

Eduardo Andrés Sandoval Forero

ETNOGRAFÍA E INVESTIGACIÓN ACCIÓN
INTERCULTURAL PARA LOS CONFLICTOS
Y LA PAZ

Metodologías Descolonizadoras



Eduardo Andrés Sandoval Forero

**ETNOGRAFÍA E INVESTIGACIÓN ACCIÓN
INTERCULTURAL PARA LOS CONFLICTOS
Y LA PAZ**

METODOLOGÍAS DESCOLONIZADORAS



Sandoval Forero, Eduardo Andrés. *ETNOGRAFÍA E INVESTIGACIÓN ACCIÓN INTERCULTURAL PARA LOS CONFLICTOS Y LA PAZ. Metodologías Descolonizadoras*. 2° Edición . Venezuela . Editorial Alfonso Arena , F. P. Año : 2018.

280 pp. 15,24 cm x 22,86 cm.

© 2018. Eduardo Andrés Sandoval Forero.
Reservados todos los derechos.

Edición y Publicación: Editorial Alfonso Arena, F. P.

Sello Editorial: EAA Ediciones

Editor: Dr. Alfonso J. Arena V.

Revisión y Aprobación Editorial: Dra. Arcadia L. Vargas H.

Libro arbitrado por pares académicos.

Diseño y Diagramación: Giuseppe M. Bastián.

Email: editorial@eaa.com.ve

<http://www.eaa.com.ve/>

Registro Público del Derecho de Autor No.

03-2017-0526-13385600-01 Indautor,

México 31-05-2017

Tiraje: 1000 ejemplares

HECHO EL DEPÓSITO DE LEY

ISBN: 978-980-7844-14-7

Depósito Legal: AR2018000047

ISBN PDF: 978-980-7844-13-0

Depósito Legal: AR2018000035

Se prohíbe la modificación, reproducción y fotocopiado total o parcial del contenido de la obra, incluyendo imágenes o gráficos, por cualquier medio, método o procedimiento sin la autorización por escrito del autor.

Autor: forerosandoval@gmail.com

ÍNDICE

CONTENIDOS	PÁG.
PRESENTACIÓN	005
INTERCULTURALIDAD CRÍTICA PARA LOS CONFLICTOS Y LA PAZ	019
Contexto de la educación intercultural	022
De-construyendo la educación intercultural.....	031
Conclusiones	036
ETNOGRAFÍA PARA LA PAZ, LA INTERCULTURALIDAD Y LOS CONFLICTOS	043
Etnografía en México	047
Etnopaz para la Interculturalidad y los Conflictos	052
Conclusiones	066
INVESTIGACIÓN ACCIÓN INTERCULTURAL	071
Sentipensar la Interculturalidad para la paz y los conflictos	075
Conclusiones	084
Fals Borda: Pensamiento crítico en América Latina y Método de Investigación Acción Participativa	088
EJE METODOLÓGICO DE INTERCULTURALIDAD PARA LA PAZ	099
Objetivo del eje metodológico	100
Competencia a desarrollar	100
Cursos-talleres del eje metodológico	101

Curso-taller Etnografía para la Interculturalidad, los conflictos y la paz	104
Curso-taller Elaboración de Proyectos de Investigación	117
Curso-taller Investigación Acción Intercultural	131
Curso-taller Investigación cualitativa asistida por software.....	143
Curso-taller Interculturalidad para la paz en la elaboración de Tesis	156
TALLERES DE INVESTIGACIÓN Y REFLEXIÓN SOBRE EL TRABAJO DE CAMPO	165
Objetivos de los talleres	168
¿Cómo trabajar en los talleres?	170
GUÍA PARA REALIZAR PRÁCTICAS DE CAMPO	175
Algunos clásicos del trabajo de campo	179
El entender del trabajo de campo	184
Dimensiones del trabajo de campo	185
Objetivos del trabajo de campo.....	191
Requisitos para una práctica de campo	192
Equipo personal para el trabajo de campo	193
Herramientas para el trabajo de campo	194
El dato, los datos	209
Ejemplos de instrumentos utilizados en campo	212

PRESENTACIÓN

El desarrollo de las diferentes disciplinas sociales ha estado determinado por paradigmas teóricos, conceptos, categorías y metodologías que en sus diversos momentos los investigadores han construido y conformado en escuelas de pensamiento. Varias han sido y serán las corrientes de pensamiento en la investigación social que de manera obligada remiten a propuestas epistemológicas diversas que denotan concepciones disímiles acerca del método de investigación.

A pesar de la gama de métodos y técnicas, en la investigación social se ha constituido lo que genéricamente podemos denominar “investigación cualitativa”. Los métodos “etnográfico” y “comparativo”, junto con sus respectivas teorías, fueron sin duda los fundacionales de las primeras disciplinas sociales a nivel mundial. Hoy, en pleno siglo XXI, en un mundo globalizado, estos dos paradigmas, redimensionados y con diferentes significados, siguen siendo clásicos en la antropología social, la etnología, la antropología cultural, la etnohistoria, la sociología y la psicología social en los ámbitos de los estudios culturales e indígenas.

Métodos cualitativos como el etnográfico, el comparativo, el análisis crítico del discurso, la investigación acción participante, la teoría y método de investigación fundada/fundamentada/anclada, la coproducción del

conocimiento, así como las emergentes metodologías horizontales y decoloniales, posibilitan conocer fenómenos sociales, culturales, políticos, económicos y educativos, en sus dinámicas de conflicto, violencia, convivencia pacífica o de relaciones interculturales autoritarias o de carácter horizontal, las cuales no son susceptibles de estudiarse a través de métodos cuantitativos, estadísticos u otros medios de escasa profundidad en la indagación, la descripción, la reflexión, la comprensión y la explicación de manera inductiva. Estos métodos presentan estrecha relación con las técnicas de recolección de información, las herramientas utilizadas, la clasificación de los datos cualitativos, el análisis y la(s) teoría(s) empleada(s) para construir el texto de la narrativa social y las potencialidades de transformación.

La complejidad es parte de la esencia de estos métodos, por lo que el presente texto pretende introducir a docentes y alumnos en el conocimiento teórico-práctico de las bases de la investigación cualitativa del Método Etnográfico y del método de Investigación Acción Intercultural, con aplicación a contextos educativos diversos en lo social, cultural, religioso, étnico, lingüístico, de género, regional, con presencia de violencias, conflictos, discriminaciones, indiofobia y exclusiones, así como con ambientes pacíficos, de transformación no violenta de conflictos, y de construcción de cultura y educación para la paz.

Esta propuesta de carácter investigativo tiene como perspectiva teórica, analítica y metodológica, la educación intercultural para los conflictos y la paz, sin que por ello deje de ser útil y aplicable, con sus correspondientes modi-

ficaciones y adaptaciones, a otros enfoques teóricos. Para ello incluimos cinco cursos-talleres de aprendizaje con sus objetivos generales y particulares, el propósito general, las competencias a desarrollar, introducción o marco de referencia del curso-taller, los contenidos del curso y sus bloques temáticos, las normas del curso-taller, los descriptores de la evaluación de los aprendizajes, y la bibliografía básica y complementaria.

El contenido general del libro se orienta a desarrollar investigación aplicada con métodos etnográficos y de acción participativos que transformen con pedagogías interculturales y de paz las relaciones violentas, agresivas, belicosas y de desintegración del tejido de la comunidad educativa o social, por la convivencia pacífica en el aula y la escuela, mediante la cultura y la educación para la paz.

En síntesis, proponemos el método de la *Etnografía para los conflictos y la paz* (Etnopaz) y el método de la *Investigación Acción Intercultural* (IAI), en donde la participación e involucramiento del investigador contribuye a la transformación de manera colectiva, a partir de indagar, reflexionar y atender los diferentes tipos de convivencia (violenta y pacífica). En este involucramiento los investigadores son todos, y el investigador externo se integra y forma parte de la comunidad (educativa, social, comunitaria, indígena, obrera, campesina, barrial, etc.) cumpliendo el rol de facilitador de otro conocimiento, otra experiencia, otras técnicas, otra concepción de la vida, de los conflictos, de las paces, que debe ser dialogado y consensuado con los conocimientos de los actores sociales.

El investigador externo en su rol de facilitador inserto en el colectivo participa, por una parte, en todo el proceso de toma de conciencia de los conflictos y violencias a través de los diagnósticos, la planeación, la ejecución, la evaluación y sistematización de la experiencia, y, por otra parte, en

la coproducción colectiva de conocimiento y de teoría que la “ecología de saberes” facilita en las relaciones horizontales interculturales. Boaventura de Sousa Santos¹, en su texto sobre la universidad del Siglo XXI, expone:

“La ecología de saberes es una profundización de la investigación-acción. Es algo que implica una revolución epistemológica [...] Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad” (Santos, 2004, p. 69).

Ecología de saberes que pretende restituir en parte la injusticia cognitiva de la descalificación y destrucción de otros conocimientos no científicos, que de acuerdo con de Sousa “contribuyó a la marginalización de los grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento” (Ibíd.)

Diálogo de saberes que en la investigación de etnografía para los conflictos y la paz (Etnopaz) y de la Investigación Acción Intercultural (IAI), permiten construir corpus teóricos que comprendan las vivencias y las experiencias sociales de los conflictos, las violencias y las paces en espacios, tiempos y con poblaciones específicas para realizar transformaciones colectivas de las condiciones adversas a la dignidad humana.

¹ Santos Boaventura (2004). La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Bogotá: Cuadernos pedagógicos.

Este tipo de investigación posee el principio fundamental de ser colectiva, al construir el diseño junto con la comunidad educativa partiendo de sus necesidades específicas. El investigador no dirige, el investigador se asume como parte del colectivo y su papel es coadyuvar al cambio de manera positiva, por lo que se torna imprescindible el empoderamiento de la comunidad como eje de transformaciones; ya sea para prevenir, para promover o para atender sujetos, contextos y necesidades.

La propuesta de los métodos de la *Etnografía para los conflictos y la paz* (Etnopaz) y de la *Investigación Acción Intercultural* (IAI), ha sido elaborada en perspectiva decolonial, por lo que se propone subvertir los métodos de imposición colonial con patrones preestablecidos de conocimiento euro-centrados a partir de estandarizaciones de supuesta universalidad y neutralidad de las ciencias sociales. Cuestionar esta modernidad /colonialidad del saber implica deconstruir paradigmas hegemónicos y jerarquizantes en el mismo proceso de la investigación; es pensar y practicar la insubordinación. Es, como se titula un libro, *Indisciplinar las ciencias sociales*², que de acuerdo con los autores:

Indisciplinar significa desatar las fronteras de las ciencias sociales que cercan la producción y distribución del conocimiento, y las ‘regiones ontológicas’ de lo social, lo político y económico. (...) Además, propone romper con las tendencias modernistas de las ciencias sociales que dividen y distancian el sujeto y el objeto de conocimiento

² Walsh, C. Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez (Editores). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

para, así, replantear la relación entre sujeto y estructura. (Walsh, Schiwy y Castro-Gómez, 2002, pp. 13-14).

Se trata de realizar investigación intercultural sobre los conflictos, las violencias y las paces a partir de considerar que son fenómenos complejos que se circunscriben en las relaciones socioculturales, políticas y económicas de la sociedad que definen las condiciones de vida de los sujetos y sus vínculos y convivencias con la familia, la escuela, la comunidad, el barrio, la colonia, organizaciones sociales, políticas, religiosas, y la sociedad en general. Por ello, se tornan emergentes métodos no estandarizados ni de lógicas instrumentales de investigación en total ruptura con las imposiciones metodológicas y teóricas que determinan el conocimiento, por lo que la interculturalidad crítica sugiere: simetría epistémica, desjerarquización de los conocimientos, visibilizar y cuestionar las prácticas de dominio y opresión con patrones modernos/coloniales, y construcción del conocimiento con y para los sujetos sociales concedores, hacedores y pensadores de su propia historia.

Teniendo en cuenta que en la investigación cualitativa se utilizan diferentes estrategias, métodos y técnicas para recabar información, clasificarla, codificarla, analizarla e interpretarla, es imprescindible tener en cuenta que el presente texto se ofrece a manera de guía metodológica para el trabajo etnográfico sobre los conflictos y la paz, así como para la Investigación Acción Intercultural en contextos de diversidad, pluralidad y diferencia existentes en la escuela, el aula y la sociedad que determinan relaciones socio-interculturales.

Se pretende que sea una guía de utilidad para profesores, estudiantes, investigadores independientes y colectivos interesados en estudiar y transformar realidades adversas a

través de la gestión pacífica de los conflictos, mediante la construcción de miradas propias con la participación de los actores sociales en la cimentación de culturas de paz integral, teniendo en cuenta ocho categorías de análisis no universales ni generalizantes, sino situadas en contextos de múltiples relaciones interculturales: actores sociales, geografía, temporalidad, diversidad, diferencia, conflictos, paces, construcciones culturales. Son categorías que se interrelacionan de manera dialéctica y por ello no podemos abordarlas de forma separada, descontextualizada, ni en el estudio de los acontecimientos ni en el imaginario de los actores sociales, pues pretendemos, con estas categorías conceptuales, establecer las bases metodológicas de la perspectiva de la paz integral.

Estas ocho categorías situadas que proponemos facilitan la realización del trabajo de campo, así como el análisis de los datos y la elaboración de variables e indicadores sobre las relaciones de alteridad existentes, sus conflictos y sus convivencias que las diversidades generan en el aula, la escuela, la comunidad y la sociedad en general, teniendo presente la construcción de escenarios y culturas de paces.

Las categorías propuestas en este texto son referenciales para la investigación de los conflictos y las paces interculturales, por lo que cada investigación, de acuerdo con su contexto geográfico, espacial, temporal y situacional, tendrá que elaborar sus propias categorías que reconozcan las subjetividades y las prácticas de los actores sociales implicados. Unas categorías se construirán a partir de lo expresado y lo actuado por los sujetos sociales, otras serán construidas por el investigador externo con base a las ya existentes en el campo de la interculturalidad crítica, los conflictos o las paces, y otras por la generación propia del o los investigadores en el estudio de caso.

Insistimos en el enfoque de investigación situada para comprender la necesidad de trasgredir los límites del método científico; también para investigar transformando en sitio contextual, donde, por ejemplo, los procesos de aprendizaje escolar, así como los conflictos, las violencias y las paces corresponden a trayectorias individuales y educativas de los sujetos construidas cotidianamente en las relaciones objetivas e intersubjetivas situadas en el contexto escolar. Investigar para transformar de esta manera permite construir nuevos espacios con otras lógicas idóneas para cimentar convivencias pacíficas en la diversidad, transformando situaciones hostiles a la convivencia e implementado intersubjetividades beneficiosas para los procesos que la interculturalidad para la paz necesita; realidades que difícilmente la investigación y los programas prediseñados pueden construir de manera acertada, pues además nos oponemos a la “interpretación”, a los “encuadres” y a los “marcos” teóricos de otras geografías que mediante reproducciones, copias, adaptaciones y repeticiones pretenden explicar nuestras complejas realidades.

La investigación situada parte de cuestionar y no aceptar el supuesto “saber universal” de la ciencia impuesto por procesos históricos integrales de dominación, en palabras de Daniel Mato³:

Como se sabe, la idea de que la “ciencia” constituiría un saber de validez universal está directamente asociada al proceso histórico que se inició con la expansión militar y comercial de al-

³ Daniel Mato (2008). “No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible”, en revista ALTERIDADES, 18 (35): Págs. 101-116

gunos pueblos de Europa, sus visiones del mundo e instituciones jurídicas, económicas y políticas sobre el resto del planeta. Esta expansión europea ha dado lugar, durante siglos, al establecimiento de relaciones de carácter colonial entre pueblos. La ruptura de relaciones coloniales y la fundación de las repúblicas no acabaron por completo con las formas de subordinación de los pueblos indígenas de América, ni de los numerosos contingentes de población africana traída a América en condiciones de esclavitud y de sus descendientes. Las relaciones jerárquicas entre dos tipos de saber, uno pretendidamente universal y otro local, son parte de estas dinámicas. La descalificación de los modos de producción de conocimiento y acumulaciones de resultados de los pueblos indígenas y de los descendientes de las poblaciones africanas esclavizadas es resultado de la herencia colonial (Mato 2008, p. 104).

Retomando las categorías mencionadas (categorías de los sujetos sociales, categorías “prestadas” y categorías del investigador), al estar en interacción constante, son la base para el análisis y la comprensión de la realidad social estudiada, para la acción transformadora, también para la producción de nuevo conocimiento, de nuevos conceptos y de nueva teoría. Es una manera de romper con la mecánica de los pasos de la investigación positivista, de abandonar los moldes teóricos y analíticos, de no aplicar catecismos y forzar teorías convencionales a realidades muy particulares, y pasar al pensamiento crítico deconstruyendo y decolonizando conceptos, teorías, pensamientos y prácticas investigativas de interculturalidad autoritaria, vertical, de

exclusión de los sujetos sociales y de utilización de los llamados “informantes claves”. Es, ni más ni menos, construir teoría a partir del análisis del comportamiento social de los sujetos.

Es esta la nueva perspectiva metodológica de la “Etnografía e Investigación Acción Intercultural para los conflictos y la paz”, que invita a la construcción del saber y a la transformación de la realidad en interacción dialógica y simétrica entre investigador/es y sujetos sociales constructores de conocimiento y de escenarios de paz. Métodos que amalgaman con la interculturalidad crítica en el sentido de realizar investigación colaborativa hacia la coproducción de conocimientos teóricos y con praxis de inter-aprendizajes e inter-comprensiones de los diversos culturales involucrados en proyectos específicos de construcción de paz, desaprendiendo metodologías y teorías modernas/coloniales que generen saberes nuevos de empatía intercultural crítica que se acompañen con el desaprender de las violencias en procesos vivenciales, superando de manera creativa toda copia de teorías y modelos eurocéntricos.

Auguramos que esta propuesta metodológica de la “Etnografía e Investigación Acción Intercultural para los conflictos y la paz” sea un aporte al estudio de la diversidad y la diferencia socio-cultural en México y América Latina, así como al estudio de los conflictos, las violencias y las paces⁴ que se entretengan en contextos de relaciones interculturales con el propósito de transformar y transformarnos en procesos de investigación conducentes a

⁴ Un libro clarificador sobre las paces fue escrito por Vicent Martínez Guzmán (2005). *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11 - S y el 11 -M*. España: Editorial Desclée.

fortalecer la diversidad y convivir con las diferencias con justicia, democracia, libertad y paz.

En sentido específico, la interculturalidad crítica reivindica las cosmogonías y saberes de los pueblos originarios, afrodescendientes y subalternos del capitalismo que han construido conocimientos, teorías, pedagogías, didácticas o metodologías críticas latinoamericanas entre las que sobresalen la filosofía del Buen Vivir –Vivir Bien o *Sumak Kawsay* (en *quechua*)– *Suma Qamaña* (en *aymara*) de los indígenas de los Andes; la convivialidad en los pueblos originarios de Oaxaca, México; la educación liberadora de Paulo Freire; la metodología de la Investigación Acción Participante de Orlando Fals Borda y la descolonialidad o decolonialidad.

Para el caso de México, las relaciones interculturales en la perspectiva crítica decolonial, las podemos sintetizar en el concepto y práctica indígena de “convivialidad” entre las diferentes culturas, grupos sociales, pueblos indígenas, comunidades entre sí y con la naturaleza en espacios rurales o urbanos en las diferentes interacciones de la globalización. Apuntamos a un patrón de convivencia intercultural integrado por la subjetividad de los actores sociales y por sus realidades objetivas en geografías, espacios y tiempos específicos caracterizados por las profundas desigualdades sociales, económicas y políticas. Es decir que la construcción de la interculturalidad decolonial en la sociedad en general o en ámbitos particulares como el educativo, considera a la convivencia un eje determinante en los procesos de análisis, deconstrucción y reconstrucción de las diferencias, los conflictos, las disputas y las negociaciones en contextos de coexistencia asimétricos.

La interculturalidad crítica para la paz que aludimos en el presente libro, se sustenta en reflexiones teóricas y metodológicas que pretenden contribuir a la emergente descolonización⁵ epistémica que parte del pensamiento crítico latinoamericano ha emprendido en tiempos recientes; es, en esencia, una propuesta epistémica y metodológica que busca caminar senderos que superen el modelo positivista y permitan construir y re-construir saberes, conocimientos y ciencias otras que sirvan para transformar en sus cimientos el sistema educativo y contribuyan a la sociedad de manera permanente en la construcción de la paz integral.

⁵ Los conceptos descolonialidad y decolonialidad en el sentido de Eduardo Restrepo y Axel Rojas (2010, pp. 16-17) tienen una distinción analítica; la descolonialidad “indica un proceso de superación del colonialismo”, mientras que la decolonialidad se “refiere al proceso que busca trascender históricamente la colonialidad ... supone subvertir el patrón de poder colonial, aun luego de que el colonialismo ha sido quebrado”, considerando a la colonialidad como “el lado oscuro de la modernidad”, derivando de ello nociones como colonialidad del saber y colonialidad del ser, cuya perspectiva analítica se enmarca en una relación con el “sistema-mundo moderno/colonial”. Este enfoque se inspira en los planteamientos de Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Arturo Escobar, Edgardo Lander y Catherine Walsh, entre otros.

En el presente texto la descolonialidad hace referencia al planteamiento político general de cuestionar y acabar con la dominación moderna/colonial del poder, del pensar, del ser, del estar, de la ciencia y de la educación, entre otras. La decolonialidad es asumida como el proceso de deconstrucción específico que permite, desde una mirada crítica anticapitalista moderna/colonial, rehacer, reconstruir y reinventar pensamiento y acción en ámbitos específicos como el poder, la sociedad, los individuos, la comunidad, los colectivos, las relaciones sociales, el conocimiento, los saberes, la política, la educación, los conceptos, los códigos, las categorías y las teorías desde miradas propias, desde abajo, desde el Sur global.

En este tenor, el presente libro inicia con la exposición de la perspectiva de la interculturalidad crítica que se utiliza en todo el texto. El segundo y tercero de los capítulos presentan la propuesta metodológica de la etnografía e investigación acción intercultural para los conflictos y la paz. Le sigue un capítulo sobre los talleres de aprendizaje y la reflexión socializadora del conocimiento y del trabajo de campo. Después se presentan los cinco cursos-talleres que integran el eje metodológico sobre interculturalidad para la paz y los conflictos. Continúa la guía para el trabajo de campo y se termina con siete ejemplos que contienen instrumentos utilizados para indagar sobre conflictos y sobre aspectos culturales.

El primero de los siete ejemplos presenta una parte de la Investigación Acción Intercultural (IAI) para la educación y la convivencia escolar realizada en escuelas del Estado de México; el segundo ejemplo es una Guía de investigación sobre los conflictos religiosos en la etnorregión indígena mazahua del Estado de México; el tercero expone la encuesta realizada a los estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) sobre Interculturalidad, identidad y discriminación; el cuarto es una guía de investigación para trabajo de campo sobre usos y costumbres indígenas en la etnorregión mazahua; el ejemplo cinco es una encuesta sobre grupo doméstico indígena; el seis es la guía para el levantamiento de información en campo sobre temazcales (baños de vapor prehispánicos); y el ejemplo siete presenta la guía de investigación sobre la festividad del día de muertos en comunidades indígenas.

Se ostentan algunas conclusiones y cada uno de los capítulos registra las fuentes bibliográficas utilizadas. En resumen, la presente propuesta metodológica de la etnografía e investigación acción intercultural para los conflictos y la paz, se propone contribuir a los procesos de descolonización del poder, del saber, del pensar, del ser y de la

naturaleza, así como de los procesos de investigación y de las teorías para la paz, para construir, como dicen los indígenas zapatistas, "Otros mundos donde quepan muchos mundos", donde la descolonialidad sea el sendero de la multidiversidad de paces.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA PARA LOS CONFLICTOS Y LA PAZ

El mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos. La patria que construimos es una donde quepan todos los pueblos y sus lenguas, que todos los pasos la caminen, que todos la rían, que la amanezcan todos.

Sub. Marcos.

El concepto de “interculturalidad” y el de “educación intercultural” ocupan un lugar importante en las políticas y en los discursos de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas, el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), así como en las secretarías o ministerios de educación en los países latinoamericanos a partir de la década del 90 del siglo pasado. En general, podemos decir que ha sido una política compensatoria impuesta por la ONU, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI) en América Latina como respuesta a las amplias movilizaciones indígenas que en las dos últimas décadas del siglo XX exigían educación propia.

La UNESCO, en su edición *Replantear la educación ¿hacia un bien común universal?* (2015), a partir de las preguntas: ¿Qué educación necesitamos para el siglo XXI? ¿Cuál es la finalidad de la educación en el contexto actual de

transformación social? y ¿Cómo debería organizarse el aprendizaje?, reafirma la concepción humanista de la educación y la necesidad de crear pensamiento crítico:

Se propone una educación que sea inclusiva y no se limite a reproducir desigualdades. En medio de los cambios mundiales que está experimentando la educación, es esencial la función de los docentes y otros educadores para elaborar un pensamiento crítico y un juicio independiente en lugar de una conformidad irreflexiva. (Unesco, 2015, p. 18).

El pensamiento crítico, para la UNESCO, tiene que ver con la capacidad para debatir, resolver problemas y desarrollar capacidades transformadoras basadas en la comunicación y la información. “Es necesario un planteamiento holístico de la educación y del aprendizaje que supere las dicotomías tradicionales entre los aspectos cognitivos, emocionales y éticos” (Unesco, 2015, p. 39). ¿Será posible, en esta concepción globalizadora y humanista de la UNESCO, una educación intercultural y unas relaciones interculturales inclusivas que respeten, reconozcan y convivan sin ningún tipo de violencia la multiplicidad de diversidades socioculturales y sus cosmovisiones?

¿Por qué se ha vuelto tan difícil producir una teoría crítica?, pregunta el sociólogo Boaventura de Sousa en su libro *La razón indolente* (2003, pp. 23-25), si en el mundo actual las grandes promesas de la modernidad permanecen incumplidas existiendo desigualdad social y económica, la promesa de la libertad, la violación a los derechos humanos, los millones de niños trabajando, la violencia policial, la violencia sexual contra las mujeres, los niños de la calle, las discriminaciones, la promesa de la paz perpetua, la domina-

ción y destrucción de la naturaleza. Estas y otras condiciones, dice Boaventura, son suficientes para indignarnos e interrogarnos críticamente y buscar alternativas teóricas con base en las respuestas a los interrogantes.

En nuestro tema de interculturalidad podemos también corear que estas son condiciones determinantes de las relaciones entre las culturas, las cuales podemos diferenciar en diálogos y relaciones de carácter intercultural, y de carácter multicultural. Pero ¿qué entiende Boaventura por teoría crítica?

Por teoría crítica entiendo toda la teoría que no reduce la "realidad" a lo que existe. La realidad, cualquiera que sea el modo en que la concebamos, es considerada por la teoría crítica como un campo de posibilidades y la tarea de la teoría consiste precisamente en definir y valorar la naturaleza y el ámbito de las alternativas a lo que está empíricamente dado. El análisis crítico de lo que existe se asienta en el presupuesto de que lo existente no agota las posibilidades de la existencia, y que, por tanto, hay alternativas que permiten superar lo que es criticable en lo que existe. La incomodidad, el inconformismo o la indignación ante lo existente suscitan el impulso para teorizar su superación. (Santos, 2003, p. 23)

Podemos dimensionar en la cita que la teoría crítica es más que la "objetividad", es también subjetividad y la teorización tiene relación directa con la condición humana de inconformarse e indignarse ante lo injusto. Esta perspectiva de pensamiento crítico forma parte de la sociología de las ausencias y de la sociología de las emergencias que propone Boaventura de Sousa a partir de las cuales se construyen

epistemologías del Sur, estableciendo distancia con la teoría crítica eurocéntrica.

Contexto de la educación intercultural

En América Latina los lineamientos de la política educativa intercultural se concretaron a partir de la década de 1990 con los cambios constitucionales que reconocieron la diversidad étnica, lingüística y cultural de la mayoría de los países, en respuesta a las sendas movilizaciones indígenas que exigían, entre otras, reconocimiento constitucional, autonomía, autodeterminación, tierra, libertad, justicia social y educación propia. Las Constituciones contenían Artículos que declaraban a los Estados mono-culturales mestizos, y con las reformas señalaron su esencia multicultural y pluriétnica, es decir, que reconocieron las diversidades negadas históricamente.

Sin embargo, esas reformas constitucionales relacionadas con la política multicultural, en esencia no reconocen en su plenitud a los derechos colectivos de los pueblos indígenas, ni tampoco significó la transformación de las condiciones subjetivas y reales de exclusión, explotación, marginación y racismo en que se debate la población indígena. No superó el discurso, ni trascendió a una nueva relación de los pueblos indígenas para con el estado y la sociedad en general, pasaron a ser poblaciones toleradas, pero no reconocidas en la realidad, pues sin el reconocimiento real de los derechos colectivos de los pueblos indígenas y la restitución de sus derechos históricos usurpados, no es posible su actuar como sujetos con plenos

derechos para decidir sobre sus vidas y su futuro individuales y colectivos, condiciones que restringen cualquier dimensión del diálogo intercultural. (Sandoval, 2013, p. 10)

Es importante tener en cuenta que el contexto en que se presentó el reconocimiento constitucional de la diversidad se caracterizó, entre otras, por el capitalismo global, la política neoliberal, la liberación de la economía, el debilitamiento de los Estados-nación, la total desnacionalización de los sectores económicos, y la implementación de múltiples tratados de libre comercio que benefician de manera directa a las grandes compañías y empresas transnacionales. En la política educativa se impulsa la promoción del “diálogo intercultural” y la “Educación intercultural” oficiales, modelo educativo diseñado desde la perspectiva neoliberal sin la participación de los pueblos indígenas, afrodescendientes y otros grupos étnicos culturales que conforman el mosaico de la diversidad, a los que dice reconocer la Constitución. En los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la Educación Bilingüe Intercultural es esencial para el cumplimiento de las metas y se le considera uno de los factores de calidad educativa y de desarrollo para los pueblos indígenas.

La educación intercultural neoliberal de esencia asimiladora, aquella que pretende que bajo el ropaje intercultural los *otros* de las diferencias culturales se asimilen a imagen y semejanza de la cultura hegemónica, pero con retórica de diálogo, se institucionaliza en la educación intercultural bilingüe en la primaria y secundaria, y en las trece universidades interculturales que llegan al año 2018 con reconocimiento y financiamiento de la Secretaría de Educación Pública de México. Otra experiencia significativa en educación la componen las Escuelas Normales Interculturales, que en su quehacer principal tienen la formación docente Intercultural Bilingüe

a nivel de licenciatura, cuyos egresados, pueden, en teoría, ejercer en escuelas de primaria y bachillerato bilingües e interculturales. Entre otras, son conocidas la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO); Escuela Normal Regional de la Montaña de Guerrero (ENRM); Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez” de Zacatlán, Puebla; Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” de Chiapas (ENIIB); Escuela Normal Indígena de Cherán, Michoacán; Escuela Normal del Valle del Mezquital, Progreso de Obregón, Hidalgo; Escuela Normal “Juan Rodríguez Heredia”, Valladolid, Yucatán; Centro Regional de Educación Normal “Lic. Javier Rojo Gómez”, Bacalar, Quintana Roo.

La educación intercultural fue la respuesta del Estado frente al movimiento indígena y en particular a la exigencia de educación de los indígenas zapatistas en el sureste mexicano. Sin embargo, en los currículum de todos los niveles educativos y de manera acentuada en las universidades interculturales oficiales, no existe articulación de conocimientos de las diferentes culturas y en la supuesta adecuación de la malla curricular y de los contenidos de las unidades de aprendizaje, cursos o asignaturas a las regiones y culturas indígenas, siguen predominando los contenidos, los libros, la pedagogía y las didácticas occidentales. Si la retórica intercultural dice reconocer a las otras culturas, dialogar con las otras culturas y compartir con las otras culturas, ¿por qué en las universidades interculturales no se incluyen en los planes y programas las cosmovisiones, valores, saberes y culturas de los pueblos indígenas y de todas las culturas no mestizas?

En las respuestas teóricas y prácticas de la interculturalidad subyace una gran contradicción: los sistemas educativos se declaran interculturales, porque dicen ser y tienen como propósito reconocer y respetar la diferencia, pero no reconocen a los otros sistemas educativos diferentes, a las otras instituciones, a las otras

prácticas del saber y el aprendizaje en la educación, a los otros educandos, a los otros programas, a las otras visiones y praxis de educación interculturales alternativos. Esta dimensión del no reconocimiento de los otros sistemas educativos no oficiales, la podemos comprender en lo que Guillermo Bonfil denominó la *civilización negada*, al referirse a: “...un país minoritario que se organiza según normas, aspiraciones y propósitos de la civilización occidental que no son compartidos (o lo son desde otra perspectiva) por el resto de la población nacional” (Bonfil, 1987, p. 10), lo que constituye esa civilización profunda, negada.

En sentido común, podemos inferir que si existe diversidad étnica, cultural, religiosa, política, lingüística, social, regional, de género, de cosmovisión y todas las diversidades que conforman el panorama de lo humano, entonces existen no solo el conocimiento científico, sino una gran diversidad de conocimientos, de métodos y procesos de conocer y subjetivar realidades, los cuales, en sentido intercultural crítico, deben ser reconocidos todos y están llamados a interactuar sin imposiciones epistemológicas, teóricas o metodológicas, y en sentido global, como lo plantea Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 49): “no es posible una justicia social global sin una justicia cognitiva global”.

Otras interculturalidades

Frente a la imposición cultural que genera la globalización de occidente, el antropólogo Miguel Alberto Bartolomé habla de la posibilidad de otra “interculturalidad no alienante”, que sea voluntaria, no impositiva y sin necesidad de renunciar a la cultura propia:

“Pueden, sin embargo, existir formas de interculturalidad no alienantes, cuando el ser humano está en condiciones de incorporar aspectos seleccionados de los flujos culturales que circulan por el plantea de acuerdo con sus propios intereses y pudiéndolos incorporar dentro de sus marcos conceptuales y con la menor violencia posible” (Bartolomé, 2006, p. 123).

Desde nuestra perspectiva crítica, las relaciones interculturales y la educación intercultural o bilingüe-intercultural oficiales, en su retórica y en su praxis, tienen que ver directamente con el poder, con las relaciones sociales mediadas por el poder, que en el caso de México se concreta con una educación sistémica y estructural al servicio del Estado, con instituciones administradas y dirigidas desde el Estado, con autoridades y docentes que fomentan la interculturalidad a partir de la matriz del “diálogo intercultural”. Esta nueva política educativa indigenista es, en esencia, en su estructura, organización, dirección, discurso, funcionamiento, planes, programas, currículums, textos de estudio, pedagogía y didáctica, una retórica y una praxis de una interculturalidad asimilacionista de la alteridad cultural que se apoya en el folclorismo y la decoración cultural de los *otros* no mestizos.

Considerando que el diálogo entre culturas es la matriz del concepto neoliberal de “interculturalidad”, podemos inferir que subyace una crítica a la hegemonía de la cultura dominante que no trasciende al cuestionamiento de las estructuras violentas económicas, sociales y políticas dominantes de la sociedad capitalista que generan injusticias, desigualdades, pobreza y miseria que de manera frecuente incentivan los conflictos y la diversidad de violencias. Es decir, que las relaciones entre culturas son

también relaciones sociales determinadas por las relaciones de poder que se caracterizan por ser de explotación, marginación, exclusión, indiofobia, dominación masculina, racismo, misoginia, desconocimiento de otros saberes y de “epistemicidios”, entre otras. El poder político, social, económico y cultural que franquea de múltiples formas las relaciones entre las culturas está “en todas partes... está siempre ahí, ...nunca se está fuera” (Foucault, 1992, p. 170). Un poder que se hace presente en ámbitos micros o macros no solo en las relaciones interculturales, sino en todas las relaciones del ser humano: religiosas, económicas, políticas, lingüísticas, sociales, educativas, deportivas, familiares, personales, etc.

Otras educaciones interculturales en los distintos niveles educativos han sido construidas por indígenas, campesinos, organizaciones religiosas y universidades convencionales. Cientos de escuelas primarias y secundarias autónomas indígenas vienen funcionando desde 1996 en el sureste mexicano al margen del Estado. En varios Estados de la República las Universidades de la Tierra —Unitierra— (Oaxaca, Chiapa, Puebla, California) conforman comunidades autónomas de aprendizaje, de estudio, reflexión y acción colectivamente en relación estrecha con la tierra a través de campos de aprendizaje teóricos y prácticos con compromisos comunitarios.

Otras experiencias reivindican la educación intercultural dentro del Estado y exigen reconocimiento oficial y financiamiento. En cualquiera de todas las realidades, la educación intercultural, al igual que la convencional, tiene que ver directamente con la relación de los pueblos indígenas, los afrodescendientes y demás diversidades étnico-culturales con el Estado mexicano.

Abordar la interculturalidad en un sentido crítico implica pensar en la ciudadanía intercultural, y para ello se requiere construir relaciones sociales que trasciendan el

diálogo formal, desigual, de tipo vertical, de “pactos de respeto”, de tolerancia cultural, de *shows* folclóricos y de reconocimientos retóricos que en nada modifican la violencia estructural, la violencia cultural y la violencia simbólica que engrandece la brecha entre pobres y ricos, y de manera más acentuada la brecha de la desigualdad de los pueblos indígenas y afrodescendientes. La interculturalidad crítica parte de considerar que las relaciones entre las culturas son relaciones integrales en las que no se puede encubrir la desigualdad social y económica que son lacerantes para las culturas subalternas, inferiorizadas, excluidas y mantenidas en la periferia del sistema capitalista.

Teniendo en cuenta que las relaciones entre las culturas y las personas son de carácter social, político, económico y cultural, las causas que reproducen las interacciones culturales asimétricas que se presentan como “prejuicios culturales”, tales como el racismo, la xenofobia, la indiofobia, el patriarcado, la misoginia, la homofobia, etc., son consecuencia de condiciones objetivas que se alimentan de la desigualdad y la violencia estructural, así como de las desigualdades y violencias culturales y subjetivas de la colonialidad del pensar y del poder en la generalidad del sistema mundo y en las particularidades de las regiones, la geopolítica y los microsistemas como la escuela. En este sentido, los contextos de rechazo, exclusión, menosprecio, discriminación e intolerancia racial, religiosa, política, étnica, de género, social o cultural, constituyen elementos de la matriz cultural hegemónica que obstruyen las relaciones interétnicas horizontales, y de forma concreta la posibilidad de vivir y convivir dignamente.

En el sentido expuesto de la interculturalidad crítica, no es posible que las culturas tengan relaciones solamente en la dimensión cultural, en el “diálogo”, en lo folclórico, toda vez que esa misma dimensión se encuentra permeada

por las relaciones sociales, económicas y políticas del poder, y el propósito debe ser el de crear condiciones de extinción de todas las expresiones más sutiles de exclusión hasta las manifestaciones más extremas de la violencia estructural, directa, cultural y simbólica que garanticen relaciones entre culturas menos injustas, menos desiguales, más democráticas, y en ese sentido, poder establecer relaciones de carácter horizontal. Es decir, que la interculturalidad, en sentido amplio, debe de abarcar todos los aspectos de la vida de los pueblos, los grupos, las comunidades, las familias y las personas; no puede ser una interculturalidad que desocialice la cultura, que se inspire en el aire, en el limbo, sin aterrizar en la sociedad.

En la perspectiva de interculturalidad crítica decolonizada, Catherine Walsh plantea:

La interculturalidad no puede ser reducida a una simple mezcla, fusión o combinación híbrida de elementos, tradiciones, características o prácticas culturalmente distintas. Tampoco debe ser entendida como una forma de intervención del mejor de dos o más posibles mundos o reducida a enunciados como “sociedad intercultural”, “educación intercultural”, “democracia intercultural”, “Estado intercultural”, que, en general, tan sólo sugieren la diversidad existente. Representa, por el contrario, procesos dinámicos y de doble o múltiple dirección, repletos de creación y de tensión y siempre en construcción; procesos enraizados en las brechas culturales reales y actuales... (Walsh, 2009, p. 47)

Muchas son las aristas del cuestionamiento a la interculturalidad que presenta Catherine, pero en su generalidad

el planteamiento de fondo cuestiona la matriz hegemónica colonial de reducir la interculturalidad a la hibridez o a la fusión de culturas.

La “inclusión” es otro de los conceptos que gravitan con la interculturalidad y al respecto, Josef Estermann plantea:

El discurso de la ‘inclusión’, que a primera vista parece emancipador e intercultural, parte de una premisa de asimetría y dominación y de una actitud patriarcal y asistencialista. En el proceso de la inclusión siempre hay un sujeto activo que “incluye” y un objeto más o menos pasivo que es “incluido”. La meta de este proceso es una sociedad basada en un proyecto exógeno de ‘desarrollo’, ‘civilización’ y ‘bienestar’ que se traduce en la actualidad en términos de ‘modernidad’, ‘tecnología’, ‘participación’ y ‘consumo’” (Estermann, 2014, p. 253).

La dimensión intercultural crítica para abordar conflictos y paz en la educación y en la sociedad presupone la inclusión no solo declarativa, sino como proceso político democrático que se manifiesta en el transcurrir de prácticas, procedimientos y acciones inclusivas y democráticas en la investigación. Aludimos a una inclusión decolonizada, liberadora, que se opone a la estrategia de la inclusión colonial que primero “reconoce al otro” para luego proceder a la asimilación o incorporación monocultural de la universalidad occidental que busca eliminar la alteridad como resultante de administrar la diversidad y diferencia social y cultural dentro de los límites del capitalismo/moderno/colonial.

Retomando el caso de la educación intercultural en México podemos hablar de diferentes tipos: la educación oficial intercultural; la educación intercultural autónoma de varios pueblos indígenas; la otra educación autonómica y colectiva del Sistema Educativo Zapatista organizada en los Municipios Autónomos en Rebeldía Zapatista (MAREZ); la educación intercultural de comunidades que exigen reconocimiento y financiamiento del Estado; y una educación intercultural que podemos denominar popular, que no está interesada en el reconocimiento oficial. Unas educaciones interculturales hacen parte del pensamiento crítico latinoamericano occidentalizado, y otras del nuevo pensamiento crítico decolonial.

Estas constelaciones de educación intercultural se encuentran determinadas en sus discursos y sus prácticas por las relaciones sociales y de poder en que se desenvuelven. Incluso las perspectivas de educación en las universidades interculturales son disímiles, dependen en gran medida de sus rectores y sus relaciones con el poder estatal y con los partidos políticos, así como de la formación académica y los intereses políticos y académicos de los docentes.

De-construyendo la educación intercultural

De las anotaciones anteriores sobre la interculturalidad y su dimensión educativa, surge la pregunta: ¿es posible construir educación intercultural crítica, pacífica sustentada en la justicia social, la libertad, el respeto real a la diferencia, la comunicación, el diálogo y todas las demás relaciones sociales en igualdad de condiciones para todas las culturas? No cabe duda de que la educación socio-crítica, sin ser la panacea, es uno de los pilares de las transformaciones sociales y de la formación de los nuevos sujetos sociales interculturales con horizontes políticos y éticos que

contribuyan a desenraizar las violencias socio-estructurales y culturales que persisten en el México moderno.

La tarea inmediata y más noble de la educación intercultural para la paz es la del reconocimiento y la convivencia no violenta con la diversidad y con la diferencia en el aula y en la escuela, es la concientización y cuestionamiento a las estructuras elementales de las violencias y las injusticias. Desde la mirada crítica es la descolonización del pensar, del ser y del hacer en la educación, pues: “La construcción de una sociedad intercultural implica un proceso dinámico y proyecto de creación y construcción desde la gente, que reconoce y enfrenta los legados coloniales aún vivos e incita al diálogo entre lógicas, racionalidades, saberes, seres, formas de vivir y mundos, que tienen el derecho a ser distintos” (Walsh, 2009, p. 59).

Un principio de nuestra propuesta es el generar y desarrollar una “conciencia crítica” de manera colectiva, grupal, junto con los otros y para los otros a partir de identificaciones con la libertad, la justicia social, la democracia directa, la resolución pacífica de los conflictos, la no violencia y la paz. Una conciencia crítica que se concrete en indignación y acciones contra la explotación, opresión, exclusión, represión, racismo, xenofobia, indiofobia, dominación masculina, corrupción, homofobia y todas las manifestaciones de violencia directa, estructural, económica, psicológica, cultural y simbólica.

En la educación la conciencia crítica implica un compromiso con el cambio social, contra la hegemonía de lo impuesto por la minoría. Para ello la conciencia crítica se tiene que cimentar en el pensamiento libre, autónomo, con gran sentido de pertenencia étnica, cultural, social, regional para el cambio, con praxis creativa y de lucha decolonial en el pensar y en el actuar. Una conciencia crítica que le permita al individuo y al colectivo decidir libremente su plan de vida al rebelarse contra toda opresión e injusticias mediante

el quiebre y la sustitución de relaciones de explotación deconstruyendo conceptos y valores opresivos por otros que reconstruyan las relaciones sociales en condiciones menos desfavorables.

En el espacio educativo se trata de permitir y valorar la participación de toda la diversidad y sus diferencias en condiciones de igualdad, de respeto mutuo, de solidaridad. Es decir, hacer realidad el diálogo intercultural y social en el aula, que se viertan todas las reflexiones, opiniones y proyectos de los estudiantes y profesores sobre el actual y el nuevo Estado-nación, sobre la aldea global, sobre la educación, sobre las injusticias, sobre la construcción de otro mundo menos desigual.

Desde el paradigma crítico de la interculturalidad se busca la des-jerarquización del conocimiento, es decir, que no se aceptan niveles superiores e inferiores del conocimiento y se pretende que todos los saberes sean compartidos e influenciados mutuamente. En esta perspectiva epistémica los sujetos del conocimiento no son la élite cognoscente, sino todos los sujetos de la investigación en igualdad de condiciones, dejando de ser “objetos” de la investigación para ser parte de contextos reales e intersubjetivos dialógicos entre el saber occidental y los saberes de la diversidad, produciendo conocimiento empático intercultural y transformador.

