

José Alonso Andrade Salazar



USBmed (Colombia)

911psicologia@gmail.com

Submetido em: 07/11/2022

Aceito em: 16/11/2022

Publicado em: 02/02/2023



[10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-16.e14479](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-16.e14479)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

LAS PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS: UNA PERSPECTIVA DECOLONIAL–COMPLEJA

RESUMEN

Esta reflexión busca resaltar los aportes del pensamiento decolonial y la complejidad Moriniana a las prácticas investigativas de los maestros durante el posgrado. Se propone, que la investigación en este contexto requiere de una sólida formación que en el marco de las prácticas investigativas aborde tópicos como: la contextualización de saberes, métodos y problemáticas; lo dialógico e integrativo del conocimiento; la propensión transdisciplinaria que invita a ir más allá de los objetos de estudio y los problemas disciplinares; y la inclinación hacia la transformación social derivada de los hallazgos investigativos; todo ello partiendo de un conocimiento crítico, construido colaborativamente, que renuncia a toda pretensión de universalismo al desligarse de la matriz de sentido reduccionista y lineal que caracteriza el pensamiento colonial y hegemónico. El proceso formativo del maestro en el posgrado debe invitarlo a reconocer el valor del paradigma de la simplicidad, pero, también a la afirmación de sus insuficiencias, de tal modo que pueda trascenderlo con propuestas que desde la complejidad permitan acciones (de)constructivas, dialógicas y transdisciplinarias direccionadas a desplegar nuevos derroteros y horizontes de sentido a las problemáticas, interpretaciones, sentidos y condiciones del saber integrativo.

Palabras Clave: Complejidad; investigación; investigación relacional; paradigma de la complejidad; transmetódico.

RESEARCH PRACTICES: A DECOLONIAL– COMPLEX PERSPECTIVE

ABSTRACT

This reflection seeks to highlight the contributions of decolonial thought and Morinian complexity to the investigative practices of teachers during postgraduate studies. It is proposed that research in this context requires solid training that, within the framework of investigative practices, addresses topics such as: the contextualization of knowledge, methods and problems; the dialogical and integrative of knowledge; the transdisciplinary propensity that invites us to go beyond the objects of study and disciplinary problems; and the inclination towards social transformation derived from the research findings; all of this based on a critical knowledge, built collaboratively, that renounces any pretense of universalism by detaching itself from the matrix of reductionist and linear meaning that characterizes colonial and hegemonic thought. The educative process of the teacher in the postgraduate course should invite him to recognize the value of the paradigm of simplicity, but also to affirm its insufficiencies, in such a way that he can transcend it with proposals that, from complexity allow (de)constructive, dialogic actions and transdisciplinary aimed at unfolding new paths and horizons of meaning to the problems, interpretations, meanings and conditions of integrative knowledge.

Keywords: Complexity; research; relational research; complexity paradigm; transmethodical.

1. INTRODUCCIÓN

La formación de posgrado requiere de un sólido acompañamiento en investigación; de allí que, por ejemplo, cuando un maestro u otro interesado en cualificar su formación académica decide ingresar a un posgrado, una de las líneas de desarrollo apunta hacia la investigación, otra a lo disciplinar y en ocasiones a lo teórico-práctico. En este tenor, el currículo tiene la mayoría de las veces una perspectiva problémica y porque no decirlo, compleja. Lo anterior, quiere decir que existe en gran medida en la formación posgradual, el reconocimiento de la multidimensionalidad de problemas a abordar desde lo inter y transdisciplinar así como también, de las explicaciones, relaciones epistemológicas y rutas de intervención que dichas realidades requieren. Es así, que la formación de profesores-investigadores demanda diversas formas de instrucción, adiestramiento y práctica en los múltiples campos o escenarios de investigación. Lo anterior, plantea a su vez la posibilidad de construir pensamiento divergente y creativo, o sea, de reconocer que existen antecedentes investigativos que puede acoplarse a la comprensión articulada de las dinámicas y transformaciones de los fenómenos, pero, que también, es dable recurrir a metodologías no convencionales o en palabras de Rodríguez (2021) transmetódicas.

Dichas apuestas son importantes, dado que a través de ellas se puede ir más allá de los métodos y metodologías habituales para situar la construcción del conocimiento en un lugar en el convergen de forma rizomática-torbellinezca lo excluido, disociado, antagónico o segregado del ideal rígido de conocimiento que caracteriza la ciencia moderna. En este sentido, esta reflexión plantea que las prácticas investigativas de los maestros precisan de entrenamiento, disciplina, empatía y de una eleva reflexividad que permita la interpretación relacional de lo investigado, además de la oportunidad de acoger otras perspectivas y metodologías investigativas para lo cual, es dable considerar la incorporación de la idea Moriniana de *anti-método* la cual, se fundamenta en el propósito encontrar *–entre y a través* de la reflexividad y cooperación inter y transdisciplinar– un método que al ir *más allá* de los métodos lineales –cartesianos, positivistas–, descubra y de valor a las alianzas, religarés, resonancias, acoplamientos y apoyos que dan forma y sentido a lo complejo. En otras palabras “el anti-método se constituye en la base de la investigación relacional y representa a su vez el esfuerzo epistemológico a través del cual se describen las pasarelas necesarias

para transitar desde la jerarquización y la disyunción hacia el antagonismo complementario” (ANDRADE; RIVERA, 2019, p. 33).

