

SER INVESTIGADORA EDUCATIVA: EXPERIENCIA ACADÉMICA Y DISTINCIÓN SEXO-GENÉRICA

DULCE MARÍA CABRERA HERNÁNDEZ

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

LETICIA PONS BONALS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

TEMÁTICA GENERAL: INVESTIGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

RESUMEN

Presentamos una propuesta analítica, con perspectiva de género, para indagar sobre la formación y las trayectorias de investigadoras educativas. La categoría experiencia académica nos ayuda a develar elementos contextuales, experienciales y distinciones sexo-genéricas que condicionan las prácticas de las/los investigadoras/res; su construcción se sostiene en las “culturas epistémicas” (Knorr-Cettina, 1996) y los planteamientos del llamado “punto de vista”, desarrollados por la teoría feminista (Haraway, 1991; Olesen, 2012). En esta ponencia argumentamos que la generación de conocimientos sobre el objeto educación no solo involucra contenidos científicos, también incluye los campos culturales, históricos y simbólicos. En ese sentido, visibilizamos rutas, puntos de partida, esfuerzos e interrogantes que permiten a las entrevistadas reconocerse como mujeres activas, capaces de acceder al mundo escolarizado, ser reconocidas como investigadoras y apropiarse del campo académico como un espacio social en el que ocupan distintas posiciones.

Palabras clave: investigación educativa, investigadores educativos, género, epistemología feminismo

INTRODUCCIÓN

Santos (2009) ha señalado que el pensamiento moderno se ha empeñado en organizar los objetos de conocimiento en dos grandes líneas: una para lo visible y otra para lo invisible. En la primera quedan los conocimientos legítimos y en la segunda, los ilegítimos, éstos son el soporte no-existencial de aquello que sí es visible.

Así, la línea visible que separa la ciencia de sus otros modernos crece sobre una línea invisible abismal que coloca, de un lado, la ciencia, la filosofía y la teología y, del otro, conocimientos hechos incommensurables e incomprensibles, por no obedecer ni a los métodos científicos de la verdad ni a los de los conocimientos, reconocidos como alternativos, en el reino de la filosofía y la teología (p. 34).

De acuerdo con lo anterior, todo aquello que no se circunscribe al canon “oficial” que incluye a la ciencia, la filosofía y la teología, es invisible: saberes populares, laicos, plebeyos, campesinos o indígenas catalogadas como creencias, opiniones, magia, idolatría, intuiciones o supersticiones (Santos, 2009). En ese orden de ideas, los conocimientos producidos en el campo de la investigación educativa, siempre que se inscriban en el orden del discurso moderno, conforman aquello que es visible. Las experiencias, saberes y prácticas contextuales que no se “ajustaran” a las metodologías autorizadas al interior del canon oficial quedarían invisibilizadas -excluidas-.

En los trabajos que realizamos en el campo de la investigación educativa hemos observado que si bien, la distinción planteada por Santos (2009) tiene vigencia, es posible horadar estas líneas visible-invisible en la construcción del conocimiento sobre el objeto educación. En ese sentido, reconocemos que los saberes, discursos, experiencias y contexto no son invisibles, están presentes en los procesos de generación de conocimientos. Al respecto, recuperamos los planteamientos de Knorr-Cettina:

Los productos de la ciencia son construcciones contextualmente específicas que llevan las marcas de la contingencia situacional y de la estructura de intereses del proceso por el cual son generados, y que no pueden ser comprendidos adecuadamente sin un análisis de su construcción (1981: 60-61).

Estas ideas se vinculan con la investigación feminista, y con los planteamientos de la teoría del “punto de vista”, desde la cual se asume que la construcción del conocimiento se encuentra siempre acotada y situada; se relaciona con el lugar desde el que se mira, comprende y busca explicar la realidad.

Los conocimientos situados crecen con la responsabilidad [...] son herramientas muy poderosas para producir mapas de conciencia para las personas que han sido inscritas dentro de las marcadas categorías de raza y de sexo tan exuberantemente producidas dentro de las historias de las dominaciones masculinistas, racistas y colonialistas. [...] son siempre conocimientos marcados (Haraway, 1991, pp. 186-188).