Esta producción intercultural y empática de conocimiento solo es posible mediante una pedagogía horizontal en las relaciones entre educadores y educandos que comparta y valore los distintos saberes, es decir, en procesos de relación y de producción descolonizantes en la escuela. Es, ni más ni menos, que la concreción del reconocimiento real del “otro”, no solo del reconocimiento discursivo, declarativo, sino de valorar, compartir y generar conocimiento colectivo que aporte a la comprensión del mundo y a las soluciones de sus problemas.

En otras palabras, y generalizando la interculturalidad crítica en la investigación, se busca conocer las relaciones objetivas y subjetivas sociales y culturales generadoras de inter-aprendizajes e inter-comprensiones, así como los inter-conflictos y violencias que se presentan en espacios, tiempos, condiciones y actores sociales particulares para producir teoría intercultural y apropiación colectiva de conocimiento que de manera simultánea forje conciencia y, mediante estrategias de acción, transforme situaciones no deseables en la educación y en la sociedad. Es por ello que para esta perspectiva crítica de interculturalidad proponemos la metodología de la “Etnografía e investigación acción intercultural para los conflictos y la paz”, privilegiando, no la voz del científico social en la configuración de la investigación positivista colonizada, sino la subjetividad, las percepciones, las representaciones, las acciones sociales, las interacciones culturales y las voces de los sujetos sociales, de la colectividad, de la comunidad, de los pueblos, y en la escuela los estudiantes, profesores, trabajadores, personal administrativo, padres de familia, tutores.

En este terreno de la descolonización, la propuesta de la metodología de la “Etnografía e investigación acción intercultural para los conflictos y la paz” es un medio para implementar la inclusión y la democracia de toda la diversidad en el aula, la escuela y/o sociedad, relacionada con contextos específicos de cambios necesarios para mejorar la convivencia armónica. Una metodología que supone un proceso interpretativo de lo pensado y lo actuado, con profundo sentido crítico y autocrítico de la práctica inclusiva y democrática que transforma mediante el empoderamiento a los grupos, escuelas y sociedad participantes de esta metodología; es la construcción del micro-poder en la vida social y en el ámbito educativo desde abajo, desde la base, desde escenarios locales y con sujetos sociales específicos.

Investigación acción que se propone generar relaciones interculturales con base en los principios de justicia social; con pensamiento y acción contra toda discriminación, contra el racismo, la indiofobia, la exclusión, la marginación, la xenofobia, la misoginia, la homofobia, la dominación masculina; por la convivencia religiosa, política y social; por la gestión pacífica de los conflictos, la no violencia; la aplicación de los derechos humanos; los derechos sociales y culturales, los derechos de los migrantes y sus familias; por la inclusión de la diversidad y la diferencia con democracia participativa. Estos principios del pensar y del actuar de la praxis investigativa socioeducativa constituyen la fundamentación de una educación emancipatoria con horizonte decolonial.

Amerita en este mismo tenor, frente a la dolorosa situación social y educativa en que se debaten las sociedades latinoamericanas, recordar a Paulo Freire en *La pedagogía del oprimido*, al decir que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”. Freire, al recibir el premio UNESCO de “Educación para la Paz” en 1986, afirmó: “No creo en ningún esfuerzo que se llame educación para la paz, que en lugar de revelar el mundo de injusticias, lo oculte y tienda a cegar a sus víctimas...”. Este legado ético, epistemológico y educativo de Freire, es uno de los principios para cimentar una educación intercultural decolonizada en nuestros tiempos.

Esta intención liberadora y transformadora de la educación intercultural crítica decolonizada, en su dimensión investigativa se concreta en la ruptura con los paradigmas convencionales a través de nuestra propuesta metodológica de la “Etnografía e investigación acción intercultural para los conflictos y la paz”, la cual implica también la democratización del conocimiento planteada por Freire y por Fals Borda, rompiendo con la “objetividad” del

método positivista y sus burdas relaciones con los sujetos, deconstruyendo la relación vertical del sujeto/profesor y del objeto/alumno, o del sujeto/investigador con el objeto/investigado, a través de la construcción de una relación liberadora, incluyente y participativa de tipo horizontal: sujeto/profesor/investigador con el sujeto social/participativo.

El método propuesto lo veremos más a detalle en los apartados de “Etnografía para la paz, la interculturalidad y los conflictos” y en el de “Investigación Acción Intercultural”. El desafío de construir educación intercultural decolonizada es mayúsculo, por una parte, se trata de deconstruir la interculturalidad neoliberal y trazar nuevos códigos interpretativos que permitan idear educaciones otras y establecer relaciones sociales y culturales de tipo horizontal, es mapear cognitivamente de manera otra el mundo, las regiones y la escuela en sentido crítico, propositivo y transformador, manteniendo la esperanza en un mundo mejor. Por otra parte, de poner a dialogar las interculturalidades críticas latinoamericanas con la perspectiva crítica decolonial a partir de la interrelación de la cultura, la economía, la sociedad y la naturaleza que forman parte del actual sistema mundo capitalista moderno/neoliberal/colonial/decolonial, para construir nuevas teorías, epistemologías, conceptos, categorías, metodologías y pedagogías liberadoras que transformen la actual situación moderna/colonial.

Conclusiones

En América Latina y en particular en México, la interculturalidad oficial-neoliberal no ha trascendido a todo el sistema educativo ni a la sociedad en general, ha estado reducida al subsistema de la educación intercultural que

incluye a las doce universidades interculturales financiadas por el estado. La estructura y funcionamiento de estas universidades pocas diferencias tienen con las instituciones convencionales y los planes y programas de las licenciaturas y maestrías se caracterizan por ser occidentales sin compartir los conocimientos, saberes y cosmogonías de las otras culturas.

Varias son las perspectivas y las prácticas de las educaciones interculturales las cuales podemos dimensionar, por una parte, en aquellas que fortalecen las relaciones de subyugación, dominación, exclusión, explotación, asimilación y represión sociocultural por parte del poder político, económico, social, cultural y educativo hegemónicos. Por otra parte, se presentan las interculturalidades subalternas, alternativas, críticas, que pretenden, más que un diálogo intercultural, un diálogo profundo de cosmovisiones que supere los encuentros cosméticos y las celebraciones folclóricas por condiciones más justas y menos desiguales de las que se viven en el actual siglo XXI.

En la perspectiva crítica intercultural se trata de pensar y actuar desde la multidiversidad, desde geografías e interculturalidades distintas a las del poder, desde otra dialógica que desafía la sumisión del ensueño y de los emblecos eurocéntricos sin mayor relevancia social en las relaciones entre culturas y cosmovisiones que trasciendan las desigualdades existentes. Es por ello que abrazar la interculturalidad crítica empieza con el descubrir los dispositivos culturales y sociales que hacen de la educación, del conocimiento y de la ciencia otra manera de sometimiento y de control social a la cultura hegemónica, para construir una interculturalidad de carácter emancipatorio y liberador desde la perspectiva crítica descolonizando el pensar, el ser, el actuar y las relaciones sociales y culturales que prevalecen en el sistema/mundo moderno capitalista.

La descolonización de la educación solo es posible mediante la integración de nuestra práctica y nuestra generación de conocimiento a través de la implementación de metodologías también descolonizadas susceptibles de engendrar saberes, conceptos, categorías y teorías desde la interculturalidad crítica que sirvan de cultivo emancipador para una paz integral y duradera, sustentada en la justicia social, la democracia, la libertad, la dignidad, los derechos humanos y la no violencia en su sentido más amplio.

En la teoría y práctica descolonizadora, además de la función formadora de la educación en diferentes niveles del conocimiento, la función humanizadora constituye uno de los determinantes de los ejes verticales, horizontales y transversales de la interculturalidad crítica para los conflictos y la construcción de la paz. Educación intercultural que al igual que la paz integral, pretende generar conciencia no solo de la problemática educativa sino también de las realidades sociales, económicas, políticas y culturales de los diferentes entornos.

En este sentido sociológico y antropológico no son suficientes la "inclusión" y la "incorporación" del "otro" sino se concreta la convivencia de aprendizajes basada en los principios cosmogónicos de las culturas, puesto que la interculturalidad, al igual que la paz, es un complejo integral, es decir múltiple, por lo que hablar solo de Interculturalidad en la educación, es pensar el concepto en sentido restringido, es reducir la compleja realidad a un solo aspecto, negando las condiciones sociales y estructurales de las relaciones sociales y étnicas que se han conformado en el devenir de las sociedades. Por ello la interculturalidad debe ser entendida y asumida en sentido amplio, es decir en sentido sociopolítico como proyecto que reivindica la otredad de las culturas a partir de la descolonización de la vida cotidiana y del pensamiento dominante y dominado, de manera que se construya una realidad posible de enfrentar el liberalismo en su dimensión

económica y la globalización en su dimensión cultural y simbólica hegemónicas que atentan contra las culturas indígenas, afro descendientes, populares y en general contra lo subalterno.

El planteamiento político de la interculturalidad crítica induce a una pedagogía de relaciones entre culturas basada en una democracia participativa y de una metodología constructora de saberes y conocimientos mediante la investigación acción intercultural que confronte la discriminación, los conflictos, las lejanías y las cercanías entre culturas, articulando hasta donde sea posible, conocimientos, saberes, prácticas y cosmovisiones. Es en esencia una política diferente a la convencional, a la cultura hegemónica y colonizadora que trata las diferencias socioculturales de nuestra realidad desde la perspectiva dominante occidental, descontextualizada y centrada en "competencias interculturales" que buscan suministrar conocimientos para ser competitivo en la globalización. Es la aplicación del indigenismo de integración en la educación, que considera que la discriminación, explotación, exclusión e indiofobia se resuelven facilitando y otorgando condiciones para que los indios o *los otros* marginados se integren al sistema capitalista en condiciones menos desventajosas y un tanto parecidas a las de los mestizos, en medio de profundas contradicciones como la no voluntad política de articular un currículo nacional con uno intercultural, relegando de manera sistemática las culturas no mestizas.

Es por ello que un currículo intercultural en sentido crítico, debe tener como fundamento la producción y generación del conocimiento no solo occidental, sino de manera significativa el de los indígenas, afros, campesinos, popular, etc., de tal manera que se encuentren y desencuentren las culturas en escenarios escolares, comunitarios, sociales, políticos, económicos y culturales

que permitan comprender y afrontar las asimetrías en la convivencia diversa. Esa pedagogía de confrontar lo diverso, induce a reflexionar las realidades de la alteridad y las relaciones que se tienen dentro y fuera de la escuela, pues no se puede, por ejemplo, combatir y afrontar la discriminación, cultural, social, económica y política sin visibilizarse, sin percibirse, analizarse, afrontarse, transformarse.

En el contexto de la escuela y en el trabajo áulico se trata de reflexionar y discutir de lo explícito y también de lo invisibilizado para poder construir convivencias respetuosas con todas las diferencias presentes y ausentes en el medio escolar; ejercicio que tiene que ver con las convergencias y divergencias de los aprendizajes para lo cual se requieren espacios de autonomía escolar que permitan comprender lo que el antropólogo Guillermo Bonfil denominó “los ámbitos de la cultura” en función del “control cultural” donde el “que enseña” y el “cómo se enseña” son determinantes para la reproducción de la cultura en un mundo globalizado con imposición de elementos de culturas “ajenas”, “enajenadas” e “impuestas” (Bonfil, 1991, pp. 165-204).

Podemos concluir que la perspectiva crítica considera que la interculturalidad es un complejo diverso de relaciones sociales, culturales y étnicas que reconoce las diferencias y se propone el encuentro de esas diversidades para redimensionar las relaciones asimétricas existentes por otras menos injustas y menos desiguales que permitan a su vez impedir que los conflictos interculturales escalen a confrontaciones violentas. En México y en América Latina, la interculturalidad con enfoque crítico hace referencia no solo a las relaciones entre culturas, también a las múltiples relaciones con el Estado, con los pueblos indígenas, afrodescendientes, y todos los grupos sociales y étnicos que habitan el territorio. En la escuela y en el aula el propósito es transformar la convivencia entre diversidad y exclusión, por una convivencia intercultural inclusiva de la diversidad,

deconstruyendo todas las formas reproductoras de colonialidad.

En sentido político la interculturalidad crítica es la respuesta que los pueblos indígenas y otros conjuntos sociales y culturales vienen construyendo para afrontar la globalización económica, cultural y simbólica de la política neoliberal que busca reconfigurar la hegemonía del sistema capitalista mediante el “diálogo intercultural”, dejando intactas las bases estructurales, socioeconómicas y culturales que generan las desigualdades sociales y étnicas, es decir que la matriz capitalista y colonial del sistema se mantiene intacta. Desde el enfoque de la interculturalidad crítica decolonial, las relaciones de las diversidades se analizan a partir del poder, del cuestionamiento a la matriz colonial, de la ruptura con el paradigma neoliberal de la interculturalidad teniendo como horizonte relaciones que concedan posicionamiento y reconocimiento a las otras culturas, así como también a la cultura propia. Interculturalidad para la convivencia descolonizada, afrontando todo relativismo cultural, articulando teoría y práctica para construir otro mundo y otra educación posibles.

Bibliografía

Bartolomé, M. (2006). *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México: Siglo XXI editores.

Bonfil, G. (1987). *El México profundo. Una civilización negada*. España: Grijalbo.

Bonfil, G. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. IV, núm. 12, pp. 165-204. México: Universidad de Colima.

Estermann, J. (2014) Colonialidad, descolonización e interculturalidad: Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Polis* [online]. vol.13, n.38, pp. 347-368, Santiago de Chile: Universidad de Los Lagos.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Sandoval-Forero, E. A. (2013). *Educaciones interculturales en México*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.

Santos, Boaventura. (2003). *La razón indolente*. España: Editorial Desclée De Brouwer, S.A.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya Yala.

Walsh, C., Schiwy, F., Castro-Gómez, S. (Eds.), (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya Yala.

UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común universal?* París: Ediciones UNESCO.

ETNOGRAFÍA PARA LA PAZ, LA INTERCULTURALIDAD Y LOS CONFLICTOS

Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo.

Carlos Marx, *Tesis sobre Feuerbach*

El nuevo paradigma de los estudios para la paz supone un giro epistemológico que induce a realizar investigación a partir de las relaciones y vivencias pacíficas, teniendo también en cuenta los conflictos y las violencias, desde una perspectiva multi-interdisciplinar, y también multi-método, que incluye todas las ciencias sociales. Teniendo en cuenta esta especificidad paradigmática, se hace necesario discutir los enfoques metodológicos que junto con las teorías permitan acceder al desarrollo de estos estudios. En este sentido, el presente capítulo expone algunos elementos a nivel propositivo para la investigación etnográfica dirigida a los estudios para la paz, la interculturalidad, los conflictos y la democracia, a partir de considerar la necesidad de descolonizar el pensar y la praxis del método. Se propone que esta etnografía sea, en nuestro entorno latinoamericano, crítica, de coproducción investigativa, que aporte al conocimiento de nuestras realidades socioculturales.

Introducción

Las distintas disciplinas sociales se han construido con paradigmas teóricos y metodológicos que en sus diversos momentos han cimentado los investigadores. Varias han sido y serán las corrientes de pensamiento en las ciencias sociales, y en particular en la investigación sobre los conflictos y la paz, que de manera obligada remitan a propuestas epistemológicas diversas que denoten concepciones disímiles acerca de los métodos de investigación.

La determinación de investigar diversas realidades, conflictos o paz en el ámbito social o educativo tiene que ver de manera directa con las perspectivas teóricas, los objetivos, las metas, los propósitos, las preguntas de investigación y, en su caso, la(s) hipótesis construidas en el proyecto de investigación. Es decir, que no son métodos que se puedan utilizar indistintamente para toda investigación en forma mecánica, pues ello depende, reiteramos, de las características del diseño de investigación y de cómo el investigador pretende cimentar el conocimiento, por lo que es importante tener claro que la etnografía, al igual que cualquier otro método, no es una varita mágica que sirve para toda investigación.

A pesar de la gama de métodos y técnicas de investigación utilizados en las ciencias sociales, la antropología se ha caracterizado por el uso de lo que genéricamente podemos denominar “investigación cualitativa”, sin que ello excluya la “investigación cuantitativa” o la utilización de datos numéricos. Los métodos “etnográfico” y “comparativo”, junto con sus respectivas teorías, fueron sin duda los fundacionales de la disciplina a nivel mundial. Hoy, en pleno siglo XXI, en un mundo globalizado, estos dos paradigmas —redimensionados y con diferentes acepciones— siguen siendo privilegiados en la antropología social, la etnología, la antropología cultural, la etnohistoria, la psicología social,

la educación, la etnometodología y la sociología en sus campos de estudios sociales, culturales, políticos, de conflictos y de relaciones sociales en general.

La etnografía, que desde un punto de vista etimológico significa *Ethnos*: pueblo y *graphos*: descripción, podemos entenderla en su complejidad como *enfoque investigativo*, *trabajo etnográfico* y *texto etnográfico*⁶, que finalmente describe, explica o reflexiona realidades importantes producto de un trabajo de campo realizado por el investigador en interacción directa con una población que comparte una cultura en sentido amplio o restringido, un espacio o un territorio delimitados, y un tiempo definido. Es una manera particular de estudiar el presente y también el pasado, a partir de la observación rigurosa de la realidad vivencial y del análisis de documentos que sobre los sujetos y objetos existan.

Este método etnográfico de investigación fue desarrollado de manera importante por la antropología colonialista en distintos países a finales del siglo XIX y principios del XX, teniendo como base el conocimiento de los otros pueblos, de los denominados exóticos, ágrafos, sin Estado y de organización simple. Los clásicos de la etnografía tradicional son, entre otros, Bronislaw Malinowski, Marcel Mauss, Franz Boas, Evans Pritchard, Margaret Mead y Levi Strauss. Sus etnografías se caracterizan por la colonialidad del conocimiento, extraído de un intenso trabajo de campo basado en diversas técnicas de observación y de instrumentos de trabajo, cuyo material es la base para las descripciones, interpretaciones, y explicaciones de esos otros pueblos, no occidentales, no civilizados.

⁶ Entre muchos textos que hacen referencia a la etnografía en sentido de enfoque, método y texto, están los de Rosana Guber (2001), Honorio Velasco y Ángel Díaz de Rada (2004).

La etnografía clásica (inglesa, norteamericana y francesa) se caracteriza por su primacía descriptiva, la cual también ha sido dominante en América Latina, junto con el sesgo culturalista acrítico y descontextualizado de las realidades investigadas. Esta formación antropológica con resultados parciales y acríticos tiene su justificación en una de las falacias del positivismo que pregona la neutralidad de los investigadores para conocer, describir, analizar y reflexionar “la realidad”. Lo cierto es que la “neutralidad” como concepción y como práctica antropológica, o de cualquier otra ciencia social, no es por sí misma un vocablo neutral, más bien ha sido y es parte de la colonización del lenguaje en el empleo del supuesto método científico.

El antropólogo inglés Max Gluckman, en su clásico libro sobre *Costumbre y conflicto en África* (2009), en el primer capítulo “La paz dentro de la contienda”, aborda el estudio intercultural de la ley indígena desde el derecho, tipo de estudios que hoy se designan como antropología jurídica. Gluckman, en su texto, también trata desde la antropología política el estudio de la autoridad y el poder, siendo elocuente su exposición teórica y analítica sobre el conflicto, considerándolo generador de cambios sociales y culturales, pasando desde entonces a formar parte de uno de los objetos de estudio de la antropología.

Teniendo en cuenta lo expuesto, en el presente texto trataremos lo relacionado con el método que denominamos “Etnografía para la Paz” (EtnoPaz), reiterando que el paradigma de la paz admite uno o varios métodos, y que su aplicación no puede ser indistinta, ni estar exenta del rigor metodológico y sus complejidades inherentes a cada uno de ellos. Esta etnografía para la paz se hace imprescindible para recuperar la dimensión de los imaginarios colectivos y las prácticas sociales que de manera cotidiana inciden en los conflictos, las violencias, las relaciones interculturales y los procesos de paz, en sus dimensiones descriptivas y explicativas de realidades que le dan sentido a la vida.

Etnografía en México

Los antropólogos vienen realizando sendas etnografías en América Latina desde los años 40 del siglo XX, y el eje descriptivo y analítico ha sido la “diversidad cultural”, teniendo como sujetos de estudio a los indígenas y, en menor medida, a los campesinos y a los afrodescendientes. En la región, el método etnográfico dominante ha sido muy copioso de los clásicos; y en algunos casos, antropólogos, como, por ejemplo, Darcy Ribeira, Roberto Cardoso (Brasil) y Bonfil Batalla (México), rompieron con el sesgo descriptivo y acrítico proponiendo nuevos enfoques de la antropología y del trabajo de campo etnográfico. En el caso de México, la presencia de la etnografía de la Escuela de Chicago fue de gran trascendencia no solo para la gran cantidad de textos etnográficos publicados, sino también para la acción indigenista que el Estado realizó con brillantes antropólogos mexicanos e importantes contingentes de científicos sociales en las comunidades indígenas a través del Instituto Nacional Indigenista (INI), que inició labores en la década del cuarenta del siglo pasado.

Esa política y esa acción del Estado para con los pueblos indígenas, denominada “indigenismo”, presentó desarrollos teóricos que orientaron la política pública para “integrar”, “asimilar” o “incorporar” a los indios a la sociedad mexicana. Esa amplia antropología aplicada del Estado, que utilizó, entre otras, el control de las comunidades, la formación de cacicazgos indígenas, la cooptación de líderes y la educación indígena, para desindianizar a una población que acrecentaba su condición de pobreza y miseria, en su generalidad constituyó el mayor fracaso histórico de la acción indigenista.

Los indios, tercios por su existir, resistieron todas las políticas del indigenismo, lucharon por acabar con el Instituto Nacional Indigenista, se sublevaron contra el Estado y

sus políticas, exigieron ser parte del país al gritar “Nunca más un México sin Nosotros”, y exigieron sus derechos colectivos como pueblos indígenas, con mayor énfasis en la década del 90 del siglo pasado y la primera del siglo XXI. Mientras la élite de los antropólogos y sociólogos discutía qué tipo de autonomía y cómo debería ser, ellos, los indígenas zapatistas del sureste, construyeron sus municipios autónomos, organizaron el poder colectivo en las “Juntas de Buen Gobierno”, crearon sus sistemas propios de salud y educación sin la participación del Estado.

El “indigenismo”, caracterizado por ser una política planeada, diseñada y ejecutada por los no indios para los indios, tuvo su muerte real y simbólica con el levantamiento de los indígenas del sureste en 1994. Este indigenismo suele confundirse y denominarse “antropología mexicana”. La disciplina en México se desarrolló durante el siglo XX en tres vertientes: con el indigenismo; con la formación escolarizada amamantada por las lecturas de los clásicos ligada al intenso trabajo de campo; y, en menor medida, con la antropología crítica occidental que cuestionó el funcionalismo, el estructuralismo e indigenismo.

La mayoría de las etnografías son excelentes descripciones que en muchos de los casos se confunden con literatura antropológica, las cuales suelen estar permeadas por las corrientes teóricas del funcionalismo y el estructuralismo, presentando por ello mismo una visión homogénea, y en considerables casos una mirada idílica sobre los “otros”, los indígenas, sobre su cultura, su organización social, su derecho indígena, sus mitos, ritos, control social, sanciones, fiestas, bailes, medicina, sistemas normativos, lenguas, estructura social, y todas las dinámicas internas de la comunidad.

Estas etnografías funcionalistas, sesgadamente tienden a demostrar que el mundo no occidental vive en plena armonía, sin conflictos, y con toda una funcionalidad en su

estructura interna, en su cultura e identidad, concebidas casi siempre a partir de matrices prehispánicas y de la religiosidad del catolicismo romano. De manera desdeñosa se excluye u olvida la composición heterogénea de la comunidad indígena en religión, política, economía y relaciones sociales, tanto en su interior como en el exterior, muchas veces por la pretensión del deseo apasionado de contribuir a “conservar” culturas consideradas en equilibrio y sin conflictos.

En las etnografías, los conflictos intraétnicos (uno de los campos de estudio de la paz) han sido tratados de manera marginal, y, en su ámbito externo, relacionados con las otras culturas, las otras sociedades, que afectan negativamente y atentan contra las culturas originarias, desconociendo los conflictos intracomunitarios e interétnicos que le han acompañado, al igual que las concepciones y *habitus* de paz, de los pueblos y comunidades indígenas de América Latina.

A partir de ello, muchos antropólogos son los mayores redentores de la alteridad, la pluralidad y el respeto a la diferencia cultural, en función de totalidades étnicas y culturales equilibradas que presentan relaciones conflictivas con otras culturas por falta de ese respeto y entendimiento que muchos denominan “relaciones interculturales”. Es decir, ha predominado la exaltación del conflicto cultural y social en el contexto de pueblos o culturas agredidas, dominadas, colonizadas, explotadas, oprimidas y discriminadas por culturas dominadoras.

En México, el antropólogo Julio De la Fuente (1989)⁷, en su obra *Relaciones interétnicas*, analiza las condiciones desiguales y conflictivas que tienen los indígenas frente a

⁷ Colaborador y discípulo de Bronislaw Malinowsky, uno de los antropólogos más estudiados y discutidos en la antropología y con gran influencia en los sociólogos culturalistas.

los no indios; de manera singular desarrolla un capítulo sobre el conflicto en la organización social y política de los zapotecas en el Estado de Oaxaca. El conflicto intracomunitario acontece en diversos aspectos, siendo recurrente el presentado entre los jóvenes y los adultos en relación con los asuntos de gobierno y las mayordomías, pues “los jóvenes rehúsan cumplir con el despilfarro de estas mayordomías de barrios y de pueblos y se muestran ansiosos de establecer procedimientos democráticos, para ello se apoyan en el hecho de que su economía actual no permite despilfarros rituales”(De la Fuente, 1989, p. 39). Para el caso, el conflicto surge por la insistencia de los ancianos en “despilfarrar” para continuar y preservar con las prácticas religiosas y las creencias pagano-católicas, mientras que los jóvenes pretenden salvaguardar la estructura económica.

De la Fuente afirma que “la lucha entre ancianos y jóvenes ha sido aguda y llevada al extremo de las armas en muchos pueblos. En otros, se observa ya un proceso racional, democrático en el cual se han suprimido las Mayordomías” (De la Fuente, 1989, p. 31). Es, sin duda, la presentación de conflictos intracomunitarios llevados a extremos beligerantes mediante el uso de la violencia física. Esas realidades de conflicto interno, conocidas por el contacto directo con comunidades indígenas en los años cuarenta del siglo XX, siguen estando presentes en muchas de las del siglo XXI, obviamente en contextos diferenciales tanto internos como externos. Pero también en otras comunidades y contextos, las Mayordomías constituyen el sistema de organización social tradicional de los indígenas, independiente del poder político.

A finales del siglo XX la etnografía irrumpe en dimensiones macros y en espacios urbanos, entre otras razones por el desplazamiento de los sujetos tradicionales de estudio del campo a las ciudades nacionales e internacionales, aunque estas etnografías contemporáneas

siguieron construyendo sus ejes de observación y descripción a partir de los referentes culturales.

Desde los estudios para la paz y los conflictos, estos últimos son definidos “como aquellas situaciones de disputa o divergencia en las que existe una contraposición de intereses, necesidades, sentimientos, objetivos, conductas, percepciones, valores, y/o afectos entre individuos o grupos que definen sus metas como mutuamente incompatibles. El conflicto es algo consustancial e ineludible en la naturaleza humana, y puede existir o no una expresión violenta de las incompatibilidades sociales que genera” (*Enciclopedia de Paz y Conflictos*, 2004, p. 151).

Este mismo planteamiento del conflicto fue expuesto por Gluckman en 1955, al decir que “Los conflictos son parte de la vida social, y las costumbres parecen exacerbar estos conflictos, pero al hacerlo, estas costumbres también impiden que los conflictos destruyan el orden social en su conjunto” (Gluckman, 2009, p. 32).

En este tenor, los conflictos son inherentes al individuo, la sociedad, la cultura y la etnia, sin ser por sí mismos negativos y violentos, ni positivos y pacíficos; esas connotaciones se las otorgan los participantes del conflicto en función de intereses, poder, relaciones y subjetividad, mediados por la cosmovisión y la etnicidad de los grupos indígenas, la ideología y los intereses de los grupos sociales.

En los pueblos y comunidades indígenas, los conflictos, la transformación de los mismos y los estados de tranquilidad y paz son constantes en el devenir histórico; de esas tres dimensiones objetivas y subjetivas dan cuenta los mitos fundacionales de cada grupo étnico, las migraciones, las guerras, las relaciones pacíficas interétnicas, y de manera primordial el contenido pacífico de la cosmovisión de los pueblos indígenas en torno al origen del cosmos, de la vida, de los dioses, de las relaciones simbióticas del

indio con la naturaleza, y de las distintas comprensiones sobre la trascendencia que tienen los muertos en el mundo de los vivos.

En el ámbito intracomunitario son distintos los conflictos y los niveles en su intensidad que ellos tienen: relaciones de dominación masculina, conflictos por la tierra, presencia de violencia causada por el consumo de alcohol, conflictos religiosos, y muchos otros de índole social comunitario que suelen ser atendidos por medio de los usos y costumbres indígenas, cuyo propósito es el de sancionar las alteraciones al tejido social mediante las normas establecidas de manera consuetudinaria, tendientes a garantizar el control social del grupo. Es decir, el sistema cultural-jurídico indígena cumple el papel de restablecer el orden social a través de la transformación pacífica de los conflictos, siendo el instrumento principal mediador intracomunitario. Cuando este sistema es superado por los conflictos, se pone en riesgo la convivencia pacífica de la comunidad y suele presentarse la anarquía y el brote de violencias que alteran de manera significativa la solidaridad social e inducen a la ruptura de las organizaciones sociales indígenas, así como de la continuidad cultural. De ello dan cuenta muchos de los estudios que desde la antropología jurídica se han publicado en América Latina.

Etnopaz para la Interculturalidad y los Conflictos

El nuevo paradigma de los estudios para la paz⁸, que bien podemos particularizar (además de la paz,

⁸ Varios son los planteamientos conceptuales y teóricos que se vienen desarrollando en los estudios para la paz, entre ellos: Paz positiva, negativa, imperfecta, hacer las paces, paz Integral, activa, no-violenta y duradera; paz con justicia, libertad y democracia.

propiamente) en los estudios de los conflictos, las violencias, la interculturalidad para la paz, la democracia, la diversidad étnica, social y cultural, la convivencia, las paces, entre otras, se caracteriza por ser interdisciplinar, de manera que podamos abordar los sujetos o los objetos de investigación con enfoques, perspectivas, metodologías y teorías diversas. Esto implica que todas las disciplinas sociales, sus métodos, sus técnicas y todas las teorías son susceptibles de ser empleadas en las investigaciones para la paz, siempre y cuando cumplan, al igual que en sus disciplinas, con el rigor propio de toda fundamentación científica.

Caracterizar de interdisciplinaria a la investigación para la paz, los conflictos, las violencias, la interculturalidad para la paz, y la democracia, implica también que las teorías y sus métodos de investigación tienen que inter-actuar, inter-pelar, interpretar a los sujetos u objetos analizados. Debido a esto podemos afirmar que, en la metodología cualitativa, que tiene como base y fundamento el paradigma epistémico *post-positivista*, es totalmente válido utilizar inter-métodos e inter-teorías en cualquiera de sus dimensiones posibles, mediados y mediadas por la interpretación del investigador. Estas alternativas de conocer realidades que configuran lo humano y construir conocimiento, pueden ser posibles con el empleo, entre muchos otros, de los métodos etnográficos, comparativos, de investigación fundamentada, de investigación acción participativa, o de coproducción de conocimiento, construyendo teoría a partir de análisis inductivo de los datos que el/la investigador/a obtenga o realice en co-producción con los actores sociales.

El método cualitativo etnográfico para los estudios de la paz posibilita conocer fenómenos sociales que no son susceptibles de estudiarse a través de métodos cuantitativos, estadísticos u otros medios de escasa profundidad en la indagación, la descripción, la reflexión, la comprensión y la

explicación de manera inductiva. Este método presenta estrecha relación con las técnicas de recolección de información, las herramientas utilizadas, la clasificación de los datos cualitativos, el análisis y la(s) teoría(s) empleada(s) para elaborar el texto etnográfico. Sin duda que la complejidad es parte de la esencia del método etnográfico, por lo que las presentes notas pretenden introducir a los estudiantes en el conocimiento de las bases de la investigación etnográfica para la paz, teniendo presente que se trata de un enfoque que relaciona de manera indisoluble el método etnográfico con las teorías para la paz.

Con esta metodología se problematiza la(s) teoría(s) para la paz con lo investigado, con la realidad social; y también a la inversa, de lo indagado, de los sujetos sociales con la(s) teoría(s), constituyendo un proceso continuo entre lo concreto y lo abstracto, posibilitando generar teoría “intermedia” entre la(s) teoría(s) general(es) y lo investigado de manera específica, de forma etnográfica. Esta otra característica de la etnografía es la que permite conocer las complejas y múltiples realidades sociales inmersas en paces, conflictos, violencias, negociaciones y relaciones interculturales e interétnicas, sin aplicaciones mecánicas y estandarizadas de teorías y métodos que poco aportan a las ciencias sociales y humanas.

La etnografía, en sus dimensiones de *enfoque*, *método* y de *texto* en los estudios para la paz, la podemos considerar como toda aquella investigación que se realiza de manera directa con los sujetos u objetos de estudio, es decir, que tiene como base el trabajo de campo; reporta realidades objetivas y subjetivas relacionadas con las perspectivas de paz; cuestiona lo investigado a través del giro epistemológico propio del paradigma de los estudios para la paz; mantiene explícita la orientación de conocer las concepciones y las prácticas de la paz, los conflictos, las violencias, la interculturalidad para la paz, la democracia, los derechos humanos, etc. Las reflexiones se realizan

mediante el análisis crítico del observador y los sujetos sociales, lo observado y el contexto; tiene definido como propósito elaborar etnografías para la paz teniendo en cuenta los grupos sociales, étnicos, religiosos, culturales, políticos y de género, donde la dimensión temporal se encuentra determinada por lo cotidiano y lo espacial por dimensiones macros o micros.

En América Latina, dadas las condiciones de la violencia socioeconómica estructural, de la violencia estatal y sistémica, de la violencia directa, y de las violencias culturales y simbólicas, así como de la predominancia del pensamiento eurocéntrico y norteamericano en las ciencias sociales, la etnografía para la paz, así como la producción de teoría y praxis relacionadas con los estudios sobre las violencias, los conflictos, la resolución pacífica de las controversias, la interculturalidad para la paz, la democracia, la diversidad cultural, los derechos humanos, la mediación pacífica y la educación para la paz, se encuentran en la disyuntiva de replicar los supuestos teóricos y analíticos occidentales hegemónicos, o de realizar etnografías para la paz desde la perspectiva del pensamiento crítico decolonizado y propositivo.

En el primer caso, replicar teorías eurocéntricas y norteamericanas, poco aporta al conocimiento de las realidades latinoamericanas; al avance real de las ciencias sociales; al conocimiento del pensar y de la praxis de la paz; a la deconstrucción del pensamiento colonizado; a la comprensión de las justicias e injusticias; a la perspicacia de la complejidad de las relaciones interculturales; y a la construcción conceptual y teórica del campo de los estudios para la paz con pensamiento crítico, colectivo y propositivo latinoamericanos.

En el otro sentido, la información y los datos obtenidos en campo, en esa relación directa con los actores sociales, a los cuales se les otorga la voz, la palabra y el

pensamiento, son la base para el análisis, la reflexión y conceptualización desde las teorías críticas y decolonizadas del ser y del pensar producidas por el pensamiento Latinoamericano. Sin duda que este tipo de etnografía para la paz, mediada por el trabajo de campo y las relaciones dialógicas con los actores sociales, obliga también a redescubrir las raíces históricas y culturales del cavilar y el actuar pacíficos de los sujetos involucrados en la etnografía vivencial para la paz, que otorga importancia no solo al resultado final, al texto etnográfico, sino también al proceso productor del conocimiento, pues la cualidad del etnógrafo no reside solamente en ser un excelente observador, o en emplear idóneamente las diferentes técnicas de indagación en campo, sino en poseer aptitudes y cualidades perceptivas, de sensibilidad humana y de compromiso con las paces posibles.

Es decir, que la metodología etnográfica propuesta para los estudios de la Paz y los conflictos se plantea, al igual que la investigación fundamentada (Strauss, Anselm & Corbin, 2002), descubrir categorías, conceptos y contrastar hipótesis que permitan elaborar nuevas teorías a partir de los datos mismos, de lo obtenido en campo de manera directa por el investigador y sus coproductores en la perspectiva crítica, propositiva y decolonizada del pensamiento Latinoamericano, que cuestiona y confronta los marcos teóricos existentes. Importante es dejar claro que el pensamiento decolonizado tiene también su fundamento en que la paz pensada y actuada requiere de mentalidades y realidades con libertad y con justicia, lo que implica extinguir el pensamiento colonizado por corresponder a condiciones de opresión, de subyugación y de sometimiento a poderes de dominación fincados en total injusticia.

Desde los planteamientos expuestos, la etnografía para la paz rompe totalmente con la concepción positivista de considerar a las personas, a los actores sociales, como objetos de investigación, como simples “informantes”, como

cosas, como elementos a los que se les investiga a partir de un saber científico superior al conocimiento popular, indígena, social o comunitario. En el terreno propiamente de recabar información en campo, la etnografía para la paz no considera la utilización de los denominados “informantes clave”, usualmente tratados como simples personas que nos abastecen de información, o a quienes les extraemos “secretos” sociales, políticos, culturales, de organización o de identidad que ellos tienen de sus pueblos, comunidades, o regiones.

En todos los casos, los colaboradores, los copartícipes, asociados, integrantes de una información susceptible de ser concluida en una etnografía, son sujetos interlocutores de conocimientos en sus contextos que deben ser reconocidos tanto en el proceso de obtención de datos e información, como en el resultante etnográfico, en el entendido de que "hablar desde la historia (...) significa que piensen y construyan el conocimiento no desde teorías, no desde libros, no desde autores" (Zemelman, 1999, p. 211), sino desde sus vivencias y sus historias, es decir, en la revaloración total de los actores sociales en interacción con los investigadores. Se trata, ni más ni menos, de aprender de los saberes de resolución negociada, pacífica, no violenta y de convivencias que tienen para la paz los sujetos sociales, estableciendo un diálogo con la academia de manera que impacte significativamente en el discurso y praxis de la etnografía.

¿Qué tipos de conflictos son los que tienen?, ¿cuáles son sus dinámicas?, ¿cómo los afrontan para transformar esas condiciones adversas?, son parte de las preguntas centrales en la etnografía del conflicto. Cómo perciben y cómo enfrentan las violencias del Estado, es sin duda en nuestros contextos otra de las preguntas clave en el estudio. Aunado a ello, ¿cuáles son las percepciones de las paces y las construcciones que de ella hacen los actores sociales en

sus diferentes ámbitos?, es otra clave de la indagación etnográfica.

Esta propuesta de etnografía para la paz lleva implícita la condición de método de investigación pacífico, de no agresión, de no expropiación del saber y del conocimiento colectivo, respetando al sujeto social e incorporándolo a la coproducción del saber y de la ciencia, impidiendo su cosificación, su exclusión del proceso y resultado de investigación. Es un método de investigación que tiene como principio la relación entre investigador-sujeto y actores sociales-sujetos, colectivos e individuales, sin anular el saber individual. En otro entender, es una coproducción de la praxis colectiva cognoscitiva, como lo plantea Alberto Bialakoski (2011, p. 134).

La esencia de esta propuesta y esta praxis de etnografía para la paz es, como plantea Visalachis, de no quedarse con la mirada lejana e indiferente del Sujeto Cognoscente, sino de darle voz a ese Sujeto Conocido, asumirlo como un “nosotros” para que haya una mutua transformación en el proceso del conocimiento:

De este modo, el que conoce se abre para recibir a quien va a conocer en toda su identidad y se dispone a conmovirse y a enriquecerse en ese proceso, mientras, aquel se manifiesta y es recibido como sujeto, no como objeto, como igual no como distinto, como parte de “nosotros” no como “otro”, como cercano, no como lejano. En este mismo proceso, la existencia del sujeto conocido es anterior, única, incomparablemente diferente y se resiste a las categorizaciones y generalizaciones con las que se cercena su identidad, que es esencialmente igual a la de quien lo conoce (Vasilachis, 2003, p. 135).

Desde el punto de vista del Sujeto Conocido, planteamos la necesidad de que el etnógrafo sea consciente de que la relación con los actores sociales debe ser de igualdad y no de superioridad, lo cual permite y conduce a relaciones pacíficas y a la construcción crítica del saber, y aprehender de las realidades pacíficas y conflictivas existentes en el acontecer cotidiano.

Esta etnografía para la paz es, desde un sentido de interculturalidad, la concreción del diálogo, el encuentro y la producción colectiva de los saberes generados por los actores sociales y los científicos de las disciplinas sociales. Su esencia es decolonial y propositiva en tres dimensiones: como forma de realizar el trabajo de campo al ser inclusivo de los actores sociales; como coproducción del conocimiento entre sujetos coparticipantes —investigador y sujetos sociales—; y como eliminador de la imposición del supuesto saber y la interpretación colonizada del paradigma occidental en la figura del etnógrafo.

La propuesta de investigar con el método de etnografía para la paz, que puede ser imaginada como una aventura intelectual, considera relevante seguir con la tradición etnográfica de investigar la diversidad social, cultural y étnica, de estudiar a los “otros” como sujetos sociales en coproducción del saber, a la alteridad en dimensiones micros, meso y macros, pero con el giro epistemológico de abordarlo desde el paradigma de la paz, lo que implica conocer a profundidad la dialéctica de las relaciones internas y externas de los conflictos, sus resoluciones, las convivencias intra y extracomunidad, así como todo aquello que tenga importancia, sentido y justificación para la convivencia pacífica, es decir, del estudio del todo, de las partes o de sus interacciones que afecten positiva o negativamente las distintas paces.

Pero en este mundo globalizado, la paz cada día se encuentra condicionada a las dinámicas e interrelaciones de

cada una y de todas las culturas y sociedades, argumento que nos permite proponer que la etnografía para la paz no debe ser exclusiva de los “otros” étnicos y culturales, que en buena medida ha puesto énfasis en la diferencia, en la alteridad, sino que también tenemos que trabajar etnografías para la paz donde los sujetos de estudio seamos nosotros mismos, nuestra propia cultura y sociedad, que entraña también aquilatados conocimientos y prácticas de paz, al igual que conflictos y violencias.

Tenemos, por lo menos, cuatro razones para hacer etnografía en nuestra propia cultura: una, que nuestra cultura, la dominante occidental, mantiene diferentes tipos de relaciones con las otras culturas; otra, que también la cultura occidental es generadora de pensamiento y praxis de paz; otra razón es que la cultura occidental en sí misma es una amalgama de culturas interactuantes; y una más, lo “otro” no es totalmente ajeno a lo nuestro, pues también tenemos muchas semejanzas que han sido adquiridas en los procesos de aculturación, de difusión cultural, de transculturación, o de préstamos culturales que han hecho que hoy en día la mayoría de las culturas contengan aspectos o influencias de otras culturas. Es decir, que la propuesta de hacer etnografías para la paz es incluyente en tanto se propone estudiar a todas las culturas (incluyendo la occidental), ampliando la perspectiva etnográfica de lo “otro” a lo “nuestro” y de la combinación de lo diverso.

Vale la pena manifestar que, en la presente propuesta metodológica de etnografía para la paz, los referentes teóricos y analíticos del pensamiento occidental adquieren su importancia a partir de la necesaria decolonización del saber, de tenerlos en cuenta y revisarlos en sentido crítico, propositivo y autónomo, lo que implica tener presentes cinco aspectos medulares: nuestras realidades, nuestros espacios, nuestros tiempos, nuestras necesidades y nuestras concepciones de paz. Tener presente los valiosos aportes teóricos que importantes intelectuales europeos han hecho

al campo de los estudios para la paz, la interculturalidad y los conflictos, nos obliga a estudiar sus fundamentos, sus conceptos, sus presupuestos analíticos y sus constructos hipotéticos, para deconstruirlos, confrontarlos desde nuestras perspectivas, y de esta manera contribuir al desarrollo de las constelaciones teóricas para la paz, en las que estamos invitados y obligados a participar mediante diálogos estimuladores del complejo pensamiento y experiencia humanas.

Es por ello por lo que también en la metodología etnográfica para la paz retomamos a importantes teóricos y metodólogos del mundo occidental que constituyen referentes significativos para la aplicación del método propuesto. Tiene que ver también con el hecho de que las múltiples experiencias de paz existentes en el mundo, las vivencias, las condiciones, las prácticas, los pensares y las teorías de la paz, son susceptibles de aculturación pacífica positiva, de préstamos culturales pacíficos, de interacciones de paz y construcción de mundos posibles pacíficos sustentados en la justicia, la libertad y la democracia.

Desde mi perspectiva y teniendo en cuenta la variedad de etnografías producidas por la antropología, podemos realizar etnografías para la paz que produzcan tres tipos de retórica textual etnográfica: descriptiva, explicativa, e interpretativa. Todas estas etnografías pueden constituir verdaderos arsenales del conocimiento, y difieren por los propósitos de la etnografía, la intensidad del trabajo de campo, la manera de clasificar y procesar la información, la codificación de los datos, la elaboración de categorías, la construcción conceptual, y por el análisis e interpretación teórico que se realice de lo investigado.

Clifford Geertz (1991), el mayor exponente de la antropología simbólica considera que la etnografía es una “descripción densa” de la cultura, que suele llamar “interpretación”. Hacer etnografía, en el sentido de Geertz,

“(…) es como tratar de leer (en el sentido de interpretar un texto) un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada” (Geertz, 1991, p. 24).

