

Introducción

La construcción categorial desde la experiencia de una investigación colectiva: apuntes metodológicos

*Gabriel Renato Reyes Jaimes
Macario Velázquez Muñoz*

En el desarrollo de una investigación colectiva, a partir de la conformación del cuerpo académico “Sujetos y prácticas escolares cambiantes en el contexto de la sociedad en riesgo”, se ha tenido la necesidad de atender el proceso de construcción categorial. En lo inmediato, dicho momento parece no tener nada de particular, por cuanto se trata de una actividad ordinaria en las prácticas de conocer la realidad socioeducativa. En buena medida, esa condición se hizo presente al inicio de la experiencia, en donde se vivió la premura de dotar de contenido a las categorías que eran vistas con un peso específico significativo.

No obstante, se ha requerido de un momento para revisar lo realizado y potenciar lo logrado. En este momento se juzgó pertinente incursionar en las reflexiones teóricas sobre la condición de las categorías en la investigación. Ello ha conducido al reconocimiento del carácter cambiante de las categorías que se mueven en la dialéctica de la desestructuración y reestructuración. Pero, además, las categorías son configuradas con una función lógica particular en el despliegue de la investigación. Desde el enfoque a seguir se asume la distinción entre categorías fundantes y analíticas.

Así, el posicionamiento se ilustra con la breve reconstrucción del proceso seguido en la investigación colectiva, que ha llegado a la factibilidad de colocar al cambio como una categoría fundante a partir de una diversidad de sentidos en el ámbito educativo.

Para comprender lo anterior, es necesario hacer consciente el contenido de la reflexión y ejercicio de reconstrucción, que esta introducción pretende mostrar en tres momentos específicos: el primero, un panorama general en el cual se inserta la discusión sobre la construcción categorial;

el segundo, mediante la identificación de los niveles para la categorización; y por último, objetivando, a partir de la experiencia de investigación colectiva, la construcción categorial efectuada por los integrantes de un cuerpo académico y que genera el presente libro.

1. Desafíos de las ciencias sociales y la construcción de categorías

Los avances en la investigación social, y la educativa en particular, han superado diversas limitaciones. Pero, no por ello se asegura la tenencia de un paradigma para garantizar la construcción de conocimiento en su articulación a las problemáticas sociales. De la serie de elementos de un proceso de investigación, se visualiza la necesidad de reflexionar el proceso de construcción de las categorías. Dos ámbitos se requieren ser considerados en esta reflexión de las condiciones de posibilidad de una arquitectónica categorial en las que reposa una investigación: a) los cambios de la realidad socioeducativa y b) la crisis de los paradigmas de la teoría social. Ambas determinaciones contextualizan la necesidad de revisar la reestructuración de los conceptos con los cuales se interpretan los procesos educativos.

Las experiencias en la construcción de las categorías no pueden soslayar los desafíos que afrontan los procesos de investigación en el presente: “La actual reestructuración de conceptos en ciencias y humanidades plantea problemas de congruencia y rigor, que no son meros ejercicios académicos” (González, 2009, p. 3). La exigencia de repensar el contenido de los conceptos, en primera instancia, habrá de contemplar un principio lógico básico: la congruencia. Aunque ello no significa suturar el proceso de investigación a un determinismo lógico. También se amerita ir más allá del ámbito anterior, por cuanto se implican las demandas de los grupos sociales, víctimas del modelo dominante.

Según lo planteado, en términos del contenido, las acciones orientadas a la construcción de las categorías requieren tener presente los cambios en la realidad. De manera sintética, múltiples enfoques críticos coinciden en la identificación del impacto ocasionado por el modelo globalización/neoliberalismo. En particular, eso conduce a reconocer la necesidad de incluir los análisis hegemónicos de la crisis del neoliberalismo, así como los del pensamiento crítico que ven la crisis del neoliberalismo como crisis del capitalismo y del imperialismo. En esa articulación de categorías encontradas se tiene que incluir una nueva crisis en la historia de la humanidad: la crisis del ecosistema. (González, 2004, p. 9).}

Los problemas sociales en el contexto de las relaciones neoliberalismo-capitalismo no pueden desestimar la crisis del proyecto civilizatorio, particularizada en los agravios ecológicos.

