

ESTUDIOS Y ENSAYOS

La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social

Educational research today: from the forensic role to social transformation

Ignacio Rivas Flores¹

Recibido: 12 de noviembre de 2019 **Aceptado:** 1 de enero de 2020 **Publicado:** 31 de enero de 2020

To cite this article: Rivas, I. (2020). La investigación educativa: del rol forense a la transformación social. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 3-22

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>



¹**Ignacio Rivas Flores** [0000-0001-5571-2011](https://orcid.org/0000-0001-5571-2011)

Departamento de Didáctica y Organización Escolar,
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga
i_rivas@uma.es

RESUMEN

El presente artículo se plantea hacer un balance del estado de la investigación educativa en el momento actual. El objetivo es mostrar, desde un punto de vista crítico, en qué forma la investigación está contribuyendo o no al cambio educativo y a la mejora de los procesos de enseñanza. Para ello se plantea la relación con las políticas educativas y su valor instrumental para las agendas neoliberales y los procesos de reforma de los sistemas educativos por parte de los estados actuales y la acción de organismos internacionales. Se plantea también, un breve recorrido por las diversas orientaciones que la investigación ha tenido en los últimos años, a través de los distintos cambios de paradigma que se han producido: del positivismo al giro cualitativo, el giro subjetivo y por último el giro decolonial. Se concluye con un análisis de los dos grandes modelos de investigación actualmente en liza: el que denomino perspectiva “forense”, esto es, la que disecciona la realidad educativa entendida esta como un objeto al que interpelar, y la perspectiva transformadora, que se sitúa junto a los sujetos, en los contextos de actuación, formando parte de los procesos de cambio.

Palabras clave: investigación educativa; positivismo; giro decolonial; giro subjetivo; giro cualitativo

ABSTRACT

This article aims to take stock of the state of educational research nowadays. The objective is to show, from a critical point of view, how research is contributing or not to educational change and the improvement of teaching processes. For this, the relationship with educational policies and its instrumental value for the neoliberal agendas and the processes of reform of the educational systems by the current states and the action of international organizations is presented. There is also a brief tour of the various orientations that research has had in recent years, through the different paradigm changes that have occurred: from positivism to the qualitative turn, to the subjective turn and finally to the decolonial turn. It concludes with an analysis of the two major research models currently fighting: the “forensic” perspective, such as I term it, that is, the one that dissects the educational reality understood as an object to question, and the transformative perspective, which is situated together with the subjects, in the contexts of action, being part of the processes of change.

Keywords: educational research; positivism; decolonial turn; subjective turn; qualitative turn

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de investigación, especialmente en el ámbito de la educación, siempre me lleva a la misma pregunta: ¿En qué medida contribuye al cambio y a la mejora de la educación? No pretendo que haya una respuesta simple a esta pregunta; más bien nos sitúa ante un escenario complejo y con perspectivas muy diferentes. En cualquier caso, entiendo que esta cuestión debería ser el faro para situar el sentido de la investigación y su relevancia para los sistemas educativos, así como para la educación no-formal e informal, cada día más entrelazadas (Martínez y Fernández, 2018).

La primera tentación al responder esta pregunta es la del pesimismo: A pesar de los millones de euros invertidos en la investigación educativa en los diferentes estados, no parece que hayamos mejorado mucho en el desarrollo de los sistemas educativos. Antes bien, parece que estamos asistiendo a un retroceso significativo, con fuertes presiones neoliberales y neoconservadoras en todos los frentes educativos (Giroux, 2004; Springer, Birch & MacLeavy, 2016; Rivas, 2015). Las políticas educativas en España son un claro ejemplo de este proceso (Rivas, 2013). En estos procesos parecen tener más peso las propuestas de corte económico emanadas de la OCDE, vía los informes PISA, entre otros, antes que los progresos en el conocimiento científico, por lo que parecería que se han tomado caminos paralelos y difícilmente reconciliables. En este sentido, como desarrollaré más adelante, en buena parte hay una subordinación de la investigación a las políticas educativas, sirviendo de legitimación y justificación a las mismas (Rivas, 2008).

La coyuntura de las políticas de investigación, especialmente los protocolos de evaluación de la misma, más centrados en los formatos que en los contenidos y con un fuerte énfasis en lo que se está denominando *capitalismo académico* (Slaughter & Leslie, 1997) parece no ayudar mucho. Las agencias que tienen a su cargo esta evaluación manejan criterios de calidad meramente estadísticos, en el mejor de los casos (número de citas, índices de impacto, etc.), cuando no comerciales o de políticas editoriales. Lo cual supone un culto a la apariencia más que a una preocupación por el contenido y la relevancia. De este modo se establece una fuerte incidencia de la investigación en los rituales académicos, pero ninguna, o casi nula, en las prácticas educativas.

Más allá de este escenario preocupante, con cierto carácter depredador y cercano a los principios de la acumulación de capital propio del capitalismo más salvaje, lo cierto es que no se puede negar el incremento de la comprensión que la investigación ofrece sobre los fenómenos educativos. Más y mejores estrategias de todo tipo, diversidad de perspectivas que indagan en la práctica educativa y las disciplinas implicadas, incremento de las evidencias acerca de procesos hasta ahora nada más que intuitivos, entre otras cosas, aventuran mejores condiciones para afrontar la transformación educativa, siempre y cuando las políticas públicas se abran a este conocimiento, abandonando el partidismo estéril y castrante con el actualmente nos movemos.

En este sentido también ha habido avances desde el punto de vista transformador, a través de los sucesivos giros epistemológicos que se han ido planteando, aún en condiciones socio-económicas e institucionales adversas. Podemos hablar de un primer giro epistemológico relevante, que rompe con la hegemonía positivista, como fue cualitativo. Posteriormente este se vio superado por el conocido como *giro subjetivo*, que avanza desde la ruptura interpretativa anterior a focalizar la construcción del conocimiento en el sujeto. Una ruptura con el estructuralismo estaba consolidando la posición socio-constructivista crítica y la emergencia de la perspectiva narrativa (Denzin y Lincoln, 2012-2108). El nuevo siglo se inicia con otra ruptura en marcha, el *giro decolonial*, que nace con vocación de trastocar las relaciones de poder en todos los ámbitos de lo social a partir de una investigación “otra” que ponga el foco en el diálogo horizontal y paritario y el reconocimiento de las diferentes formas de conocer vinculadas con el género, la interculturalidad y el anti-capitalismo (Castro-Gómez, 2007; Tuhiwai, 2016).

