

Colección Universidad

Título: *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo.*
(*Transformative and Inclusive Social and Educational Research*)



Grupo de investigación «Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa»

RECONOCIMIENTO:



Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa.
Conectando Redes y Promoviendo el Conocimiento Abierto
RED2018-102439-T.

Primera edición: abril de 2021

© José Ignacio Rivas-Flores (coord.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S. L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-17667-36-8

Depósito legal: B 7076-2021

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

| | |
|---|-----|
| Presentación | 9 |
| 1. Transformar la investigación para transformar la educación | 13 |
| JOSÉ IGNACIO RIVAS-FLORES | |
| 2. Transformative Approaches: Synergies, Distinctions, Strengths and Current Challenges. | 37 |
| ROSALIND EDWARDS | |
| 3. Pensar sobre la investigación educativa como una praxis disruptiva a partir del proyecto APREN-DO. | 57 |
| FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ Y JUANA MARÍA SANCHO-GIL | |
| 4. Using online video calls in qualitative interviewing: a transformative means of conducting research with young people? | 71 |
| SUSIE WELLER | |
| 5. El proyecto COMSOLIDAR: la educación y la comunicación como procesos transformadores | 93 |
| MARCIAL GARCÍA-LÓPEZ Y ESTHER SIMANCAS-GONZÁLEZ | |
| 6. Methods that teach: developing pedagogic research methods, developing pedagogy. | 127 |
| MELANIE NIND AND SARAH LEWTHWAITE | |

| | |
|--|-----|
| 7. Cartografías artísticas en investigación educativa | 151 |
| ESTÍBALIZ ABERASTURI-APRAIZ Y JOSÉ MIGUEL CORREA-GOROSPE | |
| 8. I-poems / <i>Poemas del yo</i> : A method of analysing subjectivity in qualitative data (notes from a workshop) | 171 |
| ROSALIND EDWARDS AND SUSIE WELLER | |
| 9. Descolonizando la ciencia neoliberal: alternativas epistémicas al capitalismo académico | 191 |
| EDUARDO FERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ Y JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ- RODRÍGUEZ | |
| Autores | 229 |

Presentación

En tiempos de alianzas entre el neoliberalismo y el neoconservadurismo, la investigación, especialmente en el ámbito de las humanidades y ciencias sociales, está girando hacia posiciones más instrumentales, desprovistas de consideraciones epistemológicas y orientadas desde las políticas oficiales de los estados y los grupos de poder económico y social. Sin embargo, la sociedad cada vez está más necesitada de investigación que permita avanzar hacia un cambio de los modelos existentes, profundamente segregadores y mercantilizados. Especialmente se hace necesaria una investigación centrada en los sujetos y en los procesos sociales de cambio que permita construir propuestas transformadoras desde estrategias colaborativas, más horizontales y al servicio de las comunidades.

En el ámbito educativo, que es el que nos ocupa, la situación es especialmente dramática, ya que las políticas educativas están entrando en un bucle tecnocrático y orientado hacia la economía y el mercado, que anula, paradójicamente, cualquier debate sobre el sentido educativo de las prácticas pedagógicas; o bien convierte lo educativo exclusivamente en un problema de formación hacia el mercado profesional. La pérdida de fundamentos epistemológicos, axiológicos y metodológicos es, de nuevo, una constante.

Frente a este escenario, pensamos que hay propuestas epistemológicas y metodológicas diferentes, que están actuando en escenarios socioeducativos complicados, apoyando y desarrollan-

do proyectos de cambio. Estas representan una orientación diferente frente a las prácticas y modelos hegemónicos a partir de supuestos diferentes en cuestiones tan esenciales como la visión del conocimiento, los procedimientos metodológicos, la consideración de los sujetos participantes, y las prácticas tanto institucionales como académicas, de hacer investigación. No podemos obviar, en este sentido, que esta orientación contrahegemónica de la investigación se corresponde con otra forma de entender los procesos educativos: la investigación produce el conocimiento que demanda el sistema escolar y la educación en general. Por tanto, construir otro modelo educativo, otra escuela, otro tipo de relaciones educativas, etc., necesita otro modo de investigar que contribuya a esta transformación.

Desde el punto de vista epistemológico tenemos que pensar el conocimiento como una construcción social y colectiva, frente al conocimiento estandarizado y protocolizado que caracteriza la propuesta neoliberal. Se hace necesario un giro epistemológico orientado a resituar lo humano como eje articulador del pensamiento educativo y social, entendido como un proceso histórico y colectivo por situarnos en el mundo.

Desde este posicionamiento estamos obligados a reconstruir las metodologías de investigación pensadas más como un modo de construir el mundo conjuntamente que como un conjunto de procedimientos y técnicas establecidas. Esto supone pensar estrategias a partir de la inserción en las comunidades en las que investigar, y en procesos horizontales basados en la cooperación y la reflexividad compartida. De este modo lo metodológico es parte también de los procesos de resistencia política frente a la posición instrumental que ejerce actualmente.

El sujeto y la comunidad se convierten en dos ejes necesarios para pensar otra investigación. Así, las preguntas de investigación, los problemas a indagar y los objetivos adquieren una dimensión diferente. Debemos empezar a hablar de construcción compartida, de autoría y autoridad en los procesos de investigación, de relaciones entre los sujetos (investigadores, investigados), de los destinatarios de los resultados, de los procesos de difusión... Pensar en una investigación transformadora e inclusiva modifica nuestras miradas, los focos, los problemas, los escenarios, las jerarquías, los objetivos y los roles, entre otros factores.

Estas premisas son las que nos llevaron a organizar el *III Annual Summer Workshop*, como parte de las actividades que desarrolla REUNI+D,¹ como Red de Grupos de Investigación Educativa. El foco en esta ocasión fue «Transformative and Inclusive Social and Educational Research»² y fue organizado por el grupo de investigación Procie³ de la Universidad de Málaga. Representó un paso más en el camino iniciado por el grupo Esbrina, de la Universidad de Barcelona, que se hizo cargo del *I Annual Summer Workshop*, en 2015. En esta ocasión el foco fue «Alternative Methods in Social Research».⁴ El año 2016 fue el turno del grupo de investigación Elkarrikertuz, de la Universidad del País Vasco en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián. En este caso el foco fue «Alternative Methods in Social Research: Visual Methods».⁵

Recogemos en este libro las presentaciones que se llevaron a cabo en las sesiones plenarias, así como en los talleres de trabajo que desarrollaron, desde una perspectiva práctica, las propuestas metodológicas que se plantearon, en una apuesta por una formación comprometida con los postulados ontoepistemológicos y éticos, que defendemos. Se contó con la colaboración del ESRC National Centre for Research Methods, que prestó su experiencia en la organización de los *UK ESRC NCRM Research Methods Festivals*, en los que, de alguna forma, nos inspiramos en la realización de estos *summer workshops*, con interés formativo, pero también de reflexión y debate sobre las posibilidades de avanzar hacia propuestas de investigación con intención transformadora.

1. Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Conectando Redes y Promoviendo el Conocimiento Abierto. RED2018-102439-T.

2. <https://alternativemethods3.wordpress.com>.

3. Profesorado, comunicación e investigación educativa, del Plan Andaluz de Investigación con código: HUM619.

4. <http://esbrina.eu/es/portfolio/international-summer-workshop-on-alternative-methods-in-social-research-2>.

5. <https://metodosvisuales.wordpress.com>.

Transformar la investigación para transformar la educación

JOSÉ IGNACIO RIVAS-FLORES
Dpto. Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga

1.1. Introducción

La sociedad neoliberal, heredera natural de la modernidad y su propuesta político-social-económico-cultural, precisa disociar la realidad, tal como se entiende desde su perspectiva, para poder llevar adelante su proyecto colonizador. *Disociar* significa *jerarquizar, estructurar, parcializar* y, por tanto, la posibilidad de ir controlando las diversas divisiones en un proceso de dominación ideológica y política (Bauman, 2004; De Sousa, 2016). Algunos ejemplos son las divisiones entre: teoría-práctica, ciencia-técnica, sujeto-sociedad, naturaleza-sociedad, economía-producción, etc. El sistema académico, de forma más acentuada en los últimos años, no está fuera de esta dinámica, desarrollando un sistema no solo de parcelas enfrentadas, sino también de relaciones de poder, marcas de autoridad y sistemas de control, que orientan los procesos de producción de conocimiento de acuerdo con intereses específicos y políticas de legitimación de las dinámicas de opresión de las potencias económicas y financieras (Barba y González-Calvo, 2014; Jorge y De Frutos, 2016).

En el campo de la investigación educativa esta disociación adquiere un sentido especial, pues está afectando especialmente a un ámbito fundamental de la conformación de la sociedad, como es la educación, focalizado en los procesos de construcción de sentido, de ciudadanía, de conocimiento crítico y de

conformación de la subjetividad. El hecho de que la investigación y la práctica educativa vayan por separado supone una forma de control sobre la segunda (Corona Berkin y Kaltmeier, 2012), en tanto que establece criterios desde un sistema ajeno y dominado por otras lógicas: políticas y académicas, por un lado, desde una mirada institucional, pero también epistemológicas, por otro lado, privilegiando miradas hegemónicas sobre el conocimiento, la ciencia y las metodologías.

En este capítulo reviso algunas cuestiones relacionadas con esta disociación y planteo algunas alternativas que pueden orientar los modos de investigar y de conocer desde una posición transformadora y decolonial (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). Entiendo que investigar es un acto político y, por tanto, qué, cómo y para qué investigamos es una forma de construir mundo, sociedad, humanidad y sujeto. Teniendo en cuenta este planteamiento, solo puedo entender la investigación como parte de los procesos de transformación educativa y, por ende, social (Rivas, 2019). Planteo, pues, otra forma de comprender las relaciones entre los sujetos, los procesos de producción del conocimiento, su valor social y político, así como los resultados de los procesos mismos de investigación. Como plantean Mignolo y Walsh (2018), el conocimiento que emerge desde realidades sociales diversas también es ciencia, no solo aquel que se produce desde procedimientos reglamentados por la oficialidad positivista.

El avance incontrolado de las políticas neoliberales está colonizando espacios sociales cada vez más amplios. Este avance no podemos solo pensarlo en términos económicos o productivos. Lo que denomino *moral neoliberal* (Rivas, 2014; Torres, 2017) está entrando a formar parte de los sistemas educativos, de la cultura, de los sistemas de relación, de la configuración de la política e, incluso, de los procesos de subjetivación y de la construcción de lo privado, personal e íntimo de los sujetos. La investigación forma parte de estos sistemas controlados desde el neoliberalismo, básicamente por dos vías: por un lado, por medio del control de los procesos de producción y diseminación de la investigación, a través de propuestas de evaluación y selección de los resultados y de las metodologías; por otro, haciendo un uso instrumental de ella como elemento de legitimación y justificación de las políticas públicas y de las prácticas económicas, sociales y culturales (Rivas, 2008). La «evidencia científica», re-

cuperada como mantra con estos fines por políticos, académicos y medios de comunicación, se ha erigido como nuevo dogma que se impone sobre la crítica, la reflexión, la complejidad, la diferencia y la situacionalidad que deberían caracterizar el conocimiento. En la medida en que el sistema académico e investigador no solo acepta, sino que incorpora, estas prácticas a sus modos de hacer, se refuerza la posición del neoliberalismo como propuesta hegemónica y totalizadora.

En este trabajo planteo que la investigación (la educativa en particular) está sufriendo un proceso creciente y constante de colonización a partir de las prácticas hegemónicas neoliberales y neoconservadoras, que resulta congruente a su vez, con la propia colonización de su objeto de estudio: la educación. Por este motivo, el debate educativo actualmente se está haciendo en los términos planteados por el proyecto neoliberal y no desde la perspectiva de una educación emancipadora, como se demandaría desde una posición transformadora, de construcción de una ciudadanía crítica y una posición ecológica sostenible. Urge, en consecuencia, desarrollar nuevas «agendas» educativas y de investigación que pongan el foco en la construcción de un mundo «otro», a partir de epistemologías «otras», metodologías «otras» y relaciones «otras». Para ello planteo algunos ejes de análisis: primeramente, haré una revisión del sentido actual de lo «educativo» como parte del diseño neoliberal; seguidamente, afrontaré una revisión de las dimensiones fundamentales de la investigación educativa, como son el posicionamiento epistemológico, metodológico y las prácticas y políticas de investigación.

1.2. A vueltas con la educación

Resulta obvio a estas alturas, en mi opinión, pensar que la investigación educativa está contribuyendo más bien poco a la mejora y el cambio de la educación. Su condición de instrumental respecto al poder político, institucional y académico no ha permitido que los avances en el conocimiento educativo hayan tenido una traducción en las prácticas cotidianas. De hecho, en términos formales, pocas diferencias se pueden encontrar entre la escuela actual y la hace medio siglo, por datar de alguna manera los procesos de cambio. Paradójicamente, la inversión en inves-

tigación en este mismo tiempo se puede cifrar en cantidades abrumadoras, especialmente teniendo en cuenta al escaso éxito obtenido. Es más, si en algo se ha caracterizado la investigación en este tiempo es su dependencia de las propuestas políticas del momento, que han ido marcando el paso de las necesidades y demandas.

Es posible afirmar, bajo mi punto de vista, que la mayor parte de las propuestas de cambio y transformación de las prácticas educativas han venido desde la marginalidad (entendiendo como tal lo que está más allá de los márgenes de lo establecido y/o reconocido). En este caso la investigación ha podido servir como «ilustrador» o «altavoz» de estas experiencias, pero sin que haya intervenido decididamente en su desarrollo, al no participar como colaborador necesario y mediador con los sistemas de conocimiento de apoyo. No quiero menospreciar esta tarea que, sin duda, ha servido a menudo para difundir experiencias que, de otra forma, estarían ocultas e ignoradas, pero no deja de ser una actividad de notario.

