



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: AT1120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: V Número: 3 Artículo no.: 10 Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2018.

TÍTULO: La estética en la formación y la investigación: Experiencias de pedagogía participativa de un grupo de trabajo de la Maestría en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad de la Universidad Veracruzana, México.

AUTORES:

1. Dr. Francesco Panico.
2. Dr. Enrique Vargas Madrazo.
3. Dr. Eduardo Ruíz Cervantes.
4. Dr. Luis Roberto Granados Campos.
5. Dr. Carlos Pérez Alvarado.

RESUMEN: El presente artículo tiene el propósito de describir, comentar y difundir una metodología de trabajo que nuestro grupo de investigadores ha venido elaborando a lo largo de más de una década en el contexto de la pedagogía participativa. Dicha experiencia se inserta dentro de los espacios institucionales del Programa de Maestría en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad, adscrito al “Centro de Ecoalfabetización y Diálogo de Saberes” de la Universidad Veracruzana. El aspecto que más la caracteriza es el de sugerir una hipótesis de trabajo en educación superior que contemple el uso de la estética como horizonte epistemológico para la formación integral del sujeto, tanto en lo estrictamente formativo como en lo investigativo.

PALABRAS CLAVES: estética, participación, diálogo, investigación, servicio.

TITLE: Aesthetics in training and research: Experiences of participative pedagogy from a workgroup of the Master in Transdisciplinary Studies for Sustainability, University of Veracruz, Mexico.

AUTHORS:

1. Dr. Francesco Panico.
2. Dr. Enrique Vargas Madrazo.
3. Dr. Eduardo Ruíz Cervantes.
4. Dr. Luis Roberto Granados Campos.
5. Dr. Carlos Pérez Alvarado.

ABSTRACT: The present article has the intention of describing, commenting and spreading a methodology of work that our group of researchers has been elaborating throughout more than one decade in the context of the participative pedagogy. The above-mentioned experience is inserted in the institutional spaces of the Master in Transdisciplinary Studies for Sustainability, assigned to the “Centro de Ecoalfabetización y Diálogo de Saberes” of University of Veracruz. The aspect that more characterizes this proposal is the use of the aesthetics as an epistemological horizon for the integral training of subject.

KEY WORDS: aesthetics, participation, dialog, research, service.

INTRODUCCIÓN.

Alumnos, maestros y doctores, a ustedes nos dirigimos. ¿Cuántas veces nuestros lectores o directores de tesis nos han dicho que el argumento era demasiado amplio para su tratamiento, que

había que acotar, definir bien el tema, poner límites precisos para que la realidad no se desborde y el objeto pierda sus contornos, sus líneas definitorias? “El método”, nos decían, “el método es fundamental. No puede caber todo lo que deseas que cupiera en tu tesis, querido muchacho”. “Pero maestro”, contestábamos de inmediato, “¿qué voy a hacer con todo ese material que he recogido, con ese pilar de entrevistas que apliqué para recaudar esta información, con todo el trabajo de campo al que me sometí para sacar esta taxonomía?, y eso no es nada, ¿qué hay de toda esa literatura que me propinó usted al principio y que usted me aseguraba me iba a ser indispensable?”. “Ay, muchacho”, replicaba prontamente el profesor, “todo eso te lo di para que afianzaras tus ideas y estuvieras listo para seguir con tu investigación. Imagínate que estás dando forma a un jarrón de barro y que conforme a como lo vas trabajando, según la imagen inicial que te hiciste de él, le vas quitando poco a poco el material que no necesitas. Con estas sobras, tal vez podrías realizar otro vaso, uno parecido al que estás moldeando, pero, sin duda, sería uno diferente. Ahora bien, todo lo que necesitas hacer, es pulir tu producto, precisarlo, quitarle lo excesivo con un raspador, hasta que quede exactamente lo que debe estar, ni más ni menos, sólo lo necesario. Acota, hijo, acota”. Y nosotros ahí, obedeciendo al instructor, confiando en su experiencia, o más bien dándonos cuenta de que apenas había leído lo que le habíamos mandado y que a todo mundo, para quitárselo de encima, le decía lo mismo.

Supongamos; sin embargo, que nuestro director o lector fuera en total buena fe. ¿Podríamos acaso afirmar que tenía razón en decirnos lo que nos decía? Sin duda, si consideráramos el problema a partir de un punto de vista disciplinario, pues si lo que buscamos en una investigación es un objeto, entonces no nos queda otra opción que acotar, puesto que conocemos de manera precisa el método, y por lo tanto, los lindes y las múltiples relaciones que la realidad pone a nuestra disposición para aislar y contemplar en su pureza a ese objeto. Acotar, además, es la única manera de evitar de escribir una enciclopedia, nos repetirían como un mantra nuestros asesores o tutores

académicos. Delimitar significa enfocar, tal y como sucede en una fotografía, cuando pretendemos resaltar una imagen en especial, y todo lo demás, hacia el fondo, se pierde en una apariencia borrosa, en una tela de estilo impresionista, cuyos elementos singulares han extraviado sus fronteras.

En la ciencia hasta aquí practicada dentro de la academia, el interés está puesto en la realidad. Una realidad, por cierto, dada por segura, objetiva y factual (Becher, 2001). Un verdadero *a priori*, que en ningún momento, por razones metodológicas, puede ser puesto en entredicho. La verdad, en el marco de esa clase de ejercicio del conocimiento es, de hecho, un axioma; es decir, no se busca (pese a lo que se afirma en el discurso), sino se establece como algo dado (Morin, 1988).

Hay que trabajar con seguridades, afirman los ideólogos del Método¹, porque además esa forma de proceder ha dado indudables resultados: hemos transformado la técnica, y con ella, la sociedad, signo de que la ciencia aplicada no ofrece solamente promesas, como la filosofía, o historias bonitas, como la literatura, sino transfigura al mundo, y con él, al hombre y su cultura, a sus maneras de pensar, a su talante espiritual, incluso. Razones irrefutables, diríamos nosotros, pero limitadas y parciales, a la par que cualquier otro punto de vista, aunque ese ha llegado a legitimarse a tal grado, social e históricamente, que su validez ya no necesita argumentaciones (Latour, 1993), de modo que ya no nos preguntamos si se puede indagar el mundo de otra manera, o si el descubrimiento del sentido puede darse por otros caminos, sino aceptamos tácitamente las razones que se han sedimentado alrededor de la que no pasa de ser una creencia: la perfección del objeto sobre un fondo de diáfana realidad, y el investigador como un *Deus ex machina*, capaz en cualquier momento, armado de su literatura y metodología específicas, de desembrollar una trama que se resiste a revelar sus misterios (Nicolescu, 1996).

¹ Utilizamos aquí la palabra en mayúsculas por el hecho de que nos estamos refiriendo al método científico en cuanto fenómeno histórico.

En suma, ¿una verdadera película policial al estilo de Sherlock Holmes! Eso nos lleva a plantearnos una duda que consideramos de máxima importancia: ¿Habrá otras maneras, tal vez más próximas al complejo fluir de la vida, de probar nuestra competencia en el acto de descubrir el mundo y brindar sentido a la experiencia? Nosotros creemos que sí, y el siguiente artículo representa un modo para sugerirlas.