No puedo dejar de lado, desde esta perspectiva, lo que interpreto también como un retroceso en los modos de investigar, con una vuelta a posiciones cada vez más positivistas, más centradas en el paradigma mecanicista. Esta vuelta al positivismo nos retrotrae a las relaciones causales, a las inferencias estadísticas basadas en una visión discreta y fragmentada de la realidad, que poco o nada contribuye a la mejora. De alguna forma se puede afirmar que hay una relación directa, cuando no un proceso compartido, entre la investigación utilitarista y mercantilizada y la vuelta al mecanicismo estéril como paradigma hegemónico en la investigación educativa (Torres, 2014; Giroux, 2018). El control del contenido de la investigación y su evaluación se simplifica mucho desde esta perspectiva, reduciéndolo a una cuestión de protocolos. La comprensión se aleja de la investigación así entendida, a favor de la acumulación de capital académico, con impacto en el sistema editorial privado.

Este proceso no es ajeno a una vuelta muy significativa en el sistema político, social y cultural de las posiciones *neocom* a las que antes me refería. Las políticas de investigación se mueven de acuerdo a las posiciones hegemónicas en la sociedad y a la resolución de las diferentes luchas de posición, en términos gramscianos, que van teniendo lugar (Lyotard, 1994). Los periodos más progresistas y abiertos en lo político y social se corresponden con la emergencia de posiciones alternativas en la investigación; por el contrario, los periodos más conservadores han relanzado los paradigmas de investigación más rígidos y positivistas (Hernández, Sancho, & Creus, 2010).

En los próximos apartados intentaré desarrollar estos aspectos que entiendo que definen la situación de la investigación educativa y que define, a mi modo de entender, los focos sobre los que es necesario reflexionar si queremos situarnos en el camino de coparticipar en los procesos de cambio y transformación necesarios para alcanzar los objetivos de un mundo más justo, más libre y más solidario. Valores estos que deberían estar en la mira de cualquier proceso que quiera ser relevante. Pretendo mostrar, en este sentido, como la investigación educativa se

mueve entre dos polos contrapuestos: En un lado nos encontramos un paradigma hegemónico orientado hacia la mera descripción, la disección de la realidad educativa, desde un rol cercano al del forense; esto es, alguien que disecciona la realidad para establecer algo así como un diagnóstico, pero que en definitiva trabaja con un objeto inerte. En el otro lado surge un paradigma “otro”, emergente, contrahegemónico y comprometido con la transformación social y educativa. Entre medias coexisten propuestas muy diferentes marcadas desde una realidad social, cultural y política que orienta sus finalidades y sus sentidos. Desde mi punto de vista se hace necesario establecer alarmas epistemológicas que nos ayuden a valorar cuáles son los principios que actúan en la base de cada una de ellas y qué modelos de conocimiento, de realidad, de sujeto, de educación, etc. los están sustentando. No existe una propuesta aséptica, libre de valores; antes bien, todos nuestros actos tienen consecuencias sobre la vida de los sujetos y el futuro de la educación y de los procesos sociales.

2. LA PÉRDIDA DE LA AUTONOMÍA EN LA INVESTIGACIÓN. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y POLÍTICA NEOLIBERAL

Uno de los grandes mitos con los que ha funcionado y funciona la investigación es el de la supuesta neutralidad de la ciencia. Se supone que el conocimiento científico acontece al margen de los avatares políticos en tanto que su finalidad viene marcada, exclusivamente, por el interés por la verdad. Independientemente de que haya suficientes argumentos a lo largo de la historia de la ciencia para desmentir esta falacia, el hecho es que sigue siendo parte del pensamiento mítico de quienes nos dedicamos a la investigación, en cualquiera de sus ramas.

Son diversas las influencias que afectan al quehacer científico y académico, que han quedado patentes a lo largo de la historia. El desarrollo de la investigación y del conocimiento ha venido siempre ligado a los intereses y/o necesidades de un colectivo particular en un determinado ejercicio del poder, de un sistema social particular y su necesidad de sobrevivir, consolidarse o expandirse o de la acción política de estados, gobiernos, etc. Actualmente no cabe duda de que “el mercado” (o sea, el modelo capitalista de sociedad), es una de las fuerzas más poderosas en establecer los objetivos y las finalidades de las instituciones, especialmente las educativas y académicas.

Sirva como ejemplo, el hecho de que la aparición de *las competencias* en el foco de la producción académica en el mundo educativo, se corresponde con directrices políticas de la Unión Europea y otros organismos internacionales para las reformas educativas sugeridas desde principios del siglo XXI. En concreto, el inicio de la reforma universitaria conocida como Plan Bolonia (Paraskeva, 2009) y posteriormente la *Recomendación 2006/962/EC del Parlamento y del Consejo Europeo, de 18 de diciembre de 2006*, marcan el pistoletazo de salida para la inflación de publicaciones sobre este tema, tanto en Europa como en otros países vinculados (Gimeno, 2008). En el primer caso, esta incorporación tiene que ver con generar un sistema de movilidad

de profesionales y estudiantes, a través de un sistema de acreditación que equipare a todos los estados miembros. Por tanto, más que criterios de tipo educativo se plantean motivaciones económicas y políticas. En el segundo caso, en consonancia con esta orientación política, se insta a los estados miembros a “desarrollar la oferta de competencias clave” en los planes de reforma abiertos a raíz de los procesos de convergencia en marcha. ¿Quién define estas competencias clave? Un informe auspiciado por la OCDE (DeSeCo¹), establece un marco de finalidades para la educación de acuerdo a las exigencias (necesidades) de un previsible mercado laboral y el sistema económico – productivo que lo justifica.

En términos de lo que me preocupa para el desarrollo de este artículo, e independientemente del valor educativo que se le quiera dar, el escenario académico que se genera es harto significativo. El incremento del número de investigaciones, con su consiguiente financiación, así como de las líneas editoriales que se inician en revistas y monografías, de los cursos de formación y la consiguiente modificación de los currícula de formación de profesorado indican la relevancia de las directrices políticas (y su dependencia del mercado) en el desarrollo de la investigación.

Hay una realidad indudable que ya presenté en otro momento (Rivas, 2008): más allá del conocimiento científico y los avances en la comprensión de los procesos educativos en todos los sentidos, nos encontramos ante una actividad regulada por el estado y los diversos consensos sociales, económicos, políticos y culturales que se generan en torno al mismo. Lo cual nos habla de una clara intervención en la definición de las finalidades, los intereses, las propuestas y sus desarrollos, incidiendo necesariamente en la investigación necesaria para justificarlo, cuando no para legitimarlo. Esta situación se hace más incisiva en un sistema de emergencia con políticas de convergencia en los nacientes macro-estados (Agalianos, Brunet y McGaw, 2003) y en las políticas internas nacionales propiciadas por “supra-estados”, que marcan sus propios objetivos a nivel global.

