

## Artículo de Investigación

Recibido: 18-10-2024 - Aceptado: 25-02-2025 - Publicado: 05-03-2025

# Narrativas y alteridad. Rasgos ético-políticos de la formación en investigación

Carlos Mario Fisgativa Sabogal <sup>1</sup>  
Leidy Carolina Cardona Hernández <sup>2</sup>

## Resumen

La formación en investigación no es un asunto exclusivo de los espacios académicos destinados a tratar los conceptos y procedimientos básicos para formular proyectos. Las metodologías y las perspectivas epistemológicas para la producción de conocimiento no son recetas que se escogen de un repertorio de soluciones preestablecidas. Por ello, este artículo de reflexión destaca otras formas de concebir el quehacer investigativo, problematizando los posicionamientos ético-políticos, epistemológicos, metodológicos desde los cuales se interviene, para generar investigaciones interesadas y situadas que fomenten el pensamiento crítico y abierto a la pluralidad de saberes. Inicialmente se examinan algunos desafíos de la formación en investigación en el nivel universitario, en tanto que no puede limitarse a un ejercicio formal o a la revisión de recopilaciones teóricas o procedimentales. Luego, se revisan referentes de la alteridad y lo narrativo, como son Melich y Levinas, ya que dan sustento a aproximaciones metodológicas desde estas perspectivas. Por último, se exploran opciones metodológicas contrahegemónicas que aportan significativamente a afrontar los desafíos para el desarrollo de habilidades y actitudes investigativas, desde el reconocimiento de las diferencias y el diálogo de saberes. Tras este recorrido se concluye que son necesarias otras comprensiones de la relación entre educación e investigación en las Ciencias Sociales y Humanidades, para favorecer la formación de investigadores por medio de prácticas

- 
- 1 Doctor en Filosofía, Universidad de Buenos Aires. Docente Universidad del Quindío, Armenia, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5213-8675>, email: [cmfisgativa@uniquindio.edu.co](mailto:cmfisgativa@uniquindio.edu.co)
  - 2 Doctora Formación en Diversidad, Universidad de Manizales. Docente Universidad del Quindío, Armenia, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0020-4743>, email: [lccardona@uniquindio.edu.co](mailto:lccardona@uniquindio.edu.co)

educativas reflexivas y en contexto, dadas las implicaciones éticas y políticas de las metodologías y dinámicas que se integran en estos procesos.

**Palabras clave:** alteridad, ética de la investigación, formación metodológica, narrativas, práctica reflexiva.

## **Narratives and Alterity. Ethical-Political Features of Research Training**

### **Abstract**

Research training is not an exclusive matter of academic spaces designed to deal with the basic concepts and procedures for formulating projects. Methodologies and epistemological perspectives for the production of knowledge are not recipes that are chosen from a repertoire of pre-established solutions. For this reason, this article highlights other ways of conceiving the investigative task, problematizing the ethical-political, epistemological, and methodological positions from which we intervene, to generate interested and situated research that encourages critical thinking and is open to the plurality of knowledge. Initially, some challenges of research training at the university level are examined, since it cannot be limited to a formal exercise or the review of theoretical or procedural compilations. Then, references of alterity and narrative are reviewed, such as Mèlich and Levinas, since they support methodological approaches from these perspectives. Finally, are explored counterhegemonic methodological options that significantly contribute to facing the challenges for the development of investigative skills and attitudes, from the recognition of differences, plurality and dialogue of knowledge. After this journey, it is concluded that other understandings of the relationship between education and research in the Social Sciences and Humanities are necessary to promote the training of researchers through reflective educational practices and in context, given the ethical and political implications of the methodologies and dynamics that are integrated into these processes.

**Keywords:** Alterity, Research Competence, Research Ethics, Methodological Training, Narratives, Reflective Practice.

## **Narrativas e alteridade. Características ético-políticas da formação em pesquisa**

### **Resumo**

A formação em pesquisa não é uma questão exclusiva dos espaços acadêmicos destinados a tratar dos conceitos e procedimentos básicos de formulação de projetos. Metodologias e perspectivas epistemológicas de produção de conhecimento não são receitas escolhidas a partir de um repertório de soluções pré-estabelecidas. Por isso, este artigo destaca outras formas de conceber a tarefa investigativa que se enriquece se problematizarem as posições ético-políticas, epistemológicas e metodológicas, a partir das quais intervimos, para gerar pesquisas interessadas que estimulem o pensamento crítico e criativo. Inicialmente, são examinados alguns desafios da formação em pesquisa em nível universitário, uma vez que esta não pode se limitar a um exercício formal ou à revisão de compilações teóricas ou processuais. Em seguida, são revisadas referências de alteridade e narrativa, como Mèlich e Levinas, uma vez que sustentam abordagens metodológicas nessas perspectivas. Por fim, são exploradas opções metodológicas contra-hegemônicas que contribuem significativamente para o enfrentamento dos desafios para o desenvolvimento de competências e atitudes investigativas, a partir do reconhecimento das diferenças, da pluralidade e do diálogo de saberes. Após este percurso, conclui-se que outras compreensões da relação entre educação e investigação nas Ciências Sociais e Humanas são necessárias para promover a formação de investigadores através de práticas educativas reflexivas e contextualizadas, dadas as implicações éticas e políticas das metodologias e dinâmicas que se integram nestes processos.

