

# Descolonizar la mirada para una epistemología desde el sur: aportes desde la investigación cualitativa en diálogo con la educación popular para reconocer otros modos del conocimiento<sup>17</sup>

---

Natalia Montaña Peña

## Resumen

El presente trabajo busca establecer la relación entre la mirada y los paradigmas desde los cuales la ciencia moderna ha creado el conocimiento acerca de una realidad única y universal, invisibilizando saberes y conocimientos otros. Se considera necesario propiciar la descolonización de la mirada y, con ello, la descolonización del conocimiento y los saberes, desde las prácticas de los modos mismos de hacer ciencia y de comunicarla en los escenarios educativos. Para ello, primero se presenta una reflexión acerca de la mirada y su importancia para la comprensión de la realidad; luego se enuncia la relación entre la mirada y los paradigmas y, finalmente se enfatiza en las alternativas desde la práctica de la investigación cualitativa y la educación popular para la descolonización de la mirada y del saber.

**Palabras Claves:** Mirada, diálogo de saberes, descolonización, investigación cualitativa, educación popular.

---

17 Este producto se deriva del proyecto de tesis doctoral titulado *Construcción social de la infancia de la educación infantil colombiana a través de la fotografía: 2006-2016*, dirigido por el doctor Juan Carlos Amador Baquiro, docente del Doctorado Interinstitucional en Educación-DIE, énfasis en lenguaje y educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

## Introducción

El texto que aquí se presenta es resultado de las reflexiones epistemológicas, políticas y personales que han tenido lugar durante la consolidación y desarrollo del proyecto de tesis doctoral. También recoge algunas discusiones que han tenido lugar en los espacios de formación que han acompañado y aportado a la escritura del proyecto, así como algunas preocupaciones surgidas tras visitar diferentes exposiciones fotográficas y artísticas que narran unos modos de mirar, sentir y pensar las realidades.

Se ha podido encontrar que asuntos como la mirada y los modos de producir conocimiento suelen darse por dados al momento de emprender un proceso de investigación, y que lo que hay que hacer es seleccionar elementos ya validados, ensamblarlos, incluir a autores “paradigmáticos” para dotar de fuerza al contenido, proponer un orden lógico y empezar a observar y escribir resultados. Por su puesto que un diseño es necesario y que ya hay mucho escrito que puede orientar nuevas prácticas académicas. Lo que no resulta coherente es que se pretenda que la mirada, algunos conceptos y procedimientos sean absolutos y funcionen igual en todos los contextos. Es fundamental asumir la responsabilidad de lo que se mira, para qué se mira y cómo se mira, al momento de buscar comprender objetos, sujetos, fenómenos y hechos, para luego decir algo “nuevo” sobre ellos.

A continuación se propone una lectura (permanente) a las relaciones entre mirada, paradigmas y, prácticas científicas y pedagógicas, para la descolonización de la mirada y el conocimiento.

### ¿Qué es la mirada y cómo se mira?

En torno a la capacidad de ver y los datos que con la mirada se obtienen se ha elevado una gran confianza en relación con la información que se pueda lograr a través de los demás sentidos. Pareciera que, si algo o alguien fue visto en algún lado no debe haber duda de que realmente estuvo allí durante un rango de tiempo medible. O si por el contrario no fue o no ha sido visto, ya sea a través de la mirada directa o con el uso de la tecnología para lograr algún tipo de representación visual (infrarrojo, visión nocturna, representación a través de la forma gráfica de ondas de sonido, detección de

calor, etc) resulta poco probable y creíble que haya estado presente o, incluso, que se trate de algo real. Quien ve o vio a ese objeto o sujeto pasa a ser portador de una información fidedigna; de allí que expresiones del orden: “lo pude ver con mis propios ojos”, “tendrías que haberlo visto” o “si no lo hubiera visto no lo creería”, dan cuenta no solo de la importancia que tiene en nuestra sociedad la facultad de ver, sino del poder que la mirada contiene.

No es lo mismo ver cosas o hechos totalmente esperados como el amanecer y un día dejar de verlo o encontrarse un día con un amanecer no en tonos amarillos y azules claros, sino totalmente opaco o en tonos azul oscuro y gris, fuera de temporada. El sujeto que ve, especialmente algo fuera de lo común, “podría llegar a ubicarse” en un *lugar del privilegio*, más aún si fue el único que pudo verlo. Sin embargo, para lograr credibilidad y mantener el estatus, no suele bastar con que él solo haya visto, es necesario buscar el modo de capturar la imagen y reproducirla para otros. Por ejemplo, el avistamiento de una especie animal o vegetal desconocida o la presencia de una comunidad nativa que no había sido georreferenciada y estudiada, o una vaca azul o un perro con dos cabezas. Otra razón fundamental por la que “podría llegar a ubicarse” en un *lugar de privilegio* se relaciona con el lugar, el rol, la posición que ocupa como sujeto en su entorno inmediato y en un contexto más amplio. Un “yo vi” rápidamente puede anunciarse como “él vio”, en un “él/ella dice haber visto” o “disque él/ella vio”<sup>18</sup>. No es lo mismo que quien haya visto un fenómeno, y lo haya contado, sea el médico o el enfermo, el maestro rural o el niño, la madre o el padre. La posición social será un factor determinante en la credibilidad acerca de lo visto.

