

Investigación Educativa, Neoliberalismo y Crisis Ecosocial. Del Extractivismo a la Reciprocidad Profunda

Educational Research, Neoliberalism and Eco-Social Crisis. From Extractivism to Deep Reciprocity

Mar Rodríguez-Romero *

Universidade da Coruña, España

Este artículo sitúa la investigación educativa en relación con la expansión del neoliberalismo y la actual crisis ecosocial que vincula el cambio climático con un endurecimiento de las condiciones materiales de vida y con la pérdida de dignidad. El objetivo es analizar los marcos epistemológicos de la ciencia ilustrada y proponer una alternativa contextualizada para investigar en educación hacia la justicia social. Recursos intelectuales del pensamiento decolonial y del pensamiento feminista, como la justicia cognitiva, el conocimiento situado y la inscripción política de lo personal se usan para describir una investigación que incluya localizaciones geo y corpopolíticas en la educación. Para ello, se revisan las dinámicas de dominación ontoepistémica y las violencias múltiples, de las epistémicas a las sociales y corporales, asociadas a la producción de conocimiento en Occidente. A continuación, se visibiliza la pluralidad epistemológica usando el concepto de pluriversalismo, para presentar la heterogeneidad paradigmática de la investigación cualitativa y describir las epistemologías del Sur, y su compromiso con la justicia cognitiva y contra la investigación extractivista. Se concluye identificando una macroformación epistemológica emergente basada en la reciprocidad profunda que quiere hacer factible un proyecto histórico de realización de la vida a través del entrelazamiento de seres humanos y no humanos a escala planetaria desde la educación.

Descriptor: Investigación pedagógica; Investigación participativa; Epistemología; Neoliberalismo; Justicia social.

This article places educational research in relation to the expansion of neoliberalism and the current eco-social crisis that links climate change with a tightening of material living conditions and loss of dignity. The objective is to analyse the epistemological frameworks of enlightened science and propose a contextualized alternative for research into education aimed at social justice. Intellectual resources of decolonial thinking and feminist thinking, such as cognitive justice, situated knowledge and the political inscription of the personal are used to describe an investigation that links geopolitical and body-political locations in education. So, the dynamics of onto-epistemic domination and multiple violence, from epistemic to social and bodily, associated with the production of knowledge in the West are reviewed. The epistemological plurality is made visible using the concept of pluriversalism to present the paradigmatic heterogeneity of qualitative research and describe the epistemologies of the South and its commitment to cognitive justice and against extractive research. It is concluded by identifying an emerging epistemological macroformation based on deep reciprocity that wants to make a historical project of realization of life feasible through the entanglement of human and non-human beings on a planetary scale from education.

Keywords: Educational research; Participatory research; Epistemology; Neoliberalism; Social justice.

*Contacto: mar.rromero@udc.es

ISSN: 1696-4713
www.rinace.net/reice/
revistas.uam.es/reice

Recibido: 25 de octubre 2019
1ª Evaluación: 13 de diciembre 2019
2ª Evaluación: 19 de enero 2020
Aceptado: 17 de febrero 2020

Introducción: Investigación educativa ¿para qué?

Este artículo revisa la investigación educativa en relación con la crisis eco-social usando recursos del pensamiento decolonial y feminista para replantear el fallido intento intelectual de occidente al organizar el mundo persiguiendo el beneficio económico y la cosificación de la vida, de la educación y de la investigación.

La investigación educativa y la enseñanza alcanzan todo su sentido cuando los gestos, aparentemente triviales, de nuestro día a día en las aulas sirven para asegurar que esta experiencia inefable que es la vida será disfrutada por cualquier persona en cualquier rincón de la tierra en toda su gama de posibilidades. Sin embargo, hoy más que nunca, sabemos que alimentamos un sistema que sobrevive, precisamente, excluyendo de estos bienes y estas oportunidades a la mayoría de los habitantes de nuestro planeta. Un sistema que se expande y no duda en fagocitar a sus, hasta ahora, protegidos aplicando las mismas recetas que ha estado empleando durante siglos con los pobladores invisibles del Sur global.

Aunque todavía a mucha distancia, estamos traspasando el umbral de la zona del no ser. Esa zona en que habitan los sujetos subalternos, personas sin derechos de cuya explotación y miseria ha dependido y depende nuestra vida y el llamado progreso de occidente (Grosfoguel, 2012). Políticas antidemocráticas y deshumanizadas se nos imponen cada vez más abiertamente, modos de vida cada vez más precarios se instalan en nuestra cotidianidad, políticas educativas más excluyentes y privatizadoras se implementan intensamente. Estas tácticas de regulación social de violencia creciente están provocando el derrumbe de la dignidad en zonas del planeta hasta ahora libres de ellas, el Norte global. La supresión de los derechos que dan previsibilidad y amparo a las personas dentro de un entendimiento compartido produce lo que Rita Segato (2018) define como la intemperie de la vida.

Esta indefensión generalizada que nos oprime y somete ¿nos hará más cómplices de los pueblos y grupos sociales tradicionalmente excluidos, incluidas las mujeres? O ¿la complicidad será con el sistema dominante, considerándoles a ellos y ellas los causantes de nuestra pérdida de derechos y del endurecimiento de las condiciones materiales de vida? Es en esta disyuntiva que debemos plantearnos el sentido que la investigación educativa podría tener durante la crisis ecosocial: incorporando la diferencia, la otredad, incluidos los otros seres no humanos, y facilitando la traducción intercultural para hacer significativa, entre los diversos grupos sociales, la interconexión entre las opresiones y la solución colectiva de las mismas a través de la educación y la justicia social global.

Para desarrollar este planteamiento, primero, ubicamos la investigación educativa en la crisis ecosocial desde la condición póstuma (Garcés, 2017). Después revisamos las relaciones de dominación y violencia del sistema onto-epistémico que descansa en la ilustración y acudimos a recursos intelectuales decoloniales y feministas desde los que imaginar un espacio alternativo para la investigación educativa.