Dicho método se caracteriza porque antes que negar la simplificación del método lineal, reconoce sus aportes y construcciones de sentido, a la vez que sus aspectos limitantes y simplificaciones. En este orden de ideas, da valor al reduccionismo, pero, lo hace en términos de insuficiencia explicativa resaltando su dificultad para transitar de la explicación lineal a la comprensión relacional, compleja, multidimensional. Vale señalar, que dichas miradas resultan no solo fragmentarias, sino también reductoras *per se*, de la realidad investigada. El anti-método para Morin (1977) busca integrar relacionalmente las contradicciones, religarés e interdependencias, por lo que puede ser capaz de criticar la seguridad de las certidumbres e incluir la incertidumbre, irreversibilidad, no-linealidad y “la reflexividad ... relativista, relacionista y auto-cognoscente ... En fin, la aceptación de la confusión puede convertirse en un medio para resistir a la simplificación mutiladora ... un anti-método en el que la ignorancia, incertidumbre, confusión se convierten en virtudes” (MORIN, 1977, p. 29). Es importante anotar, que la investigación relacional también llamada transdisciplinar, integrativa, complejizante y transmetódica constituye uno de los elementos a ser tomados en cuenta en los procesos formativos de investigadores y docentes en el marco de su preparación para la docencia e investigación en educación superior.

Así las cosas, en *stricto sensu* los programas académicos de pregrado y posgrado pueden considerar la posibilidad de incluirla como área temática transversal a diversas asignaturas o módulos, lo cual haría que su apuesta curricular tuviese mayor impacto en términos de producción y diversidad científica. Lo anterior, gracias a tres condiciones: a) la multidimensionalidad e interrelación entre diversos *aportes disciplinares* –explicaciones, leyes, principios, nociones, paradigmas–; b) el reconocimiento de *problemas descentrados*, o sea, –policéntricos, rizomáticos, interrelacionados, interdependientes y de identidad relativa–; y c) el acogimiento de *campos relacionales del conocimiento* –antes llamados objetos de estudio–, ‘puesto que, entre y a través de ellos la complejidad aporta crítica y constructivamente a la construcción conjunta de conocimiento socialmente útil. Este aspecto es señalado Morin (1999), Munné (2004, 2010), Delgado (2012, 2018) y Sotolongo (2007; 2005) quienes coinciden en afirmar que se requiere una transición educativa hacia el reconocimiento e integración de la complejidad en los procesos educativos, que enseñe la

solidaridad y también la comprensión humana dando forma a una revolución que no debe pasar inadvertida, puesto que darse cuenta del valor, sentido y responsabilidad con los saberes y los seres constituye una obligación inaplazable en la era planetaria.

Es importante anotar, que con ello se busca mejorar las condiciones de vida de la humanidad e inclinarse en palabras de Morin (1999) hacia el desarrollo de una relación trinitaria justa, comprensiva, acogedora, reflexiva y sistémica entre individuo-sociedad-especie y de este como *sujeto* con las otras especies que habitan el planeta. Empero, dicha trinidad debe articularse a dos trinidades adicionales: cerebro-cultura-espíritu y razón-afectividad-pulsión ya que, acorde a lo planteado por Morin (1973) el hecho de constituirse en sujeto emerge precisa de la articulación complementaria entre las tres trinidades. De allí el valor del *religaré* entre los saberes derivados de lo cultural, estético, artístico, epistemológico y científico-técnico puesto que, de su asociación constructiva surge como tercero incluido un conocimiento transdisciplinar, en contexto, dialógico y transformador. Comprender los desafíos planteados desde dichas trinidades e integrarlas en las prácticas investigativas, no solo puede conducir a una elaboración relacional e integrativa de los saberes sino que también, puede propiciar cambios importantes en el sentido, utilidad y puesta en escena de los hallazgos derivados de las prácticas investigativas. Asimismo, puede mejorar el impacto, contextualización, creatividad y cualificación del desarrollo pedagógico y profesoral, al tiempo que la creatividad, multidimensionalidad y la calidad de los productos investigativos (reflexiones, informes, escritos, coloquios, etc.).

