



Mauricio Zacarías Gutiérrez
Manuel Gregorio Ortiz Huerta
2024

La investigación
educativa: una mirada
desde la modernidad y la
posmodernidad

En L. Montaño Sánchez y S. Liddiard Cárdenas (coords.). *La investigación educativa, una tarea colectiva* (pp. 56-70). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.



Esta obra está bajo licencia internacional
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0.
CC BY-NC 4.0

La investigación educativa: una mirada desde la modernidad y la posmodernidad

MAURICIO ZACARÍAS GUTIÉRREZ
MANUEL GREGORIO ORTIZ HUERTA

¿Qué implica la contradicción de la educación y el conocimiento e investigación educativa en las sociedades contemporáneas? Este cuestionamiento abre el espacio de reflexión en este escrito desde una filosofía de la liberación, la cual posibilita abordar la contradicción de la educación en la modernidad y la posmodernidad, así como comprender la influencia del positivismo como marco normativo del conocimiento y de la investigación educativa; lo anterior se estipula desde el planteamiento totalizante, puesto que los paradigmas de la educación y la ciencia se encuentran implicados en el sistema global-económico, así como del capitalismo, por lo que el pensamiento crítico de la liberación de Dussel (2018) desvela la opresión e imposición de un tipo de ideal en la educación y la ciencia, que construye un hombre conveniente a intereses hegemónicos, cuyo ser y humanidad mueren cada vez en la individualidad, en el egoísmo, en la vanidad y la estulticia socio-tecnológica-mediática; luego, en los espacios de transición emergen formas de vidas modeladas por el capitalismo e inteligencias artificiales. De tal forma, la contradicción invita a re-pensar la posición de qué paradigmas educativos discursan al sujeto y su inclusión social, laboral, cultural y tecnológica, y, a la vez, las situaciones que provocan banalización y mecanización en la educación.

Otra pregunta que emerge para la realización de este escrito es: ¿por qué tomar la propuesta de la filosofía de la liberación como herramienta

de pensamiento crítico de la educación y la investigación educativa como contradicción? Este cuestionamiento nos abre a la reflexión de cómo se ha tratado la educación históricamente. Si bien Freire enunció una educación para la libertad, reflexionó la posición del sujeto frente al sistema y adjudicó la característica de oprimido, de un sujeto deshumanizado, su propuesta sienta una base de cómo pensar críticamente al sujeto en la educación modernizada, esto es, crear herramientas pedagógicas que permitan la humanidad y la libertad (Freire, 2017).

Retomar la filosofía de la liberación invita a dar un trato distinto a la educación fincada en los modelos educativos tradicionales o en aquellos que emergen como panacea en políticas públicas que organismos no-gubernamentales ideologizan en los sistemas educativos para comprender al otro; por consiguiente, se cuestiona la relación dominación-liberación-poder (Rodríguez, 2016). Para González (2014),

la filosofía de la liberación es un ejercicio de pensamiento que se vuelca críticamente hacia el sujeto que sostiene una reflexión con la explícita intención de operar tanto en el orden de la teoría, como también, en el orden práctico, precisamente porque se asume, con todas sus letras, que teoría y praxis son dos ámbitos intrínsecamente dependientes [p. 46].

Cabe precisar que la filosofía de la liberación emergió como un movimiento y método filosófico en Argentina en la década de 1960, y se extendió por América Latina en la década de 1970. Su objetivo principal es proponer una alternativa liberadora al análisis de la dependencia estructural ofrecido por las ciencias sociales, especialmente la llamada “teoría de la dependencia”.

Esta corriente filosófica de la liberación busca abordar las problemáticas sociales y políticas desde una perspectiva crítica y emancipadora. Se basa en la idea de que la liberación de la opresión y la injusticia son fundamentales para el desarrollo humano y social; se preocupa por la igualdad y la justicia social. Es pertinente señalar que esta filosofía nació de la periferia (aspecto geopolítico); al respecto, Dussel (2018) evidencia la opresión que hay entre la periferia colonial y neocolonial. Él sostiene que el centro (Europa-occidente) constituye la base del pensamiento moderno, establece un orden social de inferioridad de

las clases sociales (el centro es la única realidad para pensarse), “fuera del centro se encuentra el no-ser, la nada, la barbarie, el sin-sentido. El ser es el fundamento mismo del sistema o la totalidad de sentido de la cultura y el mundo del hombre del centro” (Dussel, 2018, p. 21).