1. La investigación educativa en la condición póstuma

La vida que conocemos en nuestro planeta tiene fecha de caducidad. Esta constatación es la causa principal de la condición póstuma, según Marina Garcés (2017, p. 23): la imposición de un nuevo relato, único y lineal “bajo el signo de la catástrofe de la tierra y

de la esterilidad de la vida en común”. Este desastre del proyecto de modernización con el que hemos colonizado y conformado el mundo, espoleados por el mito del progreso a través de la acumulación, es un legado de la ilustración, en el que la ciencia ha jugado un papel central. Como es palpable tanto en las aplicaciones tecnológicas impulsoras de políticas extractivas, militares y de explotación medioambiental, como en su contribución al disciplinamiento y normalización del cuerpo social a través de la medicina, la psicología, la pedagogía y el resto de las ciencias sociales (Wallerstein, 1991, en Castro-Gómez, 2000).

En la condición póstuma, las instituciones que regulan la investigación educativa están reviviendo el desgastado canon positivista para encajarlo en la lógica suicida del neoliberalismo y legitimar un cambio en el gobierno del conocimiento. El Estado legitima nuevos modos de regulación social trasladando la producción de conocimiento pedagógico a las empresas (Ball, 2010). Contratando empresas que investigan, evalúan, producen contenidos y materiales didácticos y organizan formación pedagógica. También deciden sobre la calidad del conocimiento científico, controlando el sistema de publicaciones mediante métricas y escalas de indexación, y mercantilizando el trabajo académico con la competición y la estandarización. Se introduce el mercado en los servicios públicos con estrategias genéricas aplicadas a cualquier tipo de actividad organizativa y a cualquier tipo de relación social sobre la base de la racionalidad económica (Ball, 2010). Este trasvase incluye narrativas que presentan el conocimiento pedagógico como producto del sentido común y/o de la lógica empresarial y sin ideología, siguiendo el postulado pragmático de lo que funciona en educación.

La investigación basada en evidencias busca lo que funciona en educación para blindar la confluencia entre reforma educativa e investigación e introducir en la médula de ambas la mercantilización (Rodríguez-Romero, 2015). Facilitando el capitalismo cognitivo, la sociedad de la precariedad, incluida la precariedad intelectual (López Alós, 2019) y la ceguera frente al cambio climático. Esta táctica absolutista obstaculiza la pluralidad, que es una exigencia no sólo de la producción científica sino de la democracia, a la que sirve la ciencia como saber experto que ayuda a legitimar el orden social y las prácticas simbólicas (Biesta, 2007). Ensalzando y financiando un único modo de investigar se deslegitima el resto y se amplía la frontera abisal, es decir, la línea que separa los saberes con credibilidad y los saberes sin ella (Sousa Santos, 2010), para incluir tras esta frontera, no sólo las borradas epistemologías del Sur, sino formas de investigar con una rica tradición en occidente y con logros innegables pero que no entran en el esquema unidimensional del mercado (Rodríguez-Romero, 2015). Estas formas de investigar están relacionadas con la investigación cualitativa, con la producción de conocimiento complejo (Somekh, 2007) y con el compromiso con la justicia social global.

Hacer significativa la investigación educativa en la condición póstuma asumiendo sus lastres como producto del saber ilustrado, de la colonialidad y del patriarcado implica dos exámenes. Primero, revisar el marco epistemológico de la ilustración en tanto que dominación ontoepistémica. Y segundo, revertir el fundamentalismo epistemológico y metodológico visibilizando la proliferación paradigmática reivindicada por Patty Lather (2006). Este doble esfuerzo intelectual, que abordaremos en los siguientes apartados, se sugiere desde el pensamiento postabisal para hacer un uso contrahegemónico del conocimiento científico y dar credibilidad al conocimiento no científico (Santos, 2010).

2. Una revisión epistemológica desde el pensamiento decolonial y el pensamiento feminista

La ciencia como producto de la civilización occidental y, específicamente, de la modernidad, aunque se constituyó sobrepasando opresiones epistémicas previas y con la promesa de ser camino de liberación, ha funcionado como un vehículo de dominación onto-epistémica. Ha condicionado tanto nuestro modo de conocer el mundo como de ser en el mundo aplicando un sesgo instrumental a las relaciones, dualizando la realidad en todas sus facetas para jerarquizarla (cultura/naturaleza, hombre/mujer, Norte/Sur, mito/ciencia, pobreza/desarrollo), universalizando una idea normativizada del ser e instaurando la separación y el individualismo en la esencia de nuestra constitución como seres humanos y como sociedad. La valla, ahora transformada en muro, es la imagen emblemática de la modernidad. El cercamiento de los campos en Inglaterra marcó el comienzo del capitalismo, la construcción de muros físicos y administrativos es la táctica del necrocapitalismo. Nuevos cercamientos se producen en territorios arrasados por el capitalismo extractivista. Los cercos invisibles de nuestras búsquedas y elecciones digitales constituyen el capitalismo de la vigilancia. Las patentes, los registros de propiedad intelectual, las bases de datos que registran investigaciones son herramientas del capitalismo cognitivo.