El espíritu de la época se encuentra caracterizado por una crisis de dimensión universal. La degradación de lo ecológico, como correlato trágico de la crisis del capitalismo, demanda la construcción de alternativas tanto teóricas como prácticas. En el plano de lo teórico, las condiciones de la realidad obligan a una seria reflexión en torno al pensamiento social: “Las Ciencias Sociales hegemónicas y alternativas no pueden hoy menos que reconocer la crisis de sus propios marcos teóricos y de una gran cantidad de postulados que han sido disconfirmados por la historia universal” (González, 2004, p. 8). Este balance es profundamente crítico, porque abarca tanto a las teorías dominantes como a las alternativas. Una tendencia del análisis crítico, ordinariamente, se orienta a los sistemas categoriales hegemónicos. No obstante, en este caso, también se explicita la crítica a las teorías que se presentan como alternativas.

Ante la crisis de los paradigmas teóricos y la crisis del neoliberalismo se amerita ocuparse de las categorías, tal como acontece cuando los sustentos conceptuales resultan insuficientes para comprender las nuevas realidades socio-pedagógicas; en cuyo caso, si bien es cierto que se requiere revisar el proceso de investigación en su conjunto, también lo es que las nociones deben ponerse en “entredicho” (González, 1978, p. 5). Tanto la imagen del conjunto como la de la parte es factible verlas en el marco del predominio de enfoques unilaterales y reduccionistas: “Con los

temas y las categorías, las técnicas y los métodos apareció una sociología predominantemente ahistórica [...] y una sociología predominantemente psicológica y behaviorista” (González, 1968, p. 12). Bajo esta perspectiva, las categorías soslayaron el análisis de fenómenos tales como el de las clases sociales y el del neocolonialismo que se desplegaron en la región nuestrolatinoamericana

La puesta en entredicho tendrá como salida una vivencia trágica para la conciencia: la redefinición de las categorías heredadas. Si se quiere evitar el trago amargo de la conciencia, entonces se diluye la opción por una relectura de la realidad, acorde a las transformaciones recientemente acontecidas. Bajo esa condición, las categorías son asumidas como un elemento a desplegar independientemente de sus determinaciones temporales y espaciales.

Esa condición cambiante de la realidad impulsa a tener presente que: para hacer ciencias sociales, a la hora de la guerra global del siglo XXI, necesitamos precisar más qué queremos decir con cada palabra que usamos, y aclarar nuestros conceptos. Aclararlos para nosotros mismos y para los otros, [...] lo más difícil es [...] redefinir nuestras propias palabras y conceptos (González, 2015, p. 312).

Asumir acriticamente los sistemas conceptuales, muy pronto, mostrará sus limitaciones para la comprensión de los procesos sociales contemporáneos; procesos que han desplegado transformaciones, para las cuales las categorías propias de otro momento resultan escasamente pertinentes.

La vigilancia de la viabilidad de las categorías alcanzará el nivel de una preocupación individual y comunitaria, en tanto los mismos campos de conocimiento, para superar sus momentos de crisis, proceden bajo una cierta tendencia:

Todo proceso de formación científica retiene y redefine los conceptos anteriores, los reestructura y acota. Si en los nuevos conceptos o realidades busca las formaciones que ayuden a comprenderlos, con los nuevos conceptos también reestructura y redefine a sus predecesores y busca controlar el rango de su validez y alcance. (González, 2009, p. 4)

Bajo esos términos, el devenir de las organizaciones de investigación transita por permanentes reestructuraciones de las categorías. Así, la reconstrucción de las experiencias de construcción del conocimiento quedará dibujada por la serie de transformaciones de las categorías.