A lo largo de este escrito, procuraremos definir nuestra particular metodología de trabajo y los principios básicos que la inspiran, ofreciendo ejemplos concretos de estrategias de aprendizaje e investigación enriquecidos por los testimonios de algunos de nuestros estudiantes². El texto se fundamentará en un análisis y una exposición de tipo cualitativo (Álvarez-Gayou, 2003), con base en los principios de la narrativa etnográfica (De Martino, 1999), por conducto de la cual procederemos a dilucidar los aspectos más importantes de nuestra práctica pedagógica.

Es importante aclarar, que una propuesta de esta naturaleza encuentra su justificación en el marco de las teorías de la complejidad, debido a que la distinción entre un sujeto activo que conoce y un objeto pasivo del que hay que comprender las cualidades intrínsecas, es aquí improcedente (Fourez, 2006).

DESARROLLO.

La investigación como experiencia de vida.

La propuesta que presentamos es resultado del trabajo que nuestro grupo de investigación ha madurado a lo largo de cinco generaciones de alumnos de la Maestría en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad, programa adscrito al Centro de Ecoalfabetización y Diálogo de Saberes de la Universidad Veracruzana. Nuestro camino como investigadores en el marco de ese proyecto, nos ha llevado a elaborar una práctica pedagógica basada en la importancia

² Por respeto a la privacidad de las personas, hemos decidido no utilizar los nombres verdaderos de los participantes, sustituyéndolos con otros de tipo genérico.

del contexto, a saber, en la idea de que cualquier clase de relación en el campo de la enseñanza-aprendizaje y del conocimiento pasa por ciertas idiosincrasias del tejido educativo en cierto tiempo y en cierto espacio (Maturana y Varela, 2003), y por una lectura atenta de lo que emerge a partir de una programación abierta; es decir, fundamentada en una planeación de escenarios no vinculantes (Cabrero, 2005).

Es obvio, que dicho posicionamiento arrastra también un problema político, cultural y social, puesto que la totalidad del marco educativo, tras los acuerdos de Bolonia del año 1999, se rige, en lo básico, por una estandarización de los programas de estudio, inducida por las exigencias de un mercado laboral global que demanda competencias análogas y sistemas de construcción del conocimiento uniformes en todo el mundo. En pocas palabras, la formación se ha burocratizado, a tal punto, que hoy en día los problemas educativos son más bien problemas burocráticos, generados por las necesidades de organización de un modelo demasiado rígido para ser implementado con eficacia de manera tan extensa (Ilich, 2012). Por consiguiente, la pregunta que nos hemos hecho desde el principio, con base en las enseñanzas que nos han brindado en los últimos años los horizontes de la complejidad y la estética, ha sido esta: ¿Qué otros modos existen de poner en marcha una investigación, que en lugar de separar y dividir el objeto, por un lado, y uniformar los perfiles profesionales, por el otro, sepa establecer relaciones de tipo estético entre los hechos y acomodarlos según un orden en donde cada experiencia del conocimiento sea validada e incluida? La respuesta, según nuestro recorrido, ha sido considerar la investigación como un servicio, a nosotros mismos y a la parcela de mundo con la que nos toca interactuar en un determinado momento de nuestra vida; por ejemplo, en el marco de un programa educativo o de cualquier otra colocación social.

Por otro lado, nos hemos percatado, de que al adoptar la estética como hilo en la edificación de nuestra investigación, podemos recuperar todas las aristas de lo que ha sido nuestra personal manera de brindar sentido a la realidad, sin descartar de antemano ninguna. Todo eso determina que la investigación como servicio (servicio-indagación) sea concebida como una experiencia de vida, incluso en un sentido etnometodológico, a saber, como una construcción inherente a la cultura, la sociedad y el sujeto que la produce (Garfinkel, 2006).

El Servicio-indagación.

La idea de que la investigación deba ser considerada como un servicio, y que en ella sean representadas tanto las perspectivas del profesional del conocimiento, como aquellas de las colectividades a quienes ella se dirige, no es, por supuesto, una novedad dentro del atiborrado panorama de la investigación-acción participativa (Sacristán, 1987). La misma noción de que la investigación representa una experiencia de aprendizaje que va mucho más allá de las aulas e incluso del trabajo de campo, tampoco es un descubrimiento reciente.

A partir de los años setenta del siglo pasado, tras la conmoción histórica de finales de los años sesenta, se multiplicaron en todo el mundo las metodologías de investigación e intervención comunitarias que demandaban a la ciencia un compromiso mucho mayor para con la sociedad (Fals Borda y Rodríguez Brandao, 1987). Muchos de los viejos esquemas patriarcales de la ciencia aplicada se rompieron a favor de una participación más amplia en el ejercicio del conocimiento, tanto en términos de involucramiento de los sujetos como en la apertura hacia nuevos horizontes metodológicos que integraran como premisa esencial la democratización epistemológica; es decir, la igual dignidad de todos los sistemas culturales y sociales ante la construcción y validación del conocimiento (De Souza Santos, 2009).

Desde el mundo anglosajón, los proyectos hoy denominados “engaged research” o “community-based research”, iniciaron a difundirse en todo el mundo, mientras que en América Latina, por sus propias idiosincrasias históricas, fue la sociedad civil y algunos intelectuales empeñados socialmente, más allá de la academia, quienes se empeñaron en primera persona en el estudio de sus respectivos entornos y contextos nacionales, recuperando muchas de las tradiciones autóctonas, tanto indígenas como mestizas, las cuales ofrecían al investigador un panorama amplio y complejo de experiencias sociales, culturales, y desde luego, epistemológicas alternativas a las que predominaban en la ciencia institucionalizada (Fiorin, 2016).

Nosotros recuperamos muchos de los postulados de estos movimientos de renovación del conocimiento, dándoles un giro particular; sin embargo, al integrar en nuestra propuesta la perspectiva estética, ¿qué significa integrar la perspectiva estética? Nada difícil de entender, de hecho, puesto que la estética, como ámbito de lo bello, no está urgida a imponer ningún modelo *a priori* en la construcción del conocimiento y la interpretación de la realidad. Epistemológicamente hablando, ella aboga por una libertad metodológica, cuya ancla, para no perderse dentro del borrascoso mar de la relatividad, es el principio de responsabilidad que subyace a cualquier intento autónomo de edificación del sentido; es decir, a cualquier anhelo de unidad en la comprensión de los hechos. La responsabilidad resulta ser entonces la otra faceta de la libertad epistemológica; una libertad ciertamente basada en la creatividad (consecuencia directa de esa misma libertad) pero también en el compromiso y en el rigor para con nuestro propio conocimiento y el que procede de las personas y grupos con quienes colaboramos. Creatividad y responsabilidad, entonces, no como criterios heterónomos impuestos por un sistema ajeno, sino como principios que se desprenden de las mismas circunstancias de investigación, en donde lo emergente, para nosotros, adquiere una relevancia metodológica de primer orden.

