

***Repensar la relación investigador - sujeto.
Pautas para resignificar la investigación educativa***

Norma Georgina Gutiérrez Serrano ¹

Resumen

El presente artículo constituye un primer acercamiento a la reflexión sobre experiencias de investigación en educación, en las que la relación entre el investigador y el sujeto se caracterizan por la colaboración e incluso por la coparticipación en el desarrollo de proyectos de investigación. En los trabajos en esta línea, se observan rasgos de carácter ético y epistemológico que imprimen especificidad a este tipo de investigación y los resultados que se alcanzan, pero, además, estos rasgos también podrían ser considerados como fundamentos de una resignificación de la Investigación Educativa (IE).

Palabras clave: Investigación Educativa - Producción de conocimiento en educación - Relación investigador-sujeto.

Summary

The present article constitutes a first approach to the reflection on experiences of research in education in which, the relationship between researcher and the subject of research is defined for collaboration with and even coparticipation in the development of educational research projects. In the works in this perspective, features of ethical and epistemological character can be observed, this features print specificity to this kind of investigation and the results that are reached, these characteristics could be also considered like foundations of a resignification process of educational research.

Key words: Educational Research - Production of knowledge in Educative field - Researcher - Subject of research relationship.

Fecha de Recepción: 20/11/2010
Primera Evaluación: 22/12/2010
Segunda Evaluación: 15/02/2011
Fecha de Aceptación: 15/02/2011

Introducción

El presente artículo constituye un primer acercamiento a la reflexión sobre experiencias de investigación en educación en las cuales la relación investigador - sujeto se caracteriza por la colaboración e incluso por la coparticipación en el desarrollo de proyectos de investigación. Se trata de experiencias de investigación que están íntimamente ligadas a la generación o a la revisión crítica de lo que se puede identificar como propuestas de intervención educativa. En el desarrollo de proyectos de investigación en esta línea se observan rasgos de carácter ético y epistemológico que imprimen especificidad a este tipo de investigación y a los resultados que se alcanzan, pero, además, estos rasgos también podrían ser considerados como fundamentos de una resignificación de la Investigación Educativa (IE).

Se recuperan aquí experiencias de investigación que han sido producto de un trabajo en grupo, red o en comunidad especializada en educación. Es decir, son producto de la colaboración entre distintos actores. Dentro de esta composición heterogénea, el sujeto “de estudio” participa de la investigación como otro actor.

También se trata de experiencias que se han apoyado en perspectivas que se pueden considerar multi, inter o transdisciplinarias en educación. Comparten el interés por procesos

formativos y en las que el conocimiento, como contenido central del trabajo de investigación, es atendido como una construcción social, como un producto de interrelaciones humanas en colectividad.

En la primera parte del presente documento se exponen los antecedentes que generaron el interés por analizar la relación investigador – sujeto en el marco de experiencias concretas de investigación. Posteriormente, se trata de ubicar el distinto lugar que se ha otorgado al sujeto dentro de dos tendencias generales en IE, las cuales llegaron a constituirse en tradiciones dentro de este campo en México. Esta revisión aporta un marco de referencia de respaldo de la argumentación analítica que más adelante se propone.

Esta primera parte continúa con la breve presentación de cinco experiencias de investigación en educación, tres de ellas mexicanas, una española y una canadiense. Dentro de ellas, no sólo se observa la asignación de otro lugar al sujeto que es de interés para el estudio: el investigador mismo se muestra asumiendo una posición distinta a partir de la cual se relaciona con el sujeto de interés para la investigación. Se trata de relaciones que resultan determinantes al desarrollo y al contenido mismo de la investigación y que también suponen la redefinición ética del trabajo del investigador. Al respecto de este último punto, se expresan argumentos que cierran la primera parte de este documento.

En la segunda parte del documento se identifican rasgos éticos y epistemológicos que parecen distintivos y característicos a las experiencias de investigación que se presentan. La fuerza de dichos rasgos parece sustentar la configuración de una orientación distinta en el campo, la cual, en cierto sentido, puede estar resignificando la práctica de la IE y sus enfoques.

Tres supuestos se encuentran en el telón de fondo de la revisión de las experiencias: a) una concepción ética específica, de corte profesional, permite ubicar al sujeto en estudio, en un nuevo lugar dentro de la investigación y mantener una relación más estrecha con el investigador, b) esta concepción influye en la construcción del diseño mismo del proyecto, en la metodología que se impulsa, en los productos que se obtienen, en las relaciones que al interior de la investigación se desarrollan y, por supuesto, en el tipo de producción de conocimiento que se logra y 3) estas experiencias también pueden entenderse como líneas de trabajo que están redefiniendo fundamentos epistemológicos de la investigación en educación.

1. Para observar la relación investigador- sujeto. Comunidades y redes de investigación educativa. Un punto de partida

La investigación en educación de los años recientes, al igual que la investigación en otros campos del saber (Gibbons, et

al, 1998), ha integrado dentro de sus formas de producir conocimiento, formas de relación abiertas y flexibles entre actores que pueden ser especialistas en el campo, pero que bien pueden no pertenecer ni a una misma institución, ni a una misma disciplina, ni tener un mismo desempeño profesional. Así, identificadas desde inicios del presente siglo (Ibarra, 2001), se ha documentado su trabajo como comunidades especializadas en educación que cambian constantemente en su configuración, son innovadoras en tanto ensayan y desarrollan nuevas metodologías de investigación, redefinen sus líneas y campos temáticos y contribuyen a la definición de la agenda de investigación en educación (Gutiérrez, 2003).

Son comunidades, redes o grupos de investigación cuyos miembros sostienen y comparten valores profesionales relativos a la colaboración, el reconocimiento, el trabajo horizontal, el intercambio y la cooperación de recursos. Desde distintas formas complejas de relación y trabajo, se trata de comunidades que producen conocimiento en un formato no lineal basándose en construcciones intersubjetivas de significado, con base en nuevos formatos y escenarios de interacción (Gutiérrez, 2009).

Esta dinámica de trabajo también está suponiendo determinaciones en la construcción y reconstrucción de la identidad de los investigadores en educación como profesionales (Colina, 2009).

Además de tales aspectos, para el caso de algunas de estas comunidades de IE, también se empezó a notar que en sus proyectos de investigación la relación entre el investigador y el sujeto de estudio mostraba rasgos específicos. Rasgos de carácter ético y rasgos de carácter epistemológico tan notables, que bien pudieran suponer la emergencia de una orientación compartida, la construcción de una nueva perspectiva, o quizá la conformación de un paradigma distinto en la investigación del campo educativo.

Así que, con la pretensión de documentar y caracterizar la forma de trabajo de estas comunidades, en la que centralmente se enfocaba su apertura y flexibilidad en la producción de conocimiento, también se empezó a identificar un notable compromiso, por parte de investigadores que, dentro de estas comunidades, parecen sustentar su actuar en una preocupación e intención ética definida por la consideración del otro. Por investigar ya no sobre el otro, sino con el otro (Hetch, 2007).