Bajo mi punto de vista, esto no sería preocupante en un sistema realmente democrático en el que la definición de las finalidades fuera fruto de un debate público, lo cual no se corresponde con el sistema de representación que vincula las decisiones a intereses partidistas y a lógicas de gestión ajenas a las prácticas educativas y la investigación sobre las mismas. Lo educativo es política, lo cual significa que es parte de los procesos públicos y las dinámicas de poder y gestión de los conflictos de intereses de los distintos colectivos sociales. Otra cosa diferente es pensar que la educación quede en manos de la política partidista o, desde otra perspectiva, de la “política entendida como gestión” que caracteriza el escenario actual. Hay presente un modelo gerencialista y tecnocrático en este escenario que nos aleja de procesos dialógicos necesarios para generar consenso social. Habermas (1986) lo expresa con claridad, aún antes se llegar a la situación exacerbada que vivimos actualmente:

1. Definición y Selección de Competencias.

...la evolución del sistema social parece estar determinada por la lógica del progreso científico y técnico. La legalidad inmanente de este progreso es la que parece producir las coacciones materiales concretas a las que ha de ajustarse una política orientada a satisfacer necesidades funcionales. Y cuando esta apariencia se ha impuesto con eficacia, entonces el recurso propagandístico al papel de la ciencia y de la técnica puede explicar y legitimar por qué en las sociedades modernas ha perdido sus funciones una formación democrática de la voluntad política en relación con las cuestiones prácticas y puede ser sustituida por decisiones plebiscitarias relativas a los equipos alternativos de administradores (88).

Esta situación tiene efectos claros en la investigación, en tanto que orienta, acota y promueve determinados focos de investigación, en función de los intereses que se manejen en cada momento en particular. Otros focos de investigación, emanados desde otras posiciones sociales, políticas o académicas, son cercenados, marginados o simplemente ignorados. En particular, las políticas neoliberales que establecen la “agenda” actual en todos los ámbitos institucionales, establecen claramente lo que es investigable o no, vía las fuentes de financiación, el tipo de convocatorias públicas, los contratos de investigación que se establecen o, el modo más sutil, a través de los criterios de evaluación y acreditación del profesorado y los mecanismos que se ponen en juego (control de las publicaciones, rankings establecidos desde criterios cuantitativos o mercantiles, etc.). No es baladí el hecho de que la financiación de lo que se denominaba “investigación básica” haya desaparecido de las fuentes de financiación de la investigación en todas las áreas. Esto nos aboca a una perspectiva básicamente utilitarista, fácil de controlar y con una clara tendencia a legitimar “científicamente”, las políticas públicas. No obstante, las convocatorias públicas de financiación de la investigación son definidas como de I+D+I (investigación, desarrollo e innovación), resaltando la dimensión prioritariamente aplicada.

Bajo mi punto de vista esto provoca que la toma de decisiones políticas en el terreno educativo desconozca avances significativos del conocimiento en disciplinas como el aprendizaje, la neurociencia, la sociología, la psicología evolutiva, incluso la medicina, o en las más netamente pedagógicas, como la didáctica y sus derivadas. Así entendida la investigación, su función queda reducida a ratificar o profundizar en propuestas espurias e interesadas; en el mejor de los casos también evaluarlas, si bien dentro de parámetros previamente definidos. Podemos hablar por tanto de una lógica de mercantilización, instrumentalización, domesticación o sencillamente forense o de control. Lo cual no contribuye a mejorar la práctica educativa, a pesar de las más o menos elevada financiación que pueda estar dándose. Tal como señalaba en otro momento (Rivas, 2008), en este marco, “lo pedagógico queda reducido a la galería de servicios que se brindan en una oferta educativa determinada. La suma de todos ellos garantiza la eficacia y la calidad. (47).

Si giramos la mirada hacia la cuestión metodológica, las consecuencias también son importantes, más allá del debate controvertido entre los paradigmas de investigación aparentemente en pugna, desde una visión algo reduccionista y simplis-

ta del problema, como son los denominados cuantitativo y el cualitativo. La lógica derivada de la visión instrumentalista de la investigación conduce al desarrollo de metodologías que permitan sostenerla, privilegiando el desarrollo de aquellas que permiten obtener resultados de la forma más eficaz y rentable posible. Esto propicia la hegemonía de un tipo de investigación que me atrevo a denominar como “forense”; esto es, aquella que da cuenta de los procesos que están dándose en el sistema educativo, de acuerdo a los estándares y criterios establecidos desde las lógicas desarrolladas anteriormente, desde lo que De Sousa (2019) denomina metodología “extractiva”. Esto es, disecciona, descuartiza, la realidad para devolvérsola en pequeñas porciones.

Desde esta misma lógica instrumental emergen también las llamadas metodologías mixtas. Desde mi punto de vista, desde esta propuesta no se trata más que de poner en primera línea el eclecticismo propio de la perspectiva más pragmática: utilizar la estrategia metodológica que más me conviene para cada caso. No entro ahora en el debate sobre las lógicas ya que no es objeto de esta reflexión, pero sí me parece conveniente resaltar lo que esta propuesta tiene de “utilitarismo” y la pérdida que supone de criterios epistemológicos, ideológicos o sociológicos. De nuevo los principios quedan alejados del debate público como una forma de primar la eficacia. Esto tiene otra consecuencia importante, ya que, en un escenario de desigualdad entre unas posiciones y otras, el eclecticismo funciona a favor de la perspectiva dominante, en tanto que esta es la que ocupa los espacios diseñados desde la agenda epistemológica, política y económica. Si se me permite la ironía, se acepta “pulpo como animal de compañía” siempre y cuando no altere las reglas de juego establecidas. Podemos decir que se produce un auténtico proceso de colonización neoliberal a través de la investigación, la definición de sus focos de interés y de sus procesos metodológicos y de su instrumentalización para desarrollar un proyecto determinado (Rivas, 2019; De Sousa, 2010).

Este escenario de dominación epistemológica se ejerce desde la negación de cualquier otra forma de conocimiento que no entre en los límites de lo legitimado desde la perspectiva dominante. Se niegan los saberes de pueblos originarios, en países colonizados, de culturas marginales, de las clases populares, o de colectivos no reconocidos como portadores de cultura propia. Algunos autores (De Sousa, 2010; Paraskeva, 2015 y 2018; Springer, 2016) están denominando estos procesos como “epistemicidio”, en lógica con el pensamiento decolonial, al que ya he hecho mención. En el campo de la investigación esto se traduce en la negación de cualquier forma de producción académica o de conocimientos que no vengan de la mano de los estándares establecidos por “el método científico” y la ciencia hegemónica, a modo de “línea abisal” de acuerdo al planteamiento de De Sousa (2010). Investigaciones “otras”, metodologías diferentes de corte democrático y colaborativo, ruptura de la jerarquía académica “legitimada”, no son consideradas como aceptables y son excluidas de los canales establecidos.

En tanto que esta posición hegemónica se encauza desde posiciones políticas y culturales específicas, podemos hablar de un vínculo entre el neoliberalismo im-

perante, de carácter totalizador sobre todos los ámbitos de la vida social e institucional, y el paradigma hegemónico de investigación, en educación y en las otras disciplinas. Esto es parte del imperialismo cognitivo que ha penetrado en el mundo científico y que impregna la mayor parte de las acciones que le son propias. Como consecuencia el resultado es que la investigación hegemónica, en definitiva, forme parte del proyecto capitalista y liberal de sociedad, que se instaura en el conjunto de instituciones que componen el marco social, político, cultura y económico actual.