Desde una perspectiva positivista de la ciencia y el conocimiento se entiende que la investigación está orientada hacia la generación de explicaciones acerca del funcionamiento del mundo, dejando para la lógica tecnológica la posibilidad de intervención en él, atendiendo a otros sistemas de intereses (no siempre legítimos en términos sociales y éticos) (Habermas, 1986). De esta forma, la disociación entre conocimiento y técnica permite al sujeto científico e investigador mantenerse en un limbo institucional y político que lo exime de cualquier responsabilidad sobre la producción de su actividad. Si bien ya desde Kuhn (1971) quedó claro que el conocimiento científico no funciona desde esta lógica dicotómica, podemos pensar en otras que justamente vinculan la investigación con la transformación de la realidad (educativa en nuestro caso).

En relación con esta perspectiva, no podemos obviar el carácter sociohistórico y situado de los procesos de investigación y, como decía anteriormente, de qué forma está siendo parte de los procesos de construcción social. Esta idea cambia la perspectiva de la responsabilidad de los sujetos que nos dedicamos a ella. Sin duda, el momento histórico que estamos viviendo me hace pensar que estamos asistiendo a una coyuntura especialmente compleja y paradójica. Por un lado, nos encontramos con una

multiplicidad de demandas educativas y de escenarios de investigación, la cual se debe a la amplitud del campo educativo y a la constante institucionalización de los diversos componentes de la vida social y los escenarios de enseñanza (formal, no formal e informal (Martínez y Fernández, 2018)). Por otro lado, a pesar de los intentos de homogeneización (o quizás como complemento necesario a esta), en este momento conviven orientaciones, finalidades, propuestas, metodologías, focos de investigación, etc., desde supuestos muy diferentes. Quizás disgregar no sea más que una estrategia para mantener un control «necesario» como consecuencia de la confusión de la dispersión; o bien de abrir los márgenes de la colonización en tanto que se mantienen firmes las finalidades sociales, económicas y políticas que actúan en su base.

En esta diversidad de propuestas podemos decir que subyace lo que me atrevería a llamar la *ideología de la innovación*. Esto es, la idea de que los problemas educativos se resuelven con la implementación de nuevas estrategias y técnicas educativas que van a mejorar la educación. Este pensamiento nos remite, al menos desde mi punto de vista, a la dualidad anterior entre ciencia y tecnología, poniendo el énfasis, justamente, en esta última. Más allá de las buenas intenciones pedagógicas y el afán de mejora de los docentes y educadores, las propuestas de cambio orientadas desde las mejoras técnicas terminan siendo funcionales al sistema establecido, ya que no modifican las cuestiones profundas de este, que serían las que atañen al sentido del conocimiento (no se trata de aprender mejor lo mismo de siempre), a las finalidades últimas del sistema educativo (se sostiene la orientación académica hegemónica como medida del éxito; Robertson, 1996), al tipo de jerarquías (normalmente se sostiene la asimetría entre los sujetos), a los modelos sociales y políticos implícitos, etc.

En este contexto cada vez más el docente es contemplado como un ejecutor necesario, actuando sin que tenga control sobre las finalidades, los procesos y los resultados, las tres condiciones para un trabajo autónomo y emancipador que definía Robertson (1996) en relación con el nuevo profesionalismo. Esto pone en tela de juicio su papel y coloca a la institución escolar en una posición de riesgo, con agoreros que abogan por su disolución. En definitiva, si la educación es un problema de «téc-

nicas», dejemos que se hagan cargo de ella los «técnicos» de primera mano. Además, la entrada de las TIC en el ámbito educativo está siendo un elemento más de presión en este sentido. Desde una posición sobre la educación que no comparto, me parece relevante, aun así, la llamada de atención que hacen Fernández-Liria, García y Galindo (2017):

Es obvio que la escuela y la universidad, tal y como las hemos conocido hasta ahora, ya no van por el buen camino. De hecho, hay aquí una novedad importante: es *la propia empresa* la que, cada vez más, está en condiciones de formar el tipo de sujeto humano más acorde con sus necesidades. (p. 15)

En definitiva, si hay quién pueda hacerlo mejor, para qué mantener el sistema público de enseñanza. Uno de los resultados evidentes de este escenario es la implantación de este discurso a nivel general, generalizando la agenda neoliberal en todos los ámbitos sociales, el educativo especialmente, a menudo sin distinguir ideologías políticas. En términos sociales (no ideológicos o políticos) resulta difícil hacer crítica de términos como *calidad, eficacia, excelencia* o el nuevo mantra del *emprendimiento*. Su impacto sobre la población hace necesario un ejercicio crítico de calado, que pasa necesariamente por proponer modos alternativos de hacer, pensar y sentir (Giroux, 2018; Paraskeva, 2009).

Un ejemplo lo encontramos en la propuesta iniciada recientemente por la red de colegios de nominalidad jesuita en Cataluña, que la prensa calificaba de «cambio radical» (*El País*, 29 de marzo de 2015), y que consistía en «trabajo por proyectos, flexibilidad y aprendizaje autónomo en vez de exámenes, libros y clases magistrales». En definitiva, aportaciones que, desde el progresismo pedagógico, ya desde los inicios del siglo pasado formaban parte de las propuestas de cambio educativo y que la escuela pública no ha sabido (podido o querido) poner en marcha.

En buena parte la respuesta a esta paradoja podemos encontrarla cuando se vincula esta reforma educativa con la realizada por Google en sus oficinas, eliminando despachos, papeles, generando centros de trabajos flexibles, sin puestos asignados, etc. Modelo organizativo que consideran que aumenta hasta un

20% la productividad.¹ Este vínculo pone en cuestión las finalidades de las reformas educativas derivadas de criterios mercantiles o productivos o, incidentalmente, que asumen esta orientación y su supuesto potencial, sin cuestionar las jerarquías propias y las diferencias de clase del sistema social vigente, que convierten estas propuestas en factores de segregación y de marginalidad social. Dicho de otra forma, la generalización de propuestas de cambio que no tengan en cuenta la situacionalidad del hecho educativo (en cuanto territorio, clase, género, etnia, etc.) se convierte en un factor de exclusión. En este sentido, una investigación que solo da cuenta de estos procesos sin cuestionar su valor social, cultural y político, actúa como legitimador de procesos de segregación.

El hecho de que la visión de la educación actual esté encuadrada en estos parámetros, conlleva que estos sean los únicos contenidos «visibles» de cara a la investigación y al debate público de la educación. Podemos decir que define «lo investigable» desde el ámbito institucional y político, anulando posiciones alternativas, visiones diferentes o realidades que se manifiestan fuera o en los márgenes de lo así establecido. Suponen formas de colonización ideológica desde el neoliberalismo hegemónico que coloca en el otro lado de la *línea abismal*, (De Sousa, 2010) todo lo que tiene que ver con otro sistema de representación del mundo, de la educación, de la economía, de la cultura o de la moral. De forma especial, niega a la educación su carácter político, cultural e histórico, situando el foco en su valor de mercado y su papel en la conformación de un sistema productivo, laboral y mecanizado, tal como podemos ver en la legislación educativa de los últimos cuarenta años (Rivas, 2013). El énfasis en el emprendimiento como parte de las propuestas de innovación educativa, asimilado a los conceptos de *libertad*, *autonomía* o *individualidad*, entendidos desde el orden neoliberal, es una buena muestra de ello.