El agotamiento del modelo civilizatorio de occidente nos obliga a plantearnos ¿si es posible usar las herramientas teóricas de la modernidad ilustrada para examinar sus propios frutos? Las respuestas varían. Algunas asumen el famoso planteamiento rupturista de Audre Lorde (2003) que, como feminista racializada cuestionaba el feminismo mainstream, preguntando si era posible derribar la casa del amo con las herramientas del amo (Andreotti et al., 2019). Otras aceptan esta interpelación, pero no descartan hacer uso de categorías ilustradas si ayudan a desestabilizar, porque cualquier postura teórica descarta ciertas visiones y conceptos (Adán, 2018). Y, finalmente, también se opta por recobrar la incredulidad, la crítica como mecanismo clave de la ilustración, pero otorgándole un sentido nuevo al situarla en el no tiempo. La nueva ilustración radical busca “redefinir los sentidos de la emancipación y su relación con los saberes de nuestro tiempo” para descubrir aquellas prácticas culturales y conocimientos que nos ayuden a mejorar nuestra sociedad en el conjunto del planeta (Garcés, 2017, p. 66).

2.1. La investigación educativa y la extensión de lo político: localizaciones geo y corpo-políticas

En educación, para desprendernos de la lógica de dominación de la modernidad se propone situarnos en un espacio teórico abierto y tentativo que por su indefinición ha sido denominado “Más allá de la reforma” (Andreotti et al., 2015). Esta posición intelectual quiere hacer efectiva una perspectiva alternativa sobre las alternativas (Santos, 2010) uniéndose a esfuerzos intelectuales decoloniales como el pluriversalismo (Grosfoguel, 2008) o la ecología de saberes (Santos, 2010). El encuentro de saberes y prácticas más allá de la línea abisal, que desde el Norte indica cuáles son los conocimientos legítimos, está en la base de estas propuestas. La noción de colonialidad es el referente epistemológico de la modernidad y constituye una tecnología de poder/saber/ser, todavía vigente, fundada en el “conocimiento del otro” (Quijano, 1999 en Castro-Gómez, 2000).

Considerar la colonialidad en el ejercicio de la investigación educativa exige una interrupción ontológica y no sólo epistemológica. La ruptura ontológica también se

requiere para inscribir el pensamiento feminista en la investigación educativa. No podemos cambiar los modos de conocer sin que haya una interrupción en los modos de existir. Sólo si somos diferentes podemos conocer de manera diferente. La extensión de lo político en lo personal o privado es el soporte del cambio ontológico.

La colonialidad forma parte de una dinámica estructural que va acompañada del ejercicio de violencia epistémica a nivel geopolítico mediante la subyugación de conocimientos locales y nativos por parte de occidente, y por la realización de epistemicidios (Santos, 2017). Es decir, la destrucción de conocimientos ligada a la destrucción de personas (Santos, 2010). Como ilustran los ejemplos de Al Andalus, la conquista de América, la esclavitud y, por supuesto, la quema de brujas (Grosfoguel, 2013). Un proceso de persecución, todavía vigente en algunas partes del mundo y que, en otras, adopta formas nuevas de violencia física, simbólica e intelectual que busca eliminar el poder social de las mujeres y deslegitimarlas como sujetos poniendo sus cuerpos al servicio del sistema económico, tal y como ha mostrado Silvia Federici (2010).

Para desdibujar la frontera abisal hay que sobrepasar el imaginario intelectual colonial/patriarcal que persiste desde la constitución de las ciencias sociales y que ha facilitado la creación de identidades homogéneas, patriarcales y subalternas mediante políticas de subjetivación y de explotación por parte de las potencias hegemónicas del sistema-mundo moderno/colonial/patriarcal, en su intento de asegurar la explotación de las riquezas de la periferia por el centro.

El feminismo, ontológicamente, cambia la concepción de la dimensión del poder ofreciendo una mirada alternativa sobre qué es "lo político", como una forma de inclusión/traducción entre diversas esferas de la vida de la manera más amplia posible (Cypriano, 2014). La percepción de los conceptos de lo privado, lo personal, lo corporal como inherentemente politizados (la familia, la reproducción, el cuidado, el cuerpo), contribuyen a percibir las relaciones desiguales de poder y de saber dentro de un continuo. Si el decolonialismo incluye la perspectiva geopolítica en la producción de conocimiento, el feminismo nos descubre la perspectiva corpo-política.

Lo personal es político es una herramienta metodológica (Fox Keller, 1991) que nos ayuda a situar el conocimiento no sólo en las particularidades vitales de las mujeres y, por extensión, de los sujetos, nos permite imaginar un conocimiento encarnado. El conocimiento situado y el concepto de situación aluden al fondo común que cada mujer, persona, vive de un modo individualizado. La "situación" es la intersección entre lo que somos por cultura, educación y socialización y la corporeidad en que habitamos y desde la que creamos y entendemos el mundo (Adan, 2018, p. 46).

En este particular momento, ese fondo común que compartimos todas las personas que vivimos o malvivimos de nuestro trabajo es la intemperie de la vida. Esta es posible gracias a la pedagogía de la crueldad que se articula a través de la vivencia de la violencia (Segato, 2018). La pedagogía de la crueldad se refiere a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transformar lo vivo y su vitalidad en cosas. La reiteración de la violencia produce un efecto de normalización de un escenario de crueldad que reduce los umbrales de empatía de las personas para afianzar los logros del capitalismo depredador. La crueldad constante está en consonancia con el consumismo narcisista, el aislamiento de las personas y su desapego frente al sufrimiento de los otros. En la condición póstuma el proyecto histórico encaminado hacia el fortalecimiento de vínculos como consecución de la felicidad mutua se está reemplazando por un proyecto histórico

dirigido hacia la posesión de las cosas como forma de realización individual (Segato, 2018). La radicalización de la educación bancaria, implementada mediante drásticas reformas neoliberales, normaliza esta forma de realización entre estudiantes y docentes y produce subjetividades neoliberales, colonialistas y patriarcales.

2.2. La investigación educativa y la experiencia social: Los encuentros de saberes

Al aplicar una onto-epistemología que incluya las localizaciones geopolíticas y corpolíticas en la conceptualización del saber y del ser se habilitan múltiples perspectivas sobre el continuum de violencias múltiples que unen los territorios y los cuerpos, y el papel de la educación y la investigación educativa en ese continuum. Se abre la posibilidad de nuevas herramientas conceptuales y metodológicas para descubrir cómo es posible el disfrute de la vida en estas circunstancias adversas y qué formas creativas de educación y de conocimiento son útiles para apoyarla.