Las que aquí llamamos experiencias de investigación están refiriendo una línea temática que se ha venido conformado por varios proyectos. Se implica, en estas experiencias, una trayectoria de investigación de varios años sobre un mismo tema que, para una de las experiencias, supone más de una década. También, como ya se dijo, se trata de experiencias vinculadas a la elaboración, revisión o ejecución de propuestas educativas.

Una primera consideración al respecto de estas experiencias fue que su estilo y orientación se distanciaban y demarcaban límites con posturas académicas que se pueden reconocer como objetivistas y que, por otro lado, compartían o devenían de posturas que se asociaban a la valoración de sujeto como constructor de la realidad social.

El siguiente apartado tiene la intención de revisar algunos argumentos en torno a ciertas implicaciones que, para el diseño y desarrollo de proyectos de IE, ha tenido una u otra postura con respecto al sujeto.

De observar, medir, cuantificar y explicar a interpretar y comprender

El campo de la educación siempre ha sido una arena de influencia de distintas disciplinas, de tal situación se entiende la presencia, en este campo, de distintos paradigmas y tradiciones que han generado tendencias significativas en disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades. De acuerdo al tema de nuestro interés, en el sentido de ubicar un nuevo lugar del sujeto dentro de las investigaciones recientes sobre educación², se puede destacar una polaridad entre objetivismo y subjetivismo dentro de dichas tradiciones y tendencias (Corcuff, 1995), que se han expresado por ejemplo en la sociología de la educación y también en la psicología educativa.

Dos grandes tendencias, que tuvieron clara presencia en el campo académico sobre educación en México, pueden reflejar dicha polaridad o tensión dentro de la IE³. La siguiente aproximación general a ellas, pretende destacar implicaciones que cada una tiene, respecto del sujeto, en el curso que sigue la investigación.

Una de estas tendencias se nutrió de las orientaciones del estructural funcionalismo de notable presencia en la sociología y la psicología de la primera mitad del s. XX, con base en las cuales se realizaron trabajos sobre caracterizaciones de grandes poblaciones, como matrículas estudiantiles o plantas docentes, o de trabajos que tenían la intención de estandarizar respuestas de sujetos para ubicarlos en un nivel de inteligencia, de aprendizaje o, más tarde, de desarrollo cognitivo. El sujeto aparecía subsumido en un sistema, en una estructura, en una visión totalizante a la que bien contribuía el dato individual; o bien se le colocaba en un rango; o era considerado, por su comportamiento, como organismo que configuraba al sistema o estructura; o los rasgos o “constructos” de comportamiento eran la base para conformar sistemas de personalidad, emocionales o de inteligencia, lo que posiblemente los acerque al formato del individualismo metodológico. Desde aquí se posibilitaba la medición, la explicación e incluso la predicción de un comportamiento sociológica o psicológicamente definido, con base en correlaciones e inferencias

estadísticas, o bien con base en escalas estandarizadas de inteligencia y comportamiento, que apoyaron trabajos de investigación en educación.

Las poblaciones, la selección de muestras, la definición de variables, la elaboración de hipótesis y su contrastación, la sistematización y presentación de resultados fueron elementos definitorios; lo siguen siendo, en muchos casos, de la elaboración del tipo de proyectos señalados y de aquellos que optaban por un interés experimental con grupos conformados por sujetos en estudio.

En este marco el sujeto, como un objeto de estudio, ha sido tratado con la necesaria objetividad que suponía distancia y neutralidad suficientes, que permitieran la validación de los presupuestos teóricos. Podemos decir que el sujeto estaba ubicado en el centro del proyecto y sobre él se aplicaban herramientas preestablecidas, y los corpus teórico-metodológicos seleccionados; los resultados, en lo general, se orientaban a confirmar corpus teóricos específicos.

La segunda tendencia deviene de otros desarrollos del estructuralismo e individualismo metodológico, que logran presencia en México en el último cuarto del s. XX. En esta tendencia se recupera la subjetividad, la acción y la construcción que aparecen en escena con la misma relevancia que la estructura. El sujeto, progresivamente, es ubicado en una

perspectiva de devenir genético (Jean Piaget, Pierre Bordieu), en una línea histórico-social (Pierre Bordieu, Serge Moscovici, Lev Vigotsky) y, más que un sujeto inmerso en un todo donde su condición es generalizada, éste es reconocido como actor en la escena institucional (Michel Crozier), formando parte de un contexto sociocultural (Miquel Col, Gilberto Giménez).

La etnografía educativa en México (Rockwell, 2001; 2004) se empezó a fundamentar teóricamente en el discurso socio-filosófico, y de distintas formas a lo largo del tiempo, trajo a la escena o abrió espacio académico en educación para el constructivismo sociológico, la fenomenología, la hermenéutica e incluso a la etnometodología. La perspectiva constructivista ya había logrado presencia en el escenario educativo desde la psicología de Ausubell, Bruner, Piaget y otras corrientes cognitivas de la época que entraron con fuerza en propuestas formativas de nivel básico y en el ámbito universitario de la psicología de este país.

Desde estas otras orientaciones, ya no sólo en medir, predecir o explicar consistían los propósitos de la investigación en educación, sino entonces en incursionar en las metas de la interpretación y la comprensión del discurso, igual que acontecía en la sociología (Alexander, 1988, p. 260; Collins, 1996) o, de manera más amplia, en el campo de las ciencias sociales (Giménez, 2003), pero también en lo

específico, en lo que se reconoce como el campo de la IE o de la investigación educativa (Bolívar, 2002).

En los diseños de proyectos de investigación que se adscribían a este tipo de perspectivas y sus derivaciones, el sujeto, el escenario y la cultura local aparecieron como sustrato fundamental de la construcción y desarrollo de dichos proyectos, porque constituirían condiciones indispensables para lograr la interpretación de la realidad. Este tipo de investigación se ha identificado a sí misma como cualitativa.

La observación del sujeto y su entorno, generó varios registros como insumos fundamentales de investigación. Otros insumos centrales en esta tendencia de investigación lo constituyen las entrevistas y las narraciones de biografías, historias de vida y relatos, cuya obtención supuso una relación más cercana entre el investigador y el sujeto de interés en la investigación, así como la elaboración y el trabajo analítico sobre textos, que también han sido reinsertos en contextos culturales (Alexander, citado por Monsivais, 2001).

Dentro de esta tendencia, el investigador ha requerido asirse de herramientas teórico – metodológicas que permitieran interpretar mejor y comprender al sujeto sobre el cual trabajaba. El sujeto dejaba de ser el objeto de estudio, para convertirse en un sujeto o actor a quien comprender. Mayor cercanía ha sido necesaria, tanto como un mayor compromiso en la forma de entablar relación con los sujetos.

La generalización de producciones de investigación en esta línea es alta en los años recientes; en la revisión del trabajo de comunidades o grupos de investigación que se adscriben a ella se empezaron a encontrar propuestas que mostraban no sólo mayor acercamiento hacia el sujeto, sino también desarrollos teórico metodológicos que avanzaban en la interpretación de la subjetividad. Una postura en todo ello siguió siendo, en aras de la rigurosidad (Elias, citado por Corcuff, 1995), mantener la distancia, como un observador respetuoso, o como un investigador participante que intentaba no alterar el escenario de estudio o incluso, manteniendo el anonimato dentro del escenario. En cualquier caso el “sujeto de estudio” ya no suponía un objeto sobre el cuál aplicar herramientas, este sujeto empezó a ser situado en un contexto socio-cultural y desde ahí se pretendió su comprensión⁴.