Escuchar, oler, saborear, sentir, son capacidades muy bien valoradas en campos estéticos y sensibles como las artes, especialmente en la literatura en donde se han podido explorar todos los sentidos; pero en campos como las ciencias modernas, todos ellos se subordinan a la capacidad de ver, de capturar información con los ojos a través de los efectos de luz, en cualquiera que sea la modalidad de visión. Aunque una cosa es el objeto (antes de la mirada), otra el objeto atravesado por una mirada (objeto durante la mirada) y otra muy distinta el objeto que recorre la trayectoria de la mirada (objeto durante y después de la mirada), el acto de mirar es atento, reflexivo, profundo, se vincula con la memoria y por todo ello no es objetivo (Debray, 1994; Berger, Blomberg & Fox, 2000; Dussel & Gutiérrez, 2006). No obstante, la mirada es un factor determinante para el conocimiento, más aún si se traduce en valores, proporciones, cifras o medidas (Santos, 2009).

18 En el primer caso se exalta la confianza en su capacidad (la del sujeto que dijo que vio) de ver; en el segundo, hay espacio para la duda. En el tercero, ya ha perdido credibilidad.

No siempre las mismas cosas, los mismos (o similares) hechos, sucesos e incluso comportamientos y personas han sido vistos de la misma manera: lo bello no siempre lo fue y lo feo hasta ahora puede estar empezando a serlo; y lo excesivo (referido a luz, color, brillo, realismo, etc) se transformó al igual que lo insuficiente. En occidente, la mirada tiene una historia propia vinculada, por supuesto, a las trayectorias de las sociedades, a factores económicos, políticos, religiosos, entre otros, pero ha atravesado por unas edades<sup>19</sup> con temporalidades independientes a las fragmentaciones del tiempo logradas desde las instituciones<sup>20</sup>. Esta es la denominada historia del ojo (Debray, 1994), que ubica a la mirada en unos ecosistemas de la visión de cara a expectativas mediadas por el poder.

Lo anterior conlleva la necesidad de señalar que la mirada no es “natural”, neutral ni desinteresada, sino que se trata de una construcción social y conlleva autoridad, instituciones y filiaciones (Derrida & Fathy, 2004). Entonces, si no siempre se ha mirado los sujetos, objetos y fenómenos de la misma manera, no todas las personas que se ubican como observadoras frente a un mismo objeto ven exactamente el mismo contenido. Cuando se dirige la mirada, entran en juego conocimientos e intereses, individuales y compartidos, que actúan como filtro de información. Con ella, generalmente se busca confirmar lo que ya se sabe y se da por hecho. Los conocimientos cultivados en la cultura se trasladan a los objetos, de este modo, a ese elemento observado se trasladan los conocimientos previos, incluso los prejuicios. Y si es diferente, es “lo otro”.

Así, donde algunos ven oscuridad otros pueden ver ausencia de diversidad de colores, o incluso pueden ver nada; o más complejo aún, donde algunos ven atraso y subdesarrollo, otros encuentran una forma de vida e identidad. Cuando un grupo de personas encuentran en una imagen guerra y crueldad, otros pueden ver inversión. Y entre quienes ven y/o no ven, hay identidades institucionales que involucran lazos filiales. En todo caso el poder opera en la mirada; así que es fundamental reconocer quién ve, a quién se le otorga ese derecho a mirar y a qué o a quiénes y, por supuesto, desde dónde mira.

19 Debray (1994) indica que en el mundo occidental la mirada ha pasado por unas edades, que más allá de tratarse de una cronología, dan cuenta de 3 formar distintas de establecer relaciones con las imágenes según las funciones que ellas han tenido. Estas edades son: a) la *logosfera* o era de los ídolos, desde la invención de la escritura hasta la imprenta, cuando la imagen era un ser, la presencia de Dios; b) la *grafosfera* o era del arte, desde la imprenta hasta la televisión en color, cuando el mundo se representaba a través del arte para ser dominado; y c) la *videosfera* o era de lo visual, la época actual, cuando la imagen es percepción y se produce desde los criterios propios del productor para la reproducción y difusión planetaria.

20 El mismo autor señala que estas temporalidades propias son un derecho ganado de la mirada occidental.

Ahora bien, la mirada, con estas particularidades, sucede en el marco de unos regímenes orientados por intereses colectivos, vínculos emocionales y la saturación de imágenes a través de diferentes medios (Dussel, 2009). Si bien, la mirada tiene sus propias temporalidades, los regímenes se replican, se reproducen y multiplican a través de la puesta en circulación de imágenes que impregnan diferentes escenarios y se integran a la cultura visual. De ahí que haya elementos que siempre están siendo vistos, otros que siempre están expuestos y pasan desapercibidos porque se naturalizan e incluso se mimetizan en el paisaje visual; pero también hay aquellos que no hacen parte del paisaje y no se echan de menos. Lo interesante de estos regímenes es que, aun cuando constriñen la mirada, no son inamovibles.