El planteamiento anterior es la base que sostiene que la educación y la investigación educativa se encuentran en constante contradicción, puesto que estudiar a la educación desde la filosofía de la liberación obliga al estudioso a revisar cómo se fraguan las estructuras sociales y políticas en la actualidad, para pensar los fines de la educación de occidente en el otro, lo que demarca la investigación educativa a linealidades y políticas parasitarias, es decir, a formas pasivas de producir y adquirir el conocimiento, y en donde otras voces no tienen significado por no pertenecer a una institución educativa reconocida socialmente. En el seno de la educación se busca la emancipación de perspectivas totalizadoras que inoculen los procesos de investigación educativa y se pueda dar apertura a los otros, a lo local, a la recuperación de la memoria colectiva, a instar la historia de los sujetos, recuperar al otro que se hace con nosotros para promover la igualdad, la justicia y la equidad.

Expuesto lo anterior, las categorías que se estudian en el documento son: *la investigación educativa en la transición modernidad-posmodernidad* y *la investigación educativa como esperanza*, las cuales parten del análisis filosófico de la plataforma de pensamiento totalizador, pasivo, deshumanizador de la educación en la modernidad y postmodernidad, en el que, además, se forja una visión hegemónica y única del conocimiento que da lugar a un capitalismo cognitivo.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA TRANSICIÓN MODERNIDAD-POSTMODERNIDAD

Pensar en la contradicción de la educación y el conocimiento e investigación educativa en la sociedad contemporánea invita a reflexionar dos momentos cumbre del sistema educativo (formativo) latinoamericano: la modernidad y la postmodernidad; sin duda momentos en que se estructuró y sistematizó la educación en/para el desarrollo de las sociedades. En dichos momentos el conocimiento otorgó avances

en materia científica, tecnológica y social, no obstante, se mantiene el sentido desigual en Latinoamérica respecto a la ciencia, la tecnología y lo sociocultural. La transición de la modernidad a la postmodernidad ha provocado la disputa por el conocimiento en aras del desarrollo y del progreso, de tal forma que la investigación educativa tendría que mantener un impacto social, una racionalidad tecnológica hacia la mejora y la estabilidad social.

En consideración a lo anterior, el profesorado que se encuentra inmerso en los procesos educativos y de investigación educativa reconoce que históricamente se ha transitado por estadios en los que la evolución de la investigación en la educación en el contexto latinoamericano retomó desde sus inicios la influencia de investigaciones anglosajonas, por lo que se arguye que la investigación educativa mantuvo un esquema experimental-descriptivo y superficial en su proceder en el estudio del fenómeno educativo, además prevalece una herencia del positivismo en la educación. Al respecto, Murillo y Martínez-Garrido (2019) citan a Rivero (1994):

Los trabajos elaborados desde los años 50 hasta los 70, primera etapa de la investigación educativa en América Latina, se caracterizan por realizarse en un contexto de desarrollo y expansión de los sistemas educativos, y por recibir una fuerte influencia de los trabajos que se realizan en Estados Unidos y Europa fundamentalmente centrados en el diseño de medidas psicométricas, tests y pruebas de rendimiento [p. 6].

En relación a lo anterior, se puede analizar el hecho social de que la inoculación de los procesos de investigación educativa y su hegemonía desde la perspectiva de vida anglosajona limitó el desarrollo académico, educativo y de la investigación a una impronta cultural, esto por las condiciones de abordar los fenómenos sociales; ante ello, se puede argüir en la forma de interpretación de los hechos sociales en la realidad latinoamericana, la cual fue dada desde teorías y conceptos no propios o naturales al lugar, a la cultura, al saber, a la persona; pensemos en características raciales, culturales, religiosas y lingüísticas de indígenas a quienes se fundamentó un entorno distinto de aquel

en el que crecieron, a quienes se implantó un *ethos* diferente para ser comprendidos, visibilizados.