Sin embargo, en la línea de interés de este trabajo, resultan valiosas las propuestas que en el ámbito de las ciencias sociales han replanteado la relación con el sujeto de interés en la investigación, o bien, de aquellos sujetos que han sido considerados destinatarios de los resultados de investigación, para concebirlos ahora como coproductores activos de conocimiento especializado, incluso reconocido como científico (Rayou, 2002), como y copartícipes del desarrollo de la investigación (Hecht, 2007, p. 92).

Las experiencias de IE que aquí se presentan, también reflejan una relación distinta en cuanto al trabajo implicado entre los investigadores y los sujetos en el marco de proyectos específicos, en particular en lo referente a la producción de conocimiento que se logra. Podríamos decir, otra vez, que tiene lugar una especie de desplazamiento, del sujeto dentro del proyecto de investigación, hacia un lugar de encuentro con el investigador.

Las experiencias

Cinco experiencias de investigación en educación, permiten realizar la aproximación propuesta para este trabajo. En todos los casos, la investigación se apoya en un trabajo de colaboración, de diálogo, intercambio entre el investigador y demás miembros del grupo, con los sujetos que son interés del desarrollo de la investigación. Dentro de estas experiencias se han generado propuestas formativas que se ponen en acción, y en todas ellas el sujeto participa desde el ejercicio de narración, a partir del cual se define y se construye parte esencial del proceso de investigación.

Cuatro de las cinco de las experiencias, someramente aquí presentadas, son producto de una línea de investigación que se ha trabajado, a lo largo de varios años, por quienes fungen como representantes de cada línea; quienes además han logrado distintos niveles de reconocimiento académico en el campo educativo de su respectivo país y en

algunos casos están aportando un tema, o una propuesta analítica en la agenda de la investigación del campo educativo en que trabajan.

Familias aprendiendo: una estrategia para la mejora de los aprendizajes de niños y niñas migrantes (2006 -2008)

Investigación que tuvo el propósito de contribuir a aminorar el rezago escolar de la población jornalera migrante al interior de México. Una población conformada por hijos de jornaleros mexicanos agrícolas que viajan con sus familias a las zonas de cultivo de la caña de azúcar. Jornaleros que se contratan con un muy exiguo salario y se enfrentan a la necesidad de habitar en condiciones de extrema pobreza dentro de albergues instalados de manera ex profesa para alojarles en el Estado de Morelos en México, en el período de zafra. Esto es, un jacalón, un largo edificio de una planta, con divisiones que suponen espacios reducidos, cada uno de ellos asignado a toda una familia en el que instalan tanto el dormitorio como la cocina y con acceso a servicios (agua y luz) limitado a horarios. Con un control de acceso y salida al albergue, que en ciertos horarios permanece con rejas cerradas.

El objetivo fue desarrollar un dispositivo educativo para que las familias jornaleras, más específicamente niños y madres de familia, se formen en los preceptos de aprender a aprender, aprender de y con los otros, aprender a convivir y aprender a ser.

La propuesta educativa central del proyecto es la *eticidad dignificante*, en la que se entiende que la dignidad es la necesidad de cada uno de ser una persona libre, social, consciente y creadora de cultura, que busca ser reconocida como tal y, por ende, como miembro del género humano (Yurén, 2009, 32).

Un grupo de investigadores y estudiantes de posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos realizan una investigación participante, mediante la cual ponen en operación un dispositivo educativo basado en el uso de tecnologías electrónicas. El dispositivo está diseñado para realizarse en estrecha colaboración con los niños migrantes y con sus madres, niños que asisten a la escuela de educación básica, instalada precariamente, dentro del terreno del albergue en el que viven.

En el fundamento teórico de esta investigación está presente una relación basada en el respeto del otro y la capacidad del sí, de constituirse y reconocerse como sujeto hablante, sujeto agente y sujeto capaz de narrarse y responder por sus actos. (Yurén, op. cit. P. 29). Podríamos agregar que asumirse como un sujeto cognoscente.

El trabajo se sustenta en un fuerte respaldo filosófico y sociológico, que logra articulación con el ámbito no sólo educativo sino también pedagógico.

Grupo de investigación sobre inclusión educativa – exclusión social

Este grupo de investigación está conformado alrededor de proyectos de intervención e investigación desarrollados a lo largo de más de una década en España; que han tenido como *meta la participación y facilitación de procesos educativos sin exclusiones* y como sustrato común, *la búsqueda de favorecer prácticas inclusivas en las escuelas* de educación básica en España (Parrilla, A. 2006).

El grupo se caracteriza por la promoción de la colaboración entre profesionales, instituciones, servicios, alumnos y comunidad familiar; y por la vinculación entre universidad, escuela, centros de profesorado y servicios educativos del entorno de las escuelas (Parrilla, A. 2006, p. 10).

Una orientación de esta línea de investigación que se ha venido desarrollando en España, consiste en entrevistar a personas con discapacidad, que egresaron de programas educación inclusiva de distintos centros escolares, con la intención de conocer la forma de vida actual de estas personas, una vez que ya se encuentran fuera de la escuela.

Dentro del proceso de desarrollo de esta línea de investigación, en un momento determinado se trabajó *con 48 jóvenes de ambos sexos de entre 18 y 25 años, pertenecientes a colectivos vulnerables a procesos de desigualdad*

por motivos de: cultura o etnia minoritaria; discapacidad; y clase socioeconómica (Parrilla, 2009, p. 107).

La propuesta de investigación resulta distintiva porque toma como punto de partida la voz del alumnado y, de forma particular, la voz de aquellos colectivos *sin voz pedagógica*. (Susinos y Parrilla, 2008).

Se realiza un trabajo que, inicialmente es reconocido como etnográfico – narrativo, para más adelante denominarlo como enfoque biográfico-narrativo, que integra y desarrolla varias técnicas (Parrilla, 2009). La intención central de estas aproximaciones ha consistido en la recuperación de testimonios de alumnos, testimonios que se intentan presentar respetando la integridad de los mismos y otorgando centralidad al discurso del hablante (Parrilla, A. 2007), desplazando a la interpretación académica, la valoración, juicio o prejuicio del investigador. Con esta intención, se llegan a desarrollar historias de vida en donde la escritura se comparte entre el investigador y el entrevistado, a quien también se llega a considerar un participante.

La pedagogía, la pedagogía inclusiva (Harry Daniels), puede considerarse el eje de esta línea de investigación, pero también desde la perspectiva sociológica se logró apoyo teórico para la comprensión de los procesos de exclusión social (Ruth Levitas) en el mundo contemporáneo (Manuel Castells); y la referencia a la literatura amplió la fundamentación del valor de la narración (García Márquez).

