

**La investigación educativa: práctica *lugarizada* de producción de conocimiento y experiencia político/pedagógica con una comunidad rural del sur del Estado de México.**

Dra. Rocío Elizabeth Salgado Escobar  
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del  
Estado de México, División Académica Tejuzilco  
[rosalgado4@gmail.com](mailto:rosalgado4@gmail.com)

La ponencia discute a la investigación educativa como práctica *lugarizada* de producción de conocimiento y experiencia político/pedagógica. A partir de una investigación recién concluida con jóvenes, profesores y campesinos de una comunidad rural del sur de Estado de México que se puso *hacer escuela* para que sus *muchachos y muchachas* tuvieran acceso a la educación secundaria, coloco la mirada en dos dimensiones entrecruzadas en el acto de investigar: la epistémico/metodológica y la político/pedagógica, que descolocan a la investigación educativa como proceso unidireccional y reflejo objetivo de la realidad de los otros, para situarla en el ámbito de la práctica comunitaria misma y de la investigación como un proceso co-reflexivo de quien investiga y de aquellos y aquellas con quienes lo hace; por supuesto dicho proceso implica quiebres, desaciertos, incertidumbres, que van desplazándonos hacia una comprensión política y subjetiva que apertura espacios de alteridad, visibiliza formas de poder, de agencialidad comunitaria y

memoria, sacudiéndonos de los lugares comunes, provocándonos en una travesía de formación y práctica de producción social del conocimiento.

En un primer momento, planteo la dimensión epistémico/metodológica de la investigación reconociendo mi propio lugar histórico, desde una perspectiva decolonial y una pedagogía crítica y social me conecto geográfica y simbólicamente con las ecologías del sur y sus procesos sociopolíticos de poder hegemónico en el que históricamente estoy inserta como investigadora, mujer, académica, madre; al mismo tiempo conecto con otras formas de producción de lo social, la productividad, el conocimiento y lo educativo, que dan cabida a miradas, voces y territorialidades históricamente invisibilizadas como las de aquellas y aquellos jóvenes que habitan y estudian en escuelas gestionadas por las propias comunidades en una condición diversa y diferencial de excluyentes circuitos escolares, sociales, económicos, culturales y tecnológicos entre lo rural y urbano en nuestro siglo.

Reconocer mi territorialidad epistémica me implica en un proceso continuo de revisión en torno a cómo investigo, cómo me aproximo a los otros, qué posibilita nuestro encuentro o desencuentro, cómo a partir del diálogo e interacción, pienso, hablo, escucho y escribo, muchas veces *con-fundiendo* la primera persona del singular con la del plural que reconoce y potencia una experiencia epistémica de coautoría en la producción e interpretación del mundo. Dicho ejercicio de reflexividad metodológica me lleva a mantener en el debate que la investigación educativa, no sólo produce un legado de erudiciones objetivas incorpóreas, sino que involucra historicidad, subjetividades y procesos de formación de quienes nos encontramos y participamos en ésta en espacialidades y temporalidades concretas, reconociéndonos en nuestro mirar y capacidad de diálogo, tallando la memoria, visibilizando el poder y la acción, que da sentido a nuestra historia individual y común a la vez.

El desafío epistémico/metodológico de *aprender a mirar e investigar con los otros*, apertura sentidos no anticipados de la acción y la palabra nuestra; así con una metodología dialógica-interpretativa basada en el encuentro, la conversación y evoca-acción, categoría epistémico/metodológica propia que nos convocó a *raspar* – dicen los campesinos y salineros de la comunidad- la memoria y visibilizar el poder

hegemónico excluyente, así también la praxis comunitaria anudando pasado y presente con la imaginación de otros futuros para y con los jóvenes a través de la escuela secundaria como recurso básico de inclusión social, cuestionando el rostro y sentido que hoy tiene el vínculo jóvenes, escuela, comunidad en un tiempo caracterizado por el riesgo, violencia y exclusión que genera la precariedad laboral, institucional y material.