De hecho, podríamos analizar la genealogía del pensamiento científico para establecer la conexión entre los orígenes del pensamiento positivista, racionalista e ilustrado con el desarrollo de la economía de mercado y el surgimiento de la burguesía como fuerza hegemónica en la sociedad. No obstante, la modernidad es un proyecto de mundo que liga el racionalismo, el liberalismo y una cierta concepción de estado vinculado al desarrollo del capitalismo, que se impone como una propuesta totalizadora y universal. (Kush, 1976; Rivas, 2007; Pineau, Dussel y Caruso, 2001, Springer, Birch & MacLeavy, 2016). Como plantea De Sousa (2019), la epistemología occidental dominante se ha ido construyendo, desde el origen del pensamiento colonial y moderno (incluso podemos decir que antes), a partir de las necesidades de dominación de la economía de mercado y el capitalismo expansivo. En el caso que nos ocupa, colonizar el espacio de la investigación es apropiarse del discurso y de la verdad, por tanto, garantiza la construcción pública de su proyecto político, económico y cultural. En un trabajo anterior (Rivas, 2019) reviso cuales son las características de la investigación asociada a este proyecto de sociedad, que ya he ido esbozando anteriormente. Estas se pueden sintetizar en la “protocolización” (39), como una forma de traducir el pensamiento técnico y anular al sujeto, por tanto, la posibilidad de emancipación, de los procesos de investigación.

En síntesis, la situación de la investigación a día de hoy presenta bastante incertidumbre, atendiendo a una situación de dependencia política y cultural, a un escenario de fuerte tecnocratización y de pérdida de referentes epistemológicos y morales, a un lógica de control más preocupada por el formato que por el contenido a la que Sparkes (2013) califica como de “cultura de la auditoría) y al sometimiento a una “razón utilitarista” que media y regula las prácticas de los sujetos que investigan. Desde esta orientación poco o nada cabe esperar de cara a provocar procesos de cambio significativos y profundos de los sistemas educativos, más allá de la mera descripción de aquello que está teniendo lugar o de la disección de los “objetos” que investiga con la sola intención de establecer unas relaciones de causalidad sin sentido en el tipo de complejidad que caracteriza los fenómenos humanos y sociales. Una buena parte de la investigación, la más hegemónica sin duda, y la más “aceptable” en términos de proyección política, está orientada bien a la supervivencia académica de los propios investigadores e investigadoras, bien a redundar sobre tópicos marcados por agendas ajenas, o al menos con miradas sesgadas desde lo económico, lo político, lo productivo, etc. Entiendo que se hace necesario abrir otros caminos para pensar, sentir y vivir la investigación que nos sitúe ante lo importante y necesario para los principios antropológicos más esenciales: la libertad, la equidad y la solidaridad.

3. OTRA INVESTIGACIÓN NECESARIA: EL DEVENIR DE PARADIGMAS EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

A pesar del escenario que acabo de relatar, no se puede olvidar que existen y han existido formas contrahegemónicas de conocimiento que pugnan por revertir esta situación de dominación a favor de propuestas participativas, horizontales y transformadoras (Corona Berkin y Kalatmeier, 2012). La historia de la investigación educativa desde mediados del siglo pasado hasta nuestros días ha venido marcada por intentos de revertir esta situación y de propiciar alternativas capaces de pensar la educación desde otras perspectivas. Los cambios políticos, sociales y culturales que han tenido lugar a lo largo de estos años, sin duda, han jugado un papel importante en “permitir” el paso a otras opciones, si bien dentro de la lógica de noria social con la alternancia de periodos de más apertura con otros de cierre positivista y tecnocrático.

Desde una mirada sociológica de la ciencia, especialmente de las así llamadas ciencias sociales y humanas, los ciclos políticos han propiciado también ciclos en los paradigmas de investigación y sus posibilidades de desarrollo. Así, las rupturas sociales y culturales de los años 60 propiciaron la aparición de las propuestas cualitativas e interaccionistas; los tardíos 80 y los 90, con su tibio aperturismo socialdemócrata, permitieron salir a la luz las miradas más interpretativas y críticas: por último, la euforia del cambio de siglo alumbró la aparición de perspectivas transformadoras e inclusivas. Hablo de orientaciones epistemológicas y metodológicas presentes históricamente, si bien su emergencia, o al menos su mayor visibilidad se corresponde con estos periodos, dejando patente el vínculo ideológico-político con las mismas.

Por el contrario, los periodos de recesión o de “vuelcos” conservadores llevan de nuevo a primer plano (si es que alguna vez se fueron de su posición de fuerza) lo que Paraskeva y LaValle (2015) califican como “el imperio de los números”; esto es, el imperio positivista y la hegemonía del “método científico” como único criterio de valor. Entiendo que esto responde al resultado de la confrontación histórica de posiciones respecto al mundo (ideológicas sin duda), que conlleva diferentes posicionamientos en relación a los ejes en los que se plantea la investigación: Qué es la realidad, qué conocimiento nos permite acercarnos a ella y como actúan los sujetos que lo llevan a cabo. La expansión neoliberal que vivimos en los últimos tiempos y su éxito en términos políticos, culturales y sociales, nos sitúa en un momento de recesión también en la investigación; lo cual no elimina que las propuestas alternativas sigan vigentes y pugnando por mantener su lugar crítico frente a la hegemonía imperante.

Me interesa, llegados a este punto, hacer un repaso de cuales han sido estas propuestas de cambio que se han dado en los periodos mencionados, y de qué forma han contribuido a modificar el panorama de la investigación educativa, en algún sentido. Si bien podemos pensar en una cierta lógica progresiva en las mismas, no

necesariamente podemos afirmar que esto se así, como ahora mostraré. De hecho, a menudo estas propuestas se han visto atrapadas en los modos de pensamiento convencionales, en tanto que no han supuesto una transformación real de los contenidos más profundos de las relaciones sociales, de las relaciones sujeto – objeto, o de la jerarquía de autoridad propia del sistema académico y del mundo científico. Las propuestas mixtas, a las que antes me referí, sería un ejemplo de cómo la lógica positivista coloniza los espacios de pensamiento alternativo para reconvertirlos en relaciones causales.

Sea como sea, podemos hablar de tres grandes giros que han marcado la evolución del pensamiento alternativo en la investigación educativa: el giro cualitativo, el giro subjetivo y el giro decolonial. Cada uno de ellos con sus peculiaridades, pero de alguna forma avanzando hacia la lógica de la emancipación como finalidad, aunque con distintos focos y énfasis que hacen ver sus diferencias. Se puede decir que el punto de confluencia de todas ellas es el cuestionamiento del poder implícito en las relaciones establecidas en las dinámicas de investigación, tal como se vive en la perspectiva positivista. Sparkes, (2013), textualmente plantea que la investigación que quiera ser transformadora, debe poner en primera línea “las preguntas acerca del poder” (441), tanto en los niveles micro, meso y macro, (academia, universidad y políticas de investigación). En cada caso cambia el alcance y el modo de entender las jerarquías de investigación en cada caso y el mayor o menor distancia que marcan en relación a los principios positivistas: universalidad, generalización, neutralidad técnica, verdad científica, monismo metodológico, relaciones de causalidad, etc.