**Palavras chave:** alteridade, competência em pesquisa, ética em pesquisa, formação metodológica, narrativas, prática reflexiva.

### **Introducción. Interrogar la formación en investigación**

La investigación cumple un rol fundamental en la formación universitaria y en la sociedad, en tanto que aporta a la calidad en la educación, al desarrollo de capacidades y habilidades y a la producción de conocimiento que se espera sea socialmente relevante. Aunque en el nivel universitario la investigación

es constantemente promovida y evaluada, son muchas las dificultades que se presentan, dado que no se obtienen los resultados esperados, las tesis no se completan, los trabajos de grado son insatisfactorios, los estudiantes se enfrentan a la falta de motivación e interés y es perceptible la desorientación de las políticas de ciencia e innovación en las instituciones. Estas dificultades se deben en parte a las maneras escolásticas de enseñar a investigar (Sánchez, 2014), a la desarticulación de los escenarios de formación, a la incapacidad de diálogo entre agentes y a la abundancia de proyectos que poco responden a las necesidades de los contextos.

Una visión exclusivamente procedimental de la investigación desvirtúa sus funciones y alcances, pero esto no se resuelve con la sola implementación de otras didácticas para los cursos de investigación. Por ello, cabe interrogarse si los aspectos curriculares están direccionados hacia una investigación formativa o una formación investigativa (Guerrero, 2007; Miyahira, 2009; Guerra, 2017). Mientras que la primera es asumida como una estrategia pedagógica, es decir, que forma al estudiante en y desde la investigación —enseñar a investigar—, la segunda busca desarrollar capacidades y habilidades investigativas, lo cual implica «procesos de acompañamiento pedagógico y metodológico así como la construcción de conocimientos histórico críticos, rigurosos, sistemáticos, contextualizados, pertinentes, relevantes y significativos» (Cifuentes, 2014). No obstante, puede considerarse común a ambas vertientes el atravesar tanto los espacios formativos como la vida cotidiana, si se tiene en cuenta que construir conocimientos sobre y desde las realidades sociales implica una formación integral y acciones pedagógicas desde diversas dimensiones humanas que superan un proceso exclusivamente formal y una secuencia rigurosa.

La investigación como un oficio trasciende el aula y reivindica el valor de la experiencia, en la medida que está atravesada por la incertidumbre, lo no lineal, la creatividad, la pluralidad, la reflexividad. Una idea al respecto, la despliega Larrosa, al describir la relación sobre docencia y oficio, desplazando los sistemas de competencias, saberes técnicos, la ideología de la profesionalización, evaluación o resultados, para decir que «el oficio aún remite a la artesanía: a la materialidad del trabajo, a la tradición en que se inscribe, a la huella subjetiva del artesano que lo realiza, a su presencia corporal» (2020, p. 65).

También se han de referir los actuales desafíos epistemológicos, metodológicos y ontológicos en los cuales se sitúa cada ejercicio investigativo, para que los sujetos históricos, políticos, sociales analicen y aporten a la transformación de la sociedad. Otra forma de afrontar la cuestión tiene que ver con la necesidad de problematizar las maneras en que nos constitui-

mos como sujetos cuando transitamos por procesos investigativos, para comprender cómo reflexionamos y actuamos frente a realidades complejas y de qué manera incidimos en ellas. Significa esto que la formación en investigación no se planifica como una receta estandarizada que funcione en cualquier lugar o condición, «por tanto, es fundamental el desarrollo de las capacidades de asombro, la creatividad, la capacidad crítica y la argumentación, las cuales ayudan a que el estudiante fortalezca su reflexión sobre la producción de conocimiento» (Aguirre, 2014, p. 15). En cada disciplina y frente a la heterogeneidad de las problemáticas e intereses involucrados, se ha de enseñar a investigar de manera diferente, reconociendo que no hay un punto cero de observación o de producción de conocimiento (Haraway, 1997; Castro-Gómez, 2005). Sin embargo, más allá del proceso de elaboración de un posicionamiento teórico, no es frecuente que en toda discusión o perspectiva epistemológica se problematice el lugar de los sujetos que conocen o investigan, así como no toda comprensión de la formación en investigación tiene en cuenta los aspectos éticos y políticos de la producción de conocimiento. Como veremos más adelante, los enfoques biográficos, autobiográficos y narrativos para la investigación parten de una comprensión del sujeto o de la identidad expuesta a alteración, que no puede prescindir de la alteridad.