Conversando con los estudiantes, profesores, profesoras, padres y madres de familia y otros agentes comunitarios como el sacerdote, la enfermera y el delegado municipal, entre otros, pudimos establecer interacciones culturales y abrimos a un *diálogo de saberes* y experiencias que resultó en una manera informal, pero densa, de reconocernos y preguntarnos, a partir de la historia vivida. Así también, el encuentro que organizamos con el director escolar denominado *Escuela y comunidad. Voces y memoria que hacen nuestra historia* constituyó una tecno/logía de investigación -reflexionada y contextualizada- no sólo para la recogida de información, sino como recurso metodológico para la interacción de nuestros *logos*.

A través de narrar nuestras vivencias, solidaridades, roles y apuestas comunitarias, el encuentro se constituyó en un ejercicio epistémico/pedagógico para ver y vernos, escuchar y escucharnos, la evoca-acción nos hizo conscientes del pasado en tanto lucha y esperanza, tensiones y resignificaciones en las que la historicidad, el poder y la fractura se constituyeron en transversales, no como atributos *a priori*, sino de la manera concreta en que los agentes sociales configuran y dan sentido a sus interacciones, familiaridades y corresponsabilidades, y por su puesto de la manera en que se estudian; de ahí que la investigación con los otros resulte un espacio epistémico y de formación de sujetos, que en tanto experiencia pedagógica también tiene un dimensión política.

En este segundo momento subrayo la dimensión político/pedagógica de la investigación, considerando que lo pedagógico como ha señalado Freire constituye modos y caminos inusitados para leer críticamente el mundo mirando no sólo nuestros límites estructurales y condiciones materiales y simbólicas que colocan a los jóvenes de comunidades rurales entre los más excluidos social y escolarmente, además de que aun estando dentro de las instituciones –como dicen ellos- *no se*

*sienten tomados en cuenta*; lo que problematiza al vínculo jóvenes, escuela, comunidad rural como algo no dado estructuralmente, ni por la normatividad y el acceso a la escolaridad, sino que resulta una configuración histórica que trama poder y corresponsabilidades intergeneracionales, saberes, recursos, proyectos, trayectos y utopías comunitarias capaces de intervenir en un orden social excluyente para reinventar la realidad inmediata, experiencias que con y en la investigación educativa visibilizan sujetos y formas de praxis que trans-forman, al tiempo que producen un conocimiento *lugarizado* y nos con-mueven con el proyecto común del derecho a la educación.

### **1. La dimensión epistémico/metodológica de la investigación**

Las reflexiones que aquí presento derivan de una investigación teórico-empírica recién culminada (Salgado, 2015) que dio sustento a mi tesis doctoral en torno al vínculo jóvenes, escuela, comunidad rural en la sociedad actual, caracterizada por lo que autores como Ulrich Beck han llamado el riesgo. Teóricamente la investigación se planteó una lectura multirreferencial de la realidad social y educativa desde la sociología crítica contemporánea, la antropología simbólica, los estudios de juventud y la pedagogía crítica, citando en su mayoría autores de occidente; aunque quiero enfatizar que en el proceso de investigación este marco crítico-referencial se fue resignificando y situando a raíz de mi encuentro con las lógicas de los pueblos del sur, como es el que vivo, enseño e investigo, dichas lógicas me permitieron reubicar la mirada en la epistemología, teoría y praxis comunitaria a través de los usos del poder, no sólo del poder que domina, sino del poder que potencia a los sujetos, en este caso a las y los jóvenes, profesores y agentes comunitarios de una comunidad campesina y salinera del sur del estado de México.

Asumo así que *la investigación educativa es una práctica lugarizada de producción de conocimiento*; lo que implica reconocer, según Escobar (2005) que el lugar, geográfico y simbólico, conecta no sólo la ecología, los cuerpos y los procesos económicos, sociales, culturales y políticos que materializan la colonialidad del poder; sino que también conecta con otras formas de producción de lo social, los conocimientos, la productividad o lo educativo, que dan cabida a miradas y actores

históricamente invisibilizados, como han sido, en este caso, los jóvenes y comunidades rurales del sur mexiquense, quienes con sus teorías y políticas comunitarias pudieron desmontar el poder excluyente para ejercer su derecho a la educación.