Cambiar este escenario supone afrontar un nuevo marco epistemológico, político, moral y metodológico, comprometido con otros proyectos de sociedad que reconozcan los procesos de exclusión, diferenciación y marginación presentes en las prácticas

1. http://economia.elpais.com/economia/2014/12/30/vivienda/1419958216_535266.html.

educativas y ponga el foco en las construcciones de los propios implicados. La investigación educativa, por tanto, debería formar parte de estos proyectos, no desde un sistema prescriptivo, derivado del pensamiento tecnocrático establecido, sino como práctica sociopolítica, participando de la dinámica de cada centro. En definitiva, hablo de una investigación entendida como práctica social y política, que se sitúa al lado de la realidad educativa, y no sobre ella. Para lo cual es necesario reconsiderar las diferentes lógicas implicadas: las lógicas epistemológicas, metodológicas, subjetivas-relacionales y políticas.

1.3. Pensando el mundo al revés: epistemologías para transformar

Independientemente de cual sea la posición en la que nos situamos (en el reduccionismo convencional del debate entre *cuali/cuanti*, por ejemplo) en los últimos años estamos asistiendo a una pérdida de reflexión epistemológica a partir de la cual dar sentido a nuestro trabajo como investigadores e investigadoras. La mayoría de la formación en este ámbito se formula en términos metodológicos, dejando fuera, como innecesario, el debate sobre el posicionamiento ontoepistemológico que le da sentido. Al final casi siempre se resuelve con algunas pinceladas conceptuales, que no hacen sino disimular una falta de fundamento, que se convierte en funcional para la hegemonía tecnocrática y protocolaria. Esto no deja de ser, como apuntaba al comienzo de este trabajo, una forma de control sobre la práctica, a partir tanto de su segregación de la teoría como por reducirse todo a un problema de procedimiento. Hemos de tener en cuenta que este procedimiento, en cualquier caso, no está exento de contenido (ideológico, epistemológico, político y ético), si bien permanece oculto a la reflexión y a la crítica. De esta manera se refuerza su posición frente a cualquier otra, en un ejercicio de colonización epistemológica.

La vaguedad de los fundamentos y de los análisis de muchas investigaciones cualitativas podría tener su explicación en esta dinámica. Demasiado a menudo se permite que lógicas positivistas de carácter totalizador marquen el paso también de la que

se pretende como una alternativa de investigación, la cualitativa e interpretativa, incluyendo las posiciones eclécticas mixtas, que subordinan unas sobre otras de acuerdo con un intencionado relativismo del objeto de investigación. Esto se refuerza, de forma importante, por la coyuntura político-social de corte neoliberal, actuando dentro del campo académico, instaurando una dictadura metodológica y de mercantilismo académico que acentúa esta situación (Diez, 2018).

Hay una cierta aceptación (o acatamiento), de acuerdo con estas ideas, de que hay formas de conocimiento más válidas, que permiten establecer leyes estables que explican el funcionamiento del mundo, frente a otras que se ven limitadas por la imposibilidad de ir más allá de la interpretación subjetiva, o como mucho, de la conjetura probabilística. Paraskeva y LaValle (2015) se refieren a esta situación como el «imperio de los números», como única verdad en el conocimiento científico. Si bien en los años setenta y ochenta se pensaba que esta jerarquización estaba siendo superada por el giro interpretativo y más adelante, en los noventa, por el giro narrativo, lo cierto es que el nuevo orden neoliberal está haciendo resurgir la idea de ciencia positivista, como el único conocimiento válido y aceptable. El ideal de la ciencia positivista es desvincular el conocimiento del sujeto, entendiendo que hay que implementar procedimientos, estrategias y técnicas que permitan eliminar cualquier atisbo de subjetividad. La transformación de la educación, por su lado, implica, necesariamente, atender a otras lógicas epistemológicas que reconozcan formas de conocer diferentes, que resultan igualmente válidas y que ofrecen otra explicación del mundo y de la realidad.

La producción de conocimiento a partir de esta premisa implica una serie de rupturas, que pertenecen al mismo universo semántico que el sistema económico-productivo. En primer lugar, hay un proceso de descontextualización con la ruptura entre *espacio y producción*; en términos de la investigación esta ruptura sería entre espacio y conocimiento. Tomando la analogía de Giroux (2018) para la educación, podríamos hablar de una investigación *distópica*. Hay una búsqueda de la universalidad que se aplica como norma común para escenarios o territorios que no tienen nada en común, teniendo en cuenta que tal norma ha sido originada con referencia a espacios (sociales, políticos, culturales o económicos), determinados, con intereses precisos.

En segundo lugar, podemos hablar de una ruptura entre la *necesidad y el conocimiento*. Se plantea un conocimiento desencarnado, que responde a su propia lógica interna, y no tanto a la necesidad de una comunidad de construir un sentido a su realidad y procurar su transformación a partir de una idea de bien común. Hay un proceso de mercantilización del conocimiento en tanto que este se remite a una lógica ajena, de acuerdo con su valor de cambio, y no tanto a la consecución de una necesidad del colectivo.

Por último, hay una ruptura entre el propio *sujeto y el conocimiento*, ya que en un proceso de creciente «gerencialización» de la ciencia y del saber, solo le cabe al sujeto investigador la gestión de finalidades, procedimientos y fines establecidas desde agencias externas a él mismo y a su comunidad, en la misma línea ya planteada para la educación (Robertson, 1996). Los sistemas de credencialización de la investigación y los sujetos investigadores, las políticas comerciales de los órganos de difusión del saber, el imperio de la evaluación (entendida como mera medición de resultados), entre otras dinámicas presentes en la actualidad, están siendo factores relevantes para definir los focos, procedimientos y finalidades, al margen de las lógicas propias del conocimiento, sea cual sea este, y de los sujetos implicados. En síntesis, no se investiga lo que se quiere, sino lo que se puede; y entiéndase esto en términos de relación de poder simbólico y a veces coercitivo.

Estas rupturas (seguramente se podrían añadir algunas más), limitan «lo posible» en la investigación, alejándola de los procesos de cambio y transformación social, de acuerdo con la lógica tecnocrática dominante. No es un hecho baladí el que la mayoría de las luchas sociales están protagonizadas por colectivos no vinculados al mundo académico; y al revés, pocas veces nos encontramos a los académicos formando parte del activismo social transformador. En todo caso se participa como forenses, que dan cuenta de qué ha ocurrido, haciendo uso de la disección a través del bisturí metodológico. La ciencia positivista funciona generalmente por la estrategia de la destrucción del objeto para llegar a su conocimiento, en un intento de extracción de componentes, que anulan la visión de globalidad y, por tanto, de la complejidad del mundo.