Posteriormente, en las décadas de los 80 y 90, el reconocimiento social se solidificó, se estudió el contexto escolar a nivel macro-estructural y en el entorno del aula. Se establecieron líneas de investigación para estudiar a la educación dentro y fuera de la escuela. En la etapa de los años 90 y hasta la actualidad, la investigación educativa se consolidó por situaciones orgánicas (instituciones educativas con mayor autonomía, publicaciones y divulgación del conocimiento), así como por la aparición de diferentes organismos dedicados a la publicación y divulgación del conocimiento científico educativo (Murillo y Martínez-Garrido, 2019).

Desde la filosofía de la liberación se pueden discrepar las ideas en relación con la construcción del conocimiento, si bien el camino para abordar la realidad social y educativa cambió en los albores y finales del siglo XX, esto en formas subjetivas epistémicas de metodologías que fortalecieron la identidad cultural, consciencia y conformación socioeducativa de los sujetos de occidente. Más, se gestaron nuevas formas de comprensión del conocimiento en los inicios del siglo XXI, por lo cual el objeto de estudio de la investigación educativa trascendió el escenario educativo y abordó las estructuras sociales, económicas, antropológicas y culturales del hombre como influencia de la educación, lo cual es relevante para obtener fuentes de conocimientos alternos a la mirada positivista eurocéntrica. Es por eso que consideramos la transitoriedad de la educación en la modernidad y postmodernidad como parteaguas de constructos epistemológicos alternos a los cosechados, puesto que aún se perciben constructos monolineales del conocimiento.

Tomando como base lo anterior, se plantea la descolonización en el conocimiento, porque en la transición modernidad-postmodernidad se instauró el positivismo como validación del saber eurocéntrico sobre los saberes indígenas, es decir, se estructuró el pensamiento occidental. Leff (2022) refiere que “la descolonización del conocimiento implica la necesidad de deconstruir el pensamiento metafísico y la ciencia logocéntrica instituidos por el poder hegemónico de la racionalidad científica-tecnológica-económica de la modernidad” (p. 4), por lo cual

se arguye que la educación en relación con los procesos de investigación educativa requiere la desestructuración de la monopolización del conocimiento e hilvanar políticas públicas que permitan la reconstrucción de espacios que consientan el acceso para reconstruir miradas alternas en torno a la educación en el siglo XXI.

Reflexionar la investigación educativa permite reconocer que aún es fuerte la tradición y la práctica académica desde la visión anglosajona y eurocéntrica respecto a cómo concebir el conocimiento. Lo anterior implica desarticular la pedagogía materialista, a partir de una cosmovisión humanista, y reconstruir la ciencia hacia contextos marginales o periféricos, dado que si pensamos en cómo los modelos educativos influyen, conciben o moldean al sujeto, no se puede perder la reflexión y crítica de los modelos educativos (orientados en el positivismo) que se instauran en las políticas educativas en diferentes momentos.

Cabe señalar que la cultura y la educación en la mirada de Occidente y de Europa son completamente diferentes a las situadas en América Latina; ante ello, es necesario entender cómo la modernidad y la posmodernidad han influido en el lugar, en el contexto del sujeto (América Latina), es decir, remitirnos a pensar al otro críticamente. En este sentido, reflexionar los efectos y fines de la educación, tanto en su constitución como en su modelo educativo, como proceso histórico y universal, posibilita el horizonte a alternativas de educación e investigación educativa.

La educación y la investigación educativa que se realiza tanto en la escuela como fuera de ella enmarca la posibilidad de construcción de nuevas sociedades conformadas en la complejidad del ser humano y su cultura, así mismo posibilita la expansión de la conciencia histórica y la tolerancia hacia las otras culturas (multiculturalidad); para situar al sujeto en los procesos educativos actuales es necesario entender la localidad y especular los relatos de la posmodernidad y re-significar una educación para la libertad del pensamiento. Por consiguiente, la consideración de la filosofía de la educación comprende a la cultura como un estado fuera del sujeto, que además instituye una teoría de la educación que es anterior a toda práctica educativa (Moore, 2019).