En el marco de dicha tendencia, el estudio del presente encuentra mejores condiciones en la dialéctica de las categorías antiguas y nuevas. La aspiración de construir alternativas categoriales avanza a un horizonte promisorio al articularse con las nociones precedentes. Por lo tanto, “entre legados que se desestructuran y se estructuran, se forja una disciplina inventora” (González, 2017, p. 122). Salta a la vista la exigencia de un tipo de posicionamiento del investigador, para ocuparse de manera específica de las categorías antiguas. En apelo a la realidad, pero sobre todo a su condición cambiante, esas categorías son dotadas de un nuevo contenido:

Así, al analizar al sistema capitalista de nuestro tiempo, las relaciones y los actores que detectó el pensamiento crítico marxista en el pasado no son en todo los mismos que los de hoy, con lo que las palabras o términos que usamos no pueden quedarse con sus significados de antes. Palabras y términos tienen que ser redefinidos, como los conceptos, en función de sus nuevos significados. (González, 2017, p. 224)

La estrategia de tener presente las categorías de antaño demanda el ocuparse de la construcción de un nuevo contenido. La dialéctica entre desarticulación y reestructuración transita por la vía de la construcción de nuevos significados de las categorías.

2. Hacia la construcción de categorías fundantes y analíticas

A decir de Flick (2007), en la investigación se requiere generar un proceso activo de construcción, el cual, entre otras cosas, permite romper con varios supuestos cientificistas que han dominado las discusiones teóricas. Por un lado, dejar de ver a los objetos de investigación como entes aislados de conocimiento, pues al estar necesitados de una comprensión por parte

del sujeto cognoscente, requieren estar articulados en una red de significación. Por otro lado, existe la necesidad de luchar contra la acumulación sin sentido de elementos teóricos para el análisis de dichos objetos.

Para esto es necesario recuperar la capacidad de apertura a partir de la construcción de una red de significación, basada en la utilización de un lenguaje constitutivo, pues como plantea Habermas:

el lenguaje es constitutivo para un ámbito objetual cuando, categorialmente, es decir, en lo que se refiere a las categorías básicas, tal ámbito esté articulado y sea aprehendido de suerte que en él puedan aparecer elementos estructurados en términos de sentido (como personas, manifestaciones, instituciones) como fenómenos necesitados de explicación. (Habermas, 2011, p. 39)

Esto surge ante la necesidad de aceptar que dichos fenómenos tengan o no “sentido”, entendido este como una expresión simbólica que puede y debe ser interpretada (Habermas, 2011). Son entonces las categorías, el enlace que permite el sentido entre una realidad que apela a la interpretación y un sujeto constructor de sentidos para poder realizarla en el marco de una realidad articulada y no aislada.

Aquí se reconoce que “el planteamiento más completo de un modelo de investigación es aquel que parte de las categorías” (González, 1967, p. 16) al hacer explícitas las intenciones epistémicas de construcción teórica y no dejarlas implícitas en ejercicios meramente descriptivos. Estas “surgen en el curso del conocimiento y de la transformación práctica de la naturaleza y sirven de instrumento a la actividad cognoscitiva del hombre” (Rosental y Straks, 1965, p. 1).

En ello, la capacidad cognoscente propia del sujeto está nutrida de la necesidad de rompimiento frente a las determinaciones de su condición histórica (Zemelman, 1998). Pensar bajo esta forma de construcción categorial es posible “a partir de detectar los nudos desde los que se pueda potenciar, o no, la realidad del hecho” (Zemelman, 1992, pp. 9-10), donde “las categorías son... el resultado de la actividad abstrayente y generalizadora del hombre, son el resultado de la trayectoria del pensamiento que va de lo concreto a lo abstracto” (Rosental y Straks, 1965, p. 3).