Vale señalar, que estos productos al estar amparados bajo el paradigma de la complejidad, el pensamiento complejo y la investigación relacional o integrativa pueden sumar al proceso formativo del investigador una perspectiva crítica-dialógica y a la vez decolonial donde la relación reticulada-rizomática entre diálogo de saberes, disposición sistémica-compleja e inclusión de la autoorganización como principio logren abrir paso a reflexiones en clave de empoderamiento cognoscitivo, descentramiento epistemológico, contextualización investigativa y desinsularización de los conocimientos desde lo inter y transdisciplinar. En adición, es importante indicar, que la interdisciplinariedad es visible en el abordaje de problemas acorde al *intercambio* de experiencias, métodos, técnicas y objetos de estudio desde diversas áreas del conocimiento, escenario donde la educación del maestro para la educación superior puede verse favorecida por las prácticas pedagógicas e

investigativas desde diferentes aristas; mientras que, la transdisciplinariedad se constituye en una *aspiración* cuyo camino de encuentro requiere ir más allá de dichos intercambios, para situarse en la conjunción que permite la emergencia de pensamientos, acciones, epistemes o sentidos desde una perspectiva relacional—complejizante y a la vez decolonial, o sea, —desligada de toda matriz colonial del saber–poder—.

En *stricto sensu*, se propone que la educación posgradual en su robustez epistemológica y procesual puede acoger la pasantía docente como el campo donde la complejidad se hace presente en la reflexión interpretativa, el encuentro multidimensional y la integración de lo uno en la diversidad «*unitas múltiplex*» lo que quiere decir que “tanto en lo biológico como en lo psicológico, lo cultural y lo social, actúa un principio doble de unidad/diversidad” (MORIN, 1974, p. 817–818) que amplía las perspectivas interpretativas de los fenómenos investigados. Dicha variabilidad es necesaria si se quiere transitar hacia perspectivas relacionales donde la complejidad pueda dar forma a saberes no–insulares desde los cuales resulte viable y factible realizar una reflexión crítica más allá del borde epistemológico occidental, o sea, por fuera de la matriz colonial de saber–poder que caracteriza la linealidad represiva y el reduccionismo epistemológico de los sistemas educativos y políticos hegemónicos.

2. RELACIÓN PRÁCTICAS–COMPLEJIDAD–DECOLONIALIDAD

Diré inicialmente que toda práctica docente que implique en *estricto sensu* procesos investigativos requiere un alto grado de significado. De allí que, el significado se comprenda como algo que en el lenguaje circula y trasciende ya que, permite la comunicación y codificación permanente de los sentidos dados a los mensajes, empero, quien recibe dicha simbolización tiene la posibilidad de mutar lo que escucha y con ello, convertirlo en algo de lo que se apropia a través de experiencias, saberes e interpretaciones. Cabe mencionar, que el significar o dotar de significado algo tiene como impronta la “Expresión de un propósito o intención subjetiva ... Sentido de un vocablo o de una frase ... Representación de una cosa, de un acontecimiento ... Concepto o cosa significada ... Núcleo idéntico en la multiplicidad de vivencias individuales” (FERRATER-MORA, 2001, p. 662), o sea, que logra referenciar aspectos como la definición, denotación, connotación y enunciación de una actividad

intencionada a la apropiación y transformación de lo interpretado. Así las cosas, el investigador cambia la significancia de los hechos al transferir experiencia, conocimiento y organización (método) a sus prácticas desde la reflexividad que el proceso investigativo permite.

Por ello, trabajar desde una lógica de no-universalismo que cuestiona la verdad absoluta de principios, leyes y nociones le permitirá acoger aspectos como: la incertidumbre, irreversibilidad, relatividad, no reduccionismo, interacción y fluctuación de los conocimientos, procedimientos y métodos, para con ello transformar el objeto de estudio de la investigación en un campo de relaciones o —*campo relacional del conocimiento*—. En relación con el campo relacional se tiene que,

(...) se invita al investigador a acoger a través del método relacional y complejo “campos relacionales del conocimiento” o escenarios relacionales de estudio, donde los objetos tradicionales del conocimiento (que con la ayuda del método positivista eran de propiedad exclusiva de las monodisciplinas) se mezclan, religan, separan e interrelacionan dinámicamente para generar un campo de interacción pluri-disciplinar, desde el cual se sientan las bases para el dialogo transdisciplinario y la auto-eco-organización del conocimiento ... Más que objetos de estudio monodisciplinarios, se acude a la mutua influencia y el cambio-inter-cambio permanente entre fenómenos, en escenarios (dominios-Oikos) donde las interacciones aparecen y se resignifican en constante unidualidad compleja (ANDRADE; RIVERA, 2019, p. 33).