Geertz plantea una etnografía que, a diferencia de la descriptiva tradicional, debe ser densa, es decir, que tiene que ser reflexionada y teorizada. En esta etnografía se deben de superar los registros, la organización del material y la descripción, para analizar y reflexionar, lo cual implica que el etnógrafo se enfrenta a “(…) una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas y enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después” (Geertz, 1991, p. 24). Esas explicaciones y reflexiones son las que otorgan la densidad a la descripción etnográfica.

Teniendo en cuenta el argumento de descripción densa y retomando nuestro esbozo de etnografía para la paz, diremos que la propuesta consiste en conocer, decodificar y reflexionar lo investigado, a partir, por un lado, de la contrastación de las teorías existentes de la paz y los conflictos, y por otro, a partir de la misma información obtenida en campo que permita generar categorías y conceptos nuevos y aportativos al paradigma de la paz, toda vez que éste, al igual que la misma paz, se encuentran en construcción. Esta densidad, en palabras de Geertz, consiste en “desentrañar las estructuras de significación [...] y determinar su campo social y su alcance” (Geertz, 1991, p. 24). De esta manera, una etnografía para la paz será descriptiva e interpretativa en la medida que se encuentre dimensionada y reflexionada con las teorías existentes de la paz y los conflictos, así como con la aportación de nuevos

conceptos y teoría que doten de densidad al texto etnográfico, lo cual implica la superación del conocimiento sensorial, adquirido a través de los sentidos de la vista, el olfato, el oído, el gusto y el tacto, etapa obligada en todo trabajo de campo, por el conocimiento reflexivo y analítico desde la perspectiva de los estudios para la paz y los conflictos.

En las recientes etnografías de los años noventa del siglo XX, y en pleno contexto de la globalización, surgen dos nuevos enfoques metodológicos: La “etnografía multilocal o multisituada”, propuesto por Marcus (1995), que sugiere investigar en distintos lugares geográficos que pueden incluso ser en países diferentes. Este método “investiga y construye etnográficamente los mundos de vida de varios sujetos situados, también construye etnográficamente aspectos del sistema en sí mismo, a través de conexiones y asociaciones que aparecen sugeridas en las localidades” (Marcus, 1995, p. 96). Esta modalidad de etnografía en/del sistema mundo, multilocal o multisituada, encuentra aplicaciones idóneas en las investigaciones sobre la interculturalidad, los conflictos y la paz transnacionales, en el conocimiento de partes integradas a un todo, a un mundo global.

El otro nuevo enfoque metodológico generado también en el contexto del mundo global es denominado etnografía virtual, etnografía en línea (*online*) o ciberetnografía, que consiste, a grosso modo, en la adaptación del método etnográfico clásico al estudio de las relaciones sociales, culturales y políticas que se suscitan en el mundo virtual. Su potencial se equipara a la investigación en el espacio real con el objetivo concreto de recolectar la información en el trabajo de campo que sirva para explicar problemas sociales. La etnografía virtual se presenta como la principal herramienta metodológica de la ciber-socioantropología, desde la cual se realiza actualmente

investigación relacionada a la virtualidad, que se utiliza, por ejemplo, para estudiar las relaciones interculturales e interétnicas de las familias migrantes.

Estos dos nuevos enfoques metodológicos prometen ser utilizables para realizar investigación etnográfica multi-sitio e investigación ciberetnográfica para la paz. Estudiar la interculturalidad, los conflictos, las violencias, las resoluciones pacíficas de los conflictos, la democracia y las paces, entre muchos otros temas, en dos o más lugares al mismo tiempo, es uno de los estudios que vislumbra grandes aportes al conocimiento y a las teorías para la paz. De igual manera esos mismos tópicos son posibles de estudiarse en el mundo del ciberespacio, escenario de relaciones sociales que se propagan en la plataforma virtual y que están reconfigurando nuevos rasgos culturales e identitarios que tienen repercusiones en cada uno de los ámbitos de la vida social real y virtual, que requiere de instrumentos teóricos y metodológicos que permitan explicar el modo en que se reconfiguran las nuevas relaciones construidas *online* y *offline*.

De todas maneras, en cualquiera de los tipos de etnografía que se proponga realizar, siete aspectos son determinantes para su desarrollo: 1. Precisión de lo que se va a investigar en cuanto a lo temático, lo espacial y lo temporal. 2. Realización de etnografía de campo en coproducción con los actores sociales a partir de referentes empíricos. 3. Selección adecuada de las técnicas, los instrumentos y las herramientas de investigación. 4. Clasificación, codificación y categorización de los datos de campo. 5. Construcción conceptual y teórica de la información de campo. 6. Cimentación de conocimiento teórico y analítico de realidades sobre la paz, la interculturalidad, los conflictos y la democracia. 7. Elaboración del texto etnográfico.

La especificidad de las investigaciones etnográficas para la paz tiene que ver con el tiempo, los sujetos sociales, los contextos, las perspectivas teóricas y analíticas, las técnicas de investigación, las herramientas y las relaciones que el investigador establezca en campo. Puede ser una etnografía cualitativa, o también cuali-cuantitativa; ello lo definirá el diseño de investigación. En todos los casos, se trata de una construcción compleja a partir de realidades objetivas y subjetivas que remiten también a la complejidad de los conflictos, las relaciones pacíficas, las violencias diversas y los tipos de paces en el sistema/mundo.

Hay que recordar que la etnografía decolonizada también seguirá siendo multi-técnica, pues “Lo refrescante que tiene la antropología es su eclecticismo, su disposición para inventar, tomar prestado o hurtar técnicas o conceptos disponibles en un momento dado y lanzarse al trabajo de campo” (Lewis, 1975, pp. 100-101). También será multi-técnica, pues recordemos que el paradigma de los estudios para la paz es multi-disciplinar y multi-método, y hoy día las técnicas de investigación han dejado de ser exclusivas de una u otra disciplina social, siendo producto de las aportaciones que en el devenir de la investigación todas han realizado, es decir, que las técnicas, al igual que los métodos, las teorías y los conceptos, son resultado de una elaboración colectiva de todas las ciencias sociales.

Para el caso de la etnografía para la paz, la interculturalidad y la democracia, obviamente que las técnicas (cualitativas y cuantitativas) y las herramientas tienen también su giro respectivo en la concepción y utilización (observación participante, dirigida, entrevistas a profundidad, grupos focales de discusión, cuestionarios, cédulas, encuestas, registros fotográficos, genealogías, análisis documental, historias de vida, entrevistas grabadas en video, documentales, planos cartográficos, etc.) con el clásico instrumento del “diario de campo”. Técnicas e instrumentos

que serán determinadas por el diseño de investigación, los objetivos y la perspectiva teóricas sobre los estudios para la paz, dentro de esa flexibilidad de adaptación que caracteriza al método etnográfico.

Conclusiones

La antropología en el siglo XX fue acreedora de un extenso y profundo arsenal de producción y de experiencias etnográficas, con predominancia de los estudios descriptivos, descontextualizados, y sin inclusión de la visión y el saber de los sujetos sociales que suelen ser considerados objetos de investigación. Antropología caracterizada por sus diversas perspectivas coloniales en sus teorías y en sus prácticas.

Dado que el nuevo paradigma de los estudios para la paz se sustenta en el giro epistémico de estudiar las condiciones y las realidades generadoras de paz, así como las condicionantes para que la paz sea, en su realidad y su construcción, subjetiva de tipo imperfecto, se considera necesario discutir, dentro de esa dimensión multiinterdisciplinar, y además multimétodo, el enfoque metodológico de la etnografía.

Esta propuesta de enfoque del método etnográfico para la paz, que por ser relacional se hace extensible a las investigaciones de la interculturalidad y los conflictos, asume en su condición ética ser pacífica en cuanto a no considerar a los actores sociales como objetos de investigación, no saquear sus conocimientos y saberes, no considerarlos simples “informantes clave”, y generar investigación coparticipativa de producción colectiva.

Se propone que sea una etnografía decolonizada en el pensar y en la praxis, toda vez que la paz, tanto en su construcción objetiva como subjetiva, así como en sus métodos

de investigación, requiere ser liberada de todo tipo de dominación que se asuma acrítica. Esta etnografía para la Paz, “EtnoPaz”, tiene como eje central en el proceso de investigación, la resignificación del trabajo de campo etnográfico con enfoque crítico, participativo y de reconocimiento de los actores sociales que permita describir, analizar y reflexionar sobre las experiencias que los imaginarios sociales y las realidades sociales aportan a la resolución pacífica de los conflictos, a la convivencia intercultural y a la paz con justicia, libertad y democracia.

Esta manera de investigar los aconteceres históricos con enfoque crítico tiene como principio confrontar las teorías y las prácticas convencionales hegemónicas establecidas en la academia, es romper con las inercias en la investigación y con el “pensamiento cómodo” que critican los indígenas zapatistas en México. El desafío es pensar nuestras propias realidades de manera crítica, sin esquemas, sin acartonamientos, sin moldes teóricos y metodológicos que nos impidan ver el mundo desde nuestra realidad, y poder de esta manera acrecentar el pensamiento y la teoría crítica latinoamericana.

En síntesis, el método de la etnografía propuesta para los estudios para la paz, los conflictos, la interculturalidad y la democracia, pretende generar conocimiento de realidades objetivas y subjetivas, así como forjar teorías y conceptos a partir de una co-construcción entre investigadores y sujetos sociales que colectivamente sistematizan y analizan lo aprehendido en campo.

La etnografía por sí misma no genera procesos de transformación pacífica de conflictos ni de convivencias pacíficas, pero puede contribuir, al igual o en otras dimensiones que la Investigación Acción Participativa, a acciones colectivas tendientes a deconstruir las violencias y construir paz en la mente y en la praxis de los sujetos sociales. Es pensar y hacer etnografía colectiva, coparticipativa, al igual

que son colectivos los pensares y las praxis de las paces, para lo cual se precisa realizar también un giro epistémico en la etnografía tradicional, aquella que aborda a los “otros” como simples “objetos de estudio” por una etnografía que, desde el pensamiento crítico latinoamericano, debe ser incluyente de los Sujetos Sociales y que genere cambio social emancipador que permita construir bases para las convivencias pacíficas. Cambios que se realizan de manera colectiva mediante procesos decoloniales senti-pensantes de los conflictos y de la paz en los diferentes espacios y tiempos de la vida cotidiana.

Referencias bibliográficas

Autores varios (1971). *Manual de campo del antropólogo*. México: Instituto de Ciencias Sociales -Comunidad.

Bialakoski, A., et al. (2011). La coproducción investigativa, método crítico y alternativo. En Autores varios, *Los trabajadores en la nueva época capitalista. Entre el ser y el saber* (2ª Edición). Argentina: Teseo.

De La Fuente, J. (1989). *Relaciones interétnicas*. México: Instituto Nacional Indigenista.

Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Gluckman, M. (2009). *Costumbre y conflicto en África*. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Colombia: Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación, Grupo Norma.

Instituto de la Paz y los Conflictos (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. España: IPC, Universidad de Granada.

Lévi-Strauss, C. (1976). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Eudeba.

Lewis, O. (1975). Controles y experimentos en el trabajo de campo. En Llobera (ed.), *La antropología como ciencia*. Barcelona: Anagrama.

Malinowski, B. (1975). *Los Argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Península.

Marcus, G. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology* 24, pp. 95-117.

Mauss, M. (1971). *Introducción a la etnografía*. Madrid: Istmo.

Pritchard, E. (1977). *Los Nuer*. España: Anagrama.

Radcliffe Brown, A. R. (1958). *El método comparativo en la antropología social*. España: Anagrama.

Sandoval Forero, E. A. (2013). *Educaciones interculturales en México* (1ª ed.). Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Vasilachis, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. España: Gedisa.

Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (2004). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. España: Editorial Trotta.

INVESTIGACIÓN ACCIÓN INTERCULTURAL

Nuestros sabios no están en Europa, con los grandes pensadores políticos que hemos leído en la historia, sino que están acá en las selvas, en los ríos están pescando para sobrevivir y a ellos es que debemos escuchar para lograr lo que soñamos: La Utopía.

Orlando Fals Borda

La investigación Acción Participante es uno de los paradigmas emergentes en América Latina que en los años sesenta del siglo pasado empieza a cuestionar la matriz del método positivista, rompiendo con la tradicional relación sujeto-objeto de la investigación a través de la integración participativa del sujeto social en el proceso de investigación. Este método de investigar para transformar es otro de los desafíos a la investigación hegemónica del positivismo, al considerar que no hay “ciencia neutral” ni “científicos neutrales” y que la ciencia que se hace en todos los casos está al servicio de unos u otros intereses. También el método de investigación acción participante rompe con la verticalidad en la investigación y trabaja en sentido horizontal de manera dialógica con los sujetos sociales que hacen parte del proceso de investigación. Por ejemplo, en la investigación acción que se realiza en la educación, los estudiantes no son considerados objetos de la investigación, sino sujetos participativos en el proceso de la investigación y en la acción colectiva transformadora.

Con el método de investigación acción participativa se abandona el saqueo de información y la utilización de los

“informantes clave” en escenarios investigados donde no se le regresa a la comunidad los resultados de la investigación, quedando al servicio de propósitos personales o académicos, y para el caso que nos ocupa en el presente texto, el de la Investigación Acción Intercultural (IAI), se trata de romper con el clásico sentido de la antropología y sociología coloniales de hablar “con el otro”, de “investigar al otro”, de “conocer al otro”, de “saber del otro”, de “hablar por el otro”, por el verdadero diálogo con el otro, no para sacarle información “al otro”, sino para co-producir conocimiento y acción transformadora de carácter colectivo.

Si el objetivo de la investigación es transformar una realidad con procesos de conocimiento liberador, entonces lo más indicado es realizar Investigación Acción Participante (IAP), cuyos fundamentos epistémicos, teóricos y metodológicos posibilitan que los investigadores, junto con los sujetos sociales colectivos, sean agentes de transformación, cambio social y liberación, en total ruptura con el colonialismo intelectual propio del cientifismo positivista. Este tipo de investigación fue desarrollada con creces por el sociólogo Orlando Fals Borda a partir del principio de “investigar la realidad para transformarla”, mediante el análisis crítico de la praxis realizada en Colombia en una condición relacional del saber del intelectual con el saber popular.

Confluye en este torrente de investigación crítica y transformadora, entre muchos otros latinoamericanos, el brasileño Paulo Freire, con su teoría y práctica de la educación popular y la educación para la práctica de la libertad, considerando también a los sujetos sociales seres humanos constructores de identidad, de sentidos, de cambio educativo y social. Reflexión crítica y práctica transformadora acompañan el pensamiento y la praxis de Paulo Freire: [...] el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica.

Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. (Freire, 2004, p. 40).

Viene al caso recordar que el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), conformado por una red de organizaciones no gubernamentales de Educación Popular, fundado en 1982 por destacados intelectuales del pensamiento crítico latinoamericano, entre ellos Paulo Freire, rumbo a la VI Asamblea General cuyo debate versó sobre “La vigencia de la Educación popular”, formuló en 2004 (siete años después de muerto Freire) tres preguntas a 43 educadores y educadoras de la región, de los cuales 25 respondieron, entre ellos Fals Borda.

Las preguntas y las respuestas fueron publicadas en la revista *La Piragua* No. 21. La primera pregunta, que tiene relación directa con nuestras notas, fue formulada de la siguiente manera: “Ateniéndonos a las experiencias primeras de Paulo Freire en los años sesenta, la educación popular cuenta ya con cuarenta años de desarrollo. ¿Desde tu punto de vista y desde tu propia experiencia, cuáles son los principales aportes de la EP y qué es lo que se ha replanteado (o lo que debe ser replanteado)?” (*La Piragua*, 2004, p. 3). La respuesta de Fals Borda fue:

"Por fortuna, muchos docentes inspirados por la nueva filosofía educativa, procedieron a desarrollar técnicas congruentes con la educación popular más allá de la “investigación temática”, y así llegaron a la Investigación-Acción Participativa (IAP) entre otras [...] Ahora se complementan mejor las enseñanzas freireanas con la IAP, de tal manera que ellas se han extendido juntas por el mundo” (Fals-Borda, 2004, p. 105)

Esta concepción de compromiso en la investigación con acción transformadora desarrollada por el profesor Fals Borda, plantea la transgresión de las fronteras disciplinares, la decolonialidad del pensamiento y de la vida social, el empoderamiento de la sociedad civil, el rechazo a la dominación y la construcción de sociedades democráticas con justicia social, necesarias para construir la paz. Muy útil es la acción participativa en la investigación, no solo para conocer las violencias, sino principalmente para desaprenderlas, mediante procesos transformadores en valores orientados a las paces.

La perspectiva metodológica de la Investigación Acción Participativa representa una ruptura con las tradicionales formas de hacer investigación en las ciencias sociales, teniendo como principio entrelazar el conocimiento de una realidad con su acción transformadora, es decir, que se conoce la realidad social en tanto se incide sobre ella, por lo que el conocimiento que se produce colectivamente debe ser de utilidad para resolver problemas sociales que en el proceso empoderan a los grupos sociales subalternos para buscar mejores condiciones democráticas y de vida para revertir la dominación y la explotación (Fals Borda, 1993; Freire, 1990).

En esta concepción y praxis, el investigador y los actores sociales mantienen relaciones horizontales y democráticas en sus quehaceres de investigación y de transformación, donde el conocimiento no es neutral como lo pregona el positivismo, sino que sirve a intereses sociales, y para el caso de la IAP, debe de estar al servicio de la transformación de la sociedad (Martín-Baró, 1990; Fals Borda, 1993). Para ello, es imprescindible tener presente las relaciones de poder en todo el proceso de investigación.

De acuerdo con lo bosquejado, la IAP promueve a nivel teórico y en el plano de la praxis el diálogo entre el conocimiento “científico” y el conocimiento “popular”,

actuando como “co-investigadores” y “compañeros de acción” en proyectos de Investigación-Acción. Este método de combinación del conocimiento de la realidad con la acción para modificarla supone que la investigación realizada en esta concepción es también una acción de conocimiento como de transformación colectiva donde los investigadores son entes “sentipensantes” de la realidad. En esta revaloración del saber, Orlando Fals Borda, en su texto sobre "La ciencia y el pueblo" (1980), dice que la creación del conocimiento genera una “ciencia de la gente” o “ciencia del pueblo”.

El reconocimiento de la diversidad sociocultural y de la diversidad epistemológica, en la perspectiva de Boaventura de Sousa, constituye la “ecología de saberes”, es decir, la pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico, considerando que todos los conocimientos tienen límites. “Esto implica renunciar a cualquier epistemología general. A lo largo del mundo, no solo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo” (2010, p. 50).

Sentipensar la Interculturalidad para la paz y los conflictos

De acuerdo a las líneas expuestas de la Investigación Acción Participante y tomando el caso de la interculturalidad en perspectiva de paz que tiene en cuenta que uno de sus objetivos es la relación y el diálogo respetuoso entre culturas, sin duda que la acción intercultural basada en la investigación es prometedora para la generación de conocimiento diverso y colectivo; para la transformación de las visiones y de las relaciones

hegemónicas occidentales; para el reconocimiento y empoderamiento de las diversas culturas; para el aprendizaje entre culturas; para la recuperación de saberes y conocimientos tradicionales; para el mejoramiento de condiciones de vida de comunidades urbanas y rurales; para la construcción de identidades; y para vincular la docencia con la investigación y la transformación social.

Nuestro punto de partida consiste en tener en cuenta que en cualquier relación intercultural que se presente en la sociedad, en las comunidades, entre grupos étnicos, clases sociales, grupos religiosos, agrupaciones políticas, grupos sociales, centro educativo, salón de clase, etc., se trata de una relación dual; de conflicto, por una parte, y por otra de intercambio cultural, en interacciones diversas que se construyen y transforman de manera permanente. En algunos casos el nivel del conflicto puede ser de choque cultural, conllevando agresiones y violencias diferentes.

La conflictividad en las relaciones interculturales es multicausal y tiene diferentes dimensiones, al igual que distintos enfoques para tratar los conflictos, proponiéndose en nuestra perspectiva la valoración del conflicto con un enfoque integral y positivo en su intervención y en su resolución o transformación para prevenir cualquier manifestación de violencia. Hablar de inter-culturalidad es hablar de un inter-cambio de saberes, y esto, en palabras de Fals Borda (1985), es una relación dialógica en la que se rompen las diferencias sociales entre los sujetos, mediante una postura abierta frente a los aportes de todos los participantes, sean académicos o pueblo en general.

La Investigación Acción Intercultural se propone, en esencia, subvertir la colonialidad del saber concretándose en la descolonización generadora de nuevos saberes, que en la interacción investigativa intercultural se presenta dialógicamente de manera horizontal con el compromiso y la praxis de intervenir colectivamente para mejorar condicio-

nes educativas, sociales, comunitarias, etc. Es acción intercultural en perspectiva crítica, teniendo presentes los ejes rectores de las relaciones entre las culturas, tales como el poder, la economía, la desigualdad, la discriminación, el racismo, la exclusión, las relaciones sociales, las relaciones inter-étnicas y los conflictos que forman parte de las diversidades, las diferencias y las convivencias.

Es un modelo de investigación no solo para generar conocimiento, sino para transformar realidades adversas a la convivencia armónica, para incidir en prevención de las violencias, la transformación de conflictos con técnicas, medios y procedimientos no violentos que estimulen la cultura de paz en los contextos de diversidad y diferencias culturales donde la comunidad educativa, o cualquier otro tipo de comunidad, se disponga a gestionarlos colectivamente y por medios no violentos. Este tipo de investigación acción articula de manera permanente el conocimiento de una realidad en espacio y tiempo con la acción transformadora y la formación de los participantes, es decir, que vincula el conocimiento de la diversidad y las diferencias sociales y culturales con la acción intercultural para prevenir violencias y transformar de manera no violenta los conflictos con la formación crítica y autocrítica del colectivo involucrado en la Investigación Acción Intercultural.

Se propone este tipo de Investigación Acción Intercultural (IAI) para contextos como la escuela, donde buena parte de los conflictos que derivan en violencia física, acoso escolar, violencia de género, homofobia, violencia cultural, violencia simbólica, exclusiones, racismo y violencia psicológica, tiene su origen en la no aceptación, intolerancia y rechazo a la diversidad de género, social, cultural, religiosa, política, preferencias sexuales (lesbianas, *gays*, bisexuales, transgéneros, intersexuales), aspecto físico (altos, medianos, bajitos, flacos, gordos, obesos, delgados, de mediana complexión, fuertes, cabello corto y largo), color de piel

(blancos, morenos, mestizos, afrodescendientes, indígenas), regional (norte, centro, sur, campo, ciudad, poblado), usos diversos en cejas, orejas, nariz o boca (aretes, piercings), condiciones físicas (discapacitados), familias diferentes, etc.

La Investigación Acción Intercultural se sugiere como metodología para investigar conflictos, violencias y convivencias pacíficas en el aula y la escuela, para cambiar prácticas educativas y relaciones en la comunidad escolar que afectan la convivencia armónica y la atención a los conflictos con procedimientos no violentos. Para este tipo de investigación se requiere tener muy en cuenta que es un trabajo colectivo, que el trato con los actores sociales es de sujeto a sujeto, la relación es simétrica de tipo horizontal, se estudia la realidad junto con los sujetos sociales para cambiar prácticas, dinámicas y relaciones adversas en el aula, la escuela y su entorno, el compromiso es generar ambientes interculturales de paz. Para ello es imprescindible que en el grupo de acción, y con los sujetos sociales donde se realiza la investigación-acción, se concientice sobre la diversidad, las diferencias, los conflictos, las violencias y la construcción de relaciones interculturales pacíficas. Este método de Investigación Acción Intercultural por sí mismo es de diálogo cultural, de diálogo entre los saberes de la academia y el saber popular, de la construcción de una ciencia propia, colectiva, desde abajo, no occidentalocéntrica. Al sistematizar el proceso y la experiencia de la investigación-acción, reflexiona sobre sus propios discursos y prácticas.

Amerita recordar que el concepto “concientización” fue empleado intensamente por Paulo Freire haciendo referencia a la toma de conciencia, la cual se acrecienta o se despierta en el proceso de auto-investigación y de reflexión colectiva. Para nuestro caso de la Investigación Acción Intercultural, la “concientización” del equipo de acción y de los sujetos sociales involucrados se realizará mediante el intercambio de información, de conocimientos y de saberes generados en la propia investigación y en los diálogos y

discusiones colectivos sin pedagogías y dinámicas de tipo vertical.

Cada grupo áulico, cada escuela y cada comunidad educativa crea sus propias relaciones interculturales pacíficas dependiendo de su contexto específico. Estamos aludiendo a que la Investigación Acción Intercultural es situada, es contextualizada e indaga lo objetivo de las relaciones pacíficas, conflictivas y violentas en el aula, la escuela o su entorno social o comunitario, así como también la subjetividad de esas relaciones, la percepción que los sujetos tienen en las interacciones. Conocer esas dimensiones objetivas y subjetivas que inciden negativamente en la convivencia pacífica permite en la acción intercultural deconstruir historias, vivencias y pensamientos coloniales de dominación, racialización, etnocentrismo, antropocentrismo y patriarcalismo, entre otras, que constituyen la profundidad de los discursos y la praxis de muchas de las violencias.

Ante la amplia posibilidad de conflictos y violencias en el ámbito educativo que se relacionan con las diversidades, la educación intercultural, por contener, entre muchos otros principios, la inclusión, es el fundamento de la paz en la escuela toda vez que se propone conocer, reconocer y respetar la diversidad para convivir pacíficamente en las diferencias. Construir aulas y escuelas de paz constituye un valioso aporte desde la educación a la creación de condiciones de paz integral duraderas y sustentables. Educar para la paz integral son procesos de formación reflexivos, vivenciales e integrales de la persona y su entorno, basados en los derechos humanos, la gestión pacífica de los conflictos, la interculturalidad para la paz, la justicia social, la libertad, la democracia, la dignidad del ser humano, la equidad de género y la convivencia armónica con la naturaleza.

En resumidas cuentas, la convergencia teórica y metodológica del método de IAP y sus fases en el proceso de

investigación, son el fundamento para la Investigación Acción Intercultural que tiene como uno de sus objetivos el conocimiento colectivo en la escuela y su entorno de realidades objetivas y subjetivas de conflictos, violencias y paces con el compromiso de actuar junto con los sujetos sociales para la transformación de esas condiciones desfavorables por ambientes de convivencia no violenta. Este método de IAI, dependiendo de los objetivos de la investigación, puede ser complementado con el método de la Etnografía para la Paz (Etnopaz) que también converge en la necesaria transformación social por un mundo más justo, más equitativo, menos desigual, y en micro contextos, como el educativo, se fragua el empoderamiento pacífico.

Teniendo en cuenta que el método de la Investigación Acción Intercultural busca producir conocimiento educativo y social para generar el cambio sobre la realidad estudiada, se precisa de comprender e interpretar las prácticas y las percepciones sociales para cambiarlas y mejorarlas en el proceso de las fases de la investigación acción, siendo pertinente señalar que dichas fases no son un recetario, son más bien orientadoras y deberán ser adecuadas a cada contexto investigativo, pues la forma de generar conocimiento parte del mundo empírico, inmediato, cotidiano, particular de los sujetos/actores en el aula, la escuela o el contexto educativo, explicando los procesos y los fenómenos escolares desde una perspectiva histórica y en sentido integral.

Por ser la Investigación Acción Intercultural analítica de realidades, reflexiva de las diversidades y diferencias, dialógica con todos los actores sociales, comprometida mediante la participación transformadora en la acción pacífica, crítica en la perspectiva de análisis, luchadora por la justicia social, la libertad, la paz y la verdadera democracia participativa, es también de autocrítica permanente, de reconocimiento y aprendizaje de los errores cometidos en las elaboraciones teóricas y en la labor social. Es por ello

que las fases de esta investigación son guías en sus grandes referentes, pero de acuerdo a la realidad concreta pueden ser incluidas otras fases necesarias o complementarias al gran trabajo de la acción intercultural.

En la escuela y las universidades, históricamente se han impartido cursos, asignaturas o unidades de aprendizaje (civismo, ética, religión, diversidad étnica, diversidad cultural, etc.) para el comportamiento y la convivencia de los estudiantes en la escuela y en la sociedad. Han sido cursos de relleno curricular y la teoría ha servido para que los alumnos aprueben materias obligatorias u optativas que les sirven para cumplir con el plan de estudios. La práctica, la realidad social de los conflictos y las violencias generadas en buena medida por la no aceptación de la diversidad y la diferencia, son alarmantes en México y toda América Latina. ¿Qué hace la escuela y los profesores ante los conflictos y las crecientes violencias? Los resultados siguen siendo desalentadores ante las estadísticas de la violencia directa, y las violencias culturales y simbólicas poca y nula visibilización tienen.

La falta de educación intercultural senti-pensante para los conflictos y la Paz en el aula, se traduce en prácticas de racismo, exclusión, intolerancia, xenofobia, misoginia, violencia física, social, cultural y simbólica. Se desestructura la convivencia escolar teniendo en cuenta que los problemas, conflictos y violencias en el aula y la escuela se entienden como una relación social basada en la confrontación de subjetividades, intereses o necesidades entre dos o más sujetos educativos, derivados de la intolerancia y el rechazo a las diversidades.

Ante estas realidades de conflictos que trascienden a violencias, se propone formar investigadores y transformar realidades con el método de la Investigación Acción Intercultural, donde los estudiantes sean asumidos como sujetos sociales activos, no como receptores pasivos de conocimien-

tos librescos, y el docente como sujeto social que abandona el tradicional rol de “experto” repetidor de conocimientos. Se trata de sentir y pensar los conflictos y las violencias para deconstruirlos en saberes y prácticas senti-pensantes de paz y conflictos a partir de convivencias interculturales pacíficas en escuelas diversas pero libres de discriminación y de violencias, de manera que cultivemos la interculturalidad para potenciar transformaciones en las personas y en la comunidad educativa que aporten desde la escuela a los cambios societales necesarios para cosechar una paz integral, duradera y sustentable.

Este método de la Investigación Acción Intercultural en la escuela y en el aula, integra el conocimiento y la acción como estrategia de cambio positivo de profesores y alumnos para potenciar la convivencia armónica y el desarrollo escolar de toda la comunidad, teniendo en cuenta las estructuras societales y educativas, los procesos de la diversidad cultural, la organización social, los sujetos sociales, los contextos, las problemáticas, las interacciones subjetivas, los conflictos, las violencias y las paces.

En resumidas cuentas, este método de investigación sentí-pensante (en el sentido de Fals Borda) combina el conocimiento teórico y analítico con la práctica, otorgando a los colectivos involucrados en la investigación acción intercultural un empoderamiento pacífico a través de la conciencia crítica de sus problemas, sus conflictos, sus violencias, sus posibles soluciones, su identidad, su cultura, sus potenciales formas de organización y de lucha por la justicia social, la democracia, la convivencia en la diversidad y la interculturalidad para la paz. Empoderamiento y acción intercultural pacíficos que acontecen durante y después del proceso de transformación social o escolar.

Gráfica 1.
Proceso circular de la Investigación-Acción Intercultural



Fuente: Elaboración propia.

La Sistematización de Experiencias en el proceso emancipador

La sistematización de experiencias es un proceso de evaluación crítico y autocrítico de todas las dimensiones trabajadas en la Investigación Acción Intercultural, consiste en evaluar todo lo que se realizó y todo lo que faltó desde miradas críticas por parte de todos los participantes de la

experiencia de manera que se produzca una apropiación social, colectiva del aprendizaje. Algunos interrogantes claves pueden ser:

¿Cuáles fueron los problemas diagnosticados?

¿Cuál fue la utilidad de la IAI en el problema investigado?

¿Cuáles fueron los resultados de la IA?

¿Se cumplieron los propósitos de la IAI?

¿Cuáles cambios positivos se suscitaron? ¿Cuáles negativos?

Inventario de saberes: ¿Hay producción de nueva teoría? ¿Conceptos? ¿Categorías?

¿Cuáles son los nuevos aportes a la convivencia intercultural pacífica?

Errores cometidos: en la acción, en lo analítico, en lo conceptual, en lo teórico

Este proceso de sistematización de experiencias de la investigación acción intercultural permite vislumbrar hasta donde sentimos, pensamos, amamos, actuamos, divulgamos la paz, la no-violencia, la gestión pacífica de los conflictos, los derechos humanos, la democracia, la libertad y la justicia social. Es todo un proceso de aprendizaje que servirá para otras prácticas de acción intercultural.

Conclusiones

El método de investigación-Acción Intercultural es una propuesta metodológica basada en el método de

Investigación-Acción Participante de Orlando Fals Borda y en la pedagogía y epistemología de Paulo Freire, que pretende el cambio educativo en contextos de educación intercultural y el cambio social y cultural en ambientes de diversidad cultural.

Con el método de investigación-Acción Intercultural se busca transitar los caminos para la descolonización de la investigación intercultural y la paz, así como de los investigadores y de todos los participantes en el proceso transformador. En perspectiva freudiana consiste en construir un modelo educativo y de investigación participativo y emancipatorio, sentipensante (Fals Borda) de los conflictos y la paz en contextos geográficos, históricos y sociales específicos de la acción y de la reflexión transformadoras. Método que explícitamente se propone “sentir”, “pensar” y “actuar” sobre los conflictos, las violencias y las paces, con la razón, las emociones y las reflexiones.

El método de Investigación-Acción Intercultural se fundamenta en una teoría que cuestiona el colonialismo del positivismo hegemónico, teniendo como objetivo central transformar la realidad educativa y social, así como los pensamientos y prácticas educativas y sociales de los actores educativos y sociales a partir de la investigación y participación colectivas de la comunidad involucrada en la transformación pacífica de los conflictos. El método de IAI lleva implícito la evaluación o sistematización de las experiencias mediante la crítica y autocrítica del proceso de investigación-transformación que todos los investigadores de la comunidad y profesionales promueven para cambiar positivamente sus realidades.

Este método de IAP se inscribe en el pensamiento crítico decolonial latinoamericano de coproducción colectiva donde todos los participantes son asumidos en calidad de investigadores, son sujetos sociales que toman decisiones para el cambio en sus propios espacios donde confluye el

conocimiento científico y el conocimiento popular facilitando una comprensión e intervención más compleja de las realidades educativas y sociales.

Bibliografía

Fals-Borda O. (2004). Pertinencia actual de la Educación Popular y proyección en los años venideros. *La Piragua*, revista Latinoamericana de Educación y Política, No. 21. Marzo. Pp. 104-107. México: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

Fals Borda, O. (1993) La investigación participativa y la intervención social. *Documentación social: Investigación acción participativa*, No. 92, julio-septiembre 9-21.

Fals Borda, O. (1980). La ciencia y el pueblo. En F. Vío Grossi, V. Gianotten & T. de Wit (Eds.), *Investigación participativa y praxis rural* (pp.19-48). Lima: Ed. Mosca azul.

Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Siglo XXI–Punta de Lanza.

Fals Borda, O. (1971). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. México: Nuestro Tiempo.

Fals Borda, O. (1972). *Reflexiones sobre la aplicación del método de estudio-acción en Colombia*. Colombia: Rocas de Investigación y Acción Social.

Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1978). *Creando métodos de investigación alternativos: aprendiendo a hacerlo mejor a través de la acción*. México: Centro Regional de Educación y Alfabetización Funcional para América Latina.

Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Valladolid: Trotta.

Santos, Boaventura. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce-Extensión universitaria. Universidad de la República.

Fals Borda: Pensamiento Crítico en América Latina y Método de Investigación Acción Participativa



Cuando hay muchos hombres sin decoro, hay siempre otros que tienen el decoro de muchos hombres. Estos son los que se rebelan como fuerza terrible contra los que les roban a los pueblos la libertad, que es robarles a los hombres su decoro. En esos hombres van miles de hombres, va un pueblo entero, va la dignidad humana. José Martí.

*Foto tomada de: <http://www.polodemocratico.net/>
12 de agosto de 2008.*

El programa de la presentación del libro de Fals Borda, *La Subversión en Colombia. Cambio Social en la Historia*, inició con el famoso poema de Roque Dalton “El descanso del guerrero”, ese 23 de julio del 2008 en la Universidad Central, ciudad de Bogotá, noche en que el gran maestro de la sociología en Colombia y vicepresidente de la Asociación Latinoamericana de Sociología (1964) se despidió de la vida pública. Al culminar el evento parecía que ya sabía que se estaba despidiendo no solo de la política y de la sociología, sino del mundo terrenal. Su paso lento no lo detuvo para intercambiar un abrazo, una mirada, una palabra; se tomó su tiempo, y algunos de los que tuvimos la oportunidad de acompañarle en esa ocasión, al darnos la mano, entendimos que estaba confiando su legado.

El antropólogo Mauricio Adarve, de la Universidad Nacional de Colombia, recuerda los juegos rituales que Fals Borda realizó al finalizar el evento: con su bastón, que tornó

en objeto ritual y ondea en ademanes chamánicos, este presbiteriano bendice sonriente a los asistentes, ritualizando con ello la confianza que minutos antes el auditorio, totalmente colmado y receptivo, le escuchaba afirmar con optimismo político "al verlos siento que ya puedo morir tranquilo".

El libro *La subversión en Colombia* es una de las varias obras en las que Fals Borda estudió las resistencias y la insurrección del pueblo colombiano contra las oligarquías dominantes, represoras y explotadoras en un *continuum* que no cesa en el presente, y en donde el maestro enseña que la historia de las conquistas sociales es producto de la dignidad de los pueblos y de la subversión del orden impuesto por el Estado. En esa línea de investigación fue coautor de una obra cumbre sobre la violencia en Colombia junto con dos científicos sociales de gran trascendencia por su compromiso con las causas sociales: Monseñor Germán Guzmán, catedrático de ciencias sociales en la Universidad de Chapingo, murió exiliado en Ciudad de México, y el Dr. Eduardo Umaña Luna, que falleció en Bogotá en mayo de 2008.

Los dos tomos de la obra *La Violencia en Colombia*, publicados en 1962, fueron producto de la investigación colectiva que realizaron los coautores en el Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia. Esta obra pionera de la sociología de la violencia constituye el origen de los estudios sociales sobre las violencias estructural, cultural, política, social, económica y del Estado en Colombia. A partir de esta investigación se desarrollan estudios con amplitud y profundidad en el tema de las violencias por parte de intelectuales e instituciones reconocidos en el mundo como los "violentólogos", en el entender de las aportaciones teóricas, metodológicas y analíticas realizadas sobre el fenómeno en cuestión.

En la investigación aludida, Fals Borda y sus colegas rompen con la tradición escolástica de la ciencia social e irrumpen en el estudio del conocimiento directo de los actores sociales, les otorgan voz, reflexión y participación en la elaboración del conocimiento de sus realidades. Se trató, ni más ni menos, en lo que insistió Borda: de desafiar y abandonar el “colonialismo intelectual” para generar pensamiento crítico propio que explique la realidad y ayude a transformarla con base en la justicia social.

La persecución y represión en Colombia ha sido uno de los métodos privilegiados del Estado, y la intolerancia a las más mínima disidencia política o social fue una de las denuncias que Fals registró en sus libros, y de la cual fue víctima junto con su compañera María Cristina Salazar al ser detenidos y torturados por el ejército después de la famosa acción donde el M-19 saqueó más de cinco mil armas al Cantón Norte en Bogotá sin disparar un solo tiro y con un mensaje signado en las paredes del túnel que replicó la frase del Chapulín Colorado: “no contaban con mi astucia, M-19”. En la cacería de brujas, la Brigada de Institutos Militares sindicó al Doctor Fals Borda y a la Doctora María Cristina de ser miembros del Movimiento armado M-19 de abril, y después de las torturas, dos años de la vida de María Cristina transcurrieron en la cárcel, la misma que obtuvo a los 25 años el PhD en Sociología con “Magna Cum Laude”, quizás la primera socióloga del país con doctorado, y la primera mujer decana de la Facultad de Sociología de la Universidad Javeriana. María Cristina Salazar se le adelantó en la muerte a su esposo y murió el 10 de Julio de 2006.⁹

⁹ Notas biográficas de María Cristina fueron publicadas en *Pensamiento Crítico Virtual (PCV)*, No. 10, Julio 9 a 14. Cali. Publicación semanal de ECOPAIS – Atisbos Analíticos. <http://ecopais-atisbos.blogspot.com/2006/07/pensamiento-critico-virtual-pcv-no.html>
Consultado en julio 22 de 2006.

Entre muchas de las aportaciones de Fals Borda al mundo de la academia se encuentra la fundación de la primera Facultad de Sociología de América Latina en la Universidad Nacional de Colombia, en el año de 1959, junto con Camilo Torres Restrepo y Eduardo Umaña Mendoza, de la cual Fals Borda fue el primer decano. Años más tarde el sacerdote y sociólogo Camilo Torres Restrepo, pionero y partidario de una de las vertientes de la teología de la liberación, se incorpora al Ejército de Liberación Nacional (ELN) y cae en combate un 15 de febrero de 1966 en las montañas del departamento de Santander, en el norte de Colombia.

Las contribuciones sociológicas de Fals trascendieron el estudio, el análisis y la reflexión de los grandes problemas nacionales en Colombia al método de investigación social. Fue uno de los fundadores más significativos del método de investigación cualitativo denominado Investigación Acción Participativa (IAP), que en las décadas de los 70 y 80 se aplicó y desarrolló por parte de sociólogos en varios países de América Latina en relación permanente con los movimientos sociales de resistencias antisistémicas. Este método de investigación no solo busca conocer las realidades y necesidades sociales de una comunidad o país, sino transformar esa realidad, donde el papel del investigador es crucial en el conocimiento del fenómeno de estudio, en la participación e intervención social y en el trabajo conjunto con los actores sociales. Es un método que en dimensión mayúscula permite parafrasear la clásica frase de Marx que señala que no se trata solo de conocer el mundo sino de transformarlo, y es esta una de las razones por las que en muchas escuelas de sociología no se conoce este método, o solo se nombra dentro de la retórica del conocimiento verbalista de los métodos de investigación.

Sin duda una de las virtudes del sociólogo Fals Borda fue su práctica consecuente con su discurso, y por ello a

muchos militantes políticos de la izquierda en Colombia nos impartió el “Taller teórico-práctico sobre el Método de Investigación Acción Participativa”, acompañado de un *dossier* escrito que tenía en la parte superior, y con color rojo, la frase: “Material de circulación interna”¹⁰. Pero el taller no solo fue para los que estábamos en las ciudades, lo recibieron también los campesinos organizados en la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) y algunos militantes de la izquierda armada de la década del 70 que simpatizaban con el método pregonado por el maestro Fals, que en la mayoría de las ocasiones no se percató de esas militancias.

En su texto del taller de Investigación Acción Participativa señala que los investigadores “estudian y trabajan en regiones y comunidades con ánimo de determinar puntos reales de partida para reivindicaciones que puedan llevar sucesivos esfuerzos en la lucha por la justicia ...luchas cívicas, salariales, por la tierra, obras públicas, escuelas, puestos de salud, etc.” (Borda, 1972, p. 7). Esto implica que el investigador se involucre como agente participativo y transformador del proceso que examina, “...tomando posición a favor de determinadas alternativas, aprendiendo así no sólo de la observación que hace, sino del trabajo mismo que ejecuta con las personas con quienes se identifica” (Borda, 1972 p. 29).

En el taller de IAP, la crítica a los métodos y técnicas de investigación “neutrales” siempre fue contundente, a partir de la descripción de realidades que no admiten insensibilidad por parte de los investigadores sociales. El método de IAP fusiona al investigador con la sociedad para contribuir al conocimiento de sus problemas y a las soluciones de éstos, teniendo a la población en condición de sujetos (no

¹⁰ Fals Borda (1972), “Taller teórico-práctico sobre el Método de Investigación Acción Participativa”, material de circulación interna, Bogotá, documento mimeografiado.

objetos) activos dentro de la investigación y de la acción transformadora de problemas y necesidades en sus comunidades y contextos. En este sentido, la acción de este tipo de investigación tiene dos dimensiones que Fals enfatizaba como claves del proceso: una acción que se lleva a cabo durante la investigación con la participación directa de la población, que genera y produce conocimiento, y otra acción que modifica y transforma una realidad determinada como parte del mismo proceso de investigación. De esta manera, se logra un principio de la IAP: la concientización de grupos sociales para la acción transformadora de realidades. Se conjugan en este método objetivos teóricos y prácticos que educan y constituyen un proceso de conocimiento tanto para los investigadores como para la población involucrada en el pensar y en el hacer, a partir de concebir críticamente la realidad.

Por lo anterior, el pensamiento crítico latinoamericano forma parte de esa lista de gratitudes que le debemos al maestro Borda, pionero de ese pensamiento que reclama libertad de pensar entre los seres humanos cansados de la opresión y sometimiento, asumiendo el papel de cuestionar las mentiras que a diario nos repiten los medios de comunicación y que sólo buscan embellecer al capitalismo y nublar el razonamiento de la gente.

La crítica que Fals Borda expuso sobre las teorías y métodos de investigación social dominantes fue la de considerarlas colonizadoras intelectuales de Estados Unidos y Europa. Revertir esa condición de dominación intelectual requiere, en el pensar de Fals, “gente creadora, crítica, pensante, distinta de la copietas”. Y es que una América Latina libre incluye la libertad de pensamiento crítico social que hoy sigue subordinado por el pensar del mundo desarrollado que no empata con nuestras culturas y realidades sociales y políticas. Ese pensamiento crítico y propositivo, que otros denominan alternativo, que se ha venido gestando

y desarrollando en varios países, tiene su concreción en teorías, análisis, métodos de investigación y prácticas conducentes a descolonizar las ciencias sociales y ponerlas en francos procesos de transformación social que reviertan las condiciones de violencia estructural, física y cultural con miras a construir “un mundo donde quepan muchos mundos”, y que la paz con justicia, democracia y libertad sea el referente de las sociedades latinoamericanas.

Así, con su incansable lucha, Fals Borda nos dejó ver que no podemos permitir que los otros piensen por nosotros, puesto que eso solo conduce a que se ame a los opresores y se odie a los oprimidos; a través de ese pensamiento crítico en el que Borda contribuyó, se debe encaminar a la gente a pensar por cuenta propia, a no creer todo lo que se difunde a diario, sino a construir propuestas teóricas y metodológicas que permitan acercarnos a la comprensión de este mundo incierto que con ayuda de la investigación acción participativa admita no solo conocer esas carencias sociales, sino incentivar a quienes las viven a recuperar su dignidad como personas.