De acuerdo con esta posición, como ya he comentado, solo hay un conocimiento válido, el producido de acuerdo con una

lógica establecida (la conocida como método científico) y legitimado desde un sistema político-académico-mercantil. Todo lo que queda fuera de la «línea abisal» establecida por este principio, queda anulado, desvalorizado, desprestigiado o simplemente se considera inexistente. Este es el caso del conocimiento local, popular, experiencial, étnico, afectivo-emocional, de género, etc.

Decolonizar las epistemologías, por tanto, supone principalmente, reconocer el carácter situado del conocimiento (Kush, 1976); esto es, vinculado a un contexto, a una comunidad, a un territorio y a una historia. Esto no es lo mismo que la idea ingenua y romántica de «volver a un conocimiento pasado, ancestral, local o privado» (Mignolo, 2010). Más bien significa establecer un diálogo en paridad, entre las distintas formas de conocer, de manera que se pueda avanzar hacia una realidad «otra», plural, compleja, abierta y dialógica. No se trata de sustituir un conocimiento por otro, sino de ponerlos a dialogar de cara a alcanzar una comprensión más diversa, compleja y comprensiva del mundo.

Resulta esencial en esta dinámica avanzar en una epistemología centrada en lo humano, como eje fundamental, centrada en la existencia y en la vida como referentes para un conocimiento «otro» orientado hacia el bien colectivo. Tomando prestado el planteamiento de Negri (1994), desde otra perspectiva, podríamos hablar de un proceso co-instituyente de la investigación y el conocimiento en torno a lo humano, al sujeto y a la vida. Esto solo cabe entenderse como un proceso histórico de la humanidad por comprender su lugar en el mundo y su acción en este. Si bien el proyecto de la modernidad asume la máxima judeocristiana de dominar el mundo (la naturaleza al servicio del ser humano), otras epistemologías nos sitúan en un espacio compartido, de respeto, armonía y crecimiento conjunto. En este sentido, planteo una epistemología de lo humano o, en términos de Walsh (2013), «de la existencia».

La epistemología neoliberal y positivista, hegemónica en el proyecto de sociedad dominante, no sirve para transformar el mundo, sino para dominarlo. Lo cual determina los focos y objetos de investigación, acotados desde la lógica económica, mercantil, de dominación y de control. Resulta relevante, entonces, la selección de los focos y los objetos, y cómo y quién los define. Mientras en la lógica dominante, como ya he indicado, en buena

parte estos vienen dados desde intereses políticos, mercantiles, académicos, etc., en una epistemología decolonial los focos surgen de los grupos y las comunidades y son negociados en el seno de las comunidades de investigación (sujetos implicados, colectivos e investigadores, conjuntamente). La investigación, de este modo, sirve a los sujetos, y no «se sirve de» los sujetos, para fines ajenos.

El cambio de mirada, desde mi punto de vista, atiende al principio de que la escuela, los entornos educativos, deben ser pensados desde la razón de los más débiles, para los que realmente la educación puede significar un factor de emancipación y progreso y no desde la lógica de los poderosos, para los que la escuela es una forma de perpetuar el *statu quo*. Por tanto, la investigación debe acompañar estos escenarios reconstruyendo las lógicas de investigación desde la horizontalidad de las relaciones sociales o, en su caso, desde la inversión de la jerarquía de autoridad sobre la que se definen estos focos. De este modo, los discursos educativos presentes en la investigación (y necesariamente también en las políticas públicas) deberían desarrollarse sobre los principios de solidaridad, equidad, soberanía, reciprocidad, emancipación, participación, diferencia, deliberación o comunidad, entre otros. Pensar en estos términos supone un giro radical en la perspectiva ontoepistemológica de la investigación, que toma en cuenta no solo las dinámicas sociales, sino también las éticas, políticas, personales, afectivas y activistas.

1.4. Cambiando las reglas de juego: metodologías para transformar

Si algo caracteriza la metodología de investigación, en los tiempos actuales, es el énfasis en los protocolos a partir de procedimientos técnicos definidos y precisos. En la perspectiva de una ciencia alejada de los sujetos, que ofrece un conocimiento distópico y atemporal, los procedimientos se ofrecen como garantía contra la indeseada subjetividad, en tanto que homogeneizan, universalizan y unifican. Aun en metodologías menos estructuradas, como puede ser el caso de las diferentes perspectivas interpretativas, cualitativas o fenomenológicas, hay un interés por es-

tablecer procedimientos comunes que identifiquen una forma de hacer. De esta forma, la estrategia define el sentido de la investigación y de alguna forma, su objeto. Lo cual resulta paradójico, por cuanto se pone por delante, se prioriza, lo instrumental sobre lo substancial. O, lo que es lo mismo, solo se puede considerar conocimiento válido aquel que ha sido producido de acuerdo con las reglas establecidas.

Esta perspectiva resulta congruente con el escenario social de ideología neoliberal que apunta a la regulación y al control, como herramientas que otorgan valor a los procesos, frente al sentido y la significatividad. Pensar la investigación de esta forma olvida, se puede decir, que estos procedimientos, así como sus modos de regulación y control, son construidos desde posiciones particulares, cargadas de contenido social, político, moral y educativo. No existe tal cosa como la «neutralidad técnica», sino la homogeneización y universalización de perspectivas particulares, cargadas de intereses, valoraciones y finalidades. Así pues, la fuerte protocolización de los procedimientos de investigación no tiene más finalidad que reforzar un modelo y mantener acotados los márgenes en los que esta discurre.

Este control se ejerce de formas diversas, de acuerdo con las diferentes instancias en las que la investigación tiene lugar. Así, además de los controles explícitos institucionales y políticos, encontramos otros más sutiles, pero quizás más efectivos. Uno de los principales tiene que ver con qué voces son las que se consideran autorizadas y legitimadas para presentar conocimiento «válido» y con qué presupuestos; esto es, qué voces se autorizan para hacerse públicas en el marco de las investigaciones. En consonancia con el ideal modernista (Pineau, Dussel y Caruso, 2001), la sociedad se ha dotado de un cuerpo organizado y competente dentro del sistema de institucionalización y especialización de las diferentes facetas de la sociedad, al que se le encarga la tarea de «producir ciencia», sea lo que sea que queramos definir con este término. Las condiciones para pertenecer a él son precisas y generan condiciones propias, con lógicas internas que a menudo poco tienen que ver con su objetivo de crear conocimiento, sino de sostener un sistema propio, profesional y corporativo.