Sostenemos que el conocimiento no puede obviar la experiencia de la investigadora, quien mira y “juzga” desde sus propios marcos de intelección, tomando en cuenta la posición que ocupa en las estructuras sociales y en las relaciones de dominación que marcan su vida cotidiana; pero admitimos que se trata de un conocimiento que no se construye en aislamiento sino a partir del encuentro con otros, quienes se unen a la empresa de crear y recrear conocimientos con miras a la transformación de estas marcas.

El “punto de vista” que construyen las investigadoras educativas sobre sus objetos de estudio, así como los enfoques para abordarlos no se entiende como un asunto esencialista ni individual, sino como producto del trabajo colectivo emprendido entre colegas, colaboradores/es que se integran en

las investigaciones y estudiantes interesados/as en la temática, todos ellos situados en un contexto sociocultural concreto, en el que los espacios y tiempos de encuentro permiten amalgamar una “multiplicidad concreta” (Hartsock, en Olesen, 2012).

Los puntos de vista son logros cognitivos-emocionales-políticos contruidos a partir de la experiencia social-histórica-corporal situada: siempre constituida mediante prácticas atestadas, no inocentes, discursivas, materiales y colectivas [...] ello implica que las afirmaciones del conocimiento están socialmente contextualizadas [...] (Olesen, 2012, p. 127).

En términos personales, esta mirada implica asumir un posicionamiento epistemológico y metodológico crítico sobre los compromisos que conlleva la realización de investigaciones con la transformación de las condiciones de vida de opresión e injusticia que viven las mujeres en una sociedad androcéntrica, a partir del reconocimiento de un “conjunto de teorías que a pesar de sus diferencias y agrios enfrentamientos constituyen ya [...] un paradigma, es decir, comparten una serie de presupuestos en torno a cuáles son las preguntas y problemas relevantes que interesa formular a la realidad” (De Miguel, 2005, p. 16). También sobre el para qué hacer estas preguntas, lo que nos lleva a reconocer un distanciamiento con la búsqueda de la objetividad que caracteriza al paradigma positivista. A diferencia de esta objetividad-neutralidad, lo que aquí se escribe busca correlatos en lo que se ha denominado una “fuerte objetividad” u “objetividad fuerte” que “contrasta de modo claro con la objetividad libre de valores y postula la interacción entre el investigador y el participante” (Olesen, 2012, p. 129).

Nuestro argumento central señala que el contexto, las experiencias y las distinciones sexo-genéricas inciden, tanto en la formación y práctica de los investigadores/as educativos/as, como en la generación de conocimientos en el campo de la investigación educativa. Siguiendo a García Selgas (1991), al reconocer el

conocimiento como necesariamente situado y [...] las identidades como básicamente fragmentarias, [...] permite: i) postular identidades que en lugar de ser cerradas y opuestas, sean abiertas, faciliten las afinidades y se reconozcan cruzadas por muchas y diversas diferencias; ii) apreciar que el sujeto, como la capacidad de acción y el punto de vista, no es algo dado y predeterminado, sino algo que se está produciendo y nos responsabiliza; iii) defender que no caemos en el relativismo cuando reconocemos que solo es posible un conocimiento *objetivo* si se parte de una perspectiva colectiva, parcial, interesada y conciente de las violencias y reinversiones que ella misma introduce; o iv) sensibilizar las luchas de clases con cuestiones raciales y sexuales, a la vez que disolvemos las

dicotomías establecidas entre raza y etnia, sexo y género, organismo y marco cultural, etc. (pp. 30-31).

DESARROLLO: LA EXPERIENCIA ACADÉMICA

A partir de los referentes teóricos que apuntalan nuestra propuesta, consideramos que el análisis de la experiencia académica nos permite visibilizar aquellos elementos culturales y simbólicos que están presentes en la construcción del conocimiento educativo y, reconocer, que las investigadoras mantienen una relación vital con los objetos que analizan. Esta categoría recupera su legado fenomenológico-hermenéutico (van Manen, 2009), reconoce la riqueza de la vivencia subjetiva como recurso liminal que hace posible la experiencia y vía de acceso al universo simbólico.