Exponiendo cómo operan la dominación epistémica y ontológica se descubren los hilos que encadenan multiplicidad de opresiones desde lo físico-ambiental y espacial, pasando por lo comunitario y relacional y llegando a lo corporal. Y también la diversidad de respuestas que desde todos esos planos hacen vivible la vida. La investigación así planteada se aproximaría a una práctica teórica "de lo múltiple", (Castillo, 2011 en Cypriano, 2014)

En el cruce de lo múltiple, una pregunta clave entra en la agenda de investigación: ¿sobre qué fondo común podemos entender la estructura social que cada persona vive en su propia carne por el proceso de cosificación de la vida y cómo contribuye la educación a producirla y, lo más importante, a revertirla?

Para visibilizar ese fondo común e intentar hacerlo inteligible en la multiplicidad de grupos y opresiones podemos recurrir al trabajo de traducción intercultural. La traducción es un proceso de apertura para el otro o la otra y sería política y teóricamente esencial para forjar alianzas entre epistemologías feministas, antirracistas y poscoloniales (Santos, 2019).

Por analogía hablamos de la "investigación educativa como traducción", como el conocimiento pedagógico de las experiencias educativas producidas en las múltiples zonas de contacto entre la diversidad de violencias y opresiones, y de respuestas creativas que cristalizan en las escuelas y otros escenarios educativos para sobreponerse a la intemperie de la vida. La diversidad de conocimientos producidos en estas zonas fronterizas sería una alternativa a un programa unificado de investigación. La relación y conexión entre los saberes científicos y los otros saberes, incluidos saberes nativos y saberes de la calle, convergirían para producir un contenido propio para ser compartido, publicitado y puesto en discusión (Santos, 2010). Estos conocimientos corpóreos, regionalizados, propios, vividos, decolonizados, surgen por medio de las experiencias, los puntos de vista y los encuentros de saberes (Cypriano, 2014).

Para ejercer la traducción hay que abrazar el conocimiento situado y las identidades geo y corpo-localizadas. Al unir la esfera de la reproducción material de la existencia con la esfera de los sentimientos entre las personas, podría abordarse el estudio de la subjetividad de aquellas personas que, como actores colectivos, buscan posibilidades de transformación de lo social en lo educativo y descubrir qué procesos pedagógicos están estimulando el potencial comunitario de la escuela hacia el cambio socioambiental y las resistencias contra el extractivismo (Escalón Portilla y González Gaudiano, 2017).

La perspectiva situada involucra la experiencia social misma de las prácticas científicas y la evaluación de su contribución a los proyectos y formas de vida personales y grupales (Fox Keller, 1991). Así, se reconoce que los marcos conceptuales son fruto de conquistas sociales, formando parte de una corriente múltiple hecha de diferentes contribuciones (Adan, 2018). Por tanto, hay que exponer el papel de la conciencia grupal en la producción de conocimiento científico: dando espacio para la prioridad epistemológica de diversos grupos o colectividades y estimulando un tipo distintivo de conciencia colectiva que puede ser alcanzado a través de las luchas del grupo por lograr la clase de saber que se necesita para realizar sus proyectos de cambio. De ahí que sea obligado identificar los procesos a través de los que se forman las conciencias grupales en las organizaciones educativas y facilitar la producción de conocimiento útil para las propias metas de estos grupos. Esta es una finalidad metacognitiva de la ciencia postabisa (Santos, 2019) que debería servirnos de guía en educación.

Una investigación educativa enfocada a la traducción necesita recursos intelectuales para reconocer la diversidad de formas en que los saberes participan en relaciones sociales. Por ejemplo, el constructo de metáfora científica ayuda a capturar cómo construimos, significamos y organizamos el mundo social-material y, también natural, en múltiples y simultáneas esferas de prácticas diferentes (Fox Keller, 1991). Permite cuestionar las teorías prevaletentes al generar nuevos enlaces con las demandas y necesidades sociales. La perspectiva situada del conocimiento reconstruye, con una intención valorativa y local, las interrelaciones y determinaciones recíprocas concretas entre ideales y prácticas científicas e ideales y prácticas sociales. La investigación-acción opera con esta lógica relacional (Greenwood y Levin, 2012).

3. La pluralidad epistemológica y el pluriversalismo: Una visión geopolítica

El pluralismo epistemológico ha sido una vindicación recurrente desde la investigación cualitativa. Visibilizar epistemologías que recogen perspectivas plurales acerca del mundo y de los sujetos y grupos sociales que lo pueblan ha servido para cuestionar el absolutismo del canon positivista y las tácticas corporativas del capitalismo cognitivo (Lather, 2006). La noción de pluriversalismo permite reflejar la tensión constructiva entre el conocimiento como un universal y como una multiplicidad de numerosos y diversos proyectos ético-políticos y epistemológicos (Grosfoguel, 2008) tan heterogéneos como la pluralidad de pueblos que habitan el mundo y tratan de orientarse en él. Sirve también para legitimar la incorporación de las epistemologías aborígenes en la academia. Veamos cómo se aborda la proliferación paradigmática desde el Norte global y desde el Sur global.

3.1. La comunidad global de la investigación cualitativa, una lectura desde el Norte

La investigación cualitativa se relaciona con una macroformación epistemológica compleja y heterogénea que se expande sobre la base de múltiples proyectos interpretativos y sociocríticos, y en modalidades de investigación tan variadas que resulta imposible enumerarlas exhaustivamente. Se sirve de modos de interpretación con perspectivas participativas, constructivistas, críticas, feministas, queer, de la teoría crítica de la raza, postcoloniales y de los estudios culturales y se sitúa en las fronteras epistemológica entre el postpositivismo y el postestructuralismo, según Norman Denzin (2017).