Educación, ciencia e historia se encuentran estrechamente relacionadas, circunscritas al pensamiento de la humanidad; el proceso de la modernidad ha desatado ambigüedad en la construcción conceptual de educación y de la conformación de la ciencia, preferencias pedagógicas en los modelos de escuela y lo que en ella se enseña, dado que la educación corresponde a un contexto espacio-temporal y socio-cultural, por tanto, se aduce que mecanismos informativos y formativos del sujeto se encuentran acoplados a la lógica de producción y a fines netamente económicos.

En relación con lo anterior, epistemológicamente, se inocular en la enseñanza de las ciencias el espíritu positivista, que se caracteriza por que el conocimiento se estructura, se somete a experimentación y verificación para ser reconocido y legitimado. Santiago (2019) plantea una ruptura epistemológica del positivismo hacia las ciencias cualitativas, porque el positivismo presentó anomalías paradigmáticas para validar el conocimiento, lo que provocó la institución de nuevos enfoques epistemológicos para el conocer, es decir, concebir la verdad científica desde las vivencias del acto investigativo, desde el otro. Este hecho científico social de las ciencias en la educación irrumpió el proceso lineal del conocimiento (De Sousa, 2009), sin embargo, es posible enunciar la permanencia de prácticas orientadas a los procesos positivistas en la educación; en cuanto a la investigación educativa existe una discusión sobre la perspectiva cuantitativa y cualitativa en los procesos metodológicos, lo cual, más que un fundamento de relación epistémica, se basa en un proceder técnico (Jiménez et al., 2022).

En consideración a la enunciación anterior, la discusión acerca de las perspectivas cuantitativas y cualitativas obedece a una reproducción dogmática en la formación de investigadores educativos (Jiménez et al., 2022). Se diserta que los procesos educativos en la formación del profesorado, y de quienes investigan el fenómeno educativo, continúan con la reproducción de directrices tradicionales, dogmáticas, que orientan la didáctica a la explicación de procesos cuya concepción de lo científico está programada desde lo funcional y mecánico para la formulación del conocimiento (Santiago, 2019).

En un orden epistemológico y filosófico de las ciencias, la confrontación por la perspectiva y metodología del conocimiento científico ocurre cuando intelectuales latinos expresan ideas antípodas en la naturaleza del conocimiento y la relación temporal y cultural, por ejemplo, pensar en la cosmovisión (esquemmatización del mundo) de un lugar y del otro, de tal manera que la conformación del conocimiento pueda estructurarse desde narrativas y formas de vida contrarias a la establecida desde el positivismo o una sola perspectiva de abordar la realidad, porque aún permanecen los conceptos norte-céntricos y occidentales en las ciencias sociales (Tamayo, 2019).

Lyotard (1987) indica que el conocimiento en la posmodernidad se almacena y constituye en una mercancía. Metafóricamente la escuela constituye la idea de administrar el conocimiento para quien desee aprender, todos pueden acceder al conocimiento de la escuela, este es un esquema alusivo a la enunciación de educación bancaria, para retirar o depositar el conocimiento fragmentado (Freire, 2017). El sujeto al adquirir la información necesaria parecería dar cuenta de las posibilidades de resolver sus problemas, pero la paradoja es que, aunque mayores facilidades tengan los sujetos en relación con la información, al conocimiento, esta información carece de significado social. Las sociedades demandan eficiencia, rapidez, se requiere de una mayor digestión de datos; el tiempo es un valor posmoderno, es una entropía de la modernidad líquida.

Por otro lado, la comprensión de la educación en las condiciones de la posmodernidad implica al investigador comprometerse con formas de conocimiento, procesos de crítica y análisis, versiones de cultura y de historia, situaciones que conllevan a la actualización de contenidos, jerarquías, métodos y problemas frente a la educación tradicional (positivista). Algunas, si no todas las cuestiones que hemos mencionado hasta aquí, como la tendencia al olvido de la memoria histórica, el énfasis en la comprensión de la heterogeneidad de grupos sociales e individuos, la capacidad de entender los medios masivos que moldean al sujeto, la resistencia a creer en los metadisursos, la desconfianza ante el progreso como un valor y la pérdida de identidad del sujeto, entre

otros, conducen a visiones distintas de la educación, del conocimiento social y humano, de las instituciones educativas, y a la vez, del papel que juega el profesorado en las formas de organización escolar y en los procesos de investigación educativa.