Mostraremos en este escrito que las distintas formas de construcción de conocimiento en las Ciencias Sociales y humanas están relacionadas con otras apuestas gnoseológicas, epistémicas, ontológicas, metodológicas y políticas; a su vez, con esos lugares otros para la investigación que trascienden el teoricismo-practicismo, y que fundamentan actitudes investigativas orientadas hacia la reflexión crítica permanente de las realidades sociales. Investigar en la contemporaneidad requiere desestructurar esas lógicas totalitarias de generar conocimiento, así como reconocer el papel activo de las comunidades y los saberes en contexto, validando formas alternativas de conocer y generando interrogantes acerca de la configuración de escenarios educativos como son las universidades (Cardona, 2023; Cardona y Fisgativa, 2024a).

## De la alteridad y las narrativas como apuesta ética en la formación en investigación

*El lenguaje ético es narrativo, no soporta los conceptos. ¿por qué en lugar de pasarnos la vida pensando cómo definir no nos dedicamos a escuchar lo que el otro nos pide?*

Mèlich.

Si las metodologías y enfoques de investigación no son neutros ética, política y epistemológicamente, la formación en investigación se puede enriquecer de perspectivas metodológicas que den cabida al reconocimiento de la alteridad y de posicionamientos que no se determinan por un sujeto de conocimiento universal y neutro. En este apartado remitimos a la comprensión de la alteridad que proponen Levinas y Mèlich, con el propósito de mostrar la correspondencia de su orientación ética con perspectivas metodológicas y epistemológicas, así como con el escenario educativo. Metodologías como lo biográfico, lo narrativo, lo horizontal, representan maneras de abordar la alteridad, recurriendo a la memoria, a las historias y a las experiencias.

Las filosofías de la alteridad y de la diferencia cuestionan la autonomía y la soberanía que fundan la identidad centrada en la autoconciencia. Efectivamente, para Lévinas la alteridad remite a la exterioridad inabarcable por conceptos o representaciones, por lo cual, no logra recluirse en la ipseidad o la inmanencia del sí mismo (1997, p. 208). Si la posibilidad de interlocución, con los otros, parte del diálogo con un sí mismo, pensado como conciencia inmanente, caeríamos en una relación tematizante o cognoscente para aprehender al Otro, sometiéndolo a la subjetividad soberana. Una consecuencia polémica es que se problematiza la autonomía y se pasa a hablar de heteronomía y de sujeción al otro, «el yo pierde su soberana coincidencia consigo mismo, su identificación en la que la conciencia retorna triunfalmente a sí para descansar sobre ella misma» (Lévinas, 2001, p. 62). En esta perspectiva, la ética se da como una exigencia que «paraliza mis poderes» (Lévinas, 1997, p. 213), exigencia del cara a cara que dice e impone el «no matarás». Ahora bien, es la indefensión, la exposición o vulnerabilidad ante el dolor y la violencia la que constituye la resistencia ética del rostro. Para esta filosofía de la alteridad el lenguaje no se entiende como una herramienta comunicativa para transmitir el pensamiento o para debates políticos que solo perpetúan la discordia (Fisgativa, 2010, p. 52), sino que el lenguaje puede considerarse como acontecimiento ético y expresión del rostro del Otro.

Los planteamientos levinasianos tienen ecos en la comprensión de Mèlich, quien nos invita a pensar una ética sustentada en la alteridad, la finitud, la exposición y la fragilidad, aspectos que marcan la demanda radical del rostro del otro. Lo que resulta relevante para explorar las condiciones de posibilidad de una formación en investigación y una pedagogía que incluya el cuestionamiento ético desde la narración y la hospitalidad.

En la perspectiva ética de Mèlich (2015) la ética se entiende como narración y no como conceptos o principios de acción. Esa ética es una escucha o apertura al otro, a la alteridad que no podemos apropiar o calcular. Mèlich ofrece una comprensión de lo narrativo que responde a los diálogos del autor con las filosofías de Lévinas, Ricœur, Benjamin y otros pensadores que elaboran la relación entre la alteridad, el lenguaje y la construcción de identidades no sustancialistas sino narrativas. Precisamente, en el artículo *Narración y hospitalidad* (2000) se consideran elementos de la alteridad levinasiana afines a las problemáticas que nos ocupan. Mèlich (2000) recurre a Benjamin y su discusión acerca de la narración y la transmisión de la experiencia por medio de la escucha:

*La escucha reclama una deserción de la propia identidad y en esa «deserción» radica la «fidelidad a uno mismo» (...) Sólo deponiéndose de su yo, puede el yo ser verdadero yo. Ésta es una identidad ética. Aparece entonces el yo-responsable, un yo que no es solamente responsable de lo que ha hecho, sino de lo que no ha hecho. La fragilidad del otro me hace responsable de él (p. 133).*