La investigación cualitativa se percibe como un proyecto inherentemente heterogéneo e indeterminado marcado por la flexibilidad y la invención metodológica, que concibe la inestabilidad contribuyendo a su vitalidad intelectual. Sus giros y sus crisis epistemológicas son oportunidades para el cuestionamiento teórico y la creatividad procedimental.

La comunidad de la investigación cualitativa está formada por grupos globalmente dispersos de personas que intentan implementar una perspectiva crítica e interpretativa de la investigación educativa para desvelar y cuestionar las terribles condiciones de vida que definen nuestra existencia en la mayor parte del planeta (Denzin, 2017). Estos grupos trabajan en disciplinas interconectadas, desde la educación, los estudios de comunicación, de raza, de mujer y étnicos, desde sociología, historia, antropología, crítica literaria, ciencia política, económicas, a trabajo, salud y acción social. Dentro de sus naciones trabajan en universidades, instituciones públicas y escuelas. Y pueden estar vinculados con grupos comprometidos con la equidad, la justicia social, los derechos humanos y el activismo, incluido profesorado y otros profesionales implicados en prácticas socioeducativas de activismo pedagógico, social, político y ambiental.

Se caracteriza por defender formas de investigar multifacéticas y de final abierto para impedir la imposición de una cobertura epistemológica uniforme, y por recoger la tradición de la ciencia social interpretativa y crítica que se identifica con el compromiso ético y la justicia social. Sabiendo que ambas premisas son problemáticas y que se han reformulado para incluir planteamientos más complejos y diversificados de la emancipación (Ojeda Pizarro y Cabaluz Ducasse, 2010). Pero no todas las aproximaciones asumen estos principios genuinamente.

Una investigación cualitativa crítica se define como práctica moralmente informada que se apoya en una perspectiva performativa sobre la base de la colaboración comunitaria, para examinar las dificultades personales y sociales de los grupos expuestos a la intemperie de la vida y las estrategias usadas para contrarrestarlas (Denzin, 2017). Si el vínculo entre las ciencias sociales y la vida social es institucionalmente problemático (Greenwood y Levin, 2012), el neoliberalismo está consolidando una cultura de la auditoria científica que deslegitima el compromiso de la investigación con la justicia social. Se está difundiendo un empirismo abstracto que proclama la fusión metodológica de lo cuantitativo y lo cualitativo a costa de extraer el sentido comprometido de este último y ningunear sus criterios específicos de racionalidad, estandarizando su aplicación (Denzin, 2017)

Curiosamente en este hábitat unidimensional florece el cruce entre narrativas y géneros y surgen formas alternativas de producir ciencia que enriquecen la jaima, cada vez más grande, de la investigación cualitativa (Denzin y Giardina, 2017). Se habla de paradigmas postinterpretativos e híbridos con nuevas geografías de conocimientos y epistemologías deconoloniales y fronterizas (Ojeda Pizarro y Cabaluz Ducasse, 2010). Se cuestiona las asunciones y prácticas de investigación relacionadas con los datos en la era del big data, los programas de análisis numérico y los algoritmos (Flick, 2019). Aparecen usos subversivos de las estadísticas y se invocan nuevas formulaciones ontológicas y epistemológicas que aluden a la ciencia local, a la ciencia posthumanista, postmaterialistas, a la descolonización de la ciencia, a la ciencia feminista basada en metodologías del punto de vista y el conocimiento situado (Denzin y Giardina, 2017). Desde lo postcualitativo se busca reinventar lo cualitativo para priorizar la ontología frente a la epistemología,

aplicando la crítica ontológica del postestructuralismo de un modo significativo (St. Pierre, 2014). Se trata de evitar el humanismo cartesiano que pervive en la investigación cualitativa que se plantea como una serie de principios a aplicar y de operaciones a implementar.

El desafío actual es defender la idiosincrasia científica de la indagación cualitativa, redefiniendo sus criterios de racionalidad para diversificar lo que se considera ciencia al vincularla a las múltiples y cambiantes formas de abordar localmente la justicia social global.

3.2. Las epistemologías del Sur y el pluriversalismo

Desde las epistemologías del Sur, el pluriversalismo ayuda a invocar la justicia cognitiva, como condición para la justicia social global, y denunciar el extractivismo epistémico para descolonizar la ciencia y hacer viable la educación para el inconformismo (Santos, 2019).

La lógica del extractivismo es la expresión máxima de la crueldad extrema y de la transversalidad de la violencia. Muestra la unión entre lo epistemológico y lo ontológico. Al expolio físico de los territorios se unen el expolio de conocimientos y de las formas de ser y existir de las personas portadoras de esos saberes y habitantes de esos territorios, incluidos los vínculos de relación comunitaria (Grofoguiel, 2013). La extracción, reapropiación y descontextualización de recursos, saberes y prácticas ajenos a occidente o ajenos al capital produce un escenario de despojos múltiples (Carr, Rivas, Molano y Thésée, 2018). Del que no se libra el Norte global, a través de la especulación inmobiliaria, el *fraking* o la gentrificación que operan con la misma lógica. El extractivismo intelectual se ejerce en la investigación educativa mediante la apropiación del conocimiento de las personas y escuelas que investigamos. El extractivismo percibe cualquier bien como un recurso a extraer para vender como mercancía, incluyendo las formas de vida (humanas y no-humanas), los artefactos culturales y los conocimientos. El epistemicidio y el existencialicidio nombran la destrucción de conocimientos y formas de vida asociadas con artefactos, saberes y objetos extraídos para acomodarlos a la cultura y formas de ser y existir occidentales (Grofoguiel, 2016).