Fals Borda vivió sin vacilaciones ni pausas un compromiso total en defensa de la democracia, la justicia y la libertad, y, por consiguiente, en contra de los autoritarismos, las violencias, las injusticias e iniquidades y la explotación de unos pocos contra muchos, contra todos los pueblos. En la carta-testimonio que le envió a su amigo Pedro Santana, intitulada “Me queda la angustia de la continuidad”, habla de las “incongruencias de la ciencia universal” aprendida en el Norte, que al aplicarla al contexto regional tuvo que “investigar y entender las raíces ambientales e históricas y las razones culturales del pueblo del común que pudieran aclarar aquellas incongruencias, con el fin de ofrecer bases firmes para un cambio social que se hace indispensable” (Fals Borda en Herrera y López, 2012, p. 18).

En esta misiva Fals Borda sintetiza el cuestionamiento y la ruptura con el eurocentrismo, sin duda fue también otro de los pioneros contemporáneos de la descolonización de la sociología y las ciencias sociales en general. Los otros conocimientos y saberes del pueblo del común, las denominadas razones culturales, le dimensionaron de otra manera las “incongruencias de la ciencia universal” y las bases para el cambio social. De esta manera, dice Fals en la carta:

Fue cuando empecé a denunciar el “colonialismo intelectual” (1970) así de derechas como de izquierdas, una vertiente a la que accedieron luego colegas tan valiosos como Aníbal Quijano, Pablo González Casanova, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Edgardo Lander y Boaventura de Sousa Santos. Creo que esta autocrítica ha sido justificada, con consecuencias de orientación para mis trabajos de campo y para mis publicaciones. El redescubrimiento y revaloración del mundo tropical realizado en esta forma con el eminente biólogo Luis E. Mora Osejo (La superación de eurocentrismo, 2002, traducido ya a varios idiomas) ha sido, por estas razones, uno de mis grandes goces recientes, que lamento no poder profundizar en el tiempo que me queda... (Fals Borda en Herrera y López, 2012, p. 18).

Le apostaba a la democracia, luchaba a favor de ella, la defendía como la única forma de resolver el conflicto armado y de combatir la exclusión y el despotismo impuesto por unas minorías arrogantes, ambiciosas y ciegas. Le apostaba a la democracia como la única manera de orientar y dirigir un movimiento popular hacia el poder y murió representándola dentro del Polo Democrático Alternativo, en calidad de Presidente Honorario, elegido por unanimidad en el año 2005.

En noviembre de 2004 le entregué un ejemplar del libro *América Latina: conflicto, violencia y paz en el siglo XXI*, el cual se lo dedicamos a Fals Borda y a otros intelectuales del pensamiento crítico, a los movimientos Piquetero de Argentina, Sin Tierra de Brasil y Sin Techo de Paraguay. Varias fueron sus reflexiones después de revisarlo, pero recuerdo el énfasis que puso en la importancia que tiene para la investigación la participación directa de los actores sociales tanto en la misma investigación como en la acción transformadora de la violencia.

Fueron muchos los reconocimientos que sociólogos en vida le otorgamos por el legado de investigador social, pensador y estudioso de la realidad, admirado por colombianos y latinoamericanos por su compromiso con las ideas progresistas y porque siempre estuvo convencido de que Colombia era un país lleno de injusticias y que era necesario transformar la realidad social a través de la lucha democrática, ese otro ámbito de la sociología política en el que Fals también incursionó. A sabiendas que había mucho por que luchar, a sus 83 años de vida el sociólogo que nació en Barranquilla murió en Bogotá el 12 de agosto de 2008, pensando que tal vez era tiempo de confiar en otros su legado.

El esfuerzo de reconstruir nuestra sociedad y el ethos de tolerancia y paz queda ahora en las manos y en los corazones de las nuevas generaciones, que veo más aptas, liberadas, informadas e imaginativas que la mía. Las guerras, la intolerancia, la estulticia gobernante deben terminar en esas buenas manos. (Fals Borda en Herrera y López 2012, p. 23)

Se marchó dejándonos un gran compromiso a los que tuvimos la fortuna de conocerle, compromiso que hemos de

cumplir y transmitir a las nuevas generaciones para juntos construir una sociedad más justa, más igualitaria, más democrática, más incluyente y cimentada en la paz con justicia social, razones por las que él decidió dedicar la mayor parte de su vida. Se lo debemos, te lo debemos, Maestro, por haber sido un gran hombre con sensibilidad social y portador de una gran humildad digna de reconocimiento.

Varios de sus alumnos no pudimos asistir al ritual y ceremonia de la velación y el entierro de nuestro maestro Fals Borda por la larga distancia geográfica, sin embargo, desde México recordamos su legado sociológico, su formalidad y también su irreverencia para con el poder y la burocracia. En la Universidad de la Ciudad de México organizaron unas jornadas alusivas al pensamiento y al método de investigación-acción participativa que Fals aportó a las ciencias sociales.

De la ceremonia de despedida, en un correo de amistad el antropólogo Mauricio Adarve me comenta que el entierro del maestro Fals Borda fue un encuentro simbólico que reunió en la Universidad Nacional a todas las generaciones de científicos sociales residentes en Bogotá, incluidos sus allegados de Mompox y Barranquilla. La misa fue un ritual ecuménico celebrado entre jesuitas del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), —la vieja generación de Teología de la Liberación— con pastores bautistas y presbiterianos en la capilla de la Universidad, incluido el ateísmo con todas sus gamas tanto pasionales como lúdicas.

En el trasfondo las remembranzas académicas y litúrgicas. El sermón lo dio el padre Javier Giraldo, amigo personal de Fals y quien estuvo con él hasta el último momento. Todos los oficiantes estuvieron a un lado del altar, no en el centro, salvo en el momento de la eucaristía, y la disposición ritual indicaba que quien estaba celebrando la misa era Camilo Torres.

Sin duda fue un ritual interesante para las ciencias sociales, colmado de pluralidades, en el que estuvieron presentes los familiares, amigos, parte de la comunidad científica, religiosos de diversas denominaciones y políticos con distintas adscripciones.

Seguramente muchos de los sociólogos de la “vieja guardia” se aprestan a recordar y retomar las enseñanzas del maestro, y el método de investigación acción participativa tendrá nuevas perspectivas que puedan conducir a una de las insistencias que Fals señalaba dentro de su pensamiento crítico: el conocimiento verbalista académico tiene poco sentido si no asume compromiso social transformador. Quiero entender que el pensamiento crítico propositivo, el que desde diversas perspectivas y metodologías se viene desarrollando en Latinoamérica de manera alternativa, tiene como condicionante el compromiso de transformación social desde abajo, con los de abajo y por los de abajo, algo muy parecido a las lecciones de cambio social que proponen los zapatistas en el sureste mexicano. Al respecto, vale la pena decir que el pensamiento crítico propositivo es otra forma de pensar y hacer ciencia, enmarcada dentro de esa máxima del “otro mundo posible”, es decir, otra ciencia y pensamiento propio posibles, diferentes al pensamiento único.

Bibliografía

Herrera Farfán, N. A. & López Guzmán, L. (Comps.) (2012). *Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda* (1a ed.). Buenos Aires: El Colectivo - Lanzas y Letras - Extensión Libros.

EJE METODOLÓGICO DE INTERCULTURALIDAD PARA LA PAZ

En este capítulo presentamos nuestra propuesta para la formación metodológica en el nivel de estudios de Maestría o Doctorado. El eje metodológico se proyecta a través de la investigación intercultural en el aula y en la escuela, así como con la elaboración de la tesis para la obtención de grado o de una investigación que puede ser publicada en un libro. Se integra por cinco cursos-talleres de aprendizaje:

- a. *Etnografía para la Interculturalidad, los Conflictos y la Paz.*
- b. *Elaboración de Proyectos de Investigación.*
- c. *Investigación Acción Intercultural.*
- d. *Investigación Cualitativa asistida por software.*
- e. *Interculturalidad para la Paz en la Elaboración de Tesis.*

En estos cinco cursos-talleres el “método de etnografía para la Interculturalidad, los Conflictos y la Paz” y el “método Investigación Acción Intercultural” tienen como propósito que los estudiantes de Maestría o de Doctorado profundicen en el análisis y comprensión de las agresiones y las violencias en el aula y en la escuela, y se propongan alternativas de prevención, resolución o transformación no

violenta de los conflictos. Estos métodos se fundamentan en la perspectiva intercultural de la paz integral y duradera, considerando al docente un sujeto que aprende y enseña al mismo tiempo (“docente-investigador”) y es sujeto de la misma investigación, con el propósito de transformar su propia práctica y la de las situaciones que alteran la convivencia pacífica en la educación. Es decir, son métodos para conocer y reflexionar de manera directa la realidad de las agresiones, violencias y convivencias pacíficas en el aula y en la escuela, así como para prevenir y transformar situaciones violentas (físicas o simbólicas) en el ámbito escolar y en la propia práctica educativa y pedagógica.

Objetivo del eje metodológico

Capacidad de comprensión teórica, metodológica y analítica para realizar investigación educativa tanto desde el método de la Investigación Etnográfica (IE) como de la Investigación Acción Intercultural (IAI), que le permitan realizar estudios en la escuela y en el aula con capacidad para elaborar programas de convivencia intercultural pacífica y de participación activa que generen aprendizajes para vivir en forma pacífica.

Competencia a desarrollar

Aplica los fundamentos metodológicos de la investigación etnográfica para la interculturalidad, los conflictos y la paz (EICP) a realidades empíricas de su investigación, con bases teóricas y metodológicas de la Investigación Acción Intercultural (IAP) y de la etnografía para la paz, contribuyendo a la transformación pacífica de

conflictos y a la convivencia armónica en la escuela y en el aula.

Cursos-talleres del eje metodológico

Se organiza en cinco cursos-talleres con carga crediticia, sumando un total de 45¹¹ horas al semestre cada curso-taller: 25 horas de trabajo individual y 20 horas bajo la coordinación de un académico. Este eje metodológico dota a los estudiantes de la articulación teórica con la metodología de investigación y los métodos de “Etnografía para la Interculturalidad, los Conflictos y la Paz” e “Investigación Acción Intercultural”, para lograr transformar con acciones, situaciones de agresión y violencia escolar. Comprende los siguientes cursos:

- Etnografía para la interculturalidad, los conflictos y la paz.

Este método posibilita conocer la complejidad de la vida educativa o social en dimensión cualitativa, pudiéndose complementar con métodos cuantitativos, estadísticos u otros medios de escasa profundidad en la indagación, la descripción, la reflexión, la comprensión y la explicación de manera inductiva.

- Elaboración de proyectos de investigación.

¹¹ 45 horas es la propuesta para desarrollar cada curso-taller, sin embargo, pueden ser más horas o menos, dependiendo de las necesidades formativas y de la normatividad institucional.

Resulta inverosímil crear proyectos a investigar desde perspectivas de análisis que no se conocen, por ello el programa contempla que el estudiante elabore su proyecto de investigación una vez haya comprendido algunas generalidades teóricas y metodológicas de los estudios para la paz, de manera concreta de la interculturalidad para la paz. Desde esta comprensión, constituye un curso-taller teórico práctico, orientado a lograr que el estudiante desarrolle competencias en las áreas de evaluación y diseño de su proyecto como la manera en que concretamos el inicio de aprender a investigar en un proceso formativo complejo. En el proyecto vamos a desarrollar dimensiones teóricas y prácticas desde la perspectiva de la interculturalidad educativa. Ese aprender a investigar a través del desarrollo de un proyecto de investigación permite integrar los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aprendidas en otros ejes de conocimiento. Es decir, que las teorías, los conceptos, las categorías, los métodos y las técnicas de investigación se convierten en vivenciales, concretado a través de un proyecto que al ser desarrollado culmina en una investigación con sólida formación de conocimientos sobre la diversidad cultural con capacidades para implementar la educación intercultural generadora de convivencias respetuosas, inclusivas y pacíficas en la comunidad escolar.

➤ Investigación Acción Intercultural.

Constituye un curso-taller de naturaleza teórica práctica, orientado a que el estudiante, a partir del análisis de los fundamentos de la metodología de investigación y desde una visión humanista e intercultural, genere condiciones de convivencia armónica de todos los diversos presentes en el contexto educativo o social. Una investigación-acción que fortalezca las vivencias y relaciones interculturales no-violentas, y a su vez sea motor

educativo que haga conciencia contra las violencias y empodere pacíficamente a todas y todos los integrantes de la comunidad educativa o social. Una Investigación Acción Intercultural que transforme a los mismos docentes, que también los considere investigadores de sus propias prácticas en sus centros de trabajo, y además sean promotores de educación intercultural pacífica.

- Investigación cualitativa asistida por software.

Constituye un curso-taller teórico práctico mediante el cual el alumno logra establecer en su propuesta la potencialidad del software de Análisis Cualitativo de Datos Asistido por Computadora, que se acompaña de la teoría fundamentada en la cual se sustenta el software Atlas.ti, que tiene como propósito principal generar teoría propia a partir de los datos. La Teoría Fundamentada es una teoría derivada de datos recopilados de manera sistémica y analizada por medio de un proceso de investigación. Con este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría surgen de una estrecha relación entre sí, fortaleciendo en su análisis y reflexión a los métodos etnográficos y de Investigación Acción Participante. Para ello, en el curso-taller se propone trabajar de manera colectiva, interactuando en procesos de enseñanza-aprendizaje de investigación formativa promoviendo la transferencia de conocimientos y aprendizajes mediados por el uso de software de apoyo a la investigación cualitativa.

- Interculturalidad para la paz en la elaboración de tesis.

Constituye un curso-taller eminentemente teórico, analítico, práctico y de interacción, dirigido a la consecución de la culminación de la elaboración de una tesis de

Maestría, Doctorado o de una investigación susceptible de ser publicada en libro. Orientado a conocer y aplicar el método y metodología a realizar en su investigación; así como las características, técnicas e instrumentos a implementar; al igual que la investigación humanista en la educación, promoviendo conocimiento de aplicación que facilite relaciones pacíficas entre las culturas en el contexto educativo o social.

Curso-Taller

Etnografía para la Interculturalidad, los conflictos y la paz

Marco de Referencia del Curso

Dentro de la amplia gama de métodos cualitativos que se aplican por parte de las diversas disciplinas sociales en la investigación educativa, hay dos que podemos considerar privilegiados para la investigación educativa y particularmente para el estudio de la diversidad cultural, los conflictos y la convivencia armónica en la escuela y en el aula. El Método Etnográfico y la Investigación Acción Participante, junto con sus respectivas teorías, son sin duda métodos apropiados para conocer de manera directa la realidad educativa, de involucrar al investigador en las problemáticas que atañen a la diversidad en la educación, y de transformarse y transformar junto con los sujetos educativos las condiciones adversas a la convivencia pacífica y armónica.

La Etnografía para la interculturalidad, los conflictos y la paz tiene como fundamento conocer desde la perspectiva teórica de los estudios para la paz, las condiciones de la diversidad educativa, los procesos que se presentan en la escuela y las posibilidades de incidir positivamente en el

escenario educativo. Este método posibilita conocer la complejidad de la vida educativa en dimensión cualitativa, con posibilidad de complementar la investigación con métodos cuantitativos, estadísticas o datos numéricos que permitan una descripción o explicación integral e inductiva del fenómeno en estudio.

El método etnográfico presenta estrecha relación con las técnicas de recolección de información, las herramientas utilizadas, la clasificación de los datos cualitativos, el análisis y la(s) teoría(s) empleada(s) para construir el texto etnográfico como reporte de investigación. El proceso metodológico es complejo, por lo que el presente curso-taller pretende introducir a los estudiantes en el conocimiento de las bases del trabajo de campo en la escuela y en el aula, así como en el manejo de la observación participante transformativa.

Objetivo General del curso-taller

Analizar el método etnográfico a partir de sus bases teóricas y metodológicas con el propósito de realizar trabajos de investigación educativa o social que tengan como referente el estudio de la diversidad cultural, los conflictos en la escuela y la educación para la paz.

➤ Objetivos particulares

- Proporcionar a los estudiantes las principales herramientas utilizadas en la investigación etnográfica.
- Desarrollar habilidades y destrezas en los estudiantes para comprender y aplicar el método etnográfico en la investigación educativa o social.

- Compartir ejemplos de investigaciones etnográficas que sirvan de orientación para el trabajo de investigación de los estudiantes.
- El estudiante tendrá la capacidad de elaborar un diseño de investigación etnográfica.

➤ **Competencias a desarrollar:**

El estudiante:

- Comprende las bases teóricas de la investigación etnográfica.
- Aplica los fundamentos metodológicos a realidades empíricas de su investigación.
- Adquiere habilidades y destrezas para la obtención de información en el medio educativo o social.
- Elabora instrumentos cualitativos para aplicar en el campo educativo o social.
- Posee capacidad para la observación participante en la escuela y en el aula o en micro-contextos sociales.
- Clasifica, codifica y elabora matrices de análisis de la información obtenida en la escuela, en el aula o en grupos sociales.

Para el estudio y entrenamiento del método etnográfico, el presente curso-taller se integra por dos bloques temáticos:

El Bloque I aborda aspectos teóricos y metodológicos de la generalidad del método etnográfico, y de manera particular de la etnografía para la interculturalidad, los conflictos y la paz. Establece las relaciones entre el

investigador y los sujetos de la investigación, definiéndose el enfoque del investigador.

El Bloque II considera la construcción del campo de estudio delimitando el trabajo de campo en la escuela, en el aula o en contextos sociales. Establece los criterios para la determinación de la observación participante, los instrumentos de indagación, la entrevista etnográfica, las estrategias para la obtención de información, la clasificación, codificación y elaboración de matrices para la reflexión y análisis de lo indagado.

Las reflexiones en el aula, escuela o sociedad, y el trabajo etnográfico realizado por los estudiantes con el acompañamiento académico del docente, permitirán el entrenamiento óptimo para que los estudiantes desarrollen sus proyectos de investigación relativos a la diversidad cultural, los conflictos y la convivencia armónica en las escuelas, aulas o espacios sociales.

Contenidos de los bloques temáticos

Bloque I. Teoría y método en la etnografía

Propósito del Bloque I.

El bloque pretende que el estudiante conozca las bases teóricas y metodológicas de la etnografía aplicada a la investigación educativa o social en la perspectiva de la diversidad cultural, los conflictos, las relaciones interculturales y la convivencia no violenta.

Competencias a desarrollar:

- Adquiere las bases teóricas y conceptuales del método etnográfico.

-Comprende la dimensión metodológica de la Etnografía para la Interculturalidad, los Conflictos y la Paz (EICP).

-Reflexiona sobre el método de investigación que debe de utilizar de acuerdo al contexto y a los objetivos del estudio.

Contenido del Bloque I. Teoría y método en la etnografía

1. La lógica de la investigación etnográfica
2. Consideraciones metodológicas y teóricas sobre la etnografía
3. Enfoque, método y texto etnográfico
4. Etnografía convencional, etnografía virtual
5. Etnografías clásicas
6. Etnografía para para la Interculturalidad, los conflictos y la paz

Bloque II. Trabajo de campo y análisis etnográfico

Propósito del Bloque II.

Este bloque tiene tres propósitos muy definidos: Entrenar a los estudiantes en el trabajo de campo, obtener información de fuentes directas y procesar la información obtenida mediante el trabajo etnográfico.

Competencias a desarrollar:

-Aplica el método etnográfico en diversas áreas de la investigación educativa o social.

- Realiza trabajo de investigación de campo con enfoque etnográfico.
- Observa y participa en las dinámicas de investigación realizando diversos tipos de registros de información situada.
- Clasifica, codifica y genera las categorías propias de su investigación para elaborar micro-etnografías.

Contenido del Bloque II.

1. Construcción del problema de investigación (Las preguntas).
2. Delimitación del estudio de caso.
3. Técnicas y herramientas del trabajo etnográfico.
 - 3.1. Técnicas de observación.
 - 3.2. La observación participante.
 - 3.3. La entrevista etnográfica.
 - 3.4. Cuestionarios abiertos y semiestructurados.
 - 3.5. Grabación, fotografía y video.
 - 3.6. El diario de campo.
 - 3.7. Las fichas de campo.
4. Análisis etnográfico de la información de campo.
 - 4.1. Clasificación de la información de campo.
 - 4.2. Codificación.
 - 4.3. Definición de categorías etnográficas.
 - 4.4. Matrices etnográficas.
5. El reporte etnográfico.

5.1. Tipos de etnografías.

5.1.1. La micro-etnografía.

5.1.2. El diagnóstico etnográfico.

5.2. La narrativa etnográfica.

5.3. Criterios para evaluar el texto etnográfico.

➤ **Normas del curso**

Es obligación del docente:

- Asistir puntualmente a todas las sesiones de trabajo.
- Presentar y explicar la estructura y lógica del programa del curso-taller.
- Preparar las lecturas del curso-taller para debatirlas con los alumnos.
- Asignación puntual y oportuna de materiales de lectura no disponibles en la biblioteca. Promover la participación individual y grupal sobre las lecturas y el trabajo práctico.

Es obligación del alumno:

- Ser puntual a las sesiones de trabajo presencial y en plataforma.
- Participar proactivamente en los contenidos a tratar.
- Cubrir un mínimo de 90% de asistencia.

- Participar activamente en las sesiones de trabajo haciendo propuestas teóricas, conceptuales, categoriales y analíticas debidamente argumentadas.
- Exponer lecturas bajo el eje de análisis del trabajo etnográfico.
- Presentar como trabajo final un reporte micro-etnográfico.

➤ **Producto para evaluar**

La metodología de aprendizaje que se utilizará para impartir el curso implica dos tipos de actividades: i) estudio individual y exposición ante grupo, y ii) interacción grupal informada.

Se contará con momentos de revisión de textos, exposición, plenarias de discusión con la participación de alumnos y profesor, así como trabajo por equipos que derivarán en conclusiones pensadas en términos de los objetivos planteados en el curso.

Las sesiones en el aula consistirán en exposiciones por parte del profesor, para posteriormente intercambiar con los estudiantes ideas y comentarios de cada una de las lecturas seleccionadas en el temario.

Durante el curso-taller todos los participantes escogerán un tema de investigación relacionado con su interés de estudio en el que sea posible la utilización de la etnografía, sobre el cual deberán:

- Elaborar guía de investigación de campo.
- Emplear técnicas de trabajo de campo.

- Presentar un reporte de campo.
- Reflexión mínima sobre la indagación social.
- Entrega de micro-etnografía

➤ **Indicadores y descriptores de evaluación de los aprendizajes**

Para tener derecho a evaluación, el alumno deberá contar con una asistencia mínima del 90%.

La evaluación del curso se basará en:

Participación en las discusiones	10%
Calidad de exposiciones	20%
Reporte de micro-etnografía	70%

Los criterios para evaluar la participación en las discusiones y la calidad de las exposiciones se basan en la lectura obligatoria de todos los textos por parte de los estudiantes, teniendo en cuenta la comprensión de conceptos y los contenidos de los materiales de estudio.

El reporte micro-etnográfico será evaluado con base en los siguientes criterios formales, expositivos y argumentativos:

- Puntualidad en la entrega, presentación del trabajo, redacción y ortografía, capacidad de síntesis, orden, claridad expositiva, utilización del método y técnicas etnográficas, empleo de fuentes primarias y secundarias, precisión conceptual, calidad de análisis y evaluación crítica.

- El reporte micro-etnográfico deberá versar sobre la educación y su relación con las temáticas de la diversidad cultural, los conflictos, los derechos humanos, la inclusión, la interculturalidad, la convivencia pacífica y la paz.
- Extensión de 8 a 14 páginas, espaciado de 1.5, letra Arial 12, márgenes por *default* del procesador Word, citado APA.
- Entregar el reporte micro-etnográfico a más tardar una semana después de terminado el curso-taller.
- La calificación mínima aprobatoria es de 8.0 (ocho, punto cero) en escala de cero a diez.
- Se recomienda que el trabajo del presente curso-taller sea parte de la investigación para la elaboración de la tesis o de la investigación para publicar en libro.

Bibliografía para el curso

La bibliografía se encuentra enlistada de acuerdo con el orden de secuencia en que será estudiada en el curso.

Bloque I. Teoría y método en la etnografía

Amegeiras, A. R. (2007). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-151). Argentina: Gedisa.

Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (2004). *La lógica de la investigación etnográfica* (pp. 41-72). España: Editorial Trotta.

García Herrera, A. P. (2011). La relación con el otro en la investigación educativa. *Revista Educarnos*, Año 1, Número 2, 169-178.

Marcus, G. E. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multifocal. *Revista Alteridades*, 11(22), 111-127.

Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Autores varios (1999). *La investigación etnográfica aplicada a la educación*. Bogotá: Dimensión Educativa.

Sandoval Forero, E. A. (2013). Etnografía para la Paz, la Interculturalidad y los Conflictos. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica* (141), 11-24.

Bloque II. Trabajo de campo y análisis etnográfico

Guber, R. (2004). El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento. En *El salvaje metropolitano* (pp.83-125). Buenos Aires: Paidós.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Capítulo “La observación participante. Preparación del trabajo de campo” (pp. 31-49). México: Paidós.

Murdock, G. P. & Ford, C. S. (1989). *Guía para la clasificación de los datos culturales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa Departamento de Antropología.

Sandoval Forero, E. A. (2003). *Guía para realizar prácticas de campo*. México: Guías didácticas para docentes y alumnos, FCPYAP, UAEM.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Capítulo: “El análisis por medio del examen microscópico de los datos” (pp. 63-79). Colombia: Universidad de Antioquia.

Bibliografía complementaria

Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, N° 2, 267-279. Disponible en: <http://mingaonline.uch.cl/pdf/estped/v37n2/art16.pdf>

Autores varios (2004). *Etnografía del prejuicio y la discriminación. Estudios de caso*. México: Universidad Metropolitana Iztapalapa.

Juncosa, J. E. (2010). *Etnografía y actorías sociales en América Latina*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana y Abya Yala.

Lourau, R. (1989). *El diario de investigación*. México: Universidad de Guadalajara.

Martínez Miguélez, M. (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico* (2ª ed.). México: Trillas.

Oehmichen Bazán, C. (Editora) (2014). *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*. México: UNAM.

Pulido Moyano, R. (s/f). *Una visión sobre la etnografía educativa a través del caso de unos alumnos del etnógrafo que sustituía a la maestra*. Disponible en: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/06/06articulos/monografico/pdf_6/rafael_pulido.pdf

Videos recomendados para análisis etnográfico:

- *Los hijos de Sánchez* (basada en la obra clásica del antropólogo Oscar Lewis).
- *Corazón del tiempo* (video etnográfico de la resistencia zapatista).
- *Cero y van cuatro* (los riesgos de filmar en campo).
- *Cuando los muertos regresan* (video etnográfico sobre la festividad de muertos).
- *El contrato* (video etnográfico sobre los migrantes en Canadá).
- *María Sabina. La diosa de los hongos* (video etnográfico indígena).
- *Conflicto religioso y convivencia pacífica en indígenas de México*.

Curso-Taller

Elaboración de Proyectos de Investigación

Marco de Referencia del Curso

Considerando que la presente propuesta de formación de posgrado se orienta a la investigación educativa y humanística, se pretende promover las capacidades científicas, humanísticas y tecnológicas con aplicación de conocimiento en el contexto educativo para contribuir al desarrollo sustentable con relaciones interculturales pacíficas. Este propósito se concreta con la investigación intercultural que incida en la educación de manera positiva transformando condiciones no favorables por las más óptimas, basadas en los derechos humanos, la gestión no violenta de conflictos y la educación para la paz.

La investigación intercultural tiene como premisa la elaboración de un proyecto de investigación, el cual sirve para determinar las bases de la construcción del objeto/sujeto de estudio, la fundamentación y pertinencia de un problema de investigación susceptible de ser estudiado y concluido en una tesis presentada para su defensa públicamente o de una investigación publicable en libro evaluado por pares académicos.

El proyecto constituye la base, el arranque de la investigación, el diseño de una planeación y organización de tareas y actividades teóricas, prácticas, analíticas y metodológicas que deben de culminar en la presentación de un documento escrito, denominado tesis, que tenga estructura lógica, coherencia, fundamentación teórica y conceptual, metodología adecuada, argumentación analítica, experiencias de intervención intercultural educativa, propuestas para fortalecer el entorno educativo, y conclusiones que sirvan no solo para el ejercicio académico del cumplimiento

de la tesis, sino para ser aplicadas o tenidas en cuenta para nuevas investigaciones.

Hacemos referencia a un proyecto de investigación aplicada que tiene como premisa investigar para cambiar, en sentido amplio, para participar desde la visión humanística de la interculturalidad en los temas y problemas inmediatos y trascendentes de la educación en sus diferentes niveles. Esta formación de investigadores en educación intercultural pretende que los alumnos de nivel maestría o doctorado elaboren sus proyectos de investigación y concluyan la investigación y la redacción, al menos del borrador de tesis o de su investigación para libro, con asesorías y dirección de especialistas en las líneas de investigación que se derivan del enunciado eje metodológico. De esta manera, concluido el periodo de estudio y los créditos correspondientes, el estudiante procede a presentar su examen de grado.

Objetivo General del curso

Elaborar un proyecto de investigación sobre intervención intercultural educativa a partir de los conceptos y teorías de la diversidad cultural, la gestión pacífica de conflictos, los derechos humanos, la inclusión, la perspectiva de género y la paz, teniendo como propósito transformar positivamente a las escuelas y aulas en espacios educativos interculturales para la paz mediante los métodos de Investigación Acción Intercultural (IAI) y de Etnografía para la Interculturalidad, los Conflictos y la Paz.

➤ Objetivos particulares

El estudiante tendrá la capacidad de elaborar un proyecto de investigación de interculturalidad aplicada al contexto educativo.

Comprender la estructura, la lógica y la coherencia de los proyectos de investigación sobre educación intercultural aplicada.

Obtener las bases para la construcción de un problema de investigación y sus delimitaciones temáticas, espaciales y temporales en contextos educativos de diversidad cultural.

Relacionar el objeto/sujeto de estudio y sus objetivos con los planteamientos teóricos y conceptuales para determinar *corpus* de comprensión intercultural que permitan fundamentar el proceso y conclusión de la investigación.

Definir los métodos cualitativos, y en su caso cuantitativos, que sean pertinentes para el desarrollo del proyecto de investigación.

Determinar las técnicas y herramientas necesarias en la investigación de campo y de gabinete.

Desarrollar estrategias de intervención intercultural en contextos educativos con diversidad cultural.

➤ **Competencias a desarrollar**

El estudiante:

- Desarrolla una visión reflexiva y crítica de la teoría y la práctica de la investigación intercultural e inclusiva en contextos educativos de diversidad cultural.
- Comprende las bases teóricas y metodológicas de la estructura y elaboración de un proyecto de investigación intercultural con aplicación en la escuela y en aula con diversidad cultural.
- Elabora su proyecto de investigación intercultural con aplicación en el ámbito educativo.

- Adquiere habilidades y destrezas para determinar y argumentar los métodos de investigación correspondientes a su problema de investigación.
- Conoce los modos de elaboración de un proyecto cualitativo con base en el planteamiento de problema y la formulación de preguntas de investigación.

Para la formación y entrenamiento en la elaboración de proyectos de investigación, el presente curso-taller se integra por dos bloques temáticos:

El **Bloque I** trata sobre la definición temática del objeto/sujeto de estudio, la cual tiene que ver con la pertinencia teórica y epistemológica de los estudios sobre la interculturalidad en la educación. Esa primera dimensión de la definición temática es imprescindible para proceder a la definición y delimitación de un problema de investigación en su cobertura temática, su espacio o lugar y su temporalidad, lo cual permite elaborar la justificación de lo que se pretende conocer, determinar los objetivos, realizar las preguntas de investigación y determinar la metodología idónea para obtener la información base para la comprensión teórica y analítica del fenómeno estudiado.

El **Bloque II** discurre sobre la búsqueda y comprensión detallada de los fundamentos teóricos, antecedentes del problema, la definición de categorías, el muestreo teórico y el aparato crítico relacionados con el objeto/sujeto de investigación, de manera que el proyecto contenga las bases teóricas y analíticas suficientes para realizar el estudio.

Las reflexiones en el aula y el trabajo de acercamiento al objeto/sujeto de estudio realizado por los estudiantes con el acompañamiento académico del docente, permitirá el entrenamiento óptimo para que los maestrantes o doctorantes elaboren sus proyectos de investigación.

Contenidos de los bloques temáticos

Propósito del Bloque I.

El bloque pretende que el estudiante determine con claridad su objeto/sujeto de estudio y desarrolle todos los elementos que integran el problema a investigar.

Competencias a desarrollar

- Adquiere las bases para la elaboración de un proyecto de investigación.
- Comprende la definición metodológica del proyecto de investigación.
- Reflexiona sobre las preguntas en la investigación.
- Se interesa por estudiar problemas emergentes de la educación en México.

Contenido del Bloque I.

Construcción del objeto/sujeto de investigación

1. El tema de investigación.
2. El planteamiento del problema de investigación.
3. El contexto.
4. Justificación de la investigación.
5. Objetivos generales y particulares de la investigación.

6. Hipótesis y/o formulación de preguntas de investigación.

7. Método/s y metodología de la investigación.

Propósito del Bloque II

Este bloque tiene como propósito la definición de la base teórica y conceptual del proyecto de investigación, precisando las categorías, los indicadores y las variables que se van a utilizar en el análisis de los datos cualitativos y cuantitativos que sean obtenidos en campo. Pretende el dominio de fuentes de información que permitan evaluar el estado del desarrollo del conocimiento disponible sobre el tema a investigar.

Contenido del Bloque II.

Perspectivas teóricas y definición conceptual

1. Antecedentes del problema de investigación.
2. Estado del arte.
3. Perspectiva/s teórica/s para el análisis de caso.
4. Muestreo teórico.
5. Definición de las categorías.
6. Aparato crítico de la investigación.

Competencias a desarrollar

- Elabora estrategias de muestreo teórico.
- Aplica instrumentos de definición de categorías.

- Realiza estados del arte.
- Identifica y selecciona perspectivas teóricas.

➤ **Normas del curso**

Es obligación del docente:

- Asistir puntualmente a las sesiones de trabajo.
- Presentar y explicar la estructura y lógica del programa del curso.
- Preparar las lecturas del curso-taller para debatirlas con los alumnos.
- Asignación puntual y oportuna de materiales de lectura no disponibles en la biblioteca.
- Promover la participación individual y grupal sobre las lecturas y el trabajo práctico.
- Orientar la elaboración de proyectos de investigación sobre interculturalidad educativa.

Es obligación del alumno:

- Ser puntual a las sesiones de trabajo presencial y en plataforma.
- Participar proactivamente en los contenidos a tratar.
- Cubrir un mínimo de 90% de asistencia.
- Participar activamente en las sesiones de trabajo haciendo propuestas teóricas, conceptuales, categoriales y analíticas debidamente argumentadas.

- Exponer lecturas bajo el eje de análisis del trabajo etnográfico.
- Presentar como trabajo final un proyecto de investigación relacionado con la interculturalidad educativa.

➤ **Producto para evaluar**

La metodología de aprendizaje que se utilizará para impartir el curso implica dos tipos de actividades: i) estudio individual y exposición ante grupo, y ii) interacción grupal informada.

Se contará con momentos de revisión de textos, exposición, plenarias de discusión con la participación de alumnos y profesor, así como trabajo por equipos que derivarán en conclusiones pensadas en términos de los objetivos planteados en el curso.

Las sesiones en el aula consistirán en exposiciones por parte del profesor, para posteriormente intercambiar con los estudiantes ideas y comentarios de cada una de las lecturas seleccionadas en el temario.

Al finalizar el curso-taller, el alumno presentará un proyecto de investigación sobre interculturalidad aplicada a contextos educativos que contenga mínimamente:

1. Título del proyecto que sintetice el objeto/sujeto de investigación.
2. Definición del problema de investigación. Objeto/sujeto de estudio que incluya su delimitación temporal, espacial y temática.
3. Justificación de la investigación.

4. Objetivo general y particulares.
5. Hipótesis y/o preguntas de investigación.
6. Métodos y metodología.
7. Breve disertación de los supuestos teóricos que permitan abordar la investigación.
8. Estructura tentativa de la tesis (capitulario/índice).
9. Bibliografía.
10. Cronograma de actividades.

Indicadores y descriptores de evaluación de los aprendizajes

Para tener derecho a evaluación, el alumno deberá contar con una asistencia mínima del 90%. La evaluación del curso-taller se basará en:

Participación en las discusiones	10%
Calidad en el avance del proyecto	20%
Calidad del proyecto de investigación	70%

Los criterios para evaluar la participación en las discusiones y la calidad de los avances del proyecto se basan, por una parte, en la lectura obligatoria de todos los textos, teniendo en cuenta la comprensión de conceptos y los contenidos de los materiales de estudio. Por otra parte, en el trabajo de insumos necesarios para elaborar el proyecto: indagación en campo; fichas bibliográficas; fichas de resumen; fichas textuales; muestreo teórico; precisiones conceptuales.

El proyecto de investigación será evaluado con base en los siguientes criterios formales, expositivos y argumentativos:

- Puntualidad en la entrega, excelente redacción y ortografía, capacidad de síntesis, orden, claridad expositiva, empleo de fuentes primarias y secundarias, precisión conceptual, calidad de análisis con sentido crítico.
- El proyecto de investigación sobre interculturalidad aplicada a contextos educativos debe de contener los 10 aspectos enlistados en el “Producto para evaluar”.
- Extensión de 8 a 16 páginas, espaciado de 1.5, letra Arial 12, márgenes por *default* del procesador Word, citado APA.
- Entregar el proyecto de investigación a más tardar una semana después de terminado el curso.
- La calificación mínima aprobatoria es de 8.0 (ocho, punto cero) en escala de cero a diez.

Bibliografía para el curso

La bibliografía se encuentra enlistada de acuerdo al orden de secuencia en que será estudiada en el curso

Bloque I. Construcción del objeto/sujeto de investigación

Berthier, A. (2007) Descripción general de un Proyecto de Investigación. En *Conocimiento y Sociedad.com*. [En línea]. Disponible en: <http://www.conocimientosociedad.com/proyecto.html>. [10/11/2016].

Elder, L. & Richard, P. (2002). *El Arte de Formular Preguntas Esenciales*. USA: Foundation for Critical Thinking.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Pilar Baptista, L. (2010). Nacimiento de un proyecto de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta: la idea. En *Metodología de la investigación* (pp. 24-32). Perú: Mc Graw Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Pilar Baptista, L. (2010). El inicio del proceso cualitativo: planteamiento del problema, revisión de la literatura, surgimiento de las hipótesis e inmersión en el campo. En *Metodología de la investigación* (pp. 362-390). Perú: Mc Graw Hill.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Escoger un problema y formular la pregunta de investigación. En *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (pp. 40-60). Colombia: Universidad de Antioquia.

Tamayo y Tamayo, M. (1999). *El proyecto de investigación*. Serie Aprender a Investigar, Módulo 5. Colombia: Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior –ICFES-.

Bloque II. Perspectivas teóricas y definición conceptual

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Pilar Baptista, L. (2010). Desarrollo de la perspectiva teórica: revisión de la literatura y construcción del marco teórico. En *Metodología de la investigación* (pp. 50-75). Perú: Mc Graw Hill.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Descripción, ordenamiento conceptual y teorización. En *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (pp. 17-38). Colombia: Universidad de Antioquia.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). El muestreo teórico. En *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (pp. 219-235). Colombia: Universidad de Antioquia.

Bibliografía complementaria

Alfonso, J. A. (1989). *Metodología*. México: Hispánicas.

Ariel Rosenblueth, A. (1981). *El método científico*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Bachelard, G. (1991). *La formación del espíritu Científico*. México: Siglo XXI.

Bahena, G. (1993). *Manual para elaborar trabajos de investigación documental*. México: UNAM.

Bochenski, I. M. (1988). *Los métodos actuales del pensamiento*. Madrid: RIALP.

Bunge, M. (1990). *La ciencia, su método y su filosofía*. Argentina: Ediciones Siglo Veinte.

Castañeda Jiménez, J. (1995). *Métodos de Investigación*. México: McGraw-Hill.

Cázares Hernández, L., et al. (1982). *Técnicas actuales de investigación documental*. México: Trillas-UNAM.

Cohen, S. (1994). *Redacción sin dolor*. México: Planeta.

Durkheim, E. (1985). *Las reglas del método sociológico*. México: Alianza Editorial Mexicana.

Duverger, M. (1999). *Métodos de las Ciencias Sociales*. México: Editorial Ariel.

Eco, H. (1977). *Cómo se hace una tesis*. España: Gedisa.

Feyerabend, P. (1993). *Tratado contra el método*. México: Red Editorial Iberoamericana.

Fortes, J. & Lomnitz, L. (1991). *La formación del científico en México*. México: Siglo XXI.

Kohn, T. S. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*, México: F.C.E.

Lazarsfeld, S. *et al.* (1977). *La investigación social*. Argentina: Centro Editor de América Latina.

Lebedinsky, M. (1986). *Notas sobre metodología*. México: Ediciones Quinto Sol.

Lefebvre, H. (1990). *Lógica formal y lógica dialéctica*. México: Siglo XXI.

Levin, J. (1979). *Fundamentos de estadística en la investigación social*. México: Harla.

López Cano, J. L. (1982). *Métodos e hipótesis científicas*. México: Trillas.

Méndez Ramírez, I. *et al.* (1994). *El protocolo de investigación*. México: Trillas.

Munguía Zatarain, I. & Salcedo Aquino, J. M. (1981). *Manual de técnicas de investigación documental*. México: UPN-SEP.

Pardina, F. (1988). *Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI Editores.

Pick, S. & López, A. L. (1995). *Cómo investigar en Ciencias Sociales*. México: Editorial Trillas.

Popper, K. R. (1991). *La lógica de la investigación científica*. México: Tecnos.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós, Básica.

Tecla Jiménez, A. *et al.* (1985). *Teoría, métodos y técnicas de investigación social*. México: Editorial Talleres.

Curso-taller

Investigación Acción Intercultural

Marco de Referencia del Curso

La Investigación Acción (IA) surge en las ciencias sociales en América Latina en la década de 1960, en un contexto de crisis económica y social generalizada sin que los Estados y los científicos sociales aportaran propuestas de solución a los crecientes problemas de la sociedad. La sociología y otras disciplinas, como la psicología, comienzan a utilizar el método de la IA para intervenir en los emergentes problemas que padecían sectores sociales como los campesinos, los obreros, los indígenas, los habitantes de los suburbios, los vendedores ambulantes, los sin techo y las poblaciones que no tenían acceso a la educación pública.

El sociólogo Fals Borda en Colombia ha sido el exponente latinoamericano más destacado de la Investigación Acción Participante (IAP). Su vasta obra teórica y su amplia experiencia en campo dan cuenta del gran desarrollo metodológico y epistemológico existente. Entre muchos otros científicos sociales que dedicaron su pensamiento y su praxis a la IAP, destaca el educador Paulo Freire en Brasil. De manera más reciente, en las últimas tres décadas la IAP ha servido para nutrir las investigaciones educativas y para incidir en los diversos problemas que se suscitan en la educación.

Histórico es el Simposio Mundial sobre Crítica y Política en Ciencias Sociales, celebrado en Cartagena, Colombia, en 1977, donde se concretó la Red de Investigación Acción Participativa, con el apoyo del Consejo Internacional para la Educación de Adultos. Desde entonces los investigadores

realizan, en varias partes del mundo, seminarios, foros, simposios y congresos sobre la IAP.

En el Simposio quedó explícito que los conceptos clave, las bases teóricas y parte de las experiencias prácticas, provienen de paradigmas de otras disciplinas como la sociología, antropología, psicología, filosofía y ciencia política. En educación, Paulo Freire argumenta la pedagogía dialógica, liberadora y transformadora, proponiendo y practicando un proceso metodológico de tres fases: problematización, reflexión y acción.

En México son varias las instituciones y los investigadores que han practicado la IAP, siendo el sector educativo uno de ellos. Significativo es el Segundo Seminario Latinoamericano de IAP realizado por el CREFAL en 1982, en Pátzcuaro, Michoacán, con el auspicio del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE) y el apoyo financiero de la Fundación Ford. Como se anota en la *Antología de la Investigación Participativa en América Latina*, se debe de “Considerar este tipo de investigación como una opción metodológica que posibilita la integración verdadera de la gente y de los investigadores, para conocer y transformar su realidad y así lograr su liberación” (Antología, 1983, p. 6)¹². Es decir, que es una propuesta metodológica que incluye en el proceso de investigación y de generación de conocimiento a los actores sociales beneficiados del cambio desde la investigación-acción.

En nuestros días, la IAP en la educación se propone realizar cambios educativos que tengan como fundamento el conocimiento de la realidad y su transformación. Aludimos a una investigación que desde una visión humanista e intercultural pretende generar condiciones de convivencia armónica de todos los diversos presentes en el contexto

¹² Gilberto Vejarano M. (1983). *Antología de la Investigación Participativa en América Latina*. México: CREFAL.

educativo. Una investigación-acción que fortalezca las vivencias y relaciones interculturales no violentas, y a su vez sea motor educativo que haga conciencia contra las violencias y empodere pacíficamente a todas y todos los integrantes de la comunidad educativa. Una IAP que transforme a los mismos docentes, que también los considere investigadores de sus propias prácticas en sus centros de trabajo, y además sean promotores de educación intercultural.

Objetivo General del curso

Reflexionar, comprender y aplicar la metodología de la Investigación Acción Intercultural (IAI) en sus dimensiones teóricas, metodológicas y analíticas, como marco referencial para el desarrollo de acciones que generen contextos interculturales de convivencia pacífica en la escuela y en el aula.

➤ Objetivos particulares

Obtener capacidades para elaborar diseños de Investigación-Acción Participante desde la perspectiva intercultural.

Aportar a los estudiantes las principales técnicas utilizadas en la Investigación Acción Intercultural.

Utilizar el método de la Investigación Acción Intercultural enfocado en la escuela y en el aula para cambiar situaciones que disuadan la convivencia armónica.