Lugarizar la producción de conocimiento educativo refiere también a reconocer el lugar sociopolítico desde donde se investiga; en ese sentido asumo la coyuntura de mi encuentro con los *logos y locus* comunitarios, los cuales me implicaron en un desplazamiento epistémico, teórico y metodológico hacia la apuesta de una ecología de saberes (Santos, 2010) cual propuesta de reconocimiento entre la teoría legitimada de occidente y una pluralidad de conocimientos, prácticas y saberes, visibilizando gente y visiones del mundo desde el Sur, no sólo geográfico, sino también metáfora de globalización contrahegemónica. Sin desconocer las complejidades de lo político y tensiones entre ambas miradas, me pronuncio con Boaventura de Sousa Santos por una copresencia y no "un sistema de distinciones visibles e invisibles" (Santos, 2010:29) que históricamente han fundamentado lo que el autor denomina *un pensamiento abismal, excluyente*; por el contrario "la ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento" (Santos, 2010:49). En ese tenor, las miradas y voces convocadas en esta experiencia de investigación constituyeron claves teórico/empíricas para repensar las dinámicas actuales de configuración del vínculo jóvenes, escuela y comunidad rural (VJEC), cual construcción que se estudia desde el presente y que por supuesto, no resulta mecánica, homogénea y muchos menos neutral.

En este tenor apunto que no sólo se hace trabajo de campo, sino en el campo, un cambio no sólo de preposición, sino de perspectiva metodológica fundante para reconocer las teorías, gestión, jerarquías y organización de lo educativo y comunitario, de su praxis, memoria y vínculos de corresponsabilidad y solidaridades intergeneracionales y educativas. Pero sobre todo, me permitió reconocer con los jóvenes, profesores y agentes comunitarios la experiencia del *poder desde abajo*. Lo que quiere decir que el campo es un lugar de formación, pues provoca desplazamientos y rupturas epistémico-teóricas y metodológicas, pues constituye un espacio donde como investigadora me puse cara a cara con los otros y conmigo

misma, mi manera de pensar lo educativo, la escuela, las juventudes y a la comunidad, es decir de cara al campo de estudio y al contexto, que no sólo era el de los otros, ajenos y distantes, sino común.

Particularmente, la pretensión de situar, comprender e interpretar las formas de configuración del VJEC me demandó un anudamiento teórico-empírico donde fue fundamental el encuentro y diálogo, con autores y con los jóvenes, profesores y agentes comunitarios. La investigación se planteó de corte interpretativo, el cual busca la captación de sentido de las acciones sociales en el contexto y formas socioculturales en que se produce (Webber, 1971). La metodología fue dialógica (Corona, 2012), obligándome a una vigilancia constante de las condiciones en las que se conversa con los otros, en el entendido de que el diálogo es un encuentro horizontal (Freire, 1970; Santos, 2014) de dos o más lógicas, proceso en el que además se apertura la reflexividad (Giddens, 2011) de las partes cual capacidad de interrogar el orden establecido, así como lo dicho, hecho y pensado; en esa reflexividad construida en el diálogo, y a la que Alfredo Ghiso (2011) llama reflexividad dialógica un *logos* no se sobrepone a los otros, sino se reconoce que todas las partes involucradas aportan a la construcción del conocimiento, a través de la lectura, autoría e interpretación de la realidad desde la experiencia, saberes y praxis.

Bajo esta mirada la pregunta que orientó la investigación fue cómo se configura el vínculo jóvenes, escuela, comunidad rural en el contexto actual caracterizado por el riesgo social? La estrategia metodológica para construir respuestas fue el establecimiento de relaciones interculturales a través de dos tecnologías de investigación: las conversaciones y un encuentro comunitario, las denomino tecnologías de investigación para enfatizar las lógicas e intencionalidades particulares y contextuales en el uso y construcción de las llamadas técnicas de investigación. Entonces, las conversaciones y encuentro comunitario posibilitaron conversar con los otros (yo-ellos) y entre nosotros (ellos-yo-ellos), como sujetos convocados en la investigación ; cuyo objetivo final, apunta García Canclini "... no es representar la voz de los silenciados sino entender y nombrar los lugares desde donde sus demandas o su vida cotidiana entran en conflicto con los otros" (1997:7).