La justicia cognitiva implica descolonizarse intelectualmente, desprenderse de la ciencia ilustrada y pasar de ser investigado a investigador usando metodologías híbridas, metodologías de las comunidades autóctonas y metodologías de la ciencia extractivista usadas de manera contrahegemónica (Santos, 2019). Este hermanamiento intelectual entre saberes y métodos no es nuevo. Orlando Fals Borda (1990, p. 86) ya indicaba que la frustración de la ciencia eurocéntrica había hecho posible “interesantes olas de convergencia temática”, entre los saberes académicos del Norte y los saberes autóctonos del Sur, “inspiradas en la vieja consigna de conocer para poder actuar bien y transformar mejor”.

Al trabajar con una epistemología fronteriza se opera en los intersticios de diferentes sistemas de conocimiento, incluido los hegemónicos, con una perspectiva geopolítica (Mignolo, 2008 en Ojeda Pizarro y Cabaluz Ducasse, 2010) y corpo-política. Desde la universidad, es necesario emprender una conversación sobre los méritos relativos de diferentes tipos de conocimientos desde los eruditos y científicos hasta los artesanales, populares y ciudadanos para reconocer los saberes que surgen de las prácticas sociales. Una tarea propia de investigadores sin valor de mercado, apostando por el saber colectivo orientado a la praxis (Greenwood y Levin, 2012).

Superando la investigación mercantilizada, hay que investigar cuestiones sin valor de mercado, pero valiosas para las comunidades y grupos sociales implicados. Haciendo factible la práctica del “saber con” en vez del “saber sobre” con formas cogenerativas de investigación como la investigación-acción. Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 231) propone las mingas epistemológicas como un trabajo comunitario o colectivo que pretende crear o conservar conocimientos comunes o de valor común. Son prácticas colectivas de complejidad epistemológica que combinan conocimientos artesanales, científicos e híbridos, recurren a dispositivos multimedia variados para plasmar el conocimiento y las experiencias que lo producen y difundirlos, y pueden enfocarse hacia la revitalización del pasado o hacer lecturas insurgentes del presente llamando a la rebelión y la indignación. Las mingas promueven la búsqueda de alianzas entre científicos no vinculados al mercado y grupos sociales activistas. Por eso las epistemologías del sur comparten una preocupación metacognitiva (Santos, 2019): hacer accesible la producción de conocimiento útil para superar las injusticias y producir la educación para el inconformismo que crea subjetividades rebeldes y prácticas educativas insurgentes.

4. Conclusiones: La investigación educativa y la reciprocidad profunda

Según Audre Lorde (2003) los opresores emplean la táctica de ocupar a los oprimidos con las preocupaciones del amo. El neoliberalismo nos tiene entretenidos gracias al sistema de recompensas mercantilista que organiza la producción científica según investigaciones con valor comercial y sin valor comercial (Santos, 2019) y del cual depende nuestra trayectoria académica y nuestras condiciones laborales. La cultura de la auditoria funciona como un ritual de verificación que se ha convertido en un sistema de gobernanza y que se justifica en sí mismo gracias a las métricas de citación y los indicadores de impacto (Saura y Bolívar, 2019), pero que ignora la originalidad y la verdad. Para hacer investigación con valor comercial condescendemos con los criterios de cientificidad de la investigación basada en evidencias y jugamos al juego del pragmatismo metodológico, asumiendo el papel subsidiario de lo cualitativo frente a lo cuantitativo o, supuestamente, complementario en los métodos mixtos. Aplicamos metodologías extractivistas y, por tanto, relegamos el compromiso con la justicia social en educación o lo cooptamos.

Optar por la investigación sin valor comercial supone no ver a los otros como recursos a explotar sino como actores sociales que piensan y producen conocimiento válido para todos. Es un primer paso hacia la descolonización epistémica y hacia la reciprocidad profunda como forma de ser y estar en el mundo frente al extractivismo multidimensional. En palabras de Lianne Betasamosake Simpson (Grosfoguel, 2016),

La reciprocidad implica una profunda revolución en las formas de vida. Vivir bajo el principio de la reciprocidad implica el intercambio justo en las relaciones entre seres humanos y en las relaciones entre humanos y no-humanos. Si la ecología planetaria nos da agua, alimentos, aire, etc., para la vida, el principio de reciprocidad implica devolverle al cosmos la reproducción de lo que tomamos de ella. Extraer sin devolver es el principio de destrucción de la vida. Extraer tomando cuidado de reproducir la vida y devolver lo que se extrae es un principio cosmológico completamente distinto. Esto implica una conciencia ecológica planetaria que no existe bajo las estructuras de dominación de la civilización occidental. Se requiere un cambio radical en las formas de ser, vivir y estar en el mundo. (p. 41)

Como investigadoras e investigadores tenemos una nueva responsabilidad basada en la constatación fehaciente de vivir una existencia limitada, recursos limitados, tiempo limitado: interrelacionar investigación y reivindicaciones sociales significativamente para la preservación de la vida en el planeta y la recuperación de la dignidad (Mies, 2013).