En términos “metodológicos”, la experiencia académica se nutre de los relatos construidos por las investigadoras respecto de su formación y trayectoria en el campo de la investigación educativa. A través de técnicas e instrumentos cualitativos recuperamos diversos testimonios de cuatro investigadoras educativas que colaboraron en la indagación y nos permitieron acercarnos a los momentos significativos de su trayectoria. Las cuatro son miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), registradas en el área de Humanidades y Ciencias de la Conducta y se autodefinen como investigadoras educativas. Estos testimonios, obtenidos de entrevistas a profundidad, fueron sometidos a un escrutinio fenomenológico y nos permiten identificar algunas categorías de análisis.

No es poco habitual que los textos biográficos contengan ricos yacimientos de descripciones sobre la experiencia vivida para el análisis fenomenológico o para convertirlo en anécdota o historia. Así pues, mientras que la biografía se encuentra orientada hacia el significado individual o privado, la fenomenología se encuentra orientada hacia el significado existencial (van Manen, 2003, p.89).

Desde esta postura fenomenológico-hermenéutica, los testimonios dan la oportunidad de observar la recursividad de la vivencia y el crisol de la memoria; sin embargo, es necesario traspasar el umbral sensorial y adentrarse en ciclo de pre-reflexividad, reflexividad-significatividad, para llegar a la experiencia (van Manen, 2003).

Nuestro interés en la experiencia académica, con una perspectiva sexo-genérica, no solo radica en mostrar la existencia de “un punto de vista” subrayando los relatos y descripciones de investigadoras. “En lo que estamos interesados es en la descripción que hace, precisamente porque puede examinarse como un relato de la posible experiencia de otras mujeres” (2003, p. 90). La descripción que hace una investigadora, no solo está mediada por su condición sexo-genérica, también va acompañada de su interpretación del mundo y de las estructuras sociales que le dan sentido. En

nuestro caso, la experiencia académica alude a la imbricación entre el mundo profesional/laboral y sus instancias vitales.

En el análisis de la experiencia académica encontramos algunas subcategorías que nos ayudan entender cómo las mujeres entrevistadas se reconocen en el campo de la investigación educativa como investigadoras.

a) Rutas

Rivas y Cortés señalan, parafraseando a MacLure, que las identidades son mecanismos interpretativos utilizados para justificar, explicar y dar sentido a la conducta de cada uno, su carrera, valores y circunstancias (2010, p. 17). En ese sentido, las investigadoras muestran un proceso continuo por definirse, frente a sí mismas y frente a otros. Esto se observa con claridad en el siguiente testimonio: “estaba segura que quería un tema de investigación que me diera identidad, como tal, para decirme pedagoga” (IE-C1(*), comunicación personal, 07 de noviembre de 2016). En ese sentido Ricoeur señala que la identificación de quién uno es, sólo puede realizarse frente a otro que quizá posee características distintas. Este proceso nos permite distinguarnos y saber quiénes somos (2006, p. 41).

Soy exbecaria... me dieron el apoyo...me dieron un apoyo económico bastante alto, creo que en su momento era el más alto en toda la universidad...me dieron el apoyo...por trayectoria...y yo pedí el nivel más alto, en la universidad me dijeron que no lo pidiera...porque ese solo las vacas sagradas... me lo dieron (IE-C2, comunicación personal, 10 de noviembre de 2015).

Con diferentes grados de intensidad, se presenta una tensión continua entre la definición de sí misma frente a los otros/as. Estas investigadoras son conscientes “de una manera intensa y constante de su propio cuerpo, pero no de cómo es para sí mismo, sino de cómo es “para” los “demás” (Sarte, 1965, p. 353 citado por Manen, 2003, p. 43). El siguiente fragmente extraído del relato de una investigadora expresa esta tensión:

Toda mi juventud tuve mucha presión por haber ido a estudiar a México por tratar de hacer mi vida como yo quería, he viajado mucho, muchas veces he viajado sola, cuando iba a hacer mis estancias viajaba sola y regresaba sola. No es fácil, porque es uno criticada, pero uno debe tener prioridades en la vida... no me importan los demás, pero claro que es difícil, hay muchas personas que no soportan esa presión social, yo creo que aprendí a manejarla, hacerme un poco fuerte, no dura, porque creo que soy una persona muy sensible, sino más bien una persona fuerte... la

vida te va haciendo fuerte... sacar fuerzas de algún lado para seguir adelante... implica que tienes que cultivar ciertas habilidades que te hacen sobrellevar lo que estás viviendo y de esa manera puedes en un momento determinado salir adelante, no te dejas vencer (IE-C3, comunicación personal, 8 de enero de 2016).

b) Puntos de partida e inserción en la vida académica

Los hallazgos encontrados en diversas indagaciones (Pons, 2010 y Rivas y Cortés, 2013) nos permiten señalar que los sujetos se forman como investigadores a partir de experiencias y circunstancias biográficas particulares.