La mirada es el resultado de la conjugación de varios elementos ya nombrados (conocimientos previos, costumbres, intereses, poderes, familiaridad con las imágenes o exposición a la saturación de imágenes) a los cuales se integra el proceso de educación de la mirada (Dussel & Guierrez, 2006). Desde los escenarios formativos, dentro y fuera de las instituciones (por ejemplo museos, galerías, parques, bibliotecas, zonas de juegos), la mirada se moldea y replica con acciones tan sencillas como la elección de los materiales audiovisuales con los que se enseña y recrea, como las imágenes que circulan en los espacios, ya sea a través del material didáctico (fichas, rompecabezas, películas, fotografías o láminas) o decorativo (afiches, símbolos, calendarios, cuadros); por medio de formas y figuras que se encuentran en los libros de texto o guías de trabajo, las imágenes que se cuelan desde afuera (por ejemplo a través de los juguetes) y el paisaje mismo del contextos de estos escenarios de que en estos espacios (a veces abiertos, otras veces cerrados). Esas imágenes se integran al proceso educativo y, desde ellas, aun sin ser explicadas se construye una mirada de la sociedad, a veces para, otras veces sobre y en algunas ocasiones con los maestros, niños y jóvenes.

Todas estas imágenes conviven para formar subjetividades lo cual representa a su vez una oportunidad para movilizar otros conocimientos. Tal como la mirada se reproduce, también se puede transformar a partir de la presencia de otros objetos y diversidad de imágenes, incluidas aquellas que han sido ocultas a la luz pero se producen al margen de los centros del poder visual y, con ello, también se transformarán los modos y medios a través de los cuales se crea el conocimiento.

## La mirada en relación con paradigmas científicos y producción de conocimiento: claves para la descolonización de la mirada

Entre los modos de la mirada y los paradigmas científicos hay una estrecha relación. En principio, a ambos los anteceden reglas, normas, conocimientos y supuestos. Los paradigmas son sistemas básicos de creencias que actúan como referencia en la comprensión del mundo, la realidad y los individuos que la transitan; delimitan los objetos de estudio, las razones y los modos de abordarlos en el marco de uno medios de indagación legítimos (Guba & Lincoln, 1994) desde los cuales se propone producir nuevo conocimiento. Esto significa que son el resultado de elaboraciones humanas situadas histórica y socialmente.

Luego, ambos organizan los objetos (o sujetos, hechos, etc.) y dan sentidos y significados a ellos. En tanto construcciones humanas, los paradigmas de investigación representan un punto de vista elaborado y argumentado, y se diferencian entre ellos según el abordaje de presupuestos del orden: a) *ontológico*, relacionados con ¿cuál es la forma y naturaleza de la realidad y qué es lo que podemos conocer acerca de ella?; b) *epistemológico*, que responden a ¿cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce o el que debería conocer y lo que puede ser conocido?; c) y *metodológico*, vinculados con ¿cómo puede el investigador encontrar aquello cree que debe ser conocido? (Guba & Lincoln, 1994), por ende, un paradigma es una forma de mirar, abordar e interpretar los datos y la realidad.

También, como sucede con la mirada, que de ella depende la manera en que se aborde el objeto observado, según el paradigma adoptado para el desarrollo de una investigación se elegirá, en cascada, los métodos, diseños, estrategias y técnicas de recolección y análisis de datos, con los cuales el investigador generará nuevo conocimiento. El asunto es ¿qué se comprende por conocimiento científico?, ¿quiénes con los autorizados a producirlo?, ¿desde dónde se produce?

Al respecto, Santos (2009), señala que para la ciencia moderna soportada en el paradigma positivista, el conocimiento es el resultado de la aplicación de leyes universales y totalizadoras que rompen, por principio, con el sentido común y que ese conocimiento está orientado por la pregunta ¿cómo funcionan las cosas (objetos, fenómenos, hechos)? y no se interesa por ¿para

qué?, por lo cual el objetivo principal de una investigación que adopta el paradigma positivista (y post-positivista) es la *explicación* que posibilite la *predicción* y el *control* de los fenómenos, ya sean físicos o humanos (Guba & Lincoln, 1994). Por ello, desde este paradigma la realidad debe ser medida y cuantificable.

Si bien los paradigmas positivista y post-positivista se han posicionado como los autorizados para hacer ciencia y han colonizado el mundo intelectual y los saberes para replicar formas de control y producción de conocimientos (Mejía, 2015; Rivera, 2018), no son los únicos desde los cuales se puede explicar la realidad. Guba y Lincoln (1994) referencian los paradigmas de la teoría crítica (cuya meta en la investigación es la crítica a las fuentes, relaciones y formas de poder para la transformación, restitución y emancipación) y el constructivista (orientado a la comprensión y reconstrucción individual por consensos grupales). Santos (2009), por su parte, anuncia la emergencia de un nuevo paradigma, el de las ciencias postmodernas, y Vasilachis (2007) ubica al paradigma interpretativo como un paradigma en consolidación que debe involucrar diferentes métodos de investigación para poder comprender los sujetos, hechos o fenómenos objeto de estudio. Con estos paradigmas se busca cualificar las realidades y desde allí generar conocimiento científico.