La principal limitación por salvar es nuestra habilidad para cuestionar nuestro bagaje científico y nuestro ecosistema académico, especialmente las seductoras formas de autocontrol sostenidas por la autocuantificación de conductas propia del sujeto académico digitalizado (Saura y Bolívar, 2019). Para superarla, debemos revisar nuestra autoconciencia como individuos y como especie (Puleo, 2011) y deconstruir las prácticas epistemológicas y las nuevas formas de subjetivación que nos constituyen como sujetos académicos neoliberales, problematizando las fronteras entre lo epistemológico, lo político, lo social, lo personal y lo natural. Contamos con herramientas alternativas. La objetividad dinámica ayuda a buscar formas de conocimiento auténticas, sin renunciar a las conexiones emocionales entre el entendimiento que lo produce y ese saber (Fox Keller, 1991). El combinar la autenticidad y la fiabilidad del conocimiento producido con la interrelación entre el yo y los otros implica una comunalidad de experiencias y sentimientos, que permite elaborar un saber doblemente efectivo para la sociedad, no para el capital, y para la ciencia. Relaciona al sujeto situado con su bagaje empático, cognitivo y emocional, con su capacidad de conectarse y relacionarse con las experiencias de continuidad y diferencia entre las personas (Fox Keller, 1991). Contamos, también, con el potente legado de la investigación-acción participativa (Fals Borda, 1993). La idea de vincularse, interconectarse, entrelazarse, encontrarse epistemologías múltiples, conocimientos diversos, grupos sociales heterogéneos e investigadores, educadores, ciudadanía y alumnado, seres humanos y no humanos es la supermetáfora de una macroconfiguración epistemológica que está construyéndose para hacer realidad el proyecto histórico de realización de la vida mediante la vinculación y detener el proyecto histórico que cosifica la vida y todo lo vivible (Segato, 2018). Busca engendrar una clase de conocimiento con valor corpo-político y geopolítico que sea coproducido y que interrelacione los deseos de cambio de múltiples grupos sociales para impulsarles a la acción colectiva ofreciendo alternativas a la vez factibles y transgresoras. En esta tarea, las contrapedagogías de la crueldad servirían para derribar los muros físicos, digitales y simbólicos que el capitalismo neoliberal levanta entre todos los seres para convertirnos en bienes desechables. Las pedagogías contra el despojo servirían para resistirnos al programa global de expolios múltiples (Carr et al., 2018; Escalón Portilla y González Gaudiano, 2017).

Combinando imaginación sociológica (Wright Mill, 1996) e imaginación epistémica (Andreotti, 2014) podemos producir una investigación educativa que vincule epistemología con lo personal, lo social y lo político y haga factible la traducción entre sistemas de conocimiento dispares producidos por grupos diversos de estudiantes, educadores y ciudadanía, incluidos los otros distantes. Una investigación con vocación corpo-política y geopolítica que buscaría:

- Interconectar diferentes sectores sociales e investigadores en un proceso de educación mutua y de investigación cogenerativa para estimular una conversación pública (Dumas y Anderson, 2014).

- Producir informes culturalmente relevantes desde diversas perspectivas sobre las condiciones de trabajo y la vida cotidiana en escenarios educativos dominados por el extractivismo, elaborando contranarrativas inspiradoras.
- Resaltar la complejidad de las acciones pasadas y presentes, recreando escenarios de posibilidad, aquí y ahora, con ricas descripciones y representaciones multitextuales que comuniquen una visión arriesgada pero seductora de lo que está por venir y del papel de la educación en su consecución.
- Unir biografía e historia desvelando afinidades en la experiencia vital de alumnado, profesorado, ciudadanía e investigadores procedentes de grupos culturalmente diversos y en localizaciones espaciales distantes para aprovechar las zonas de contacto entre sistemas de conocimiento heterogéneos sobre nuestras condiciones de vida a nivel local, regional y planetario, y las formas de vinculación que resisten las pedagogías de la violencia.
- Convertir nuestras aulas en espacios de contestación cocreando un curriculum para la vida y coproduciendo investigaciones que incluyan los anhelos de estudiantes y ciudadanía para que “la dignidad se haga costumbre”, como corean en las movilizaciones chilenas amplificando las palabras de Jacinta Franciso Marcial, nativa mexicana encarcelada injustamente.

Estrechemos nuestros vínculos como investigadores e investigadoras que reivindicamos la investigación educativa sin valor comercial para evitar la investigación extractivista y configurar una academia alternativa. Aprendamos a movernos a través de diferentes epistemologías, aplicando sus recursos en contextos educativos diversos para afinar el estudio de las desigualdades materiales y culturales y desnormalizar las identidades. Cuidemos cómo nuestras conceptualizaciones y maneras de enseñar y escribir condicionan y transforman la representación y la interpretación de conocimientos en contextos epistemológicos diferentes. Incrementemos nuestra autoconciencia sobre cómo conceptualizar el saber para posibilitar cruces epistemológicos y producir conocimiento basado en el principio de reciprocidad.

Para reconstruir el sentido de entrelazamiento con el planeta y con los otros seres deberíamos desprendernos de cosmovisiones obsoletas, incluyendo en la investigación “Otras” narrativas pedagógicas (Andreotti, 2014): epistemologías de la vida, del Buen Vivir, que desde el Sur global ofrecen lecciones de reciprocidad profunda a nivel planetario.

Malala, Ahed Tamini y Emma González, son estudiantes y activistas contra la violencia; Artemisa Xakriabá y Greta Thunberg, son estudiantes y activistas por la justicia climática. Son heroínas del siglo XXI. Y ¿cuántas niñas y jóvenes más, que no conocemos y que no conoceremos, podrían serlo? Niñas casadas o esclavizadas o explotadas sexualmente o desnutridas o acalladas o embobadas consumiendo pantallas o hipersexualizadas. Vidas expoliadas, saberes expoliados. Es hora de poner nuestro instrumental científico al servicio de otras causas, las suyas. En definitiva, las nuestras.

Referencias

Adán, C. (2018). *Feminicidio. Unha nova orde patriarcal en tempos de submisión*. Vigo: Galaxia.