Cabe anotar, que dichos campos en asociación sistémica dan forma a la complejidad interpretativa del fenómeno investigado, y constituyen en sí mismos una invitación a (*de*)construir la linealidad parcelaria que puede caracterizar algunas prácticas investigativas, especialmente cuando responden a intereses político-económicos coloniales. Es importante resaltar, que la educación colonizadora o colonial está primordialmente emparentada con el acrecentamiento del sistema global capitalista moderno, el cual amplifica la desigualdad y reproduce la pobreza socioeconómica y cognoscitiva; por ello, es preciso que los sistemas educativos propendan por desafiar crítica y propositivamente las epistemes y también, las ontologías que dan forma y sentido a los actuales sistemas coloniales de poder. En este tenor, las prácticas pedagógicas e investigativas de los maestros tienen un papel fundamental en los procesos de transformación de dicha colonización, razón por la cual, trabajar desde la decolonialidad implica transmitir el interés y los modos de organización de un pensamiento complejo, subversivo, emancipatorio y a la vez convergente, capaz de

conmover dicha linealidad a través de comprensiones, religarés y prácticas plurales de investigación; mismas donde se conjugan —saber ser, saber hacer, y saber convivir—. Dicha pretensión coincide con la apuesta compleja en tanto desafía el pensamiento abismal que acorde a lo planteado por Boaventura De Sousa-Santos (2010) reproduce y mantiene las formas lineales, ortodoxas, reductoras, fragmentarias, represivas y radicales que caracterizan al pensamiento occidental.

Cabe anotar, que la complejidad está presente *per se* en las prácticas investigativas de los maestros, pero, su implementación como técnica, estrategia, recurso o dispositivo de investigación resulta poco intencionado, esto a razón de las dificultades de articulación dialógica entre disciplinas-saberes-prácticas; lo anterior, puede darse porque: a) durante el proceso formativo en el pregrado esto no constituyó un objetivo transversal de la apuesta curricular; b) porque la lógica organizacional del currículo da cuenta de una mirada a menudo restringida, reduccionista, fragmentaria, en otras palabras, lineal del proceso formativo; c) dado que existe en la universidad una apuesta colonial articulada a la postre de un régimen político que centra la educación en la memorización, repetición, sumisión ideológica y contención de todo aquello que atente contra la lógica totalitaria; d) porque la educación lineal genera, reproduce y mantiene una matriz de pensamiento no recursivo, acrítico, colonizado por ideas y atribuciones de minorías, tercermundismo y episteme occidentalizada, aspecto que puede estar presente de forma transversal desde la escuela y el colegio, y que perdura tanto en el pregrado como en la formación posgradual; por decir algunas razones. Es importante asentar, que aunque estas hipótesis requieren una mayor profundidad y contrastación comprobatoria a la luz de la evidencia empírica, resulta evidente que muchos espacios académicos son colonizados por pensamientos lineales que atenúan y anulan toda posibilidad de trascender las fronteras que los saberes hegemónicos instalan.

En este tenor, la relación decolonialidad-complejidad en el proceso educativo propone desafiar el análisis lineal adscrito a los sistemas de conocimiento, con la finalidad de cuestionar e inquietar expresamente las estructuras u ordenamientos de poder que concurren en la producción de saberes y linealizan las prácticas investigativas en función del cálculo, la predicción y el control. Así las cosas, a fin de disminuir la incidencia de dichos mecanismos de control, se precisa de saberes entretejidos y creados de manera conjunta puestos en marcha para subvertir la linealidad reduccionista que usualmente, los limita al

paradigma reductor-simplificador, también llamado por Morin (1977) paradigma de la simplicidad. *Ergo*, los investigadores pueden ver en la incertidumbre un aliado en tanto genera un desencanto con teorías, modelos explicativos y principios escritos en clave de dogma y universalismo. Cabe señalar, que en dicho contexto la complejidad puede resultar en un desafío y oportunidad para replantear paradigmas, concebir nuevos principios, indagar en la incertidumbre e integrar desde una perspectiva transmetódica nuevas posibilidades investigativas y prácticas de intervención de cara a los desafíos, impedimentos y retos emergentes que las investigaciones plantean. Dicho sea de paso, es primordial reconocer que el papel del investigador en los procesos investigativos decoloniales requiere la elección consciente de transitar desde la investigación centrada en prácticas en *estricto sensu disciplinarias* —mono disciplinares— e *interdisciplinarias* —signadas por el intercambio entre métodos, estrategias y técnicas— hacia la *transdisciplinariedad* —emergente del diálogo de saberes como perspectiva relacional, integrativa o compleja—, aspecto que solicita la toma de posiciones críticas y propositivas respecto a las implicaciones de la impronta lineal del método positivista en la construcción mancomunada de los conocimientos científicos.