Elaborar un texto de reflexión crítica sobre la Investigación Acción Intercultural, que tenga en cuenta la

metodología utilizada, las fases de la investigación y la evaluación de lo realizado.

Competencias a desarrollar

El estudiante:

- Concibe la realidad como un sistema donde se interrelacionan múltiples dinámicas e intereses susceptibles de generar conflictos que deben ser tratados desde la interculturalidad para la paz.
- Asume el conocimiento de la realidad desde un sentido crítico y busca la transformación no violenta de los conflictos.
- Comprende y aplica la investigación cualitativa horizontal, superando la dicotomía tradicional de la relación sujeto-objeto, que establece un sometedor-sometido.
- Posee capacidad para aplicar la metodología de la Investigación Acción Intercultural, entendiendo la unidad de la teoría y la práctica en todo el proceso transformador y generador de conocimiento.

Para la formación y entrenamiento de maestras y maestros en la Investigación Acción Intercultural, el presente curso se integra por dos bloques temáticos:

El **Bloque I** se compone de un apartado teórico y conceptual sobre la Investigación Acción Intercultural. Se trata de manera particular los principios de la IAI, las estrategias de acción y el cambio educativo desde la IAI.

El **Bloque** trata del reporte del proceso de IAI y de la evaluación de la acción transformadora en la escuela o en el aula.

Contenidos de los bloques temáticos

Bloque I.

Propósito del bloque I.

Tiene como propósito que el estudiante posea los conocimientos básicos necesarios en lo teórico y lo metodológico para realizar Investigación Acción Participante en el aula o en la escuela desde la perspectiva intercultural.

Competencias a desarrollar:

- Comprende las bases teóricas y metodológicas de la IAI.
- Mejora la destreza en el manejo de información de campo y de gabinete.
- Adquiere capacidad para participar en Investigación Acción Intercultural.
- Posee habilidad para participar en acción-educativa intercultural.

Contenido del bloque I.

Investigar para cambiar. La acción participativa

1. Bases teórico-conceptuales de la metodología participativa
 - 1.1. Principios de la IAP
 - 1.2. La IAI y sus estrategias de acción
 - 1.3. Cambio educativo desde la IAI

2. Proceso metodológico de la IAI
 - 2.1. Plan de trabajo en la IAI
 - 2.2. Fases de la IAI
 - 2.3. La acción para el cambio

Propósito del bloque II.

Este bloque tiene como propósito que el estudiante elabore reportes del proceso de la Investigación Acción Intercultural (IAI), evalúe los cambios educativos generados por la acción de la investigación participante, y también valore con sentido crítico intercultural el proceso de investigación llevado a cabo en la escuela o en el aula.

Contenido del bloque II.

Reporte y evaluación de la IAP

1. El reporte en la IAI
 - 1.2. Elementos del reporte en la IAI

- 1.3. Descripción, explicación e interpretación
2. Evaluación de la IAI
 - 2.1. Evaluación del proceso
 - 2.2. Evaluación de la acción-participativa

Competencias a desarrollar:

- Elabora reportes de IAI.
- Realiza evaluaciones de procesos de IAI.
- Identifica los diferentes tipos de reporte en la IAI.
- Asume autocriticamente la participación en la acción educativa intercultural.

➤ Normas del curso

Es obligación del docente:

- Asistir puntualmente a las sesiones de trabajo.
- Presentar y explicar la estructura y lógica del programa del curso.
- Preparar las lecturas del curso para debatirlas con los alumnos.
- Asignación puntual y oportuna de materiales de lectura no disponibles en la biblioteca.
- Promover la participación individual y grupal sobre las lecturas y el trabajo práctico.
- Orientar la elaboración de proyectos de investigación sobre IAI en contextos educativos interculturales.

Es obligación del alumno:

- Ser puntual a las sesiones de trabajo presencial y en plataforma.
- Participar proactivamente en los contenidos a tratar.
- Cubrir un mínimo de 90% de asistencia.
- Participar activamente en las sesiones de trabajo haciendo propuestas teóricas, conceptuales, categoriales y analíticas debidamente argumentadas.
- Exponer lecturas bajo el eje de análisis de la IAI
- Presentar como trabajo final un reporte de IAI en el medio educativo.

➤ Producto para evaluar

La metodología de aprendizaje que se utilizará para impartir el curso implica dos tipos de actividades: i) estudio individual y exposición ante grupo, y ii) interacción grupal informada.

Se contará con momentos de revisión de textos, exposición, plenarias de discusión con la participación de alumnos y profesor, así como trabajo por equipos que derivarán en conclusiones pensadas en términos de los objetivos planteados en el curso.

Las sesiones en el aula consistirán en exposiciones por parte del profesor, para posteriormente intercambiar con los estudiantes ideas y comentarios de cada una de las lecturas seleccionadas en el temario.

Al finalizar el semestre, el alumno presentará un reporte de IAI aplicada a contextos educativos que contenga mínimamente:

1. Título de la IAI que sintetice el proceso de investigación
2. Análisis del contexto
3. Diagnóstico
4. Plan de Acción participativa
5. Implementación del plan de acción
6. Evaluación y reflexión crítica y autocrítica
7. Conclusiones y recomendaciones
8. Referencias bibliográficas
9. Anexos

Indicadores y descriptores de evaluación de los aprendizajes

Para tener derecho a evaluación, el alumno deberá contar con una asistencia mínima del 90%. La evaluación del curso se basará en:

Participación en las discusiones	10%
Calidad en el avance del proyecto	20%
Calidad del reporte de IAI	70%

Los criterios para evaluar la participación en las discusiones y la calidad de los avances del proyecto se basan, por una parte, en la lectura obligatoria de todos los textos,

teniendo en cuenta la comprensión de conceptos y los contenidos de los materiales de estudio. Por otra parte, en el trabajo de insumos necesarios para elaborar el reporte de la IAP en contextos educativos interculturales.

El reporte de IAI será evaluado con base en los siguientes criterios formales, expositivos y argumentativos:

- Puntualidad en la entrega, excelente redacción y ortografía, capacidad de síntesis, orden, claridad expositiva, empleo de fuentes primarias y secundarias, precisión conceptual, calidad de análisis con sentido crítico.
- El reporte de IA sobre interculturalidad aplicada a contextos educativos debe de contener los 9 aspectos enlistados en el “Producto para evaluar”.
- Extensión de 8 a 25 páginas, espaciado de 1.5, letra Arial 12, márgenes por *default* del procesador Word, citado APA.
- Entregar el reporte de IA sobre interculturalidad aplicada a contextos educativos a más tardar una semana después de terminado el curso-taller.
- La calificación mínima aprobatoria es de 8.0 (ocho, punto cero) en escala de cero a diez.

Bibliografía para el curso

La bibliografía se encuentra enlistada de acuerdo con el orden de secuencia en que será estudiada en el curso.

Bloque I.

Fals Borda, O. (1989). *Aspectos teóricos de la investigación-acción participativa*. UNESCO.

Fals Borda, O. (1978). Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla. En *Crítica y Política en Ciencias Sociales. El debate Teoría Práctica*. Simposio Mundial de Cartagena (pp. 209-272). Bogotá: Punta de Lanza.

Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial Graó.

Flores Silva, F. (2010). Sobre la “investigación-acción intercultural”: Entrevista a Juan Carlos Barrón Pastor. *Revista iseas*, n° 8, 135-146.

Colmenares, A. (2012). Investigación-Acción Participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4054232.pdf>

Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*. Buenos Aires, Argentina: Lumen/Humanitas. Recuperado de: <http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/10/biblio/10ANDER-EGG-Ezequiel-La-investigacion-propiamente-dicha.pdf>

Elliott, J. (2004). *La investigación-acción en educación*. Cuarta edición. Madrid: Morata.

Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Revista Agenda Académica*, 7(1).

Bloque II.

Murcia Florían, J. (2010). *Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación-acción participante*. Bogotá: Mesa Redonda, Magisterio.

Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Latorre, A. (2013). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Bibliografía complementaria

Fals Borda, O. (1991). *Acción y conocimiento: cómo romper el monopolio con investigación acción participativa*. Bogotá: CINEP

Fals Borda, O. (2012). *Ciencia propia y colonialismo intelectual* (pp. 11-138). Bogotá: Oveja negra.

García, B. & Guerrero, J. (2012). *Núcleos de Educación Social – NES*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Parra Sandoval, E. (1983). *La Investigación Acción en la Costa Atlántica*. Evaluación de la Rosca, 1972-1974.

Salazar, M.C. (Dir.), (1992). *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*. Bogotá: Magisterio.

Sandín Esteban, M. P. (2011). La investigación-acción. En *Investigación cualitativa en educación* (pp. 161-174). España: Editorial Interamericana de España, McGraw Hill.

Vío Grossi, F. (1983). *La investigación participativa en América Latina*. México: CREFAL.

Curso-taller

Investigación cualitativa asistida por software

Marco de Referencia del Curso

En las últimas tres décadas la investigación cualitativa y sus metodologías han tenido un auge inusitado en las ciencias sociales, y en particular en los estudios sobre educación. Varias son las escuelas de pensamiento de investigación, entre las que figuran la “Investigación fundamentada”, la “Etnografía” y la “Investigación Acción Participante” con su multiplicidad de técnicas y herramientas de indagación en campo y en gabinete.

En los países capitalistas llamados desarrollados, en las metodologías cualitativas se ha masificado el uso de programas o software cualitativos para facilitar la compleja tarea del análisis cualitativo. Estos programas iniciaron a partir de los años 80 del siglo pasado y de manera general se les designa CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*).

En países como México todavía no hay una generalización, utilización y beneficio por parte del sector educativo y de los investigadores del uso de software que asista a la investigación cualitativa. Hace más de dos décadas se incluye en los planes y programas de estudio de educación superior la enseñanza del uso de software cuantitativo, sin que se enseñe de manera amplia Software de Análisis Cualitativo de Datos Asistido por Computadora.

Esa gran brecha tecnológica nacional e internacional en el uso de programas para la investigación cualitativa es una de las grandes falencias que en el presente curso-taller se pretende atender a través de la enseñanza del curso de software aplicado a la investigación en interculturalidad

educativa con el manejo de Atlas.ti para facilitar el análisis de datos conceptuales, textuales y multimediales de la investigación que el estudiante debe de llevar a cabo para realizar su tesis de grado de maestría o doctorado. Varios son los programas para el análisis de información cualitativa asistida por computadora: entre otros, el Nvivo, Ethnograph, QDA Miner y MAXQDA.

La potencialidad del software de Análisis Cualitativo de Datos Asistido por Computadora se acompaña de la teoría fundamentada, en la cual se sustenta el software Atlas.ti, que tiene como propósito principal generar teoría propia a partir de los datos. La Teoría Fundamentada es una teoría derivada de datos recopilados de manera sistémica y analizada por medio de un proceso de investigación. Con este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría surgen de una estrecha relación entre sí, fortaleciendo en su análisis y reflexión a los métodos etnográficos y de Investigación Acción Participante.

Objetivo General del curso

Enseñar a los participantes la perspectiva metodológica cualitativa de la investigación que analiza datos para crear teoría propia mediante el uso del software Atlas.ti para administrar, organizar, manejar y analizar la información teórica y de campo que genere investigación innovadora con teoría fundamentada en los datos, con resultados creativos y estratégicos que permitan incidir en los cambios emergentes de la educación intercultural.

➤ Objetivos particulares

El estudiante tendrá la capacidad de comprender la investigación cualitativa a través del uso de CAQDAS

(*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*), software especializado para las ciencias sociales.

Desarrollar estudios cualitativos apoyados en software de uso cualitativo.

Comprender los fundamentos de la teoría fundada/fundamentada o anclada y sus procedimientos para el análisis de datos en el software Atlas.ti.

Entender la lógica y el manejo de la Unidad Hermenéutica (UH) en el software Atlas.ti, basado en la investigación cualitativa de la teoría fundamentada.

Desarrollar el análisis micro y macro de su investigación apoyado en el software cualitativo Atlas.ti.

Aprender los diferentes tipos de codificación usados en la Unidad Hermenéutica del Atlas.ti.

➤ **Competencias a desarrollar**

El estudiante:

- Aprende y utiliza técnicas y procedimientos para desarrollar teoría a partir de los datos cualitativos.
- Tiene habilidades para manejar el software Atlas.ti para organizar la investigación cualitativa.
- Conoce la lógica de la Unidad Hermenéutica del software cualitativo Atlas.ti.
- Sincroniza archivos y herramientas en el software Atlas.ti.

Para generar competencias en el uso y dominio del software cualitativo Atlas.ti, el presente curso-taller se integra por dos bloques temáticos:

El **Bloque I** aborda las principales técnicas y procedimientos que se utilizan en la metodología cualitativa de la teoría fundamentada para la construcción de teoría. Asimismo, ubica histórica y teóricamente a los estudiantes con los elementos de esta propuesta que se materializa en la concepción y uso del Software cualitativo Atlas.ti.

El **Bloque II** enseña el manejo básico del software Atlas.ti en sus etapas de preparación, codificación de datos, utilidad de los memos para el análisis, determinación de categorías, las *networks* en el análisis y la presentación de resultados.

Contenidos de los bloques temáticos

Bloque I.

Ordenamiento conceptual y teorización con Atlas.ti

Propósito del bloque I.

Se pretende introducir a los alumnos en la teoría fundamentada, para ubicar sus exponentes, conocer sus bases, propuestas y virtudes para el análisis cualitativo y su aplicación en el software cualitativo Atlas.ti.

Competencias a desarrollar:

- Comprende las bases de la teoría fundada/fundamentada.

- Conoce y reflexiona sobre las técnicas y procedimientos para desarrollar teoría a partir de los datos cualitativos.
- Posee las bases para codificar datos cualitativos.
- Tiene habilidad para diferenciar los tipos de codificación.

Contenido del bloque I.

Ordenamiento conceptual y teorización con Atlas.ti

1. Introducción a la teoría fundamentada (*Grounded Theory*).
2. Las preguntas y la codificación de los datos.
3. Tipos de codificación.
4. Las categorías.
5. Análisis cualitativo asistido por computadora.

Propósito del bloque II.

En este segundo bloque se pretende que el estudiante domine el uso del programa computacional Atlas.ti para realiza el análisis cualitativo de la investigación que le sirva para desarrollar y terminar su investigación. La intención del manejo del software es facilitar en la investigación, en su nivel conceptual y textual, la organización, codificación, elaboración de segmentos de texto, reflexiones, anotaciones, definiciones textuales, creación de categorías, esquemas mentales, palabras clave, redes conceptuales e

informes parciales y finales de textos escritos, imágenes, sonidos y videos.

Contenido del bloque II.

Unidad Hermenéutica para el análisis de datos

1. Fundamentos básicos del software Atlas.ti.
2. Preparación y asignación de datos.
3. Niveles de Trabajo, Sincronización, Archivos y Herramientas.
4. Codificación de datos.
 - 4.1. Codificación abierta.
 - 4.2. Codificación axial.
 - 4.3. Codificación selectiva.
5. El análisis a través de Memos.
6. La utilidad de las *networks* en el análisis.
7. Presentación de resultados.

Competencias a desarrollar:

- Identifica diferencias y relaciones entre el nivel textual y el conceptual.
- Interpreta segmentos codificados.
- Tiene habilidad y destreza para crear Unidades Hermenéuticas.

- Agrupa documentos primarios, citas, códigos en familias, para pasar a un nivel más abstracto en el análisis de los datos.

➤ **Normas del curso**

Es obligación del docente:

- Asistir puntualmente a las sesiones de trabajo.
- Presentar y explicar la estructura y lógica del programa del curso.
- Preparar las lecturas del curso para debatirlas con los alumnos.
- Asignación puntual y oportuna de materiales de lectura no disponibles en la biblioteca.
- Promover la participación individual y grupal en el manejo del Atlas.ti.
- Orientar el procesamiento de información primaria, su análisis y reflexión a través del software cualitativo Atlas.ti.

Es obligación del alumno:

- Ser puntual a las sesiones de trabajo presencial y en plataforma.
- Participar proactivamente en los contenidos a tratar.
- Cubrir un mínimo de 90% de asistencia.
- Participar activamente en las sesiones de trabajo haciendo propuestas teóricas, conceptuales, categoriales y analíticas debidamente argumentadas.

- Exponer avances de su investigación en ambiente de software Atlas.ti.
- Presentar como trabajo final un reporte de investigación organizado en la unidad hermenéutica del Atlas.ti.

➤ **Producto para evaluar**

La metodología de aprendizaje que se utilizará para impartir el curso implica tres tipos de actividades: i) estudio individual, ii) interacción grupal informada, y iii) trabajo constante de investigación en ambiente de la unidad hermenéutica del Atlas.ti.

Se contará con momentos de revisión de textos, exposición, plenarias de discusión con la participación de alumnos y profesor, así como trabajo de análisis por equipos que deriven en conclusiones pensadas en términos de los proyectos de investigación.

Las sesiones en el aula consistirán en exposiciones metodológicas por parte del profesor, para posteriormente vincularlas con el manejo del software Atlas.ti mediante ejercicios permanentes del proyecto de investigación de los estudiantes.

Al finalizar el semestre, el alumno entregará un informe de investigación con análisis crítico intercultural de contenidos con Atlas.ti.

➤ **Trabajo final del curso:**

Ejercicio I. *Unidad hermenéutica y sincronización de archivos* (25%)

1. Crear una unidad hermenéutica

2. Importar documentos primarios (texto, video, audio, imagen)
3. Exportar el proyecto como archivo para transportarlo (ACB)

Ejercicio II. **Trabajo textual** (25%)

1. Marcar fragmentos de texto (citas)
2. Establecer relaciones entre las citas
3. Establecer relaciones a través del gestor de citas

Ejercicio III. **Trabajo conceptual** (50%)

1. Asignar códigos a las citas mediante las diferentes opciones que ofrece el programa (codificación: abierta, en-vivo, por lista, rápida y autocodificación).
2. Establecer relaciones entre códigos.
3. Crear familias de códigos.
4. Crear familias de códigos (agrupar códigos que tengan relación con una misma categoría, tema o concepto).
5. Crear y gestionar diferentes Memos.
6. Crear la tipología de Memos (teoría, comentario, memo y los que requiera la investigación).
7. Crear 2 vistas de Red de códigos con sus respectivas relaciones.

8. Crear 2 vistas de Red de Memos con sus respectivas relaciones.
9. Crear 2 vistas de Red de familias con sus respectivas relaciones.
10. Generar un reporte de códigos, memos, familias con sus respectivas interpretaciones.

El trabajo será enviado al correo electrónico del docente del curso de la siguiente manera:

1. **Un Archivo tipo ACB** (*Atlas.ti Copy Bundle*) que contenga los ejercicios I y II.

Nombrado de la siguiente forma:

Apellido1Apellido2Nombre_ejerc1_acb

Valor: 50%

2. **Un solo Archivo tipo PDF** nombrado de la siguiente forma: Apellido1Apellido2Nombre_ejerc1_acb, con salidas/reportes de:

- Listado de documentos primarios.
- Listado de citas.
- Citas con comentarios.
- Listado de códigos.
- Códigos con comentarios.

- Listado de Memos.
- Memos con comentarios.
- Redes de códigos.
- Redes de Memos.
- Redes de Familias.

Valor: 50%

Indicadores y descriptores de evaluación de los aprendizajes

Para tener derecho a evaluación, el alumno deberá contar con una asistencia mínima del 90%. La evaluación del curso se basará en:

Unidad hermenéutica y sincronización de archivos 25%

Trabajo textual	25%
Trabajo conceptual	50%

Entrega de archivo ACB y entrega de archivo PDF con listados indicados en los numerales 1 y 2 de “Entrega de trabajos”.

El trabajo final será evaluado con base en los siguientes criterios formales, expositivos y argumentativos:

- Puntualidad en la entrega, excelente redacción y ortografía, capacidad de síntesis, orden, claridad expositiva, empleo de fuentes primarias y secundarias,

precisión conceptual, calidad de análisis con sentido crítico.

- El reporte de investigación sobre interculturalidad aplicada a contextos educativos debe de contener todos los ejercicios enlistados en el “Producto para evaluar”.
- Entregar del trabajo final a más tardar una semana después de terminado el curso.
- La calificación mínima aprobatoria es de 8.0 (ocho, punto cero) en escala de cero a diez.

Bibliografía del curso

Cisneros Puebla, C. A. (Coord.) (2011). *Análisis cualitativo asistido por computadora*. México: UAM-I.

Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Estrategias complementarias de investigación. Medellín: Universidad de Antioquia, Colombia.

Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded theory*. California: Edit. The sociology press.

Glaser, B. & Strauss, A. (2010). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Guyter.

Muñoz J., J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas/ti*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia, Colombia.

Bibliografía Complementaria

Campos A., A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Colombia: Editorial Magisterio.

Delgado, J.M. & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.

Plata, J.A. (2001). *Herramientas Informáticas para la Investigación Cualitativa*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

Schwartz, H. & Jacobs, J. (2006). *Sociología cualitativa: método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, Colombia.

Curso-taller

Interculturalidad para la paz en la elaboración de Tesis

Marco de Referencia del Curso

Para la obtención del grado de Maestría o Doctorado se debe de presentar una tesis escrita y realizar su defensa oral frente a un sínodo especializado en la temática de la interculturalidad para los conflictos y la paz. Para llegar a esa meta que se concreta con la titulación, es indispensable comprender la importancia de la investigación, el concepto de tesis de nivel maestría y doctorado, los componentes de contenido, el aparato crítico, la forma y el estilo (ortografía, gramática, redacción, sintaxis y coherencia discursiva).

Para cumplir con la titulación en los niveles de posgrado, se desarrolla el curso-taller de “Interculturalidad para la paz en la elaboración de Tesis” orientado a la investigación humanista en la educación, promoviendo conocimiento de aplicación que facilite relaciones pacíficas entre las culturas en el contexto educativo. Para ello, en el presente curso-taller se trabajará de manera colectiva, interactuando en procesos de enseñanza-aprendizaje de investigación formativa promoviendo la transferencia e intercambio de conocimientos, aprendizajes y saberes mediados por el uso de software de apoyo a la investigación cualitativa. El curso-taller se propone el aprendizaje de elaboración de tesis en grupo, con retroalimentación colectiva a través de la comunicación y la participación activa de todos los estudiantes y profesores.

Objetivo General del curso-taller

El curso-taller tiene como finalidad orientar al alumno en la redacción de la versión final de la tesis teniendo como base la información, organización, codificación, reflexión y análisis del material obtenido y procesado en los cuatro cursos-talleres del eje “Metodológico y de investigación”.

➤ Objetivos particulares

Comprender la estructura, la lógica y la coherencia de una tesis sobre educación intercultural aplicada.

Poseer habilidades para la aplicación del aparato crítico en la tesis.

Obtener destrezas y capacidades para la redacción de una tesis de grado.

Definir estrategias de autoevaluación de la tesis.

Analizar las principales problemáticas y obstáculos que cada una de las investigaciones tiene para ser expuesta en una tesis

➤ Competencias a desarrollar

El estudiante:

- Redacta documentos, reportes y tesis sobre interculturalidad con aplicación en la escuela y en aula.
- Adquiere destrezas para elaborar estructuras de tesis.
- Distingue la aplicación de aparatos críticos en una tesis.

Para el trabajo grupal, el intercambio oral de información, el debate y el análisis colectivo de la tesis, el presente curso-taller se integra por un bloque temático que trata de las estrategias para el aprendizaje activo de colaboración recíproca entre todos los participantes con la intención de redactar la tesis de grado, que debe corresponder al desarrollo de una investigación acorde con el programa de la maestría o del doctorado. Los avances de la tesis serán expuestos en los coloquios de investigación interna del posgrado, uno al inicio y otro al fin del semestre. El comité de tesis evaluará avances y dificultades con miras a orientar, junto con los directores de tesis, las posibles alternativas a seguir en cada caso.

➤ **Contenidos del bloque temático**

Bloque I.

Propósito del Bloque I.

El bloque pretende que el estudiante termine el trabajo escrito de su tesis cumpliendo con las orientaciones de contenido y forma emitidos por el comité de tesis, el director de tesis y la coordinación académica de la Maestría o Doctorado en Interculturalidad para la Paz.

Competencias a desarrollar:

El estudiante:

- Desarrolla habilidades para la estructura, la lógica y la redacción de una tesis que corresponda a la interculturalidad educativa.

- Está habilitado para fundamentar teóricamente la información analizada del trabajo de campo realizado en la escuela o el aula.
- Tiene capacidad para desarrollar estrategias de trabajo individual y colectivo para la elaboración de una tesis de grado.
- Adquiere hábitos de lectura y actualización continua en lo teórico y metodológico de la interculturalidad educativa.

Contenido del bloque

Elaboración de la versión final de la tesis

1. Título de la tesis
2. Introducción
3. Capitulo
4. Método(s) y metodología de la investigación
5. Información de campo y documental
6. Fundamentación teórica
7. Trabajo analítico
8. Aparato crítico de la investigación
9. Conclusiones
10. Redacción y edición de la tesis

➤ **Normas del curso-taller**

Es obligación del docente:

- Asistir puntualmente a las sesiones de trabajo.
- Presentar y explicar la estructura y lógica del programa del curso.
- Preparar las lecturas del curso para debatirlas con los alumnos.
- Asignación puntual y oportuna de materiales de lectura no disponibles en la biblioteca.
- Promover la participación individual y grupal sobre las lecturas y el trabajo práctico.
- Orientar la elaboración de proyectos de investigación sobre interculturalidad educativa.

Es obligación del alumno:

- Ser puntual a las sesiones de trabajo presencial y en plataforma.
- Participar proactivamente en los contenidos a tratar.
- Cubrir un mínimo de 90% de asistencia.
- Participar activamente en las sesiones de trabajo haciendo propuestas teóricas, conceptuales, categoriales y analíticas debidamente argumentadas.
- Exponer lecturas bajo el eje de análisis de la etnografía e investigación acción intercultural para los conflictos y la paz.

- Presentar como trabajo final una tesis producto de investigación etnográfica y/o de investigación acción intercultural para los conflictos y la paz.

➤ **Producto para evaluar**

La metodología de aprendizaje que se utilizará para impartir el curso implica tres tipos de actividades: i) Exposición del avance de redacción de la tesis ante grupo, ii) Retroalimentación colectiva, y iii) cualificación de la redacción de la tesis con base a las sugerencias emitidas por el comité de tesis.

Las sesiones en el aula consistirán en exposiciones de los avances de la redacción de tesis por parte de los estudiantes, para después intercambiar con los estudiantes ideas y comentarios sobre el trabajo y posteriormente escuchar las críticas, orientaciones y sugerencias del comité de tesis.

Al finalizar el semestre el alumno presentará su versión definitiva de tesis de Maestría o Doctorado.

Indicadores y descriptores de evaluación de los aprendizajes

Para tener derecho a evaluación del curso-taller, el alumno deberá contar con una asistencia mínima del 90%

La evaluación del curso se basará en:

Puntualidad en la entrega de la tesis	20%
Calidad de la tesis en contenido y forma	80%

La versión definitiva de la tesis será evaluada con base en los criterios de contenido y forma:

- Forma. Excelente redacción y ortografía, capacidad de síntesis, orden, claridad expositiva, empleo de fuentes primarias y secundarias, adecuada utilización del aparato crítico.
- Contenido. Originalidad de la investigación, estructura lógica, precisión conceptual, coherencia argumentativa, metodología pertinente, calidad de análisis, razonamiento lógico de los resultados a través de análisis con sentido crítico, aportación teórica, conclusiones, recomendaciones y propuestas argumentadas de nuevas investigaciones relacionadas con la tesis.
- Todo trabajo de tesis que contenga plagio será anulado y se calificará con cero (0).
- Entregar la versión final de la tesis a más tardar dos semanas después de terminado el curso-taller.
- La calificación mínima aprobatoria es de 8.0 (ocho, punto cero) en escala de cero a diez.

➤ **Bibliografía del curso**

APA (2016). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*, Tercera Edición. México: El manual Moderno. Disponible en: <http://psicologia.posgrado.unam.mx/wp-content/uploads/2016/05/258193358-Libro-Manual-de-Publicaciones-APA-Re.pdf>

Létourneau, J. (2007). *La caja de herramientas del joven investigador. Guía de iniciación del trabajo intelectual*. Medellín: La Carreta Editores.

Luna, M. & Argudín, Y. (2007). *Aprender a pensar leyendo bien*. México: Paidós.

Palacios Sierra, M., Chávez Pérez, F. & Domínguez Cáceres, R. (1995). *Leer para pensar: búsqueda y análisis de la información*. México: Pearson Educación.

Wolcott, H. E. (2010). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, Colombia.

Bibliografía complementaria

APA (2009). *Libro-Guía a la redacción en el estilo APA*, 6ta edición. México: Biblioteca de la Universidad Metropolitana Sylvia Zavala Trías, MLS. Disponible en: <https://web.ua.es/es/ice/documentos/redes/2012/asesoramiento/modelo-normas-apa-bibliografia.pdf>.

Coffey, A. & Atkinson, P. (2003) *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia, Colombia.

Eco, U. (2010). *¿Cómo se hace una tesis?* Disponible en: http://www.liccom.edu.uy/bedelia/cursos/semiotica/textos/eco_tesis.pdf

Mercado H., S. (2008). *¿Cómo hacer una tesis? tesinas, informes, memorias, seminarios de investigación y monografías*. México: Editorial Limusa.

TALLERES DE INVESTIGACIÓN Y REFLEXIÓN SOBRE EL TRABAJO DE CAMPO

El proceso de indagación que se realiza mediante el contacto directo con los actores sociales en cualquier escenario (ciudad, campo, escuela, fábrica, barrio, comunidad, colonia, sindicato, etc.) suele denominarse trabajo de campo, y cualquiera de las diversas técnicas de recolección de información son materia prima necesaria para el análisis, reflexión, evaluación y asimilación de la experiencia.

Analizar los datos recabados y registrados en los diarios de campo, en las entrevistas, encuestas, grupos focales, fotografías, videos, genealogías, historias de vida, narrativa oral, suele ser un trabajo complejo no solo para la comprensión analítica de lo investigado, sino para hacer emerger teoría de esa realidad estudiada. Un espacio privilegiado para esa magna labor, son los talleres de aprendizaje de investigación. Taller quiere decir hacer algo manual, trabajar manualmente, y esto precisa justamente el trabajo corporal, por lo cual en ciencias sociales lo que se pretende es rescatar la acción de la investigación, la relación directa que tienen los observadores y/o investigadores con los sujetos y/u objetos de estudio. Es la necesidad del diálogo para que las experiencias puedan ser compartidas en su integridad incluyendo emociones y vivencias mediante la reflexión colectiva.

Lo anterior nos indica que los talleres están en estrecha relación con la teoría y la práctica de las disciplinas sociales, es decir, que debemos considerar la importancia de

los talleres a partir de la recolección, el análisis y la síntesis de una serie de conocimientos generados y compartidos en primera instancia con los sujetos sociales, y en diálogo con elementos teóricos y metodológicos de diferentes corrientes del pensamiento para enfocarlos al análisis de problemas específicos.

Entendido así, en los talleres se deben realizar esfuerzos para el establecimiento de enfoques teóricos que permitan ser traducidos a la explicación y análisis de problemas de estudio, pero de manera más significativa se debe de tener como objetivo del quehacer investigativo, la creación de nuevos conceptos y categorías que generen nueva teoría, para que junto con la transformación de la realidad social enriquezcan la experiencia social y las ciencias sociales.

Este proceso obliga a una toma de posición a partir de la confrontación de diversos entenderes conceptuales dentro del necesario proceso crítico de acercamiento científico a la realidad y de su contribución al cambio social.

Esta perspectiva del trabajo de campo tiene que ver con la investigación para la acción transformativa con base en la justicia social, en la democracia real, en la resolución no violenta de los conflictos, en la libertad de pensamiento y de acción que contribuyan a la paz en todos sus aspectos. Cuestiona en el trabajo de campo, en el proceso de investigación, en la misma acción y en la elaboración teórica, la “objetividad”, la supuesta “neutralidad” de la ciencia y del investigador, así como las bases del “método” positivista, anunciado como el único método de investigación científica que de manera general trata a los actores sociales como “objetos”, como cosas de la investigación.

A propósito de la objetividad y en celebración de la subjetividad, Eduardo Galeano, en *El Libro de los Abrazos*, dice:

Y a orillas del río San Juan, el viejo poeta me dijo que a los fanáticos de la objetividad no hay que hacerles ni puto caso: —No te preocupés —me dijo—. Así debe ser. Los que hacen de la objetividad una religión, mienten. Ellos no quieren ser objetivos, mentira: quieren ser objetos, para salvarse del dolor humano.

Frente a los supuestos positivistas, planteamos el método de la *Etnografía para los conflictos y la paz* (Etnopaz) y el método de la *Investigación Acción Intercultural* (IAI), en donde la participación e involucramiento del investigador no es neutral en tanto que tiene una definición de principios, de teoría y de praxis en pro de la no violencia, de la justicia social, de la paz en sentido amplio; y esa misma no neutralidad en la investigación le obliga a considerar y relacionarse con los actores sociales no como “objetos de investigación”, sino como sujetos sociales, como personas que sienten y piensan los conflictos y la paz en sus propias dimensiones culturales y que tienen otras capacidades de reflexionar y de incidir en sus realidades.

El trabajo compartido entre actores sociales e investigador para los conflictos y la paz, en sus diversas fases de la investigación acción intercultural, cuestiona los pasos del llamado “método científico” y la supuesta “objetividad” en la investigación, toda vez que la indagación en campo, la planeación colectiva, la acción y la evaluación conllevan al análisis y a las reflexiones más creativas con interpretaciones subjetivas que definen significados y significantes explícitos e implícitos de la realidad social y de su transformación de manera colectiva, a partir de indagar, reflexionar y atender los diferentes tipos de convivencia violenta y pacífica.

Estos métodos de la *Etnografía para los conflictos y la paz* (Etnopaz) y la *Investigación Acción Intercultural*

(IAI) tienen cinco principios básicos: a) El proceso de investigación se realiza directamente con los actores sociales, b) los saberes y conocimientos otros sobre conflictos y paz de los sujetos sociales son considerados de gran valor para la investigación acción, c) la investigación tiene como objetivo la transformación de la realidad social y el empoderamiento de los sujetos sociales con derechos en el mismo proceso de la praxis intercultural pacífica, d) la acción práctica, conceptual y analítica es situada en contextos socioculturales objetivos y de interacciones subjetivas que acontecen en la vida cotidiana, y e) la creación de teoría es parte del aprendizaje tanto de la acción como de la comprensión colectiva, y sirve para ampliar desde la mirada latinoamericana y decolonial la investigación y las teorías por la paz.

Objetivos de los talleres

Diversas son las concepciones sobre lo que son, para qué sirven y cómo trabajar en los talleres de investigación. En nuestra perspectiva de los métodos de la *Etnografía para los conflictos y la paz* (Etnopaz), y la *Investigación Acción Intercultural* (IAI), cuatro son, por lo menos, los objetivos generales de los talleres de investigación:

- a. La vinculación de investigadores en formación directamente en el trabajo de campo, es decir, que se involucren en problemáticas seleccionadas ya sea en el campo, en la ciudad, en la comunidad, en el barrio, en la colonia, en la escuela, en el aula, el sindicato, etc.
- b. Análisis y reflexión en forma compartida donde se colectivice el conocimiento tanto teórico como empírico de los diversos aspectos de interés disciplinario.

c. Trabajar experiencias prácticas, tanto en sus métodos como en sus técnicas, que impliquen todo un proceso de discusión teórica y de reflexión del trabajo de campo.

d. Reflexionar y sistematizar experiencias de investigación acción para transformar conflictos de manera no violenta desde la perspectiva intercultural para la paz que empoderen a los actores sociales en el mismo proceso de la investigación y la reflexión analítica y teórica en contextos escolares y sociales.

Los objetivos señalados indican todo un accionar dialéctico, pues involucran tanto al individuo como al grupo, a lo interno (la institución) como a lo externo (lo investigado), a la teoría y a la práctica, y dentro de toda esta conjunción el actuar, pensar y sentir del estudioso social en formación, que le permita reflejarse en una práctica acorde a las transformaciones sociales con justicia social desde la perspectiva de la interculturalidad para paz.

Quien quiera formarse como estudioso de la realidad social o educativa, no lo podrá lograr sin estar en contacto directo con los sujetos sociales o educativos, con los actores sociales, con los fenómenos a investigar, y para poder aprender la teoría y los métodos se tiene que participar directamente en el proceso de investigación. Conocer la pobreza rural, urbana, o el mundo indígena en el cual también existe mucha pobreza, percibir su realidad, escuchar a los pobres y a los indígenas, saber de su vida cotidiana, sus problemas, sus maneras de afrontarlos, sus penurias y alegrías, sus relaciones intra y extra familiares, sus subjetividades, sus redes sociales, el trabajo, la salud y la enfermedad, y todo ese entramado del mundo material y espiritual de los pobres y de los indígenas, no puede ser conocido ni entendido en su dimensión más elemental a

través de frías estadísticas, de exposiciones en el salón de clase, a través del tablero, de los libros, del internet, de documentales o películas. Un mínimo conocimiento de la pobreza, del mundo indígena, o de cualquier otra realidad social, solo es posible con un trabajo directo de convivencia con los sujetos sociales.

En este sentido, los talleres son el espacio idóneo para aprender a incursionar en el trabajo de campo, a reflexionar durante el proceso teórico y práctico que permita analizar la complejidad de lo estudiado en sus diferentes aspectos, superando la superficialidad, examinando los fenómenos en su totalidad (su pasado y su presente) y explicando su esencia, su naturaleza propia y sus relaciones tanto internas como externas. De esta manera, el integrante del taller podrá vincular la teoría con la práctica y podrá hacer que la teoría tenga su razón y sentido al estar vinculada con la práctica de la investigación, así como también podrá crear nueva teoría mediante inferencias de los datos primarios obtenidos de manera individual o colectiva en el trabajo de campo.

¿Cómo trabajar en los talleres?

Los talleres son considerados para trabajarse a nivel de TODO EL GRUPO que lo integra, pues es un trabajo y aprendizaje colectivos que pretenden socializar los conocimientos tanto de lo investigado como de lo relacionado con lo teórico-metodológico y la acción transformadora.

Los talleres, en su funcionamiento, están constituidos por tres fases: la de información, la de interpretación y análisis, y la de evaluación y conclusión. Todas estas fases se trabajan a nivel grupal, donde la participación de todos es obligatoria, pues en los talleres se pretende configurar todo un proceso de interacción con todos los integrantes en

relación directa con lo investigado, polemizando y discutiendo en controversia y convergencia con los demás integrantes, contribuyendo a la transformación de éstos y a la de uno mismo, lo cual implica adquirir capacidad tanto de recibir como de transmitir conocimiento en grupo.

Por supuesto que ello requiere de una dinámica de grupo, que rompa con las inercias de las clases y grupos tradicionales, de apatías, negligencias, líderes individuales, egoísmo y actitudes de marcado individualismo que son frecuentes en nuestras aulas. De esta manera, la afirmación de Freire de que “Nadie enseña a nadie, sino que todos aprendemos juntos” será real en los talleres de investigación.

Si compartimos estas anotaciones, los talleres deben ser considerados como el principal instrumento didáctico de formación social en tanto son el escenario en el que se despliega la interacción entre lo subjetivo y lo objetivo. La didáctica en los talleres permite rescatar para el aprendizaje el carácter colectivo de la producción de conocimientos, el intercambio de información, de experiencias vividas, y la confrontación de prácticas y teorías; por supuesto, todo organizado y sistematizado de una manera enriquecedora para el conjunto y cada uno de los integrantes del taller.

Los talleres son considerados determinantes —más no exclusivos— en la formación de todo profesional de las ciencias sociales o de la educación. Hablar de formación no implica llenar las cabezas de “conocimientos”, rellenar huecos o vacíos, sino el hecho de aprender a investigar, aprender a analizar y reflexionar modificando las formas tradicionales de aprendizaje; en última instancia, adquirir elementos teórico-metodológicos en la interacción de las relaciones investigador /sujeto u objeto de estudio. En este sentido, podemos afirmar que la formación en los talleres consiste en la capacitación para la adquisición de un rol: el

rol de investigar los fenómenos de la realidad social o educativa para transformarla.

He venido insistiendo en la necesidad de reflexionar en los talleres, pero ¿qué entendemos por reflexionar? El diccionario nos dice que es la acción de reflejar o reflejarse, es decir, la acción de considerar detenidamente una cosa, lo cual implica meditar, recapacitar y deliberar. En los talleres de investigación, la reflexión es todo proceso de esclarecimiento que genera cambios progresivos tanto a nivel de lo teórico y metodológico como en el conocimiento empírico.

Este proceso de análisis que consiste en la distinción y separación de las partes de un todo que se pretende estudiar, hasta llegar a conocer sus principios y sus elementos en una comprensión de la totalidad, es personal de cada investigador, pero en los talleres se requiere que sea compartido; de ahí que la reflexión debe ser también colectiva, ya que el grupo va a posibilitar la manifestación tanto de teorías como de métodos y técnicas similares y diferentes, permitiendo el enriquecimiento de conocimientos en los individuos y de la realidad estudiada.

Este proceso de interacción es el rector en los talleres, es la dinámica participativa que al establecerse plenamente permite su operatividad óptima.

Tradicionalmente, hay maestros que enseñan y alumnos que aprenden; normas como ésta generan en los seres humanos conductas, y toda conducta nos hace asumir un rol específico. El comportamiento determinado por normas y conductas, generalmente en forma de ritual, nos dificulta enfrentar cambios y situaciones nuevas tanto en el proceso del conocimiento como en esta dinámica propia. En los talleres, para lograr los objetivos señalados —tanto teórico-metodológicos como prácticos— se requiere romper con los estereotipos de las clases magistrales, partiendo de que lo más importante en el análisis social y educativo no es tener el conocimiento y la información “acabada” y “objetiva”,

sino, primordialmente, poseer los instrumentos teórico-prácticos para resolver las vicisitudes que se presenten en la investigación. En otras palabras, los talleres no son únicamente transmisores del conocimiento, sino que principalmente apuntan a que sus integrantes se incorporen y manejen los instrumentos de indagación y análisis que permitan actuar sobre la realidad estudiada.

Sintetizando, se plantea que los talleres deben ser considerados columna vertebral en el proceso del conocimiento, siendo éstos el medio a través del cual los estudiantes se ponen en contacto con los diferentes problemas susceptibles de investigar, donde definen sus intereses e inclinaciones particulares de formación, donde se analizan y discuten (poniéndolos a prueba) los elementos teórico-metodológicos adquiridos en la demás asignaturas, con el propósito de corroborar su validez o no para las realidades estudiadas ampliando el potencial de utilización tanto de métodos como de técnicas en el estudio social o educativo. Espacios como los talleres son claves para intentar la integración de una serie de asignaturas o unidades de aprendizaje que suelen estar dispersas y sin relación alguna, y de acuerdo con nuestro tema, la integración tiene pertinencia a través de los campos del conocimiento de los conflictos, las violencias y la interculturalidad para la paz.

GUÍA PARA REALIZAR PRÁCTICAS DE CAMPO

PRESENTACIÓN

Un aspecto característico del quehacer de las disciplinas sociales es el trabajo de campo, el cual se ha constituido en la forma privilegiada de acercamiento a la realidad. Sin embargo, a pesar de su gran importancia en el proceso de conocer la realidad, de construcción del conocimiento y en la formación de los investigadores, es muy escaso lo que se ha escrito en torno a su práctica y su reflexión en el contexto teórico, metodológico y técnico. Ante esta situación, se torna imprescindible plasmar las experiencias adquiridas y proceder a su reflexión, con el propósito de contribuir al proceso experimental de la investigación de campo.

Con las presentes notas se pretende aportar una guía general tanto para maestros como para alumnos que se interesen en realizar trabajo de campo. Esto es que, por una parte, se comprenda el contexto general del trabajar en campo, y por otra, que sirva para la presentación de reportes de campo, susceptibles de ser integrados en las tesis y en los reportes de investigación.

La presente guía es una herramienta que permite orientarnos en el trabajo de campo. Es decir, que pretende ser un instrumento manejable para la aplicación de técnicas cualitativas, como la observación, y de técnicas cuantitativas, como el registro de datos o la aplicación de cuestionarios en comunidades indígenas. Queremos dejar en claro que esta guía se encuentra sujeta a las modificacio-

nes necesarias y pertinentes, en el entender que ésta ha sido producto de las experiencias del trabajo de campo desarrollado en el Programa de Investigación Interinstitucional sobre grupos indígenas.

Los estudios de comunidad o los denominados estudios de caso pueden ser realizados a través de varios caminos establecidos por las ciencias sociales; en general podemos pensar en obtener información cuantitativa o también cualitativa, y ello depende de los objetivos que se definan en la investigación. Pero, sin lugar a duda, lo más recomendable para obtener panoramas más cercanos a la realidad es el establecer una combinación de la información y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos.

Los instrumentos presentados no son un catecismo que hay que seguir al pie de la letra, pues la experiencia nos dice que por lo menos hay dos factores importantes en la estrategia de la investigación: el tipo de investigación que se pretende y el control de la misma, asociado a la experiencia que tenga el investigador. Por eso, no pretendemos agotar los instrumentos y las herramientas posibles en la investigación, tan solo presentamos a manera de ejemplo y de guía instrumental lo que puede ser retomado, reelaborado y, por supuesto, acondicionado para desarrollar investigación en comunidades indígenas.

Nuestra propuesta apunta a delinear instrumentos base de la investigación social, por lo que es imprescindible distinguir entre la primera fase de la investigación que consiste en la recopilación de información con técnicas como la observación participante, la observación dirigida, la investigación acción, la encuesta, las genealogías, el cuestionario, la cédula e incluso la recopilación a partir de fuentes bibliohemerográficas, y la fase de la interpretación y el análisis de lo obtenido en campo. El valor de la teoría y de la metodología para la aplicación de las técnicas de recopilación de información, en esta propuesta, asume su total reconoci-

miento, toda vez que la investigación, en el sentido clásico, se orienta por sus hipótesis, e invariablemente se encuentra influida por alguna escuela de pensamiento social. De todas maneras, algo que no debemos olvidar es que las técnicas, y sus instrumentos de trabajo, nos permiten acceder a la información, la cual es la base de las investigaciones concluidas que de manera obligada llevan implícito el análisis teorizado de los sujetos o de los objetos de estudio. "...hay, a menudo, una enorme distancia entre el material bruto de la información – tal y como se le presenta al estudioso en sus observaciones, en las declaraciones de los indígenas, en el calidoscopio de la vida tribal – y la exposición final y teorizada de los resultados" (Malinovski, 1975, p. 21).