La narración pone en marcha un ejercicio de memoria y genera relatos que no se limitan a hablar de una proyección de un punto estático del pasado, sino que tienen que ver con el momento presente y cercano de la narración, pero colocado en tensión con el tiempo de la vivencia y de la experiencia. Asimismo, en uno de sus escritos fragmentarios, titulado *La lectura como plegaria*, encontramos apuntes precisos sobre el posicionamiento narrativo y ético desde la alteridad. Por ejemplo, cuando afirma:

*Una filosofía narrativa, en cambio cree que toda razón es impura (...) para un ser finito, el tiempo y el espacio, las biografías y las historias, las situaciones y las relaciones, los hechos y los acontecimientos, los recuerdos y las promesas son ineludibles (Mèlich, 2015, p. 65-66).*

En las narraciones, la continuidad del tiempo no es la de una línea abstracta, sino la continuidad de la expresión de lo frágil, de lo expuesto a la intemperie

del olvido y que yace entre las ruinas del progreso (Mèlich, 2015, p. 132). Mèlich plantea la necesidad de pensar en el acto educativo en relación con esta comprensión de la alteridad. Por ello, señala que «educar es *estar a la altura* de lo que el otro me pide y admitir la fragilidad de la condición humana, porque nunca seremos capaces de responder adecuadamente a la demanda del otro» (Mèlich, 2015, p. 38).

El pensamiento de la alteridad cuestiona la identidad monolítica, da cabida a versiones narrativas de la identidad, en las cuales no es posible el aislamiento o el solipsismo, porque hay siempre dependencia y condicionamiento por los otros, quienes no son el simple doble de una identidad autónoma (Lévinas, 1997). Aunque suena paradójico, lo autobiográfico es posible por existencia de narrativas plagadas de alteridad y en las que se deviene otro junto a otros «ese otro es un inédito para conversar, para encontrar, es un yo y un otro, el otro es inacabado» (González, 2020, p. 82). Esa relación de alteridad es clave para la construcción narrativa de la identidad que está a la base de las perspectivas biográficas y autobiográficas. Desde este posicionamiento se generan conocimientos que trascienden los campos disciplinarios y se concentran en la experiencia humana: «El acto narrativo tiene un contenido ético poderoso: es un dar-se cuenta como sujeto siempre con otro, otra, otras, otros, en un proceso de reconocimiento mutuo que es elaboración de lo común mediante el dar la escucha y la palabra» (Berlanga, 2022, p. 147). Asimismo, en esta comprensión de la investigación se reconoce que en cada orientación metodológica hay elementos ético-políticos que se entrecruzan con lo epistemológico. Por ejemplo, desde la apuesta de la investigación por medio de narrativas, se sostiene que,

*el principal reto en la investigación narrativa es la apuesta ética y política particular del investigador, dado su papel activo, que incluye responsabilidad intelectual y posibilita la apertura a nuevas construcciones teóricas que surjan de la investigación así no coincidan con las concepciones teóricas previas (Arias y Alvarado, 2015, p. 177).*

De este modo, la autobiografía como vertiente narrativa se vincula a las metodologías sentipensantes que integran su propio mundo desde la narrativa de sí mismos, reconoce las diferencias, la posibilidad de ser y estar en un tejido entre-nos, considerando la alteridad como parte fundante.

La sociología sentipensante trasciende las maneras en que los modelos de investigación dominantes objetivan a los diversos grupos sociales, desde un lugar extractivista y de costo-beneficio; y supone la consolidación diferenciadora de proyectos político-educativos-emancipatorios para América Latina a los que se vinculan pedagogas y pedagogos como José Martí, Simón Rodríguez, Gabriela Mistral, Paulo Freire, Camilo Torres, Lola Cendales, Frantz

Fanon. Con los aportes de estos teóricos se han consolidado lugares polisémicos, teóricos, metodológicos, estético-políticos desde la acción-reflexión, ante prácticas educativas totalizantes y dominantes.

La articulación de escenarios autobiográficos en el aula constituye una apuesta de formación investigativa en pregrado que promueve la reflexividad de los estudiantes sobre sí mismos, genera espacios estéticos, políticos y creativos. En efecto, con la autobiografía se logra

*destornillar ciertas tradiciones investigativas que abandonan al ser, que relegan a las personas para centrarse en el objeto, en la cosa en sí, lo que desencadena la cosificación de las realidades y del sujeto; con la autobiografía eso lo hemos evitado, logrando unas tesis promotoras en la conciencia de sí y en un encuentro más hermanado, más vinculado con lo social. Nos ayuda a no globalizar la indiferencia por lo humano porque ya identificamos nuestras fragilidades compartidas (González, 2021, p. 25).*

Al respecto, Monteagudo (2009) menciona como las historias de vida tienen una triple función «investigadora, formativa y testimonial», constituyen un enfoque de investigación social y educativa. Ya que, «concebidas desde una perspectiva amplia y holística, las historias de vida –esto es, las narrativas de los seres humanos en torno a la experiencia vivida, con sus diversas formas, procedimientos, fines y contextos– son consustanciales a los seres humanos» (p. 23).