Ahora sé que mi andadura investigativa no comienza con un proceso académico (...) Un aire de jovialidad y vitalidad orientaba mi caminar cotidiano (...) el tiempo de adolescencia y juventud marcado por un carácter y una acción claramente competitiva, apasionada, luchadora y fervientemente comprometida con mi propia vida, cohabitaban con el alumbramiento al escenario democrático de la España de los años ochenta (Prados, 2013, p. 101-102).

En algunos casos se presentan condiciones económicas, sociales y familiares que favorecen esta inserción a los estudios de nivel superior y posteriormente al mundo académico, como el siguiente texto en el que una colaboradora reconoce el apoyo recibido de sus padres, para estudiar una primera licenciatura y viajar a Europa a estudiar idiomas, y, después, de su esposo para iniciar una segunda licenciatura, continuar su maestría y su doctorado. Durante su primera licenciatura ella se incorporó a ayudantías de investigación en la universidad y para sus otros estudios era ya trabajadora de otra universidad. Ella asume que su situación ha sido privilegiada:

Entiendo que pertenezco a una minoría de mujeres que fueron apoyadas por su familia para poder estudiar y salir adelante, lo mismo con mi esposo, hay esposos que no dejan, incluso a algunas de mis amigas que tengo que son contemporáneas que no las dejan ni trabajar fuera de casa, o que no las dejan trabajar muchos años por esa situación, menos que las dejen estudiar, porque algunas se casaron después de la prepa y con ese nivel educativo se quedaron, creo que eso influye mucho en la familia, el apoyo que te da la familia, en general, tu familia de sangre que serían tus padres, también si estas casada, pues la familia que tienes, tu

cónyuge, tus hijos, si te apoyan en eso (IE-C3, comunicación personal, 20 de diciembre de 2015).

En otros casos la ingreso a los estudios de nivel superior ha sido producto de mucho esfuerzo, como el caso de una colaboradora que al egreso de la secundaria trabajó en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y lo mismo ocurrió al finalizar la preparatoria; este trabajo le permitió contar con una beca de manutención para continuar sus estudios de nivel medio superior y de licenciatura, una vez que concluyeron los compromisos laborales contraídos. La maestría la costó trabajando como docente de bachillerato y el doctorado lo cursó con una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Ella considera que en el doctorado comenzó a perfilarse su carrera como investigadora educativa y fue hasta su egreso que concursó por una plaza de tiempo completo en la universidad e ingresó al SNI.

Vemos que la incorporación de estas mujeres como académicas y cómo investigadoras se realizó de manera paulatina, a partir de acciones circunscritas a la vida universitaria como ayudantías, participación en cuerpos colegiados, incorporación a redes, participación en docencia e investigación. Algunas de estas se efectuaron en paralelo a los estudios de licenciatura o posgrado:

Aprendimos...a tener cuidado en la redacción, a redactar e interpretar datos con ética y estética, porque ella nos decía,...si vamos a utilizar porcentajes se redactan de esta manera...si vamos a poner los diálogos de los actores los vamos a utilizar así, cuidando la ética o vamos a cuidar la estética de la investigación...esos son aprendizajes que nos quedan (IE-C1, comunicación personal, 07 de noviembre de 2016).

El fragmento anterior, se sitúa en el contexto académico, en la voz de una investigadora que revisa su proceso formativo, se remota diez años atrás y encuentra en la tesis de la licenciatura una veta para continuar indagando en el campo de la investigación educativa.

c) La suma de los esfuerzos

En las trayectorias, se observan las situaciones y experiencias previas en el campo, mismas que inciden en los sentidos que las mujeres otorgan a su práctica.