Las preguntas subsidiarias sobre ¿qué relaciones y recursos posibilitan y vehiculizan el VJEC? ¿cuáles son sus límites y fracturas? ¿cuáles sus fugas y fronteras? Me permitieron develar políticas, responsabilidades y agencialidades de los jóvenes y la comunidad para engancharse con la utopía del progreso vía la escuela, lo que me llevó a reconocer las condiciones estructurales que determinan el acceso a la escolaridad de los jóvenes rurales; pero también los modos en que los agentes comunitarios, incluidos ahí los propios jóvenes, contradicen las lógicas de poder hegemónicas y homogeneizantes, visibilizando cómo hacer e ir a la escuela históricamente representa corresponsabilidades intergeneracionales, posibilidad y horizontes nuevos.

El trabajo en el campo, constituyó recurrentes encuentros y conversaciones, primero con el director, los jóvenes y profesores de la escuela secundaria y posteriormente con diversos agentes con responsabilidades y investiduras diversas en la comunidad como el sacerdote, la enfermera, madres y padres de familia ex alumnos de la secundaria, el responsable de una pequeña zona arqueológica, y el exdelegado municipal encargado de la obra de la escuela en 1985. Las conversaciones fueron en su mayoría espontáneas, posteriormente para establecer conversaciones más profundas construí criterios que me permitieran reconocer la diversidad y contrastes de miradas, experiencias y condiciones biográficas, familiares, sociales, culturales, de género y productivas de los jóvenes, profesores y agentes comunitarios.

A modo de cierre del trabajo en el campo organizamos con el director de la secundaria, un encuentro comunitario denominado *Escuela y comunidad. Voces y memoria que hacen nuestra historia* al que asistieron los agentes comunitarios arriba señalados, así como estudiantes y profesores. Resalto que en el encuentro fue fundante la evoca-acción, categoría epistémica/ metodológica y político/pedagógica que construí en el proceso de comprensión y articulación de la historicidad del VJEC en esa comunidad campesina y salinera del sur mexiquense.

## 2. La dimensión político/pedagógica de investigar

A partir de la categoría de evoca-acción propongo discutir en la mesa la tesis de *que la investigación educativa es una práctica pedagógica* que se hace posible a partir del encuentro y reconocimiento con el otro y lo otro a través del diálogo, que metodológicamente no es la pregunta-respuesta de las tradicionales entrevistas; retomo al diálogo en el sentido freireano de un encuentro de dos o más *logos*, es decir de pensamientos, lógicas, palabras, experiencias, memoria. El diálogo implica hablarnos y escucharnos con el otro, condición no siempre dada por añadidura, por naturaleza adquirimos el sentido del oído, pero no la cualidad de la escucha, oír y escuchar, enseñaron los tojolabales a Lenkersdorf (2008), no es lo mismo. Escuchar conlleva apertura para reconocer y entender al otro, problematiza, es decir, se convierte en un filtro fino de lo que oímos y también de las voces y palabras nuestras.

Así para la investigación social es fundante aprender a escucharnos porque estudiamos, conceptualizamos y nombramos no sólo a los otros, sino con los otros a partir de cómo los escuchamos. Algo similar pasa con nuestra cualidad de mirar, dirían Castaneda y don Juan Matus, al referirse a aquella mirada que se mira a sí misma. Ambos planteamientos me llevan a problematizar cómo escuchamos y miramos a los otros con quienes investigamos y cómo desde ahí producimos o podemos ser capaces de coproducir una versión de la realidad social, comunitaria y educativa, y en este proceso hasta qué punto es posible una pretensiosa horizontalidad, por su puesto también se abren otros debates como el de la representación de la voz y las voces autorizadas en la investigación y por supuesto en los campos académicos.