Esta guía hace referencia principalmente a comunidades indígenas, pero los principios generales de las técnicas de investigación aquí expuestos son aplicables a comunidades rurales y también, con sus respectivas adaptaciones, a comunidades urbanas. Ejemplos de la aplicación de las técnicas y los instrumentos mencionados los vemos en las investigaciones de la sociología urbana, de la ciencia política y de la comunicación. Quizás lo más utilizado en nuestros días son las encuestas de opinión, tanto en lo político como en lo social. Es más, con el actual proceso de globalización, los indígenas cada vez más adquieren costumbres, lengua, tecnología y elementos culturales propios de lo occidental, y ello también induce a que las teorías explicativas de dicho fenómeno y sus métodos de investigación, se ajusten a tales condiciones.

Somos conscientes de que no existen recetas definitivas sobre cómo hacer investigación en las comunidades indígenas, por lo que las técnicas y los instrumentos tendrán que ser definidas de acuerdo al objetivo de la investigación, a la capacidad del investigador y a la accesibilidad con la comunidad. Es necesario advertir que hay niveles diferenciales en el trabajo de campo, pues para la

antropología social, por ejemplo, que pretende estudiar la conducta humana con relación a su entorno social, o mejor dicho la cultura, solo es posible mediante la participación de los antropólogos por periodos largos en la comunidad y privilegiando la observación participante, las historias de vida, la tradición oral y las genealogías. También es obvio que para investigar la intención del voto en una ciudad se debe recurrir principalmente a los sondeos de opinión, y más concretamente a las encuestas, con todos sus procedimientos técnicos y metodológicos. Para este ejemplo, no sería acertado utilizar la observación participante.

Vale la pena tener en cuenta que de acuerdo con el objeto o el sujeto de estudio, es decir, aquello que se pretende investigar, se determina una perspectiva teórica y metodológica para su estudio, misma que induce a utilizar técnicas cualitativas, cuantitativas o combinadas.

De manera general, en las ciencias sociales han sido dominantes las teorías y metodologías del positivismo y de la fenomenología. Todas las demás corrientes y métodos (etnografía, estructuralismo, funcionalismo, dialéctica, sincrónico, diacrónico, histórico, estructural-funcionalismo, materialismo histórico, hermenéutica, etnometodología, culturalismo, comprensivo, etc.) sin mayor esfuerzo pueden ser agrupadas en alguna de las dos principales. “Puesto que los positivistas y los fenomenólogos abordan diferentes tipos de problemas y buscan diferentes clases de respuestas, sus investigaciones exigen distintas metodologías” (Taylor y Bodgan, 1987, p. 16).

Es decir, que variados son los métodos de investigación, los abordajes teóricos, las técnicas, los instrumentos y las herramientas de indagación, todo lo cual depende del fenómeno a investigar y de lo que se pretende explicar. “El positivista busca las causas mediante métodos tales como cuestionarios, inventarios y estudios demográficos, que

producen datos susceptibles de análisis estadístico. El fenomenólogo busca comprensión por medio de métodos cualitativos tales como la observación participante, la entrevista en profundidad y otros, que generan datos descriptivos” (Ibid.).

Las distinciones teóricas, que en parte constituyen las explicaciones y los fundamentos analíticos de los problemas de investigación, presentan sus diferencias en los métodos utilizados para investigar, y de manera particular en la recolección de los datos. Sin embargo, es pertinente insistir que, dependiendo de los objetivos de la investigación, los métodos y las técnicas a emplear para la obtención de datos pueden ser de tipo cualitativo o cuantitativo. Pero en estricto sentido, los datos descriptivos no son excluyentes de los cuantitativos, y viceversa. Por ello afirmamos que un mismo objeto o un sujeto de estudio es susceptible de ser abordado con técnicas cualitativas, cuantitativas o combinadas; todo depende de ese problema a estudiar y de los objetivos de esa investigación. Es decir, que no se pueden aplicar de manera indistinta técnicas e instrumentos para realizar la investigación.

Algunos clásicos del trabajo de campo

En los últimos cincuenta años del siglo XX, estudiosos de diferentes disciplinas de la ciencia social y humanística como la antropología, historia, sociología, economía, geografía, psicología, ciencia política y comunicación, han sido más recurrentes para sus investigaciones, estudio y formación académica al trabajo de campo. Una rápida mirada a las investigaciones más recientes expone un claro y aquilatado valor que entraña este trabajo, convirtiéndose en un recurso privilegiado del saber y de la generación de nuevos conocimientos.

La anterior afirmación nos muestra que existe un indudable interés por realizar trabajo de campo, muy a pesar de que su gran riqueza ha sido poco sistematizada y reflexionada tanto en su teoría como en su praxis. Realmente faltan investigaciones sobre el trabajo de campo, pues se ha carecido de una constante evaluación que induzca a recuperar e integrar las diversas experiencias que otorguen nuevas pautas para indagar la diversidad de los fenómenos presentes en las realidades. La evaluación permite aprender de los aciertos y de las desviaciones en que incurrimos, aportando nueva información sobre la manera en que se puede incursionar en el trabajo de campo, con miras al alcance de los objetivos propuestos.

Varios son los ejemplos que podemos citar sobre trabajo de campo que dieron luz a obras clásicas. Desde la sociología, el estudio sobre familias y comunidad realizados en 1855 por Fréderick Le Play, cuya propuesta fue la de observar científicamente los hechos sociales a través de esa unidad elemental y básica denominada familia, que sirviera como punto de partida para analizar el sistema social, es una elocuente demostración de la observación participante. Su trabajo fue expuesto en la obra *Los obreros europeos*, resultado de más de veinte años de investigación con trescientas familias obreras de diversas regiones de Europa.

Posteriormente en 1880, Charles Booth investigó sobre la familia en relación con la pobreza y la religión. En su obra *Vida y trabajo del pueblo en Londres*, utilizó el mapeo de familias de acuerdo al grado de pobreza, poniendo énfasis particular en las condiciones de los niños y ancianos. Combinó técnicas de observación directa en campo con información estadística y cartográfica.

En 1887, el sociólogo Ferdinand Torries publicó *Comunidad y sociedad*, donde establece el vínculo natural de la comunidad con los individuos a través de ritos y costumbres, con predominio del hogar en el desarrollo de la vida

familiar. En este estudio es evidente el trabajo de observación y de registros realizados por el autor durante varios años en comunidad y en las familias con las cuales se integró.

En la antropología son elocuentes las investigaciones de campo de Franz Boas expuestas en su *Manual de lenguas indias americanas*, publicado en el Boletín de Etnología Americana en 1911. Pero no cabe duda que Bronislaw Malinowski fue el primer antropólogo que narró y reflexionó sobre el trabajo de campo realizado en las comunidades nativas de las islas Trobriand. Su investigación versó sobre el Kula, un complejo sistema de intercambio realizado por los nativos de Trobriand con sus vecinos, donde la magia ocupa un papel preponderante. Su dinámica y sus misterios fueron analizados a través de la organización social, la mitología, la cultura y la religión, en su obra *Los argonautas del Pacífico occidental*.

El trabajo de campo que le permitió realizar la investigación etnográfica fue de seis años de duración: de 1914 a 1920. En su texto nos confirma que existe “... una enorme distancia entre el material bruto de la información – tal como se le presenta al estudioso en sus observaciones, en las declaraciones de los indígenas, en el calidoscopio de la vida tribal – y la exposición final y teorizada de los resultados” (Malinowski, 1995, p. 21). El autor también reflexiona sobre el trabajo de campo y la importancia de vincularlo con una guía teórica: “Tener una buena preparación teórica y estar al tanto de los datos más recientes no es lo mismo que estar cargado de ‘ideas preconcebidas’” (Ibid, p. 26).

Otro libro que suministra información explícita sobre el trabajo de campo es el escrito por Margaret Mead: *Experiencias personales y científicas de una antropóloga*, relacionado con su permanencia en Samoa en 1925. En el texto la autora confiesa que al embarcarse para Samoa “En realidad no sabía mucho sobre el trabajo de campo”. Pero al

igual que acontece en el primer año del siglo XXI en los cursos de metodología, en los talleres y en los seminarios, poco se reflexiona sobre el trabajo de campo. Escribió Mead: “El curso de metodología del profesor Boas no trataba de eso. Era sobre teoría: de cómo se debe organizar material para defender o cuestionar algún aspecto teórico” (Mead, 1976, p. 133). En varios capítulos, la autora relata el inicio de su vinculación en Samoa y la manera en que fue generando sus propios métodos de trabajo de campo y técnicas de investigación utilizadas.

En antropología el origen del trabajo de campo se fundamentó en el estudio de poblaciones pequeñas, no occidentales, aisladas y en relación con los enfoques del funcionalismo y el culturalismo. Los estudios de comunidad y los estudios de caso han sido dominantes en la investigación antropológica, de corte esencialmente etnográfico, cuyas técnicas privilegiadas son las cualitativas.

Durante la mayor parte del siglo XX, las investigaciones se realizaron sobre el terreno rural, centrando su esfuerzo en la descripción e interpretación de las culturas conocidas tradicionalmente como de sociedades complejas. Es decir, aquellas que los evolucionistas consideraron en estadio de desarrollo cultural “atrasado”.

El trabajo dentro de las sociedades exóticas obligó y permitió a los antropólogos la utilización de técnicas, instrumentos y comportamientos *sui generis* que se diferenciaron de los que eran costumbre en “la otra cultura”, pues muy a pesar de ser agrupaciones pequeñas, reducidas en su población y localizadas en espacios posibles de control por parte de los investigadores, resultaron ser mucho más complejas de lo simple que fueron calificadas.

Un nuevo paso en el estudio de las ciencias sociales lo representó el proceso de transformación de la sociedad rural a la urbana. Grandes grupos campesinos e indígenas pasaron a formar parte de la sociedad mayor, y en la mayo-

ría de los países de América Latina, a partir de 1970, la proporción de población rural y urbana se invirtió: 75% urbana, 15% rural y 10% sub-urbana. Aparecen las grandes ciudades, las zonas metropolitanas y las megalópolis, todas ellas con importante población indígena. La urbanización se presentó primero con procesos intensos de industrialización, y en las dos últimas décadas del siglo XX con una intensa tercerización de la economía: finanzas, comercio, servicios y comercio informal. Toda esa realidad de transformaciones de la sociedad tradicional en moderna originó un viraje en los objetos y en los sujetos de estudio.

Las ciencias sociales incursionaron en las “sociedades modernas” y los estudios se dirigieron a los fenómenos presentes en las ciudades industrializadas, comercializadas y de servicios, incorporándose otros enfoques como el estructuralista, el marxista y el ecologista. Todos estos cambios legitimaron aún más el trabajo de campo, lo que ha redundado en un arsenal de experiencias poco sistematizadas, las cuales van desde el impacto que recibimos los investigadores en los grupos de población que estudiamos, hasta las repercusiones que se presentan en éstas, producto de nuestra presencia, de las preguntas, de los comentarios, del comportamiento y actitud que asumimos, obligando no en pocas ocasiones a que la población, o por lo menos nuestros coparticipantes, reflexionen sobre su propia realidad, su historia y sus tradiciones, aunque no siempre lo manifiesten en presencia nuestra.

En no pocas oportunidades el trabajo de campo es considerado como una etapa más de la investigación, donde generalmente los informes o pláticas no superan el anecdotario de nuestras impresiones sobre la población rural o urbana. Es común escuchar desde el cómo fuimos recibidos —con sus respectivas variantes de aceptación, indiferencia o rechazo—, pasando por el cómo estuvimos en la comunidad, hasta el cómo salimos de ella. De manera igual, son comu-

nes las expresiones de “ya realicé el trabajo de campo”, hasta “tengo problemas para conseguir la información de campo”.

Elocuente ha sido el trabajo de campo que de manera predominante ha fortalecido las perspectivas teóricas, la metodología etnográfica, la dimensión analítica, y la intervención colonial y dominadora en América Latina.

El entender del trabajo de campo

La relación que el investigador establezca con la población sujeto de estudio es determinante para el conocimiento de la realidad, independientemente de cualquiera que sea el enfoque, la posición ideológica, política, y su vinculación con la teoría.

El trabajo de campo es entendido como el acercamiento a la realidad que se pretende estudiar, es decir, que consiste en acudir directamente al sujeto/objeto de estudio, al dato vivo, a la realidad en los hechos, para conocer la situación y dinámica en que se desarrolla. La información y los datos obtenidos directamente por el investigador se pueden adquirir en infinidad de lugares, sean éstos rurales o urbanos, dependiendo de lo que se necesite investigar.

La vinculación directa con lo estudiado significa investigar en el propio escenario el acontecer social, es decir, conocer las realidades en su dinámica interna y en sus relaciones externas. Así, el trabajo de campo es fuente de información directa, lo cual permite basarnos en los hechos y no en nuestras fantasías creadas ni en el entusiasmo momentáneo, apropiándonos de la información en detalle para que a través del conocimiento social podamos extraer conclusiones del material recolectado, previa explicación de los aconteceres sociales.

Dimensiones del trabajo de campo

De manera general no se pueden establecer normas definitivas sobre el cómo relacionarnos con los grupos humanos que pretendemos investigar. Diversas son las opiniones y las experiencias de los expertos en trabajo de campo. Para algunos, el tiempo de permanencia en la comunidad es la clave para lograr la objetividad en la investigación; para otros, lo determinante se encuentra en el tipo de relación que se establece entre el investigador y los investigados; otros consideran que la “familiaridad” con la comunidad es lo básico para obtener información útil, donde el investigador debe adaptarse al medio social que investiga.

Para otros, la investigación no puede ser entendida en su verdadera dimensión si no tiene compromiso social con el grupo o comunidad de estudio. Esta concepción integra la experiencia intelectual —recopilación de información, clasificación, análisis y síntesis— con la experiencia empírica del investigador como cuadro comprometido con la comunidad y el proceso social en que se encuentra inmerso. A este compromiso social, en la sociología lo definen como la aplicación de la observación-militante.

Fals Borda, uno de los más connotados sociólogos teóricos y prácticos del método participación-acción, en su texto *Reflexiones sobre la aplicación del método de estudio-acción en Colombia*, señala que estos investigadores “Estudian y trabajan en regiones y comunidades con ánimo de determinar puntos reales de partida para reivindicaciones que puedan llevar sucesivos esfuerzos en la lucha por la justicia ... luchas cívicas, salariales, por la tierra, obras públicas, escuelas, puestos de salud, etc.,” (Borda, 1972, p. 7). Esto implica que el investigador se involucre como agente participativo y transformador del proceso que estudia, “...tomando posición a favor de determinadas alternativas,

aprendiendo así no sólo de la observación que hace, sino del trabajo mismo que ejecuta con las personas con quienes se identifica” (Borda, 1971, p. 59).

En México, el sociólogo Ricardo Pozas, prestigiado académico e investigador de lo indígena, cuyas aportaciones teóricas se expresan en sus diferentes obras, producto de toda una vida de relación directa con los indios del sureste, define a la investigación-acción como AUTOGESTIONARIA, la cual comienza con “...la práctica social de las comunidades indígenas, la que se toma para iniciar la investigación, orientar la acción con la reflexión sobre las causas del problema fundamental del pueblo, los procedimientos que ha de emplearse para su solución y los resultados que se esperan alcanzar” (Pozas, 1989, p. 13).

Pozas elaboró para el Instituto Nacional Indigenista la “Guía general cualitativa para la investigación-acción autogestionaria de los pueblos indígenas” como contrapropuesta a los programas de la acción indigenista cuyas bases teóricas se sustentan en el estructural funcionalismo con la aplicación de: paternalismo, culturalismo, asimilacionismo, integracionismo, incorporativismo y etnodesarrollo. “La autogestión tiene como fundamento el conocimiento de los problemas reales de la población indígena, conocimiento que se alcanza como resultado de la investigación subjetiva de los hechos, de las experiencias y de la práctica social real de la población indígena” (Pozas, 1989, p. 27).

En una perspectiva similar, mas no idéntica, desarrollan esfuerzos otros investigadores en el campo de la educación para definir en lo teórico y en lo práctico lo que llaman investigación participativa, participatoria o participante. La capacitación y la investigación se conciben siempre y cuando exista participación directa de quienes están involucrados como sujetos, de manera que la producción de conocimientos se da por y para los grupos marginados, asesorados teóricamente y metodológicamente, ge-

nerando a su vez acciones de transformación y de cambios estructurales en ámbitos micros o macros.

La investigación participativa tiene como principio involucrar a los sujetos de estudio en la producción de conocimientos, mediante el método de implicación de "... las personas ... como si fueran investigadores" (Freire, 1978, p. 12). Es decir, que involucra a la comunidad o población en el proyecto de investigación desde el planteamiento del problema a investigar hasta el análisis de los resultados y soluciones al mismo. Así, los investigados y los investigadores forman parte de un mismo proceso de reflexión y de acción.

A diferencia de la investigación tradicional, la investigación acción militante y la investigación participativa no son ejercicios intelectuales; por el contrario, los resultados de la investigación y el proceso de ésta benefician de manera inmediata y directa a las comunidades o poblaciones involucradas. "El proceso de investigación participativa se considera como parte de la experiencia educativa que sirve para establecer las necesidades de la comunidad, y para aumentar la conciencia y el compromiso dentro de ésta. La investigación de este tipo forma parte natural del proceso educativo y de la planificación del desarrollo" (Schutter, 1987, p. 19).

En México, una de las instituciones que aplica y desarrolla el método de la investigación participativa en el campo de lo teórico como en la acción social directa, es el Centro Regional de Educación y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL). En su Cuaderno No. 19 sintetiza a la investigación participativa como investigación, educación-aprendizaje y acción. "La investigación participativa es en sí misma un método educacional y un poderoso instrumento de concientización. Ella tiene como objetivos conocer y analizar una realidad en sus tres momentos constituyentes: 1. los procesos objetivos; 2. la percepción (nivel

de conciencia) de estos procesos en los hombres concretos; y 3. la experiencia vivencial dentro de sus estructuras concretas” (Bosco, 1977, p. 25).

La discusión se presenta en torno al papel de los investigadores frente a los diversos grupos humanos y procesos sociales estudiados. La variedad de las posturas, reflexiones y prácticas sobre el quehacer del cientista social van desde los que proclaman la supuesta neutralidad de la ciencia y el científico, de imparcialidad bajo el supuesto de obtener una mayor objetividad en la investigación, hasta los que no conciben la existencia de la ciencia sin compromiso social. Muchos son los que incluso a manera de dogma consideran que la ciencia está al servicio de la liberación o de la dominación.

Lo cierto es que en la investigación de los grupos humanos han existido los dos tipos de relaciones: sujeto-sujeto y sujeto-objeto. Es decir, que para unos los humanos investigados son considerados y abordados como objetos, como cosas, y para otros, los que asumen responsabilidad con la ciencia y la sociedad, son sujetos que tienen incluso el derecho de ser copartícipes del proceso de investigación.

Estos dos tipos de relación que el investigador establece con sus sujetos u objetos de estudio, sin duda determinan los acercamientos a la realidad, a la objetividad, a la subjetividad, a las distorsiones y a las especulaciones. También determinan en gran medida las técnicas a utilizar y la manera de relacionarlas con los investigados. De ello depende si se les informa si están siendo observados y para qué son observados. Si los actores sociales son participantes de la investigación-acción o son reducidos a emisores de información.

Para explicar lo expuesto, tomemos el ejemplo de la técnica de observación y miremos todas las variantes posibles:

- a. Observación abierta No informada
- b. Observación abierta Informada
- c. Observación dirigida No informada
- d. Observación dirigida Informada
- e. Observación participante No informada
- f. Observación participante Informada
- g. Observación-acción No informada
- h. Observación-acción Informada

Lo planteado no obvia la discusión de la ética de la investigación, cuya dimensión debe ser tratada en otro espacio y tiempo distinto al presente. Por lo pronto, señalamos que la controversia se centra en el rol del investigador frente a la comunidad o grupo al que se estudia: se debe y se puede mantener neutral, al margen de la vida social de los sujetos de estudio, o, por el contrario, se debe y se puede integrar al proceso social en estudio.

Pero cualquiera que sea la posición ideológica, política, social, y su vinculación con la teoría, la relación que el investigador establezca con su comunidad de estudio es determinante en el proceso del conocimiento de la realidad —concebido dentro de un contexto socioeconómico y cultural— que incluya el quehacer científico al funcionamiento y desarrollo de la sociedad.

No sobra por demás anotar que existen otras prácticas de indagación en campo, unilaterales, reduccionistas y superficiales, que con frecuencia aplican los charlatanes de la investigación en campo. Me refiero a la costumbre de “salir al campo” que suelen ser paseos o estancias cortas donde de manera frecuente recolectan algunos escasos datos y sobre ello proceden a especular. Peor aún, algunos ni siquiera conocen las comunidades estudiadas, y mediante

la información suministrada por aprendices elaboran lo que ellos consideran estudios e investigaciones con soporte en trabajo de campo.

De igual manera, existe la tendencia perniciosa de asumir el trabajo de campo como la panacea de la investigación, colocándola como el fin a conseguir y no como un medio más en la adquisición del conocimiento, reduciendo a la investigación social al manejo tradicional de algunas técnicas e instrumentos de trabajo que, junto con la escasa recolección de materiales —generalmente no interpretados y analizados—, les permite presentar la “investigación”.

De las anotaciones anteriores se desprenden algunas consideraciones que ameritan ser tenidas en cuenta. Es imprescindible partir de la relación y diferencia entre la investigación y el trabajo de campo, entendido este último como una etapa de la primera. Pero el trabajo de campo no solo pretende la obtención de información y la contribución al conocimiento, sino también busca la formación de científicos sociales mediante el dominio y aplicación de métodos, técnicas y herramientas que junto con un bagaje teórico lo capacite en la investigación.

El trabajo de campo requiere que el investigador se involucre en forma permanente con el grupo social al que pretende estudiar. Ello supone la premisa de tener en claro los problemas susceptibles de investigación, con objetivos claramente definidos, de manera que se puedan determinar las técnicas y las herramientas de investigación en campo apropiadas a lo que se pretende investigar.

Pero más vale entrar en materia, pues ciertamente “Un breve bosquejo de las tribulaciones de un etnógrafo... puede ser más esclarecedor que una larga discusión abstracta” (Malinovski, 1975, p. 21).

Objetivos del trabajo de campo

Es necesario tener definido lo que se pretende alcanzar con el trabajo de campo; esto, como tal, permite establecer puntos mínimos de referencia que guiarán el transcurrir de las técnicas cualitativas y cuantitativas en campo. Trabajar sin objetivos conduce al más ciego empirismo de muy escasa utilidad para la investigación.

Dependiendo de la disciplina a la que se pertenezca, y al tipo de investigación que se requiera, se determinan los objetivos del trabajo de campo al igual que sus técnicas de realización. Sin embargo, es necesario tener presente que, en un plano más amplio y general, por lo menos dos son los objetivos básicos del trabajo de campo:

Primero, que se realiza para obtener INFORMACIÓN DIRECTA, de “primera mano” y en detalle en el propio escenario del acontecer social. El segundo objetivo es el cumplimiento del trabajo de campo como base del conjunto de la investigación. Esto quiere decir que la relación que establece el investigador con el sujeto/objeto de estudio para obtener información es UN MEDIO y no un fin, lo cual hace entendible que el trabajo de campo es una etapa necesaria para ciertas investigaciones, mas no la única.

Las prácticas de campo constituyen la primera fase formal de la preparación de estudiosos sociales en campo, variando su duración de acuerdo a los propósitos de ésta. Los principales objetivos de las prácticas de campo, para la formación de profesionales, son, entre otros:

1. Tener una relación directa con la realidad social, económica, política y cultural.
2. Captar problemas de investigación susceptibles de ser investigados.

3. Obtener información directa de los actores sociales.
4. Aplicar métodos y técnicas de investigación social, conocidas en el aula.
5. Realizar ejercicios de descripción y explicación de la realidad.
6. Establecer acercamientos teóricos a los fenómenos de estudio.
7. Adquirir una dimensión humana de la problemática social.
8. Coproducir con los actores sociales conocimiento teórico y participación colectiva en la acción transformadora.

Los objetivos enunciados se pueden englobar en el principio de “aprender a investigar investigando”, como parte de un proceso formativo que tiene como una de sus premisas fundamentales el trabajo de campo.

Requisitos para una práctica de campo

Atendiendo a lo descrito, es obvio que se deben de tener requisitos básicos para poder realizar trabajo de campo. Ellos son:

1. Acreditar un curso de introducción a prácticas de campo.
2. Conocimiento del estado de la cuestión relacionado con el lugar donde se realizará la práctica de campo.

3. Conocimientos básicos de cartografía computarizada.
4. Disponibilidad de los recursos requeridos para la práctica: tiempo, dinero y equipos.
5. Realizar lecturas mínimas sobre el trabajo de campo.
6. Para la Investigación Acción Participante se requiere conocimiento teórico básico, comprensión de las fases de este tipo de investigación e integración de un equipo para el trabajo colectivo.

Equipo personal para el trabajo de campo

Con seguridad, después de determinarse la comunidad de estudio, y de plantearse con claridad los objetivos de la investigación, se debe de establecer un cronograma de las actividades en campo. Dependiendo de los objetivos de la investigación, de la disponibilidad de tiempo y de los recursos económicos, se debe de elegir el sitio de residencia. En muchos casos los estudiantes optan por estancias de fin de semana, o periodos vacacionales de 20 o 30 días. Se debe ser consciente, con miras a “equilibrar” la obtención de información, que tanto el tiempo de integración a la comunidad como el lugar de residencia afectan de manera importante el trabajo de campo y, por ende, la investigación.

Hay dos maneras de permanecer en el campo, y de ellas depende el equipo requerido. Una es con “Estaciones de campo”, que suelen ser casas rentadas donde se concentra el grupo de investigación y donde realiza todas sus actividades. La otra es mediante la incorporación a familias de la comunidad. Dependiendo de una u otra, de la estación climática, del periodo de la práctica y de la

distancia a poblados o centros urbanos, se determinan los requerimientos personales y de grupo.

El avituallamiento básico para trabajo de campo en comunidad rural puede ser: morral, saco para dormir, toalla, tres mudas de ropa, papel higiénico, jabón para el aseo personal, crema dental y jabón para lavar ropa. Zapatos o botas livianas, impermeable, gorra, lámpara de mano, baterías, navaja de usos múltiples, cantimplora. Fajas, vendas elásticas, medicamentos personales y un pequeño botiquín.

El equipo personal para el trabajo de campo en el área urbana depende de la delimitación del espacio geográfico a investigar y de los sujetos sociales. La etnografía urbana en los últimos años ha sido muy prolífica en América Latina y los sectores a investigar determinan el equipo personal para el trabajo de campo. Será diferente si se delimita un barrio, una colonia, un tianguis, un sindicato, un parque, una zona industrial, el transporte colectivo, el centro de la ciudad, la periferia, una ciudad universitaria, una escuela, un centro cultural, un hospital, etc.

Herramientas para el trabajo de campo

Las herramientas tradicionales para el “clásico” trabajo de campo son la Guía Murdock, el diario de campo, la libreta de campo y las fichas del trabajo de campo. Con la revolución informática se vienen incluyendo otras herramientas que facilitan el trabajo y en buena medida se abandona la labor artesanal y se procede al uso tecnológico. Varios son los programas que se pueden emplear en el trabajo de campo, entre ellos las libretas digitales y los diarios virtuales. El empleo de estas herramientas es de mayor utilidad si se realiza etnografía virtual, ciber-etnografía, etnografía *online*, como suele denominarse al trabajo de campo virtual.

Las herramientas etnográficas de bolsillo son cada más disponibles para realizar investigación en campo; la captura de fotos, videos, relatos, historias de vida, discursos, sonidos, textos y observación etnográfica pueden ser capturadas de inmediato y enviar el contenido sin problemas por diversos dispositivos con disponibilidad en la red. Muchos de los datos obtenidos en campo pueden ser analizados en tiempo real y ser discutidos por varios investigadores que se encuentren participando en la indagación en red.

1.- *Guía para la clasificación de los datos culturales*, conocida como la GUÍA MURDOCK, editada por la Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa. Sirve para elaborar guías de investigación, fichas de campo, clasificación de datos y cruce de información.

2.- *Diario de campo*. Usualmente se utiliza una libreta de pasta gruesa, forma francesa. Es también conocido como diario de investigación (René Lourau), textos externos (Gusdorf), o extra-textos. Se registra diariamente todo lo que es producto de la observación, los diálogos, las entrevistas y las opiniones. Incluye la implicación del investigador con sus sujetos u objetos de estudio, y en él se registran incluso las vicisitudes del observador con su entorno.

Pocos han sido los diarios de campo que se han publicado, y generalmente conocemos los productos de la investigación en textos que no hacen referencia al diario. Después de 67 años de haber sido concluido, el diario de campo de Malinowski fue publicado con el título *A diary in the strict sense of the term* (1985), el cual fue la base para la elaboración de su obra clásica *Los argonautas*, publicada por primera vez en 1922.

3.- *Libreta de campo*. Es práctico utilizar los *blocks* de taquigrafía, tamaño mediano. Es muy práctica y sirve para anotar, tan pronto como sea posible, las impresiones más importantes que hemos tenido durante los recorridos, los transectos y las conversaciones. Es nuestro permanente “recorderis”, y como dicen los chinos “más vale la tinta más pálida que la mente más brillante” (qué ironía de esta libreta, pues, entre otras cosas, sirve para registrar la tradición oral). Esta libreta es útil para realizar anotaciones tan pronto como sea posible.

4.- Tablet o *P.C. portátil* que contenga software para elaborar *fichas de trabajo de campo*.

5.- *Mapas del Municipio y de la(s) comunidad(es)*. Todo estudio sociológico de comunidad o municipio obliga a que el investigador conozca el medio natural y social.

6.- *Grabadora, cámara fotográfica y video-filmadora*. Solo deben ser incluidas después de entender su importancia en la investigación social y su delicado uso y aplicación.

7.- *Bitácora de campo*. Se pueden hacer en papel rotafolio. Sirve para organizar y reflexionar sobre la actividad de todo el grupo.

No sobra recordar que se deben llevar plumas, marcadores, lápices, *masking tape* y demás implementos que se consideren de utilidad para el trabajo.

El manejo de estas herramientas se inicia en los cursos de introducción al trabajo de campo y se consolida su uso en el transcurso del mismo.

Fichas de campo

Las fichas pueden ser clasificadas y registradas con base en la Guía Murdock. Es una guía de clasificación de información cultural y social de utilidad en las investigaciones sociales, elaborada bajo el auspicio de la Oficina de Ciencias Sociales de la Unión Panamericana, cuya dirección estuvo a cargo de G.P. Murdock con la colaboración de más de cien especialistas de diversas partes del mundo.

Sirve para elaborar guiones de observación, de entrevista, y en general de registro de información en campo. También es bastante útil para clasificar sistemáticamente los datos de campo de manera que sean de fácil manejo y uso tanto para su análisis como para la elaboración del trabajo escrito. De gran importancia es la guía Murdock en la utilización de categorías, así como en la incorporación de la información no prevista en el comienzo de la indagación. Esto se complementa con la técnica de clasificación múltiple y las referencias cruzadas que contiene la guía y que posibilita el encuentro de los datos buscados en la investigación.

Esta guía Murdock sirve principalmente para organizar y clasificar la información de datos sociales y culturales de manera que puedan ser procesados y explicados en forma coherente y lógica dentro del texto final de la investigación. Todo su potencial está condicionado a que sea utilizada como un instrumento, a partir de comprender que la investigación social y cultural de una comunidad o grupo étnico o social debe de realizarse y organizarse de acuerdo con sus especificidades y con los objetivos de la investigación.

Veamos un ejemplo de esta clasificación:

Clasificación Murdock

Lugar Geográfico

- Lugar donde se obtuvo la información
- Si es recorrido se anota entre lugar y lugar.
- Si es observación (Obs), si es información (Inf).
- Fecha del diario de campo.
- Nombre del investigador.

Se registra solo lo concreto.

62 COMUNIDAD

621 Estructura de la comunidad

622 Jefes locales

623 Consejos

624 Funcionarios locales

625 Policía

626 Control social

627 Justicia no institucionalizada dentro del grupo

628 Justicia no institucionalizada entre grupos

SAN FELIPE DEL PROGRESO

62 Comunidad

621 Estructura de la comunidad

Recorrido entre El Depósito y El Pintal

(Inf) Casimiro Rodríguez

2/Nov/99

El comisario: En nuestras comunidades tenemos comisarios ejidales, comités de vigilancia, responsables del agua, mayordomos, fiscales, topiles y cargueros.

Si nuestro interés consistiera en conocer el sistema de organización social tradicional indígena, tendríamos que trabajar con 622. Jefes locales y 623. Consejos.

62. COMUNIDAD

622. Jefes locales

Existencia de jefes locales; requisitos, formas de selección (v.g.: por edad, elección, aceptación no institucionalizada, sucesión matrilineal o patrilineal); funciones y actividades: autoridad; prerrogativas, etc.

Sobre los caracteres del liderazgo, véase 175 (rasgos de la personalidad); sobre los jefes de grupos de parientes, véase 61; sobre los jefes de divisiones territoriales, véase 63 (organización y jerarquía territorial); sobre el jefe ejecutivo del Estado, véase 643.

62. COMUNIDAD

623. Consejos

Existencia en la comunidad de cuerpos deliberativos y asesores (v.g.: consejo de ancianos, asamblea de hombres adultos); formas de integrarlos y de seleccionar a sus miembros; organización; funciones (v.g.: asesores judiciales); desarrollo de sesiones; poderes prerrogativas, etc.

de jefes locales; requisitos, formas de selección (v.g.: por edad, elección, aceptación no institucionalizada, sucesión matrilineal o patrilineal); funciones y actividades: autoridad; prerrogativas, etc.

Durante el trabajo de campo que se realizó en la etnoregión indígena mazahua para obtener información sobre el sistema de cargos se clasificaron fichas de acuerdo con la guía Murdock. Tres ejemplos que corresponden al registro 622 son:

SAN FELIPE DEL PROGRESO

Estado de México

62. Comunidad

622. Jefes locales

San Antonio de las Huertas

Celestino Rincón (Mayordomo durante 14 años)

18/jun/1998

Celestino: Las funciones del mayordomo mayor son: organizar su grupo de mayordomos en la fiesta que les fue asignada o elegida por ellos mismos, representar a su grupo, asistir a las juntas que se les cite, etc. Y las funciones de los mayordomos menores son: apoyar al mayor, representarlo en caso de que no se encuentre, estar presentes en la fiesta en que son mayordomos, y algunas otras cositas...

SAN FELIPE DEL PROGRESO

Estado de México

62 Comunidad

622. Jefes locales

San Antonio de las Huertas

Municipio San Felipe del Progreso

Estado de México

Mujer mazahua de 64 años

23/jun/97

El costumbre (tjurü)

Pues aquí es el fiscal, la autoridad máxima de lo religioso y su ocupación es la de cuidar la iglesia y hacer algunos rezos como rosarios y oraciones. Aquí casi siempre se les dice que van grandes o que ya son güelitos, para que así ellos ya van a tener su responsabilidad y van a ser la autoridad de la iglesia.

Al fiscal se nombra en asamblea de toda la comunidad, casi también cuando a los delegados se avisa a todas las casas y ya todos se van a ir un día en la mañana al auditorio y ya ahí se dice que quién va a querer que sea su autoridad ora sí que como se va a llamar el fiscal y así ya la gente dice que quiere a un señor o a otro y ya después se dice que quién va a votar por este señor y quién por el otro y así ya luego levanta su mano la gente y se cuentan y el que tiene más gente es el que va a ganar su puesto y va a ser el fiscal y va a tener su obligación y su compromiso de toda la fiesta del pueblo.

Tiene que organizar y decir quién van a ser celadores cada semana y pues ya los que van a ir a decir que a la gente ya le toca su compromiso y esa semana se va a la iglesia para que la va a limpiar y cuidar cuando vaya la gente y que esté abierto, casi llegan como a las 7:00 a 7:30 de la mañana y

se van cuando ya terminan como hasta las 6:30 a 7:00 de la tarde y los fiscales se van a dar sus vueltas para ver que sí cumplan, luego ya que pues hasta el otro día que va a ser igual, pero casi todos los días no hacen la limpieza porque si ya la hicieron pues ya no la van a hacer, pero a veces sí.

De esos mayordomos hay muchos, es casi todo el pueblo el que va a ser mayordomo; casi para ser mayordomo no se pide nada, pero casi hasta hace un tiempo tenían que ser casados, pero hoy ya casi no es así el costumbre, porque pues al veces no se va a poder y como ya los papás están grandes y si sus hijos no están todavía casados pues le van a dejar a él su compromiso y ya luego pues si son joven se va a trabajar y gana dinero para su gasto pero así es todas la veces, que su papá le deja el compromiso a sus hijos o hijas y esto ya va a ser hasta que se va a morir o ya no va a poder por su edad y lo va dejar a su hijo como encargado de su cargo.

Hay mayordomos para todas las cosas, unos se dedican a realizar lo de los toritos, otros para la danza, otros para la misma, otros para las flores y otros para las ceras.

Pues de eso del costumbre ya es viejo, nosotros ya no sabemos en que lo que consiste porque ya así lo hacían los papás y los güelitos y pues ya se va quedando de costumbre todos los años, eso sí quién sabe de dónde venga porque lo hacemos así porque así lo hacían los que eran nuestros papás y lo que eran los güelitos y lo más viejitos de antes y ahora pues ya también lo hacen los que son nuestros hijos y los que son nuestros nietos, ora los que son los hijos de nuestros hijos y pues yo pienso que esto ya no se va a terminar porque ya es costumbre que nosotros vamos a tener para siempre y pues los que están abajo de nosotros pues también lo tienen que tener.

SAN FELIPE DEL PROGRESO

622. Jefes locales

San Antonio de las Huertas

Mujer mazahua de 57 años

11/agosto/97

En nuestra comunidad los mayordomos son los encargados de dirigir la fiesta a los santos. La principal es la del patrono San Antonio que va a ser el 13 de junio. Por eso hoy vamos todos a lavar la iglesia, porque mañana es la víspera. Después nos vamos a casa para hacer las palomitas para mañana venir a ponerlas junto con las flores. Esto no lo hacen todos los mayordomos, sólo algunos, pues se comisiona a una parte de los 210, aunque todos, eso sí todos, cooperan para comprar las palomitas, el hilo y los panes.

Todos los mayordomos cooperan; a unos les toca una cosa y a otros otra: unos dan comida, otros lavan la iglesia, otros la adornan, otros la bebida, otros los cuhetes, otros ponen los músicos, otros las danzas, y así todos le entran para que la fiesta salga muy bien.

Son adornos que colocan en la iglesia y ésta hecho de palomitas de maíz, atravesadas por un hilo. Varios hilos se juntan para formar un festón más grueso. También llevan colgados panes especiales con formas de animalitos, sin sabor, que compran en Villa Victoria.

Los ligeros ejemplos de fichas de información de datos obtenidos en campo y clasificados de acuerdo a la Guía Murdock, nos permiten entender por lo menos varios aspectos relacionados con la investigación: 1. se tiene definido un objeto de estudio: La organización social tradicional indígena; 2. cobertura temática: las mayordomías mazahuas; 3. espacio geográfico: la etnorregión mazahua con delimitación al municipio de San Felipe del Progreso en el Estado de México; 4. se aplicaron varias técnicas de investigación; 5. se utilizaron herramientas para el trabajo de campo: libreta de campo, diario de campo y fichas de campo; 6. el material fue clasificado y ordenado de acuerdo a la guía Murdock; 7. en correspondencia a la clasificación realizada se procedió a establecer cruces de información cualitativa basados en la misma guía y en la información de campo.

Todo ese material recogido en campo, ordenado y clasificado, fue la base para que mediante la controversia con teorías existentes se procediera al análisis, a la síntesis y a las conclusiones, y se presentaran los resultados con su correspondiente estructura lógica y coherente en el libro *La ley de las costumbres en los indígenas mazahuas*.

Videofilmadora, cámara fotográfica y grabadora

Sin duda que la incorporación de estas dos herramientas de trabajo en la investigación de campo, o más precisamente en la actividad etnográfica, facilitan la obtención de información, así como su registro permanente. El material filmado o fotografiado constituye elementos para el análisis que difícilmente la memoria más lúcida puede registrar. Por ello, el observador debe de ubicar y definir la toma de imágenes, que, por supuesto, dependen de los objetivos, de la metodología y de la conceptualización

teórica o histórica de la investigación. Es decir, que no se trata de filmar por filmar, o de filmar todo, sino de utilizar estas herramientas como registro visual que complementa todas las demás técnicas necesarias en la investigación que permitan construir el conocimiento acerca de los sujetos u objetos de estudio.

“En esta perspectiva, los fenómenos sociales se definen, pues, como lenguaje; las conductas, las instituciones, las tradiciones son mensajes que yo puedo decodificar. Cuando se trata de mi propia sociedad, esta decodificación es automática e inconsciente y la cultura constituye entonces mi experiencia vivida. Cuanto más extraña es la cultura que observo, tanto más contrastante resulta la experiencia del mundo social. Ello facilita el código en que son emitidos los mensajes, operaciones que definen precisamente, la observación científica de esa cultura” (Lévi-Strauss, 1976, XV).

Siendo que el objetivo de las ciencias sociales es la explicación de la cultura y los fenómenos sociales a partir del análisis, la interpretación y la comparación de la información obtenida en campo y/o documental, la información visual tiene que desarrollarse obligatoriamente de manera sistemática en el proceso de investigación, lo cual excluye, por principio, todo trabajo improvisado, irregular o eventual.

Temario de introducción al trabajo de campo

El objetivo de un taller de inducción al trabajo de campo tiene por finalidad realizar una actividad investigativa de tipo empírico dirigida, en la que los participantes compartan elementos teóricos y recaben información de primera mano en campo, de manera que se

obtenga el entrenamiento necesario para sucesivas investigaciones. Lo aquí propuesto corresponde al trabajo de campo “tradicional”, “clásico”, quedando pendiente para otra exposición el trabajo de campo virtual, *on line*, en el ciberespacio, que corresponde a teoría y práctica de la etnografía virtual, *on line* o ciber-etnografía.

1. Experiencias de trabajo de campo.
2. Objetivos del trabajo de campo.
3. Técnicas del trabajo de campo.
 - 3.1. La observación.
 - 3.2. La observación dirigida.
 - 3.3. La observación participante.
 - 3.4. Entrevista abierta.
 - 3.5. Entrevista cerrada.
 - 3.6. Entrevista a profundidad.
 - 3.7. La genealogía.
 - 3.8. La historia de vida.
 - 3.9. El cuestionario.
 - 3.10. La encuesta.
 - 3.11. La cédula.
4. Herramientas para el trabajo de campo.
 - 4.1. La libreta de campo.
 - 4.2. El diario de campo.

- 4.3. La Guía Murdock.
- 4.4. Las fichas del trabajo de campo.
- 4.5. Mapas y croquis.
- 4.6. El guion de investigación.
- 4.7. La bitácora.
- 4.8. Otras herramientas: video, cámara fotográfica y grabador.
5. Selección del grupo de trabajo.
6. Desarrollo de una práctica de campo.
 - 6.1. La selección del área de estudio.
 - 6.2. Recorridos, transectos.
 - 6.3. Características observables.
 - 6.4. Selección de técnicas de campo.
 - 6.5. Aplicación de las técnicas seleccionadas.
7. Clasificación de la información de campo.
8. Representación gráfica de información de campo.
 - 8.1. Diagramas (aritméticos, logarítmicos, polares).
 - 8.2. Diagramas de barras, círculos, superficies, frecuencias y de sectores o franjas).
 - 8.3. Mapas temáticos (población, economía, estratos sociales, producción, artesanías, danzas, festividades).
9. Presentación de un reporte de trabajo de campo.

10. Análisis de la información de campo.
11. Estructura de la investigación.
12. Redacción final de una investigación.
13. Presentación de una investigación.

El Dato, Los Datos

En toda investigación se requiere de datos, y éstos pueden ser cualitativos, cuantitativos, o los dos tipos de datos, los cuales simplemente constituyen la materia prima que suministra información conseguida a través de un proceso perceptivo, pero que en ningún momento se constituye de por sí en el conocimiento, mucho menos en la investigación. Es decir, que los datos deben ser clasificados, interpretados y relacionados entre sí para que se proceda a su análisis que derive en conocimiento.

Una encuesta, un sondeo de opinión, un cuestionario o una cédula de tipo cuantitativo, son instrumentos importantes que proveen información requerida para conocer ciertas condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que requiere el gobierno, la iniciativa privada, los partidos políticos, los centros comerciales y algunas investigaciones académicas. El resultado de procesar estos datos cuantitativos, sobre todo a gran escala y apoyados con software para el procesamiento de datos cuantitativos, constituyen referentes que ilustran una dimensión de la realidad desde los números, desde la estadística. Sin embargo, la descripción del dato o de los resultados cuantitativos, con o sin gráfica, no constituyen por sí mismo una investigación, se requiere dimensionar los resultados con fundamentación teórica, construcción categorial, codificación y conceptualización propia de cada investigación.

Es decir que la calidad epistémica e investigativa tiene como principio la construcción del conocimiento el cual se produce trascendiendo lo fáctico de la comprobación de hechos a través de resultados cuantitativos, por la comprensión y reflexión de los significados, subjetividades y acciones sociales de los sujetos de estudio.