La realidad es diversa, múltiple, porque se trata de una construcción social, y las sociedades también lo son. Cada comunidad, desde su historia propia, su tradición, mitos y prácticas han cultivado saberes ignorados o invisibilizados por el intelectualismo colonial (Rivera, 2018). Desde las sociedades occidentales, o las sociedades del norte<sup>21</sup>, el conocimiento ha sido colonizado en 2 vías: por el modo en que se produce y por el modo en que se comunica a través del sistema educativo. En cuanto al modo de producción, porque la realidad es declarada como única y singular, y en cuanto al modo de comunicación, porque los principios del paradigma positivista se trasladan a la educación y la pedagogía con un discurso totalitario y absolutista (Mejía, 2015) que niega otras formas de conocer, por lo cual el maestro no es un agente productor sino repetidor de discursos, y los niños y jóvenes son marcados como subalternos, y al final del proceso, todos deben ser iguales y deben saber lo mismo.

En definitiva, las realidades deben ser comprendidas desde otras perspectivas y puntos de vista elaborados y argumentados, por esto la necesidad de acoger otros paradigmas y empezar a gestar unos nuevos (Santos, 2009;

21 Expresión con la cual se hace referencia a los países, regiones y comunidades que se movilizan por la razón eurocéntrica y norteamericana.

Vasilachis 2007, y Mejía, 2015), tanto para hacer ciencia como para vivirla en la enseñanza (Mejía, 2015). Así se podrá: reconocer otras cosmovisiones y cosmogonías para un mundo más justo y equilibrado, devolver la voz a las comunidades oprimidas y forzadas al olvido, movilizar y potenciar la emancipación, recuperar los territorios monopolizados para quienes son sus verdaderos dueños y quitarles el yugo de la mirada del miserabilismo (Rivera, 2015).

Al respecto, el paradigma emergente que enuncia Santos (2009) se soporta en 4 tesis que orientarían la consolidación de una epistemología desde el sur<sup>22</sup>, y vale la pena revisar para re direccionar la ciencia a un conocer-hacer. A saber:

1. *Todo conocimiento científico natural es conocimiento científico social.* Con esta tesis se hace un llamado a un nuevo orden en donde carece de sentido pensar la realidad a partir de dualidades como ciencias naturales/ ciencias sociales, porque finalmente el ser humano es sujeto y autor del mundo y el conocimiento no se descubre, sino que se construye. El conocimiento está mediado por los intereses de los sujetos, de modo que toda producción atañe a los estudios de la sociedad y la humanidad.
2. *Todo conocimiento es local y global.* Hasta el momento, en la práctica de la ciencia moderna el conocimiento ha sido disciplinado y se ha considerado que entre más restrictivo sea el objeto de estudio más riguroso será el conocimiento que de él se produzca, de modo que el científico “es un ignorante especializado” (Santos, 2009, p. 48). Por ello, en el paradigma emergente, el científico debe ampliar la mirada a distintas disciplinas para comprender los objetos, sujetos, hechos o fenómenos de su investigación. El conocimiento no va a ser fragmentado, pero si va a ser contextualizado. Así, se podría posiblemente llegar a un conocimiento “total” de la vida y las prácticas de grupos sociales con proyectos de vida locales a través de la reconstrucción de sus problemas para ofrecer soluciones, lo que implica la necesidad de investigar desde una pluralidad metodológica.
3. *Todo conocimiento es auto- conocimiento.* Esta tesis toma como punto de partida el hecho de que el objeto de estudio es la continuación del sujeto que investiga, lo que implica que la ciencia es autobiográfica y auto-referencial.

<sup>22</sup> Se refiere a las comunidades y localidades distintas, con historia, prácticas y saberes propios.

Entonces “es necesaria otra forma de conocimiento, un conocimiento comprensivo e íntimo que no nos separe y antes bien nos una personalmente a lo que estudiamos” (Santos, 2009, p. 53) de modo tal que este conocimiento corresponda con un saber práctico que enseña a vivir.

4. *Todo conocimiento científico busca constituirse en sentido común.* En el paradigma emergente se comprende que en el sentido común puede estar el origen de una nueva racionalidad, por ello es necesario que el conocimiento científico dialogue con el conocimiento vulgar, porque él: a) es práctico y pragmático; b) es transparente y evidente; c) está en la superficie; d) es indisciplinado y a metódico; e) acepta lo que existe tal como existe; y e) es retórico y metafórico. Así, mientras el paradigma positivista pretendía pasar del sentido común al conocimiento científico, el paradigma emergente propone un salto epistemológico de vuelta a él.

Con todo, descolonizar la mirada es el primer paso para la apertura a otros y nuevos paradigmas, conocimientos y saberes, y el levantamiento de una epistemología desde el Sur. Romper las ataduras a modos de ver y pensar ajenos a la experiencia propia de un pueblo, una comunidad, incluso, una generación, expande la comprensión de la realidad que se está construyendo y reconstruyendo, y con ello la posibilidad de acción.