Preguntas complejas... de momento sólo enfatizo en la importancia metodológica del diálogo para aprender a escuchar algo más profundo en las palabras para percibir realidades otras, esto es producir espacios interculturales y de participación, en donde se hacen posibles también experiencias educativas y políticas a través de la palabra, como es el acto de convocar y tallar la memoria comunitaria, así como de construir la esperanza y utopía en el anudamiento del pasado y presente, entre viejas y nuevas generaciones en y con la escuela.



En el diálogo el yo y los otros preguntan/ se preguntan/ nos preguntamos, al escucharnos recordamos, problematizamos y nos descolocamos, es decir no sólo contamos la historia nuestra, en este caso cómo la comunidad mexiquense hace tres décadas se puso a hacer escuela, la escuela secundaria para sus muchachos y muchachas, como llaman a sus jóvenes; más que contar esa historia, cada uno de los que participamos en el encuentro nos narramos, esto es, encontramos sentido a lo vivido, construimos una experiencia común a través de nuevos modos de mirarnos, espejarnos y situarnos en el mundo. A esa experiencia epistémica, política y pedagógica yo la he llamado evoca-acción.

La evoca-acción se constituyó en una experiencia político/pedagógica porque más que traer al presente algo casi olvidado como fue el *hacer escuela*, constituyó un modo de hacernos conscientes de la acción en el pasado desde el presente, a través del diálogo, de la palabra nuestra, del encuentro, develando relaciones asimétricas de poder, en este caso marcadas por la exclusión y el riesgo, que entran en tensión al encontrarse con territorialidades de fuga donde tienen lugar emergentes maneras de ejercer el derecho a la educación e itinerarios que constituyen una lucha intergeneracional contra un presente y un futuro que muchas veces parecen anticipados para los jóvenes de las comunidades rurales. Esa lucha es una manera también de construir lo que Freire llama el *inédito viable*, como lo dejaba ver en el encuentro don Beto, quien fungía como delegado municipal cuando la comunidad empezó a hacer la escuela

*Don Beto: primero nosotros pensábamos en... en hacer... cumplir lo que nos tocaba de nuestro con la comunidad, entonces este... después ya se empezó a ... hacer la obra, nos pedían trabajar, ahí no nada más eran los padres de familia, ahí venían los ciudadanos, todos, todos...*

En la conversación don Beto expresaba la corresponsabilidad como adulto, padre de familia y delegado municipal por la educación no sólo de sus hijos, sino de los jóvenes de la comunidad, la posibilidad de tener escuela simbolizaba para los adultos una forma de "responsabilizarse y asegurar" un recurso de filiación para los jóvenes, es decir de ejercer derechos y la posibilidad de obtener otros beneficios sociales como empleo y seguridad social.

Hacer escuela implicó diversas formas de relacionarse y vivificarla, de imaginar y emocionarse juntos con construir nuevos horizontes en una época, que si bien fue considerada una "década pérdida" para el desarrollo económico y educativo en México y América Latina, en los contextos rurales del sur mexiquense como sucedió en la localidad de San Miguel Ixtapan, los adultos, los ciudadanos, los padres, la comunidad se preocupaban por los jóvenes como símbolo de futuro, denotando también una relación filial donde la escuela constituyó un legado generacional.

Cabe apuntar que el ejercicio político/pedagógico de historizar colectivamente la experiencia de los que fueron jóvenes-estudiantes de la secundaria a finales del siglo XX y de quienes fueron o siguen siendo actores de la misma en su calidad de profesores, padres de familia o tutores de los jóvenes del presente, permitió tender un puente generacional que posibilita interpretar cómo han ido configurando sus formas de relación (familiaridades, corresponsabilidades, filiaciones, solidaridades y mediaciones) que en muchos casos han quedado socavadas y menospreciadas dentro de las narrativas y coherencias funcionales del sistema educativo mexicano.

En ese tenor, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza o transmisión del saber, ni tampoco limitados al campo de la educación y los espacios escolarizados. Aquí los recupero desde la perspectiva de Paulo Freire, quien propone a la pedagogía como una metodología imprescindible dentro de y para la lucha social, política y epistémica contra la opresión y la invisibilidad histórica.