Tenemos así referentes importantes para conectar la apuesta por las narrativas que consideran la alteridad con el interrogante acerca de la educación, en especial con los aspectos éticos de la formación en investigación y las implicaciones de las decisiones metodológicas.

### **Formar desde los bordes metodológicos: lo horizontal y lo turbio en la investigación**

La formación en investigación desde una ética narrativa, de la alteridad y del cuidado, requiere integrar alternativas metodológicas que procuren la inmersión en contexto y el diálogo con las teorías situadas para movilizar acciones políticas transformadoras y emancipatorias desde la dimensión pragmática de la vida cotidiana, lo que implica crear de cara a la otredad, en procesos de aprendizaje recíproco y con un carácter de incompletitud. Esto aporta significativamente a la democratización de los conocimientos y es una cuestión relevante para los lugares teóricos que no se limitan a la mirada de

la monocultura del conocimiento científico. Estos aspectos son considerados por los lugares teóricos sur-sur y las epistemologías críticas, en tanto que problematizan el proyecto modernidad/colonialidad:

*La epistemología crítica es una propuesta epistémica, que entiende la construcción del conocimiento como un proceso centrado en la recuperación de las perspectivas históricas planteadas por y desde los sujetos subalternos, por sus demandas en el presente, así como sus expectativas frente al futuro. Siempre en el marco de una disputa por la definición de su identidad, su colocación social y su práctica (Gallegos y Rosales, 2012).*

En vez de procurar la neutralidad, la distancia epistemológica o purismos disciplinares y metodológicos (Richard, 2009), los diseños de las investigaciones y de los procesos de formación han de tener en cuenta las particularidades de la situación o contexto en el que se interviene (Batthyány, 2023). Ello va en contravía del posicionamiento neutro, pulcro o aséptico en un punto cero (abstracto e ilocalizado) ajeno al proceso estudiado (Haraway, 1997; Castro, 2005; Vargas, 2010). Sin embargo, no se promulga una gozosa fusión con las comunidades o en los procesos investigados. Como señalan (Flórez y Olarte, 2020), las afinidades y el trabajo colectivo con los grupos sociales son contingentes, parciales y turbios. Responden a intereses que deben hacerse explícitos. Lo mismo ocurre en las instancias que implican entes gubernamentales o las administraciones de universidades e instituciones.

De modo que, reflexionar colectivamente sobre las diversas vertientes epistemológicas y metodológicas es importante para movilizar el hacer y la formación en investigación; ya que permite establecer diálogos permanentes con los contextos sociales. La horizontalidad es uno de estos posicionamientos metodológicos que se articula al reclamo de los grupos subalternos frente a la desigualdad epistémica. En tanto crítica al pensamiento eurocéntrico pone en discusión las formas técnico-operativas en las que construimos conocimientos sobre “el otro” y “lo otro”, también considera que se deben resignificar los marcos teóricos, metodológicos, políticos, epistémicos a la hora de investigar, evidenciando que es necesaria una construcción más igualitaria, de participación incidente y de reciprocidad entre los grupos sociales (Hernández, 2018). Esto confirma una relación estrecha entre la horizontalidad (Cornejo y Rufer, 2020) y la crítica poscolonial, esta última leída en sus diferentes etapas, posibilitando prácticas sociales alternativas a partir del posicionamiento ético-político.

A esta vertiente se vinculan las pedagogías decoloniales y las pedagogías de las re-existencias, que desde su sentir-hacer enfrentan el paradigma

hegemónico mediante praxis educativas transformadoras y emancipadoras. Desde las pedagogías de la re-existencia se plantea que «hemos sido colonizados por las narrativas de la exactitud por la linealidad de la existencia que se va desarrollando por etapas que deben ser superadas a toda costa para poder llegar a ser» (Albán, 2016, p. 449), idea que se conecta con la crítica de las pedagogías posabismales (Santos, 2019, 2021) a la monocultura de la ciencia, los modelos temporales progresivos y la segmentación geográfica jerárquica. Así, se busca potenciar un trabajo mancomunado para la transformación social desde la co-presencia radical y el principio de incompletud, lo que «significa que las prácticas y los agentes de ambos lados de la línea abisal son contemporáneos, siempre y cuando haya más de un tipo de contemporaneidad» (Santos, p. 230). Se trata de pedagogías que cuidan y construyen desde la alteridad, «que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo; pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial» (Walsh, 2013, p. 28). Por tanto, constituyen prácticas y metodologías empleadas para resistir y materializar proyectos político-educativos desde lugares otros de agencia.