Cuestionar el poder en los procesos de investigación, especialmente en educación, tiene consecuencias importantes en los diversos componentes de la misma. Por un lado, en relación a las cuestiones epistemológicas, ya que sitúa el conocimiento en otro lugar, que se aleja de la verdad única. En segundo lugar, metodológicamente, en tanto que abre nuevos caminos para la indagación y los procesos de construcción de “resultados”; lo cual afecta igualmente a la consideración del “dato”, de la “información” o de los mismos “informantes”. En tercer lugar, ideológicamente, en cuanto a la definición del contenido, de las finalidades y de los objetos de investigación. En este último sentido, una investigación que cuestione el poder debe dar cuenta de los ámbitos fundamentales por los que circula, que no son otros que el capitalismo, el patriarcado y la colonización (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007), que en definitiva son los tres ejes sobre los que se articulan las políticas de dominación y exclusión en los diferentes escenarios sociales, políticos, culturales y económicos. Entiendo que nuestra acción como sujetos investigadores debería estar iluminada por alertas en relación a estos ejes en las diferentes dimensiones de nuestro trabajo, rompiendo las hegemonías neoliberal y neoconservadora establecidas.

Como decía, 3 han sido los grandes giros ideológicos y epistemológicos que podemos afirmar que han marcado el camino de la investigación alternativa y que han transitado desde la marginalidad, la negación, la exclusión y la resistencia:

- El Giro Cualitativo, que supone la primera ruptura con el orden de la racionalidad positivista, cuestionando el “imperio de los números”, poniendo el foco en los procesos y no en los resultados.
- El Giro Subjetivo, que avanza hacia la centralidad del sujeto y de los procesos de subjetivación, como foco de la investigación y el respeto hacia los diferentes relatos de realidad construidos desde lo personal, en contextos socio-políticos y culturales determinados.
- El Giro decolonial, que plantea la necesidad de una epistemología “otra” que rompa con las anteriores racionalidades, en orden a reconstruir el sistema-mundo desde la diversidad y la valoración de las diferentes formas de conocimiento y de construcción de la realidad.

Hablar de Giro nos invita a pensar en cambios sustantivos en las propuestas de investigación y no solo en la aparición de nuevas metodologías, estrategias o técnicas de investigación. Se plantea un cambio de rumbo que supone pensar la realidad y a los sujetos investigados e investigadores, de una forma diferente y alternativa. El más radical de los tres, el giro decolonial, plantea un cambio esencial en las formas de conocimiento y en los modos de pensar, que reconstruya la historia y la ciencia a partir de este cambio, tal como presentamos en otro escrito (Rivas, Marquez, García & Calvo, en prensa). El cambio de mirada que se propone apunta a repensar los modos en que se ha desarrollado el conocimiento y la investigación a partir de los proyectos sociales que se han planteado ya no solo como hegemónicos, sino como los únicos válidos. Tal como lo expresa Mignolo (2007), “Repensar quiere decir desprender la lógica de las Independencias descolonizadoras de las revoluciones burguesas y socialista” (32). Esto es, se apuesta por una nueva racionalidad que haga otra lectura diferente de la realidad.

De alguna forma, este planteamiento está también presente, desde otra lógica, en el primer *Giro Cualitativo*, tal como lo plantean Denzin y Lincoln (2012) en la presentación de su Manual de Investigación Cualitativa. Afirman claramente que:

Hoy día nos urge la necesidad de mostrar cómo las prácticas de la investigación cualitativa pueden ayudar a cambiar el mundo de una manera positiva. Por eso, a comienzos del siglo XXI, es necesario retomar la promesa de la investigación cualitativa como una forma de práctica democrática Radical. (25)

Bien es verdad que estos autores incluyen en su manual el conjunto de Giros a los que me estoy refiriendo y que no siempre esta visión política que plantean ha sido paradigmática en el desarrollo de la investigación cualitativa, y aún de la subjetiva. Tal como presentaba al comienzo de este capítulo, la investigación fruto de estos giros tampoco puede sustraerse al momento histórico y al interés utilitarista, mercenario y legitimador que le caracteriza, limitando, cuando no marginando, el rol crítico que debería guiar nuestra actividad.

El giro cualitativo en educación tiene lugar a finales de los años 60, de la mano de dos etnografías que abrieron el camino: La conocida “vida en las aulas”, de Jackson (1968) y la menos divulgada en nuestro ámbito geográfico-cultural, “The complexities of an urban school”, de Smith y Geoffry (1968), ambas publicadas originalmente en el mismo año. Coinciden también con los inicios de CARE (Center of Applied Research Education), de la Universidad de East Anglia y el encuentro de lanzamiento de lo que supuso luego el auge de metodologías asociadas al Estudio de Caso, nuevas formas de entender la evaluación, y una de las orientaciones más populares de la investigación – acción. Los 70, sin duda, asistieron al alumbramiento definitivo de esta mirada y consiguió ocupar su lugar en la academia, a pesar de los fuertes ataques del neopositivismo y el desarrollo del neoliberalismo emergente de la mano de las políticas ultra- conservadoras en Norteamérica e Inglaterra, como es bien conocido.

Desde el giro cualitativo se implanta el abordaje *interpretativo*, que se convierte así en el gran motor epistemológico de este cambio, identificándose plenamente ambos conceptos. La etnografía educativa, ya mencionada, la teoría crítica, la teoría fundamentada, entre otras, se sitúan en el corazón de este cambio, dando sentido y significado a los procesos que tienen lugar. De esta forma se ve afectado no solo el trabajo científico, sino también la concepción del currículum, las ideas sobre la evaluación, la formación del profesorado, etc. En definitiva, se trata de un cambio global de los modos de entender la educación en paralelo al giro epistemológico e ideológico que está teniendo lugar. A pesar de los momentos de alta visibilidad a lo largo de estos 50 años, aún no podemos decir que forme parte de las formas de pensar de los investigadores educativos y sociales. Antes bien, para muchos sus planteamientos quedan reducidos a un cambio de estrategia, sin que se vean afectadas las creencias más profundas, tal como vengo sosteniendo. Lo cual creo que tiene efectos perniciosos sobre su credibilidad.

El inicio de los 90 asistió a un nuevo cambio propiciado por la lógica evolución, a mi entender, de la perspectiva cualitativa, aún con fuertes resabios estructuralistas, hacia la focalización en el sujeto. Este es el que conocemos como el *giro subjetivo* o *giro narrativo*, que profundiza la mirada interpretativa apuntando hacia procesos de construcción subjetiva. Para autores, como el mencionado Smith (1997), lo biográfico es producto de la coherencia con la lógica interpretativa/cualitativa, de tal forma que lo plantea como un ejercicio de honradez intelectual y compromiso moral, según el cual hay una necesaria vinculación entre lo metodológico y lo conceptual.