Al articular el objeto de conocimiento en una realidad diversa y múltiple, se reconoce “una contradicción entre la necesidad de saber y de sentido, en la medida en que este último no se resuelve en los conocimientos que se construyen” (Zemelman, 2003, p. 37). No basta entonces con tener las conceptualizaciones básicas para abordar un problema de investigación, se requiere también un ámbito de realidad que permita movilizar dichas concepciones para identificar horizontes de significación distintos y potencialmente más ricos.

Este ejercicio representa en la investigación el tránsito de un objeto lleno de respuestas determinadas y limitantes, centradas solo en la explicación (objeto teórico), hacia una perspectiva optimista en la cual aún existen elementos para seguirlo problematizando (objeto epistémico). Así, “supeditar lo teórico a lo epistemológico para evitar reducir la objetividad a una derivación teórica susceptible de «ser comprobada»” (Zemelman, 1992, p. 133) tiene al pensamiento como premisa de la acción y la recuperación del protagonismo creador del sujeto. Por ello, lejos de ser un objeto aislado y recuperado en su “pureza”, el objeto epistémico es el resultado de la intervención problematizadora de un sujeto que lo convierte en un ángulo para seguir construyendo relaciones.

Para ello hay que insistir en que la realidad no está cerrada, sino que está en un constante proceso de estructuración y requiere del sujeto para enriquecerse, sobre todo si identifica los niveles de concreción en que la realidad se expresa. Se asume así el objetivo de “organizar formas de razonamiento abiertas hacia ‘lo real’ y que sean ‘críticas’ de sus propios condicionantes” (Zemelman, 1992, p. 74).

Insistiendo en concebir las categorías como ángulos de problematización desde los que el sentido se construye y se genera, surge la necesidad de identificar las funciones que la construcción categorial puede tener. Esto no debe entenderse como una nueva estructuración, sino como una “forma de pensamiento capaz de reformular sus propios límites” (Zemelman, 2003, p. 43). Se insiste también que no es una negación del sistema teórico-conceptual, sino la exigencia de que este se movilice a partir de sus propias transformaciones. Así, siguiendo a De la Garza (1983), encontramos dos momentos para este proceso metodológico: el momento general (categorías fundantes) y el momento analítico (categorías de análisis).

Para identificar estos momentos partimos de la dinámica entre lo relacional y lo procesual. En esta lógica encontramos una primera forma de concebir la construcción categorial. Lo relacional implica la capacidad de incorporar lo posible a los objetos de conocimiento, así como “replantear el carácter de la teoría..., para considerarla como complejo conceptual en una relación compleja por niveles de abstracción” (De la Garza, 1988, p. 16). Mientras que lo procesal exige que dicha teoría regrese como praxis transformadora y no se quede como una abstracción más sin relación al objeto de la realidad. Aquí surge un primer problema: ¿cómo ampliar los límites en las experiencias cognitivas? Tomando en cuenta el “reto de cómo evitar que los parámetros que sirven para organizar el pensamiento se conviertan en sus únicos referentes de realidad” (Zemelman, 2003, p. 53).

2.1 Primer nivel de concreción: las categorías fundantes

En este nivel existe una marcada intención de transformar la experiencia y los marcos conceptuales que la conforman, en ejes articuladores para la configuración de nuevos parámetros, enriqueciendo así “el horizonte social mediante el descubrimiento de objetos posibles de teorización” (Zemelman, 1992, p. 81). Aquí más que hablar de una función explicativa de los conceptos, lo que nos refiere es la necesidad de construir categorías para en un primer momento “asimilar en detalle la materia investigada, analizar sus diversas formas de desarrollo y descubrir sus nexos internos” (De la Garza, 1988, p. 20), y en un segundo momento, ampliar la problematización de la realidad, tomando como base los parámetros dados, identificando sus potencialidades a partir de lo relacional.