La investigación así entendida, especialmente en las disciplinas que trabajan con sujetos (en cualquiera de sus dimensiones),

no deja de ser una actividad expoliadora en torno a los sujetos, apropiándose de su vida, de sus datos, de sus aportaciones y despojándoles de su posibilidad de autoría o reconocimiento de propiedad con respecto a todo ello, tal como Hargreaves (1996) nos advertía hace tiempo. La mediación metodológica «autoriza» a realizar tal tarea (junto a la autoridad institucional que se le confiere en el actual orden social), en tanto que elimina lo que tiene de personal, tratándolo como un mero objeto. Las metodologías, así entendidas, distancian lo que podríamos llamar la *información* de los sujetos que la portan, produciendo lo que denominamos *dato* o *evidencia*, que no deja de ser una forma de desencarnarlo, evitando o eludiendo, de esta forma, las complicaciones éticas que esto conlleva. Trabajar con un dato es un modo de distanciarme del sujeto creando lo que podemos definir como la *ficción de la objetividad*. El protocolo también nos «salva» en este caso, estableciendo «regulaciones éticas», que liberan el compromiso del investigador o investigadora con los sujetos de sus investigaciones.

Teniendo en cuenta el planteamiento epistemológico anterior, la dimensión metodológica, desde una mirada decolonizadora, cambia de perspectiva. Aceptar que el conocimiento pertenece a los sujetos, a las comunidades y a los colectivos, introduce un giro metodológico necesario, ya que el objetivo de investigar no sería entonces «descubrir» la verdad que se esconde en estos, sino «comprender» el qué, el cómo y el por qué se ha producido. Esto es, trasladar el protagonismo a un plano de diálogo y producción compartida que permita avanzar hacia un nuevo relato transformador de mundo. El objeto de la investigación pasa de ser fuente de información (informante, en terminología cualitativa), para convertirse en agente de transformación y de acción social en su realidad particular.

Retomando el planteamiento de Beverly (2013), a partir del reto de Spivak (1988), permitir que el sujeto, cada sujeto, se exprese y narre su conocimiento del mundo (desde los diferentes focos de investigación), en una forma que realmente nos importe, convierte este relato en un acto transformador que modifica la relación con su realidad y la de su colectivo. Esta perspectiva nos obliga, por así decir, a ver al sujeto como agente que produce conocimiento y muestra los intereses y condiciones de su comunidad, reconstruyendo las relaciones de investigación y el rol

que nos corresponde en una reconfiguración de las relaciones de poder y las dimensiones éticas implicadas en ellas.

Investigar, por tanto, supone una práctica social, política y ética. Los modos como investigamos, las metodologías, no son más que formas de construir relaciones y, en consecuencia, de ser parte de las dinámicas sociales y políticas de los grupos con los que nos vinculamos. Desde la perspectiva transformadora que estoy intentando desarrollar, apunto a que investigar supone también una forma de resistencia, política y educativa, que pone en evidencia las relaciones de poder, las dinámicas de opresión a través de las prácticas sociales reguladoras, controladoras, autoritarias, impositivas, etc., abriendo espacios de esperanza, en el decir de Freire (2002), en un proceso de trabajo colaborativo, participativo y horizontal. El giro metodológico que planteo desde esta posición es pasar de investigar *sobre* sujetos, colectivos o comunidades, a investigar *con* ellos. En definitiva, no podemos pensar en una investigación que contribuya a la consecución de una sociedad más democrática, justa y equitativa, sin una metodología que a su vez sea democrática, justa y equitativa. Dicho de otro modo, no existen metodologías, sino que existen relaciones, vínculos y colaboración. El foco lo situamos, junto con Ortiz, Arias y Pedrozo (2018) y Walsh (2013), en el *hacer*, que nos constituye como actores en los procesos de cambio y transformación en un marco de *co-labor* (Leyva y Speed, 2008) con las comunidades.

La metodología, entonces, consiste en dar cuenta de este *hacer*, del proceso que tiene lugar, por lo que la narración se convierte en un componente esencial en su capacidad transformadora, ya que rompe con la dinámica «opresora» de la protocolización y de los procesos sociopolíticos que representa. El conocimiento, de alguna forma, no deja de ser más que las diferentes formas que tenemos de contar(nos) el mundo y nuestra experiencia, en un marco colectivo, entendiendo, como comentaba antes, que todas ellas tienen valor en tanto que son construidas social e históricamente. La propuesta metodológica, entonces, consiste en poner en diálogo estos diferentes saberes (incluido el conocimiento académico, científico e institucional), en un escenario crítico, autorreflexivo, experiencial, democrático y proactivo.

Las posibilidades de *hacer*, desde esta perspectiva, son tan complejas y variadas como los colectivos y grupos que se ponen

en juego en el proceso de investigación, ya que no se pueden desligar el conocimiento situado, social e histórico, de sus modos de producción. Las formas como construimos este conocimiento suponen también maneras de conocer, por lo que incorporan un sentido, un contenido y un significado, que no se puede aislar en un procedimiento estandarizado. Como ya he repetido algunas veces a lo largo de este texto, el éxito de la propuesta neoliberal y de la ciencia positivista radica en haber creado la ficción de la autonomía de los procedimientos frente a los contenidos y, por tanto, su capacidad de aplicación independientemente de los contextos. Lo cual permite que las lógicas propias, ocultas tras esta máscara, actúen con impunidad, favoreciendo los procesos de colonización, de control de la subjetividad y de libre desarrollo de la ideología social y económica que la respalda.

Romper con esta lógica supone afrontar procedimientos radicalmente democráticos, procesos de co-labor, como ya he propuesto, la construcción conjunta de los relatos de investigación, la posibilidad (y quizás la necesidad) de compartir autorías, hacer públicas las diferentes voces independientemente de su estatus institucional, dar cuenta de historias de resistencia, etc.

Igualmente, como investigadores no estamos fuera del foco de los procesos de investigación. Tal cosa no dejaría de ser también una forma de ejercicio de poder. Más allá de actuar como instrumento de investigación, como plantea la perspectiva cualitativa e interpretativa, nos ponemos en juego como sujetos en la medida en que participamos del proceso de diálogo crítico con los otros y las otras. Por tanto, al igual que hacen los otros participantes, se hace necesario poner en evidencia nuestras propias historias hegemónicas, como sujetos participantes de ciertas lógicas de poder y de autoridad, las cuales ponemos en juego en el proceso mismo de investigación. Como miembros de un marco institucional, somos sujetos con historia, biografía y socialmente co-instituidos y, por ende, partícipes de las dinámicas sociales que caracteriza nuestra posición.

Autores

José Ignacio Rivas-Flores

Miembro de REUNI+D. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga. Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Coordinador del grupo de investigación Procie. Sus líneas de investigación han estado centradas en la etnografía educativa, política educativa, desarrollo profesional docente y en investigación biográfica y narrativa. <https://orcid.org/0000-0001-5571-2011>.

Rosalind Edwards

Professor of Sociology at the University of Southampton, UK. She is an elected member of the Academy of Social Sciences, and a co-editor of the *International Journal of Social Research Methodology*. Rosalind has published widely in the fields of family studies and research methods, and her most recent co-authored book is *Challenging the Politics of Early Intervention: (2017, Policy Press)*. She has recently completed a project on 'Working across qualitative longitudinal studies' (#bigqual): <http://bigqlr.ncrm.ac.uk>, and currently is working on two studies: 'Parental social licence for data linkage' and 'Lifecourse perspectives in studying youth transitions to adulthood'. <https://orcid.org/0000-0002-3512-9029>.