Dentro de la perspectiva estética, la atención hacia lo emergente; es decir, hacia aquello que surge de manera imprevista durante el desarrollo de la investigación, desempeña un papel fundamental; de hecho, alrededor de ese principio gira nuestra idea de servicio-indagación, puesto que la preocupación principal del investigador, en un contexto de ese tipo, no es llegar a definir el objeto de estudio a través de una planeación rígida y por conducto del uso de férreos métodos disciplinarios, sino empaparse de la experiencia en toda su complejidad, no sólo académica.

El servicio-indagación refleja y representa cabalmente la aventura del conocimiento por el simple hecho de que no se separa del normal flujo de la vida. Las dimensiones históricas, culturales, humanas e incluso psicológicas son parte imprescindible de la investigación y deben ser tratadas y representadas dignamente, para que ésta no se parezca a aquel monstruo de precisión y urbanidad disciplinaria donde el humano destilar de la vida es visto como un estorbo para la recta conclusión de un proyecto.

La estética es un horizonte indispensable, porque nos ofrece la posibilidad de abrir el panorama epistemológico de nuestras investigaciones, y al mismo tiempo, nos da la pauta para elegir una conducta adecuada ante lo emergente (Dewey, 2008). Ella interviene de dos maneras dentro del servicio-indagación: primero, como un criterio de ordenamiento del material de investigación; segundo, porque de ser necesario y pertinente, ella no rechaza el uso de herramientas distintas a las disciplinarias (cimentadas éstas en los principios de la proximidad y la secuencialidad), como por ejemplo, la intuición poética, la descripción prosística, la sensibilidad pictórica y la representación plástica y escénica.

La ficción puede convertirse, para nosotros, en una estrategia para profundizar y afinar nuestro conocimiento del mundo, saliendo de ese modo de esta creencia superficial de que la estética no puede de ningún modo ser un instrumento efectivo para entender a la realidad (Schiller, 1990). Eso no significa, desde luego, repudiar los métodos disciplinarios, sino más bien relativizarlos,

considerándolos un instrumento entre muchos (un punto de vista, si se quiere), aunque ciertamente importante, al servicio del conocimiento, en general, y de la investigación, en particular.

Al respecto, el testimonio de Rubén, alumno de la tercera generación: “Yo estudié guitarra a lo largo de muchos años, pero al final me di cuenta de que aquello que había aprendido no eran más que técnicas musicales propias de mi instrumento de elección. Que quede claro: creo que ese aprendizaje ha sido indispensable para mi formación profesional, pues no puede haber creatividad sin el dominio extenso de la técnica, pues no es posible criticar, a mi modo de ver, lo que no se conoce; sin embargo, me quedé insatisfecho con mi carrera, porque veía que lo que me enseñaban mis maestros no estaba empapado de vida. No les escondo que cuando llegué aquí y escuché hablar de una investigación basada en principios estéticos se me pusieron todos los pelos de punta. No me podía imaginar de qué manera la estética, que yo había revisado, sólo desde un punto de vista filosófico bastante secundario en la facultad, podía convertirse en una herramienta práctica para la acción. Y ahí me llevé una gran sorpresa, pues todo lo que fue mi investigación, de pronto, a través de ella, me pareció relevante. Me acuerdo un día en que fui a la comunidad y para que los jóvenes con quienes yo quería trabajar se me acercaran, saqué mi guitarra y empecé a rasgarla. Pese a ello, nadie me hacía caso. Los muchachos seguían corriendo detrás de su pelota (estaban, la mayoría, echando la cascarita) y yo seguía como un idiota tocando mi instrumento, hasta que de pronto, de una esquinita del parque, se me acerca un señor medio borracho, de edad indefinible, quien me pide cortésmente la guitarra arrastrando sus palabras. Por supuesto que se la entrego, y él comienza a echarse un corrido de los buenos, que de inmediato llama la atención de los jóvenes, quienes se nos acercan para ellos también interpretar los suyos. Me pareció realmente extraordinario, y de ahí entendí, que realmente no tenía que preocuparme demasiado para cumplir con todo lo que había planeado desde un principio, porque aquello que predominaba casi siempre

era un hecho emergente e inesperado. Mi investigación se transformó, desde entonces, en un verdadero relato. Inicié a actuar como si estuviera en un cuento”.

La mayoría de las investigaciones, en especial aquellas que se enfocan en la intervención y el trabajo comunitario, terminan convirtiéndose, para el investigador, en especial para un maestrante o un doctorando, quienes padecen más que nadie la tiranía del tiempo, en un compromiso medio logrado entre lo que se quiso hacer y lo que se pudo. Eso, por el hecho, de que según nuestro punto de vista, se le otorga demasiada centralidad al objeto, considerando no necesario, en términos vivenciales, todo lo que se tuvo que encarar para aproximarse a él; es decir, no se cuenta con una visión realista de las circunstancias de investigación porque estamos demasiado empeñados a que las cosas queden como nosotros las habíamos planeado.

El servicio-indagación intenta precisamente establecer lo contrario: Que todo lo pertinente entre en la investigación, y que los materiales y contenidos propios de ésta sean documentados, seleccionados y organizados según principios estéticos. Eso es lo que dice Estela, alumna de la segunda generación: “Yo soy médica y en la facultad me enseñaron una serie de técnicas para llevar a cabo diferentes tipos de diagnóstico, mismos que hoy me parecen muy útiles por el hecho de que, en el marco del servicio-indagación, me siento finalmente libre de aplicarlos o no, dependiendo de lo que me demandan las circunstancias de investigación. Durante mi servicio no tuve empacho en utilizar una o varias de estas técnicas, algunas de las cuales exquisitamente cuantitativas incluso, pero que me fueron indispensables para seguir adelante con mi estudio, pues tenía la necesidad de cuantificar ciertas variables, y mi disciplina me ayudó en esa tarea; sin embargo, estos métodos de diagnóstico sólo representaron una parte de mis criterios de indagación y no lo que la determinaban”.

Cuando la investigación se convierte en servicio, la manera de documentarla ya no depende de preceptos disciplinarios válidos universalmente y reconocidos por un seleccionado grupo de especialistas, sino del modo en cómo el mismo investigador decide organizar los materiales que resultan de su experiencia. Ahí anida, en la práctica, el sentido y la congruencia de la perspectiva estética; eso quiere decir, que la estructura que organiza las varias experiencias de investigación termina siendo responsabilidad de quien o quienes la producen (Heron, 1999). De ese modo, como veremos enseguida, el investigador, en el marco del servicio-indagación, se torna un facilitador.

La facilitación como criterio del servicio-indagación.

La estética, como marco epistemológico del servicio-indagación, nos lleva a otro asunto para nosotros fundamental: la facilitación.