La evoca-acción constituye entonces una experiencia político/pedagógica de una comunidad que talla su memoria y visibiliza su lucha social por el derecho a la educación, lucha que por sí misma diría Catherine Walsh, es un escenario pedagógico "...donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción" (Walsh, 2014:14). Y la evoca-acción es el modo en que esa experiencia del pasado se re-hace en el presente reconociendo acciones, organizaciones, jerarquías, gestiones, responsabilidades, mediaciones y filiaciones comunitarias encaminadas a cambiar el orden dominante y aún colonial. En cuanto experiencia política anuncia disconformidad con la exclusión y diferenciación en los contextos educativos rurales, la invisibilidad social de sus

juventudes y las posibilidades de la gestión y agencialidad comunitaria que visibiliza formas de poder desde abajo en el afán de hacer posible otro orden social que, como en este caso, engendran atención a prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que –apunta Walsh- luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma, así como la historia, han sido circunscritos, controlados y subyugados.

La evoca-acción tiene como referentes empíricos a las voces que se hacen en diálogo e incluso soportes materiales como las fotografías y los archivos escolares, que allegan la memoria individual y colectiva al proyectarlas y comentarlas en el encuentro, trascendiendo el mero recuerdo del pasado para problematizarlo y develar en el presente modos de poder dominante, pero también de praxis comunitaria a partir de la reconstrucción y reapropiación subjetiva del pasado que irrumpió un orden social excluyente para dar lugar a una experiencia educativa comunitaria articulando corresponsabilidades intergeneracionales, filiaciones, saberes, modos de organización, expectativas y proyectos que se montan en solidaridades fuerza y mediaciones comunitarias que conectan a los agentes comunitarios con su pasado/presente/futuro .

La evoca-acción en tanto experiencia político/pedagógica en la investigación permite una mirada hacia el pasado/presente que incitó e incita posibilidades otras de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar y escuchar y saber de otro modo a través de la utopía *lugarizada* de hacer escuela, como proyecto y horizonte de una comunidad campesina.

### **A modo de cierre**

Cierro mi participación sosteniendo la tesis de que la investigación educativa es una práctica *lugarizada* de producción de conocimiento, es decir, un saber con sujetos, geografías y memorias, que se hace en la experiencia del encuentro y reconocimiento con los otros y no de la traducción literal de métodos y conceptos fijos, cerrados o descontextualizados, por el contrario, demanda categorías nuevas o renovadas a partir de lecturas otras del mundo, con voces y miradas históricamente

ignoradas, como son las de los jóvenes y comunidades rurales; así investigar es una responsabilidad ético-política frente a un mundo social y una realidad educativa diferenciados y fracturados.

*Lugarizar* la producción social del conocimiento a través de la investigación educativa conlleva reflexionar a quien investiga cómo se coloca frente a los y las otras, qué miramos y dejamos de mirar, qué nos preguntamos, cómo y desde dónde lo preguntamos, para qué lo preguntamos y cómo incluimos en nuestros informes de investigación las voces y miradas de aquellos con quienes investigamos. Así, subrayo tres dimensiones formativas de la investigación: la epistémica, metodológica y política, pues investigar rebasa la acción instrumental de "ir a recolectar información" de los otros, constituye una experiencia ética y pedagógica en la construcción social del conocimiento; cuyo objetivo final, no es representar o dar voz a los silenciados, con qué autoridad, sino visibilizar su condición y acción social y educativa, acción epistémico-política y metodológica para comprender y nombrar sus demandas, conflicto y tensiones con el poder hegemónico.