Fernando Hernández-Hernández

Profesor de la unidad de Pedagogías Culturas de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona. Forma parte del grupo de investigación consolidado Subjetividades, Visualidades y Entornos Educativos Contemporáneos – ESBRINA (2017 SGR 1248) y de la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa REUNI+D. Coordina el grupo de innovación docente para favorecer la Indagación-Indaga't, consolidado por la Universitat de Barcelona. Desde hace años acompaña procesos de formación e innovación tendentes a construir una educación en la que todos encuentren su lugar para aprender. Sus últimos libros en colaboración con otros colegas son *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual* (2014); *¡Y luego dicen que la escuela pública no funciona! Investigar con los jóvenes sobre cómo transitan y aprenden dentro y fuera de los centros de secundaria* (2017); *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos* (2020), y *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (2020). <https://orcid.org/0000-0003-0375-1830>.

Juana M. Sancho-Gil

Miembro de REUNI+D. Catedrática emérita de Tecnologías Educativas del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Ha sido coordinadora del grupo de investigación Esbrina. Desde su gran pasión por la investigación y la docencia tiende puentes entre la teoría y la práctica, la investigación y la acción, a la vez que contribuye a repensar los discursos y visiones sobre el sentido de la educación. <https://orcid.org/0000-0002-2941-5619>.

Susie Weller

She is a social scientist based in Clinical Ethics and Law (CELS) at the University of Southampton, UK and an Honorary Researcher at the University of the Witwatersrand, South Africa. She has expertise in qualitative longitudinal research (QLR) with young people and families, particularly creative and remote methods, ethical research practice, and qualitative secondary analysis. Her current focus is on developing a QLR study to understand ethical preparedness and the implications of rapidly advancing genomic technology on families and healthcare pro-

professionals. She is also Co-Investigator of a QLR study of young people's experiences of COVID-19 across sub-Saharan Africa and India, and of an impact-oriented project that aims to improve communication between doctors and patients. <https://orcid.org/0000-0002-6839-876X>.

Marcial García-López

Miembro de REUNI+D. Doctor en Ciencias de la Información y licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor titular en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga, pertenece al grupo de investigación Procie y es coordinador del proyecto COMSOLIDAR. <https://orcid.org/0000-0002-1668-3526>.

Esther Simancas-González

Doctora en Comunicación Audiovisual y Publicidad por la Universidad de Málaga. Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Marketing y Comunicación de la Universidad de Cádiz. Coordinadora del Máster Interuniversitario Dirección Estratégica e Innovación en Comunicación. Premio de Innovación Docente e investigadora del Instituto Universitario para el Desarrollo Social Sostenible (INDESS). Líneas de investigación están relacionadas con la comunicación participativa, la publicidad social y publicidad y género. <https://orcid.org/0000-0003-0747-8210>.

Melanie Nind

Profesora de Educación en la Universidad de Southampton, Inglaterra. Conocida por su trabajo en comunicación y conexión social con personas con discapacidad intelectual, sus intereses de investigación radican en la pedagogía interactiva e inclusiva en general. Es codirectora del ESRC National Centre for Research Methods. <https://orcid.org/0000-0003-4070-7513>.

Sarah Lewthwaite

Senior Research Fellow in the Southampton Education School at the University of Southampton. From 2015-2018 Sarah was based at the National Centre for Research Methods, working on the ESRC-funded Pedagogy of Methodological Learning study with PI Prof. Melanie Nind. She subsequently collaborated with Prof. Lynn Jamieson (PI), Prof. Ros Wiles, Dr Susie Weller and

Prof. Melanie Nind on 'Big Qual Analysis: Innovation in Method and Pedagogy' (2018/19). She is now based at the Centre for Research in Inclusion where she leads Teaching Accessibility in the Digital Skill Set as a UKRI Future Leaders Fellow (2019-2023). Sarah's research expertise centre on the teaching and learning of accessibility in academia and the workplace. She also maintains a keen research interest in disability and new media, alongside pedagogic, inclusive and accessible research methods.

Estíbaliz Aberasturi-Apraiz

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora titular e investigadora de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco UPV/EHU. Su trayectoria investigadora y docente está asociada principalmente a la formación del profesorado, la innovación pedagógica y la investigación y aprendizaje basado en las artes visuales. Le interesa indagar en procesos de investigación que nos acerquen a estudiar la realidad desde diferentes perspectivas para una mejora educativa. <https://orcid.org/0000-0001-7827-0850>.

José Miguel Correa-Gorospe

Miembro de REUNI+D. Profesor de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco, miembro del grupo de investigación Elkarrikertuz, forma parte de la red Artikertuz. Su principal línea de investigación se centra en la formación inicial y permanente del profesorado. <https://orcid.org/000-0002-6570-9905>.

Juan Bautista Martínez-Rodríguez

Miembro de REUNI+D. Catedrático de la Universidad de Granada. Premio Internacional de la Unesco como director del Programa de Alfabetización (París, 1987). Responsable en la UCUA del Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario. Subdirector de la Unidad de Evaluación y Mejora de la Calidad de la Universidad de Granada. <https://orcid.org/0000-0002-8329-0503>.

Eduardo Fernández-Martínez

Profesor contratado doctor del Departamento de Pedagogía en la Facultad de Educación de Palencia de la Universidad de Valladolid, en la que imparte materias relacionadas con la Didáctica y

el Currículum, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la Epistemología en las Ciencias Sociales, y la Pedagogía de la Intervención Sociocomunitaria. Miembro del Grupo ICUFOP en la Universidad de Granada desde el 2010 y del grupo CEAEX (Ciudadanía, Ecologías del Aprendizaje y Educación Expandida) de la Universidad de Valladolid desde 2017, participa además en dos redes nacionales de formación e investigación educativa: REUNI+D y AUFOP, y es miembro del colectivo UniDigna. Los temas y ámbitos de investigación e interés han derivado en publicaciones relacionadas con: el *Análisis Político del Discurso en Educación*, las *Ecologías del aprendizaje y las mediaciones tecnológicas*, la *epistemología de las ciencias sociales o la pedagogía crítica y poscrítica*. <https://orcid.org/0000-0001-8611-2510>.

