

Presentación

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1323>

El binomio teoría / práctica suele operar como el criterio de sentido común a partir del cual las personas intentamos entender las lógicas, los criterios organizativos y el conjunto de disposiciones desde las cuales se organiza la estructura interna de una disciplina o campo disciplinar.

Desde ahí, pareciera que el horizonte correspondiente a la idea de *teoría* marca el conjunto de disposiciones abstractas (el cómo se piensa sobre), mientras que el de *práctica*, los objetivos (cómo se hace para conocerlo). De alguna manera, creemos, se asume o presupone que existe una naturaleza jerárquica en la que lo práctico queda sujeto o, mejor dicho, subsumido a lo teórico, donde lo práctico es siempre una situación tributaria o consecuente de lo teórico. Desde este panorama, el “cómo veo” antecede, pragmáticamente, al cómo “conozco”, y esto tiene consecuencias determinantes e históricas sobre los modos en que abordamos los fenómenos y los tratamos como objetos de conocimiento.

Como consecuencia de todo lo anterior, la presencia de este sesgo cognitivo implica que, en el desarrollo cotidiano y ordinario de las disciplinas y los campos disciplinares, se ponga mucho más énfasis en la modelización y la conceptualización. A su vez y como resultado, suele ponerse mucho menos atención en “cómo se hace”, es decir, en el ejercicio de la *empíria*, el devenir de la instrumentalidad y de todo aquello que pudiéramos llamar el *quehacer metodológico*. Con frecuencia esto último se ve reducido a una serie de decisiones casi administrativas, en detrimento de cualquier posibilidad de innovación metodológica.

Tal como el análisis epistémico y la historia crítica del saber nos lo han mostrado, ambas dimensiones, tanto teoría como práctica, son dimensiones esencial y profundamente abisagradas y abisagradoras. El cómo se piensa deviene en cómo se hace y viceversa, y muchas de las veces, aunque sea poco visto, esta última inversión tiene un peso vital en las formas en que pensamos, tal como se plantea en las escuelas inductivas del cuño de la teoría fundada o la de la inferencia analítica.

Es por eso y desde esta profunda preocupación por el abisagramiento y el desdibujado papel de lo “práctico”, que el presente número surge como una propuesta de autorreflexión en los estudios sobre educación. Nos orientamos a pensar en los modos de hacer. Esto ha implicado preguntarse y volver la mirada a los nuevos cambios, las mutaciones en las susceptibilidades sobre cómo diseñamos, planeamos, ejecutamos y “objetivamos” las reglas de producción y los instrumentales técnicos con los cuales conocemos.

Lo anterior cobra relevancia en un campo como éste, que se ha visto trastocado como pocos, por los tiempos neotecnológicos, el apremio que ejercen y reclaman los recambios ideológico-políticos en torno a la emergencia de nuevos sujetos y sensibilidades sociales, en relación con las posibilidades de ser y estar como ciudadanas y ciudadanos, el problema de la renovación de las luchas civiles, el reclamo denodado por los derechos humanos, la insurgencia de los anclajes identitarios, el aumento en las demandas sobre la visibilidad, el afán de construcción de presencia en las periferias y el estallido por la lucha sobre la inclusión en las múltiples y actuales diversidades. Todo esto tiene implicaciones sobre los sujetos, las prácticas y los entornos de aprendizaje y, por ende, en los modos en que investigamos lo educativo.

El número especial que aquí tenemos el gusto de presentar, se ha confeccionado con textos que, de una u otra forma, aportan elementos a esta reflexión, considerando que se trata de trabajos que contribuyen explícitamente a exponer las mudanzas, sistematizaciones experienciales y parte importante de los retos y dificultades que se enfrentan en este campo, particularmente desde Iberoamérica.

En esta línea, el artículo “La apropiación tecnológica infantil. Un ecosistema tecno-educativo en la escuela comunitaria”, de Diana del Carmen Madrigal Castellanos y Flor de Liz Pérez Morales, se acerca a cuestionamientos necesarios, desde el estudio de caso del Programa de Inclusión y Alfabetización Digital (PIAD), en zonas rurales de Tabasco, México, para ofrecer una ampliación metodológica sobre la apropiación tecnológica entre estudiantes de quinto y sexto grado de primaria.

Por su parte, el trabajo titulado “Las múltiples grafías de la investigación feminista en educación: hacia metodologías reflexivas, interseccionales y situadas”, de Constanza Chamorro Marabolí y Montserrat Rifà Valls, nos presenta una propuesta de investigación basada en la convergencia de distintos enfoques metodológicos de corte biográfico-narrativo desde una perspectiva a la vez feminista y decolonial, enfocándose en las prácticas artísticas en torno al uso y diseño de la autobiografía, la autoetnografía, la a/r/tografía, la cartografía y la corpografía.

En otras lindes, el texto “Educación superior y movilidad social: una propuesta de análisis desde la perspectiva socioespacial”, de Gustavo Mejía Pérez, nos comparte una novedosa propuesta para acercarnos, metodológicamente, a los procesos de movilidad social relativos a las instituciones de educación superior (IES) en clave de una perspectiva socioterritorial. En ella, con un eje poco común en los estudios en educación, que es la geografía educativa, se expone un modelo de estudio que toma al territorio y la movilidad como centro de una reflexión intrumentada sobre lo que implica el espacio en los procesos sociales de corte educativo.

En el documento “Contribuciones de la etnografía urbana a la investigación educativa” de Evangelina Cervantes Holguín, se retoma una exploración a un tema ya clásico en las ciencias sociales, la etnografía, pero en este caso con una visión renovada en torno al espacio urbano y, sobre todo, al quehacer investigativo en educación. Parte importante de esta propuesta está

enfocada en la revisión de las herramientas tradicionales de etnografía urbana y su puesta en marcha en dispositivos investigativos que suelen estar poco asociados a los estudios sobre educación y a promover la reinención de instrumentales hartos conocidos en problemas clásicos, no sólo de este campo sino, también, en fenómenos varios de las ciencias sociales.

En el artículo “Aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad a los procesos de investigación sobre la lectura y escritura en la formación de docentes”, de Betzaida Noelia Riascos Perlaza, se aborda etnográficamente la lectura y la escritura desde el enfoque de los nuevos estudios de literacidad. La autora expone cómo se articulan diferentes técnicas para su estudio.

En otro análisis, con el título “Ciencia abierta como una nueva forma de hacer investigación”, Cristóbal Lobato López, Rosalba Badillo-Vega y Jhonny Bautista-Valdivia, se nos ofrece una revisión a los principales problemas que enfrenta la producción de ciencia abierta en el momento actual, haciendo un recorrido por los circuitos de evaluación, consumo y circulación de saberes globales, pero, sobre todo, poniendo a disposición de quien lee, una ruta para entender las posibles estrategias para descentrar la producción de ciencia, particularmente en el caso mexicano.

Al final de este viaje, confiamos en que nuestras y nuestros lectores podrán aprovechar la propuesta que este número ha querido ofrecer, invitándoles a continuar este esfuerzo con las propias contribuciones a corto, mediano y largo plazo. Creemos que se trata de una tarea común y compartida. Coincidimos con el gran maestro de maestros, Paulo Freire (2005: 92), en que “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”.

Rodrigo González Reyes
Dorismilda Flores-Márquez

Referencias

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a. edición). México: Siglo XXI Editores.