Cuando alguien se encuentra frente a un objeto o sujeto, no mira solo desde sus propias sensibilidades, sino que operan filtros que corresponden con los modelos sociales y patrones culturales desde donde ha sido forjada esa mirada. Pero también, son convocadas las experiencias vividas (Rivera, 2015) porque en la mirada hacen presencia los demás sentidos; esos conocimientos del cuerpo que conectan con la memoria y completan las imágenes con olores, sabores, sonidos y sensaciones. De este modo, la mirada es activa, reveladora e involucra otros lenguajes.

Las imágenes y representaciones visuales han hecho parte de la historia de cada pueblo. Hoy en día, cuando la exposición y acceso a las imágenes es infinito, y cuando buena parte de la comunicación es visual, la ceguera es otra: deja de ser la ausencia de visión y se proyecta a partir del oculo-centrismo, la fijación de ciertos objetos a través de la saturación de imágenes del mismo tipo. Esta ceguera, colectiva, sucede ante los ojos de todos. Entonces, la descolonización de la mirada solo es posible en la práctica con la interpretación de la realidad a través de las imágenes y objetos que hacen parte

de la historia y la memoria de una comunidad, y a través de la producción y circulación de imágenes y representaciones que narran la experiencia vivida, esto para la recuperación de una corporalidad propia (Rivera, 2015).

Si quien mira es capaz de ver como no está permitido, o si ve lo que nadie más ha podido, y teniendo en cuenta que la mirada se educa y los regímenes de la mirada pueden transformarse, ese observador está en total capacidad de transitar del mirar al hacer, porque la mirada no es solo contemplación, así como las imágenes no son solo divertimento, se trata de una experiencia visual para la acción. Mirar también es comprender y hacerse responsable de lo que se ha visto. La mirada, potencialmente, es sentipensante en la perspectiva de Steva (2015) para quien el sentipensar es la única manera real de sentir y pensar: no se puede pensar sin sentir ni sentir sin pensar; en relación con la mirada, una mirada que comprender, es una mirada que piensa y siente. Y si la mirada piensa y siente, puede ser emancipadora.

Ahora, no se trata de sustituir un oclocentrismo por otro sino de la producción y reproducción de imágenes orgánicas con su contexto, de develar las representaciones de cada comunidad, de permitir a la gran mayoría –ojalá a todos– participar en los modos de su auto representación, incluso, tener esa participación en los procesos de la interpretación de dichas representaciones que se construyen en torno a ello para así tener una mirada más equilibrada y garantizarla, ya no como un privilegio sino como un derecho.

## Relectura a la investigación cualitativa y la educación popular para comprender el proceso de descolonización del conocimiento

A propósito de la mirada y su descolonización y con el fin de anunciar la justificada necesidad de explorar y apropiarse otros paradigmas y formas de conocer, desde la investigación cualitativa hay unos caminos y trayectorias ya recorridas que sería adecuado releer para comprender el modo en que se puede contribuir, desde la academia, a la liberación del poder intelectual ejercido por unos encargados<sup>23</sup> a través de la práctica investigativa. Pero esta relectura no puede pasar por alto:

<sup>23</sup> En la perspectiva de Vasilachis (2011), los encargados son aquellos con el poder de decir qué es conocimiento y qué no, los mismos autorizados a hacer ciencia.

- la presencia de una la lógica de pensamiento abismal en las formas de conocer desde el mundo occidental y la urgencia de transitar a una ecología de saberes para abrir el diálogo entre la ciencia y prácticas culturales otras, desde las cuales se construye y conoce la realidad (Santos, 2010).
- que, para generar un cambio social, es preciso revisar el trabajo intelectual desde el campo de la educación para el empoderamiento y liberación de los oprimidos, de modo que se incluirá en este ejercicio el aporte de la educación popular para la descolonización desde la práctica pedagógica.

Para empezar, es importante recordar que los paradigmas que le anteceden a la investigación cualitativa son el interpretativo y el constructivista, ambos cercanos entre sí porque: a) propenden por la comprensión de que la realidad es histórica y construida socialmente, que existen relaciones transaccionales y subjetivas entre quien que conoce y lo que se puede conocer; b) que estas relaciones están mediadas por los valores; y c) que la búsqueda del conocimiento implica el diálogo entre el investigador y el objeto/sujetos de investigación<sup>24</sup>. Estos paradigmas tienen la posibilidad de coexistir<sup>25</sup> con otros en una misma investigación para lograr la convergencia de múltiples epistemologías.

No obstante, los paradigmas de investigación, siendo estructuras que requieren de unas formas de mirar (escuchar, sentir, leer, experimentar la realidad) desde un conjunto propio de estrategias con unas técnicas de recolección de información para la construcción de los datos, tienen limitaciones, mas no por ello, son de antemano un desacierto a la hora de investigar. La tarea del investigador cualitativo debería empezar, precisamente, reconociendo esas limitaciones según el objeto/caso/comunidad/fenómeno de interés y evitar caer en la trampa de reproducir un diseño metodológico ajeno, sin crear uno propio coherente con la realidad y los sujetos con quienes va a trabajar. Esto, porque la investigación cualitativa busca llegar a un conocimiento nuevo, localizado y producido a partir de la identificación de necesidades concretas de una población con características específicas y diferenciales en contextos particulares, lo que requiere que el investigador sea más un mediador e intérprete de saberes, que un sabedor de verdades acerca de los sujetos partícipes del estudio. Además, por su parte, la educación popular es una propuesta propia de América Latina que se ha planteado construir una

24 Vasilachis (2007, 2011) sitúa este diálogo como fundamento para la *epistemología del sujeto conocido*. Cercano a lo que Mejía (2015) denomina *diálogo de saberes en la práctica*.