Índice

| | |
|---|----|
| Presentación | 9 |
| 1. Transformar la investigación para transformar la educación | 13 |
| 1.1. Introducción | 13 |
| 1.2. A vueltas con la educación | 15 |
| 1.3. Pensando el mundo al revés: epistemologías para transformar | 20 |
| 1.4. Cambiando las reglas de juego: metodologías para transformar | 24 |
| 1.5. Viviendo en los márgenes y caminando por la incertidumbre | 29 |
| 1.6. Cerrando vínculos entre investigación y educación | 33 |
| 1.7. Referencias | 34 |
| 2. Transformative Approaches: Synergies, Distinctions, Strengths and Current Challenges | 37 |
| 2.1. Introduction | 37 |
| 2.2. Approaches | 39 |
| 2.2.1. Inclusive methodologies | 40 |
| 2.2.2. Co-production methodologies | 42 |
| 2.2.3. Indigenous/decolonising methodologies | 44 |
| 2.2.4. Feminist ethics of care methodologies | 47 |
| 2.3. Challenges and opportunities | 50 |
| 2.3.1. Austerity | 51 |

| | |
|---|-----|
| 2.3.2. Big data | 52 |
| 2.4. A brief conclusion | 54 |
| 2.5. References | 54 |
| | |
| 3. Pensar sobre la investigación educativa como una praxis disruptiva a partir del proyecto APREN-DO | 57 |
| 3.1. Cómo compartir aquello que no se puede enseñar | 57 |
| 3.2. Situar el contexto de las preguntas de partida | 58 |
| 3.3. Dar cuenta de lo acontecido en el taller | 61 |
| 3.4. ¿Qué no permite pensar la experiencia del taller? | 65 |
| Financiación | 67 |
| Agradecimientos | 67 |
| 3.5. Referencias | 68 |
| | |
| 4. Using online video calls in qualitative interviewing: a transformative means of conducting research with young people? | 71 |
| 4.1. Introduction | 71 |
| 4.2. The place of online video calls in social research | 72 |
| 4.3. The project | 74 |
| 4.4. Taking part | 76 |
| 4.5. Talk and interaction | 80 |
| 4.6. Context | 85 |
| 4.7. Conclusions | 88 |
| 4.8. References | 90 |
| | |
| 5. El proyecto COMSOLIDAR: la educación y la comunicación como procesos transformadores | 93 |
| Prámbulo: sobre la urgencia de educar para una comunicación transformadora | 93 |
| 5.1. Diagnósticos previos | 95 |
| 5.1.1. A modo de instantánea de la formación en las facultades de Comunicación | 96 |
| 5.1.2. Observando el contexto mediático | 100 |
| 5.1.3. Tendencias en la comunicación publicitaria comercial e inercias en la comunicación de las ONG | 102 |
| 5.2. Unos apuntes sobre COMSOLIDAR y su sentido como proyecto educativo transformador | 106 |

| | |
|---|-----|
| 5.3. COMSOLIDAR es un laboratorio: aprendiendo de | |
| nuestros proyectos | 112 |
| 5.3.1. La Casa Invisible (Málaga) | 113 |
| Presentación | 113 |
| Objetivos | 113 |
| Estrategia | 114 |
| Qué hicimos | 114 |
| Lo que aprendimos | 115 |
| 5.3.2. ASOGAF (Granada) | 116 |
| Presentación | 116 |
| Objetivos | 116 |
| Estrategia | 116 |
| Qué hicimos | 116 |
| Lo que aprendimos | 118 |
| 5.3.3. La Casa de la Buena Vida (Málaga) | 118 |
| Presentación | 118 |
| Objetivos | 118 |
| Estrategia | 119 |
| Qué hicimos | 119 |
| Lo que aprendimos | 121 |
| 5.4. Referencias | 122 |
| | |
| 6. Methods that teach: developing pedagogic research | |
| methods, developing pedagogy | 127 |
| 6.1. Introduction: the importance of researching research | |
| methods pedagogy | 127 |
| 6.2. Researching pedagogy within research methods education | 129 |
| 6.3. Research methods for a range of purposes | 133 |
| 6.4. Researching methods pedagogy – deploying appropriate | |
| methods | 137 |
| 6.4.1. Expert panel method | 137 |
| 6.4.2. Video stimulated dialogue | 141 |
| 6.4.3. Diary method: the methods diary circle | 143 |
| 6.4.4. Case studies | 144 |
| 6.5. Implications for future research | 145 |
| Acknowledgements | 145 |
| Disclosure statement | 146 |
| Funding | 146 |
| 6.6. References | 146 |

| | |
|---|-----|
| 7. Cartografías artísticas en investigación educativa | 151 |
| 7.1. Introducción: de una investigación que nos afecta a un taller donde perturbar la noción de investigación educativa | 151 |
| 7.2. Posiciones desde donde despertar la investigación educativa | 153 |
| 7.2.1. Posiciones poscualitativas | 153 |
| 7.2.2. Investigación educativa con métodos artísticos | 157 |
| 7.3. Cartografías artísticas en investigación educativa | 159 |
| 7.3.1. Prácticas analíticas creativas: taller | 161 |
| La pregunta | 161 |
| Cartografías artísticas | 162 |
| Métodos visuales | 163 |
| Acompañar el proceso de elaboración de la cartografía | 164 |
| 7.4. Discusión: qué nos ha permitido pensar lo cartográfico con relación a la investigación educativa | 166 |
| 7.5. Referencias | 168 |
| | |
| 8. I-poems / <i>Poemas del yo</i> : A method of analysing subjectivity in qualitative data (notes from a workshop) | 171 |
| 8.1. Introduction | 171 |
| 8.2. Introduction to I-poems | 172 |
| 8.3. Creating an I-poem | 174 |
| 8.4. Strengths and drawbacks of the method | 177 |
| 8.5. Example: Jasmin | 179 |
| 8.6. Over to you | 184 |
| 8.7. References | 188 |
| | |
| 9. Descolonizando la ciencia neoliberal: alternativas epistémicas al capitalismo académico | 191 |
| 9.1. De la necesidad de abrir el campo científico en el siglo XXI | 191 |
| 9.1.1. Herencias moderno/coloniales y transformación en los modos de circulación del saber | 191 |
| 9.1.2. Pluralidad epistémica y ciencia expandida | 193 |
| 9.1.3. Redefinir la agenda del conocimiento desde el procomún | 194 |
| 9.2. Geopolíticas del modelo de ciencia neoliberal en el marco de una economía-mundo capitalista | 196 |

| | |
|--|---------|
| 9.2.1. La sociedad del conocimiento como geocultura hegemónica | 198 |
| 9.2.2. Una nueva gobernanza de la investigación científica | 203 |
| Capitalismo académico y gerencialismo empresarial | 204 |
| Capitalismo cognitivo y trabajo inmaterial | 206 |
| El emprendimiento como plus de goce intelectual. | 208 |
| 9.3. Descolonizando el campo de la investigación científica. | 210 |
| 9.3.1. Manifiesto por una ciencia transdisciplinar | 211 |
| Reflexividad epistemológica | 211 |
| Educar el oficio científico en la complejidad | 213 |
| Subjetividad pospositivista | 214 |
| 9.3.2. Manifiesto por una investigación transcultural. | 214 |
| Resignificando el concepto de <i>cultura</i> : poder, hegemonía e identidad | 214 |
| Dimensión antropológica y papel de la microhistoria | 215 |
| De las iluminaciones racionalistas a las iluminaciones profanas | 217 |
| 9.3.3. Manifiesto por una horizontalidad en la actividad científica | 217 |
| 9.4 Conclusiones | 219 |
| 9.5. Referencias | 221 |
| Autores | 229 |