Estas metodologías y pedagogías se articulan con el huellar decolonial que problematiza la “colonialidad del ser, el poder y el saber” (Quijano 2014, Mignolo, 2007, Segato, 2015) y confronta los esquemas eurocéntricos (Castro, 2005) a la hora de pensar-hacer la investigación, reivindicando la importancia de la pluralidad de saberes. En este transitar decolonial se hacen presentes tres momentos a manera de huellas decoloniales: «el contemplar comunal, el conversar alternativo y el reflexionar comunicativo, elementos con los cuales se configuran “formas otras” de conocer» (Ortiz y Arias, 2019, p. 157). Esta apuesta alternativa es posible a partir del encuentro solidario y plural con diversos grupos sociales, para crear colectivamente. Se configura como una manera contrahegemónica de descolonizar los procesos investigativos, ante la persistencia de las formas coloniales del saber y el poder.

Una cuestión que atraviesa estos marcos de discusión epistemológicos y metodológicos, a saber, la matriz de opresiones, la clasificación racial/étnica, el clasismo, el sexismo, el patriarcado, de las que dan cuenta los estudios decoloniales. Lo que también abre la posibilidad de un abordaje interseccional, como categoría analítica y como enfoque, que posibilita la comprensión amplia de las desigualdades, la vulnerabilidad social, las jerarquías de género, las violencias de distinto orden. Precisamente, la interseccionalidad permite comprender la imbricación de opresiones y «puede ser caracterizada como un

concepto viajero que se ha desplazado de los márgenes al centro y, de vuelta, del centro al margen, en su recepción y resignificación en América Latina» (Viveros, 2024). Esta perspectiva epistémica y política, dota de herramientas a las universidades, a las comunidades, al activismo social, para comprender las estructuras de dominación y la interpretación de la desigualdad desde el posicionamiento de la investigación interseccional.

Un ejemplo de ello es la investigación feminista que pone en discusión las configuraciones de las relaciones y de las prácticas sociales y contribuye a la producción de conocimiento, denunciando las violencias estructurales contra las mujeres y generando marcos comprensivos desde la sororidad para problematizar sobre los escenarios de poder, los crímenes del patriarcado, la instauración de «pedagogías de la crueldad». Lo que permite resignificar su subjetividad y trazar caminos para hacer frente a «esa guerra contra las mujeres que persiste» (Segato, 2018, p. 62). Al respecto Moretti y Rosa proponen «desenvolver as ideias de descautivar, descolonizar e despatriarcalizar a pedagogia a partir de teóricas feministas latino-americanas tomando-as como “fonte”, as quais nos ajudam a (re)criar bases epistemológicas de “nosotras”, ante las epistemologías dominantes» (2018, p. 1105). Al respecto, en *Metodología de la investigación feminista*, Martha Castañeda señala,

*El feminismo académico constituye la revolución epistemológica del siglo veinte, hecho que podemos constatar en los pocos años que han transcurrido del siglo veintiuno. Su campo conceptual es abarcativo, complejo e interdisciplinario debido a que centra su atención en comprender, explicar, interpretar y desmontar los conocimientos que han sustentado el androcentrismo en la ciencia (2008, p. 11).*

Todas estas son apuestas contrahegemónicas fortalecen la formación en investigación y generan intervenciones pertinentes y desafiantes para los educadores, ya que exigen la localización de las prácticas investigativas y requieren de aproximaciones que reconozcan las desigualdades y violencias que han marcado los territorios latinoamericanos, movilizadas por esas formas de dominación capitalista, colonial, racial, patriarcal, que terminan por expandir los paisajes de exclusión y marginalidad (Cardona, 2023; Castro, 2007; Restrepo, 2018; Santos, 2021).

Un estudio exhaustivo de cada una de estas búsquedas epistemológicas y metodológicas excede la presentación sucinta que hacemos. Sin embargo, mostramos que hay un repertorio creciente y potente de alternativas metodológicas para incorporar a nuestra práctica investigativa y, sobre todo, a los procesos de formación en investigación, para que incluyan y se nutran de apuestas emancipatorias.

## Conclusiones

Con el despliegue expuesto en este artículo, mostramos que las metodologías y enfoques de investigación no son neutros ética, política y epistemológicamente, por lo cual, es indispensable acompañar los procesos investigativos movilizando metodologías emergentes desde la proximidad y el cuidado del otro y de lo otro; para esto, las nociones de alteridad de Lévinas y de Melich son referentes importantes, dado que ofrecen perspectivas éticas que no se fundamentan en la autonomía del sujeto y dan lugar a narrativas en las que la identidad es indisociable de la alteridad.