En nuestra consideración, los datos cuantitativos y cualitativos son referentes importantes para la investigación y son la materia prima para los métodos de investigación. Es decir que los datos, incluso, clasificados y procesados, no constituyen la complejidad del método cuantitativo o cualitativo, distinción que vale la pena tener en cuenta, pues con frecuencia se etiqueta indistintamente el dato con el método. También es menester dejar claro que la combinación de técnicas y de herramientas no son los determinantes ni la equivalencia de la combinación de los métodos, de igual manera que la codificación no sustituye al análisis de los datos, aunque forme parte importante del proceso para establecer categorías, conceptos y análisis. Es decir que el análisis, la reflexión y la teorización trascienden a los datos cuantitativos o cualitativos.

Sobre la combinación de métodos, Strauss y Corbin¹³ plantean que es necesario pensar en la interacción entre métodos cualitativos y cuantitativos y señalan que “...para construir una teoría densa, bien desarrollada, integrada y exhaustiva, un investigador debe hacer uso de cualquier método a su disposición, teniendo en mente que es necesaria una verdadera interacción de métodos” (Strauss y Corbin (2002, p. 37). Los dos tipos de métodos pueden ser usados en una misma investigación, teniendo en cuenta que

¹³ Strauss, Anselme y Corbin, Juliet (2002) *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

la utilización de las técnicas no siempre son las mismas y se emplean de manera mecánica.

Muchos investigadores recomiendan, e incluso afirman, que la mejor investigación es la que combina los métodos cuantitativos y cualitativos (cuanti-cualitativos o cuali-cuantitativos). Nuevamente insisto, si una investigación cualitativa contiene datos sociodemográficos, numéricos o estadísticos, no la podemos denominar cuali-cuantitativa, pues no hay combinación de métodos, lo que se presenta es un método cualitativo apoyado con datos numéricos. De igual manera, una investigación con método cuantitativo se puede apoyar en datos e informaciones cualitativas.

La combinación de métodos (no datos) por principio hace más compleja y rica una investigación, pero la decisión de la combinación metodológica depende de los objetivos y las preguntas de la investigación que se definen en el proyecto o protocolo, o también sobre la marcha, sobre el proceso de investigación. La metodología mixta, el multi-método o la triangulación de métodos, será indispensable y obligatoria para algunas investigaciones que pretenden estudiar de manera integral y a profundidad realidades sociales, pero para otras no.

La información de los datos, por lo tanto, se relaciona con el conocimiento, pero difiere en tanto que los datos pueden ser analizados de múltiples maneras, donde la teoría y la escuela de pensamiento adoptada juegan un papel trascendental. He ahí la vinculación y la importancia que tiene la teoría con la información adquirida en campo. Es decir, que la forma de utilizar la información depende de la explicación teórica, conceptual e histórica que se le pretenda dar, dentro de todo un análisis que contenga estructura lógica y coherente, mediante un proceso de adquisición de conocimiento por parte del estudioso del fenómeno en cuestión. Ese trabajo científico, que se origina en los datos y que

“termina” en la presentación de conclusiones derivadas del transcurrir investigativo, debe ser articulado en lenguaje formal y transmitido en documentos de diversos formatos.

Ejemplos de Instrumentos Utilizados en Campo

A manera de ejemplo presentamos varios instrumentos utilizados en el trabajo de campo. Reiteramos que los instrumentos fueron de gran utilidad para obtener información directa en campo y complementar todo el proceso de investigación cualitativa que implicó la definición del problema de investigación, sus objetivos, los sujetos de estudio, las preguntas de la investigación, la metodología (método/s técnicas y herramientas), la construcción de códigos, categorías, conceptos y teoría fundamentada en la propia investigación, análisis, reflexión y conclusiones.

La aplicación de los instrumentos tuvo cuatro premisas importantes (Bourdieu, 1999)¹⁴: a. evitar al máximo la comunicación violenta, b. evitar la violencia simbólica del que tiene el “poder del conocimiento” estableciendo una relación de igualdad con los actores sociales, c. las entrevistas, los diálogos y las encuestas deben de tener una incidencia reflexiva en las realidades de los sujetos sociales, d. Los diálogos, entrevistas y encuestas aportaran información complementaria a todas las demás técnicas de investigación participativas. Con estas premisas los instrumentos y la investigación caminaron a la par de la acción pedagógica transformadora de conflictos.

¹⁴ Bourdieu, Pierre, et al. (1999). *La miseria del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ejemplo 1

Etnografía e Investigación-Acción Intercultural para los conflictos y la Paz en escuelas del Estado de México

Problema a investigar:

Las violencias en las escuelas del Estado de México Año 2015

Objetivo:

Conocer los diferentes tipos de convivencia escolar (armónica, agresiva, violenta) y proponer alternativas para generar espacios educativos (escuelas y aulas) de convivencia pacífica.

Guion general de investigación

1. Contexto de las escuelas
 - 1.1. Condiciones socioeconómicas generales
 - 1.2. Población educativa (total por sexos)
 - 1.3. Niveles educativos
 - 1.4. Grupos escolares
 - 1.5. Alumnas y alumnos
2. Autoridades escolares
 - 2.1. Estructura organizativa
 - 2.2. Niveles de jerarquía
 - 2.3. Acciones autoritarias
 - 2.4. Acciones democráticas
 - 2.5. Violencias de las autoridades
3. Padres/madres/tutores de familia
 - 3.1. Cantidades
 - 3.2. Asociaciones
 - 3.3. Participación
 - 3.4. Vinculación con la escuela
 - 3.5. Relaciones con las hijas/hijos/
 - 3.6. Convivencia armónica familiar

Eduardo Andrés Sandoval Forero

Etnografía e Investigación-Acción Intercultural para los conflictos y la Paz en escuelas del Estado de México

3.7. Violencias en el hogar

3.8. Tipos de violencias

3.9. Entre padres

3.10. De padres a hijos

3.11. Entre hermanos/as

4. Convivencia en la escuela y en el aula

4.1. Convivencia pacífica en la escuela

4.2. Convivencia pacífica en el aula

5. Agresiones y violencias en la escuela y en el aula

5.1. Tipos de agresiones en la escuela

5.2. Tipos de agresiones en la escuela

5.3. Tipos de violencias en la escuela

5.4. Tipos de violencias en el aula

5.5. Consecuencias de las violencias

6. Las autoridades frente a las agresiones y violencias

6.1. Disciplina

6.2. Normas

6.3. Tutorías

6.4. Expulsiones

6.5. Diálogo con padres/madres/tutores

7. **Los padres/madres/tutores frente a las agresiones y violencias**

Ejemplo 1.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN INTERCULTURAL PARA LOS CONFLICTOS Y LA PAZ EN ESCUELAS DEL ESTADO DE MÉXICO

Resultados impresos:

Manual para familias Mexiquenses. Aprender a convivir en una cultura de paz Editores: Catedra UNESCO en Resolución Internacional de Conflictos y Construcción de Paz, Secretaría de Educación Gobierno del Estado de México. México, 2015.

Manual para estudiantes Mexiquenses. Formación inicial. Aprender a convivir en una cultura de paz Editores: Catedra UNESCO en Resolución Internacional de Conflictos y Construcción de Paz, Secretaría de Educación Gobierno del Estado de México. México, mayo de 2015.

Manual para estudiantes Mexiquenses. Secundaria y bachillerato. Aprender a convivir en una cultura de paz Editores: Catedra UNESCO en Resolución Internacional de Conflictos y Construcción de Paz, Secretaría de Educación Gobierno del Estado de México. México, mayo de 2015.

En cada Manual se enlistó a los docentes que participaron de diversas maneras en la elaboración del material. El *Manual para estudiantes Mexiquenses. Formación inicial. Aprender a convivir en una cultura de paz*, incluye el reconocimiento y autoría de los cuentos, las canciones y la musicalización del grupo Los botes cantan.

El Gobierno del Estado de México, a través del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica, el cual se estructura en redes (Interinstitucional, Académica y de Investigación, Docentes, Estudiantes y Familias), nos

solicitó en 2015 acciones de intervención contra las violencias en la escuela. A nivel nacional se venían aplicando sanciones contra los estudiantes, expulsiones de la escuela, requisas a las bolsas, sanciones a los profesores, inculpación a los padres de familia, amenazas jurídicas, cárcel y todo lo que un estado dispone para sancionar y reprimir violentamente las agresiones y violencias presentadas en la escuela, sin obtener resultados satisfactorios; las estadísticas, con todo el control, seguían ascendiendo.

Frente a la problemática y a lo solicitado, propusimos elaborar un programa de educación para la convivencia escolar pacífica que fuera de participación colectiva por parte de autoridades, docentes, alumnos y padres de familia a partir de una visión de integración y fraternidad de nuestros estudiantes y con ello coadyuvar a una educación humana, social, participativa y pacífica.

Aprobada la propuesta, procedimos en el Estado de México a realizar Investigación Acción Participativa con diversas acciones de intervención social orientadas a transformar condiciones de agresiones, violencias, exclusiones y conflictos que en la mayoría de los casos trascendían a diversos tipos de violencias, por una convivencia escolar armónica en varias escuelas durante los años 2015-2016.

En el presente ejemplo se reflexiona sobre la experiencia de investigación aplicada en 90 escuelas de 50 municipios del Estado de México en los años 2015-2016 en el sector educativo de formación inicial, secundaria y bachillerato. Se utilizó la metodología de Investigación-Acción Intercultural (IAI) para los conflictos y la paz con técnicas de investigación de observación participante, entrevistas y sondeo de opinión. Los resultados muestran que en las escuelas tiene presencia de manera hegemónica la convivencia no violenta, la armonía y la solidaridad de la mayoría de los padres de familia, estudiantes, profesores y administrativos. De manera creciente se manifiestan las violencias,

el acoso escolar, la discriminación y las agresiones físicas y psicológicas. Las conclusiones se centran en los resultados obtenidos de la Investigación-Acción Intercultural para investigar y modificar realidades adversas en el ámbito educativo, para educar en la paz, para formar/nos en el proceso de investigación y también producir materiales de educación y de cultura por la paz.

Metodología

El propósito de la investigación se orientó a conocer los tipos de convivencia (pacíficos y violentos) existentes en las escuelas del estado de México para, mediante la investigación acción intercultural (IAI) para los conflictos y la paz, construir caminos de convivencia armónicos en el contexto escolar. El estudio se desarrolló desde la Investigación Acción Participante con técnicas, estrategias y procedimientos de análisis cualitativos. Se decidió trabajar en la etapa inicial con un “equipo motor” de 29 docentes en activo.

Durante el proceso de investigación se construyó la dimensión teórica y analítica de investigación acción intercultural (IAI) para los conflictos y la paz derivada de la perspectiva de Educación para la paz integral, la interculturalidad y la decolonialidad¹⁵. Para el caso de estudio se determinó a la “noviolencia” como el eje central de trabajo, concepto retomado de Mario López en su definición simple y compleja:

¹⁵ Sandoval-Forero Eduardo Andrés. *Educación para la paz integral. Memoria, Interculturalidad y decolonialidad*. ARFO Editores e impresores LTDA. Bogotá. Colombia

Una primera definición, simple, muy comprensible y asequible, digamos que de amplio espectro, podría ser el que la no-violencia sea definida como una metodología activa para influir en el curso y en el resultado pacífico de un conflicto. [...] Una segunda definición, menos simple, más profunda y compleja es aquella por la que podríamos definir a la no-violencia como “la acción, el deber y el convencimiento por la justicia dentro del respeto total de las personas y la vida de los adversarios, renunciando al uso de todo tipo de violencia para conseguir esos objetivos” (López, 2001, p.195)¹⁶.

Técnicas de investigación

La información, observación, participación y análisis se realizó en 90 escuelas de formación inicial, educación secundaria y bachillerato utilizando las siguientes cinco técnicas:

- a. Reuniones de padres de familia realizadas en escuelas de 50 municipios mexiquenses.
- b. Entrevistas informales con padres, madres y tutores
- c. Entrevistas abiertas con profesores
- d. Entrevistas informales con autoridades y personal administrativo.
- e. Sondeo de opinión de Madres, padres y tutores.

¹⁶ López, Mario. Gandhi, política y Satya Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/viewFile/32932/30181>

Se emplearon cinco técnicas de investigación cualitativa teniendo determinado que el sondeo de opinión no constituye una técnica cuantitativa ni una muestra representativa, aunque para efectos de comprensión del sondeo aplicado a 2,500 padres de familia se haya agrupado, cuantificado, graficado y resumido con algunos datos numéricos, utilizando el software estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) y para el análisis cualitativo utilizamos el software Atlas.ti, los cuales facilitaron procesamiento y análisis de información para posteriormente pasar a la fase de la acción-intercultural para los conflictos y la paz. El 20 por ciento de las entrevistas y del sondeo de opinión estuvo compuesto por padres, mientras que el 80 por ciento por madres de familia.

En resumen, la primera fase de la IAI consistió en conformar un “equipo motor” para conocer parte de la realidad de convivencia, conflictos y violencias en las escuelas mexiquenses. En la segunda fase se elaboraron las estrategias y los instrumentos para la acción intercultural de educación para la convivencia armónica. El “equipo motor” procedió a la formación y capacitación de más de un millar de profesores mediante el sistema de cascada. Paralelo a la intervención escolar se implementó el programa de Maestría y Doctorado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar con un total de sesenta docentes en activo. En la tercera fase procedimos a la sistematización de la experiencia de manera crítica y autocrítica. Una cuarta fase consistió en la elaboración del informe de la IAI.

Terminada la fase del diagnóstico procedimos a la elaboración de los manuales de educación para educar en una convivencia libre de violencias. La fase de la planeación y la acción consistió en seminarios, conferencias, cursos, talleres y cuatro manuales que constituyeron las herramientas básicas de la acción-intercultural para los

conflictos y la paz teniendo como énfasis la gestión, transformación o resolución de los conflictos de manera no-violenta, el conocimiento y aplicación de los derechos humanos, el respeto a la diversidad y la convivencia armónica colocando acento en la idea de establecer un ambiente cordial en las relaciones entre docentes, estudiantes, padres de familia, directivos y personas que se relacionan de distintas formas con la escuela. Por último, en la fase del cierre, en reuniones de agradecimiento con todos los participantes, se procedió a la devolución de los resultados mediante la exposición de lo recabado en campo y de los Manuales para la convivencia pacífica.

Los Manuales y demás herramientas utilizadas en el proceso de Investigación-Acción Intercultural, partieron de considerar que en la educación se pretende formar alumnos con calidad educativa a través de sus diferentes cursos, así como también desarrollar en los niños, niñas y jóvenes habilidades, capacidades y destrezas que les permitan obtener una formación de personas activas con derechos y obligaciones para el ejercicio de una ciudadanía con plena libertad, sin violencias y con los mejores valores de dignidad para su futuro y el de México en general. De esta manera, la formación en valores para la convivencia armónica y en derechos humanos de nuevos ciudadanos es una corresponsabilidad del Estado, de la escuela y de la familia.

La Acción Intercultural para los conflictos y la paz en el proceso de investigación, no es una práctica de valores basada solamente en la enseñanza informativa, sino principalmente formativa y vivencial, de acuerdo con el contexto de situaciones reales y actuales que tienen los estudiantes en entornos escolares, tomando en cuenta los principios de la educación basados en competencias de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir, sin hacer uso de la violencia para aprender a convivir pacíficamente con el otro y en cualquier contexto. Los manuales fueron la guía general formativa y cada espacio

escolar instrumentó, recreó y generó sus propias estructuras, dinámicas, boletines y folletos de convivencia escolar.

El proceso se presentó al vincular la labor cotidiana del docente con la educación para la paz, interactuando de esta manera con los estudiantes en los conocimientos, actitudes, capacidades, destrezas, valores y habilidades socio-emocionales suficientes para una formación integral, que les permita ver en los conflictos cotidianos oportunidades de aprendizaje y les facilite la búsqueda de soluciones no violentas para desarrollar relaciones de convivencia armónica en sus escuelas y fuera de ellas.

Los Manuales, la formación en el posgrado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar, los cursos, los talleres, los seminarios y las conferencias, fueron dando sus frutos durante el proceso de la Investigación-Acción Intercultural al otorgar ideas, pensamientos y herramientas que pusieron en marcha prácticas de paz encausadas para potencializar las vivencias pacíficas colectivas en los escenarios educativos. El empoderamiento de los actores escolares se generó a partir de los discursos y las prácticas de la democracia escolar, la gestión pacífica de los conflictos, el respeto a los derechos humanos, la no-violencia y la convivencia respetuosa de la diversidad. Estas prácticas transformaron las escuelas donde se implementó el programa de IAI, con reflexión individual y colectiva y con gran sentido de compromiso, extinguiendo las violencias directas en los ambientes educativos.

Por ejemplo, en una de las zonas escolares compuesta por diez jardines de niños, las profesoras reportaron en su diagnóstico que cerca de un 24% de las y los niños ejercían violencia directa, emocional o verbal en los espacios áulicos y de descanso; con la planeación y acción de prácticas de paz, el porcentaje bajó al 5%. En esta zona escolar presentamos, entre otras praxis exitosas de paz para fortalecer la convivencia escolar: “Ferias de prácticas de paz”, “acuerdos

de convivencia”, “juegos colaborativos”, “recreo interactivo”, “simposio” y “rincón de la paz”. Ideas y acciones que involucraron a las autoridades de los planteles educativos, docentes, alumnos y padres de familia. Todas estas dinámicas realizadas con la comunidad escolar en tiempos, espacios y circunstancias específicas de cada uno de los planteles, generaron conciencia a través de sentir, pensar y actuar pacíficamente los conflictos, las violencias y las paces de manera individual y colectiva fortaleciendo las relaciones socio-afectivas armónicas en el aula, la escuela y la familia.

A manera de ejemplo exponemos los resultados del sondeo de opinión con datos numéricos, gráficas y algunas descripciones que sirvieron para cruzarlas con el resto de información cualitativa y proceder a diseñar la estructura y el contenido de los Manuales para familias y estudiantes mexiquenses. Aprender a convivir en una cultura de paz.

Sondeo de opinión sobre la relación estudiantes con padres o tutores sobre convivencia y conflictos en el Estado de México

Madres, padres y tutores

Apreciada-o madre/padre/tutor de familia

En el programa de valores para una convivencia escolar armónica de la Secretaría de Educación del Estado de México, estamos conociendo las relaciones de los padres y tutores con sus hijos, nuestros alumnos. Les agradecemos colaboren respondiendo brevemente las siguientes preguntas para que nosotros conozcamos sus acciones de apoyo al estudio de sus hijos.

No hay respuestas correctas ni incorrectas, es anónimo y confidencial. Su información será de importancia para

un Manual que estamos elaborando para ustedes las familias y tutores mexiquenses, que sirva para fortalecer la convivencia armónica con tus hijos y con la escuela.

I. DATOS GENERALES

1. Padre ____ . Madre ____ . Edad ____ . Grado de estudios ____ .
2. Ocupación _____ .
3. Hijo ____ . Hija ____ . Grado escolar del hijo/a _____ .
4. Escuela. ____ . Rural ____ . Urbana ____ .
5. Municipio _____ .
6. En la misma casa conviven:

Mamá y papá con hijos ____ . Mamá con hijos ____ . Papá con hijos ____ .

Madrasta y papá con hijos ____ . Padrastro y mamá con hijos ____ . Otros familiares _____ .

II. INFORMACIÓN DE CONVIVENCIA

7. ¿Cuáles son los motivos más frecuentes de los disgustos en la familia?

(Ejemplo: falta de dinero, Falta de trabajo, el arreglo de casa).

8. ¿Cuáles son los principales problemas que usted Mamá/papá/tutor/ tiene con su hija/o?

9. ¿Qué hacen ustedes (Madre/padre/tutor) para solucionar los problemas con su hija/o?

10. ¿Cuáles son los castigos que usted como madre/padre/tutor utiliza para con sus hijos?

Correa ____. Golpes ____. Gritos ____. Insultos ____. Amenazas ____.
Le Suspenden el Apoyo Económico ____. Otros _____.

11. ¿Usted mamá/papá/tutor platican con su hijo/a sobre los problemas de la escuela?

Si _____. No _____. ¿Cada Cuánto? _____.

12. ¿Qué tanto cree usted mamá/papá/tutor que afectan negativamente a la familia los problemas de su hijo/a en la escuela?

Mucho _____. Algo _____. Poco _____. Nada _____. No Sabe _____.

13. En su opinión, la escuela donde estudia su hijo/a ¿cómo puede mejorar para que haya más solidaridad, menos violencia, más unidad, más apoyo y más ayuda entre todos?

14. ¿Ustedes Mamá/papá/tutor que hacen para convivir con su(s) hija/os?

15. Usted como madre/padre de familia ¿cómo considera la dinámica de la convivencia en la escuela de tu hijo/a?

Muy Buena _____. Buena _____. Normal _____. Algunas Veces Mal _____. Muy Mal _____.

¡Muchas gracias por su colaboración!

(febrero/marzo 2015)

Resultados del Sondeo de opinión sobre la relación de estudiantes con padres o tutores sobre convivencia y conflictos

El *Sondeo de opinión sobre la relación de estudiantes con padres o tutores sobre convivencia y conflictos* tuvo como propósito conocer la opinión de una parte de la comunidad educativa sobre algunos aspectos determinantes de la convivencia que de diversas maneras incide en la vivencialidad en las escuelas. Conocer estas realidades que se integran de convivencia armónica, de conflictos y en casos de violencias, sirvió para diseñar parte de la política educativa en el estado de México, programas, instrumentos y procedimientos de educación y cultura de paz que garanticen el derecho de la comunidad educativa de convivir de manera pacífica, teniendo como base la gestión no violenta, dialogada, discutida, consensuada, acordada, o medida de los conflictos; el rechazo a todos los tipos de violencias, de discriminación y de intolerancias, de manera que construyamos entornos libres de violencia, con aplicación real de los derechos humanos en la escuela, mediante la participación activa y consciente de toda la comunidad educativa. Se trata de diseñar pensamiento y acción de valores, actitudes y comportamientos de modos de vida integrales y pacíficos.

La perspectiva de la convivencia escolar armónica realizada en el sondeo de opinión, tiene como premisa la consideración de que en la escuela se presentan diversos tipos de convivencia, una de ellas es la convivencia que de manera hegemónica es armónica, pacífica, no violenta, de respeto a los derechos humanos, a los valores de la paz, a la no discriminación de género, política, social, racial, étnica y de preferencias sexuales.

Una convivencia que se basa en el respeto mutuo, en la solidaridad recíproca, en la gestión pacífica de los conflic-

tos, en la aplicación de los derechos humanos, en la convivencia respetuosa con todas las diversidades y en el desarrollo integral de toda la comunidad educativa de manera que se cumplan adecuadamente los objetivos escolares.

Otro de los distintos tipos de convivencia en la escuela, es aquella donde se presentan relaciones violentas en sus diferentes expresiones. En el autoritarismo institucional, en la violencia física de padres a hijos, en las violencias simbólicas en el conjunto del entorno educativo, en las violencias múltiples entre profesores, alumnos, autoridades y administrativos.

Para aproximarnos al conocimiento de esas realidades en la escuela, diseñamos y aplicamos el instrumento del sondeo de opinión en 90 escuelas de distintos niveles, desde preescolar hasta media superior de 50 municipios del Estado de México. El Sondeo retoma la opinión de 2,500 padres de familia que sirvió para generar los resultados preliminares que mostraremos a continuación. Se realizó en febrero/marzo 2015.

Datos del padre/madre de familia.

De los casos estudiados encontramos que el 20 por ciento está compuesto por padres encuestados, mientras que el 80 por ciento por madres de familia. esto se debe a que la estructura de la familia parte de una división sexual del trabajo en la cual la mujer se encarga mayoritariamente de la administración del hogar mientras que el hombre cumple el rol de proveedor, esto se puede constatar en el hecho de que el 67.9 por ciento de las madres de familia afirmaron dedicarse al hogar.

Edad de los encuestados

El rango de edad en el que se ubica la mayor parte de la población encuestada va de los 40 a los 49 años con un 43.3 por ciento seguido por el rango de edad que va de los 30 a los 39 años con un porcentaje de 35.6. Tanto para los padres de familia como para las madres el rango de edad más común es también el que va de los 40 a los 49 años, para los primeros es con un 48.6 por ciento mientras que para las segundas con un 42.3.

Hijas e hijos

De lo respondido por los padres/madres de familia encuestados, podemos observar que el 36.7 tiene hijos varones, el 53.4 hijas, y el 7.2 hijos e hijas. Así mismo, es observable que el 60.0 por ciento de estos niños y jóvenes asisten a escuelas urbanas y el 32.9 por ciento a rurales. Por su parte, la escolaridad de los jóvenes es de 58.0 para preparatoria técnica, el 24.0 de primaria y tan sólo un 9.1 en educación superior. Más aún, 63.14 por ciento de los hijos de los padres/madres encuestadas ha alcanzado un grado de escolaridad más alto que el de sus padres y el uno por ciento igual o más bajo.

El 53 por ciento de los padres/madres de familia reportó tener hija, mientras que el 41 por ciento dijo tener hijo y un 6 por ciento hijo e hija en la escuela donde se levantó la encuesta.

Tipo de escuela

El tipo de escuelas encuestadas fue un 67 por ciento urbanas, un 29 por ciento rurales y un 4 por ciento no contestó.

Ocupación

La ocupación más reportada entre las madres de familia después del hogar es la de ser empleadas con un 9.6 por ciento, seguida por el comercio donde encontramos al 4.2 de las madres encuestadas. En lo que respecta a los hombres, más del 17 por ciento afirmó ser empleado y más del 16 por ciento dijo dedicarse a algún oficio. Otras actividades de gran importancia entre los padres de familia son el comercio y el trabajo en fábricas, cada una con más del 11 por ciento. Otro dato a resaltar es que el porcentaje de los padres de familia que no contestaron esta pregunta es más elevado que el de las madres de familia, siendo de 5.2 por ciento para los primeros y de 3.7 para las segundas, esto pudiera deberse a que por el momento se encuentran en situación de desempleo como en algunos casos se dio a entender en las respuestas que dieron a otras preguntas.

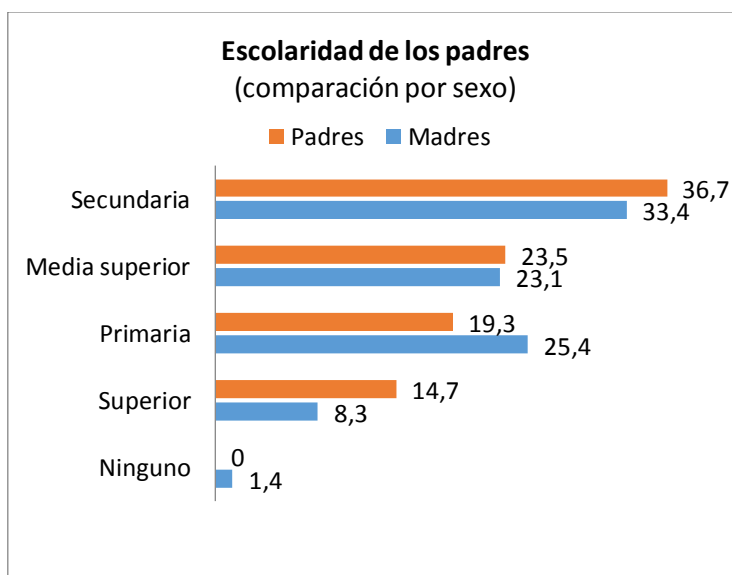
Escolaridad de los padres y madres

Con relación al grado de estudios alcanzados por los padres/madres de familia encontramos que el 33.9 por ciento alcanzó el nivel de secundaria, el 24.0 por ciento la primaria, el 23.1 por ciento la media superior (incluyendo preparatoria general y bachilleratos técnicos), y tan sólo un 9.7 por ciento llegó a la educación superior. Por sexo, podemos observar que el 36.7 por ciento de los padres de familia alcanzaron la educación secundaria, el 23.5 la media superior, el 19.3 la primaria y el 14.7 la superior.

Por su parte, el 33.4 por ciento de las madres de familia alcanzó la educación secundaria, el 25.4 sólo la primaria, el 23.1 la media superior y tan sólo el 8.1 la superior. Las mujeres encuestadas presentan niveles más reducidos de escolaridad. Estos resultados son una muestra de la inequidad por género en el terreno de la escolaridad.

La distribución de la población sin escolaridad aparentemente no se ve muy influida por el tipo de zona rural o urbana donde viven los encuestados pues el 57 por ciento de los que afirmó no tener ningún tipo de escolaridad proviene de zonas rurales mientras que el 43 por ciento de zonas urbanas. Sin embargo, si analizamos el número de personas sin escolaridad con respecto al total de las personas, encontramos que en las zonas rurales el 2.3 por ciento afirmó no tener estudios mientras que en las urbanas tan sólo lo hizo el 0.7 por ciento.

Gráfica 2.

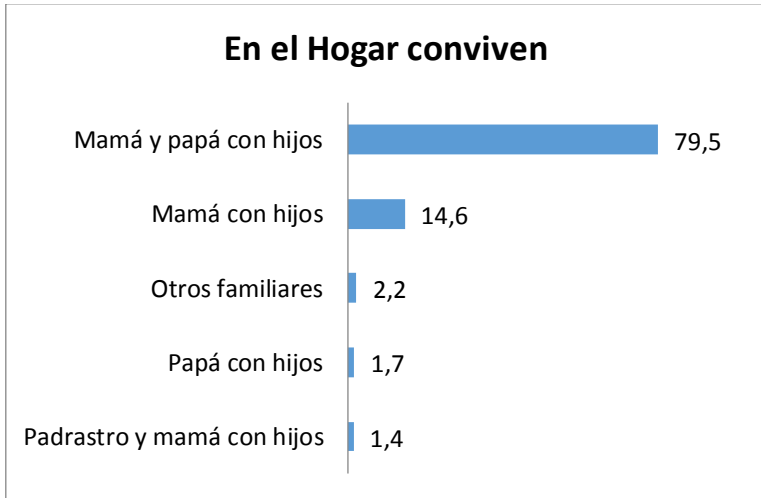


Fuente: Elaboración propia con datos del sondeo para padres.

Composición del hogar

El 79.5 por ciento de los encuestados afirmó que en su hogar conviven la madre y el padre con los hijos, el 14.6 por ciento sólo la madre con los hijos, el 2.2 otros familiares el 1.7 el padre con los hijos y el 1.4 por ciento el padrastro y la madre con los hijos. En el caso de los padres de familia encuestados observamos que 87.2 por ciento reportó que en su hogar conviven el padre y la madre con los hijos mientras que las madres que reportaron esta respuesta fueron el 77.7 por ciento. De manera que encontramos que entre las mujeres encuestadas hay un mayor porcentaje de parejas divorciadas esto puede deberse a la dinámica económico cultural antes señalada que dota al hombre el rol de proveedor del hogar.

Gráfica 3.

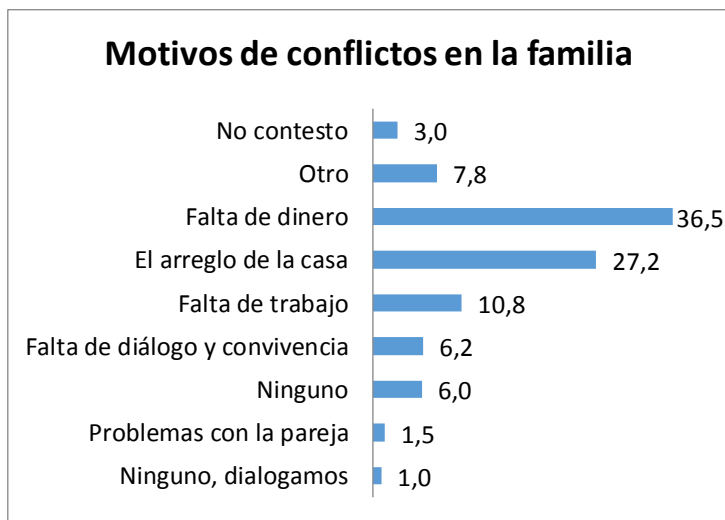


Fuente: Elaboración propia con datos del sondeo para padres.

Conflictos

Los padres y madres de familia encuestados reportaron que el principal motivo de disgusto en la familia es la falta de dinero con un 36.5 por ciento, siendo el arreglo de la casa el segundo motivo con un 27.2 por ciento. En el caso de los padres de familia el porcentaje de aquellos que consideran los problemas de dinero como los principales motivos de disgusto, desciende ligeramente a 34.3 por ciento mientras que aumenta el que afirma que el arreglo de la casa es generador de disgusto en su hogar con un 30.6 por ciento. En cambio, para las madres de familia el dinero como motivo de disgusto aumenta ligeramente hasta 37.2 por ciento, mientras que en relación al arreglo de la casa desciende a 26.2 por ciento.

Gráfica 4.



Fuente: Elaboración propia con datos del sondeo para padres.

Problemas con los hijos

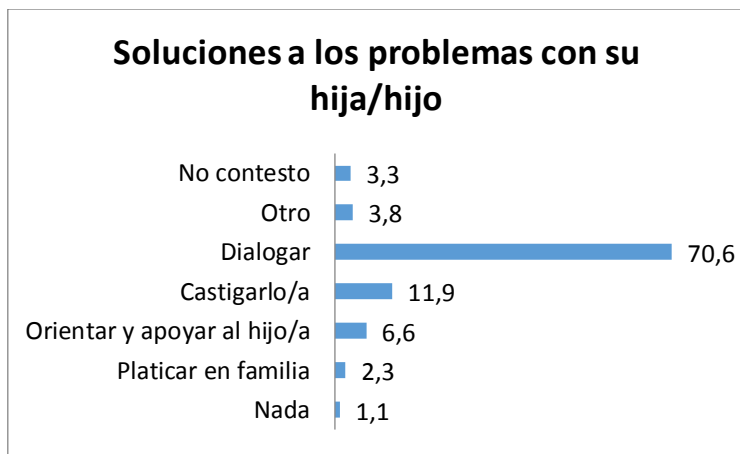
Con relación a los problemas que tienen los padres/madres de familia con sus hijos, encontramos que el 39.4 de ellos afirmó que eran relacionados con la conducta del hijo. Es importante resaltar que los encuestados emitían algunos comentarios que mostraban que en los grados de preescolar y primario los problemas de conducta estaban relacionados con lo que llamaban “berrinche” mientras que en los niveles secundario y medio superior con lo que denominaban “rebeldía” conducta que relacionaban directamente con la adolescencia. El segundo problema reportado con los hijos es con relación a la escuela, ya sea por la conducta de los hijos dentro de ella, o por sus “bajas calificaciones”, o porque no realizan sus tareas escolares. En esta categoría de problemas por motivos escolares encontramos al 17.9 por ciento. Por otra parte, el 16.2 por ciento de los encuestados afirmó no tener ningún tipo de problema con sus hijos.

Solución de problemas

Respecto a las soluciones que los padres/madres de familia dan a sus problemas con los hijos observamos que el 70.6 por ciento opta por el diálogo con sus hijos. En muchos casos los padres afirman que intentan dialogar pero que sus hijos no lo permiten o que no saben cómo acercarse, esto nos muestra que hay un fuerte interés en la resolución no violenta de los problemas y conflictos familiares, pero hace falta reforzar el modo de llevar a cabo este interés. La segunda forma más recurrida por los padres/madres de familia para resolver los conflictos es el castigo con un 11.9 por ciento. En relación con esta forma de solucionar los conflictos, algunos de los encuestados comentaron que intentan dialogar con sus hijos, pero al no poder resolver el

problema recurren a algún castigo, principalmente retirar algún objeto de valor o quitar algún permiso.

Gráfica 5.



Fuente: Elaboración propia con datos del sondeo para padres.

Castigos

Los castigos más recurrentes por los padres/madres de familia no son de carácter físico, tienen que ver con condicionar algún objeto o beneficio a la conducta de los hijos. El castigo que mayor porcentaje de los encuestados reportó fue el de suspender algún objeto de valor para los hijos con un 19.5 por ciento. No permitirles salir de casa se ubica en segundo lugar con un 13.7 por ciento. Otro castigo de este tipo es la suspensión de apoyo económico con un 10.9 por ciento. Por otra parte, encontramos los castigos de agresión verbal como el regaño, amenazas e insultos los cuales tienen un porcentaje de 13.7, 5.7 y 1.4 por ciento respectivamente. Finalmente tenemos los castigos físicos como golpes o el “cinturonazo” con un 3.5 y un 1.5 por

ciento. Sin embargo, encontramos que un porcentaje significativo de los encuestados opta por el dialogo antes que el castigo, este grupo representa el 12.6 por ciento de los padres/madres de familia.

Gráfica 6.



Fuente: Elaboración propia con datos del sondeo para padres.

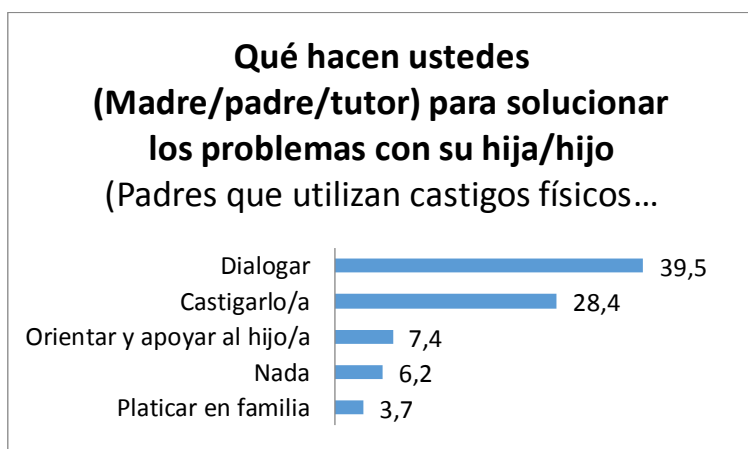
Castigos físicos

Con relación a los padres que recurren a castigos físicos con sus hijos encontramos que por grado escolar es en primaria y preescolar donde más se presenta esta problemática donde alcanza el 7.8 y el 7.6 por ciento respectivamente de las respuestas dadas por los padres con hijos en estos grados. No obstante, los padres/madres que señalaron utilizar este tipo de castigos en preescolar comentaron que no era un castigo que se hiciera con fuerza, sino que era sólo para señalar una mala conducta y se

recurría a lo que denominan “manazo”. Por otra parte, en nivel secundario y medio superior el porcentaje desciende a 4.7 y 4.4 respectivamente, pero los padres comentan que golpean a sus hijos debido a que no los escuchan y cambia de un “manazo” a golpe como tal. Esta problemática no está relacionada con la estructura familiar pues encontramos que sólo el 7.1 por ciento de las familias que recurren a estos castigos no son nucleares.

Así mismo, en el grupo de padres/madres que afirmó utilizar castigos físicos con sus hijos encontramos que el diálogo sigue siendo la principal respuesta que dan como solución a los problemas con los hijos con un 39.5 por ciento, pero es significativamente inferior al del total de los encuestados con un 70.6 por ciento. De la misma manera los que recurren al castigo para solucionar sus problemas incremento su porcentaje de 11.9 a 28.4 por ciento en este grupo.

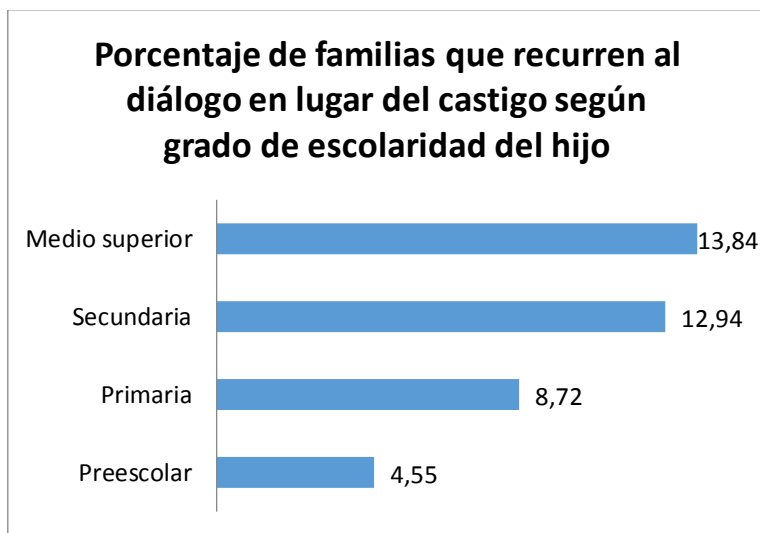
Gráfica 7.



Fuente: Elaboración propia con datos del sondeo para padres.

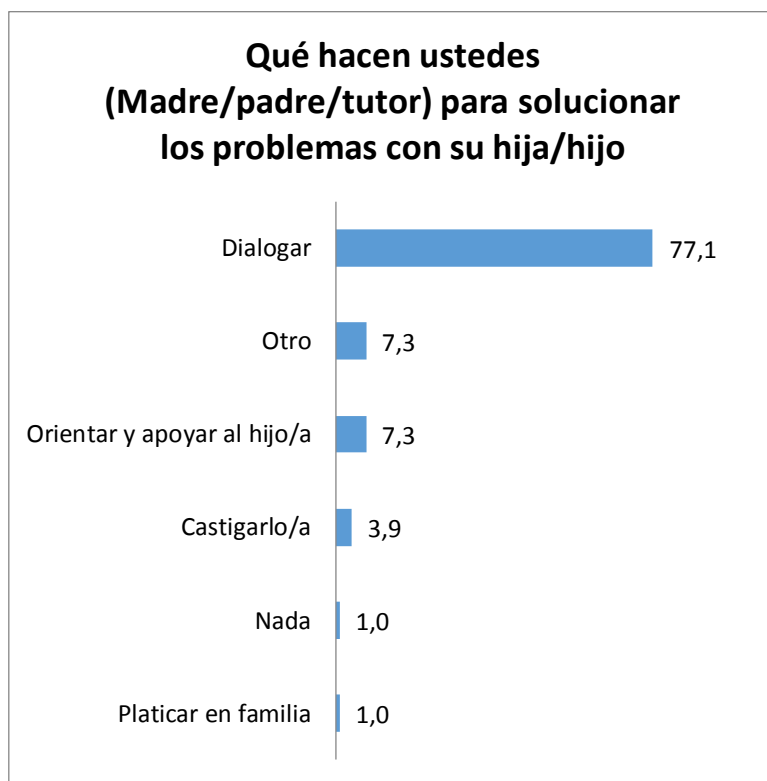
Por otra parte, los padres que recurren al dialogo en lugar del castigo encontramos que la mayoría se encuentran en el nivel medio superior donde alcanzan el 13.84 por ciento en secundaria el 12.94, primaria el 8.72 y finalmente preescolar con donde llegan a 4.55 por ciento. Esto tiene que ver con el cambio en las dinámicas de convivencia con los hijos en sus distintas etapas de vida en las cuales cuando son niños se recurre más a los juegos y cuando entran a la adolescencia al diálogo. De este grupo de padres encontramos que tan sólo el 3.9 por ciento dijo castigar a sus hijos para solucionar sus problemas y generalmente lo hacían mediante la suspensión de algún objeto de valor para el hijo, mientras que los que dijeron que resolvían sus problemas por medio del diálogo llegaron al 77.1 por ciento.

Gráfica 8.



Fuente: Elaboración propia con datos del sondeo para padres.

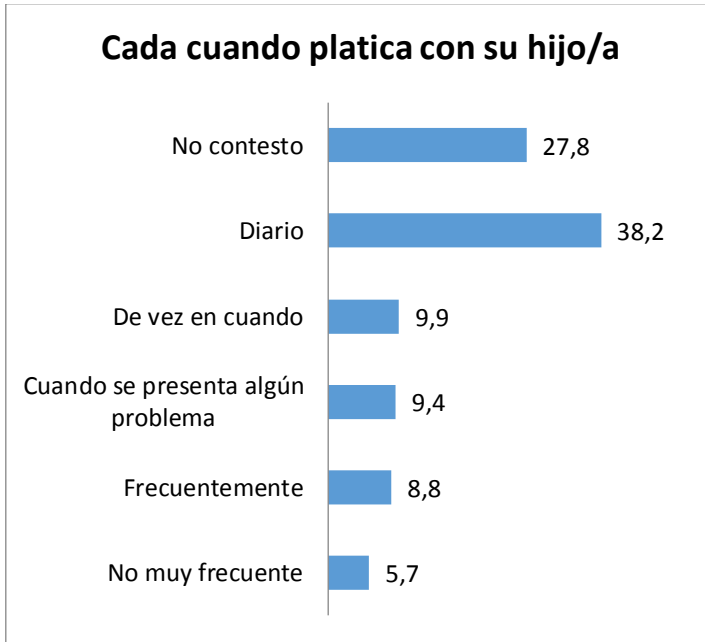
Gráfica 9.



Fuente: Elaboración propia con datos del sondeo para padres.

Del total de los padres/madres de familia encuestados encontramos que el 93 por ciento afirmó hablar con sus hijos sobre los problemas de la escuela mientras que un 6 por ciento dijo que no lo hacía y un 1 por ciento no contestó. El 38.2 por ciento del total dijo que hablaba diario con sus hijos sobre estos problemas, el 9.4 que sólo lo hacía cuando se presentaban el 8.8 por ciento frecuentemente, el 9.9 de vez en cuando y el 5.7 no muy frecuentemente.

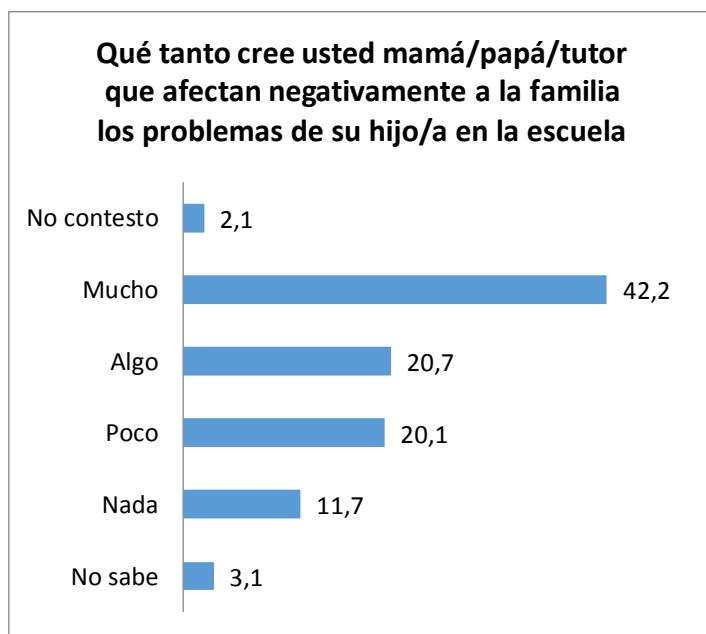
Gráfica 10.