En una reciente publicación, se alude a la reflexión implicada en el proponer formas para avanzar en la perspectiva inclusiva social y educativa, que también supone una construcción inclusiva del conocimiento (Parrilla, 2009, p. 110). En ello, se presenta un análisis crítico del propio campo de la investigación en educación inclusiva, que cuestiona el carácter hasta ahora excluyente de las investigaciones desarrolladas al respecto, en tanto no incorporan la voz del sujeto, ni la experiencia vivida como sujeto de estudio.

Esta línea ha sido desarrollada por grupos de investigación de la Universidad de Sevilla y de la Universidad de Cantabria, en la que han participado investigadores, estudiantes y docentes de escuelas de educación básica.

El diccionario Passamaquody. Incorporar el conocimiento lingüístico en el curriculum en lengua nativa (2003 - 2006)

Elaboración de un diccionario de lengua indígena, como parte de un proyecto de investigación que pretende la afirmación de hablantes del idioma en *situaciones naturales*, afirmación de hablantes a través de apoyar el aprendizaje y la preservación del idioma, mediante la elaboración del diccionario y de materiales audiovisuales que se presentan en un sitio Web.

Esta línea de trabajo inició con un proyecto de investigación con población indígena de Estados Unidos y Canadá; y

en los años recientes se han impulsado proyectos de este tipo en el estado de Oaxaca, en México.

El interés de la investigación se desprende de atender el problema de la pérdida del idioma que se ha acentuado en los últimos años en las comunidades indígenas. Los miembros de la comunidad entienden la lengua nativa, pero ya no se expresan con ella; y el proyecto trabaja con quienes quieren reaprenderla. Para el equipo de trabajo esto supone la pérdida del conocimiento práctico e intelectual de los abuelos; no sólo se trata de la pérdida de nombres de lugares, plantas y especies animales, sino también la pérdida de la historia oral, de la tradición, de la conciencia de eventos del pasado reciente e incluso la pérdida de la habilidad de hablar con los abuelos y de pensar el mundo en la misma forma en que lo hacen ellos (Leavitt, 2008).

El proyecto está dirigido a miembros de comunidades indígenas que muestran interés por preservar la lengua y en el proceso de la investigación, se les llega a hacer partícipes de la elaboración de los productos con, por ejemplo, la revisión de sesiones videograbadas.

La disposición electrónica del diccionario dentro de un sitio web de la tribu *Passamaquody*, en el cual se refieren aspectos históricos, de organización social y política de la tribu, supone la integración de este producto a un ámbito de la cultura nativa y, por lo tanto, una

relación o vinculación estrecha entre el equipo de investigación y su trabajo con los miembros de la comunidad.

<http://www.lib.unb.ca/Texts/Maliseet/dictionary/>

La perspectiva lingüística aporta la fundamentación teórica de esta línea de investigación; la intención de desarrollar propuestas pedagógicas de reaprendizaje de la lengua, contribuye a los temas de formación de docentes indígenas.

Los materiales audiovisuales se elaboran sobre actividades de la vida cotidiana tales como, en el caso de México: la siembra del maíz, una cocina tradicional, la elaboración de canela de manera tradicional, la elaboración de un producto de hiel y hierbas medicinales, sobre cómo se hace el adobe, los juegos de niños y una canción.

El supuesto de este trabajo sostiene que un aprendizaje se puede lograr desde la manera propia de aprender del hablante, con base en sus prácticas y en el contexto de su cultura; pero además considerando las propias disposiciones y preferencias de quien aprende.

Esta línea de trabajo propone y desarrolla la generación de una metodología de trabajo formativo con docentes indígenas de nivel universitario, que está orientada a sostener el aprendizaje a través de la experiencia.

Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores (2000-2007)

Se trata de un libro producto de una investigación cuyo propósito fue experimentar nuevos acercamientos metodológicos para abordar las representaciones sociales del pueblo o ciudad, en que habitan niños nahuas de tres zonas geográficas del estado de Puebla, en México. Mediante la aplicación de una metodología interactiva, no directiva, con estrategias dialógicas entre investigador y niños de las distintas comunidades, se recuperaron los discursos e imágenes de ambos sobre una misma realidad. Un discurso interno y otro externo, caracterizados por distintos *aprendizajes culturales*, permitió la producción de una obra en coautoría (Podestá, R. 2007).

En este caso domina la interpretación del discurso antropológico, crítico a la etnografía tradicional, que se apega más a una línea de antropología posmoderna (Tedlock y Clifford), y desarrolla su propuesta con base en las representaciones sociales (Moscovici).

En la investigación los niños participan en una actividad propuesta por la investigadora, con la elaboración de cartas, dibujos y fotografías sobre su persona, familia, comunidad y el territorio en el que habitan, para intercambiar este material con niños de las otras comunidades indígenas, rurales y urbanas, que participaron de la investigación.

El producto final del trabajo fue un libro colectivo entre la investigadora y los niños, quienes también participaron directamente en el diseño y estilo editorial.

Esta experiencia resulta ser la más contundente, de las aquí mencionadas, en relación con el tema de recuperar no sólo la voz del sujeto, sino incluso abrir un espacio de expresión, sí, pero sobre todo de creación y producción compartida con el sujeto, es decir, de construcción y producción compartida de conocimiento entre investigador y sujeto.

Comunidades rurales como comunidades de conocimiento. Relatos de vida productiva alrededor del maíz (2006-2009)

Investigación que se realizó con pobladores y niños de educación básica en una comunidad semiagrícola del estado de Morelos, en México. El propósito de la investigación fue reconocer a la comunidad agrícola como una comunidad de conocimiento, a partir de la recuperación de relatos de la vida productiva alrededor del maíz. Relatos de una experiencia o de “prácticas en situación” para acceder a: “... una dimensión diacrónica que permita captar la lógica de la acción en su desarrollo biográfico, y la configuración de las relaciones sociales en su desarrollo histórico” (Bertaux, 2005: 11).

Los adultos proporcionaron su relato mediante entrevista, y los niños mediante dibujos de su actividad en el campo y en torno al cultivo del maíz.

Los relatos orales y gráficos recuperados constituyeron la base para armar un cuaderno de trabajo escolar que se entregó a los niños, a la escuela y a los pobladores de la comunidad. La intención de la investigación fue recuperar estos testimonios y ubicarlos en un material bibliográfico de autoría múltiple; producto que, en sí mismo, proporcionara valor y por lo tanto, reconocimiento a los conocimientos y saberes que portan los miembros de la comunidad (Gutiérrez, 2009).

Un proyecto derivado, que intentaba dar seguimiento a dicho cuaderno de trabajo, terminó por realizar una propuesta de trabajo escolar sobre lectura y escritura como un esfuerzo de trabajo compartido entre los alumnos, maestros y en este caso, la estudiante de maestría en pedagogía responsable del seguimiento (Pérez, 2010).

La investigación supuso el trabajo de un equipo de especialistas en educación, antropólogos, ingenieros agrícolas y demógrafos, así como de estudiantes y maestros de la escuela primaria y pobladores.

2. Rasgos éticos y epistemológicos de la investigación con el otro en educación

El reconocimiento como movimiento recíproco

Los rasgos éticos identificados en las experiencias de investigación que aquí interesan, pueden ser ubicados como parte de una ética que tiene en su base,

o fundamento central, el reconocimiento como un movimiento recíproco.