Formar científicos sociales en instituciones educativas requiere de acciones pedagógicas y de procesos didácticos diferenciadores, para confrontar el teoricismo y el practicismo. Esto genera desafíos en el oficio de ser maestros, entre ellos, la promoción de escenarios participativos, de diseños reflexivos y experienciales que den lugar a lo pragmático-político en el quehacer investigativo, para que potencien actitudes investigativas vinculadas a escenarios de democratización. Además, es fundamental orientar la formación en investigación investigando, contar con maestros y maestras que se involucren en el proceso desde un acompañamiento pedagógico, metodológico. Para que desde su experiencia puedan acompañar la elaboración de propuestas y desarrollo de las investigaciones, considerando que son caminos de ida y vuelta en los que se presentan tensiones, desafíos y emergencias y «en el que se viven actitudes, sentimientos, responsabilidades y se afianza el hacer» (Cifuentes, 2014, p. 2).

Más allá de centrarse en la aplicabilidad mecánica de métodos, de técnicas e instrumentos, las universidades requieren de la creación de estrategias que superen el extractivismo y tengan incidencia en los territorios, en las políticas y proyectos sociales, lo que lleva a cuestionar su función y su lugar frente a las sociedades en las que se instala (Cardona y Fisgativa, 2024a). Para ello, es pertinente incluir en los currículos de la formación en investigación apuestas narrativas y horizontales dado que propician la solidaridad, la construcción colectiva de saberes y la democracia participativa. Por supuesto, esta no es una solución total a los desafíos planteados, puesto que se trata de proyectos epistémicos y políticos en construcción y de procesos complejos con muchos factores involucrados.

En síntesis, el hacer y el reflexionar acerca de lo metodológico desde lo autobiográfico, la investigación activista, el hacer decolonial, los diálogos horizontales y las epistemologías situadas, constituyen maneras de transitar

hacia una comprensión emancipatoria de la formación en investigación. Lo que lleva a destacar la confluencia de las epistemologías críticas y la crítica decolonial con el cuestionamiento a los modelos de subjetividad soberana, antropocéntrica y etnocéntrica, lo que implica la alteración de la imagen del otro que se construye desde puntos de vista neutrales. Además, se mostró que las metodologías asociadas con lo narrativo permiten pensar en aspectos epistemológicos, ontológicos y ético-políticos, acerca de la alteridad y de su relación con el acto educativo. De allí la relevancia de apuestas metodológicas que permiten recorrer narrativas de la alteridad, que son adecuadas para la construcción de conocimientos en las ciencias sociales y humanas, puesto que se ocupan de experiencias, imaginarios y sucesos que son significativos, aunque no pretendan la generalización ni aporten explicaciones monocausales. Desde nuestra perspectiva, esto es posible con las herramientas proporcionadas por las pedagogías críticas Latinoamericanas que confrontan esas miradas colonialistas en las que se instauran violencias estructurales de las que hoy muchas universidades participan (Cardona y Fisgativa, 2024a, 2024b). De hecho, estas pedagogías buscan potenciar un trabajo colectivo para la transformación social, constituyen un proyecto pedagógico, político, cultural. En este punto la horizontalidad en la investigación resulta esencial, puesto que exige reconocer otros lugares o posiciones del sujeto y del saber, y muestra que los posicionamientos son conflictivos, interesados, parciales, que no hay relaciones neutras ideales entre los investigadores y lo investigado.

## Referencias

- Albán A. y Rosero, J. (2016). Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. *Nómadas* 45, 27-41.  
<https://dx.doi.org/10.30578/nomadas.n45a2>
- Aguirre, J. (2014). Reseña: La investigación formativa en Trabajo Social. *Revista Eleuthera* 11, 223-224. <https://www.redalyc.org/pdf/5859/585961840014.pdf>
- Arias, A. y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología* 8(2), 171-181.  
<https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3022/2427>
- Batthyány, K. (2023). Los desafíos de las ciencias sociales en la coyuntura latinoamericana. CLACSO.
- Berlanga, B. (2022). Re-autoría de sí. Acerca de la narración como saber emancipador. En: Marco Raúl Mejía Jiménez (Coord.). *Investigar desde el Sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes* (135-206). Ediciones desde abajo.
- Cardona, L. (2023). *Pedagogías posabisales y diversidades Sur-Sur*. (Tesis doctoral) Universidad de Manizales.
- Cardona Hernández, L. C., & Fisgativa Sabogal, C. M. (2024a). Descolonizar las Fronteras de la Universidad: pensamiento situado y afinidades parciales. *Revista Da FAEEDBA - Educação E Contemporaneidade*, 33(76), 18-36.  
<https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2024.v33.n76.p18-36>

Fisgativa S, C.M.; Cardona H, L.C. (2025). Narrativas y alteridad. Rasgos ético-políticos de la formación en investigación. Plumilla Educativa, 34(1) 1-16 p.