La descolonización del conocimiento logocentrista y eurocéntrico ubica miradas alternativas en otras pedagogías, aquellas “que reivindicquen la praxis liberadora, no contemplativa, sino críticopráctica [sic], que sean capaces de poner al servicio de los movimientos sociales todo su caudal analítico, crítico y propositivo” (Cabaluz-Ducasse, 2016, p. 70), es decir, que se contempla al otro, pedagogías no ajenas a los oprimidos (Freire, 2017), lo que implica la reestructuración de la educación colonizada, finalmente, “pedagogías «otras» que, ancladas a las inquietudes y esperanzas de sus territorios, colmen de sentido popular y liberador sus horizontes de acción” (Cabaluz-Ducasse, 2016, p. 70). Lo anterior refiere la formación del investigador bajo el anclaje del pensamiento crítico, la inculcación de saberes locales, la recuperación de la cosmovisión de pueblos originarios, la implementación del diálogo, desarticular el enfoque positivista en las ciencias, implementar epistemologías del sur que categoricen y visibilicen el sistema-mundo latinoamericano.

La posmodernidad, cuya maquinaria en los sujetos es la ecuación axiológica de aceptar las condiciones de totalidad, equidad, diversidad, subyugados a la historia sincrónica europea, encuentra situaciones de vida irracional instaurados en los sistemas educativos, por cierto, sistemas decadentes de la educación, puesto que no confluye la participación social sino la inmovilidad en los sujetos; los valores morales no requieren pensarse porque hoy pensar es fatiga a la carne, la aceptación es un punto válido, y lo válido es el pensamiento subjetivo. Pensar en la historia atrae consigo cansancio al intelecto, la historia no tiene por qué cuestionarse, la amnesia histórica se evidencia, es absurdo creer que el “yo” esté en completa contradicción histórica.

La educación de la historia no compromete al intelecto humano, lo pasado ya fue, la escuela carece de historicidad porque solo se reduce a enseñar sin cuestionar la historia y adquirir el conocimiento bancaria-mente (Freire, 2017), luego, se tiene que plantear un sistema pedagógico

que pueda hilvanar la construcción alternativa de una educación para la libertad del sujeto en opresión, que permita el diálogo de los sujetos, la recuperación de la naturaleza, el sentido del territorio, la sensibilidad por el otro, porque “si la educación que fomenta el neoliberalismo tiene como característica principal la deshumanización del ser humano, la educación contrahegemónica tendrá como finalidad su humanización” (Rosas, 2022, p. 3).

Modernidad y posmodernidad son categorías para tratar de recuperar fenómenos diversos que abarcan desde lo filosófico, lo social, la educación y el hombre. La posmodernidad tiene un desencanto de la modernidad, de la confianza desmedida en la razón que suscita la solución a todos los problemas de la humanidad, y esto históricamente no funcionó, la recuperación del individuo del *homo sentimental* en las letras y arte, del *homo complexus* en la educación, de la catástrofe del *sapiens* hasta la conformación de la inteligencia artificial (Harari, 2023).

Ante el envite del tiempo, resulta complejo situar las prácticas pedagógicas que otorguen sentido al hombre contemporáneo, por lo cual es imprescindible retener al sujeto en su devenir, significar su historicidad y establecer una educación crítica que empodere y satisfaga al sujeto a partir de la tecnología, así mismo, reconstruir la investigación educativa en el claustro cualitativo, porque nos encontramos ante la singularidad orgánica en donde el interior recobra sentido, y a pasos agigantados de que la tecnología supla al *homo sapiens* (Harari, 2023); el currículo escolar en la transición de la modernidad y la postmodernidad vuelca al sujeto en una falacia de la sociedad masiva, del bienestar social, vuelve al sujeto hacia su individualidad, aunado a la imperante aplicabilidad y utilidad de la tecnología y el uso del internet y ordenadores; la vida se estanca en el pleno individuo (individualidad), situación que precariza los intentos de la educación como panacea de lo caótico en el sistema neoliberal capitalista (Ortiz y Zacarías, 2020).