En las entrevistas y en los productos editoriales que se revisaron de estas experiencias, la forma de trabajo estaba fundamentalmente definida por el lugar en que se ubicaba al sujeto de investigación dentro del proyecto; y la conceptualización que de ello se construía. El tema mismo de investigación resultaba anclado a dicha concepción, trátase de eticidad, inclusión social, representaciones sociales, reconocimiento socio-cultural o formación docente para la preservación de lenguas nativas.

De tal manera que el primer rasgo que asomaba en la interlocución sobre la fundamentación de los proyectos, giraba en torno a una concepción ética que se enfocaba en el reconocimiento del sujeto; y que también implicaba la responsabilidad, por parte del investigador, de impulsar un trabajo compartido. Los argumentos expresados, oralmente y por escrito, se han asociado de manera directa a valores relativos a la cooperación, la colaboración, el intercambio, y una intención clara en la acción por una construcción intersubjetiva de significados.

Esto permite destacar, en estas experiencias, que no sólo se investiga sobre la subjetividad, sino que también se elaboran propuestas para desarrollar en colaboración con el sujeto mismo. La subjetividad se objetiva en un sujeto concreto, historizado dentro de un

contexto socio-cultural específico, que es invitado a resignificarse.

Entonces se fundamenta en torno a la eticidad del sujeto, del respeto del otro y la capacidad del sí mismo, de constituirse y reconocerse como sujeto hablante, sujeto agente y sujeto capaz de narrarse y responder por sus actos (Yurén). Entonces también se vincula la identidad del sujeto a la posibilidad de pensar el mundo desde la cultura y el pensar y hablar de sus ancestros y de esta forma reconocerse él y su comunidad como sujetos hablantes (Leavitt). Entonces se manifiesta la intención de no expropiarles el habla, la voz, e incluso volverles partícipes (Parrilla y Susinos) y, desde lo que conocen y saben de su cultura, también convertirse en realizadores creativos (Podestá).

En cualquier caso, la producción académica no sólo considera el punto de vista o la voz del sujeto; supone una acción conjunta y, especialmente, una construcción intersubjetiva de significados que producen conocimiento especializado en el campo de la IE; no sólo en la concreción de una propuesta, sino también en la elaboración conceptual en que se sostiene dicha propuesta.

Así, los sujetos adquieren otro lugar desde el diseño del proyecto y en el mismo curso de la investigación. No sólo es una voz a considerar, un conocimiento a recuperar; el sujeto es considerado una persona digna de respeto, reconocimiento y consideración con quien los

investigadores y/o demás especialistas partícipes de la investigación, asumen una responsabilidad, un compromiso ético por abrir un espacio de interacción, reflexión y producción académica con el otro. De tal forma que no se hable sobre, sino que se hable con; no se interprete sobre, sino que se interprete con el otro, que es reconocido como actor, como participante e incluso como autor.

Desde esta orientación, se construyen espacios de diálogo, interacción y reflexión, que suponen la posibilidad de escenarios comunes para lo diferente. Espacios en los que se implican la escucha, el reconocimiento y el diálogo continuo, como dinámica característica de trabajo; pero en los que también se requiere de formas de lenguaje y actitudes profesionales que inviten a participar, que permitan la expresión y la creatividad.

De esta forma, también el investigador se desplaza de su sitio habitual, se acerca más, se compromete, se responsabiliza al dialogar e interactuar, en una intención de intercambio de subjetividades que permite conocer desde otro ángulo, pero sobre todo construir conocimiento de manera intersubjetiva con quien se reconoce como interlocutor.

Podemos decir que se opta por construir un conocimiento que recupera la experiencia, permite la autoconciencia y abre la posibilidad de construir, desde el sí mismo, la otra edad.

Se tienden puentes de una relación recíproca en la que, el reconocimiento

que se otorga y el autorreconocimiento que se trata de promover, se logra en un doble sentido; en un movimiento recíproco (Fraser, 2006) que permite la promoción de la autoconciencia para el sujeto de investigación, tanto como para el investigador.

Un vínculo o una relación de este tipo, *se estima que es constitutiva de la subjetividad. Uno se convierte en sujeto individual solo en virtud de reconocer a otro sujeto y ser reconocido por él* (Fraser, 2006 p. 20). En ello también entra en juego la identidad del investigador, tal vez más que la identidad del sujeto con quien ahora investiga.

Los valores que definen el actuar profesional del investigador que se ubica en estas líneas de investigación no quedan ya supeditados, en primer término, a un campo disciplinar o a una comunidad epistémica; la identidad profesional no se está jugando en el bien hacer de una práctica preestablecida, de un ejercicio predefinido. La posibilidad de relacionarse con un sujeto de investigación, de comprender primero, pero también de interpretar y más aún de coparticipar en la construcción intersubjetiva de significados, adquiere una valoración central para el investigador.

Otro rasgo ético queda plasmado en la coparticipación que se propone y despliega; ésta se enfoca en un producto, en la elaboración de una propuesta que está orientada a la transformación de la realidad socio-cultural a la que

pertencen los sujetos en la investigación; o bien, produce un discurso académico crítico sobre esa misma realidad. La comprensión en la que en este sentido se comprometen los investigadores, parece también ser la expresión de solidaridad como valor sociopedagógico.

En esta orientación es que las podemos entender como propuestas de orientación socio-pedagógica que, en mayor o menor medida, resultan de una postura crítica a la realidad social y que, aunque no lo sostengan de manera explícita, se expresa una postura política ante tal realidad. Una intención de transformación que trata de impulsarse, de generalizarse en el ámbito de la educación y desde la situación cultural de los sujetos y sus comunidades. Desde ahí se propone ubicar un vínculo ético-político (Hetch, 2007) en el que también la participación a la que se invita, que se promueve, logra que en la intervención los sujetos puedan constituirse en hacedores de su realidad (Rosa y Encina, [s/f]).

Desde aquí se podría asumir la preeminencia de una racionalidad ética, por encima de una racionalidad lógica, en la que se reconoce al otro como portador de conocimiento valioso; pero también se parte desde el interés por su bienestar, por el compromiso de aportar, de preservar y revalorar la cultura del otro, de transformar o solucionar con la participación de los sujetos implicados. Como se viene diciendo, investigar con el otro y no nada más sobre el otro.

Una ética centrada en el

reconocimiento de un sujeto en situación histórica y sociocultural, que se orienta a la transformación, a la construcción de significados y conocimientos pedagógicos con el otro, y no sobre el otro; una ética que en su concreción pedagógica, en cuanto a la formulación de propuestas, en mucho recuerda el pensamiento freiriano.

Resignificar la investigación educativa

En el apartado anterior se pretendió mostrar que los rasgos éticos señalados implican al investigador tanto como al sujeto, a los actores participantes de los proyectos en cuestión. En este apartado se propone que la ética, que corresponde a dichos rasgos, trasciende la relación entre los actores de tal manera, que se le puede ligar a una resignificación de la práctica de investigación educativa en los casos revisados; pero incluso, se podría considerar que aportan fundamentos epistemológicos a otras orientaciones dentro del campo de la IE.