Fuente: Elaboración propia con datos del sondeo para padres.

Con relación a si lo padres consideran que los problemas escolares de los hijos afectan negativamente a la familia el 4.2 por ciento señaló que afectaban mucho, el 20.7 algo, el 11.7 por ciento nada, el 20.1 por ciento poco y el 3.1 no sabe. El alto porcentaje de padres/madres que respondieron que afectan mucho nos habla de la importancia que le dan al ámbito escolar de sus hijos y del interés que hay de los padres por la escolaridad de los hijos. No obstante, algunos de los padres que dieron como respuesta que no afectaban en nada a la familia comentaron que esto se debía a que sus hijos no habían presentado hasta el momento alguna problemática en la escuela.

Gráfica 11.



Fuente: Elaboración propia con datos del sondeo para padres.

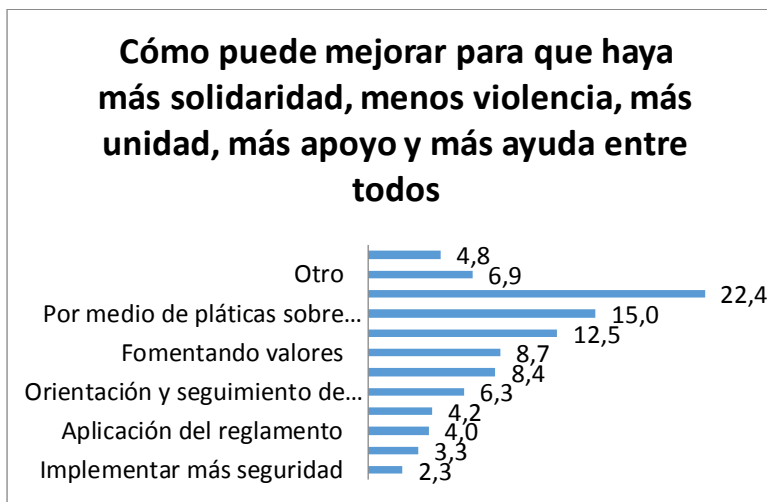
Cuando se les preguntó a los padres/madres de familia sobre cómo se puede mejorar la escuela de sus hijos para que haya más solidaridad, menos violencia, más unidad, más apoyo y más ayuda entre todos, el 22.4 por ciento señaló que se debía mejorar la comunicación y convivencia entre profesores y alumnos y entre los alumnos. Los padres y madres que dieron esta respuesta algunos comentaron que había una actitud de “prepotencia” “Intolerancia” y “falta de respeto” de parte de los profesores hacia los alumnos. Por otra parte, el 15 por ciento comentó que se podía mejorar a través de pláticas dadas por expertos en los temas de educación para la paz dirigidas a padres, alumnos y profesores,

así como dar cursos a los padres para poder comunicarse mejor son sus hijos. Otro 12.5 por ciento afirmó que se podía mejorar por medio de la participación de los padres de familia en los asuntos escolares y que debería de fomentarse más esta participación. Un 8.7 por ciento dijo que se lograría a través del fomento de los valores y otro 8.4 por ciento a través del diálogo entre padres institución y alumnos. Un 6.3 por ciento afirmó que se debería dar mayor orientación y seguimiento a los alumnos cuando presentan algún problema e incluso que se debiera dar apoyo psicológico a quienes lo necesiten. Un 4.2 por ciento dijo que por medio de convivios y actividades culturales y deportivas porque ocupan a los hijos en sus tiempos libres. Otro 4 por ciento dijo que se debería aplicar el reglamento debido a que en sus escuelas no se cumple todo lo acordado y eran “muy permisivos”. Otro 3.3 por ciento afirmó estar conforme con la escuela de sus hijos y que no necesitaba ninguna mejora y finalmente el 2.3 dijo que era necesario implementar más seguridad.

De la misma manera la mayor parte de los encuestados busca platicar con sus hijos o realizar una actividad recreativa para convivir con ellos aun a pesar de la carga laboral. Encontramos un porcentaje de 37.7 que gusta de platicar con sus hijos para convivir y un 24.3 que gusta de realizar actividades recreativas.

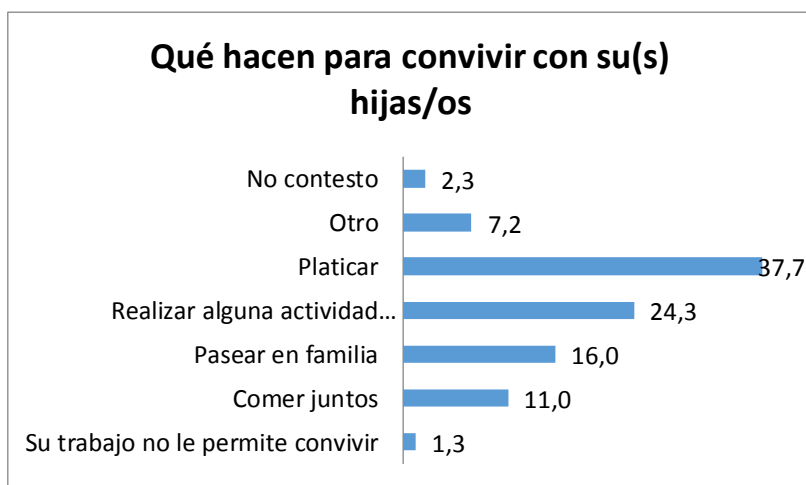
Por último, el 56.2 por ciento de los encuestados respondió que la convivencia en la escuela de sus hijos es buena y muy buena. El 31.2 por ciento considera que es normal y el 11.5 por ciento piensa que a veces es mala o que es muy mala.

Gráfica 12.



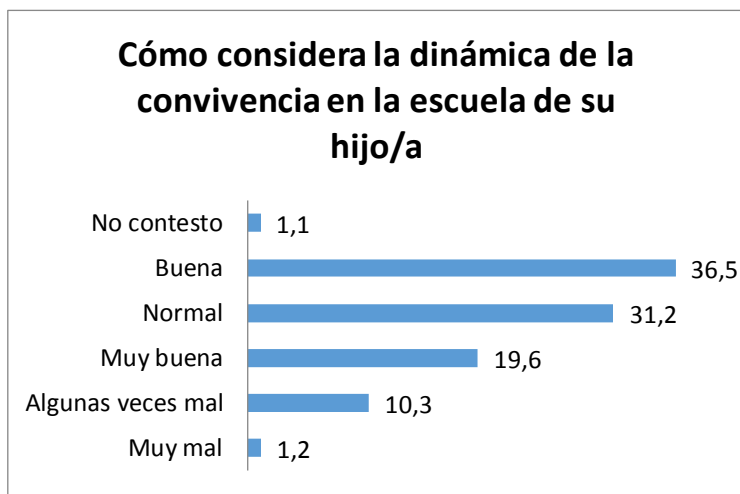
Fuente: Elaboración propia con datos del sondeo para padres.

Gráfica 13.



Fuente: Elaboración propia con datos del sondeo para padres

Gráfica 14.



Fuente: Elaboración propia con datos del sondeo para padres

Conclusiones

Del proceso de la Investigación-Acción Intercultural para los conflictos y la paz para conocer la situación de convivencia (pacífica y violenta) en las escuelas mexiquenses, se llegó a varias conclusiones que fueron la base para la construcción de la perspectiva teórica, analítica y metodológica de los manuales para familias y estudiantes mexiquenses.

Primera. Tiene que ver con la convivencia no violenta, la armonía, la atención pacífica de los conflictos, la ayuda mutua, la colaboración y la solidaridad de la mayoría de los padres de familia, los estudiantes, los profesores y el personal administrativo de las escuelas. Esta alentadora realidad nos indujo a orientar parte de los manuales al fortalecimiento de la convivencia pacífica.

Segunda. Apunta a la presencia de las violencias y las agresiones físicas y psicológicas en casa y en la escuela. El acoso escolar que cometen algunos estudiantes y otros que lo padecen; la discriminación por el tomo de piel, el nivel socioeconómico, la condición étnica; la homofobia, la misoginia, la no aceptación de las distintas preferencias sexuales y toda la gama de diversidades religiosas, étnicas, políticas y hasta deportivas que tienen presencia en la escuela son otra de las prácticas y pensamientos propiciadores de ambientes violentos que se complementan con las intensas escenas de violencias presentadas en la televisión y que consumen cotidianamente los infantes y jóvenes.

Tercera. Videojuegos, páginas web y redes sociales son otro de los espacios donde se dinamizan distintos tipos de violencias que suelen estar presentes en los estudiantes. En general las violencias y el miedo se hacen presentes en los ámbitos familiares, sociales, salón de clase, escuela, calle y entorno escolar; espacios todos ellos de exposición, socialización y aprendizajes de agresiones y violencias. Esta realidad nos estimuló en orientar la otra parte de los manuales a deconstruir, desestructurar y erradicar las agresiones y las violencias en procesos de socialización de educación y cultura de paz con víctimas, agresores, sus familias y tutores, profesores y personal administrativo de las escuelas.

Cuarta. La Investigación-Acción Intercultural para los conflictos y la paz constituye uno de los métodos que permite, por una parte, investigar para cambiar realidades adversas en el ámbito educativo, por otra parte, formar/nos en el proceso de investigación y también producir materiales de educación y de cultura por la paz.

Quinta. El programa de Maestría y Doctorado en Educación para la Paz, al ser un programa teórico-práctico basado en la metodología de la etnografía para la paz y los conflictos y la Investigación Acción Participante, permitió la

formación en contextos dinámicos y prácticos que fortalecen los procesos de la convivencia escolar armónica sustentada en los valores de la paz. La sistematización de esa gran experiencia se expone en las tesis que presentaron las y los maestros y doctores en educación para la Paz y la convivencia escolar.

Sexta. Para aprender a convivir juntos en una cultura de paz, los estudiantes mexiquenses se deben de integrar y preparar para resolver y enfrentar conflictos desde la vida personal, social, escolar, familiar y cultural, mediante un ambiente óptimo, dinámico, creativo, propositivo, reflexivo y empático, con ayuda del diálogo y la discusión, con el propósito de tomar decisiones que fortalezcan la vida social pacífica.

Séptima. El proceso de Investigación-Acción Intercultural para los conflictos y la paz, permitió comprender que la convivencia es una construcción social que involucra a todos los sujetos de la comunidad escolar y se interrelaciona con los ámbitos familiar y social.

Octava. La construcción de la convivencia armoniosa en la escuela deberá estar cimentada en la no-violencia, el respeto de los derechos humanos, la justicia social, la práctica democrática y la participación solidaria de todos los sujetos sociales que tienen relación con el contexto educativo.

Ejemplo No. 2

GUÍA DE INVESTIGACIÓN SOBRE LOS CONFLICTOS RELIGIOSOS EN LA ETNORREGIÓN INDÍGENA MAZAHUA DEL ESTADO DE MÉXICO

Resultado: Libro

(2009). *Diversidad religiosa y construcción de paz en indígenas de México*. Universidad de Granada: Instituto de la Paz y los conflictos, Ediciones Eirene. ISBN: 978-84-338-5044-7 pp. 232

Aspectos a investigar:

- Ubicación de la etnorregión mazahua
 - Población y lengua indígena mazahua
 - Selección del problema: conflicto religioso
 - Conflicto y violencia religiosos
 - Negociación, paces y convivencia armónica
1. Localización de la etnorregión mazahua.
 - 1.1. Municipios de la etnorregión mazahua.
 - 1.2. Comunidades de los municipios mazahuas.
 - 1.3. Características del territorio.
 - 1.4. Tipo de poblamiento.
 2. Población indígena en la etnorregión mazahua.
 - 2.1. Población total en la etnorregión.

- 2.2. Población hablante de lengua castellana.
- 2.3. Población hablante de lengua indígena mazahua.
- 2.4. Autodenominación de la lengua indígena.
- 2.5. Significado de la lengua.
- 2.6. Familia lingüística de pertenencia.
3. Religión.
 - 3.1 Religión hegemónica en la etnorregión indígena mazahua.
 - 3.2 La religión católica y el sistema de organización tradicional indígena.
 - 3.3 Religión católica y sistema de cargos.
 - 3.4 Religión, usos y costumbres indígenas.
 - 3.5 Religión católica, justicia indígena y regulación de conflictos.
 - 3.6 Asociaciones religiosas en el Estado de México.
 - 3.7 Asociaciones religiosas en la etnorregión mazahua.
4. Cambio y conflicto religioso
 - 4.1 Razones del cambio religioso en personas, familias y comunidades indígenas mazahuas.
 - 4.2 Origen del cambio religioso.
 - 4.3 Las diferencias religiosas.
 - 4.4 Cambios personales, familiares y sociales generados por la nueva adscripción religiosa.

- 4.5 ¿Cuándo empezaron los conflictos religiosos? (tiempo).
- 4.6 Tipos de conflictos religiosos.
 - 4.6.1 Conflictos ideológicos.
 - 4.6.2 Conflictos culturales
 - 4.6.3 Conflictos Sociales
 - 4.6.4 Conflictos de autoridad
 - 4.6.5 Conflictos de poder
 - 4.6.6 Conflictos violentos
- 5. Conflictos y violencias
 - 5.1 Agresiones físicas
 - 5.2 Agresiones comunitarias
 - 5.3 El destierro
 - 5.4 División familiar
- 6. Negociación del conflicto religioso
 - 6.1 Propósitos de la negociación
 - 6.2 Espacios de la negociación
 - 6.3 Participación comunitaria en la negociación
 - 6.4 Temas de discusión
 - 6.5 Consensos y acuerdos
- 7. Convivencia religiosa
 - 7.1 Gestión étnica del conflicto
 - 7.2 Gestión comunitaria
 - 7.3 Gestión familiar

- 7.4 Respeto y reconocimiento religioso
- 7.5 Convivencia y cooperación religiosas
- 7.6 Reconstrucción de la identidad indígena mazahua
- 7.7 Redimensión de saberes indígenas.

Ejemplo No. 3

ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE MÉXICO (UIEM), SOBRE INTERCULTURALIDAD, IDENTIDAD Y DISCRIMINACIÓN

Este instrumento es realizado con la finalidad de conocer tu percepción y práctica sobre la interculturalidad. No hay respuestas correctas ni incorrectas, es anónimo y confidencial, sólo con fines estadísticos.

Instrucciones: Favor de responder a las siguientes preguntas de acuerdo a tu propia opinión y marque con una X las respuestas que creas convenientes (En algunos casos, solo con fines estadísticos).

Sexo Estado civil

Masculino: __. Femenino: __. Soltero: __. Casado: __.
Otro: __. Edad: __.

¿Trabajas actualmente?

Si: __. En qué: _____.

No: _____. Por qué: _____.

Ingresos personales mensuales

Menos de 1000 _____. De 1001 a 1500 _____. De 1501 a 2000 _____.
De 2001 a 2500 _____. Más de 3000 _____.

¿Tienes alguna beca?

Si: _____. ¿Quién la otorga? _____.

Nombre de la beca o del programa de becas:

_____.

Monto mensual de la beca: _____.

No: _____.

Lugar de Nacimiento: _____.

Entidad Federativa: _____.

Lugar de Residencia: _____.

Entidad Federativa: _____.

¿Hablas alguna lengua indígena?

Si _____. No _____. Cuál _____.

Licenciatura: _____.

Semestre: _____.

Percepción sobre la interculturalidad

1.- ¿Por qué decidiste estudiar en la Universidad Intercultural del Estado de México?

- 2.- Favor de explicar, ¿Por qué elegiste estudiar tu carrera?
- 3.- Desde tu perspectiva, ¿Qué es la Interculturalidad?
- 4.- ¿Cómo prácticas la Interculturalidad? (de algunos ejemplos)
- 5.- ¿Con que frecuencia practicas la Interculturalidad al interior y fuera de tu escuela?

Interior de la Universidad	
Diariamente	
2 veces a la semana	
Semanalmente	
Casi nunca	
Nunca	

Fuera de la Universidad	
Diariamente	
2 veces a la semana	
Semanalmente	
Casi nunca	
Nunca	

6.- ¿Consideras que los diálogos Interculturales son necesarios para transformar los conflictos y convivir en armonía?

Si _____. No _____. Por qué_____.

7.- ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de la educación intercultural?

Positivos:
Negativos:

8.- Desde tu perspectiva, ¿Qué es lo que falta para que la Interculturalidad sea más eficaz a tus necesidades y a las de tu comunidad?

Mis necesidades:
Las de la comunidad:

Identidad con la Universidad

9.- ¿Sabes cuántas Universidades Interculturales existen en nuestro país?

1 a 3 __. 3 a 6 __. 6 a 9 __. más de 10 __. No se __.

10.- ¿Por qué consideras que tu Universidad es Intercultural?

11.- Enlista tres aspectos o elementos que te identifiquen con tu Universidad Intercultural

- _____.

- _____.

- _____.

12.- ¿Cuáles cambios académicos has experimentado en tu formación al ingresar a la Universidad Intercultural?

13.- ¿Has llegado a dudar en seguir estudiando en la Universidad Intercultural?

Si __. No __. Por qué _____.

14.- De ser posible, ¿estudiarías una maestría en una Universidad Intercultural?

Si __. No __. Por qué _____.

15.- ¿En el futuro te gustaría impartir clases en una Universidad Intercultural?

Si __. No __. Por qué _____.

16.- ¿Crees que la finalidad de tu Universidad Intercultural este dando resultados en la comunidad?

Si _____. Cómo _____.

No _____. Por qué _____.

Conocimiento Intercultural

17.- ¿Por qué crees que surgieron las Universidades Interculturales en México?

18.- ¿Por qué crees que se construyó la Universidad Intercultural aquí en el Estado de México?

19.- ¿Consideras necesarias las Universidades Interculturales para el desarrollo del país?

Si _____. No _____. Por qué _____.

20.- Desde tu opinión, ¿A qué tipo de población va dirigida la Universidad Intercultural?

21.- ¿Consideras que la educación obtenida en la Universidad Intercultural, es suficiente para trabajar en el mundo actual?

Si _____. No _____. Por qué _____.

22.- ¿Cuáles son las diferencias entre la Universidad Intercultural y las Universidades convencionales?

23.- Consideras que las personas encargadas de la administración de la Universidad Intercultural conocen y practican la Interculturalidad...

Todos (as) _____. La mayoría _____. La minoría _____.
Ninguno (a) _____.

24.- ¿Consideras que los administrativos están cumpliendo con los valores de la propia Universidad?

Si ____ No ____ Por qué _____.

25.- ¿Tienen los estudiantes indígenas participación directa con los puestos de dirección de tu Universidad?

Si ____ En cuáles puestos _____. No ____.

26.- ¿Consideras que el plan de estudios de tu Universidad es el adecuado para tu carrera?

Si ____ . No ____ . Por qué _____.

27.- ¿Qué cambiarías de tu plan de estudios?

28.- ¿Tiene tu Universidad una política propia de la Interculturalidad?

Si ____ . No ____ .Cuál _____.

29.- Desde tu opinión ¿Crees que los profesores y profesoras tienen la formación suficiente para la enseñanza de la Interculturalidad?

Si ____ . No ____ . Por qué _____.

30.- ¿Qué tipo de profesores o profesoras deben enseñar la educación Intercultural?

Todos	
Los de Ciencias Sociales	
Los de Pedagogía	
Los que sepan de Interculturalidad	
Los que tengan formación de comunicadores interculturales	
Otros, menciónalos:	

31.- ¿Conoces algún programa de Interculturalidad para los profesores y profesoras?

Si ____ . No ____ . Cuál _____.

32.- ¿Piensas que debe haber clases en lenguas indígenas en las Universidades Interculturales?

Si ____ . No ____ . Por qué _____.

33.- ¿En tu Universidad hay organizaciones estudiantiles?

Si ____ . No ____ . Cuáles _____.

34.- ¿Quiénes dirigen estas organizaciones?

Los estudiantes	
El Gobierno	
La Universidad	

Los líderes comunitarios	
La ONG's	
Otros, menciónalos	

35.- ¿En tu Universidad desarrollan proyectos destinados a solucionar uno o varios problemas de la comunidad?

Si ____ . No ____ . Cuáles _____.

36.- ¿En tu carrera tienen vinculación directa con uno o varios proyectos de la comunidad?

Si ____ . No ____ . Cuáles _____.

Discriminación (in) tolerancia, y racismo

37.- ¿Cuáles derechos consideras que en la sociedad son los menos respetados? (enumere por orden de importancia, donde 1 es más importante y 5 menos importante)

Políticos		Laborales	
Humanos		Culturales	
Colectivo		Otro, menciónalo:	

38.- ¿Para ti que es la discriminación?

39.- ¿Crees que los indígenas tienen menos oportunidades para ingresar a las Universidades convencionales?

Si _____. No _____. Por qué _____.

40.- ¿Consideras que, por sus características étnicas y culturales, los indígenas tendrán limitaciones sociales y económicas?

Si _____. No _____. Por qué _____.

41.- ¿Qué tipo de discriminación has sufrido en tu Universidad?

Por tu edad		Por madre o padre soltero (a)	
Por tu físico		Por ser extranjero	
Por tu color de piel		Por ser indígena	
Por tu situación económica		Por tu preferencia sexual	
Por alguna discapacidad		Ninguna	
Por tu género		Todas las anteriores	
Por tu religión		Otro, menciónalo:	

42.- Desde tu perspectiva ¿Quiénes son los principales responsables de la discriminación en México?

Ejemplo No. 4

GUÍA DE INVESTIGACIÓN PARA TRABAJO DE CAMPO USOS Y COSTUMBRES INDÍGENAS EN LA ETNORREGIÓN MAZAHUA

Guía que aportó información para la elaboración del libro:

La ley de las costumbres en los indígenas mazahuas
 Ediciones Universidad Autónoma del Estado de México y
 Universidad del Cauca, Colombia. Año 2001.

El eje de la investigación para la etnorregión indígena mazahua parte del reconocimiento de la existencia de prácticas jurídicas y religiosas, mediante las cuales los indígenas resuelven conflictos, o no, en forma autónoma o independiente, así como también articulada al derecho estatal. Dichas prácticas se producen y reproducen en los grupos domésticos y en los espacios de la colectividad de manera consuetudinaria, determinadas culturalmente, pero sin institucionalización de un poder - saber.

I. SISTEMA DE ORGANIZACIÓN EN LA COMUNIDAD

1. Organismos de estructura gubernamental.

- 1.1. Tipo de autoridad y estructura organizativa.
- 1.2. Formas de elección.
- 1.3. Presencia de partidos y organizaciones políticas.
- 1.4. Padrón electoral.
- 1.5. Historia electoral (últimos cinco años).
- 1.6. Organización ejidal (elección, estructura, funciones).
- 1.7. Otras organizaciones comunitarias.

2. Sistema de organización tradicional.

- 2.1. Sistema de cargos.
- 2.2. Mayordomías (fiesta del pueblo, santos, peregrinaciones).
- 2.3. Formas de elección.

2.4. Formas de organización.

2.5. Funciones.

2.6. Tiempos de duración.

2.7. Premios / sanciones.

II. TIPOS DE DISFUNCIÓN SOCIAL INDÍGENA

1. Económicos (robos, asaltos, violaciones, etc.)

2. Políticos

3. Sociales

4. Culturales

5. Religiosos

III. CONTROL SOCIAL COMUNITARIO

(Desarrollar cada apartado con historias de vida)

1. Estatus y prestigio.

2. Reciprocidad (económica, de ayuda mutua, festiva, mano prestada).

3. Sanciones sociales.

4. Represión física.

5. Violencia cultural.

6. Violencia psicológica.

7. Expulsión de la comunidad.

8. Negociación, acuerdos.

QUIÉNES INTERVIENEN EN LA RESOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS:

- Autoridades civiles:
- Autoridades religiosas:
- Justicia ordinaria:
- Grupo doméstico:
- Dos de las anteriores _____. _____.
- Tres de las anteriores _____. _____. _____.
- Todas las anteriores: _____.

NOTA: Para la etnorregión indígena mazahua, el trabajo de campo referido a la investigación sobre usos y costumbres se centró en:

- Tradición oral relacionada con los usos y las costumbres.
- Historias de vida (afectadas por los usos y las costumbres / derecho consuetudinario).

Ejemplo No. 5

ENCUESTA SOBRE GRUPO DOMÉSTICO INDÍGENA

Libro: *Población y cultura en la etnorregión mazahua*

Ediciones UAEM

Año 2010

Núm. de encuesta_____. Fecha_____.
Encuestado: _____. Municipio_____.
Localidad_____. Grupo étnico_____. Lengua
indígena_____. Religión_____.

I.- INFORMACIÓN BÁSICA-FAMILIAR

1. MIEMBROS DE FAMILIA QUE VIVEN EN ESTA CASA. (se incluye al encuestado).

ADULTOS (mayores de 20 años) Hombres__.
Mujeres__. Total_____.

ADOLESCENTES (de 15 a 20 años) Hombres__.
Mujeres__. Total_____.

NIÑOS (hasta 14 años) Hombres____. Mujeres____.
Total____. TOTALES _____.

2. ¿Cuántas familias habitan en esta vivienda?

II. CARACTERÍSTICAS DE LA VIVIENDA

3. La casa que habitan es:

Propia__. Rentada__. Prestada__. Otro_____
(Especifique)

4. ¿Dispone de agua entubada esta vivienda?

Sí_____. No_____.

5. ¿Cuántos cuartos en total tiene esta vivienda?
6. ¿Cuántos cuartos se usan para dormir?
7. ¿Tiene cuarto de baño?
Sí _____. No _____.
8. El cuarto de baño tiene:
Drenaje _____. Fosa Séptica _____. Letrina _____.
Otro _____. (Especifique)
9. ¿De qué material son los pisos de esta vivienda?
Tierra ___. Concreto ___. Otros _____. (Especifique)
10. ¿De qué material es el techo?
Lámina ___. Carrizo ___. Madera ___. Cemento _____.
Otro _____. (Especifique)
11. ¿Hay luz eléctrica en la vivienda?
Sí _____. No _____.

III. MEDICINA FAMILIAR

12. ¿Cuáles son las enfermedades más frecuentes en su familia?
13. ¿Qué es lo primero que hace cuando usted o un miembro de su familia se enferma?

Se auto médica con: yerbas _____. Medicina de patente_____.

Busca atención médica en:

Centro de salud _____. Médico particular _____.
Curandero____. Otro_____. (Especifique)

14. ¿A cuál de estos servicios acude con mayor frecuencia?

Centro de salud _____. Médico particular_____.

Curandero _____. Otro _____. (Especifique)

15. ¿Ha asistido alguna vez a pláticas acerca de...?

Vacunación _____. Planificación familiar_____.

Nutrición_____. Otro _____. (Especifique)

16. ¿Vacuna usted a sus hijos?

Sí_____. No_____.

17. ¿Sabe qué vacunas se les deben aplicar a los niños durante el primer año de vida?

Sí_____. No_____.

18. ¿Cuál cree usted que sea la causa de las enfermedades?

Malos hábitos de higiene _____. Deficiencia en la alimentación _____. Brujería____. Castigo sobrenatural_____.

19. ¿Qué hace usted o su pareja cuando no quieren tener más hijos? Recurre al:

Médico rural _____. Curandero _____. Yerbero _____.
Partera empírica _____. Promotora de salud _____.
Otro _____. (Especifique)

20. ¿Conoce usted los métodos de control natal?

Sí _____. No _____.

21. ¿Qué métodos conoce?

Pastillas _____. Ritmo _____. Inyecciones _____. Retiro _____.
Dispositivo _____. Tés _____. Condones _____.
Otro _____.

22. ¿Ha usado alguno de estos métodos?

Sí _____. No _____.

23. ¿Cuál (es) método (s) ha usado?

Pastillas _____. Ritmo _____. Inyecciones _____.
Retiro _____. Dispositivo _____. Tés _____.
Condones _____. Otros _____. (Especifique)

IV. ORGANIZACIÓN ECONÓMICA FAMILIAR

24. ¿Tiene parcela para cultivo?

Sí _____. No _____.

25. ¿Cuántas hectáreas son? _____.

26. La parcela es:

Propia___. Alquilada___. Ejido___. Otro_____.

27. ¿Qué cultivan? _____.

28. ¿Quién trabaja la parcela?

La Familia___. La Esposa___. Contratan_____.
Otro_____.

29. ¿En qué utiliza lo que cosecha?

Consumo familiar___. lo vende___. ambos_____.
Otro_____. (Especifique)

30. ¿Cuál es la principal actividad económica del jefe del

hogar? Agricultura_____. Comercio _____.
Industria_____. Otro_____. (Especifique)

31. Su trabajo lo realiza en calidad de:

Obrero_____. Trabajador por cuenta propia_____.

Jornalero agrícola _____. Otro _____. (Especifique)

32. ¿Dónde lo realiza?

Dentro de la comunidad_____. Fuera de la
comunidad_____. (Especifique lugar)

33. ¿Cuántos miembros de la familia trabajan fuera de la

comunidad? _____. ¿Cuántos hombres? _____.
¿Cuántas mujeres? _____.

34. Los que trabajan fuera de la comunidad son:

Adultos_____. Jóvenes_____.

35. Su trabajo lo realizan en calidad de:

Obreros _____. Trabajadores por cuenta propia _____.

Jornaleros agrícolas _____. Empleados _____.

Otro _____ (especifique)

36. ¿Trabajan fuera?

Por temporadas _____. O permanentemente _____.

37. ¿Cada cuánto regresan a la comunidad?

38. ¿Los hijos menores y los ancianos participan en alguna de las actividades económicas de la familia?

Sí _____. No _____.

39. ¿En cuáles?

Agricultura _____. Ganadería _____. Comercio _____.

Otro _____. (Especifique)

V. ORGANIZACIÓN SOCIAL Y RELACIONES SOCIALES

40. ¿Alguno de los miembros de la familia que ha trabajado fuera de la comunidad y que ha regresado a ella ocupa después de esto algún cargo importante en la misma?

Sí _____. No _____.

41. ¿Qué cargo ocupa?

Político_____. Religioso_____.
Otro_____. (Especifique)

42. Los hijos mayores que trabajan fuera de la comunidad (hombres o mujeres) contraen matrimonio con una persona:

De la comunidad _____. Que no es de la comunidad_____.

43. El matrimonio se realiza:

En la comunidad_____. Fuera de la comunidad_____.

44. ¿La ceremonia es diferente a las que se realizan comúnmente en la comunidad?

Sí_____. No_____. ¿Por qué? _____.

45. Los padrinos de boda son:

De la comunidad_____. No son de la comunidad_____.

46. La nueva pareja establece su hogar:

Con los padres del novio dentro de la comunidad_____.

Independientes, pero en la comunidad_____.

Fuera de la comunidad_____.

47. ¿Los hijos de estos matrimonios tienen las mismas costumbres de la familia y/o de la comunidad?

Sí_____. No_____.

48. Los hijos de estos matrimonios que viven dentro de la comunidad estudian en escuelas:

De la comunidad _____. De la ciudad _____.
Otro _____ . (Especifique)

49. Reciben atención médica en:

Clínica rural _____. Médico particular _____.

Curandero _____. Otro _____ (Especifique)

50. ¿Conocen la lengua indígena?

Sí _____. No _____.

51. Estos matrimonios buscan relaciones de compadrazgo:

Con personas de la comunidad _____.

Con personas que no son de la comunidad _____.

Indistintamente _____.

Ejemplo No. 6

GUÍA PARA EL LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN EN CAMPO SOBRE TEMAZCALES (BAÑOS DE VAPOR PREHISPÁNICOS)

Libro:

El Temazcal Otomí. Ritual de purificación, sanación y refrescamiento. Universidad Autónoma Indígena de México. México, 2003.

La presente guía se diseñó con el propósito de tener una primera orientación en la obtención de información en campo y también como instrumento orientador en la clasificación de los datos. Es decir que la presente guía además de su función operativa fue flexible y permitió incluir categorías nuevas, ampliar las enunciadas y obtener información que no se contempló en su versión original.

1. ENTRAR AL CAMPO

- Recorridos de reconocimiento en San Andrés Cuexcontitlán.
- Inventario de temazcales en comunidades.
- Construcción de temazcales (arquitectura).
- Tipos de temazcales por su forma, tamaño y materiales empleados.
- Por su ubicación.

2. USOS DEL TEMAZCAL

- Medicinal (medicina preventiva, curativa y atención al parto, posparto).
- Integración familiar.
- Participación social.

3. LOS RITUALES DEL TEMAZCAL

- Lo religioso.
- Lo espiritual.
- Lo simbólico.

4. CONCEPCIÓN DEL USO DEL TEMAZCAL

- Memoria histórica.
- Creencias de su uso.
- Concepción de salud e higiene.
- Medidas protectoras.
- Frecuencia en el uso.

5. PARTICIPANTES DEL TEMAZCAL

- Guía del temazcal
- Edades
- Sexos

6. DESCRIPCIÓN DEL USO DEL TEMAZCAL

- Preparación del temazcal
- Implementos utilizados
- Herbolaria

7. EL PROCESO DEL BAÑO DE VAPOR

- Preparación previa al baño.
- La forma de evaporizar.
- La rameada o palmeada.
- La reflexión, oraciones y meditación.

8. LA SALIDA DEL TEMAZCAL

- Precauciones
- Creencias

- El consumo de tés y alimentos
- El convivio familiar

Ejemplo No. 7

FESTIVIDADES DEL DÍA DE MUERTOS

Libro:

Cuando los muertos regresan. Colección: Cuadernos de Cultura Universitaria No. 8, Universidad Autónoma del Estado de México. 3^a. Edición, año 2000.

La presente guía es un instrumento que orienta la realización de la tarea

Propuesta tratando de clasificar y ordenar lo requerido de la información. Por supuesto que esta primera guía no puede ser considerada como completa y acabada; todo lo contrario, está sujeta a cambios, anexos y modificaciones que se necesiten una vez que haya sido contrastada con lo investigado.

1. Datos de la comunidad.
 - 1.1. Nombre.
 - 1.2. Municipio.
 - 1.3. Localización.
 - 1.4. Urbana-rural.
 - 1.5. Indígena-mestiza.
2. Creencias religiosas.

- 2.1. Cosmovisión (agentes sobrenaturales). Mito sobre la muerte.
- 2.2. Prácticas religiosas, misas, responsos, rezos, música, historias, etc.
- 2.3. Concepción sobre la muerte en la vida cotidiana.
- 2.4. Concepción sobre la muerte en el tiempo festivo.
- 2.5. Creencias sobre las causas de la muerte.
3. Culto a los muertos.
 - 3.1. Fiestas periódicas para los difuntos (cuándo, dónde).
 - 3.2. Culto a los muertos. Cómo se realiza, por qué, dónde.
 - 3.3. Descripción del culto.
 - 3.4. Creencias sobre la inmortalidad.
4. El ritual.
 - 4.1. Calendario ceremonial (días, horas y actividades).
 - 4.2. Describir detalladamente el ritual para niños y para adultos.
 - 4.3. El duelo en mayores y menores.
 - 4.4. Espacio(s) del ritual. (Describirlo: iglesia, hogar, cementerio, escuela, etc.).
5. Preparativos para la ceremonia del día de muertos.
 - 5.1. Describir las actividades por día.
 - 5.2. Organización (quién/es, cómo y dónde se organiza).
 - 5.2.1. Institucional.

5.2.2. Comunal.

5.2.3. Familiar.

5.2.3.1 Formas de participación de la mujer, de los hombres, niños y ancianos.

5.2.3.2 Distribución del tiempo en las ceremonias, cementerios, hogar.

5.3. Vestuario, música, implementos, simbolismo.

6. Ofrendas.

6.1. Descripción de la ofrenda y su elaboración.

6.2. Tipo de ofrenda para cada ritual.

6.2.1. Ofrendas para adultos.

6.2.2. Ofrendas para niños.

6.3. Cuadros de santos, vírgenes, cristos, etcétera.

6.4. Alimentos, bebidas y flores.

6.4.1. Material y elaboración (mole, pulque, alimentos, utensilios).

6.4.2. Tradicionales o comerciales.

6.5. Ubicación de la(s) ofrenda(s).

6.6. Las flores.

6.6.1. Clases.

6.6.2. Significado.

7. Dimensión económica.

7.1. Gastos en preparativos. Quién y cómo los efectúa (relacionar con organización 5.2).

7.2. Comida, dulces, plantas, flores, velas, etc.

7.3. Artesanías (su significado).

7.4. Máscaras (ritual y significado).

7.5. Juguetes.

8. Tradición que afecta la vida cotidiana

8.1. Nivel familiar.

8.2. Nivel comunidad.

8.3. Nivel estatal.

8.4. Nivel nacional.

8.5. Lo tradicional.

8.6. Lo turístico.

Conclusiones

Las obligadas conclusiones nos colocan en un gran aprieto, toda vez que incursionar sobre el terreno en indagaciones de primera fuente, son de por sí multifactoriales y de complejas experiencias. Seguro de ello, el atrevimiento de estas últimas notas no pretende arribar a conclusiones finales, tampoco a resumir lo ya expuesto; más bien busca puntualizar lo que pueden ser consideradas las claves que guían una investigación en campo.

-El trabajo de campo es tan solo una fase —de gran importancia— del conjunto de investigaciones que requieren de este tipo de información. No toda investigación exige trabajo de campo, pero aquellas que lo ameritan, deben trazar sus propias estrategias para acceder de la mejor manera posible a la consecución de la información requerida.

-De acuerdo a los sujetos de estudio o del objeto de estudio, de los objetivos de la investigación y de las interrogantes principales, se definen tiempos, ritmos de trabajo, técnicas y herramientas para utilizar en campo.

-No todas las técnicas y herramientas susceptibles de ser usadas en el trabajo de campo sirven para conseguir la información y parte del conocimiento de lo que se necesita. Ello depende, reiteramos, de los objetivos que se proponen en la investigación.

-Dependiendo del alcance de la investigación y en correspondencia con el objeto o el sujeto de estudio, se determina una perspectiva teórica y metodológica que permita abordar lo investigado, ocupando técnicas cualitativas, cuantitativas o combinadas.

-La calidad del trabajo de campo, y los resultados de la investigación, se determinan no por la adhesión a una u otra teoría y metodología, sino por el uso adecuado de las técnicas y las herramientas al recabar datos cualitativos/cuantitativos o mixtos, por la adecuada organización del material de campo; por su análisis, su explicación; y por su estructura y coherencia de los resultados presentados.

-Realizar trabajo de campo de calidad es aprender a: no mirar, sino observar (en cualquiera de sus tipos); escuchar y no ser hablador; saber preguntar y no confundir; aprender a registrar datos; interpretar y analizar información; y saber escribir un reporte de campo o una investigación final. Aprendizajes que deben ser colectivos con resultados e implicaciones colectivas.

-La investigación que requiere trabajo empírico va del campo al gabinete, de lo empírico a la teoría, de ésta al terreno de los hechos, de los aconteceres prácticos

nuevamente a la teoría, y así hasta llegar a tematizar un producto de investigación.

-Los hallazgos de un trabajo de campo pueden llegar a ser tan solo una excelente descripción, o traspasar a interpretaciones y análisis que conduzcan a la presentación de investigaciones que aporten al conocimiento teórico y metodológico de las ciencias sociales.

-En la investigación social los datos cuantitativos deben ser sujetos a “vigilancia” epistemológica para no incurrir en el error de considerar que lo medible o lo cuantificable corresponde a la realidad, a los hechos, a la objetividad. La construcción del dato requiere de un proceso de conceptualización, que en buena medida sirve para diferenciar y enlazar la objetividad de los hechos con la exactitud de éstos, de manera que se trascienda a abstracciones conceptuales que expliquen los datos dentro del conjunto investigado.

-En la IAI el trabajo de campo es la base relacional entre el investigador "externo" y los investigadores "internos", es condición para sentipensar los conflictos y la paz y para realizar la acción transformadora colectiva.

Bibliografía sobre el trabajo de campo

Autores varios (1971). *Manual de campo del antropólogo*. México: Instituto de Ciencias Sociales, Editorial Comunidad.

Bosco Pinto, J. (1977). *Extensión o educación: una disyuntiva crítica*, Santo Domingo: Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas, Zona de las Antillas.

Fals Borda, O. (1971). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. México: Nuestro Tiempo.

Fals Borda, O. (1972). *Reflexiones sobre la aplicación del método de estudio-acción en Colombia*. Colombia: Rocas de Investigación y Acción Social.

Freire, P. (1978), *Creando métodos de investigación alternativos: aprendiendo a hacerlo mejor a través de la acción*. México: Centro Regional de Educación y Alfabetización Funcional para América Latina.

Gluckhohn, F. (1959). *La Técnica del Observador Participante en las Pequeñas Comunidades* (resumen). México: Ed. Mimeog. De la Soc. de Alumnos E.N.A.H.

Lévi-Strauss, C. (1976). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Eudeba.

Lourau, R. (1989). *El diario de investigación. Materiales para una teoría de la implicación*. México: Editorial Universidad de Guadalajara.

Malinowski, B. (1975). *Los Argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Península.

Mead, M. (1976). *Experiencias Personales y Científicas de una Antropóloga*. Buenos Aires: Paidós.

Murdock, G. P. (1989). *Guía para la clasificación de los datos culturales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.

Oehmiche Bazán, Cristina -Editora- (2014). *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*. México: Universidad nacional Autónoma de México.

Palerm Viqueira, J. (1990). *Guía para una Primera Práctica de Campo*. En *Cuadernos de Antropología*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Pozas, R. (1989). *Guía general cualitativa para la investigación-acción autogestionaria de los pueblos indígenas*.

México: Instituto Nacional indigenista y Universidad Nacional Autónoma de México.

Pritchard, E. (1977). *Los Nuer*. España: Anagrama.

Radcliffe Brown, A. R. (1958). *El método comparativo en la antropología social*. España: Anagrama.

Richards I., A. (1959). *Notas sobre Investigación de Campo*. México: Ed. Mimeográfica de la E.N.A.H.

Ino, R. & O'Higgins, E. (1981). *Teoría y Método de Antropología Social*. Barcelona: Anagrama.

Schutter, A. (1987). *Método y proceso de la investigación participativa en la capacitación rural*. México: Centro Regional de Educación y Alfabetización Funcional para América Latina.

Steward, J. (1955). *Teoría y práctica del estudio de áreas*. Washington: Oficina de Ciencias Sociales, Departamento de Asuntos Culturales.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.

Velasco Honorio y Ángel Díaz de Rada (2004). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. España: Editorial Trota.

Williams Rhys, T. (1973). *Métodos de campo en el estudio de la cultura*. Madrid: Taller de ediciones Josefina Betancour.

EDUARDO ANDRÉS SANDOVAL FORERO

Profesor-Investigador del Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Antropólogo, Maestro en Estudios Latinoamericanos, Doctor en Sociología y Posdoctorado en Diversidad Cultural, Democracia y Paz.

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México desde 1995 (nivel II).

Profesor invitado de universidades de: Estados Unidos, América del Sur, España e Italia.

Fundador y Coordinador Académico del Doctorado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar en la Universidad Autónoma Indígena de México (2014-2016).

Director del Seminario Cátedra Unesco en Resolución Internacional de Conflictos y Construcción de Paz del Consorcio de Universidades Cátedra UNESCO (2013-2016).

Director de la Red y la Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana.

Autor de 14 libros sobre migración, diversidad cultural, grupos étnicos y paz.

Publicaciones Recientes:

Educación para la Paz Integral. Memoria, Interculturalidad y Decolonialidad. ARFO Editores, Colombia 2016.

Educaciones Interculturales en México, Editorial Estudios Sociológicos, Argentina 2013.

Líneas de investigación:

Diversidad cultural, migración, pueblos indígenas, conflictos y paz.

**ETNOGRAFÍA E INVESTIGACIÓN ACCIÓN
INTERCULTURAL PARA LOS CONFLICTOS
Y LA PAZ.**

Metodologías Descolonizadoras.

De: Eduardo Andrés Sandoval Forero.

Editado en el Estado Aragua, Venezuela

por Editorial Alfonso Arena, F. P.

Bajo el respaldo del sello editorial: EAA Ediciones

para Distribución Nacional e Internacional

Registro Público del Derecho de Autor

No. 03-2017-0526-13385600-01

Indautor, México 31-05-2017

Se terminó de imprimir en junio de 2018.

Estado Aragua, Venezuela

1.000 ejemplares.

Etnografía e investigación acción intercultural para los conflictos y la paz. Metodologías Descolonizadoras, pretende introducir a docentes, alumnos e investigadores sociales en el conocimiento teórico-práctico de las bases de la investigación cualitativa del método Etnográfico y del método de Investigación Acción Intercultural, con aplicación a contextos educativos diversos en lo social, cultural, religioso, étnico, lingüístico, de género, regional, con presencia de violencias, conflictos, discriminaciones, indiofobia y exclusiones, así como con ambientes pacíficos de transformación no violenta de conflictos y de construcción de cultura y educación para la paz.

Esta propuesta de investigación transformadora tiene como perspectiva teórica, metodológica y analítica la educación crítica intercultural descolonizada para los conflictos y la paz, siendo útil y aplicable a contextos sociales que se propongan luchar por medios pacíficos por la justicia social, la libertad, la democracia y la dignidad.

El contenido general del libro se orienta a desarrollar investigación aplicada, para ello incluimos cinco cursos-taller de aprendizaje con sus objetivos, contenidos, bloques temáticos, descriptores de la evaluación de los aprendizajes y la bibliografía básica y complementaria. Se incluye una guía para el trabajo de campo y se exponen siete instrumentos utilizados para indagar sobre conflictos y sobre aspectos culturales.



ISBN: 978-980-7844-13-0

Depósito Legal: AR2018000035