Hemos dicho que la estética es un modo de otorgar una forma (o sea, un sentido) a lo emergente, pero para que esto suceda, necesitamos primero saber desplazar nuestra mirada; es decir, no ver las cosas a partir de un único punto de vista. En este sentido, la estética tiene mucho que ver con la posición desde la que observamos. Si esta posición nunca cambia, seremos inducidos a caer en errores garrafales por el simple hecho de que terminamos simplificando en exceso nuestra interpretación (este, de hecho, es el límite del reduccionismo).

El investigador disciplinario, debido a la dependencia hacia las metodologías de su campo de estudio, se ve muy limitado al momento de desplazar su mirada. La figura del facilitador es mucho más indicada para ello, puesto que él no tiene la necesidad de colocarse en el centro de su investigación, sino puede y debe moverse al interior de ella según las necesidades arrojadas por lo emergente (Heron, 1996).

El facilitador, con intención de ejemplificar su papel, aplica a la realidad lo que en la edad clásica de Grecia Aristóteles (Beard y Handerson, 2016), en su *Ética a Nicomaco*, definía como

phronesis, a saber, la sabiduría práctica, o si se quiere, la capacidad por parte del sujeto de tomar la decisión correcta dentro de cierta coyuntura emergente. La *phronesis* es entonces una cualidad típicamente estética, y por ende, es la principal herramienta del facilitador. Ahora bien, la pregunta que sigue es ¿cómo se forma un facilitador? A continuación, pasaremos a detallar el procedimiento que hemos puesto en práctica como grupo para intentar responder esa pregunta.

El enfoque pedagógico.

Nuestro enfoque pedagógico, inspirado en los principios del cuidado esencial (Boff, 2002), se centra en el concepto y la práctica de la “auto-eco-formación”: “auto”, por cuidar los aspectos internos de la vigilia personal, y “eco”, por atender el contexto externo donde se lleva a cabo nuestro actuar.

La medula de dicha formación es el reaprendizaje, que consiste en una actitud crítica permanente hacia lo que juzgamos que sabemos, y cuyo desarrollo no se da en el marco cerrado del individuo, sino siempre a partir de un contexto determinado en el que participan varios sujetos (no sola y necesariamente humanos); es decir, en una dimensión dialógica.

El dialogismo representa un horizonte de enorme importancia en la teoría estética, en cuanto, como explica el crítico de la literatura Mijaíl Bajtín (2012): “El diálogo inconcluso es la única forma adecuada de expresión verbal de una vida humana auténtica. La vida es dialógica por su naturaleza. Vivir significa participar en un diálogo: significa interrogar, oír, responder, estar de acuerdo, etc. El hombre participa en este diálogo todo y con toda su vida: con ojos, labios, manos, alma, espíritu, con todo el cuerpo, con sus actos. El hombre se entrega todo a la palabra, y esta palabra forma parte de la tela dialógica de la vida humana, del simposio universal. Las imágenes cosificadas, objetuales, son profundamente inadecuadas tanto para la vida como para la palabra. El modelo cosificado del mundo se está sustituyendo por el modelo dialógico. Cada pensamiento y

cada vida llegan a formar parte de un diálogo inconcluso. También es impensable la cosificación de la palabra: su naturaleza también es dialógica”.

Bajtín nos dice que sólo podemos “ser” dialógicamente, que fuera de la orientación hacia sí mismo y hacia el otro no existe tampoco la autoconciencia para uno mismo (Ricoeur, 2006). Sólo “soy”, porque puedo ser otro en cualquier momento. Sólo “soy” en función del contacto vital que establezco con las cosas y las personas, porque estas cosas y personas podrían ser yo mismo, pero este contacto con las cosas y las personas se da en el momento vivo de la experiencia; es decir, en la relación cotidiana con lo emergente, y no a partir de un sistema *a priori*, que obligándome a interpelar la realidad según sus preconceptos, termina cosificándola; es decir, objetualizándola falsamente.

Por conducto del dialogismo, del que el diálogo concreto (a la manera platónica, para entendernos) es sólo una de sus múltiples formas, somos llevados a interrogar el mundo de forma estética, precisamente porque nos recreamos permanentemente en el contacto con la otredad, sea ésta de las cosas, de las personas o de las situaciones; por ello, nuestro grupo le otorga tanta importancia a la facilitación, pues ella es la única manera en que el sujeto cognoscente (el investigador) entra en contacto vivo con el mundo, surgiendo como Ave Fénix de las cenizas de su experiencia pasada, y eso, por el hecho de que sabe que para conocer debe moverse, desplazarse, jamás fijarse en una forma definitiva; es decir, jamás cosificarse.

El asunto de la “auto-eco-formación” y el reaprendizaje, a saber, de esa capacidad de saberse y verse como otro; comenta al respecto Denise, alumna de la cuarta generación: “Ese asunto del diálogo, en un principio, lo entendía sólo de manera teórica, y francamente, superficial. En el mundo de hoy, sobre todo en ciertos ambientes donde se promueven valores alternativos a los que predominan dentro de la actual estructura social, tan impregnada ésta de individualismo y utilitarismo, el diálogo se interpreta no más que como una herramienta, pero lo que se plantea en

nuestra comunidad de aprendizaje es que él es el único modo que tenemos los seres humanos para acercarnos a lo que somos, pues siempre necesitamos del otro para poder autodefinirnos, y este otro lo encontramos perpetuamente representado en el mundo que nos rodea y que cambia en cada momento; por ende, nosotros también somos una forma en perpetua metamorfosis. Yo, como casi todos, tengo una idea de quién soy, pero resulta que esta idea es más una idealización que un hecho, como si mi conciencia fuera una especie de edificio lingüístico construido sobre la nada. Durante mi investigación, aunque ahora podría extender este comentario a la totalidad de mi vida, me he dado cuenta de que “soy” solamente cuando me encaro a determinadas experiencias de vida, las cuales surgen, en la mayoría de los casos, de manera inesperada. Siempre me he considerado, por ejemplo, una persona tolerante y progresista, pero en el momento en que me ha tocado iniciar mi trabajo de servicio en la comunidad, he descubierto que esta tolerancia y este progresismo se fundamentaban sobre bases éticas muy generales, las cuales, al contacto con la realidad de la investigación, demostraron toda su fragilidad. El acercamiento a la comunidad resultó de lo más complicado, puesto que no estaba lista para enfrentar una alteridad tan radical. Dentro de mí, sin que sea necesario ahora explicitarlas puntualmente, algunas situaciones me empezaron a poner incómoda; sentía un rechazo espontáneo hacia ciertas maneras que tenían las personas de ahí de llevar su vida. Me entristecían, a veces, los comentarios de la gente del lugar, porque veía que los primeros que se echaban la soga al cuello, más allá de las culpas de la sociedad moderna, eran precisamente ellos. La perspectiva dialógica me sirvió para comprender que no solamente tenía que dialogar (parece fácil decirlo), sino tenía que entender que todo lo que pensaba ser como persona se estaba tornando una limitación para mi servicio. A partir de ahí, todo cambió”.

El dialogismo como base de la facilitación se da, en resumen, desde un estar y un hacer, donde incluso los actos lingüísticos, más que productos del pensamiento, son acciones concretas de construcción y comprensión de las prácticas dialógicas.