Un primer punto de enlace que proponemos entre la ética, la resignificación y los rasgos epistemológicos de la IE, lo puede ser el reconocimiento. La reciprocidad en el reconocimiento, que ubicamos como la base de la ética de investigación en las experiencias que venimos aludiendo, podría también identificarse en los procesos de producción de conocimiento implicados en estas experiencias. Una actitud de reciprocidad en el trato, que también se corresponde

con la construcción intersubjetiva de significados entre el investigador y el sujeto. Diálogo, reflexión compartida e intercambio de conocimientos y saberes para la producción de nuevo conocimiento especializado en educación. Compartir conocimientos de la vida propia, de la vida cotidiana con otros, puede considerarse que está en la base de los rasgos epistemológicos que caracterizan a estas experiencias.

Antes de continuar por esta línea discursiva, valen la pena algunos otros señalamientos de carácter epistemológico que también se encuentran implicados.

P e r s p e c t i v a s i n t e r o t r a n s d i s c i p l i n a r e s

Cada una de las experiencias referidas contienen en sí mismas más de una perspectiva disciplinar. Las líneas de investigación a las que pertenecen estas experiencias comparten un interés pedagógico y formativo; y en su fundamento conceptual se sostienen en otras disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades. De manera que su intención principal no es la contribución a un campo disciplinar de conocimiento.

La atención a una problemática socioeducativa o socio pedagógica, como principal foco de interés, constituye la demarcación conceptual inicial de los proyectos: el rezago educativo y la marginación social; la exclusión social y las limitaciones de los proyectos de inclusión educativa; la preservación de la

lengua, de la cultura nativa y las formas de pensar y aprender; la participación y reflexión de la propia cultura y con ello revalorar y reconocerse a sí mismo en una producción editorial; promover el acercamiento de la escuela primaria a la comunidad. Estas problemáticas son atendidas desde y con herramientas teórico-metodológicas de campos disciplinares que resultan pertinentes. Un logro que se puede señalar al trabajar en esta línea, son aquellas suertes de síntesis conceptuales que se alcanzan, en las que se posibilita intersección de discursos académicos: Interaprendizaje (Podestá, 2007, p. 33); voz pedagógica (Susinos y Parrilla, 2008); la exclusión social en la investigación inclusiva (Parrilla, 2009); eticidad dignificante (Yurén, 2009); reaprendizaje de la lengua nativa (Francis y Leavitt, 2008); comunidades de conocimiento (Gutiérrez, 2009).

La situación sociocultural del sujeto

Recordemos aquí la revisión inicial en este documento, sobre el distinto lugar en que se ha ubicado a los sujetos de estudio en diferentes tendencias teórico-metodológicas de las ciencias sociales y las humanidades. Decíamos que el sujeto en la investigación cualitativa, y en las experiencias que aquí se reseñan, es un sujeto historizado, ubicado en un contexto socio-cultural específico. No es un sujeto abstracto, para quien valga cualquier conceptualización y acercamiento metodológico. Por lo tanto no se logra, ni se pretende, una

aportación generalizable a cualquier población. Se ubican los sujetos en sus propias condiciones y contextos socio-culturales, de manera que su voz expresa contenidos en situación muy particularmente sobre su vida cotidiana; y los productos de ellos derivados son singulares.

Se accede así al conocimiento de la vida cotidiana que se objetiva en signos y lenguaje; y a la forma en que éste se encuentra organizado dentro de la cultura y la realidad social del sujeto (Schütz y Luckmann, 2003). Pero además, para todos los casos se trata de sujetos cuyo contexto es colectivo; colectivamente definido por una comunidad escolar, indígena, productiva, o de egreso escolar y en un medio de exclusión socio-educativa.

Destacar la especificidad del conocimiento situacional no supone negar las posibilidades de aportación de este tipo de trabajos al campo de conocimiento en educación. Pueden considerarse aportaciones al campo temático en términos de los fundamentos de las propuestas formativas o pedagógicas producidas, las conceptualizaciones construidas y las propias formas de aproximación metodológicas desarrolladas.

La construcción metodológica

La construcción de espacios para la coparticipación, ya no sólo para la participación, supone un esfuerzo que

inicia en la labor del investigador, que invita, se acerca, explica y tal vez trate de convencer y no solamente haga llamados generales. Un acercamiento preciso, a un sujeto específico. Las formas iniciales pueden estar previstas, no así los siguientes pasos.

La coparticipación supone la definición y redefinición conjunta del problema, y de la forma de atenderlo y de las acciones mismas para proceder. Las estrategias y herramientas para trabajar se van construyendo en el curso del trabajo por el investigador y su equipo, pero también llegan a ser resultado de la interacción y el intercambio con el sujeto.

La interpretación de la biografía, del dibujo y de la fotografía, tanto como la edición del video y el armado del libro, son puntos de encuentro entre el investigador y el sujeto; y también son procesos mismos de elaboración y construcción conjunta de acciones metodológicas de indagación y de investigación.

Por ello las experiencias referidas aportaron evidencia de una construcción paulatina en el curso mismo de los proyectos de investigación. Algunas de ellas alcanzan a expresar una síntesis de la complejidad metodológica desarrollada (Parrilla, 2009); realizan una propuesta metodológica específica para estudiar el tema de la representación social en culturas nativas (Podestá, 2007); o bien, desarrollan una metodología para la elaboración de un producto

tecnológicamente compatible, con una herramienta electrónica de formación y aprendizaje perteneciente a una comunidad indígena (Francis y Leavitt, 2008).

La relación investigador-sujeto en la construcción de conocimiento

Entonces el sujeto participa de y con el investigador en el desarrollo de un proyecto de investigación, en el proceso de generación de una propuesta socio-pedagógica. Formular y reformular, definir y redefinir parece una tarea necesaria para todos los actores. Esto da cuenta de un lugar distinto del sujeto en su relación con el investigador.

Como se señalaba arriba, también el investigador cambia de lugar dentro del proyecto de investigación. También él puede ser un mediador; por ejemplo en el marco de una metodología evocativa, como lo sugiere Rossana Podestá. En este papel el investigador está apoyando al sujeto para que evoque desde su cultura, su contexto, situación social; y desde su vida cotidiana, la interpretación de su realidad. El investigador puede ser un mediador educativo para que el sujeto reaprenda en convivencia, en, de y con la familia (Yurén; Leavitt) y resignifique sus saberes y conocimientos en la comunidad cultural a la que pertenece (Gutiérrez).

El investigador también se dispuso a aprender sobre, por ejemplo, una lengua, los contenidos específicos de una actividad productiva, los sentidos vivenciales de la exclusión social y

educativa, la cultura vivida en la comida, los rituales; la actividad productiva y la organización social.

Pero regresemos a lo que intenta ser la idea fuerte en este trabajo. El investigador y el sujeto establecen una relación, un vínculo que posibilitan la construcción intersubjetiva de significados y la producción de conocimiento especializado en un tema sobre educación.

El investigador académicamente se aleja del ámbito paradigmático regido por el de la racionalidad lógico – científica, para ubicarse en paradigmas de otro carácter; narrativo según propone Bruner, citado por Bolívar (Bolívar, 2002, p. 9) o bien un enfoque de construcción intersubjetiva de significados, como aquí intentamos destacar.