Hernández (2011) sitúa este giro en lo que denomina “ejercicio de reflexividad” que “puede definirse como una estrategia que garantiza una crítica de las narrativas del modernismo que se muestran cuando nos preguntamos por qué hacemos lo que hacemos en una investigación” (13). Lo cual implica tanto un método como unos posicionamientos onto-ético-epistemológicos que justifican y legitiman el quehacer de la investigación. Desde esta perspectiva, por tanto, el sujeto investigador se ve afectado por la dinámica de la investigación, poniendo en juego también, sus pro-

pias concepciones, su biografía y los principios que rigen sus acciones. En este caso la ruptura viene de la mano de autores como Bruner (2003), Connelly y Clandinin (1987), Huberman (1993) o Kincheloe (1998), que apuestan por la construcción narrativa del sujeto y de la realidad. De esta forma narración se refiere tanto a proceso (indagación narrativa) como producto de la investigación (narración propiamente dicha, de tal forma que forma y contenido se unen en un todo indisoluble (Clandinin 2013).

El sentido de cambio sigue presente en esta perspectiva. De hecho, tal como reza la máxima feminista, no hay nada más revolucionario que lo personal. Pinar (2015), que ha sufrido el ataque de la academia hegemónica, y aún e la otra, por sus posiciones heterodoxas en lo académico y en lo biográfico-personal, plantea la lucha de la subjetividad como una actividad revolucionaria, en tanto que pone en cuestión los fundamentos mismos de las consideradas verdades científicas a favor de una consideración contextualizada, colectiva, constructivista de la realidad. Desde mi punto de vista, la narrativa se constituye, desde esta misma perspectiva, en una herramienta de lucha contra el neoliberalismo (Rivas, 2014), en la medida que pone en evidencia los procesos de construcción del sujeto a partir de las dinámicas institucionales, descubriendo el proyecto social, político, económica, cultural y moral que representa.

Sin duda, tampoco el giro narrativo/subjetivo se libra de la acción colonizadora del neoliberalismo y de las políticas públicas de investigación, consiguiendo banalizar, muy a menudo, su sentido al concederle en el mejor de los casos, un valor anecdótico, ilustrador o casuístico. Su propuesta epistemológica profunda, crítica y vinculada a procesos de emancipación de colectivos sociales, es anulada. Lo cual nos obliga a un continuo ejercicio de justificación y discusión de los principios que nos mueven.

El giro decolonial puede decirse que es la propuesta actualmente en proceso de construcción, si bien se viene gestando desde principios de siglo, de la mano de la confluencia de pensadores latinoamericanos, con la concurrencia de otros provenientes de países que han sufrido procesos de descolonización (Mignolo, 2007). Lander (2000), la define de forma clara:

La “Decolonización” o “Decolonialidad” es una teoría social que critica los componentes esenciales del proyecto moderno, como la mirada unilineal de la historia en relación al progreso; la “naturalización” de las relaciones sociales y de la “naturaleza humana” de la sociedad capitalista; la naturalización de las conceptualizaciones raciales o de clase; y la obvia superioridad de los saberes científicos sobre los demás saberes, (20)

Por tanto, es una forma diferente de situarse frente a capitalismo, el patriarcado y la colonización, con un proyecto nuevo de mundo, de sociedad, de historia, de economía y, por supuesto, de educación. Se sitúa en una posición de transformación de la realidad, reconstruyendo el relato de sociedad que se ha elaborado desde las

relaciones centro-periferia y las relaciones de subalternidad que implica, también en educación (Hernández y Sancho, 2018).

La investigación, de esta forma, se convierte en una forma de resistencia política en la lucha por la emancipación y la decolonialidad. En este caso los propios procesos de investigación se plantean desde una lógica de construcción de una democracia radical y global, de forma que se rompan las reglas de juego por las que se rige el sistema-mundo, desde los ejes de la colonialidad actual. En este sentido Tuhiwai (2016), entiende la investigación como una necesidad de los pueblos (y colectivos) marginalizados y excluidos en su lucha por su reconocimiento y su emancipación. Desde una crítica radical a la investigación entendida como formas de clasificación y cosificación de los sujetos desde estándares establecidos, esta autora la reivindica como la posibilidad de hacer evidente los intereses y las maneras de conocer coloniales, así como los modos de resistencia que se ponen en juego. Hablamos de una investigación que de cuenta de los procesos de colonización ideológica, cultural, política, económica y educativa, así como de los procesos de oposición contrahegemónicos y de liberación. Pretende romper, por tanto, con la lógica protocolaria de auditoria de la ciencia actual, para reivindicar la teoría como una necesidad para generar unas narrativas “otras” capaces de transformar las realidades de las personas.

Se puede ver, por tanto, que hay formas alternativas de plantear la investigación que se mueven en las fronteras de lo establecido, en los límites de lo aceptable o aceptado desde la lógica del poder instituido, que en sucesivas propuestas han ido generando rupturas epistemológicas, metodológicas, estratégicas, ideológicas y prácticas, que nos sitúan ante una realidad “otra”, unas prácticas “otras” y unas relaciones “otras” entre los sujetos implicados en estos procesos. Desde esta perspectiva la investigación se convierte en militante, implicada y al servicio de los colectivos subalternizados y excluidos, redefiniendo el sentido del conocimiento, de las formas de conocer, de las jerarquías de relación, de las finalidades y las necesidades que se ponen en juego, y del valor de los saberes de los sujetos; de todos los sujetos. Sin duda, los retos que nos presenta como investigadores e investigadoras desde una posición no solo teórica, sino fundamentalmente moral y política, debería transformar el sentido de lo que entendemos por investigación.

4. BUSCANDO EL CAMINO DE LA EMANCIPACIÓN: DE LA DISECCIÓN A LA TRANSFORMACIÓN

Nuestro compromiso como investigadores educativos debería estar en el foco de lo que hacemos, los propósitos, los formatos y, sobre todo, las epistemologías que lo sustentan. Coincido con Nind y Lewthwaite (2018), cuando plantean la desconexión existente entre los métodos de investigación en educación y los contenidos educativos que deberían sostener. De hecho, hablan de investigaciones que se mueven de forma errática desde el punto de vista metodológico, o bien desde formatos que poco o nada tienen de pedagógicos; incluyendo las investigaciones estadísti-

cas, por mucho que sean las mayoritarias. En este sentido, proponen apostar por una perspectiva socio-cultural y constructivista en la investigación que proporcione contenido pedagógico a la investigación. Podemos decir que investigar es también una forma de educar, lo cual nos somete a los sujetos investigadores a una responsabilidad moral, además de profesional y académica.