- Andreotti, V. (2014). Critical and transnational literacies in international development and global citizenship education. *SISYPHUS Journal of Education*, 2(3), 32-50.
- Andreotti, V., Stein, S., Ahenakew, C. y Hunt, D. (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 4(1), 21-40.
- Andreotti, V., Stein, S., Susa, R. y o coletivo de arte/educação Sinalizando rumbo a futuros descoloniais. (2019). Da casa construída pela modernidade ao micélio saudável. *Sinergias. Diálogos Educativos para a Transformação Social*, 8, 9-19
- Ball, S. J. (2010). New voices, new knowledges and the new politics of education research: The gathering of a perfect storm? *European Educational Research Journal*, 9(2), 124-137. <https://doi.org/10.2304/eej.2010.9.2.124>
- Biesta, G. (2007). Why 'what works' won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Carr, P. R., Rivas, E., Molano, N. y Thésée, G. (2018). Pedagogías contra el despojo: Principios de una eco/demopedagogía transformativa como vehículo para la justicia social y ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 69-93. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.004>
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Cypriano, B. H. (2014). La idea feminista de la política desde el sur global. *Estudios Feministas*, 22(2), 627-635. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000200014>
- Denzin, N. K. (2017). Critical qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 8-16. <https://doi.org/10.1177/1077800416681864>
- Denzin, N. K. y Giardina, M. D. (2017). Introduction: Qualitative inquiry in neoliberal times. En N. K. Denzin y M. D. Giardina (Eds.), *Qualitative inquiry in neoliberal times* (pp. 1-16). Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315397788-1>
- Dumas, M. J. y Anderson, G. (2014). Qualitative research as policy knowledge: Framing policy problems and transforming education from the ground up. *Education Policy Analysis Archives*, 22(11), art 5.
- Escalón Portilla, E. y González Gaudiano, E. (2017). La escuela como actor social en las luchas contra el extractivismo. Prácticas político-pedagógicas desde la educación comunitaria en Oaxaca, México. *Diálogos sobre Educación*, 8(15), art 4. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i15.418>
- Fals Borda, O. (1990). El tercer mundo y la reorientación de las ciencias contemporáneas. *Nueva Sociedad*, 107, 83-91.
- Fals Borda, O. (1993). La investigación participativa y la intervención social. *Documentación Social*, 92, 9-22.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Flick, U. (2019). The concepts of qualitative data: Challenges in neoliberal times for qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 25(8), 713-720. <https://doi.org/10.1177/1077800418809132>
- Fox Keller, E. (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Alfons el Magnanim.
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Anagrama.

- Greenwood, D. J. y Levin, M. (2012). La reforma de las ciencias sociales y de las universidades a través de la investigación-acción. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Coords.), *El campo de la investigación cualitativa* (pp 117-154). Barcelona: Gedisa.
- Grosfoguel, R. (2008). Hacia un pluri-versalismo transmoderno. *Tabula Rasa*, 9, 199-215. <https://doi.org/10.25058/20112742.345>
- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿Teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa*, 16, 79-102. <https://doi.org/10.25058/20112742.112>
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58. <https://doi.org/10.25058/20112742.153>
- Grosfoguel, R. (2016). Del extractivismo económico al extractivismo epistemológico e ontológico. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 4, 33-45. <https://doi.org/10.15304/ricd.1.4.3295>
- Lather, P. (2006). Paradigm proliferation as a good think to think with: Teaching research in education as a wild profusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), 35-57. <https://doi.org/10.1080/09518390500450144>
- López Alós, J. (2019). *Crítica de la razón precaria. La vida intelectual ante la obligación de lo extraordinario*. Madrid: Catarata.
- Lorde, A. (2003). Las herramientas del amo nunca desmontarán la casa del amo. En A. Lorde (Ed.), *La hermana, la extranjera. Artículos y conferencias* (pp. 115-120). Madrid: Horas y horas.
- Mies, M. (2013). Investigación feminista: Ciencia, violencia y responsabilidad. En M. Mies y V. Shiva (Eds.), *Ecofeminismo. Teoría, crítica y perspectivas* (pp. 93-120). Barcelona: Icaria.
- Ojeda Pizarro, P. R. y Cabaluz Ducasse, J. F. (2010). Colonialidad del poder y geopolítica del conocimiento. Reflexiones para re-pensar las pedagogías críticas. *Revista Electrónica Diálogos*, 19, 149-162.
- Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo: Para otro mundo posible*. Madrid: Cátedra.
- Rodríguez-Romero, M. (2015). El paisaje amenazante de la producción de conocimiento científico en educación bajo el capitalismo cognitivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82, 35-48.
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce Extensión Universitaria.
- Santos, B. de S. (2017). *Justicia entre saberes. Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata.
- Santos, B. de S. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Trotta.
- Saura, G. y Bolívar, A. (2019) Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Somekh, B. (2007). Last words-speculative knowledge. En T. Schwadt y B. Somekh (Eds.), *Knowledge production: Research work in interesting time* (pp.197-207). Londres: Routledge.

St. Pierre, E. (2014). A brief and personal history of post qualitative research: Toward “post inquiry”. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 1-18.

Wright Mills, C. (1996). *La imaginación sociológica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Breve CV de la autora

Mar Rodríguez-Romero

Profesora Titular de DOE, Universidad de A Coruña. Ha participado en proyectos de investigación de ámbito autonómico, nacional e internacional y como evaluadora en agencias de investigación. Es autora de *Las metamorfosis del cambio educativo* (2003) en Akal y *del Asesoramiento en educación* (1996) en Aljibe. Entre sus publicaciones relacionadas con la temática de este monográfico se señalan “El paisaje amenazante de la producción de conocimiento científico en educación bajo el capitalismo cognitivo” (2015) *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*; “Algunas aportaciones de las teorías poscríticas al cambio educativo” (2012) *Revista de Educación*; “¿ En qué dirección (es) se orientará la Investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años? La opinión de los especialistas” (2010) *Revista Mexicana de Investigación*; *Educational change, cultural politics and social reinvention* (2008) en *Transnational Perspectives on Culture, Policy, and Education*, editado por Cameron McCarthy y Cathryn Teasley y publicado en Peter Lang. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2964-0928>. Email: mar.rromero@udc.es