Una construcción intersubjetiva de significados que resignifica la IE

Con base en lo hasta aquí expuesto, se identifican orientaciones académicas que, además de expresarse fuertemente en la práctica y ejercicio profesional del investigador en educación, apuntan a resignificar aspectos nodales en la IE como campo de conocimiento. Este apartado resulta de considerar que todavía es necesario enfatizar sobre rasgos epistemológicos que sostienen con mayor solidez esta postura.

El argumento central que apoya tal postura se deriva del trabajo de Shütz y tiene una expresión conveniente en

la siguiente cita “El conocimiento, tanto especializado como general, surge en una matriz de experiencia compartida y condicionada por otros” (Zaner y Engelhardt, 2003, p. 19).

Las experiencias de investigación en las que se ha centrado la atención de este trabajo, son pues experiencias compartidas de aprendizaje, construcción intersubjetiva de significados y producción de conocimiento. Este conocimiento se plasma tanto en propuestas que hemos identificado como socio-pedagógicas, como en la profundización del campo temático en el cual abonan las líneas de investigación y los investigadores implicados en tales experiencias.

Para lograr esto, un primer paso central en cada experiencia inicia con la conformación de un espacio de diálogo e intercambio, pero también de reflexión compartida. Como rasgo característico de la modernidad reciente, o de lo que se reconoce como posmodernidad (Ulrich Beck; Sigmund Bauman), estas experiencias de investigación asumen en su base el impulso y consideración de procesos de reflexión del sujeto de interés en la investigación, de reflexión del propio investigador; pero aún más, contextualizan esta reflexión; la lanzan y enmarcan en el terreno de la vida cotidiana individual, pero también colectiva, en el marco de la vida cotidiana en comunidad.

Ello pareciera gestarse una respuesta creativa sí, pero también alternativa para conocer y producir conocimiento

que pueda apoyar la transformación mediante acciones colectivas. Todas ellas enmarcadas en el ámbito de la educación.

El alcance y la profundidad de la reflexión recíproca entre los actores, puede considerarse el apoyo de una construcción intersubjetiva de significados, y como ya se ha venido marcando, esta construcción tiene como contenido sustancial, para el caso de las cinco experiencias, la vida cotidiana de los participantes. En tal situación las categorías analíticas se reconstruyen desde la significatividad de la vida cotidiana de ambos actores aquí referidos y también queda abierta la posibilidad de que construyan categorías nuevas desde los procesos de intersubjetividad que se significan desde su vida cotidiana. En estas experiencias no se ha parido de categorías fijas o acabadas, ni tampoco categorías buenas o malas (Rosa y Encinas, s/f), ya que las mismas se redefinen, resignifican, reconstruyen o construyen en intersubjetividad.

Sin embargo, las cinco experiencias de investigación han iniciado su trabajo con un esquema de categorización previo que, como se señaló anteriormente, deviene de la problemática socioeducativa que cada caso se interesó por atender. Las experiencias están orientadas a intervenir, a construir propuestas que transformen una realidad educativa, de aquí que la tendencia no pueda ser esperar a desprender las categorías de las narrativas biográficas, o de los relatos

de vida productiva, o de la experiencia de intercambio con el investigador.

En tanto lo anterior, podemos reconocer y entender a estas experiencias cercanas al paradigma de investigación cualitativa, que se apoya en la narración pero no accede a ella desde una postura epistémica de ruptura con la propuesta de la categorización previa, de acuerdo con lo que Antonio Bolívar reconoce como “investigación narrativa”. (Bolívar, 2002).

Por otro lado, interesa insistir que el tipo de experiencia de investigación aquí analizada, además de comprometerse con la generación o construcción de una propuesta pedagógica, también está orientada por un corpus conceptual que se quiere profundizar como tema de investigación y que en ese terreno, el trabajo encuentra un apoyo sustancial en la construcción intersubjetiva de significados. Este tipo de experiencias, así como las investigaciones cualitativas o aquellas reconocidas como investigaciones narrativas, comparten el status epistémico que apuesta por la comprensión y la interpretación, pero en el caso de las experiencias aquí revisadas se ha tratado de argumentar que aportan rasgos éticos y epistémicos que resignifican la práctica y enfoque conceptual de la IE. Ya no construir significados especializados en educación sobre los sujetos y sus realidades, sino realizar una coparticipación en la construcción de este conocimiento.

Bajo tal orientación, el conocimiento especializado, el que está formalizado y

aquel que es propio de la vida cotidiana, el que para ciertas concepciones científicas no logra reconocimiento o status por su carácter de cotidiano, informal e incluso implícito o tácito, se encuentran y se resignifican mutuamente, en el terreno de las relaciones intersubjetivas.

A manera de cierre

Este trabajo se propuso repensar la relación investigador–sujeto en el marco de cinco experiencias de investigación en educación y, con base en una revisión analítica de las mismas, también se pretendió desprender rasgos éticos y epistemológicos que parecen resignificar a la IE.

Algunas de las pautas que podrían apoyar tal idea se desprenden de la siguiente serie de consideraciones: el distinto lugar en que se ha ubicado al sujeto de estudio dentro de la investigación en educación en las tradiciones más recientes; el señalamiento de que el desplazamiento por el que ha atravesado el sujeto de interés en la investigación, también implica otra ubicación por parte del investigador dentro de cada experiencia; la centralidad que alcanzan las problemáticas socioeducativas en ciertas líneas de investigación, como las que corresponden a las experiencias que aquí se revisaron; las implicaciones éticas que tiene el reconocimiento mutuo en la relación investigador-sujeto; la trascendencia del movimiento recíproco de reconocimiento, para la construcción intersubjetiva de significados; la producción

de conocimiento especializado con base en una construcción intersubjetiva sobre significados de la vida cotidiana de cada participante de esta relación; la producción de significados que avanzan en la conceptualización de temas en educación, en los que se incorpora tanto conocimiento especializado, como conocimiento cotidiano.

Los argumentos aquí expuestos han tenido el ánimo de iniciar una revisión y reconsideración de experiencias que van avanzando en sus respectivas líneas de investigación y profundizando un conocimiento especializado dentro del campo de la IE, desde posturas y enfoques que también podrían estar desafiando el hacer profesional del investigador en educación.

Notas

1. Investigadora Titular del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México.

2. La forma en que el tema ha sido revisado ya en el campo de la antropología, aporta orientaciones valiosas para el análisis. Un debate sobre el papel o el lugar del investigador (antropólogo) con relación con los sujetos, nativos, se abrió con los trabajos de Geertz, Clifford y Tedlock (citados por Podestá, 2007). Una mejor comprensión dentro del quehacer antropológico parece dominar en esta revisión analítica y el debate que abre. Por otro lado, los trabajos de investigación en educación que aquí revisamos tienen la particularidad de mostrar un investigador que no sólo trata de lograr la comprensión y la interpretación del otro desde su propia realidad. En las experiencias de interés los investigadores están comprometidos con la elaboración de propuestas educativas orientadas a transformar una realidad socio-educativa.