No puedes decir que no,... por ejemplo este curso que estamos dando nos quita mucho tiempo, sábado y domingo, revisando los avances...además bueno... Ese libro que nos llevó tanto tiempo el año pasado, parece que ni se va a publicar, pero

no importa, aprendimos mucho y lo disfrutamos...(IE-C2, comunicación personal, 20 de enero de 2016).

En estos escenarios, las investigadoras hacen valoraciones sobre sus apuestas formativas e investigativas:

En 2014 que logro concluir este doctorado me someto a procesos de evaluación, como es esto de pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores y bueno,... se me da este reconocimiento, porque es a partir, como siempre lo he dicho, de las tareas que hubo de trabajo de investigación en el propio doctorado que me fue habilitando para esta situación... (IE-C1, comunicación personal, 07 de noviembre de 2016).

Para otra investigadora el ingreso a este sistema es un impulso para continuar:

es algo que te motiva a seguir trabajando, por los años que tengo; no sé cuántos años más voy a seguir trabajando, no me veo a futuro dentro de 10 o 15 años trabajando, porque tengo 32 años de servicio, Me veo trabajando un tiempo más, unos años más, ahora no pienso retirarme, he tenido momentos por tanto trabajo o por lo que sea, dice uno “ah, ya me quisiera jubilar”, pero en este instante no, me siento bien y quiero seguir trabajando (IE-C3, comunicación personal, 12 de enero de 2016).

Las investigadoras aluden a trayectos compartidos con otras personas, que dan cuenta de las dinámicas de trabajo o institucionales, en la búsqueda del reconocimiento de los pares.

Entonces cuando yo regreso, recupero mi perfil PROMEP, participo en los estímulos al desempeño...y lo que sigue es el SNI, con la experiencia de Lety, Juan, Rosana, ya en el SIN, fue relativamente fácil el asunto de la conformación del expediente y todo esto...es o fue un acompañamiento totalmente cercano...(IE-C4, comunicación personal, 13 de enero de 2016).

d) Las preguntas latentes y los temas

En nuestros estudios sobre trayectorias encontramos algunos temas recurrentes, expresados como interrogantes que se relacionan con la identidad y con la formación: ¿cómo llegó a ser investigadora?,

¿cómo se formó en la investigación educativa?, en algunos momentos parece que las colaboradoras buscan dar respuesta a los cuestionamientos que se formulan para sí mismas.

Es hasta el 2011 que llego al doctorado en estudios regionales...ya me había alejado, la verdad...me dediqué al trabajo en la comunidad y hacer proyectos más con los jóvenes del bachillerado. Entonces en el doctorado empieza un proceso de formación que creo que consolidó esta cuestión de la investigación, que es publicar, asistir a congresos, escribir, sobre todo, reflexionar sobre lo que se escribe y creo que los diez años que ya llevaba como profesora en diferentes contextos de Chiapas...pues toda esta experiencia fue motivo de reflexión en el trabajo de la tesis... (IE-C1, comunicación personal, 10 de noviembre de 2015).

Otra colaboradora comenta que su trabajo de investigación educativa se acompañó mucho tiempo con el periodismo y la literatura:

Lo que más tenía era libros [escritos] sobre literatura, y no tanto sobre lo que yo estaba trabajando, por eso yo no me animé antes de concursar [en la convocatoria del SNI], ya ahora que vi que tenía un poquito más de libros, de material, artículos, fue que animé a presentarme...yo nunca dejé mi trabajo periodístico, escribía siempre; casi cada semana escribía un artículo, un ensayo; últimamente ya no, desde que soy SNI a todo lo que son los trabajos académicos, que sí les dedicaba mucho tiempo, pero no tanto como ahorita, relacionados con mi área que es la educativa, didáctica, pedagogía, lenguas, siempre tuve producción, pero no una producción demasiado grande, sino que se hacía a la par que iba haciendo otras cosas (IE-C3, comunicación personal, 8 de enero de 2016).

Al respecto es importante señalar que la formación como investigadoras educativas, no se limita al espacio académico y/o científico, sino que se interconectan con otras esferas sociales (como la familia, los amigos, las comunidades, los grupos militantes o artísticos, etcétera) mediante los cuales construyen otros mecanismos de habilitación. Analizar la trama de esta compleja red implica reconocer la coexistencia de conocimientos disciplinarios con saberes narrativos (Cabrera, 2015) que proveen a los sujetos instancias de experiencia académica.