DOI: <https://doi.org/10.30554/pe.34.1.5253.2025>

- Cardona, L. C. y Fisgativa, C. M. (2024b). Interculturalidad y pedagogías del Sur para la descolonización de la universidad. Cuadernos Fronterizos, 1(6), 34–39.  
<https://doi.org/10.20983/cuadfront.2024.6de5>
- Castro, S. (2007). Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: Castro-Gómez, S. y R. Grosfoguel (Eds.). El giro decolonial (79-91). Siglo del Hombre Editores.
- Castro, S. (2005). La hybris del punto cero. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Cifuentes, R. (2014). Acompañar la formación investigativa investigando. IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 27 al 29 de agosto de 2014, Heredia, Costa Rica. La investigación social ante desafíos transnacionales: procesos globales, problemáticas emergentes y perspectivas de integración regional.  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.8223/ev.8223.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8223/ev.8223.pdf)
- Cornejo, I. y Rufer, M. (Eds.) (2020). Horizontalidad: Hacia una crítica de la metodología. CLACSO.
- Fisgativa, C. M. (2010). Decir infinito proximidad entre lenguaje y subjetividad en el pensamiento de Emmanuel Lévinas. Cuadernos De Filosofía Latinoamericana, 31(103), 47–60.  
<https://doi.org/10.15332/s0120-8462.2010.0103.03>
- Flórez, M. y Olarte, M. (2020). Políticas de lo turbio. Prácticas de investigación feministas. En López, C. A. Investigar a la intemperie: reflexiones sobre métodos desde las ciencias sociales en el oficio (15-57). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Gallegos, C. y Rosales, G. (2012). Epistemología crítica. Itinerario Educativo • Año xxvi, n.º 59 • 15-29 • Enero - Junio de 2012
- Guerra, A. (2017). ¿Formación para la investigación o investigación formativa?. La investigación y la formación como pilar común de desarrollo. Vol. 6. Consciencia ambiental e innovaciones educativas.
- Guerrero, M. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. Psicología. p.190-192.
- González G, M. A. (2021). Aporobiografía. Testimoniar nuestras fragilidades. Ipecal y Horizontes Humanos de Kalkan.
- Haraway, D. (1997). Modest-Witness@Second-Millennium.FemaleMan-Meets-OncoMouse: Feminism and Technoscience. Routledge.
- Hernández, G. (2018). Horizontalidad en la investigación educativa: perspectivas educativas en la investigación con jóvenes. VI encuentro latinoamericano de la metodología de las Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Plata.
- Larrosa, J. (2020). El profesor artesano. Noveduc.
- Lévinas, E. (1997). Totalidad e infinito. Ediciones Sígueme.
- Lévinas, E. (2001). La huella del otro. Taurus.
- Mèlich, J. C. (2000) Narración y hospitalidad. Anàlisi : quaderns de comunicació i cultura 25, 129-142. <https://raco.cat/index.php/Analisi/article/view/15053>
- Mèlich, J. C. (2015). La lectura como plegaria. Fragmentos filosóficos I. Fragmenta.
- Monteagudo, J. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. Cuestiones Pedagógicas, 19, 207-232.
- Miyahira, J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. Revista Med Hered. <https://doi.org/10.20453/rmh.v20i3.1010>

- Moretti, C; Rinaldi da Rosa, G. (2018). Descautivar o pensamento pedagógico latino-americano: (Des)colonização e (Des)patriarcalização a partir da crítica feminista. *Revista Brasileira de Educação do Campo* 3(4), 1105-1127.  
<http://dx.doi.org/10.20873/uf.2525-4863.2018v3n4p1105>
- Restrepo, E. (2018). Decolonizar la universidad. En: Barbosa, J. L. y Pereira, L. (Eds.) *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos* (11-25). Cekar.
- Richard, N. (2009). Humanidades y ciencias sociales: rearticulaciones transdisciplinarias y conflictos en los bordes. *IC Revista científica de información y comunicación* 6, 69-83.  
<https://icjournal-ojs.org/index.php/IC-Journal/article/view/189>
- Ortiz, A. y Arias, M. (2019). Hacer decolonial. Desobedecer a la metodología de la investigación. *Hallazgos* 16 (31), 147-166. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Quijano, A. (2014). Estética de la utopía. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. CLACSO.
- Sánchez, R. (2014) Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. UNAM.
- Santos, B. (2019). El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur. Trotta.
- Santos, B. (2021). Descolonizar la Universidad. El desafío de la justicia cognitiva global. CLACSO.
- Segato, R. (2015). La guerra contra las mujeres. *Traficantes de sueños*.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros. ISBN: 978-987-574-911-5
- Vargas, L. (2010). De testigos modestos y puntos cero de observación: las incómodas intersecciones entre ciencia y colonialidad. *Tabula Rasa* 12, 73-94.  
<https://doi.org/10.25058/20112742.385>
- Viveros, M. (2024). Interseccionalidad giro decolonial y comunitario. Biblioteca masa crítica. CLACSO. ISBN 978-987-813-545-8
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Serie pensamiento decolonial. Ediciones Abya-Yala. ISBN 978-9942-09-169-7