Esto es lo que se ha denominado categorías fundantes (Zemelman, 1998), ya que remite al “momento caracterizado por el rasgo de lo inacabado de los fenómenos” (Zemelman, 1998, p. 94). Conceptos generales que no son abstracciones sin sentido, sino que parten de una correspondencia con relaciones sociales reales y están históricamente determinadas (De la Garza, 1988, p. 22). Estas categorías, por su grado de abstracción, requieren de los demás niveles (en este caso de las categorías de análisis y de los elementos procesuales) para que su labor tenga sentido en el marco de la investigación.

A decir de De la Garza (1988), estas categorías se encuentran más ligadas a la fase de investigación expuesta por Marx en su Introducción del 57, ante la necesidad de una “apertura de contenido de la teoría pre-existente a manera de permitir su redefinición” (p. 25). En esta fase “se trata de transformar intuiciones y representaciones en conceptos” (De la Garza, 2012, p. 237). Pero estos últimos no son definiciones cerradas sobre los objetos, sino que están históricamente determinados.

Así, las categorías fundantes surgen en la impronta de la reconstrucción de la teoría acumulada en su engarce con una realidad que requiere de nuevas aproximaciones, pues es asumida como una totalidad articulada. Con lo dicho, su principal aporte está en aventurar espacios para la acción posible que rompan con el esquematismo de correspondencia entre pensamiento y realidad (Zemelman, 1992), además de encontrar nuevas relaciones entre la realidad y sus posibilidades teóricas: “sirven para ordenar el mundo empírico y para delimitar campos de observación” (De la Garza, 2012, p. 241).

Llegados a este punto, es necesario recalcar que las categorías fundantes tienen un carácter de aprehensión, de captación de lo real por medio de la ampliación de los límites desde los cuales se piensa el objeto de investigación; son ante todo “organizaciones conceptuales abiertas” (De la Garza, 2012, p. 240). Por ello, en su relación con las categorías de análisis, no se busca una verificación de su contenido ni un ejercicio deductivo, sino las mediaciones que recuperen el sentido de movimiento propio de la realidad.

En este marco, sería erróneo pensar que las categorías fundantes tienen este carácter por surgir antes que las de análisis. El problema no está en cuanto a la aparición de las categorías, sino en el aporte para la definición de un problema y su problematización (De la Garza, 2012), así como para la ampliación crítica de los corpus teóricos existentes. Dicho de otro modo, estas categorías fundantes, al insertarse como ángulos de problematización, tienen un mayor grado de concreción (en apego al concreto-abstracto-concreto); por ello, surgen de la problematización a partir de categorías más simples y cercanas a la realidad inicial.

Si de lo que se trata es de identificar y construir la articulación que existe al seno del objeto investigado, las categorías fundantes inician

por desarticular la simpleza de una realidad “pseudo-concreta” (Kosik, 1967), reconociendo que “lo dado no exige estructuras teóricas sólidas, sino organizaciones conceptuales abiertas” (De la Garza, 2016, p. 240).

2.2 Segundo nivel de concreción: las categorías de análisis

En este segundo nivel surge una “tensión entre determinación teórica (que permite relaciones causales) y determinabilidad (que se traduce en la relación necesaria)” (Zemelman, 2003, p. 106), que nace ante “la imposibilidad de emprender la explicación solo a partir de lo general” (De la Garza, 1988, p. 4). Así, no solo se remite a develar la pseudo-concreción (actividad realizada por las categorías fundantes) y ampliar los límites de problematización, sino que implica el regreso al concreto real, a partir de la transformación del corpus teórico y la incorporación de lo indeterminado como apertura. Al mismo tiempo, la teorización se vuelve más concreta y atiende aspectos que la misma realidad le exige.