En definitiva, esta es una apuesta por pensar en la posibilidad de una investigación transformadora. En concreto, estas autoras plantean que se alinean “con el principio sociocultural para reconocer tanto la riqueza del contexto como la importancia del conocimiento negociado que es transformador para quienes están implicados en la formación de los métodos” (Nind & Lewthwaite, 2018: p.400). Por tanto, no todos los modos de investigar serían aceptables en términos pedagógicos y de transformación; y en particular sitúan el diálogo como un principio fundacional de su propuesta metodológica en la que tanto investigadores como docentes y aprendices aprenden mutuamente unos de otros. Este planteamiento nos ofrece un buen punto de partida para concluir, en tanto que nos enfrenta a nuestro fundamento como educadores, al tiempo que investigadores: el sentido de lo educativo, la búsqueda del sentido y la construcción del conocimiento compartida e interactiva. Podemos decir que forma y contenido van juntas, y no podemos desvincular la investigación del contenido de la misma, la educación.

En este sentido es en el que planteo la necesidad de reconducir y reconstruir la investigación educativa desde un sentido pedagógico, político, ideológico y social. Los giros que he desplegado, si bien de forma muy sintética, hablan de vías alternativas que avanzan hacia una investigación cada vez más emancipadora. El giro decolonial, en particular, hunde sus raíces en las propuestas de Freire, Fals Borda, la teología de la liberación y otras propuestas teóricas y metodológicas que ponen el foco en otro relato de sociedad y de mundo.

En esta trayectoria, el positivismo representa la perspectiva forense de la investigación. Está orientada hacia la disección de la realidad en la búsqueda de sus unidades mínimas, para buscar las relaciones causales que certifiquen su estado. Básicamente, siguiendo en parte a lo que plantea De Sousa (2019), podemos plantear 3 grandes ejes que motivan esta forma de entender el conocimiento y la realidad: la comparación, la taxonomización y la destrucción del objeto. En definitiva, la perspectiva “extractiva” a la que ya me he referido. La realidad se entiende como un objeto, independiente de los sujetos con los que interacciona, y que solo puedo conocer diseccionándolo en sus componentes. Lo cual se asemeja bastante al trabajo de un forense. Destruir para conocer, la clasificación o la taxonomía como formas de organización de la realidad para hacerla manejable, y la comparación como instrumento para legitimar la estandarización y las dinámicas de homogeneización que permiten mantener el pensamiento hegemónico. No hay transformación en este enfoque. Más bien se deriva esta posibilidad a la racionalidad técnica que se deriva de esta perspectiva, en su peculiar manera de entender las relaciones teoría – práctica.

Estos ejes están presentes también en mucha investigación que se califica de cualitativa e interpretativa, en tanto se ponen en juego nuevas metodologías, pero no se cambian las lógicas epistemológicas. De hecho, esta propuesta de investigación mantiene la lógica de la búsqueda el dato y la idea de informantes que son capaces de ofrecerlos. Por tanto, se mantiene una idea sobre la realidad como algo ajeno al sujeto, a la que puedo acceder a partir del “descubrimiento” de lo que se esconde en los relatos de los sujetos. En este sentido sigue estando el foco en el sujeto investigador y en su capacidad de interpretar unas evidencias a partir de su manejo de las teorías académicas y científicas. La jerarquía de saberes se mantiene, así como las voces autorizadas y las autorías legitimadas desde una posición de poder.

El paso necesario, por tanto, debe ir en la reconstrucción de del conocimiento que se pone en juego y el modo como dialoga con otros conocimientos desde una relación horizontal y paritaria. Lo que De Sousa califica como la descolonización del saber (2010), esto es, el reconocimiento de otras epistemologías, de otras formas de conocer, elaboradas en contextos periféricos, que entran en diálogo para construir una realidad nueva, basada en el respeto, la democracia participativa radical, la valoración de toos los saberes histórica y socialmente construidos, y la participación paritaria de todos los sujetos implicados en el proceso. Se pone en juego el principio de la diferencia para construir otro pensamiento a partir de lo que Walsh (2007) define como buscar la unidad en la diferencia. Esto es, “una reformulación y perspectiva que no llevan simplemente a poner el conocimiento en diálogo sino a adoptar un posicionamiento crítico sobre esos conocimientos ante los objetivos del proyecto de transformación.” (58)

Esto supone cambiar las instancias de decisión en la investigación a favor de los sujetos implicados y sus necesidades de mejora de sus condiciones de vida. En particular es necesario cambiar las relaciones de poder en relación a las finalidades, los contenidos, los procedimientos y los resultados, actualmente en manos de intereses políticos, prácticas de control y necesidades espurias, alejadas de las realidades que se viven en los contextos particulares. El punto central de este cambio es el reconocimiento del valor de otras formas de conocer, de otros contenidos en el conocimiento y de otras prácticas sociales, culturales, económicas y políticas. Hablo, por tanto, de una investigación vinculada a contextos particulares y a los sujetos que en ellos habitan, de los que emergen tanto los focos como los intereses y el contenido mismo de la investigación, como el modo de garantizar procesos de transformación y cambio.

En primer lugar, por tanto, planteo, en relación a esta propuesta, la necesidad de generar un espacio de discusión pública en torno al sentido de la investigación y a sus finalidades, que vincule a los diferentes colectivos implicados en el quehacer educativo. Lo cual, en relación a la educación, es hablar de un gran sector de la sociedad en tanto que esta es una actividad pública, colectiva y universal (sin ánimo de ser pretencioso). Esto supone generar un diálogo necesario entre los diferentes colectivos, grupos étnicos, religiosos, económicos, etc. de cara a establecer el respe-

to y el reconocimiento necesario para todos ellos. La construcción de un modelo de ciudadanía democrática, entre otras cosas, precisa de tres condiciones: identidad, reconocimiento y participación. Esto es, sentirse parte de un contexto social, cultural y político, ser reconocido como tal y tener la posibilidad de actuar y participar en paridad en ese espacio público. La investigación y la educación forman parte de este espacio público, de tal forma que los sujetos tienen el derecho a ser parte de la construcción del mismo. Lo cual implica el reconocimiento de la *diferencia* como parte constituyente necesaria.

El contenido de la investigación, en segundo lugar, responde a la necesidad de transformar los procesos educativos de acuerdo al debate público y democrático anterior, vinculado con la necesidad de los contextos particulares, de construir su espacio de participación y construcción colectiva como parte de proyecto más amplio de sociedad y de mundo. Desde esta perspectiva se hace necesario pensar en otros focos vinculados a las prácticas sociales de tipo disruptivo o de resistencia que permitan avanzar conjuntamente en la construcción de una realidad educativa "otra". Surgen necesariamente cuestiones como la recuperación de la *subjetividad* entendida como una construcción colectiva en entornos sociales, políticos y culturales determinados (Harré, 1983)

Las cuestiones en torno a los procedimientos, en tercer lugar, se derivan necesariamente de las dos cuestiones anteriores, y sitúa el diálogo en el corazón de los procesos de investigación. Se establece una relación política diferente entre los sujetos investigadores e investigados, subvirtiendo las jerarquías tradicionales de acuerdo a otro posicionamiento en relación a la verdad, la información, el dato o las categorías. Incluso también en relación a las peculiares relaciones entre la autoría, los autorizantes y los autorizados en el conjunto de relaciones que se establecen en relación a la ética implicada en el conocimiento emergente. El método como estrategia política y relacional que afecta a los sujetos en sus sistemas de pertenencia, de identificación y de participación. Una investigación que transforma es una investigación en la que los sujetos se sienten concernidos, no solo como informantes, sino fundamentalmente como participantes y, más aún, como constructores de sentido.