CONCLUSIONES

Los planteamientos feministas “del punto de vista” y las culturas epistémicas son un par de herramientas teóricas que apuntalan una perspectiva situada, en donde se reconoce que la distinción sexo-genérica incide en las experiencias de las investigadoras. Los testimonios dan cuenta de rutas, puntos de partida, trabajo colectivo, preguntas constantes que nos muestran a investigadoras capaces de:

- Reconocerse como sujeto activo, como mujeres que asumen la conducción de un proyecto de vida, que les lleva a enfrentar diversas condiciones en las que identifican ciertas posibilidades de pensarse y sentirse como mujer y como futura investigadora.
- Acceder al mundo escolarizado, hasta llegar a los estudios de posgrado, en donde encuentran la posibilidad de ser reconocidas por otros como investigadoras. En este tránsito, el acceso al SNI ha sido significativo.
- Apropiarse de un espacio social, en ese caso el académico, el cual es resignificado desde su propia praxis asumiendo distintas posiciones.

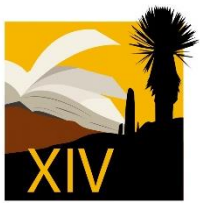
Los hallazgos encontrados hasta ahora nos muestran que, la experiencia académica es una categoría de análisis potente para visibilizar los saberes, biográficos y vivencias que intervienen en la trayectoria de las investigadoras educativas, tensionando la relación visible-invisible planteada por Santos (2009) y contribuye al reconocimiento de una manera particular de insertarse en el campo de la investigación educativa, a partir de la distinción sexo-genérica.

NOTAS

(*) Se anota la referencia a cada relato con las letras IE que aluden a investigadora educativa, seguidas de la letra C (colaboradora) y el número de registro.

REFERENCIAS

- Cabrera, D. (2015). Saber-es educación. *Devenir Revista de Estudios culturales y regionales*. Núm. 28. Año VII. Quinta época, 139-154.
- De Miguel A., A. (2005). Los feminismos en la historia: el restablecimiento de la genealogía. En I. de Torres (coord.) *Miradas desde la perspectiva de género: Estudios de las mujeres*. (pp. 15-31). Madrid: Narcea.
- García Selgas, F. (1991). Prólogo 2. Reapropiación del discurso científico: las resistencias de lo fluido. En *Ciencia cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp. 19-32). Valencia: Cátedra.
- Haraway, D. J. (1991). *Ciencia cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Valencia: Cátedra.
- Knorr-Cetina, K. (1992). ¿Comunidades científicas o arenas transepistémicas de investigación? Una crítica de los modelos cuasi-económicos de la ciencia, en *REDES*, Vol. III, Num. 7. 1996. Pp. 129-160.
- Laclau E. y Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista*. México: FCE.
- Olesen, V. (2012). Investigación cualitativa feminista de principios del milenio. Desafíos y perfiles. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (coords.) *Paradigmas y perspectivas en disputa*. Manual de investigación cualitativa, Vol. II (pp. 11-198). Barcelona: Gedisa, pp. 111-198.
- Pons, L. (Coord.) (2010). *Espacios autobiográficos e identidades académicas*. México: Universidad Autónoma de Chiapas- Al Saber.
- Prados, E. (2013). Sentirse, hacerse y ser investigadora. Un camino de búsqueda incesante. En Rivas, I. y Cortés, P. (Coords.) (2013). *Cruce de caminos. El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador/ra a través de los relatos biográficos* (Pp. 97-124). México: Universidad Autónoma de Chiapas-Profocie-Promep-Cecol-Al Saber.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: FCE.
- Rivas, I. y Cortés, P. (Coords.) (2013). *Cruce de caminos. El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador/ra a través de los relatos biográficos*. México: Universidad Autónoma de Chiapas-Profocie-Promep-Cecol-Al Saber.
- Santos, B de S. (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En Olivé, L.; Santos, B., Salazar, C.; Antezana, L., Navia W., Tapia, L., Valencia, G.,



Puchet, M., Gil, M., Aguiluz, M., Suárez, J. *Pluralismo epistemológico*. Bolivia: Muela del Diablo-CLACSO-COMUNA-CIDES-UMSA.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.