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO ESPERANZA

El siglo XX se caracterizó por promover la homogeneidad cultural, camino en el que todo aspecto que resaltaba la diferencia se invisibilizó o

se silenció, unas veces reprimiendo y otras construyendo categorías que denotaban una condición de subordinación y menosprecio, se condenó el mundo hacia un proceso único de la historia, a una monocultura del tiempo lineal (Grosfoguel, 2011). En la actualidad, el multiculturalismo hace referencia a un entramado político, en el que se constituye un multiculturalismo factual y normativo (Oliver, 1999, citado en Díaz, 2009), o se le trata desde posturas liberales (García, 2003). La voz de los intelectuales indígenas se apropia cada vez más de este discurso para posicionarse en el mundo, lo cual es contradicción al proceso enajenante de la educación y de la monocultura del saber y del rigor.

Harvey (1998) refiere a Lefebvre para comprender el dominio del espacio como constituyente fundamental y “omnipresente del poder social sobre la vida cotidiana” (p. 251), con ello se establece que lo multicultural dado en un tiempo y espacio conforma una hegemonía ideológica y política, puesto que preexiste un control del “contexto material sobre la experiencia personal y social” (Harvey, 1998, p. 251). Entonces, lo diverso en la estructuración de la cultura es antípoda de la individualidad del espacio y tiempo que tienen los sujetos en las sociedades, no es más que un discurso que se finca en las prácticas de investigación educativa. Porque finalmente, en los sistemas educativos de las sociedades, la productividad se correlaciona con la ganancia como principio organizador de la vida económica en occidente (Harvey, 1998), así mismo, se ha establecido el capitalismo como estructura de control del trabajo (Quijano, 2014).

Esta tendencia global hacia el reconocimiento de la diversidad cultural establece el movimiento indígena que manifestó desde siempre su postura de integración a la sociedad más amplia, cuyo proyecto era el moderno, pero demandando siempre el respeto a la diferencia cultural; las posturas de reconocimiento a la diversidad por distintas instancias internacionales obligaron a los Estados nacionales a realizar modificaciones internas vía sus constituciones y llevar a cabo acciones y arreglos institucionales dirigidos a la formación de la sociedad en términos de los planteamientos que propone la plataforma basada en la diversidad cultural.

La educación e investigación educativa sigue representando esperanza para las sociedades de América Latina, se considera un elemento de aspiraciones económicas y de reconocimiento social, históricamente ha representado un equivalente de mejoría en circunstancias económicas-laborales; las intenciones de la educación desde la perspectiva del desarrollo social y económico son diversas, entre estas se encuentran alfabetizar, combatir la pobreza, educar, consecución de la equidad social, esto indicado por organismos internacionales como la CEPAL-UNESCO, cuya expresión es que al invertir en educación se contribuirá al crecimiento económico de la población. Pero existen determinadas contradicciones que podrían negar o repensar los modelos sociales, económicos, culturales y educativos.

En relación con lo anterior, los fines de la educación están estructurados en la intencionalidad pedagógica, en la que se tendría que repensar las intenciones del sistema educativo, de la escuela y del profesorado. Al respecto, es interesante sostener la postura de lo académico en los actos de educar, enseñar o escolarizar, a la vez que la postura del investigador en torno al proceso mismo de educarnos para una sociedad justa y plural.

CONCLUSIONES

En relación a lo anterior, el investigador ha transitado por varios modelos de generar conocimiento científico. Hoy el conocimiento se enfrenta a la inteligencia artificial, sin embargo, el investigador, al ser humano, tiene la obligación y necesidad de seguir consolidando la historia, para el caso, en el ámbito de la educación. Por consiguiente, debe comprender que su manera de razonar la realidad interactúa con sentimientos, aprendizajes, a la vez que crea vínculos de amistad al enseñar la ciencia.

Al plantear la filosofía de la liberación en los procesos educativos y construcción del conocimiento desde la periferia se abre la consciencia sobre la historia y su impronta cultural, por lo que la tarea del investigador educativo ante las características de la educación postmoderna y las huellas del modernismo es reconocer que la realidad educativa se teje constantemente, que las cosas se construyen en la complejidad, donde

la incertidumbre, el sentido común, las aspiraciones, los deseos, entre otros, tienen cabida. Por consiguiente, la generación de conocimiento no está en buscar verdades sino en resolver problemas que se han perpetuado en las verdades encontradas en el estilo de hacer ciencia en la modernidad.

