

Las opiniones expresadas en el artículo es responsabilidad exclusiva del autor y no necesariamente representa la posición oficial de la Revista Vida, una mirada compleja del CUNORI

Artículo científico

El Rizoma investigativo como estrategia didáctica de aprendizaje en el marco de la educación y la investigación transmetódica

The Rhizome research as a didactic learning strategy within the framework of education and transmethod research

José Alonso Andrade Salazar

Corporación Universitaria Minuto de Dios.

UNIMINUTO. Colombia

jose.andrade@uniminuto.edu

<https://orcid.org/0000-0001-7916-7409>

Recibido: 28/02/2023

Aceptado: 31/05/2023

Publicado: 30/06/2023

Andrade Salazar, J. A. (2023). El Rizoma investigativo como estrategia didáctica de aprendizaje en el marco de la educación y la investigación transmetódica. *Revista Vida, una mirada compleja*, 5(1), 127-152. DOI: <https://doi.org/10.36314/revistavida.v5i1.38>

Resumen

PROBLEMA: las estrategias didácticas de aprendizaje en gran medida responden a las posturas y tendencias paradigmáticas que orientan su praxis; no obstante, esto puede resultar reduccionista si dichas estrategias no dialogan entre, a través y más allá de sí mismas, aspecto que precisa de una articulación dialógica e integrativa que puede soslayarse desde una perspectiva de complejidad. **OBJETIVO:** este artículo se propone brindar argumentos para considerar la estrategia didáctica de aprendizaje rizoma investigativo, partiendo de los aportes del transmétodo Rizoma investigativo. **MÉTODO:** se implementó el transmétodo rizoma investigativo, en él se religaron los momentos de segmentización «el todo o tópico central se redistribuye en partes interconectadas o momentos explicativos que dialogan»; mesetización «dichas partes que son un todo per se incluyen-acogen a la totalidad y se interconectan dialógicamente formando -campos relacionales del conocimiento- en cuyo seno los distintos objetos de estudio se religan»; y desterritorialización, de las interconexiones anteriores surgen desprendimientos a modo de tendencias, trayectorias o derivas que constituyen a su vez reflexiones, hallazgos y sentidos y revisten cierta permanencia. **RESULTADOS:** como estrategia didáctica de aprendizaje el rizoma se sostiene sobre el paradigma de la complejidad de Morin, la transdisciplinariedad de Nicolescu y el rizoma de Deleuze y Guattari, así, de su articulación emergen diversas posibilidades educativas tale como transmétodos, transmetodologías y estilos-didácticas de aprendizaje. **CONCLUSIONES INCONCLUSAS:** el rizoma puede constituirse en una estrategia didáctica aplicable a diversos contextos educativos sin perder validez transmetódica y a través de ella se pueden religar diversos tipos y estrategias de aprendizaje.

Palabras clave

aprendizaje; complejidad; complejo; didáctica; educación; investigación; transmétodos; transmetodologías

Abstrac

PROBLEM: learning didactic strategies largely respond to the postures and paradigmatic trends that guide their praxis; however, this can be reductionist if these strategies do not dialogue between, through and beyond themselves, an aspect that requires a dialogic and integrative articulation that can be overlooked from a complexity perspective. **OBJECTIVE:** this article aims to provide arguments to consider the didactic learning strategy rhizome research, based on the contributions of the Rhizome research transmethod. **METHOD:** The Rhizome research transmethod was implemented, in which the moments of segmentation “the whole or central topic is redistributed in interconnected parts or explanatory moments that dialogue”; mesetization “these parts that are a whole per se include-accommodate the totality and interconnect dialogically forming -relational fields of knowledge- in whose bosom the different objects of study are reconnected”; and deterritorialization “from the previous interconnections detachments arise in the form of trends, trajectories or drifts that constitute in turn reflections, findings and senses and have a certain permanence. **RESULTS:** As a didactic learning strategy, the rhizome is based on Morin’s complexity paradigm, Nicolescu’s transdisciplinarity and Deleuze and Guattari’s rhizome, thus, from their articulation emerge various educational possibilities such as transmethods, transmethodologies and learning-didactics styles. **UNFINISHED CONCLUSIONS:** The rhizome can become a didactic strategy applicable to various educational contexts without losing transmethod validity and through it various types and learning strategies can be reconnected.