La creación en participación.

De lo anteriormente expresado, se desprende otro asunto de suma importancia para nosotros: la creación, en su dimensión social, y no como un tópico inherente al mero individuo, que delata una extraordinaria cualidad participativa (co-creación). Personalmente, me ha pasado un sinnúmero de veces que algunos comentarios y reflexiones de las personas con quienes me reúno y platico, me han servido para aclarar muchas de las ideas que revoloteaban alrededor de mi cabeza. Si es válido, como creemos, el axioma de que la creación se basa sobre nuestra capacidad de observar desde puntos de vista no convencionales (en física se hablaría de “discontinuidad” o de “no proximidad”), y sí es cierto, que estos puntos de vista no proceden solamente del pensamiento sino de nuestro entrenamiento en saber captar de manera inmanente (como dirían los filósofos) las formas del mundo (lo que nos remite a la estética), entonces las interpretaciones con que los otros ordenan la realidad son indispensables en el momento de decidir qué acciones se van a poner en práctica para encarar ciertas coyunturas.

La estética, en ese sentido, cobra un carácter participativo y deja de ser un asunto exclusivo del sujeto, convirtiéndose en una herramienta indispensable de producción social del conocimiento. Intentando respetar estos principios, nosotros planteamos la emergencia de crear, junto con los estudiantes, un grupo de trabajo parcialmente jerarquizado (debido a la distinta naturaleza de los respectivos roles), en donde los profesores desempeñan la función de co-aprendedores y los alumnos la de co-aprendices.

Los ejes de aprendizaje.

Una vez formada la comunidad, y en coincidencia con el inicio de los cursos, los co-aprendedores bosquejamos un esquema de trabajo (propuesta-semilla) que es debatido, modificado, y finalmente, validado por el conjunto de los integrantes del grupo. Este es un principio, que desde luego, no inventamos nosotros, sino es parte de la mayoría de los enfoques de ese gran universo que hoy en día representa la pedagogía participativa (Roig, 2013). En nuestro caso, esa práctica profundamente dialógica, permea tanto a la propuesta-semilla, en su aspecto general, como cada sesión particular de trabajo.

La pregunta principal que caracteriza esta primera fase es: ¿qué deseamos aprender y cómo nos hacemos responsables de nuestra formación y de la edificación de nuestro conocimiento? Para acometer a esta inquietud inicial, y a partir de ella, formular otras en conformidad con las exigencias tanto del grupo como de los individuos que lo forman, juzgamos indispensable renunciar a la práctica de una formación enciclopedista, trabajando lo que es pertinente en función de lo que emerge de la práctica dialógica.

En el marco de este esquema, identificamos los principales saberes, habilidades y valores, que como insumos creativos y no como cosas dadas, son fundamentales en la vida y la actividad profesional de todos los integrantes del grupo. Es innegable, que nuestro planteamiento se basa sobre principios relativistas, aunque de un relativismo que encuentra su momento sintético y positivo en la operación concreta del enfoque estético y en el principio de responsabilidad que de éste, como hemos comentado al inicio, se desprende.

El investigador edifica su sistema normativo en diálogo con su propia historia y con la o las comunidades donde le tocará ofrecer su servicio. Les compartimos, al respecto, el comentario de Andrés, estudiante de la quinta generación: “Tengo que ser sincero; en un inicio no comprendía muy bien hacia donde iba a parar esto del cuidado hacia lo emergente y de la construcción de

nuestras propias leyes de funcionamiento; para ello, me fue de gran ayuda, un ejercicio que hicimos en una de las primeras sesiones: armamos un pequeño teatrillo griego (para mí, que vengo del teatro, eso me llamó mucho la atención, porque me remitía a algunas actividades que también llevábamos a cabo en la facultad) con dos personas, intentando desempeñar un papel a partir de un argumento muy general, y otra fungiendo de coro, precisamente como en las representaciones dramáticas de la antigua Grecia. El coro, es preciso decirlo, arrastra una ambigüedad de fondo, pues se encuentra, a la vez, adentro y afuera de la representación. Adentro porque es parte de ésta, en cuanto sus personajes son actores y bailarines, y afuera porque estos personajes son también quienes opinan acerca de lo que sucede sobre el escenario. En suma, ellos son los primeros “críticos” de la representación. Ahora bien, los dos “actores” iniciales nos pusimos sentados uno frente a otro, mientras que el coro (constituido, en este caso, sólo por una persona) permanecía de pie, paseando a lo largo y ancho del improvisado escenario. Fue increíble ver cómo, de una circunstancia totalmente imprevista, donde se cruzaban además las voces y las opiniones de tres personajes, inició a emerger, por su propia cuenta (pues todo se trataba ahí de improvisación), un fondo de sentido, el cual yo me imaginé, de manera metafórica, como una mancha, que poco a poco, ganándose su espacio, venía cobrando forma. De ahí comprendí, que las relaciones que se establecen entre los elementos de este mundo enmarañado tienden a cobrar una forma, no sé si de manera espontánea o inducidos por nuestro deseo de saber que existe un sentido. Me percaté, en pocas palabras, que yo no me tenía que inventar nada extraordinario, sino sólo reconocer las formas que el mundo ponía a mi disposición de acuerdo con mi propia historia. Era ahí, entonces, que tenía yo que rasgar para encontrar mi manera de arrullar las imágenes que la misma realidad me ofrecía, y finalmente, entendí, que siempre había tenido yo un modo personal de comprender las cosas”.

Es claro, con eso, que no estamos interesados en una pedagogía basada en el dato y los conceptos puros. A partir de ello, hemos identificado los ejes que constituyen nuestra propuesta-semilla:

1. *Vigilia dialógica*: el diálogo y la calidad de presencia constituyen disposiciones indispensables para el aprendizaje, sirviendo de constante ruptura epistemológica y de limitación a la tendencia actual de las personas en idealizar en exceso su identidad, convirtiéndola casi en un dato de facto.
2. *Vida sustentable*: Arrancando de nuestros propios contextos de vida, pretendemos llevar a cabo acciones que abonen a un sustancial equilibrio metabólico entre los recursos que sustraemos del medio y aquellos que devolvemos. Es en este contexto, donde podemos recuperar las estrategias, tanto materiales como espirituales de adaptación al medio, que son parte de la experiencia de otras tradiciones, como en el caso de México, las que se remontan al pasado precolombino y virreinal, y que perduran hasta el día de hoy, aunque en medio de muchas dificultades.
3. *Servicio*: Este es el marco, como vimos, de nuestro trabajo como facilitadores de procesos sustentables dentro de un cuadro comunitario complejo.

Dichos ejes tienen la intención de no fragmentar, de no separar la reflexión (teoría) de la acción (praxis), que es lo que acontece en la educación y la vida actuales, sino volverlas a unir en la cotidianidad de una educación para la vida.

Estrategias pedagógicas específicas.