Lo expuesto, permitirá la reinención del sentido lineal de las relaciones y prácticas investigativas al ubicarlas contextual y relacionalmente por fuera de los cánones, límites y limitaciones impuestos por el rigor experimental o comprobatorio de la racionalidad científica. Por tanto, la significancia de las prácticas investigativas en la (de)construcción colectiva de lo disciplinar, pretende que desde una perspectiva de decolonialidad-complejidad las disciplinas incluyan: a) lo *dialógico* como *andamiaje* que sostiene la colaboración interdisciplinar, al tiempo que, b) lo *relacional* como *pivote* sobre el que se desplazan los saberes hacia la transdisciplinariedad, ya que, desde ambos horizontes se propende por la articulación, *religaré*, asociaciones, encuentros, desencuentros y derivaciones entre investigadores, métodos, saberes, interpretaciones y experiencias. En este tópico, las prácticas investigativas ponen en escena los diversos sentidos y operatividades que asumen los saberes integrativos y las prácticas emergentes por lo que, entre, a través y más allá de dichas concurrencias los conocimientos disciplinarios se dotan de contexto, variabilidad e integración relacional de las transformaciones que en dichos escenarios acontecen. Dicho sea de paso, de este buclaje donde las interacciones se interinfluencian en sí —buclo *inter-retroactivo*— surgen nuevas cooperaciones, motivaciones y entendimientos a través de

los cuales, el *quehacer* disciplinar de la práctica investigativa se torna dialógica al conjugar relacionamente, aspectos afectivos, estéticos, técnicos, contextuales, antropeóticos, genealógicos y epistemológicos.

3. DECOLONIZAR Y COMPLEJIZAR LAS PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS

Desde el punto de vista de la formalización del *quehacer* académico en torno a la investigación y las prácticas de carácter investigativo, los maestros suelen contar habitualmente, con dos direcciones o despliegues: las prácticas investigativas formativas enfocadas en la *formación investigativa* de otros investigadores bajo la modalidad de docentes o tutores; y las prácticas investigativas enfocadas en la *investigación propiamente dicha*, escenario en el que los investigadores desarrollan investigación bajo parámetros epistemológicos en los que pueden acoger métodos binarios (positivista-cuantitativo o constructivista-cualitativo) o permitirse un enfoque complejo, transdisciplinario o transmetódico. Consciente apuntar, que la propensión a reconocer que existen otras formas de construir conocimiento partiendo desde lo integrativo y transmetódico permitirá a los maestros-investigadores abrir de manera cooperativa con otros investigadores, poblaciones e instituciones, nuevas posibilidades de comprensión de la multidimensionalidad asociativa que gravita y da forma a los problemas investigados. Esto a su vez, consentirá no solo la construcción del pensamiento complejo, sino también, la superación de todo sesgo universalista que desde lo metódico tienda a reducir, fragmentar o explicar lo investigado y los hallazgos bajo un paradigma reductor.

Por ello, decolonizar y complejizar las prácticas investigativas constituye un desafío ineludible en los programas de pregrado y posgrado, ello con el fin de que sus resultados generen un conocimiento social y académicamente útil, transformador y emancipatorio. En torno a ello, Franco e Ponce (2022) indican que las prácticas pedagógicas tienen la función de tomar al educando como centro de la acción curricular, tomando en cuenta que se constituye en un sujeto de derechos, histórico que vive, interactúa y construye el sentido que le da a su identidad y realidad; añaden además, que desde la infancia el proceso de formación del conocimiento se torna relacional y de suyo, complejo, ya que, incluye la relación-articulación entre los aprendizajes y experiencias derivadas del juego, la creatividad,

la imaginación, la fantasía y la observación, por decir algunos elementos. En este aspecto Mills (1998) en lo que toca a la artesanía intelectual como habilidad indispensable en docentes e investigadores, señala que la pérdida de la capacidad de relacionar saberes, asombrarse, crear, cuestionar o fantasear bloquea la habilidad para pensar desde otras posibilidades explicativas los fenómenos investigados; de allí que entre otros aspectos fundamentales, el investigador según Feyerabend (1986) deba formarse en lo epistemológico, metodológico y técnico del proceso investigativo científico, al tiempo que, trasegar por los caminos de la incertidumbre, propender por el cuestionamiento al método y apreciar-acoger nuevas metodologías de investigación.

Ergo, la construcción de significancias acerca de aspectos como naturaleza, educación, cultura y sociedad pueden integrarse de forma dialógica al currículo y transitar de este a las prácticas pedagógicas en la academia, el territorio y la comunidad. Es importante mencionar, que tanto experiencias como discusiones, saberes, interpretaciones y sentidos emergentes de las prácticas investigativas de los maestros, constituyen un rizoma que a modo de grafo inacabado y en expansión, promueve la formación de mesetas/tejidos de conexiones — aracnoideas, entretejidas, relacionales— manifiestas a través de discusiones, cuestionamientos, interrogantes, dudas y asombros y explicaciones, desde las cuales se producen desterritorializaciones, deslices y despliegues donde los saberes no se definen en torno a sus propias consideraciones en tanto concepto, disciplina o dominio, sino que, a razón de la no-regularidad e identidad relativa de lo interpretado, los conocimientos asumen la impronta de dialógica, compleja, relacional o rizomática (ANDRADE, 2021). Así, las prácticas pedagógicas, investigativas, curriculares o extracurriculares instalan un nuevo estado (*de*)constructivo de la conformidad disciplinar, proceso del cual el investigador puede ser consciente a través de su ejercicio reflexivo puesto que, “para el investigador, la reflexión será una habilidad que le permita (a través de la subjetividad) llegar a los conceptos y articularlos contextualmente, proceso del que emanan los saberes de los cuales se apropia y transforma dialógicamente” (ANDRADE; RIVERA, 2019, p. 188–191); mientras que la auto-eco-reflexividad pondrá a circular estos saberes en diversos contextos semánticos.

Asimismo, los dotará de sentido interpretativo y contextualidad, además de permitir la objetivación, la cual, resulta necesaria para que los conocimientos críticos-emergentes cobren perspectiva compleja, sentido multidimensional e interpretación relacional acorde a

los contextos donde los fenómenos acontecen; en este sentido, la auto-eco-reflexividad configura un campo de mayor articulación entre sujetos-saberes-prácticas, relación de buclaje inter-retro-activo de la que se espera la emergencia de,

(...) una nueva actitud reflexiva en la cual se toma en cuenta el origen multi-problémico, policéntrico y multidimensional que presentan los elementos conformantes y determinantes de los fenómenos estudiados ... La auto-eco-reflexividad, ... constituye la emergencia resignificante del sentido experiencial, cognitivo, emocional y motivacional que tanto investigador como poblaciones investigadas dan al fenómeno que están viviendo, al modificarse mutuamente a través de sus presencias, creencias, vivencias e interpretaciones (pp. 188-191).

Las prácticas investigativas de los maestros durante y después del posgrado así como también, sus interpretaciones y sentidos respecto a lo investigado, en gran medida conservan —a modo de *imprinting*— la huella de todos los procesos formativos anteriores, mismos que se empuclan y entrelazan entre, a través y más allá de sí, dando forma a un bucle del que emergen múltiples perspectivas interpretativas que constituyen a su vez —la voz propia de los investigadores— o sea, su contribución a la comprensión de lo investigado en términos de complejidad. No obstante, dicho aspecto concierne reconocer en toda indagación la importancia —desde una perspectiva genealógica— de acoger, respetar y articular la diversidad e interinfluencia entre campos, experiencias, relaciones, sentidos y saberes, esto con el fin de comprender y actuar sobre los procesos históricos en curso que dan forma a la desigualdad en tanto capacidad de acceso y divulgación de la información. Dicha observación, puede tomar en cuenta que la construcción de saberes implica la identidad relativa de los mismos, puesto que, resultan susceptibles la crítica y la (*de*)construcción, además de ser propensos a la asidua mutación interpretativa, aspecto que gravita en torno a la necesidad de construir colectivamente un lenguaje científico común que conserve y transmita un sentido claro, entendible y en contexto de los hallazgos, y que también logre congregarse la multiplicidad de vivencias, epistemes e interpretaciones.

Lo anterior, requiere, como ya se ha dicho, de una nueva actitud reflexiva que, ayudada y sostenida desde la complejidad, transite de la explicación circular, condicionada o mono causal a la comprensión de la causalidad compleja, misma que a modo de rizoma relaciona entre y a través de buclajes de sentidos, constreñimientos e interrelaciones, nuevos modos de articulación, apropiación y transformación de los saberes. Trabajar —con educandos y personas partícipes de los procesos de investigación— desde la decolonialidad, conlleva

pues, en términos de asesoría, empatía, seguimiento, comprensión y acompañamiento, la intencionalidad de integrar en el lenguaje y los procesos investigativos la multiplicidad de aspectos que caracterizan y dan forma a la complejidad de los fenómenos investigados, así como también, las experiencias, reflexiones, sentidos y saberes diversos. Vale señalar, además, que dicha pretensión debe constituir un eje central de reflexión y trabajo colaborativo para la construcción, comprensión y *praxis* de alternativas no-lineales y antihegemónicas en los procesos investigativos.

Dicho esto, la relación decolonialidad-complejidad propone una alternativa creativa y emancipatoria ante el pensamiento colonial, con la finalidad de impulsar el despliegue de otros estudios, críticas, narrativas y prácticas investigativas, todas ellas, desvinculadas de metodologías lineales, reduccionistas y fragmentarias propias del legado experimental-comprobatorio-racionalista del positivismo. Dicho sea de paso, las prácticas investigativas y la investigación *per se*, deben procurar por el encuentro dialógico entre relacionalidad personal (KIERKEGAARD, 2008), los aportes de la transmodernidad (DUSSEL, 2004; 1980) y la influencia de la interculturalidad y transculturación (ORTIZ, 1914), como nuevas rutas o derroteros desde los cuales emerja desde el punto de vista dialógico, nuevas colaboraciones y *religarés* enfocados en criticar, reflexionar y replantear el colonialismo presente en los escenarios de educación superior, aspecto que será coadyuvante en la superación conjunta de la dicotomía polarizadora entre teoría y *praxis* presente en las prácticas investigativas de los maestros-investigadores.

4. CONCLUSIONES

La formación del maestro es en *stricto sensu* una formación investigativa, en cuyo caso la investigación es parte fundamental de su proceso formativo y de sus prácticas pedagógicas; así las cosas, la investigación como proceso constructivo, estructurado y organizador de información que responde a interrogantes y brinda soluciones en contexto a los dilemas planteados, resulta ser un eje articulador de diversos paradigmas, experiencias, saberes, métodos, metodologías, técnicas, etc., puesto que, desde el punto de vista relacional pivota el *religaré* y la producción colectiva de conocimientos así como también, la adquisición de habilidades investigativas para contextualizar, comprender y construir

colectivamente opciones creativas y novedosas de repuesta ante los problemas – policentrismos problémicos– que buscan ser explicados, comprendidos, intervenidos y resignificados. Asimismo, el proceso formativo del investigador requiere el reconocimiento de campos relacionales del conocimiento –objetos de estudio– desde los cuales se despliegan tanto los objetivos, como las metodologías, instrumentos y procedimientos que hacen de la investigación un proceso organizado y coherente.

Por lo tanto, reflexionar sobre la forma en que la investigación como actividad práctica que aporta a la construcción colectiva y en contexto de conocimiento socialmente útil, sugiere a la vez la comprensión de la importancia de la reflexión acerca de la relación decolonialidad-complejidad en la formación universitaria en el pregrado y el posgrado, y a la vez una mirada crítica a la estructura organizacional que soporta las distribuciones, métodos, alianzas, perspectivas y procedimientos de las prácticas investigativas. Dicho aspecto, puede generar un diálogo recurrente y recursivo en el que se contextualicen y diversifiquen los saberes, al tiempo que permitirá comprender la naturaleza compleja de los aportes de las disciplinas, acoger nuevas apuestas pedagógicas, reconocer nuevas prácticas colaborativas-investigativas además, de acoger relacionalmente las experiencias y conocimientos que dichas prácticas promueven. Asimismo, incitará el diálogo crítico y fecundo acerca de las competencias necesarias para que los procesos formativos de los maestros-investigadores generen las transformaciones antropológicas y socioeducativas requeridas por los sistemas educativos actuales; cambios que tal como se plantea en este escrito tienen la impronta decolonial.

Lo anterior, se puede lograr promoviendo acuerdos, *religarés*, entendimientos y acciones colaborativas entre disciplinas, investigadores e instituciones en cuyo acople relacional se acoja la relación trinitaria entre individuo, sociedad y especie, a la vez que se de valor al flujo e intercambio entre métodos, objetos de estudio y problemáticas en contexto, mismas que no son de propiedad o uso exclusivo de una disciplina, dado que requieren de una mirada o abordaje articulado desde lo inter y transdisciplinar. Así las cosas, ir entre, a través y más allá de los convencionalismos impuestos a la investigación desde la lógica colonial-lineal de las metodologías y de los paradigmas, implicará reorganizar desde una perspectiva de decolonialidad-complejidad la forma en que se utilizan y piensan los insumos, métodos, metodologías, diseños, procesos, técnicas y procedimientos

investigativos. Los maestros al acoger la complejidad como epistemología guía, asienten entonces, participar en la emancipación del conocimiento y de los procesos investigativos, a la vez propenden por la transformación de la realidad de las personas que se benefician de sus prácticas e intervenciones.

Las aplicaciones del pensamiento complejo y de la complejidad a los espacios de relación académica-investigativa se amplían en el marco de los posgrados y constituyen *per se*, una apuesta por la decolonización, misma que en la praxis investigativa responde a la intensión de crear pensamiento divergente, (*de*)construido, convergente, colaborativo, constructivo y emancipatorio. Las prácticas investigativas posicionan a los maestros desde un lugar crítico de la episteme occidental y en dicha ruptura (*de*)constructiva se rompe el velo que mutila y silencia los saberes y epistemes de los pueblos. Este pensamiento es decolonial porque ya no sirve al poder hegemónico puesto que, crea otro tipo de saber-poder que se encumbra y expande entre y a través del reconocimiento de la historia común-compartida y de la responsabilidad con el legado y transmisión de la memoria que sostiene el conocimiento. La subversión de la que se habla en este texto implica la acción intencionada de afrontar, destronar y resignificar la investigación pensada desde lógicas lineales, fragmentarias y reducidas a fin de inventar otras rutas para investigar desde contextos decoloniales en frecuente fluctuación y cambio.