Keywords

learning; complexity; complex; didactics; education; research; transmethods; transmethodologies

Introducción

Las estrategias didácticas son métodos, técnicas y actividades organizadas y puestas en marcha de manera consciente y programada por los profesores y estudiantes para guiar el proceso educativo. Estas tácticas buscan alcanzar tanto los objetivos previstos como los imprevistos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ajustándose de forma significativa y contextual a los participantes, sus expectativas y necesidades educativas (Argüelles et al., 2007). Este proceso conlleva el religaré entre múltiples componentes que se ponen en juego en el encuentro educativo, por lo que la estrategia didáctica resulta como emergente complejo de dichas interrelaciones. Para Campos (2000) las estrategias didácticas de aprendizaje se clasifican en tres fases: la primera fase es la construcción del conocimiento para promover la interacción con la realidad, la activación de conocimientos previos y la resolución de problemas y abstracción de contenidos conceptuales. La segunda fase es la permanencia del conocimiento, que incluye estrategias de práctica, aplicación de conceptos, conservación y autoría. La tercera, es la transferencia, que encierra estrategias integradoras, nuevas preguntas y estrategias para formar comunidades de aprendizaje.

Aquí, el papel del docente en la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje conlleva implementar metodologías de enseñanza innovadoras y apropiadas para suscitar un aprendizaje autónomo y significativo (Álvarez de Zayas & González-Agudelo, 2002). Así, existe una creciente necesidad de que los docentes se comuniquen efectivamente, preparen mensajes coherentes, utilicen canales efectivos, creen un clima positivo, equitativo y motivador y programen diversas acciones didácticas con recursos y metodologías adecuadas. Cabe mencionar, que estas acciones se pueden reconocer a través de estrategias de preinstrucción, construcción, postinstrucción, según el proceso cognitivo, estrategias creativas y estrategias expositivas (Campos, 2000). De allí la relevancia de promover aprendizajes significativos y adaptar las estrategias de enseñanza al contexto, los agentes involucrados y los resultados deseados. Así las cosas, la educación y los sistemas y proceso educativos deben de crear las condiciones de posibilidad en que estrategias didácticas, objetos y objetivos del conocimiento. Grosso modo, la educación no tienen como objeto la generación de ganancias económicas, sino el desarrollo integral y multidimensional de los individuos para la interacción social, el desarrollo del pensamiento crítico y la apuesta por la reforma social.

La formación integral religa aspectos como la vitalidad, empatía, sensibilidad, esfuerzo, diversos tipos de conocimiento y comprensión, e incluye principios humanos, científicos, técnicos, culturales y espirituales que al integrarse acogen una propensión dialógica, por decir algunos elementos. Asimismo, prepara al individuo para la convivencia social, el trabajo, la producción de conocimientos, la investigación socialmente útil y el respeto por el otro como legítimo otro en la convivencia. Todo esto involucra garantizar una educación inclusiva, equitativa y

de calidad, holística, inter y transdisciplinar en la que se promuevan oportunidades de aprendizaje y de acceso al conocimiento justas, participativas, significantes y equitativas. Según Habermas (1982, 1985), la educación debe desarrollar la inteligencia cultural. Esto se consigue mediante una interacción en la que los individuos con capacidad lingüística establecen relaciones interpersonales utilizando medios verbales y no verbales. El concepto central en este punto sería la interpretación, que para el caso de los métodos aplicados a la educación y la investigación concierne a la comprensión-reflexividad o acción intelectual que permite procesos de abstracción-aprehensión-deconstrucción a partir del relatar entre y a través de distintos elementos, procesos y momentos de la praxis educativa e investigativa.

En la apuesta de Habermas, esto se refiere a la negociación de situaciones susceptibles de consenso, estableciendo significados con argumentos, lo que resulta primordial para comprender el proceso educativo e investigativo. En este tenor, cabe mencionar que todo proceso educativo conlleva, está amparado, se desliza y a la vez se decanta relacionamente en un proceso investigativo y viceversa; esta propensión es no-lineal y conlleva que los múltiples actores educativos e investigadores asuman posiciones diversas respecto a los distintos objetos del conocimiento, las teorías, los modelos explicativos, las estrategias y marcos de sentido disciplinar que los respaldan. Dicho sea de paso, la interpretación es un diálogo que puede denominarse relativamente equitativo en tanto quienes interpretan acogen la posibilidad de reorganizar sus comprensiones y reconstruir individual y colectivamente los saberes y procesos a través del lenguaje, de allí que este resulte fundamental como medio-canal-enlace para el entendimiento y la comunicación en el ejercicio educativo e investigativo, por lo que ambos deben estar libres de coacción y linealización.

Acorde a la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas, la educación debe tener lugar en un contexto que esté libre de la imposición para llegar a un entendimiento con base en razones a favor o en contra del tema tratado, lo que asegura una posición crítica en función de los saberes y las praxis educativas, pero a la vez permite considerar lo que surge cuando ambos extremos se encuentran: nuevas ideas, perspectivas o posicionamientos críticos. Así, la interacción de dos o más individuos con capacidad lingüística con una acción orientada al entendimiento mutuo puede generar en ambos el compromiso de apropiarse de los saberes construidos, deconstruidos y reconstruidos, aspecto que resulta viable entre y a través de la fuerza de la argumentación.

En los métodos esto es más que necesario ya que permitirá a los educadores-investigadores apropiarse de nuevos derroteros de sentido respecto a los objetivos-objetos de aprendizaje a fin de ponerlos a dialogar desde nuevos horizontes comprensivos, lo que se deriva de rupturas importantes con paradigmas que insularicen las ideas y los procedimientos y estrategias pedagógicas (Andrade,

2022, 2023e). Empero, esta renuncia implicará también, el riesgo de asumir el desafío de lo complejo en dicho decurso, a la vez que la posibilidad de tránsito desde una perspectiva interdisciplinar donde se reconocen e intercambian objetivos, objetos, métodos y metodologías entre disciplinas, para transitar a la transdisciplinariedad donde partiendo de dichos religares se puede entretejer nuevos rizomas desde los que resulta dable reconocer y acoger nuevas rutas, emergentes organizacionales, propiedades ex novo o toda emergencia compleja que resignifique la acción educativa, aspecto visible, por ejemplo, en la creación de nuevas y mejores estrategias de aprendizaje, mismas que en conjunto dan forma a una didáctica que escapa a la linealidad enunciativa de paradigmas reductores y bancarios en educación.

Por último, es importante anotar que la educación debe fomentar la ética discursiva que en el caso de la complejidad implica la antropeótica del género humano. En la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas se pretende ofrecer una ética racional al estilo kantiano mediante la legitimidad de la validez de la norma. Sin embargo, dicha apuesta debe contar con la aprobación de todos los participantes en el discurso práctico, o sea, en el diálogo, el acuerdo o la concertación. Así, aunque haya posiciones que mutuamente excluyentes, dichas partes pueden dialogar para encontrar otras soluciones mediante la argumentación legítima, no-excluyente, sin ardidés, presiones, imposiciones e intimidaciones. En este tenor, cuando se hace referencia a lo transmetódico se implica también todo el entramado lógico que sostiene axiológicamente hablando la convivencia, la educación y la praxis investigativa, de allí la importancia de dar sentido a todo aquello que implica la ecología de las ideas, el pensamiento complejo, la inclusión educativa, el respeto por los sujetos de aprendizaje-investigación, los saberes previos, el asombro, por decir algunos elementos que se interrelacionan formando redes de relaciones de los que emerge entre, a través y más allá de sus interdependencias la complejidad del acto educativo-investigativo, mismo que está presente en los diversos momentos, escenarios y diversidades de lo educativo.

Contenido

Aproximaciones conceptuales

Existe en la actualidad diversas definiciones acerca de lo transmetodológico, todas ellas importantes porque reflejan desde diversas aristas u horizontes de sentido algo análogo: la oportunidad de ir entre, a través y más allá de los métodos, metodologías, procesos, estrategias, didácticas, contenidos y experiencias de educación e investigación, por decir algunos elementos, a fin de permitir-generar la emergencia compleja de otros escenarios, diálogos y reflexividades en torno a los objetos de estudio, las disciplinas y los paradigmas educativos e investigativos. A mi juicio, desde el lugar epistémico, procedimental o educativo en que se

piensen —de alguna u otra manera— la reflexión transmetódica impulsara esta transgresión. Algunas aproximaciones y apuestas conceptuales son:

los transmétodos son una derivación emergente de la transdisciplinariedad que surgieron en los años 90 en el núcleo de “epistemología de la comunicación” de la Universidad de São Paulo y a través de ellos se busca superar los marcos de sentido tradicionales y generar nuevas interpretaciones y comprensiones a través de la cooperación y producción colectiva de saberes ... buscan poner en diálogo distintos métodos desde diversas perspectivas de sentido, permitiendo (de)construir los modos en que se entienden los procedimientos investigativos y los procesos de generación de saberes científicos (Andrade, 2023a, pp. 29–34);

Dicho de otra manera, lo que buscan los transmétodos es religar lo desunido, tejiendo de manera conjunta nuevas tramas, o sea, formas distintas y relacionales de hacer las cosas, de allí que en múltiples ocasiones broten de las mismas dinámicas que impulsan el desborde de los métodos a través de la creatividad y las rebeldías académicas, mismas que surgen ante la linealidad que plantean las disciplinas cuando: a) se insularizan; los principios rectores cuando normalizan la ciencia; b) la ciencia relativiza y anula la incertidumbre; c) los paradigmas se asientan específicamente en certidumbres; d) los objetivos se construyen eliminado la objetivación, la variabilidad-multidimensionalidad de contexto, la irreversibilidad de los fenómenos, y en estricto sensu se reducen a la medición de indicadores lineales de logro, entre otros aspectos. En este sentido,

(...) los transmétodos promueven la creatividad metódica, y el diálogo entre, a través y más allá de los saberes, procesos, disciplinas y actores sociales al reconocer la diversidad, antagonismo y complementariedad entre las experiencias, perspectivas interpretativas y conocimientos. En consecuencia, contribuyen al desarrollo de una conciencia crítica y reflexiva, abierta a la multidimensionalidad de posibilidades explicativas y comprensivas de los fenómenos investigados, para lo que precisan cuestionar universalismos, supuestos, certidumbres, hipótesis y jerarquías disciplinares (Andrade, 2023d, p. 57).

Por ello, una forma de subvertir estos elementos será el estar cada vez más conscientes de la hegemonía lineal que se reproduce, mantiene y lega en los procesos educativos e investigativos, ya que, los investigadores y educadores no resultan del todo conscientes de la ocurrencia de los transmétodos, pero, al hacerlo, podrán religar su experiencia y las transgresiones metódicas a la praxis dialógica con que replantean en términos de producción del conocimiento los saberes. De allí importancia de posibilitar el religaré inter y transdisciplinar; mismo que resurge de los cuestionamientos a los procesos educativos y a los sistemas y procedimientos investigativos, rebeldía transepistémica que claramente puede ser llevada a otros campos o escenarios del conocimiento.

(...) los transmétodos, es decir, hacia aquellas apuestas reformistas, desafiantes y (de)constructivas que desde la intensión de desbordar los métodos y metodologías tradicionales, o sea, cartesianas, positivistas, reductoras o lineales, resultan capaces de integrar y reunir a través del religar creativo, nuevos métodos, metodologías, técnicas, estrategias, instrumentos, procesos, posiciones críticas y demás estados, momentos y propensiones del acto educativo-investigativo (Villela-Cervantes & Andrade-Salazar, 2023, p. 136).

El objetivo de los transmétodos es manifiestamente transgredir: métodos (camino, procesos, vías, estrategias educativas-investigativas), metodologías (epistemes, dialécticas, estructuras rigurosas de conocimiento, normo-funcionalidades), técnicas (estructurales, prácticas lineales, repetitivas, centradas en la duplicación de procesos y resultados), modelos (normalizadores, reductores, modelados, analíticos, lineales), praxis educativas-investigativas (polarizadoras, insulares, parcelarias, mecánicas) y discursos (sesgados, monoparadimáticos, extremistas, dogmáticos, disciplinarios, cartesianos o positivistas), además de estrategias didácticas (rígidas, autistas, basadas en el resultado). En este sentido, cuando dichos escenarios se piensan desde la transdisciplinariedad y la complejidad, se ven interrelacionados en rizomas de relaciones o «anidamientos de conexiones» formado un buclaje inter-retro-activo, del que emergen de forma dialógica acciones y propensiones transmetódicas que son a la vez apuestas transmetodológicas; así las cosas, desde dicha propensión es dable considerar la emergencia de retículos asociativos que a modo de rizoma deconstructivo permiten vislumbrar nuevos caminos y apuestas comprensivas sobre los escenarios, contextos y dinámicas educativas e investigativas.

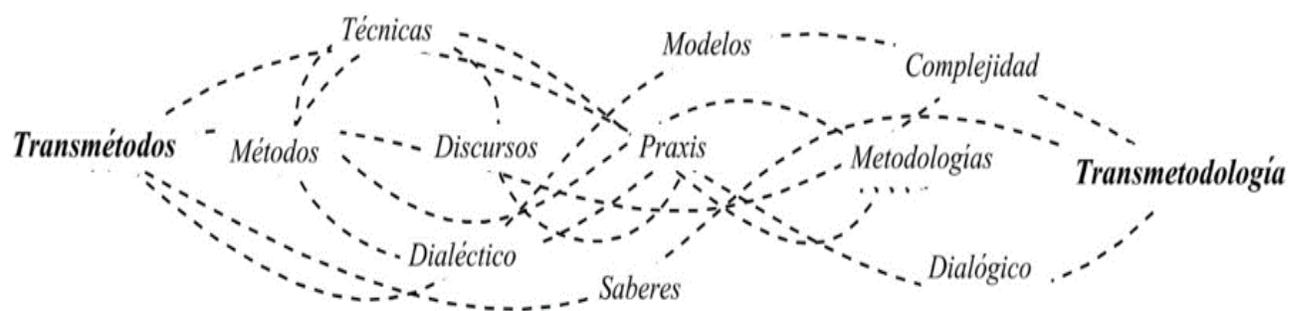


Ilustración 1. Buclaje inter-retroactivo Transmétodos-Transmetodología

Por esta razón, por ejemplo, complejidad, transdisciplina y rizoma investigativo están estrechamente relacionados a los transmétodos y se constituyen en su base reticulada, no—lineal, relacional y complejizante. En este tenor, la complejidad como desafío da cuenta de la naturaleza-propensión-disposición tejida conjuntamente, interconectada y dinámica-transformacional de las cosas, lo que a su vez da forma a lo existente al interrelacionar las diferentes dimensiones,

estructuras, funciones y eventos que dan forma a la reticularidad asociativa del mundo, misma que se extiende y expande a otros sistemas en interconexión auto-eco-transformadora. En adición, la transdisciplina es una apuesta que busca integrar-religar diferentes disciplinas para comprender en clave dialógica los diversos planos, campos o pliegues donde la realidad cobra identidad, pero, también diversidad de sentidos.

Finalmente, el rizoma investigativo es una oportunidad y apuesta metódica y metodológica construida con base en la idea de que el conocimiento se construye colectivamente entre, a través y más allá de las conexiones explicativas-comprensivas entre diferentes métodos, metodologías, ideas y perspectivas del fenómeno investigado. De allí, que mientras el problema de investigación desde una perspectiva tradicional sea visto en función de la concreción y delimitación, aquí se integre la idea de policentrismos problémicos o problema multicéntrico, lo que da forma a otra comprensión de los objetos de estudio como campos, mismos que se transforman por efecto de sus nuevas identidades semántico-asociativas en campos relacionales del conocimiento. En este tenor, "la idea de policentrismo problémico referencia el descentramiento que tiene un problema en aras del reconocer la diversidad de núcleos problematizadores que le dan forma asociativamente" (Andrade, 2021, p. 45).

Los transmétodos: ¿qué se busca con ellos?

Los transmétodos buscan generar espacios de aprendizaje que sean abiertos, creativos, colaborativos, significantes, inter-contextuales y transformadores. Estos objetivos pueden resultar antagónicos de los que se persiguen en los espacios tradicionales de aprendizaje (repetitivos, individuales, restringidos, sesgados y reproductivos) de allí que sus características suelen ser: linealidad interpretativa, reduccionismo epistémico-disciplinar, propensión por modelos bancario-memorísticos de aprendizaje y predilección por apuestas educativas e investigativas de tipo hipotético-deductivas y positivistas. Otro objetivo de los transmétodos es traspasar estas barreras y situar el conocimiento en diversos lugares desde lo que sea dable suscitar su reticularidad asociativa y trascender a otros momentos y pliegues explicativos y comprensivos.

En los transmétodos la asociación reticulada entre y a través de saberes conlleva un proceso deconstructivo en el que de las polarizaciones insulares, explicativas y metódicas se transita hacia lugares convergentes-divergentes, es decir, territorios comprensivos donde las asociaciones dialógicas, o sea, antagónico-complementarias, interconectan diferentes experiencias, saberes, epistemes, métodos y metodologías, por decir algunos elementos, con la finalidad de suscitar la emergencia de nuevos modos de presentación-estructuración-funcionalidad de los caminos que conducen a escenarios de construcción de los conocimientos. Así, los transmétodos son fruto del buclaje asociativo entre diversos saberes, mismos que dan cuenta de la colaboración inter y transdisciplinar, al tiempo que

revelan la tanto la interacción no-lineal entre diferentes perspectivas, métodos y sentidos explicativos, como la exploración académico-investigativa en contextos de incertidumbre.

Una definición conceptual y rigurosa de los transmétodos resulta en todo sentido lineal y reduccionista, empero, una aproximación comprensiva puede integrar la idea deconstructiva de que se trata de apuestas, perspectivas, propensiones y a la vez de enfoques, métodos y desafíos educativos e investigativos que rompen con la linealidad, la polarización y la limitación metódica de las ideas y de los métodos de investigación-educación. Por lo que, buscan sabotear, subvertir, generar, transformar y resignificar los espacios de aprendizaje tradicionales para tornarlos relacionales, rizomáticos y dialógicos. Cabe mencionar que dichos espacios:

- Permiten el intercambio entre ideas, posturas y perspectivas explicativas, además de la deconstrucción de conceptos, nociones, objetos, definiciones y polarizaciones.
- Consienten que el educador-investigador adopte diferentes perspectivas sobre uno o varios fenómenos, procesos, objetivos, objetos, mediaciones y didácticas de aprendizaje.
- Promueven la asociación, relación y resignificación entre, a través y más allá de la reticularidad rizomática-asociativa del conocimiento.
- Fomentan la emergencia de nuevas posiciones cognitivas y antropológicas sobre las que se andamien, basculen y asocien diversos métodos de investigación y múltiples acciones pedagógicas y de investigación.
- Proponen atributos, momentos e implicancias lógicas para la emergencia de un transmétodo:
 - Tener un soporte epistémico que integre lo experiencial, y lo inter y transdisciplinar
 - El diálogo entre las disciplinas y sus postulados, métodos, técnicas, metodologías y procedimientos
 - El reconocimiento de nuevas apuestas explicativas y sus propiedades transformacionales de los sistemas educativos e investigativos
 - El encuentro dialógico y crítico entre saberes, narrativas, sentidos, interpretaciones y reflexividades
 - La apuesta colaborativo-significativa por trascender los encuentros anteriores reconociendo lo que emerge de dichos entramados relacionales
 - Asumir el riesgo y el beneficio de la deconstrucción y desinsularización de toda polaridad y barrera antropológica y psicosocial que aisle y distancie ideas, métodos y procedimientos educativos e investigativos
 - oAsumir el riesgo de reconocer y crear algo novedoso que transforme y supere las limitaciones y la estrechez de miras en los procesos educativos e investigativos

Dicho sea de paso, los transmétodos implican la emergencia de apuestas comprensivas que desbordan las explicaciones mono causales, al tiempo que suscitan la ocurrencia estrategias de investigación producto de los distintos religarés entre las disciplinas y sus epistemes, métodos, metodologías, técnicas, procedimientos y mecanismos de análisis, intervención y significación; de allí que lo que emerja de dicho buclaje sean propensiones no-lineales útiles para la elaboración de conocimiento conjunto. En este sentido, los transmétodos buscan:

- Ir más allá de la polarización, reducción y limitación de ideas, métodos y metodologías educativas e investigativas.
- Promover la emergencia de ideas innovadoras, procesos no-lineales en educación y la creatividad transformadora.
- Abandonar las insularidades, restricciones y linealidad presentes en el pensamiento disciplinar y monoparadigmático.
- Explorar y acoger la incertidumbre, el caos-fluctuación, lo irreversible, la identidad relativa, además del orden, la organización y el ruido-desorden como fuentes deconstructivas de aprendizaje.
- Desafiar la linealización hegemónica de las ideas, además de lo cíclico e imperturbable de algunos procesos educativos, cuestionando la monodisciplina y las linealidades procedimentales aun presentes en los sistemas y procesos educativos e investigativos.
- Construir y reconstruir conjuntamente los procesos pedagógicos, didácticas educativas, saberes-objetos-objetivos de conocimiento, los programas de intervención e investigación, y la propia noción de educación asumida a modo de constructo dialógico en frecuente deconstrucción, reorganización y coevolución.

En este tenor, los transmétodos son enfoques, miradas, posturas, perspectivas o apuestas transformadoras y rizomatizadas que resisten y subvierten los enfoques lineales, compartimentados, insulares, particionados, colonizadores y heteronómicos utilizados para explicar los campos pedagógicos, sociopolíticos, educativos e investigativos desde una perspectiva estrecha, reduccionista y restringida (Andrade, 2023d, 2023b); así, “los transmétodos representan la construcción conjunta de distintos enfoques, perspectivas o metodologías que pretenden redefinir la forma en que se investigan y comprenden los fenómenos y los saberes en diversos campos, con la finalidad de construir y deconstruir el conocimiento de forma contextual, dialógica, creativa y compleja” (Andrade, 2023c, p. 62).

Investigación transmetódica

Transmétodo y transmetodología son conceptos que se utilizan en la investigación transmetódica también llamada, compleja, integrativa, relacional o transdisciplinar. Dicha praxis puede concebirse como una propuesta emergente de investigación no convencional, ya que, desde un escenario de complejidad-transdisciplinariedad busca redefinir la forma en que se comprenden los fenómenos investigados en diferentes campos del conocimiento, y para ello suscita quiebre y fisuras en las certidumbres explicativas y procedimentales, todo ello desde una perspectiva dialogante y transformadora. Es de considerar, que este tipo de investigación "tiene como base relacional el paradigma de la complejidad, la transdisciplinariedad y el rizoma investigativo, así, a partir de su integración dialógica se construyen, deconstruyen reorganizan tanto los saberes, como los métodos, metodologías, discursos y praxis pedagógicas e investigativas" (Andrade, 2023c, p. 43). Entre los objetivos que persigue este tipo de investigación se encuentran:

- Le apuesta a redefinir los modos en que se analizan lineal o fraccionadamente los fenómenos, eventos o situaciones en diferentes campos pedagógicos, sociopolíticos, educativos e investigativos desde una perspectiva dialogante y transformadora.
- Se basa en la metodología de investigación rizomática, por lo que busca relacionar, integrar, complejizar, traspasar lo disciplinar, desde perspectivas no-lineales y dialógicas.
- La metodología rizomática acoge la idea de complejización de las ideas a través de la reticularidad-asociativa entre y a través de diversos saberes. Así, los procesos educativos-investigativos enfrentan problemas multicéntricos y objetos de estudio que en realidad son campos relacionales donde dichos objetos se reúnen, disocian, relijan y complementan disciplinar e interdisciplinariamente.
- Adopta y suscita la evolución desde el uso de un método hegemónico y reductor a un antimétodo propositivo y luego a un transmétodo, buscando generar conocimientos novedosos, pertinentes, significativos y transformadores sin desconocer aportes previos, pero, sin reducirse a estos.
- Tiene el potencial de reformar los sistemas, procesos y didácticas educativas a través de apuestas relacionales-integrativas en las que se abandona toda linealidad explicativa, conceptual y procedimental para ingresar al campo del aprendizaje relacional, las didácticas dialógicas y los sistemas educativo-investigativos como sistemas complejos.

Transmetodología

Diré inicialmente que transmétodo y transmetodología se caracterizan por ser relacionales, integrativos, complejos, transdisciplinares, no-lineales y dialógicos. Entre ambos existe un buclaje recursivo y recurrente que actúa (identifica paradigmas, conceptos, nociones, perspectivas, procesos y epistemes), retroactúa (relaciona dichas propensiones explicativas y las pone a dialogar) e inter-retro-actúa (busca que el diálogo genere encuentros y acuerdos que resulten antagónicos-complementarios) todo producto-emergencia de sentido sobre lo educativo e investigativo. Transmétodos y transmetodologías se relacionan con los tres momentos del rizoma investigativo: segmentización «identifica partes relevantes del problema o campo del conocimiento», mesetización «revela los campos de relaciones que surgen de religar las partes anteriores» y desterritorialización «o acción-praxis emergente, deriva, neo-trayectoria de identidad relativamente estable que emerge y a la vez se reconoce e interpreta como propensión característica del problema investigativo». Cabe mencionar, que en cada momento del rizoma se producen acciones en los siguientes sentidos: relacionar, alargar, prolongar y alternar los saberes desde una perspectiva crítica y a la vez dialógica.

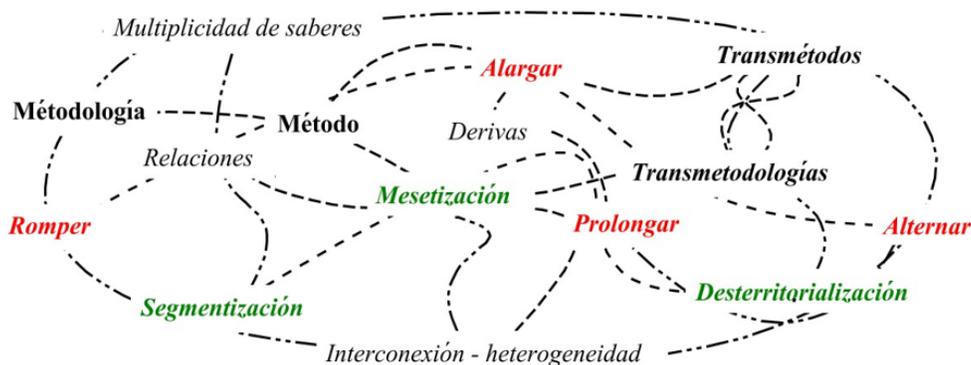


Ilustración 2. Rizoma Métodos-metodologías y transmétodos-transmetodologías. Fuente: elaboración propia.

La transmetodología transforma las estrategias didácticas de aprendizaje y se enfoca en la relación sujeto-sujeto, por lo que busca ir más allá de la interacción observador-conceptuador o estudiante-oyente-pasivo/maestro, al reconocer aspectos como la mutua interinfluencia, la reciprocidad, la incertidumbre, las fluctuaciones y la irreversibilidad de sentidos explicativos-comprensivos-pedagógicos tanto en el acto educativo como en el quehacer investigativo. Asimismo, dichas estrategias propenden por generar conocimientos oportunos, social e investigativamente útiles, con los que sea viable transformar los procesos y contenidos educativos, al tiempo que las acciones investigativas. Es importante anotar que “el movimiento transmetodológico trabaja los campos

epistemológico, teórico, metódico, metodológico y tecnológico desde lo inter y transdisciplinar, o sea, desde una posición transmetodológica emergente" (Andrade, 2023a, p. 34) en cuyo caso da cuenta de apuestas novedosas para integrar epistemes, saberes, aprendizajes, didácticas, experiencias y todos los conocimientos que al religarse relacionamente posibiliten ir más allá de los paradigmas y disciplinas que les respaldan.