Los tres ejes de la propuesta-semilla son atendidos de manera transversal a través de dos conjuntos específicos de estrategias, los cuales se trabajan tanto en las sesiones plenarias como en los ámbitos extra-aula. En el contexto de los últimos, co-aprendedores y co-aprendices actúan de manera autónoma, aunque siempre tomando en cuenta las directrices de la propuesta-semilla. A

continuación, detallamos los dos ámbitos de estrategias arriba mencionados:

1. Cultivo de la presencia en lo emergente:

- *Círculos de la palabra.* En estos espacios, que realizan al inicio y al final de cada sesión, los participantes ofrecen su palabra con el objetivo de brindar calidad y calidez a su presencia. Paralelamente, el círculo remite a un modo de organizar el conjunto según un principio de no discriminación, en cuanto esa forma geométrica implica que no hay un punto de referencia absoluto desde donde el sujeto de mayor jerarquía ocupa la palabra, sino el orden de intervención es establecido por un acuerdo entre los asistentes.
- *Trabajo de presencia plena/consciencia abierta.* Atendiendo a la cuestión de la validez epistemológica de todas las prácticas de conocimiento, y con el objetivo de involucrar a la totalidad de nuestra presencia (mental y corporal) en las actividades que se llevan a cabo durante las sesiones de trabajo y de servicio, se realizan algunos ejercicios para que los participantes se adentren en la experiencia de lo emergente. En ese marco, el grupo recupera, incluso, ciertas praxis procedentes de culturas y grupos no modernos, como por ejemplo, la meditación oriental y el ritualismo de las tradiciones indígenas de América.

2. La formación en el servicio.

- *Diario de reaprendizaje.* En esa libreta, los participantes del grupo documentan su experiencia de reaprendizaje, atendiendo tanto a cuestiones teóricas y reflexiones estructuradas sobre ciertas temáticas, como a la narración de las circunstancias de formación e investigación más significativas. Es preciso señalar, que el diario es un instrumento fundamental de nuestra propuesta, puesto que en él se vierte el conjunto de las experiencias de aprendizaje. De ese modo, el co-aprendiz contará con una base documental muy sólida para fundamentar y redactar su posterior trabajo recepcional, abonando así a que el programa cuente con un alto índice de eficiencia terminal.

- *Indagación cooperativa.* El grupo, como resultado del diálogo y de los acuerdos que de éste derivan, elige cuáles son los temas de interés y la manera en cómo éstos se abordan. Esta estrategia representa una herramienta indispensable también, y especialmente durante el servicio-indagación, en cuanto el marco metodológico de éste derivará de un diálogo entre lo aportado por el investigador y el conocimiento propio de la comunidad o las comunidades con quienes aquél llega a colaborar (co-diseño).
- *Auto-eco-evaluación.* Dado que el enfoque eco-pedagógico parte de la premisa de que el aprendizaje no está en los datos y en la memorización de ideas o modelos explicativos, sino en la experiencia de vida, resulta esencial que los co-aprendices se vean involucrados en un proceso de autoevaluación activo, el cual es, además, parte de su propia formación. En ese punto, los quehaceres narrativos y expresivos juegan un papel central, ya que ellos representan un espacio privilegiado de reflexión y sistematización. El trabajo de rendición de cuentas se enfocará, por ende, en la documentación puntual y ordenada de las experiencias formativas y de investigación, las cuales tendrán como principal soporte el Diario de reaprendizaje. El “auto” y el “eco” marcan, en la teoría, dos momentos distintos: el del análisis personal y el de la retroalimentación del grupo.

La operación de los ejes y las estrategias.

Colocados los ejes y las estrategias, pasamos ahora a la operación concreta de nuestra propuesta pedagógica. Primero que nada, debemos precisar que el servicio-indagación no consiste en una fase posterior del proceso formativo, sino inicia en el momento en que el co-aprendiz se integra al programa, puesto que la formación y la investigación, en el marco de la experiencia de vida, no son esferas separadas para nosotros. A lo largo de todos los semestres, el servicio-indagación se operará por conducto de las que llamamos *Unidades Integrativas de Aprendizaje (UIA)*, espacios

en donde se abordan cuestiones que surgen del interés manifestado por el grupo de co-aprendedores y co-aprendices (durante la fase de aula) y por el investigador y sus comunidades (durante el trabajo autónomo y de campo), respectivamente. En el marco de las UIA, se atienden transversalmente tanto los ejes como las estrategias, cuya estructuración dependerá, desde luego, de las circunstancias formativas emergentes. Los objetivos de las UIA son cuatro:

- hacernos comunidad.
- adiestrarnos en la facilitación.
- comprometernos con el servicio.
- documentar nuestra formación.

Si bien cada UIA, como foco de atención, tiene su momento específico en la línea de tiempo del programa, esto no implica que ellas desaparezcan al centrarnos en la siguiente, sino que permanecen sutilmente presentes, pudiendo volver con fuerza en las situaciones en donde ello se demande; es decir, las UIA se engarzan para nutrirse y complementarse. Las UIA están conformadas por: los *Tópicos y saberes* y los *Recursos de reaprendizaje*. Los *Tópicos y saberes* constituyen los temas y conocimientos (no sólo académicos o profesionales) que permanecen en la formación a largo plazo de la persona; por tal razón, no podemos enumerarlos de antemano, pues pertenecen al ámbito privado del sujeto; surgen y están relacionados con lo que ocurre en la vida, apareciendo dentro de las UIA de manera contextual, en función de las circunstancias formativas. Los *Recursos de reaprendizaje* son un manera de referenciar los *Tópicos y saberes*; es decir, un modo de representarlos y ponerlos concretamente en acto (narrativas de vida, canciones, libros, películas, etc.).

Del aula al campo y del campo al aula.

A lo largo del periodo de duración del programa, habrá dos espacios principales de trabajo:

- El presencial de aula: nuestra sesión comunitaria de trabajo formal, que se lleva a cabo inicialmente con frecuencia semanal (principalmente el primer semestre), para luego ser organizada contextualmente a las dinámicas de servicio-indagación de los co-aprendices.
- El autónomo de los co-aprendices durante la semana: dentro de ese marco se impulsa la autoformación y las actividades de investigación en el servicio.

La sinergia entre trabajo de aula y autónomo genera ciclos formativos virtuosos, de modo que el espacio entre uno y otro se llene de sentido; así que, lo <nutrido-dialogado-experienciado> en el trabajo plenario permite <reflexionar-profundizar-realizar> el trabajo autónomo. Complementariamente, lo <nutrido-dialogado-experienciado> durante el trabajo autónomo permite <reflexionar-profundizar-realizar> el trabajo plenario.

En nuestra sesión de aula reflexionamos sobre lo que estamos haciendo, atendiendo a las UIA que correspondan; compartimos los documentos derivados de nuestro trabajo (*Diario de reaprendizaje*) y planeamos las actividades entre una sesión y otra en conformidad con los avances de nuestro servicio-indagación.

De regreso a nuestra sesión, y como preparación para este encuentro, procesamos y enriquecemos nuestra experiencia a través de una reflexión pausada, volviendo sobre nuestro *Diario de reaprendizaje* y dialogando con los *tópicos* y los *recursos* para generar el “datum”, en el que se refleja la naturaleza compleja y multifacética de lo vivido. Este “datum” lo vertimos en breves ensayos en los que aparecerán los *tópicos* trabajados entre las sesiones, complementados por los recursos personales de cada co-aprendiz.