La construcción de una perspectiva metodológica tiene que ver con el *logos* y *locus* de construcción de una investigación, en aquellas de corte interpretativo y dialógico involucra posturas, decisiones y focalizaciones nuestras, reconociendo que la experiencia de investigación incide en la formación de todos quienes participamos, por ejemplo, investigar en el campo es reconocer que el campo también te forma, pues con los otros aprendes modos diversos de entender y desmontar la realidad, reconociendo a los otros y otras con quienes investigamos como interlocutores, protagonistas y autores de una historia común, de un nos-otros. Una historia que juntos re-hacemos, contamos y reflexionamos, denunciando como sucedió en esta experiencia, desigualdades históricas de la escuela rural mexicana y aprendiendo colectivamente a *lugarizar* las enunciaciones locales y construcción de posibilidades para otra realidad social y educativa.

Destaco la dimensión político/pedagógica de esta investigación a través del ejercicio que he llamado evoca-acción, el cual me permitió a mí como investigadora *lugarizar* mi trabajo y condición social, mis concepciones y miradas en torno a lo educativo, lo comunitario y lo rural, *pensando con los otros lo que pensaba* a partir de la talla de

la memoria y de la visibilización de la praxis comunitaria. En ese sentido la investigación también es una práctica político/pedagógica que descoloca nuestra mirada sobre una realidad lineal y homogénea, pues te mueve de lugares y categorías fijas y lugares seguros. A través de la evoca-acción quienes participamos de esta investigación aprendimos que es posible mirar nuestra mirada y cómo ésta se espejea con las realidades y miradas otras capaces de desmontar el discurso educativo hegemónico y legitimado para dar lugar a nuevos modos y miradas de hacer lo educativo, lo comunitario y por supuesto el conocimiento.

Así pues, la evoca-acción resulta un modo de coautoría del mundo (Freire, 1970) donde la lectura y escritura de la realidad se hace con los otros, en eso que Ghiso (2000) llama una "hermenéutica colectiva" en la que los agentes comunitarios, jóvenes y profesores se posicionan como autores de textualidades desde donde se construye el conocimiento educativo y social, cruzado siempre por vivencias, experiencias, saberes, aprendizajes, corresponsabilidades, tradición y memoria. La investigación constituye una práctica y un proceso formativo entre sujetos capaces de transformarse con su entorno, implica en un continuo ejercicio reflexivo, interpretativo y político de las realidades nuestras.

Formarse en la investigación es aprender a leer críticamente el mundo lo que provoca y convoca a trazar otras rutas analíticas en la generación del conocimiento social y educativo que nos permitan avanzar en el reconocimiento de voces y realidades históricamente excluidas, lo que por supuesto te lleva a repensar tu lugar histórico, reubicar la historicidad e intersubjetividad en y frente a lo que investigamos y los contextos donde y con los que lo hacemos; un proceso que demanda vigilancia epistémica, una continua reflexividad, lo cual también constituye parte de nuestra formación y re-creación del sentido y experiencia de investigar y articula el plano de la objetividad del conocimiento y las subjetividades de quien y con quienes se produce, convocando a *hacer investigación no sólo de, sino con sujetos*.

Sin duda reflexiones que potencian a la investigación educativa como un valioso espacio epistémico, de formación, lucha y acción social, de ahí su sentido como experiencia lugarizada y pedagógica.

## Referencias

Corona, Sara (2012) *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona: Gedisa.

Escobar, A. (2005) *Más allá del Tercer Mundo Globalizado y Diferencia*. Bogotá: ICAN.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

García Canclini, N. (1997) El malestar en los estudios culturales. *Fractal*, No. 6. Recuperado 4 de julio de 2013, de <http://www.mxfractal.org/F6cancli.html>.

Giddens, A. (2011) *La constitución de la sociedad*. Argentina: Amorrortu.

Ghiso, A. (febrero de 2000) *Potenciando la diversidad*. Recuperado el diciembre de 2013, <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/docuemtos/potenciandodiversidad.pdf>

Lenkersdorf, C. (2008) *Aprender a escuchar*. México: Plaza y Valdés.

Salgado, Rocío (2015) *El vínculo jóvenes, escuela, comunidad: evoca-acción, solidaridades fuerza y utopías*. Tesis doctoral. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Santos, B. d. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Trilce.

Weber, Max (1971) *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Barcelona: Península.

Walsh, C. (2014) *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. México: En cortito que ´s pa ´largo.