3. Antonio Bolívar presenta un valioso análisis epistemológico sobre la narrativa en la educación, en el que se ubican la trayectoria de tendencias teóricas en las ciencias sociales, de fuerte influencia en la investigación en el ámbito de la IE (Bolívar, 2002).

4. Desde la teoría fundamentada se han marcado límites a esta tendencia que en educación se cristalizó y se ha reconocido como investigación cualitativa. La categorización previa a la narrativa vuelve a dejar en las manos del investigador el constructo teórico metodológico, la interpretación y la comprensión misma (Bolívar, 2002).

Bibliografía

ALEXANDER, J. (1988). "El nuevo movimiento teórico". En *Estudios Sociológicos*, V. 6, no. 17, p.p. 259-306.

ALEXANDER, J. (2008). "Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial", Barcelona: Gedisa, 315pp. en <<<http://members.multimania.co.uk/apuntesdesociologia/archivos/alexander1.pdf>>>

BAJOIT, G. (2010). "La renovación de la sociología contemporánea: sujeto y socioanálisis", en Giménez, G. et. al. *"La sociología hoy: debates contemporáneos sobre la cultura, individual y representaciones sociales"*, Chile, UCSH, p.p. 19-39.

BOLÍVAR, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4 (1). En: <<<http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-bolivar.pdf>>>

CANDELA, A.; ROCKWELL, E. y COLL, C. (2004). "What in the world happen in classrooms? Qualitative Classroom Research", en *European Educational Research Journal*, 3(3):692-713.

- COLINA, A. (2009). “Los Investigadores en Educación en México: El Trabajo con los Otros y la Construcción de la Identidad” en Gutiérrez, G. (2009). *Comunidades, Grupos y Redes en los Senderos de la Investigación Educativa*. México: CRIM-UNAM.
- COLLINS, R. (1996). *Cuatro Tradiciones. Sociológicas*, México, Universidad Autónoma. Metropolitana –. Iztapalapa.
- CROZIER, M. y ERHARD, F. (1990). *“El actor y el sistema: Las restricciones de la acción colectiva”*, (México), Ed. Alianza.
- FRASER, N. (2006). “La justicia social en la era de la política de la identidad redistribución, conocimiento y participación” en Fraser, N. y Honneth, A. *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político y filosófico*, Madrid, Morata. p.p. 17 – 88.
- GIBBONS, M. et. al. (1997). *“La nueva producción de conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas”*, Barcelona, pomares-corredor, S. A.
- GIMÉNEZ, G. (2003). “El debate sobre la prospectiva de las Ciencias Sociales en los umbrales del nuevo milenio”, en *Revista Mexicana de Sociología*, año 65, Núm 2, Abril – Junio 2003, p.p.363- 489. En: << <http://www.ejournal.unam.mx/rms/2003-2/RMS03204.pdf> >>
- GIMÉNEZ, G. (2004). “Pluralidad y unidad de las ciencias sociales” en *Estudios Sociológicos*, Vol. XXII, Numero 65, México: El Colegio de México/CES, pp. 267- 282. En: << <http://132.248.35.1/bibliovirtual/Articulos/Gimenez/PLURALIDAD.pdf>
- GONZÁLEZ, R. (2010). “La Lectura en educación básica en las escuelas rurales. El caso de la lectura Primaria de San Andrés de la Cal del municipio de Tepoztlán, Morelos”. Tesis de maestría en Pedagogía Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- GUTIÉRREZ, N. (2003). “Comunidades académicas especializadas interinstitucionales de la investigación educativa”, en Eduardo Weiss (coord), *El campo de la investigación Educativa en México 1992-2002*, México: COMIE.
- GUTIÉRREZ, N. (2009). *“Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en la Investigación Educativa”*, México: Plaza y Valdez/CRIM- UNAM.
- GUTIÉRREZ, N. (2009). “Relatos de vida productiva alrededor del maíz. Cultura, conocimiento y aprendizaje”. En: *Revista de Cultura y Representaciones Sociales*, año 4, no, 7, septiembre. <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num7/Gutierrez09.pdf>.
- HECHT, C. (2007). “De la investigación ‘sobre’ a la investigación ‘con. Reflexiones sobre el vínculo entre la producción de saberes y la intervención social”, en *RUNA Archivo para las ciencias del hombre*, Argentina, universidad de Buenos Aires, Pág. 87-91.
- IBARRA, E. (2001). “Estudios sobre la universidad: rasgos de identidad de sus comunidades académicas” en *Denarius*, Vol. 3, Núm.2.
- MONSIVAIS, A. (2001). Reseña de “Sociología cultural. Formas de clasificación de

- las sociedades complejas” de Jeffrey Alexander, 2000, en *Región y sociedad*, enero-julio, V. XIII, no. 21. p.p. 219-226.
- PARRILLA, A. (2009). “¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa”, en *Revista de Educación*, 349, Mayo-agosto, p.p. 101-117.
- FRANCIS, D. y R. M. LEAVITT (2008). “*Passamaquoddy-Maliseet Dictionary: Peskotomuhkati Wolastoqewi Latuwewakon*”. Orono, University of Maine Press, University of Maine Press. www.lib.unb.ca/Texts/Maliseet/dictionary Consultada, 10 de septiembre de 2010.
- LEAVITT, ROBERT M. (2001). «Keq Nit Mehsi-liwihtomon? Why Do You Say It That Way?: Using Linguistic Knowledge in Native Language Curriculum,» *Lingüística Atlántica*, Vol. 23, p.p. 145-154.
- PODESTÁ, R. “Niños y niñas del campo y la ciudad”. (2001). “*Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*”. México, SEP.
- RAYOU, P. (2002). “À quoi sert la sociologie de l’éducation?. Ou : La circulation des savoirs entre sociologie de l’éducation et société”, en *Éducation et sociétés*, no. 9. p.p. 5- 11.
- ROSA, M. y ENCINAS, J. [s/f]; “Haciendo metodología al andar”, en las cabezas de San Juan, Sevilla. En: http://www.inau.gub.uy/biblioteca/Haciendo_metodologia.pdf Consultada 24 de nov, 2010.
- ROCKWELL, E. (2001). “Caminos y rumbos de la etnografía educativa en América Latina”, *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, 13:53-64.
- SCHÜTZ, A. y LUCKMANN, T. (2003). “*Las estructuras del mundo de la vida*”, Argentina, Amorrortu.
- SUSINOS, T. y PARRILLAM^a. (2008). “Dar la Voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre Inclusión y Exclusión desde un Enfoque Biográfico-Narrativo”, *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, no. 2, p.p. 157-171. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556541>
- SUSINOS, T. (2009). “Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en El proyecto de una escuela inclusiva”, en *Revista de Educación*, no. 349 mayo-agosto.
- YUREN, T. (2008). “*Aprender a aprender y a convivir, fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*”, México, Casa Juan Pablos, Ed.
- ZANER, R. y ENGELHARDT, H. (2003).”Introducción de los traductores al inglés”, en Schütz, A. y Luckmann T. en *Las estructuras del mundo de la vida*, Argentina, Amorrortu, p.p. 17-24.