Cada cierto periodo (alrededor de dos meses), se procede a una ulterior sistematización del conjunto del “datum”, recopilando los ensayos anteriormente producidos con el fin de darles una forma más acabada y completa, misma que podría constituir un esbozo de capítulo (o una de sus partes) del trabajo recepcional. Todos estos ensayos se irán guardando en una carpeta personal que el co-aprendiz deberá llevar siempre a las sesiones de trabajo. Lo anteriormente propuesto, necesita ocurrir de forma coherente y con un orden que propicie responsabilidad individual y colectiva a través de la presentación de avances periódicos fundamentados en la *auto-evaluación*.

El trabajo recepcional.

El hecho de colocar en un párrafo específico el tema del trabajo recepcional, responde a la exigencia de cimentarlo como una actividad propia del servicio-indagación. En la mayor parte de los posgrados, el trabajo recepcional es, en la práctica, el principal requisito de titulación, pero no se considera, de hecho, como parte de la investigación. Es por ese motivo, que en un sinnúmero de situaciones, él termina siendo percibido como una carga obligatoria para el estudiante y no como un momento real de formación.

El trabajo recepcional responde al mismo criterio epistemológico del servicio-indagación; es decir, la estética. La manera en cómo las diferentes disciplinas presentan sus resultados, convierten al documento que les da difusión en un mero instrumento de entrega de información, puesto que el foco de interés está puesto en determinar si los objetivos e hipótesis iniciales de trabajo fueron o no cumplidos y comprobada, respectivamente.

Para nosotros, como hemos comentado, este enfoque es muy limitado al momento de consignar la experiencia de investigación, cuya enorme riqueza y complejidad podría ser mejor referida, si se la convirtiera en una historia. Es por este motivo, que la estética, dentro de nuestra propuesta, cumple

un papel decisivo también en la factura del trabajo recepcional, en cuanto ella facilita la representación de experiencias de vida irreductibles a un marco típicamente instrumental como el de las disciplinas. El investigador se convierte, en ese ámbito, en un narrador que se recrea en la escritura (White, 1992); eso quiere decir, que el que trabaja narratológicamente, y sólo por el hecho de hacerlo, se transforma en un personaje, puesto que la imagen que aparece en el entramado de la escritura es una versión del original, una especie de metáfora suya.

El trabajo recepcional, no sólo constituye una herramienta efectiva de entrega de resultados, sino se torna un modo de otorgar sentido a nuestro estar en el mundo. Ofrecemos aquí el testimonio de Indira, alumna de la quinta generación: “¿Y ahora qué hago?, me pregunté, cuando iniciamos a hablar con mis compañeros y nuestros maestros de la tesis que tendría que entregar al final de mis estudios. ¿Otro calvario más, como el que sufrí en la Universidad? ¿Por qué me he metido otra vez a la academia?, llegué a pensar; pero luego, al profundizar en la plática, me enteré, gracias a los horizontes abiertos por las teorías de la complejidad en los últimos años, que la academia, al menos en parte, había cambiado. Ya no tenía que respetar a fuerza los cánones de una tesis disciplinaria, los cuales sería absurdo aplicar en un posgrado como este de Eco-diálogo. Si la experiencia del conocimiento es multifacética y multifactorial, ¿cómo es posible que los trabajos recepcionales se sigan empecinando en arrojar la falsa imagen de un objeto perfectamente asequible a partir de un sujeto que lo sabe todo? La riqueza de una investigación, llegué a comprender y comprobar, se encuentra en hechos y situaciones, que normalmente, no son considerados por los proyectos disciplinarios como parte de esta. Ahora, que estoy por titularme, y que mi tesis ya está hecha, siento una enorme satisfacción por lo que hice, pues cuando inicié a redactar la versión final, me di cuenta de que el hecho de verter mi experiencia en una historia y hacer que mi servicio pareciera casi una novela de formación, me estaba ayudando no sólo a recuperar toda la riqueza de mi trabajo y situar mi conocimiento, sino me estaba proporcionando

una imagen de mí misma que no correspondía precisamente a aquella que yo me construyera desde hace años. En suma, me pude conocer mejor al convertirme en un personaje, y llegué a utilizar, incluso, momentos de ficción al interior de mi relato”.

Lo que al final del testimonio, Indira destaca, es la muy importante referencia a la ficción. Desde una perspectiva estética aplicada al conocimiento de la realidad, la ficción es una preciosa herramienta, en cuanto, gracias a ella, llegamos a desenredar experiencias, que de otra manera, serían difíciles de comprender. Llenar de sentido, los huecos que deja la realidad, es un ejercicio que todos, pese a que nos cuesta trabajo admitirlo, normalmente realizamos en la vida ordinaria. El ser humano es una existencia hecha de historias; es más, que se ha perpetrado a través de las historias; esto significa, que el sentido consiste en una especie de negociación entre nuestro deseo de ordenar la realidad y la resistencia que ésta opone a cualquier intento de descifrarla. Claro está, que en un momento histórico como el que vivimos, aún permeado de filosofía positiva y que se niega a reconocer la índole narrativa del conocimiento, lo que estamos aquí planteando suena casi como una blasfemia, pero en un programa como el nuestro, que busca las vías del saber por otro camino respecto al de las nuevas y viejas disciplinas, la opción estética representa una elección de increíble potencialidad.

Como vimos al inicio de este escrito, en lugar de decir a los estudiantes que deben acotar su problema de estudio, porque el objeto es demasiado grande para ser abordado en su totalidad, nosotros los invitamos a que todo lo que acontezca durante su servicio-indagación sea considerado pertinente, pues el objetivo del aprendizaje no es el de poner a prueba la resistencia del objeto (por lo menos, no sólo en esto), sino y sobre todo, en lo significativo de la experiencia de investigación. En un momento posterior, y sólo en función de las necesidades estéticas del trabajo recepcional, las cuales, como hemos visto, el investigador se autoimpone, se seleccionarán los materiales adecuados.

CONCLUSIONES.

Es por el hecho de que el servicio-indagación es una experiencia de vida, y paralelamente, una historia por contar, es que la estética puede colocarse como un horizonte epistemológico válido dentro de nuestra propuesta. Tratemos de ahondar un poco más en esto.

Cuando, en lo metodológico, otorgamos un valor especial a lo emergente, no estamos haciendo otra cosa que intentar posicionar al sujeto de investigación ante situaciones que lo obligan a reconocer formas siempre nuevas. Es interesante, como Italo Calvino (2012), famoso novelista del siglo pasado, plantea esta cuestión, hablando en sus *Cosmicómicas*, de la vida de un molusco de mar que imagina a su pareja ideal, y comenta: “La podía imaginar con una precisión minuciosa, y no sólo imaginar cómo estaba hecha, que habría sido un modo banal y grosero de imaginarla, sino imaginar cómo algo sin forma como era, se habría transformado, si hubiera adquirido una de las infinitas formas posibles, pero permaneciendo siempre ella; o sea, no es que me imaginara las formas que ella habría podido adoptar sino que me imaginaba la particular cualidad que ella, al adoptarlas, habría dado a estas formas” (Calvino, 2012).