La escuela es hasta el momento un referente para mantener la generación de conocimiento, sin embargo, no se puede obviar la influencia de la inteligencia artificial en la vida de todos. Las contradicciones que pueda hacer el profesorado en torno a qué es la ciencia, qué es el mundo, quién es el otro, no pueden pasar desapercibidas en la vida política de los Estados. Si bien los metarrelatos han puesto otras formas y maneras de contar la historia, la escuela es la que puede potenciar la continuidad de esta, en el reconocimiento de que la influencia de la información a partir de lo mediático en la vida de todos tensa las verdades construidas e instaaura otras, por lo que se infiere la constante contradicción de los fines de la educación y la investigación educativa con las tradiciones y epistemologías eurocéntricas y anglosajonas.

Referencias

- Acosta, F. (2012). Educar, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la pedagogía (y la transmisión). *Tendencias Pedagógicas*, (20), 93-105. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4105072.pdf>
- Cabaluz-Ducasse, J. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19(1), 67-88. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83445564004.pdf>
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI
- Díaz, E. (2009). Multiculturalismo y educación. *Cultura y representaciones sociales*, 4(27), 27-53. <https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v4n7/v4n7a2.pdf>
- Dussel, E. (2018). *Filosofía de la liberación*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XII.
- García, N. (2003). *Culturas híbridas*. Grijalbo.
- González, P. (2014). La filosofía de la liberación de Enrique Dussel. Una aproximación a partir de la formulación de la analéctica. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 16(2), 45-52. <http://qellqasqa.com.ar/ojs/index.php/estudios/article/view/72>

- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. En A. Vianello y B. Mañé (coords.), *Formas-otras, saber, nombrar, narrar, hacer. IV Training Seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales* (pp. 97-108). CIDOB.
- Harari, Y. (2023). *Sapiens. De animales a dioses*. Penguin Random House.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu.
- Jiménez, J., Contreras, I., y López, M. (2022). Lo cuantitativo y cualitativo como sustento metodológico en la investigación educativa: un análisis epistemológico. *Revista Humanidades*, 12(2), e51418. <https://doi.org/10.15517/h.v12i2.51418>
- Leff, E. (2022). Descolonización del conocimiento eurocéntrico, emancipación de los saberes indígenas y territorialización de la vida. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98), e6615824. <https://zenodo.org/records/6615824/files/1leff.pdf?download=1>
- Lyotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Cátedra Teorema.
- Moore, T. (2019). *Filosofía de la educación*. Trillas.
- Murillo, J., y Martínez-Garrido, C. (2019). Una mirada a la investigación educativa en América Latina a partir de sus artículos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 5-21. <https://www.redalyc.org/journal/551/55166902001/html/>
- Ortiz, M., y Zacarías, M. (2020). La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e794. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.794
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO.
- Rodríguez, A. (2016). Enrique Dussel y el pensamiento crítico de la liberación. *Brocar*, (40), 199-220. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/brocar/article/view/3248/2802>
- Rosas, S. (2022). Alternativa pedagógica desde el sur: diálogo entre Paulo Freire, Frantz Fanon y Boaventura de Sousa Santos. *Praxis Educativa*, 26(3), 1-16 <https://www.redalyc.org/journal/1531/153172468002/153172468002.pdf>
- Santiago, J. (2019). Del positivismo a la ciencia cualitativa: el salto epistémico para innovar la geografía escolar. *Educere*, 23(75), 293-305. <https://www.redalyc.org/journal/356/35660262006/html/>

- Tamayo, J. (2019). Boaventura de Sousa Santos: sociología de las ausencias y de las emergencias desde las epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(86), 16-31. <https://www.redalyc.org/journal/279/27961107003/html/>
- Zukerfeld, M. (2006). Bienes informacionales y capitalismo cognitivo. Conocimiento, información y acceso en el siglo XXI. *Razón y Palabra*, (54). <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520736006.pdf>