25 La coexistencia puede ser intra o interparadigmática. Esta coexistencia, en palabras de Vasilachis (2011) es la regla en las Ciencias Sociales.

lectura crítica del orden social con una intención política emancipadora, que busca fortalecer a los sectores históricamente dominados, desde la generación de metodologías educativas dialógicas, participativas y activas (Torres, 20011). Ello implica el cuestionamiento de todo tipo de sometimiento; de modo que, en la educación popular, no se enseña, sino que se construye el conocimiento desde los saberes localizados, en donde el educador es un mediador. Así, el aprendizaje sucede en la práctica y a partir de las experiencias de los sujetos en el contexto social.

Tanto la investigación cualitativa como la educación popular son caminos para llegar a la construcción de conocimientos cooperativos, en contexto y con significado; elementos fundamentales que pueden contribuir a una(s) epistemología(s) desde el sur. Ambas requieren descentralizar el saber, la autoridad y el poder de conocer y/o enseñar. Sin embargo, no se puede negar la presencia de investigaciones que se presentan como de corte cualitativo, más en la práctica investigativa pareciera que el investigador<sup>26</sup> lo olvidara<sup>27</sup>.

Durante todo el proceso de investigación y de práctica pedagógica, el investigador y/o<sup>28</sup> maestro necesitan estar en permanente diálogo con el entorno y la comunidad; él debe mantener la mirada despejada y atenta, porque mientras investiga y participa, conoce y aprende. Esto lo conduce a resistir ante el proyecto positivista y a la constante defensa del conocimiento logrado, que no es suyo, sino de todos. Entonces, preguntas del tipo ¿qué hace válido a este conocimiento?, ¿quién lo valida y para quién? requieren volver la mirada al origen mismo de ese conocimiento y su proceso de construcción cooperativo.

La investigación cualitativa se inscribe en una diversidad de enfoques y tradiciones que continúan en expansión (Patton, 2002) y se comprende que la realidad que se conoce y se espera conocer corresponden a una construcción social, por lo cual, las condiciones de objetividad y el conocimiento están social, histórica, política y culturalmente situados en el tiempo y en el espacio. Esta investigación no busca la producción de conocimiento en una

26 En el texto con el sujeto “investigador” no se hace refiere solo a los hombres que se dedican a la labor de investigar, también incluye a las mujeres. Lo mismo sucede con el sujeto “el maestro”.

27 Aquí se hace un llamado a investigaciones que han tenido lugar en programas de postgrado, o incluso en centros de investigaciones y universidades, cuyo capítulo de metodología o estrategia metodológica afirma ser de corte cualitativo porque usa técnicas como entrevista o guías de observación, más toda la propuesta perpetua los pases y protocolos de los paradigmas positivista y/o post-positivista.

28 Investigador y maestro no se excluyen: el investigador cualitativo puede ser maestro en algunos contextos, y el maestro de educación popular ciertamente está haciendo investigación. Aquí se hace la distinción con el “o” en el “y/o” para referirse su rol ya sea como agente en la investigación cualitativa o en la educación popular.

realidad dada y acabada a través de la verificación de verdades entregadas por la teoría, sino que traza como meta la interpretación de las experiencias, acciones, relaciones, producciones discursivas y narrativas de los sujetos participantes para la creación de conceptos y teorías resultantes del análisis de datos por un proceso inductivo. En suma, en la investigación cualitativa no se puede partir de categorías delimitadas sino de preguntas sobre las cuales el investigador debe estar reflexionando y haciendo ajustes durante todo el proceso de investigación.

Por su parte, la educación popular, en su haber, reconoce que el proceso de aprendizaje está imbricado a las posibilidades y particularidades del medio, es decir que el aprendizaje es vivido, de un sujeto se genera en la práctica, las experiencias, el razonamiento en el contexto social de ésta. Su objetivo ha sido:

...la transformación de la sociedad y la emancipación de todas las formas de dominio que permiten proponer al campo de la educación una concepción con sus correspondientes teorías, y propuestas pedagógicas y metodológicas para ser implementadas en la múltiples espacios y ámbitos en los cuales se hace educación en esta sociedad. (Mejía, 2015, p.17)

Por esto, cada práctica pedagógica es diferente porque es particular a los grupos y sus complejidades. Si bien, las prácticas pedagógicas son el resultado de una rigurosa interpretación del medio y sus habitantes, ésta es parte de un proceso de autorreflexión para también desde allí construir conocimiento, pero no un conocimiento por encima del saber, sino un conocimiento local desde los saberes mismo, útil para sus autores y coautores. En este sentido, la educación popular es un ejercicio político y pedagógico.