Por último, los resultados también se ven afectados en su consideración transformadora. En primer lugar porque no podemos hablar de resultados en el sentido positivista. Esto es, como el logro de una confirmación o una validación de un planteamiento teórico, o como descubrimientos o "hallazgos", como gusta decir en los protocolos académicos actuales. Antes bien, estos se vinculan con los sujetos y sus contextos y las posibilidades de cambio y transformación de los mismos. Esta perspectiva nos remite a la idea de *comunidad* como responsable de esto que podríamos calificar como resultados. Se rompe la lógica individualista y bancaria de la investigación para entrar en una dimensión comunitaria, democrática y colectiva.

Desde esta posición entiendo que la pregunta con la que iniciaba esta reflexión, tendría otra respuesta bien diferente. No solo porque realmente habría condiciones

para que la investigación incidiera de forma significativa en los cambios educativos y sociales, sino por que la misma investigación sería parte de los procesos de transformación como un actor necesario.

REFERENCIAS

- Agalianos, A. B. (2003). Is there an emerging European education research space? *European Educational Research Journal*, 2(1), 180-188.
- Buner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. México: Fondo de cultura económica.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Clandinin, D. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1987). On narrative Method, Biography and Narrative Unities in the Study of Teaching. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Educative*, 21, 130-139.
- Corona Berkin, S. y Kaltmeir, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona: Gedisa.
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- De Sousa, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Trotta.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. S. (2012). Prefacio. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Coords.), *Manual de Investigación cualitativa. Vol I: El campo de la investigación cualitativa* (pp. 23-42). Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. Z. y Lincoln, Y. S. (Coords.) (2012-2108). *Manual de investigación cualitativa (vols. I-V)*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno, J. (ed.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2004). *Terror of Neoliberalism. Authoritarianism and the eclipse of democracy*. New York: Routledge.
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona: Herder.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como «ideología»*. Madrid: Tecnos.
- Harré, R. (1983). *Personal Being: A Theory for Individual Psychology*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (2018). Historias de vida y narrativas sobre la subalternidad: Afrontar el desafío de lo inabordable de la relación con el Otro. *Educación*, 54(1), 15-29.
- Hernández, F., Sancho, J. & Creus, A. (2010). Becoming University Scholars: Inside Professional Autoethnographies. *Journal of Research Practice*, 6(1), Article M7. Recuperado de <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/204/188>.
- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. New York: Teacher College Press.
- Jackson, P. (1968). *Life in classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kincheloe, J. (1998). *Knowledge and critical pedagogy: An introduction*. Dordrecht: Springer.
- Kush, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
- Liotard, J. (1994). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.

- Martínez, J. B. y Fernández, E. (2018). *Ecologías del aprendizaje: Educación expandida en contextos múltiples*. Madrid: Morata.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Nind, M., & Lewthwaite, S. (2018). Methods that teach: Developing pedagogic research methods, developing pedagogy. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(4), 398-410.
- Paraskeva, J. M. (2018). Against the Epistemicide. Itinerant Curriculum Theory and the Reiteration of an Epistemology of Liberation. En M. Uljens & R.M.M. Ylimaki (coords.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education* (pp. 199-213). New York: Springer.
- Paraskeva, J. M. (Ed.) (2009). *Unaccomplished Utopia NeoConservative Dismantling of Public Higher Education in the European Union*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense.
- Paraskeva, J. y LaValle, Th. (2015). *Transformative Researchers and Educators for Democracy. Dartmouth Dialogues*. Rotterdam/Boston/ Taipei: Sense Publishers.
- Paraskeva, J.M. (2015). *Curriculum Epistemicide Towards An Itinerant Curriculum Theory*. London: Routledge.
- Pinar, W. (2015). *Educational experience as lived. Knowledge, history, Alterity*. New York: Routledge.
- Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Rivas, J.I. (2008). Investigar en educación en tiempos de globalización: ¿el canto del cisne? *Educación, Lenguaje y Sociedad*, V(5), 41-58.
- Rivas, J.I. (2013). El paso del cangrejo en el baile de las reformas: “Lomceando” la Educación Pública. *Ateneo del Nuevo Siglo*, 19, 54-57.
- Rivas, J.I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis*, 7(14), 99-112.
- Rivas, J. I. (2015). La educación frente al reto neoliberal. El tortuoso camino de la emancipación. En M. Aparicio, & I. Corella (eds.), *Educación permanente: prácticas educativas de libertad y experiencias emancipadoras* (pp. 39-51). Xátiva: Ediciones del instituto Paulo Freire España.
- Rivas, J.I. (2019). Re-instituyendo la investigación como transformadora. Descolonizar la investigación educativa. En A. Melo, I. Espinosa, L. Pons, & J. Rivas (eds.), *Perspectivas decoloniales sobre educación* (pp. 23-60). Santa Cruz, Br. / Málaga, Esp.: Editora Unicentro / Umaeditorial.
- Rivas, J.I., Marquez, M.J., Garcia, M. & Calvo, P. (en prensa). Perspectiva decolonial de la investigación educativa y social. Rompiendo con la hegemonía epistemológica. En J. Sancho, F. Hernandez, L. Montero, J. De Pablos, J. Rivas, & A. Ocaña (coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Barcelona: Octaedro.
- Slaughter, S. & Leslie, L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins.
- Smith, L. M. (1968). *The complexities of an urban classroom. An analysis toward a general of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Smith, L. M. (1997). Learning to do, teaching to do. *Annual Meeting of the American Research Association*. Chicago, Ill. : American Research Association.

- Sparkes, A. (2013). Qualitative research in sport, exercise and health in the era of neoliberalism, audit and New Public Management: understanding the conditions for the (im)possibilities of a new paradigm dialogue. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 5(3), 440-459.
- Springer, S. (2016). The violence of neoliberalism. En S. Springer, & K. & Birch, *Handbook of Neoliberalism* (pp.. 153-163). New York & London: Routledge.
- Springer, S. & Birch, K. &. (2016). *Handbook of Neoliberalism*. New York & London: Routledge.
- Torres, C. A. (2014). Las universidades públicas y el sentido común neoliberal: siete tesis iconoclastas. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1(1), 18-31.
- Tuhiwai, L. (2016). *Descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. London: LOM.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47-62). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto.