

*La investigación-intervención educativa. Un exhorto y alteración de lo convencional en y desde la vida contemporánea. Preceptos conceptuales y metodológicos sobre intervención educativa*

***Educational research-intervention. An exhortation and an alteration of the conventional in and from contemporary life***

Negrete Arteaga, Teresa de Jesús

**Teresa de Jesús Negrete Arteaga**  
denuevotere@gmail.com  
Universidad Pedagógica Nacional, México

**Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación**  
Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina  
ISSN-e: 2591-6327  
Periodicidad: Frecuencia continua  
núm. 10, 2022  
educacionyvinculos@gmail.com

Recepción: 14 Noviembre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/461/4613638003/>

DOI: <https://doi.org/10.33255/2591/1463>

**Resumen:** Considero que este artículo es una reescritura de preceptos conceptuales y metodológicos<sup>1</sup>, constitutivos de la investigación-intervención educativa. Evoca lo enunciado en otros lugares y espacios, y *hora* comporta una repercusión y reiteración que multiplica posibles sentidos desde los acontecimientos de gran envergadura vividos en los últimos años a causa de la pandemia declarada por el Coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19). El llamado emitido en otros momentos puede escucharse con mayor nitidez, no únicamente como una reivindicación desde el lugar de lo dicho, sino de la resonancia que pueda signar algo que nos convoque a pensar en nosotros desde otra perspectiva y en el ahora. La reiteración es una celebración de algún modo, porque la escritura hace texto por la remisión de marcas y huellas; dice Jaques Derrida (1998) que es un dar para leerse y volver a escribir. Ahora conmemoramos el décimo número de la *Revista Educación y Vínculos* sostenida por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FCEDU-UNER), Argentina. En México, la Universidad Pedagógica Nacional celebra el aniversario número 20 de la Licenciatura en Intervención Educativa.

**Palabras clave:** intervención educativa, investigación educativa, emergencia, experiencia, educación situacional.

**Abstract:** This article is a rewriting of conceptual and methodological<sup>2</sup> precepts being part of the educational research-intervention. It evokes what has been stated in other places and spaces, and now involves an impact and a reiteration multiplying possible meanings from the beginning of the large-scale events experienced in recent years due to the pandemic by Coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19). The call issued at other times can be heard now more clearly, not only as a claim from the place where it was said, but from the resonance showing something that appeal us to think about at the now.

In a certain way the reiteration is a celebration, because writing makes text by the remission of marks and traces; it is a giving to read and rewrite, after Jacques Derrida (1998). Now we

commemorate the tenth issue of the magazine *Educación y Vínculos* held by the Faculty of Education Sciences of the National University of Entre Ríos (FCEDU-UNER), Argentina. In Mexico, the National Pedagogical University celebrates the 20<sup>th</sup> anniversary of the Bachelor's Degree in Educational Intervention.

**Keywords:** educational intervention, educational research, urgency, experience, situational education.

*El término intervenir invoca una serie de significados: interceder, mediar, entrometerse, comprometerse, implicarse, participar, contribuir, influir, interesarse, jugar. De este conjunto de significados ponderamos, en primer lugar, que intervenir es ubicarse entre dos momentos, un antes y un después. A su vez, remite a una espacialidad: intervenir es estar entre dos lugares, el propio y el de los otros. La palabra intervención siempre nos coloca en medio de algo: de dos tiempos, dos lugares o dos posiciones. [...] Intervenir también es interponerse o estimular el desarrollo que una acción viene gestando. Intervenir es mediar. Eduardo Remedi Allione (2015, p. 283)*

## **El campo de la investigación-intervención educativa opera como un emergente**

A través de los años, los y las colegas que integramos el *Proyecto de Investigación e Intervención Educativa Comparada México-España-Argentina* (MEXESPARG)<sup>3</sup> hemos sostenido que estamos en una crisis estructural a nivel planetario (Negrete, 2013). Ana María Fernández (1999) lo reconoce como *instituciones estalladas* y advierte que se desregularizan tanto los capitales como los modos disciplinarios sobre los cuerpos, proliferando una diversidad de maneras de hacerlos visibles, portarlos y transformarlos.

Entonces, las instituciones han sido rebasadas en forma acelerada y son incapaces de sostener referentes identificatorios y modalidades de socialización, diluyendo los anclajes en el terreno psíquico y social desde donde los sujetos pudieran nutrir sus vidas. Esta aseveración la constatamos ante la aparición intempestiva del COVID; paradójicamente notamos la importancia del sostén junto al estallamiento institucional, tanto de la familia como de las instituciones del Estado.

Las intervenciones educativas han respondido a manifestaciones de estrés, agotamiento, depresión, ansiedad, aburrimiento, indiferencia, suicidio y violencia ante un clima de vulnerabilidad de las poblaciones, fueron reveladas ahora en diversas formas y a distintas escalas, mostrando los actos de crueldad en espacios escolares y sociales al ser *virtualizados*. Como advierte Fernando Ulloa (2005): «el accionar cruel [...] debe estar sostenido por los círculos concéntricos, logísticos, políticos, desde ya incluyendo a los beneficiarios de las políticas que se pretenden instaurar por el terror» (Ulloa, 2005: 1). Estos actos de crueldad fueron patentes a causa de las grandes dificultades para instar a la población en determinadas regulaciones como medidas de protección ante la pandemia; dichas dificultades fueron inducidas en mucho por la proliferación de *fake news*, aunada a los discursos que ya venían abonando un individualismo a ultranza de competitividad feroz y, que súbitamente, fueron caldo de cultivo para apelar

a las *cuestiones afectivas*, conjuntándolas en forma directa a fin de lograr la supervivencia y evitar el escenario potencial de amenaza de muerte.

Así, los escenarios de terror que ya prevalecían por los cuerpos mutilados, sin rostro, o desaparecidos, advertidos como algo ajeno ante la condición de la pandemia, tuvieron afectaciones propias que se pusieron de manifiesto en la indignación moral, duelo individual o colectivo, dolor, angustia y miedo. Dicha situación ya nos la habíamos cuestionado, al igual que Judith Butler (2006) cuando afirma que «cómo es que la pérdida parece ir tan rápidamente seguida de la agresión» (Butler, 2006, p. 16), en ese accionar social de la crueldad.

No era gratuito entonces, ni es ahora, que desde el 2008<sup>4</sup> estamos advirtiendo que las prácticas de intervención educativa estén diseminándose y proliferando en acciones de todo tipo, y que los temas o problemas con mayor dimensión, que ya atendían cuestiones de la salud, ahora se hayan incrementado. Además, están las prácticas que responden a las manifestaciones de los malestares de la población con el apelativo de *cuestiones afectivas* o socioemocionales. Por supuesto, como ya lo subrayábamos, se engarzan con temas que emergen desde las estrategias biopolíticas, sobreponiendo nuevos saberes y técnicas (síndromes y tipificaciones), y la participación de diversos agentes religiosos, profesionales y comerciales en el control de los cuerpos de las poblaciones, pretendiendo responder ante la urgencia. Entonces, resulta ineludible preguntarnos a partir de dónde y por qué hemos referido a sentidos de emergencia puestos de relieve en la significación de *investigación-intervención educativa*.<sup>5</sup>

Hemos reiterado en diversos escritos<sup>6</sup> que la noción de emergencia no es simplemente una respuesta inmediata a la urgencia como suele desprenderse de los discursos que atribuyen a la intervención educativa una acción programática de resolución práctica. Michel Foucault (1992) advierte desde el ángulo de la genealogía:

la emergencia no es principio o aparición que remite a una procedencia en continuidad, sino que se produce siempre en un determinado estado de fuerzas [...] y su análisis debe mostrar el juego, la manera en cómo luchan unas contra otras, o el combate que realizan contra las circunstancias adversas, o aún más, la tentativa que hacen –dividiéndose entre ellas mismas– para escapar a la degeneración y revigorizarse a partir de su propio debilitamiento. (Foucault, 1992, p. 15)

Esos estados de fuerza, esas luchas de unas contra otras, se hacen patentes en la habilitación del enunciado de *investigación-intervención educativa* con el cual, en el MEXESPARG, sostenemos el entramado de lo educativo en acontecimientos y situaciones críticas de la vida. Dicho enunciado nos coloca simultáneamente en los planos ontológico y epistemológico. El primer plano nos exige reconocer *el acontecer de la vida cotidiana*, no desde una visión instrumental y pragmática de la cotidianidad, sino a partir de lo que *implica dar tiempo a la experiencia*. En primera instancia, se trata de hacer visible que la *intervención educativa* no es sólo una cuestión de simple intercambio, o de comunicación o de activismo programático, sino que, en palabras de Jaques Derrida (1995), engloba «una petición de tiempo [no se trata de una restitución] inmediatamente ni al instante» (Derrida, 1995, p. 47). Es tener, tomar y darse tiempo, es una petición para uno mismo y para los otros, de *hacer ver-hablar-escuchar* desde y sobre lo vivido.

En consecuencia, asumimos una simultaneidad en lo que se indaga e interviene, y colocamos el *enlace* del *entre* en el significante: *investigación-intervención educativa*. En el *entre* de uno y otro opera una remisión de ida y vuelta en un diferir<sup>7</sup> que propicia movimientos, donde se configuran una observación iterable de primero y segundo orden para el develamiento y el análisis de las tensiones de fuerzas instituidas e instituyentes que se expresan constantemente en dilemas como experiencia subjetiva ante el mundo. El plano epistémico es colocarnos en el llamado de lo vivido que produce experiencia y conocimiento; *la experiencia* es un constitutivo de la *investigación-intervención educativa*, porque desde ahí se entrelazan saberes con el análisis de las marcas y huellas somato-psíquicas de displacer/placer activas, de las ataduras de obligación de lo vincular, de las decisiones de desvinculación entre los sujetos, que anudan o desanudan el lazo social.

El trabajo de la *investigación-intervención educativa* invita a la población a situarse «en condición de posibilidad del relato como eje modelizador de la (propia) experiencia» (Arfuch, 2002, p. 90). Está entreverado el tiempo, porque hay un tránsito: lo vivido tiene que ser relatado para arribar a la experiencia, la cual se narra como experiencia propia de un antes y un después. En el tener, tomar y darse tiempo como actos de hablar juega el sentir-pensar, es decir, los afectos transitan a sentidos de lo educativo, que operan como saber-memoria-olvido. Ése es un trabajo ético con el sí mismo y en su relación con los otros, en el que se reconocen tramas de interlocución. Es un espacio-tiempo en el que se inscribe el proceso de formación-transformación del ser sujeto<sup>8</sup>; este proceso implica reapropiarse de aquellos elementos singulares que lo han constituido debido a la dinámica psíquico-social expresada en los vínculos y espacios de hospitalidad/hostilidad que producen estos vínculos, encauzados por pulsiones de vida-muerte en los procesos de subjetivación.

La investigación-intervención educativa opera en los procesos de subjetivación, considerando las *temporalidades alteradas* tanto en la apropiación de la propia historia de los sujetos-grupos-instituciones, como en las imposibilidades/posibilidades de ensoñar y trazar su devenir ante los presentes consumidos por la velocidad de la inmediatez cotidiana y por las condicionantes de la crisis socio-económica y las situaciones intempestivas como las que estamos viviendo en el transcurso de la pandemia. Así vemos cómo se acrecientan sus efectos en un clima de violencia-crueldad, alentado por las estrategias biopolíticas contemporáneas.

## **I. Las situaciones de indagación. Disponen el hacer ver y hablar de eso que nos pasa**

En congruencia con nuestra postura, lo que hemos sostenido en el terreno ontológico-epistémico proviene de nuestras vivencias, relatos y escritos en los que se narra todo aquello sucedido en distintos lugares en el devenir de los proyectos de investigación-intervención educativa en espacios escolares, sociales y comunitarios. En esta forma, podemos historiar directamente nuestras experiencias en los proyectos y desde el acompañamiento tutorial, con lo que abonamos el campo de saberes de la investigación-intervención educativa en México, cuya resonancia alcanza a otras latitudes como Argentina y España.

En México, los proyectos han estado a cargo de maestros de educación básica, media superior y también superior, así como de otros profesionales e interventores educativos en distintos ámbitos sociales y culturales. La mayoría cursó sus estudios de licenciatura y posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en las sedes de Cuernavaca y Ayala, en el estado de Morelos; sede Pachuca en Hidalgo; Tijuana y Ensenada en Baja California; Tlaxcala, en Tlaxcala; Tuxtla Gutiérrez, Chiapas y Ajusco-CDMX.

En el acompañamiento de los proyectos se establece un vínculo de tutelaje como dispositivo de *hacer en situación de escuchar-ver-hablar* de quien se forma en el quehacer de la investigación-intervención educativa. La formación se singulariza desde la experiencia de sí pues el que *interviene es intervenido*. No es una condición obligada, cada quién da la anuencia para sostener el deseo de formarse en la travesía del proyecto.

La investigación-intervención no se hace en lo individual, siempre hay un soporte al producir grupalidad, es decir, requiere de un acompañamiento de exterioridad. En el MEXESPARG, este acompañamiento se brinda a través de dos vías: una mediante el vínculo tutorial entre pares, es decir, hay un acompañamiento analítico en la observación de primer y segundo orden para pensar y orientar los procesos de implicación del que interviene, en el proceder táctico de los proyectos, así como el registro, la conformación de testimonios, la configuración de la experiencia narrativa. La otra es con los seminarios de Análisis Institucional, son espacios para analizar lo que nos acontece en las intervenciones y en la construcción conceptual-metodológica de lo vivido. El *proyecto* idea una *producción espacial*, por lo tanto, no es una ejecución de procedimientos pautados o protocolizados.

La *producción del espacio intersticial*, entonces, se va instaurando como *un dispositivo* que se configura entre un encuentro y otro, *tácticamente*. En cada encuentro, lo situacional opera con la fuerza de lo emergente, desde esa procedencia de luchas de fuerzas que nos constituyen y son evocadas-desplegadas al colocar al sujeto en *disposición de habla*, inducido, convocado, invitado a una actuación en situación. En esa actuación se emplaza lo vivido al evocar escenas y proyectar el haz de luz de los hilos que engarzan saber-poder subjetividad. Se enlaza el pasado con el presente en *volver a vivir*. Los sucesos son irrepitibles, pero *se le van develando al propio sujeto*, a por que al evocar se hace memoria de un devenir de marcas y huellas de temporalidades alteradas por la propia historia relatada de atravesamientos entre sujetos-grupos-instituciones. Así se hacen reconocibles las dinámicas psíquico-sociales.

En lo situacional, la indagación abre posibilidades de visibilidad y enunciación sobre las colocaciones que el sujeto asume y vive ante los mecanismos de vinculación-sujeción, los procesos de subjetivación y los saberes que dan cuenta del sí mismo en un presente vivido. Ahí opera el análisis de las tensiones de fuerzas instituidas e instituyentes en las vicisitudes que significan un dilema como experiencia subjetiva ante el mundo; al revelarse, emergerán expresiones inusitadas. Ahora ineludiblemente estarán los atravesamientos con las vivencias por la pandemia.

El movimiento de lo situacional, además, es clave en su encadenamiento táctico entre cada encuentro; así se propicia un recorrido de la vivencia que alude a lo real, imaginario y simbólico del lenguaje<sup>9</sup>, y transita hacia un tiempo lingüístico

de enunciación, palabra que se manifiesta en el relato. Por ello, el relato no tiene secuencia temporal cronológica ni ordenamiento temático bajo una lógica racional, sino que son sucesiones que mezclan fragmentos, alternan unos tiempos con otros, lugares, sucesos, personajes, escenas, entre otros aspectos.

El trabajo de lo táctico en el *proceder situado* de la investigación-intervención educativa es en lo singular; la voz de los sujetos desata múltiples derivaciones, no toma una dirección, opera bajo las circunstancias y lo que es posible hacer en la ocasión. Michel de Certeau (2000) clarifica este modo de proceder:

La ocasión, tomada al vuelo, sería la transformación misma del toque en respuesta, un *vuelco* de la sorpresa esperada sin haber estado prevista: lo que inscribe el acontecimiento, por huidizo y rápido que sea, se devuelve, es devuelto a ésta en habla o acción. Inmediatamente, en los mismos términos. La vivacidad y la justeza de la réplica no pueden disociarse de una dependencia con relación a los instantes... (Certeau, 2000, p. 97)

De ahí la importancia de *lo que se consigna*, pues *como réplica* se convierte en un *detalle* que altera, al insertarse como lo otro, un exterior, que se inmiscuye en lo cotidiano y crea circunstancias que movilizan desde la escucha, habla y acción. Por lo tanto, el emplazamiento práctico de lo experiencial es por su alteración, será fragmentario en la memoria de quienes participan de la investigación-intervención. Michel de Certeau (2000) deja en claro que la memoria de por sí «no tiene una organización bien dispuesta que pudiera estar ahí [fija]. Se moviliza en relación con lo que sucede: una sorpresa, que es capaz de transformar en ocasión. Sólo se instala en el encuentro fortuito, en el lugar del otro» (Certeau, 2000, p. 96). Entonces, el proceder táctico de la investigación-intervención cobra fuerza por lo circunstancial y por responder a la ocasión.

Me interesa ahondar en la idea de *encuentros*. La investigación-intervención da apertura al espacio vía el encuentro, la presencia del que invita al encuentro o las *consignas* de hacer algo distinto a lo ordinario; los encuentros son *un llamado* desde otro lugar, no es para dar instrucciones o realizar tareas, sino que desde el lugar de la *interpelación* se pone en situación a los sujetos, y «sus actuaciones se insertan con detalles que detonan, abren, alteran, deliberan, y crean circunstancias para la ocasión de una réplica de quienes participan en la intervención» (Negrete, 2019, p. 4). Osvaldo Saidón (1994) muestra la relevancia de la *consigna* por el poder que conlleva el enunciado en su realización, porque «producen una perturbación, una afectación inmediata en los cuerpos que los reciben» (Saidón, 1994, p. 90), y nos lleva a interrogarnos sobre «¿a quiénes se convoca?, ¿qué se realiza?, ¿qué nueva producción de sentidos se posibilita?» (Saidón, 1994, p. 90). Por mi parte, agrego a estas interrogantes, antes y en simultaneidad con la producción de sentido: *¿qué posibilidades nos brinda indagar?*, es decir, escudriñar, pesquisar, interrogar, rastrear, inquirir, sondear, puesto que lo expresado interviene sobre el contenido que da sentido.

En cada ocasión de un encuentro se expresa la fuerza y potencia de la vivencia que transita a la palabra, a la incomodidad, a los silencios que hacen pensar, pues los participantes y el que interviene *consignan*. El enunciado, por tanto, no depende de la organización gramatical, o la lógica sintáctica interna, o lo políticamente correcto, sino que de su posibilidad de sentido que tiene en el acto que genera y lo que despliega; así se va dilucidando la pregunta por el deseo de cada

sujeto y de la grupalidad. Deseo de estar ahí, de darse tiempo para la experiencia y sostenerse en lo que implica y se afecta con la interpelación.

Por consiguiente, *al colocar al cuerpo en situación* como un analizador, opera como un espacio-territorio de indagación, análisis e intervención. Es desde el sentir/expresar/hablar/pensar del cuerpo que mostramos el sí mismo ante la dinámica de lo grupal o del encuentro con un otro, del *entre* dos personas o más que activan la escucha.

Se trata de poner al cuerpo que expresa-habla en primer orden de observación, y considerarlo como una superficie de inscripción de los sucesos y discursos; por eso es fundamental idear qué consignas inducen al trabajo de hacer hablar y descifrar las marcas y huellas somatopsíquicas que se manifiestan en los cuerpos. A decir de Foucault: «el cuerpo –y todo lo que se relaciona con el cuerpo, la alimentación, el clima, el sol [...]» (Foucault, 1992, p. 15) es el lugar de la impronta de la procedencia, de anudamientos de lo que antecede y, por ende, también de lo emergente que traza horizontes de devenir y por venir:

En el cuerpo se encuentra el estigma de los sucesos pasados, de él nacen los deseos, los desfallecimientos y los errores; en él se entrelazan y de pronto se expresan, pero también en él se desatan, entran en lucha, se borran unos a otros y continúan su inagotable conflicto. (Foucault, 1992, p. 14)

Cuando aludimos al cuerpo, estamos hablando de anudamientos conflictivos en la dimensión psíquica, de los que advierte Castoriadis, citado por Ana María Fernández (2013), las pulsiones y deseos se anclan en objetos por medio de «modalidades socialmente instituidas de investir y sublimar [...] polos de *identificación*, es decir, instituciones que operen como referentes donde anclar *el flujo de representaciones, afectos y deseos*» (Fernández, 2013, p. 49). Estos anclajes son psíquico-sociales desde donde opera el proceso de subjetivación en la conformación del síntoma, por los atravesamientos de las lógicas de temporalidades alteradas que se *le van develando al propio sujeto*. Desde el ángulo del análisis institucional Bernardo Kononovich y Osvakdi Saidón (2014) refieren que,

[...] traemos la escena para convocar la encarnadura corporal tratando de que ésta nos muestre la manera singular y concreta en que cada uno de los cuerpos están presentes. En ese sentido, pensamos que los cuerpos instituyen algo, resisten o se juegan a través de los síntomas, convocan a nuevas situaciones o a la repetición de los instituidos dominantes. (Kononovich y Saidón, 2014, p. 14)

Hasta aquí es notorio que en el emplazamiento de *colocar al sujeto en situación de habla*, a través del dispositivo, se reconoce la emergencia de múltiples planos por considerar analítica y simultáneamente para quien evoca, y se escucha-ve, así como para quien induce, escucha y toma resonancia de eso que pasa en sí mismo, es decir, se *implican* a tal punto que los sujetos implicados vivirán aquello que se expresará, hablará desde los devenires que se anudarán en síntomas y manifestaciones afectivas-emocionales, engarzados en los procesos de sujeción y de subjetivación; en las marcas y huellas inscritas en su corporeidad; en las resistencias expresadas en múltiples y diversas modalidades de investir y sublimar lo que reconocen como «acatamientos, disciplinamientos o insumisiones individuales y colectivas» (Fernández, 2013, p. 64); en ejercicios de desmontaje de la propia condición humana que la han constituido, en tanto que

al poner en revisión los regímenes de verdad de sujeción hay un cuestionamiento de mi propia verdad sobre mí y de dar cuenta de mi persona. He aquí la fuerza ético-política del proceder de la investigación-intervención educativa.

En atención a todo lo que supone instaurar un proyecto es indispensable que me refiera a *la hospitalidad que el dispositivo* adquiere: instaurar un clima de confianza en cada encuentro parte de la premisa de reconocerse en la singularidad, es decir, en la diferencia, en la multiplicidad de posibilidades de ser y estar en el mundo, tanto desde el lugar de escucha como de los abordajes que hacemos para hacer ver y hablar. No obstante, hay que *batallar*, como dice Ana María Fernández (2013), en aras de equilibrar o desequilibrar las dinámicas que permiten la coexistencia de esas diferencias en «el campo de la experiencia de sí [...] donde se tendrían que equilibrar la apuesta a jugar las potencias de sí que las dimensiones del deseo habilitan y el cálculo de las limitaciones y posibilidades con las que necesariamente hay que lidiar» (Fernández, 2013, p. 38).

En la construcción espacial del clima de confianza, las dimensiones de júbilo y estéticas adquieren notabilidad según las situaciones; con todo lo expuesto, puede advertirse que no se trata de aplicar simplemente una técnica lúdica o grupal. Ya aludí a la relevancia de la consigna, al llamado del encuentro; en este momento veamos algunos aspectos referidos al júbilo que se activa mediante las *situaciones de indagación*, que a través de distintas vías expresivas, como la oral, gráfica, plástica, fotográfica, dancísticas, musical, literaria, teatral, corporal, contar cuentos, actividades lúdicas haciendo uso de audios, videos, *apps*, psicodramáticas, de animación, o bien, por aquellas que se consideran *productivas*, como hacer de comer, hornear, construir huertos, herbolaria, carpintería, artesanías, bordados, trabajar acrílico, recibir huéspedes para entablar nomadismos, tránsitos intergeneracionales o albergar migrantes, entre otras posibilidades, desde las que se incita al encuentro de conversar, tallerear, hacer tertulias, círculos de estudio, exposiciones, ferias, trueques, entre otras acciones que la población idee e imagine.

Al respecto, Ana María Fernández (2013) se refiere desde lo lúdico a lo que Winnicott ha señalado, que «el objeto transicional es la pura capacidad de invención, de imaginación, de psiquismo que inviste, se apropia y resignifica un objeto de su entorno» (Fernández, 2013, p. 79). En los procesos de investigación-intervención educativa, *la invención* está colocada *como situación de indagación*, porque no se introduce como artificio, sino que se inserta como componente del dispositivo; de ahí que no queda al margen del trabajo de análisis, de evocación del relato biográfico que supone hacer memoria sobre qué se hace, por qué, cómo, desde cuándo, para qué, quiénes participan del hacer y entender lo permitido y prohibido en ese modo de hacer. En tanto que se develan los procesos de sujeción-subjetivación, las marcas y huellas inscritas en la corporeidad, así como las resistencias activas y, en simultaneidad, se exponen las potencias creativas de atreverse a renunciar a algo al inventar otros modos de ser y hacer. En esta forma, se alterna entonces el júbilo con la creación estética<sup>10</sup>.

Mediante las consideraciones anteriores planteamos que la consecución del proceder de la investigación-intervención no es resolutoria, sino que tiene múltiples derivaciones, y el trabajo de análisis es simultáneo con una observación de primer orden que acompaña el proceder táctico del proyecto, el registro de lo que acontece, con la de segundo orden, con la que se van afianzando las

consignas, la espera de la réplica y, con ello, la ideación de las situaciones para la indagación que hay entre un encuentro y otro. También se deriva el trabajo de testimoniar los procesos de cambio con relatos que señalen lo que permanece, así como que afirmen las recolocaciones de los sujetos, las resistencias, y también aquello que se modifica, sedimenta y desplaza. De esta manera los ejercicios de análisis de la implicación de quién interviene y es intervenido suponen un proceso de múltiples líneas que se cartografían, se observan rutas, derivas, enlaces y desenlaces, bifurcaciones; todo ello nutre la reflexión conceptual-metodológica desde la experiencia mediante la escritura.

### **Distinción epistémica de la relación investigación e intervención educativa<sup>11</sup>**

Finalmente, para cerrar esta disertación, enfatizaré la distinción con otras formas de proceder en la investigación, o de intervención educativa donde la tensión está entre experiencia-conocimiento. La discusión se sitúa en los puntos de partida de los proyectos de investigación e intervención educativa. Álvarez-Uria y Varela en la «Introducción» del libro *Saber y verdad* (1991) de Foucault puntualizan que «la objetividad científica no consiste en anular la forma de tomar partido, sino por empezar por explicitar y objetivar los puntos de partida» (Foucault, 1991, p. 21). Con lo expuesto antes se aprecia la distinción epistémico-ontológica existente entre las formas convencionales de hacer investigación, pues en la investigación-intervención educativa el dispositivo opera como una analítica, que al tiempo que se indaga se interviene. La indagación, entonces, no consiste en una instrumentación técnica de recolección de información de un informante por un experto que investiga.

En los puntos de partida instauramos una lógica de indagación donde *la vivencia* dirige y orienta el despliegue y emergencia temática, a diferencia del trabajo convencional de la investigación que toma *los temas* como punto de partida y como principios de identidad provenientes de marcos conceptuales y estados de la cuestión de lo que se investiga. En el plano metodológico convencional, la indagación está dirigida por los objetivos y preguntas ancladas a la temática previamente prefigurada. En contraparte, una lógica de despliegue y emergencia temática de los proyectos de investigación-intervención trabaja con recursos para advertir las «lógicas instituidas: su presencia, su fuerza, las formas como tejen la cultura institucional, sin dejar de contemplar y, por tanto, observar que en toda práctica instituida hay procesos que reconocemos como instituyentes, procesos que se están produciendo, gestando en un devenir de nuevas prácticas» (Remedi, 2015, p. 285).

En la investigación-intervención educativa hay una formación subjetiva. La indagación se inscribe en la idea de caja de herramienta<sup>12</sup>. La transposición o conversión en interrogantes se trabaja con el enunciado conceptual o los juicios que flotan como ideas previas para que operen como elementos de exploración, luego realizamos ejercicios de conexiones múltiples para plantear su procedencia en dos vías, a saber, una que va desde los espacios en donde se realizaron los proyectos con una población específica al idear consignas o situaciones de indagación ante lo que emerge de lo vivido y su análisis. La otra vía analiza la

implicación sobre las propias lógicas instituidas/instituyentes que operan como repertorio discursivo de quienes realizan la investigación-intervención educativa.

Esta búsqueda de procedencia, tanto en los espacios con las poblaciones específicas, como en el repertorio discursivo del interventor, «remueve aquello que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido; muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo» (Foucault, 1992, p. 13). También en esta búsqueda, al instar a que el cuerpo hable en las situaciones de indagación, se disloca los procedimientos de investigación e intervención educativa convencionales, pues abre la puerta a las intensidades de las corporalidades en acción (Fernández, 2013).

La indagación transita por el conflicto, pues entran en escena e irrumpen elementos con diversas fuerzas, provenientes de distintas posiciones: de lo que precede y la distancia que se produce al introducir otros modos de instrumentación y de ángulos de observación de la vida cotidiana para analizar o cuestionar lo obvio o dado por sentado. También se interroga a las respuestas compulsivas y de inmediatez ante la urgencia. Así se abre la controversia con las prácticas habituales en educación y las acciones o los programas de remediación que insertan lo educativo en situaciones críticas.

Para nosotros, la emergencia se manifiesta como algo distinto a la urgencia; tiene la posibilidad de ser enunciada sólo con el gesto, como expresión de un querer decir, un no pensado cuya interpretación se configurará temáticamente por todos los participantes. Por consiguiente, la dimensión instrumental de los proyectos de investigación-intervención educativa, por su carácter transitorio, no se ajusta a lo programado o sucesivo, ni a los resultados. Los proyectos se sitúan más en lo aleatorio y singular de los sucesos y sus procesos. Por eso «la intervención opera más de lado de lo instituyente que de lo instituido» (Remedi, 2015, p. 285). Desde esta perspectiva, los procesos de formación en la investigación-intervención no sólo habilitan un *ojo ilustrado*, sino que la escucha, la espera, se ponen en juego distintas herramientas para pensar, idear y analizar tácticamente.

Mapa, trayecto y devenir son hilos conductores para trabajar en fino los procesos de acompañamiento en la formación en investigación-intervención. Por eso, la labor tutorial resulta ser un enclave de la formación junto con la grupalidad. Ambas brindan condiciones para el descentramiento de lo personal, despliegan la escucha<sup>13</sup>, se distingue el poder de afectación (afectar y ser afectado), el uso del cuerpo como analizador (entre-cuerpos) y con todo ello emana y se proyecta propiamente la investigación-intervención educativa. Este modo de proceder resalta lo indefinido como potencia en los términos sugeridos por Deleuze (2009):

[...] al indefinido no le falta nada y, sobre todo, no le falta determinación. Es la determinación del devenir, su potencia propia, la potencia de un impersonal que no es de una generalidad, sino una singularidad en el punto más alto [...] alcanzando una zona en la que ya no podemos distinguir entre nosotros y aquello en lo que nos estamos convirtiendo. (Deleuze, 2009, p. 95)

Ahora con lo que ha acaecido en la pos-pandemia y con todo aquello que logramos ver como en un panóptico, advertimos la intensidad expresada en la emergencia: indeterminación, crueldad y agotamiento de nuestras maneras convencionales de hacer institución. Hagamos el análisis de los trayectos, los

ejercicios cartográficos, el hacer itinerario y mapear la apertura de lo que puede suceder, y cómo en el devenir armamos otras rutas de socialización y sostén de la vinculación. Así se hacen inteligibles los movimientos de creación y alteración que se producen en el quehacer de la investigación enlazada con la intervención educativa.

Resulta ineludible un trabajo de esta envergadura, pues como ya se advirtió al inicio de este escrito, se han diseminado una diversidad de agentes y formas para responder e insertar a lo educativo en las condiciones críticas de la vida contemporánea. Ante la deriva de la pandemia, los tratamientos existentes reintroducen condiciones de vulnerabilidad y ejercicios biopolíticos de control de los cuerpos de las poblaciones, pues sólo responden a las manifestaciones de los malestares de la población con el apelativo de *cuestiones afectivas* o socioemocionales pretendiendo responder desde la urgencia.

## Referencias bibliográficas

- ARFUCH, L. (2002). *El espacio biográfico*. Dilemas de la subjetividad contemporánea. FCE.
- KONONOVICH, B. y Saidón, O. (1994). *El cuerpo en la Clínica Institucional*. Escena y Afectación. Lugar Editorial. [Fecha de edición: 2014].
- BUTLER, Judith (2006). *Vida precaria*. El poder del duelo y la violencia. Paidós.
- CERTEAU, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. 1. Artes de hacer. Universidad Iberoamericana (UIA), Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, A. C. (ITESO).
- DELEUZE, G. (2009). *Crítica y clínica*. Anagrama. [tercera edición].
- DERRIDA, J. (1995). *Dar (el) tiempo*. I. La moneda falsa. Paidós.
- DERRIDA, J. (1998). *Márgenes de la filosofía*. Cátedra. [tercera edición].
- DIAZ, G. M. A. (2016). Sentidos Discursivos de la noción de intervención educativa. UPN (Tesis para obtener el título de Licenciatura en Pedagogía). [periodo: 2006-2013].
- GRANJA CASTRO, Josefina (2003). La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido. En: A. Alba (coord.). *El fantasma de la teoría*. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación. SADE-Plaza y Valdés. 23-59.
- FERNANDEZ, A. M. (comp.) (1999). *Instituciones Estalladas*. Editorial Universidad de Buenos Aires (Eudeba).
- FERNÁNDEZ, A. M. (2013). *Jóvenes de vidas grises*. Psicoanálisis y biopolíticas. Nueva Visión.
- FOUCAULT, M. (1991). *Saber y verdad*. La piqueta.
- FOUCAULT, M. (1992). *Microfísica del poder*. La piqueta.
- MOREY, Miguel (1987). Prólogo a la edición española. En: Gilles Deleuze. *Foucault*. Paidós. 11-21.
- NEGRETE, A. T. de J. (2010). La intervención educativa. Un campo emergente en México. *Revista de Educación y desarrollo*, 13, p.p. 35-43, abril-junio.
- NEGRETE, A. T. de J. (2013). *Principios metodológicos para la investigación e intervención educativa comparada*. México, España y Argentina. En: América Lara Verta, et al. I. Congreso Internacional de Intervención Educativa. UPN.

- NEGRETE, A. T. de J. (2017-2018). Dos perspectivas para conceptualizar y diferenciar la relación entre investigación e intervención educativa en contextos de emergencia. En: Rosa María Torres. *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa*, año 3, N° 3.
- NEGRETE, A. T. de J. (2019). Lo Bello-Experiencia estética. Mediación en Intervenciones educativas. En *Revista de Educación Nuevas Tecnologías y Sociedad*. N° 88, España, [abril]. 1-14.
- NEGRETE, A. T. de J. y Peña L. A. A. (2016). La intervención educativa. Una respuesta ante las condiciones de emergencia social. En: Edmundo Hernández-Vela Salgado y Sandra Kanety Zavaleta Hernández (coords.). *Política Internacional*. Temas de análisis 3. UNAM –Facultad de Ciencias Políticas y Sociales– Ediciones del Lirio. 369-382.
- ULLOA, F. (1999). Sociedad y Crueldad. (Síntesis de charla presentada por el autor con distintas audiencias como resultado de su investigación). Texto trabajado en el *Seminario Internacional. La escuela media hoy. Desafíos, debates y perspectiva*. En Huerta Grande, Córdoba, Argentina, del 5 al 8 de abril de 2005.
- REMEDÍ, E. (2015). Un lugar incómodo. Algunas Reflexiones en torno a la intervención educativa. En: E.T. Ronzón, J, y Carbajal Romero. *Políticas de la subjetividad e investigación educativa*. Balam. 283-297.

## Notas

- 1 Algunos de los aspectos aquí expuestos los presenté en la Conferencia Magistral en el *II Congreso Internacional de Intervención Educativa* efectuado del 8 al 10 de junio del 2017, en la Ciudad de Puebla, México.
- 2 Some of the aspects here exposed were presented at the Keynote Lecture at the *II International Congress of Educational Intervention* held from June 8 to 10, 2017, in the City of Puebla, Mexico.
- 3 Los integrantes académicos de UPN de este proyecto son: Ana Alicia Peña López y Nashelly Ocampo Figueroa (UPN-Cuernavaca); Antonio Zamora y Ma. De Lourdes García (UPN-Pachuca); Gabriel López Ochoa, Norma Bocanegra G. y Consuelo Lozano P (UPN-Tijuana); Martha Morales (UPN-Campeche); Raquel Delgadillo, Miriam Gómez y Xochitl N. Aguilar (UPN Tuxtla Gtz., Chis.); Marcía Sandoval Esparza, Edda N. Jiménez de la Rosa y Teresa de J. Negrete Arteaga (UPN-Ajusco). Además de estudiantes y egresados: Ma. de la Luz Amalia Díaz Hurtado, Alejandra Pacheco Rojas, Edna Lucia Domínguez Zamora, Mayra Amor Díaz Gaza, Héctor Hugo Monroy Martínez, Dalia González Treviño, Pamela Karen Rebollo, Ramírez Raymundo Zaragoza del Carmen Daniel Garduño Brito.
- 4 En el 2008 fundamos el proyecto MEXESPARG.
- 5 Desde el 2005, con la investigación *El campo de la intervención educativa en México: experiencias y soportes analíticos*, ya había postulado esta diferencia entre urgencia y emergencia.
- 6 Véase Teresa de Jesús Negrete y Ana Alicia Peña López. (2016). La intervención educativa. Una respuesta ante las condiciones de emergencia social. En: Edmundo Hernández-Vela Salgado y Sandra Kanety Zavaleta Hernández (coords.). *Política Internacional*. Temas de análisis 3. UNAM-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Ediciones del Lirio, 369-382.
- 7 Hago uso de la palabra diferir en los términos que reconoce Jacques Derrida: «diferir en este sentido es temporizar, es recurrir, consciente o inconcientemente a la mediación temporal y temporizadora de un rodeo que suspende el cumplimiento o satisfacción del *deseo* o de la *voluntad*, efectuándola también en modo que anula o templea el efecto» (Derrida, 1998, p. 43). En esa mediación en el *entre* dice Derrida que hay alteridad, desemejanza, polémica «[...] entre los elementos, otros se produzcan,

- activamente, dinámicamente, y con una cierta perseverancia en la repetición, intervalo, distancia, *espaciamiento*» (Derrida, 1988, p. 44).
- 8 Jacques Derrida nos sitúa en este proceso de reapropiación: «si el ser es, en efecto, proceso de reapropiación, no se podrá percibir a la cuestión *del ser* de un nuevo tipo sin medirla con la de lo propio» (Derrida, 1998, p. 25).
  - 9 Osvaldo Saidón nos refiere elementos interesantes para entender este recorrido en el intervenir, él dice la expresión interviene sobre el contenido «[...] nuestras palabras no hablan sobre las cosas, sobre los hechos, sino que, necesariamente, en el interior del lenguaje se refieren siempre a otras palabras [...] en esa otra línea del lenguaje en cuanto forma de expresión del acontecimiento y sustento de la imaginación radical» (Saidón, 1994: 90).
  - 10 Véase Negrete A. T de J. (2019). Lo Bello-Experiencia estética. Mediación en Intervenciones educativas. *Revista de Educación Nuevas Tecnologías y Sociedad*. N.º 88, España, pp. 1-14.
  - 11 Las distinciones que aquí se trabajan son retomadas de los resultados de investigación que presenté en el XIV Congreso de Investigación Educativa, organizado por el COMIE, en San Luis Potosí México, en el año 2017. Consulte Memoria Electrónica.
  - 12 Conceptualmente la caja de herramientas es evitar la división clásica de teoría-práctica, entabla conexiones múltiples en «una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas; [...] que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica, en alguna de sus dimensiones) sobre situaciones dadas. [...] Herramienta junto a otras herramientas, la escritura, el quehacer teórico, el libro están para ser probados en el exterior de sí mismos y en conexión múltiple» (Morey, 1987, p. 11-13).
  - 13 Eduardo Remedi sostiene que «la escucha no se despliega si nosotros no somos capaces de escuchar, si no rompemos con las fantasías de omnipotencia, si no nos abrimos a las versiones de los otros, a sus posiciones y verdades» (Remedi, 2015, p. 297).