A su vez, la investigación cualitativa apropia un diseño móvil<sup>29</sup> que no pretende ser un plan preestablecido, tal cual un protocolo para llevar a cabo

29 Un diseño interactivo fue propuesto por Maxwell (2012) y se compone de 5 componentes: a) *Propósitos*, personales, prácticos y de investigación; b) *Contexto conceptual* estructuras conceptuales de referencia, incluidas la experiencia del investigador, investigaciones relacionadas y teorías existentes; c) *Preguntas de investigación* relacionadas con lo que se quiere conocer y lo que no se desconoce; d) *Métodos referidos* coherentes con lo que realmente se hará en el estudio y las decisiones tomadas para dar cuenta de la relación de investigación con aquello que se estudia y el análisis de los datos obtenidos; e) *Consistencia*, al interior, relacionada con la previsión de los modos en que puede haber equivocaciones en correspondencia entre el análisis de datos y las conclusiones derivadas, alternativas de explicación y tratamiento a dicha las potenciales equivocaciones, el tratamiento a las variaciones en las ideas sobre lo que sucede a lo largo del proceso y la batería de razones para creer en los resultados obtenidos.

un estudio. Se trata más bien de una disposición de elementos móviles, de acuerdo a las circunstancias propias del estudio, de ahí que opere como una estructura subyacente, en donde las *preguntas de investigación* son el eje. Es importante aclarar que reconocer unos criterios para el diseño de investigación no debería representar un peligro para las diferentes formas de conocer, ya que el verdadero problema no está en tener o no unos referentes (que pueden fundamentarse en experiencias previas del investigador) sino en pensar en ellos como reglas y asumir sin ellas no hay modo de construir conocimiento legítimo (Vasilachis, 2011). Dichos referentes deben corresponder con las preguntas de investigación.

Del mismo modo, en cada práctica de la educación popular están presentes unos interrogantes que son los que dan sentido teórico y metodológico a cada propuesta que se diseña para y con una comunidad o grupo específico, a partir de sus necesidades a satisfacer para el empoderamiento y emancipación. Estas preguntas son: ¿educación, en dónde?, ¿educación, para qué?, ¿educación, para quién?, ¿educación, desde dónde?, ¿por qué educación en estos tiempos y en estas culturas? El constante cuestionamiento de estos asuntos, permite la emergencia de los saberes sometidos por el pensamiento hegemónico, razón por la cual se construye una sistematización de las experiencias como propuesta de investigación de las prácticas desde donde se produce saber y conocimiento que devela la riqueza de cada contexto y ayuda a potenciar en acumulado de los grupos de sujetos que participan en el proceso.

Al respecto, Mejía (2015), señala:

La educación popular se ha visto exigida a reflexionar sobre cómo lo pedagógico se hace particular de acuerdo al ámbito en el cual realiza su mediación, ya que es ahí, y en coherencia con su proyecto, donde se definen los dispositivos de saber metodológicos que se utilizan para garantizar su efectividad político-pedagógica, en coherencia con su propuesta de diálogo, confrontación de saberes y negociación cultural. En este sentido, estos ámbitos harán parte de las geopedagogías con las cuales se busca construir propuestas educativas, siempre en coherencia con los espacios de aprendizaje en los cuales se realiza la actividad educativa (pp.62-63).

Finalmente, en la investigación cualitativa, los datos, conceptos y todo conocimiento obtenido son inductivos y emergentes. Pasa por una transformación a favor de la pertinencia teórica y de relevancia política y social del

estudio ¿para quién? para la comunidad con quien se produjo. De igual manera, ha de garantizar calidad metodológica, referida con el cumplimiento del diálogo real entre el investigador y la comunidad, verificable a través de la real relevancia que se haya a las miradas, voces, representaciones y narrativas propias de la comunidad.

Al respecto, Mendizabal (2007) propone una ruta para garantizar dicha calidad y pertinencia, a partir del seguimiento aspectos como: 1) *credibilidad*, soportada en el compromiso durante el trabajo de campo; 2) *transferibilidad* a otros contexto respetando los límites que ello implica<sup>30</sup>; 3) *seguridad* de los procedimientos en el trabajo de campo; 4) *confirmabilidad* de los datos entre el investigador y los participantes; y 5) *empoderamiento*, cuando se ha pretendido corregir patrones de injusticia con contribuciones específicas. Ahora bien, este no es el único camino, solo ofrece un referente o para que cada investigador, de acuerdo con los alcances de su proyecto, contemple unos modos de garantizar su calidad y pertinencia, mientras resuelve sus propias preguntas de investigación. Independientemente de los criterios que cree para su valoración, se espera que haya una relación entre ellos y los presupuestos éticos del investigador.