Así las cosas, volver a imaginar los aspectos y estructuras fundantes del conocimiento integrando lo que es propio de cada cultura, acogiendo críticamente aspectos importantes de los saberes coloniales, pero, superando sus reduccionismos, contradicciones y rigores, constituye en sí mismo un objetivo decolonial que rompe la matriz de sentido y de poder – como lo diría Quijano (2007)– que reproduce y mantiene los elementos y relaciones que linealizan la ideología colonial adscrita a la epistemología occidental. En su lugar es preciso fomentar mejores prácticas investigativas adscritas a procesos formativos que contextualicen las problemáticas e induzcan a los maestros hacia la construcción y acogimiento de un pensamiento cada vez más reflexivo y emancipatorio. Proponer esto como alternativa ante la reificación del pensamiento colonial, puede permitir el avance de la crítica reflexiva a los paradigmas, a la vez que nuevos estudios que exploren estos fenómenos bajo metodologías no convencionales de investigación en el marco de las prácticas investigativas de los maestros.

5. REFERENCIAS

ANDRADE, J. A. **Investigación relacional y rizoma investigativo: apuntes para su aplicación metodológica**. Palacios, D ed. Medellín: Editorial Bonaventuriana, 2021.

ANDRADE, J. A.; RIVERA, R. **La investigación una perspectiva relacional**. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina, 2019.

DE SOUSA SANTOS, B. **Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales., 2010.

DELGADO, C. **Conocimiento, Conocimientos, Diálogo de Saberes**. RUTH, v. 10, p. 159–180, 2012. Disponible em:
<http://www.academia.edu/3628902/Conocimiento_conocimientos_dialogo_de_-_Carlos_Jesus_Delgado_Diaz>.

DELGADO, C. El pensamiento complejo como estrategia. DELGADO, C. (Org.). . Investigar desde el pensamiento complejo. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C., 2018. p. 13–30.

DUSSEL, E. Sistema mundo y transmodernidad. Saurabh Dube, Ishita Banerjee y Walter Mignolo (Epistemologías del sur.). Modernidades coloniales. México D.F: El Colegio de México, 2004. p. 201–226.

DUSSEL, E. **La pedagogica latinoamericana**. Nueva Amer ed. Bogotá: [s.n.], 1980. v. 148.

FERRATER-MORA, J. **Diccionario de filosofía**. Barcelona: Editorial Ariel. S. A, 2001.

FEYERABEND, P. **Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento**. Madrid: Tecnos, 1986.

FRANCO, Z.; PONCE, B. **Diálogo entre currículo e territórios das crianças Ribeirinhas**. Debates em Educação, v. 14, p. 421–444, 10 Jun 2022.

KIERKEGAARD, S. **La enfermedad mortal / Tratado de la desesperación**. Madrid: Editorial Trotta, 2008.

MILLS, W. **Sobre artesanía intelectual**. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas, 1998.

MORIN, E. **Avant et après la diaspora**. 1974, París: [s.n.], 1974. p. 816–821.

MORIN, E. **El método I. La naturaleza de la naturaleza**. 6ª edición ed. Madrid: Editorial Cátedra. Colección Teorema Serie mayor, 1977.

MORIN, E. **El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología**. Barcelona: Editorial Kairós, 1973.

MORIN, E. **Los siete saberes necesarios para la educación a futuro**. Barcelona: UNESCO. Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura, 1999.

MUNNÉ, F. **El retorno a la complejidad y la nueva imagen del ser humano: hacia una psicología compleja**. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, v. 38, p. 23–31, 2004.

MUNNÉ, F. **¿Qué ses la complejidad?** Barcelona: Universidad de Barcelona, 2010. Disponível em: <<https://eleuterioprado.files.wordpress.com/2010/07/baixar-artigo-3.pdf>>. Acesso em: 4 ago 2022.

ORTIZ, F. **Seamos hoy como fueron ayer. [Discurso pronunciado en la sesión conmemorativa del 121 aniversario de la fundación sociedad Económica amigos del País]**. . La Habana: Compilado de Memoria de sociedad Económica amigos del País. , 9 Jan 1914

QUIJANO, A. **Coloniality and Modernity/Rationality**. Cultural Studies , v. 21, n. 3, p. 168–178, 2007.

RODRÍGUEZ, M. E. **La decolonialidad planetaria como urgencia de la complejidad como transmetódica**. PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS, v. 21, 2021. Disponível em: <<http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/3527/1727>>. Acesso em: 31 jul 2022.

SOTOLONGO, P. **Complejidad, no linealidad y redes distribuidas**. Complexus, v. 3, p. 6–20, 2007.

SOTOLONGO, P. **Complejidad, sociedad y vida cotidiana**. COMPLEXUS Revista de Complejidad, Ciencia y Estética, v. 3, n. 1, p. 22–31, 2005. Disponível em: <<https://www.sintesys.cl/assets/complexus3.pdf>>. Acesso em: 28 jul 2022.