Con ello, están más cercanas al objeto del cual se investiga; podría decirse que son más objetivas, pero es una objetividad construida. La articulación y la construcción específica en torno al problema de investigación suponen “la construcción de la teoría específica al objeto específico” (De la Garza, 1988, p. 4). Por ello, deben cumplir con tres exigencias epistemológicas. La primera es insistir en el predominio de su función epistemológica (Zemelman, 2003). No obstante, lo que su nombre indica, la función principal es el análisis. Esto no anula la necesidad de romper con las estructuras desde las que estamos pensando en el objeto y que se concibieron como estructuras conceptuales cerradas. Son, por el contrario, conceptos no restringidos, pues, donde las categorías fundantes descubren lo potencial y amplían los límites del pensar, las categorías de análisis nutren de “opciones de construcción de realidades” (Zemelman, 2003, p. 107), ajustadas al movimiento y que permiten captar dimensiones varias en contextos específicos.

La segunda exigencia para estas categorías de análisis es que permitan “pensar el contorno como el horizonte donde pueden reconocerse opciones de contenidos” (Zemelman, 2003, p.107). En esta exigencia surgen dos restricciones: las categorías de análisis no dejan de ser abstracciones

sobre un objeto de investigación, pero en su carácter de objetividad deben “corresponder a relaciones reales” (De la Garza, 1988, p. 22). Y en su articulación con las categorías fundantes, la segunda restricción es reconocer que están históricamente determinadas, ya que son posibles “en términos de su necesidad de potenciación” (Zemelman, 2003, p. 107), pues “dependen tanto de la ciencia de la que se trate, como del estado de desarrollo de la realidad investigada” (De la Garza, 1988, p. 22).

Por último, la tercera exigencia obliga a “determinar la realidad en términos de los límites abiertos según la necesidad de su movimiento” (Zemelman, 2003, p. 107). Aquí, el contenido no se define de manera cerrada, sino articulada, como “criterio constructor” (Zemelman, 2003) en una secuencia de ampliación perfilada hacia la aprehensión de lo real.

A grandes rasgos, estas tres exigencias surgen de la necesidad de romper con parámetros esquemáticos para el análisis, pues van más allá de la mera verificación de una categoría en el contexto de un objeto de investigación, al rescatar las dinámicas propias de la realidad por medio de la inserción de un sujeto pensante que puede articularla de múltiples formas a partir del reconocimiento de sus opciones potenciales.

Con lo dicho, las categorías de análisis como nivel de articulación de la totalidad pertenecen a la fase de exposición, desde donde “aparecerán con el contenido pertinente al objeto y en esa medida serán históricamente determinadas” (De la Garza, 1988, p. 23). Su rasgo distintivo es su capacidad de objetivar la teoría, reivindicando la realidad y su movimiento; se insiste en que se construyen para un objeto determinado y no para formular leyes universales al fenómeno estudiado.

3. Una experiencia de construcción de categorías fundantes y analíticas

Los capítulos que siguen a esta introducción son producto de las reflexiones realizadas en el marco de una experiencia colectiva de investigación, que lleva por nombre “Sujetos y prácticas escolares cambiantes en el contexto de la sociedad en riesgo”. La orientación de la investigación se apunta a una de carácter teórico, por cuanto se requería la elaboración de una red de categorías para llevar a cabo la interpretación de procesos

educativos. Dadas las condiciones de los integrantes del colectivo, esta experiencia de construcción de conocimiento no era la única actividad académica por desarrollar; en lo individual, se atendían las tareas que las instituciones de educación superior asumen. Por ello, se dejaba para un segundo momento la construcción de información empírica.

En el momento del diseño, se explicitaba que la sociedad de riesgo sería trabajada como categoría central. Entonces se visualizaba darle un tratamiento como categoría límite y problematizador, cuya función se delimitaba a ser un eje de sentido ante la necesidad de desarrollar, en esta investigación, un enfoque teórico metodológico que articule los procesos y las prácticas escolares con los sujetos y contextos sociohistóricos y culturales y las teorías circundantes.

Este carácter, también, se le asignó a la categoría de cambio. La contribución, en este caso, consistiría en “habilitar y habilitarnos para el encuentro con la multiplicidad, con lo impensado, con lo no anticipado, con el otro y con el enigma que el otro porta” (Diker, 2005, p. 24). De modo que no se podían reconstruir los cambios universales de la educación, sino los que se despliegan en experiencias pedagógicas situadas.

Las consideraciones a estas categorías se complementaron con otros dos planteamientos en el sustento teórico de la investigación: 1) la complejidad, más allá de los determinismos y 2) la incidencia como sentido de la acción investigativa.

Un subsiguiente momento de la experiencia colectiva se caracterizó por el diseño y desarrollo de un seminario permanente para la revisión del conjunto de elementos teóricos que se necesitaban. En sesiones mensuales se fueron abordando elementos epistémicos, éticos y sociopedagógicos. En buena medida, la noción que salía a relucir era la de sociedad en riesgo; la de cambio era referida esporádicamente. Al finalizar lo que se planeó en el seminario, se juzgó necesario hacer una reflexión del trayecto recorrido y las demandas en el futuro inmediato.

En una sesión destinada al recuento, los cuatro integrantes del colectivo expresaron la serie de categorías que en su opinión se hizo presente. En un primer momento de la reflexión no se señaló criterio alguno para diferenciar el papel de cada categoría. El inventario se integró admitiendo que son categorías identificadas en el proceso de construcción

del sustento teórico. Desde los cuatro puntos de vista se reconocieron diecisiete categorías; ninguna de ellas referida con un peso específico mayor al de las otras.

En el ejercicio, las categorías de cambio y sujeto contaron con el consenso; cercano a ello estuvieron las categorías de agravio y reconocimiento, destacadas por tres integrantes. Las categorías de práctica educativa y reflexión concentraron dos menciones. El resto se quedó con un solo registro.

Posterior a ello, se identificaron cuatro categorías con cierta capacidad de integrar a otras. En este otro plano se ubicaron los siguientes grupos: eticidad (reconocimiento, agravio, desigualdad, emancipación), cambio (acción, reflexión, práctica), sujeto (subjetividad, intersubjetividad, relaciones, víctimas) y práctica (educativa, pedagogía, escolar).

Este recuento se concluye acordando que la categoría cambio fuera trabajada desde los contenidos consignados en el programa del seminario. No obstante, se dejó abierta la posibilidad de incorporar otros planteamientos teóricos, en función de las trayectorias de cada integrante del grupo. El acuerdo fue la elaboración de un artículo en torno a dicha categoría.

Ahora bien, el cambio se perfila como una categoría fundante, que si bien no fue la que atrapó la atención desde el inicio de la investigación colectiva. La expectativa se orienta a la factibilidad de que también sujeto, práctica y eticidad advengan como otras tantas categorías fundantes.

Al focalizar la categoría cambio, se busca encaminar su objetivación como fundante. Por lo tanto, con lo realizado en el análisis, se perfilan las siguientes consideraciones en torno a las categorías analíticas. Desde la teoría de la sociedad del riesgo, se abre un debate sobre el cambio como un proceso de mejora, frente al cambio en tanto catástrofe, por su asociación a los riesgos que le acompañan. Estos dos sentidos son los principales.

Con el primero, que es cuestionado por Ulrich Beck (1986), se alude a los resultados de toda transformación, vistos como un progreso. Esta visión corresponde a la perspectiva clásica, en donde un cambio social consiste en el arribo a una situación en donde se han superado los problemas que gestaron el movimiento.

Por otro lado, por la serie de cambios llevados a cabo hasta sus últimas consecuencias por la racionalidad de la industrialización, la sociedad es portadora de múltiples riesgos. Así, las transformaciones colocan a los individuos en un ambiente existencial de incertidumbre, por un lado; pero por el otro, en una latente catástrofe.

En el marco de la contrastación, dos categorías analíticas se perfilan: mejora y catástrofe, desde el debate construido por Beck. Adicional a ello, en el sistema categorial de la sociedad del riesgo se abordan otras aristas del cambio. Algunas de estas aristas son las siguientes: cambios que no llegan a la esencia de la realidad y cambios con una mínima visibilidad. Ello, sin olvidar que los cambios pueden acontecer en el plano estructural y/o individual. Desde la teoría de la sociedad del riesgo, la categoría que se está postulando como fundante también tiene implicaciones éticas que se ameritan tomar en cuenta.

Regresando a las dos primeras categorías de análisis identificadas, ambas -mejora y catástrofe- podían tener una doble lectura. La continuidad de un proceso histórico se identifica con el cumplimiento de una verdad anunciada con anticipación: la del progreso en el caso de la mejora, ligado a los ideales de la modernidad y la de un fin anunciado a partir del deterioro de los entornos naturales y la crítica a dicha modernidad. En ambos existen notas de una epifanía que valida lo anunciado dándole contenido al cambio.

Pero, en consecuencia, al seguir pensando la categoría fundante como ángulo de problematización, un segundo ejercicio identificó nuevas categorías de análisis. El primer paso fue redefinir la propia categoría, dejarla de pensar desde la anticipación e insistir en la necesidad de lo incierto para su concreción, es decir, pensarlo como un acontecimiento. Surgieron entonces dos nuevas categorías: el cambio como ruptura y el pseudocambio.

En la primera, el acontecimiento implica la “desintegración del marco a través del cual la realidad se nos presenta” (Žižek, 2018, p. 19). Esta desintegración no podía derivar en una epifanía en ninguno de los sentidos expuestos líneas atrás. Por el contrario, representa la integración de una realidad en movimiento y su propia potencialidad. Por su parte en la segunda, el cambio es confundido con la actividad frenética, lo que

impacta tanto en las subjetividades como en las prácticas escolares. Se trabaja con urgencia, tendiendo a la mecanización de procedimientos y con un marcado énfasis en la meta.

En general, esta otra parte se presenta con la intencionalidad de identificar las categorías analíticas. En todas las opciones expuestas existen elementos para una articulación y concreción específica. Cada una de estas resultan nuevas posibilidades para teorizar los elementos de una sociedad en riesgo que involucra espacios de lo subjetivo e impacta en las prácticas escolares.

Para el cuerpo académico, la construcción de categorías es un proceso reflexivo y sistemático que implicó la identificación, definición, organización y validación de conceptos clave relevantes para el estudio, tanto en las objetivaciones individuales. Sí, en la construcción de categorías para la investigación colectiva, es común encontrar niveles categoriales que reflejan distintos niveles de realidad. Estos niveles pueden variar dependiendo del enfoque de la investigación y de la complejidad del fenómeno estudiado.

Aquí el cambio, como categoría fundante, es un ángulo de problematización amplio que abarca un conjunto de fenómenos o conceptos relacionados, pues, como se verá en cada uno de los capítulos que comprende esta obra, su objetivación permite la construcción de divisiones más específicas para organizar dimensiones relacionadas dentro de esa categoría.

Lejos de pensar en asignar jerarquías a las categorías, se parte de reconocer en ellas las dimensiones que representan, los aspectos o características específicas dentro del fenómeno investigado, que pueden ser analizados de manera articulada según su grado de abstracción o concreción.

Estos niveles categoriales no son estáticos y pueden variar según el contexto y los objetivos de la investigación. Su construcción implica un proceso iterativo de refinamiento donde los investigadores pueden ajustar y reorganizar las categorías a medida que adquieren una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

Así, más que estandarizar el uso de las categorías, el trabajo colectivo permitió establecer criterios para la objetivación de estas, entre los

que se destacan: el nivel de generalidad o especificidad (fundantes o de análisis), la relevancia para los objetivos de la investigación colectiva, la complejidad conceptual y la consistencia y coherencia tendiente a la descripción articulada. Toca ahora el reto de mostrar cómo se logró lo anterior en cada uno de los capítulos que integran este libro.

<https://doi.org/10.61728/AE20252441>