En este sentido, los asuntos de pertinencia teórica como credibilidad, transferibilidad, seguridad, confortabilidad y empoderamiento, ya los tiene resueltos la educación popular al construir relaciones en lo cotidiano que demuestran que otras expresiones de poder son posibles. La mediación de esta educación en cada contexto responde a 6 seis ámbitos: 1. Individuación, 2. Procesos de socialización, 3. Vinculación a lo público, 4. Vinculación a organizaciones y movimientos. 5. Participación en gobierno, 6. Lo masivo. En cada uno de estos ámbitos está presente la *intraculturalidad* con el diálogo de saberes, la *interculturalidad* a partir de la confrontación de saberes y conocimientos, y la *transculturalidad* con la negociación cultural (Mejía, 2015). Así, el dialogo es permanente durante todo el proceso de construcción conjunta de conocimiento, por lo cual es pertinente, de calidad; no impuesto.

Sin una mirada despejada, ni la investigación cualitativa ni la educación popular, como y para lo que han sido propuestas, son posibles. Tal como sucede con la descolonización de la mirada, la descolonización del conocimiento se logra en la práctica. Entonces, cuando en el título de este escrito se anunciaba una re-lectura a la investigación cualitativa y a la educación popular, no se pretendió decir cosas nuevas, sino volver a ellas, miraras de

30 Ya se ha insistió suficiente en que en investigación cualitativa no puede ni debe haber diseños genéricos ni métodos rígidos para desde allí buscar comprender todas las realidades.

nuevo, no como algo que debe renovarse o dejarse atrás, sino como construcciones que merecen una detenida atención.

En resumen, la investigación cualitativa hace su aporte en la medida en que el investigador no debe perturbar la realidad social para comprenderla y por ello el diálogo y acompañamiento con los sujetos del estudio para, desde sus visiones, ahondar en las necesidades y proponer, desde sus conocimientos y en sintonía con los saberes en el territorio, soluciones tangibles a problemáticas reales. Y la educación popular contribuye desde el diálogo y la negociación, para el potenciamiento de los saberes durante todo el proceso de sustentación de la práctica de emancipación. Ambas, lejos de pretender la comprobación y reproducción de teorías ya dadas desde unos centros de poder intelectual autorizados por ellos mismos.

## Conclusión

La mirada involucra mucho más que la transferencia de datos del exterior al interior del observador a través de la capacidad visual. La mirada es selectiva porque mientras se mira ya hay una serie de decisiones tomadas acerca de qué mirar exactamente y cómo hacerlo. Pero esas decisiones no las ha tomado el observador en solitario, son el resultado de una acumulación de experiencias vividas, de prácticas culturales, de la educación de la mirada, de la colonización de la misma.

La mirada ha sido constreñida por unos regímenes que la han colonizado; ella tiene y asigna poder y privilegios a quien puede accionarla; no a todos se le ha garantizado el derecho a la mirada, y no todos tienen derecho a ser su objeto. Sin embargo, esos regímenes pueden ser quebrantados y la mirada puede ser educada. Es necesario comprender cómo ha sido el proceso de colonización y empezar a descolonizarla, para así lograr ecosistemas visuales equilibrados, diversos y justos.

Si no todo está siendo mirado, y si no a todos se les ha garantizado el derecho a mirar, el conocimiento que se tiene de la realidad es parcial; de esta manera se hace visible la estrecha relación entre la colonización de la mirada y la colonización del conocimiento y los saberes otros. Entonces, el trabajo intelectual está llamado a asumir el compromiso de la descolonización de la mirada y del conocimiento por las vías de la producción y comunicación, desde los modos de hacer ciencia y educar.

El conocimiento se construye desde y con los sujetos de la investigación y la práctica pedagógica (los observados, entrevistados, interpelados, narradores, autores, hacedores), son ellos quienes dotan de sentido el hacer y la focalización en ciertas acciones; el investigador y el educador sólo las hacen explícitas y las fundamentan desde los elementos locales que las rodean. De igual manera, la pertinencia de este conocimiento debe ser confirmada con la comunidad con la cual se construyó, desde sus propias representaciones, imágenes sociales, lenguajes, narrativas, prácticas, etc. Solo con esta garantía será posible la descolonización del saber para una epistemología desde el Sur.

## Bibliografía

- Berger, J., Blomberg, S., y Fox, C. (2000). *Modos de ver*. Gustavo Gili.
- Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen*. Paidós.
- Derrida, J., y Fathy, S. (2004). *Rodar las palabras: al borde de un filme*. Arena Libros.
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Revista Nómadas*, (30). 180-193. <http://www.redalyc.org/>
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. -Comp.- (2006) *Educación la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994) "Competing Paradigms in Qualitative Research". En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*: Sage Publications.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach* (Vol. 41). Sage publications.
- Mejía, M. (2015). *Educación popular en el siglo XXI*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Mendizabal, N. (2007). "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa" En. I. Vasilachis de Giardino (comp.). *En Estrategias de investigación cualitativa*. Pp. 65-103. Gedisa.

- Patton, M. Q. (2002). Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry: A Personal, Experiential Perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261–283. <https://doi.org/10.1177/1473325002001003636>
- Rivera, S. R. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Tinta Limón.
- Rivera, S. R. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible: ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI y CLACSO.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Torres, A. (2011). *Educación popular: trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). “La investigación cualitativa”. En *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2011). *De la ocupación al diálogo. Nuevas formas de conocer, de representar, de incluir*. *Discurso & Sociedad*, Vol. 5(1) 2011, 132-159.