En esta cita se sitúa la diferencia entre nuestro enfoque y el de las disciplinas académicas; es decir, somos nosotros, los sujetos, quienes conferimos cualidad a la forma y no el contrario. En ese punto se sitúa el momento positivo del actuar humano en términos de adquisición del conocimiento. Al otorgar nuestra personal cualidad a las formas del mundo, hacemos que éstas cobren sentido y sean significativas. De eso se deriva, que el hecho de brindar nuestra personal cualidad a nuestra experiencia de investigación hace de ésta una forma, la cual puede cobrar diferentes aspectos, por ejemplo, el de un trabajo recepcional. En un contexto como ese, donde la investigación es interpretada como una historia y el investigador se convierte en uno de sus personajes, el objeto desaparece como finalidad en sí y es reemplazado por una narrativa en la que se consigna, si no la totalidad, al menos la mayoría de las experiencias de investigación.

El servicio-indagación cobra sentido pleno como una biografía de la experiencia de investigación; biografía, que en ciertas partes, contempla y justifica, como hemos visto, momentos de ficción. De ahí que la estética se vuelve fuente de inspiración, porque tanto la ficción como la realidad son parte de la vida (nuestra identidad, como hemos visto, es un producto narratológico), y nadie podría afirmar, a ciencia cierta, que aquella constituye una experiencia de menor grado respecto a ésta. Si fuera así, el arte sería solamente un pasatiempo, mientras que sabemos que fue y es, probablemente, la manera más completa para reflexionar sobre nuestra condición existencial de seres humanos.

Estamos plenamente conscientes de que la nuestra es una propuesta pedagógica radical, pero creemos también, que a través de nuestra labor, podemos volver a acercar experiencias de conocimiento, que hoy en día, son consideradas incompatibles. Estamos convencidos de que la estética es una manera novedosa para volver a conciliar la intuición con la razón, incluso en un campo tan difícil y concreto como el de la pedagogía aplicada. El nuestro, finalmente, sólo es un pequeño grano de arena, que sin embargo, tenemos la ilusión de que se vuelva, junto con otras prácticas de esta índole, una bella playa tropical, donde los científicos podrán descansar por fin de sus fatigas en la lucha con esta impertinente y altanera diosa que es la Realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Barcelona, España: Paidós.
2. Bajtín, M. (2012). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
3. Beard, M. y Henderson, J. (2016). *El mundo clásico*. Madrid, España: Alianza Editorial.

4. Becher, T. (2001). Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Madrid: Gedisa.
5. Boff, L. (2002). El cuidado esencial. Ética de lo humano. Compasión por la tierra. Madrid: Trotta.
6. Cabrero, E. (2005). Acción pública y desarrollo local. México: Fondo de Cultura Económica.
7. Calvino, I. (2012). Las cosmicómicas. Barcelona: Siruela.
8. De Martino, E. (1999). La tierra del remordimiento. Madrid: Ediciones Bellatierra.
9. De Souza Santos, B. (2009). Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
10. Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
11. Fals, Borda y Rodríguez Brandao C. (1987). Investigación Participativa. Montevideo: La Banda Oriental.
12. Fiorin, I. (2016). Oltre l'aula. La proposta pedagogica del service-learning. Milano: Mondadori Università.
13. Fourez, G. (2006). La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética de la ciencia. Madrid, España: Narcea Ediciones.
14. Garfinkel, H. (2006). Estudios en Etnometodología. Barcelona: Anthropos.
15. Heron, J. (1999). The complete facilitator's handbook. London: Kogan page.
16. ----- (1996). Co-operative inquiry. Research into the human condition. London: Sage.
17. Ilich, I. (2012). La sociedad desescolarizada. Buenos Aires: Ediciones Godot.
18. Latour, B. (1993). Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología comparada. Madrid: Debate.
19. Maturana, H. R. y Varela, F. G. (2003). El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano. Buenos Aires, Argentina: Lumen.

20. Morin, E. (1988). El método 3. El conocimiento del conocimiento. Madrid, España: Cátedra.
21. Nicolescu, B. (1996). La transdisciplinariedad. Manifiesto. Mónaco: Rocher.
22. Ricoeur, P. (2006). Si mismo como otro. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
23. Roig, A. A. (2013). Metodología y Filosofía del Pensamiento latinoamericano. Ecuador: Academia Nacional de Historia.
24. Sacristán, M. (1987). Pacifismo, ecología y política alternativa. Barcelona: Icària.
25. Schiller, F. (1990). Cartas sobre la educación estética del hombre, Barcelona, Anthropos.
26. White, H. (1992). Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Freud, S. (1976). El Yo y el Ello. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
2. Hume, D. (2005). Tratado de la naturaleza humana. Ciudad de México, México: Porrúa.
3. Kundera, M. (2009). Los testamentos traicionados. Ciudad de México, México: Tusquets Editores México.
4. Lukács, G. (1982). Estética I. Barcelona, España: Grijalbo.
5. Ricoeur, P. (2007). Tiempo y narración. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Francesco Panico. Postdoctorado en el Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental, Doctor en Historia y Estudios Regionales y Académico de Tiempo Completo “Titular C” de la Facultad de Sociología, Universidad Veracruzana. Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Perfil Deseable PRODEP. Adscripción: Investigador Titular “C” del Sistema de Enseñanza Abierta, Universidad Veracruzana. Correo electrónico: fpanico@uv.mx

2. Enrique Vargas Madrazo. Maestría y Doctorado en Investigación Biomédica Básica y Licenciado en Bioquímica. Correo electrónico: gaiaxallapan@gmail.com
3. Eduardo E. Ruíz Cervantes. Maestro en Desarrollo Rural, Doctor en Sociología y Licenciado en Sociología. Adscripción: Centro de EcoAlfabetización y Diálogo de Saberes de la Universidad Veracruzana. Correo electrónico: edgruiz@uv.mx
4. Luís Roberto Granados Campos. Doctorado en Sociología y Maestría en Análisis Sociopolítico. Actualmente es Coordinador de la Maestría en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad del Centro de EcoAlfabetización y Diálogo de Saberes de la Universidad Veracruzana. Adscripción: Centro de EcoAlfabetización y Diálogo de Saberes de la Universidad Veracruzana. Correo electrónico: luigranados@uv.mx
5. Carlos M. Pérez Alvarado: Doctorado en Biotecnología, Maestría en Ciencias en Biomedicina Molecular y Licenciado en Química Farmacéutica. Actualmente trabaja en el Laboratorio de Neuroquímica de la Universidad Veracruzana como alumno de posdoctorado. Correo electrónico: gfb_carlosalvarado@hotmail.com

RECIBIDO: 8 de marzo del 2018.

APROBADO: 26 de marzo del 2018.