Se puede definir la transmetodología como la apuesta de dialogo epistémico entre disciplinas que se encuentran en el religar de sus apuestas explicativas a fin de propiciar métodos, estrategias, técnicas y métodos de investigación desde los que los saberes dialoguen y construyan-deconstruyan miradas cada vez más relacionales y amplias de los fenómenos investigados y de los campos del conocimiento que entran en escena en el ámbito pedagógico. Como ya se dijo, la transmetodología de investigación empuja y religa los transmétodos, por lo que busca generar conocimientos que interactúen de manera relacional, integrativa, compleja, transdisciplinar, no-lineal y dialógica. Así, propone otras maneras de entender los fenómenos desde diferentes campos y perspectivas, o sea, desde enfoques dialogantes y deconstructivos. Al respecto, se tiene que,

(...) la emergencia subversiva-deconstructiva de los transmétodos y las transmetodologías da cuenta de una posición, invitación y desafío complejizante, rizomático y reflexivo hacia la deconstrucción de los métodos y la ampliación de las perspectivas reflexivo-interpretativas en los procesos investigativos. En conjunto, el religar entre dichos campos del conocimiento, ideas y apuestas epistémicas permitirá la reorganización-replanteamiento de los métodos y metodologías de investigación, haciéndolas emergentes-divergentes-distópicas, mismas que pueden ser reconocidas como transmétodos y transmetodologías (Andrade, 2023c, pp. 59–60).

Educación transmetódica

La educación transmetódica puede reconocerse como el proceso recurrente, recursivo y reorganizacional entre, a través y más allá del encuentro, interiorización, deconstrucción, resignificación y adquisición reticulada de experiencias, saberes, habilidades, sentidos y valores, mismos que se empujan de forma continua, entrelazada y diversa; de allí que se revele o emerja a modo de apuesta pedagógica e investigativa novedosa con la que se busca redefinir los modos en que se analizan, comprenden e interpretan dialógicamente los fenómenos, los objetos de estudio, los campos del conocimiento, las disciplinas y las experiencias educativas e investigativas, además de los tipos de aprendizaje y las didácticas pedagógicas. Esta propuesta se basa en la idea de entrelazar aspectos como: los

paradigmas y vivencias educativas a la planeación pedagógica e investigativa, los métodos y metodologías didácticas y de investigación, los objetos de aprendizaje, las mediaciones pedagógicas y, los objetivos de aprendizaje. Así, la investigación transmetódica utilizará diversas herramientas pedagógico-investigativas, al tiempo que transmétodos y transmetodologías para generar conocimientos contextuales, pertinentes, mutables, críticos, significativos y transformadores. A continuación, se detallan las características de la educación transmetódica:

- La educación transmetódica es explicativa y a la vez comprensiva y al hacerlo le devuelve la condición de sujeto a los objetos, propendiendo por saberes pertinentes, empáticos, comprensivos y antropológicos.
- Al reconocer tópicos como la interinfluencia, la correspondencia, la irresolución, las vacilaciones y la irreversibilidad le apuesta al desafío de integrar el pensamiento complejo-ecologizado y la perspectiva crítica del conocimiento.
- Busca generar un diálogo crítico, deconstructivo y reflexivo entre los diferentes actores, disciplinas y saberes que participan en el proceso educativo e investigativo, entre los que se incluye al docente, el estudiante, las comunidades e instituciones, buscando con esto generar encuentros, asentimientos, antagonismos, religarés, disensos y también arreglos.
- Propone diversas estrategias y herramientas transmetodológicas para llevar a cabo este tipo de educación, como el mapa relacional, la deconstrucción relacional, la ecologización del pensamiento, entre otras (Andrade, 2023c) . Estas herramientas son emergentes de los religarés inter y transdisciplinarios respecto a los métodos de investigación y a través de ellas se apuesta a una forma reticulada y compleja de religar saberes desde una perspectiva integradora y dialógica.
- Busca desarrollar una conciencia crítica y reflexiva, abierta y dispuesta a la incertidumbre, la superación de toda ceguera del conocimiento y la multidimensionalidad de posibilidades explicativas y comprensivas de los fenómenos educativos e investigativos, llegando a proponer alternativas integrativas, relacionales, colaborativas y transformadoras.
- En ella se transita desde el método educativo tradicional a un antimétodo crítico y complejo o transmétodo que es visible en el aula a través de nuevos modos de abordar y crear mediaciones, tareas, objetivos, didácticas y contenidos pedagógicos. Los maestros desarrollan acciones que involucran diversos contenidos, tópicos, metodologías y mediaciones y al reticularlas acuden a la complejidad-transdisciplinariedad, y con ello traspasan la frontera que los paradigmas, enciclopedismos y disciplinas instalan.
- Lo que sucede en la educación también acontece en la investigación, pero, con la salvedad que en el proceso investigativo se va de los métodos a los transmétodos de investigación, y de la metodología a la transmetodología al incluir la inter y transdisciplinariedad como soporte y enlace entre ambos

momentos. Esto sucede al embuclar transmétodos y transmetodologías con el fin de suscitar la emergencia de nuevos modos de hacer investigación.

- Las estrategias didácticas pueden ser dialógicas -ponen a dialogar los saberes y procedimientos-, creativas -generan nuevas acciones y procedimientos que se reajustan y reorganizan-; complejas -entre y a través de ellas se tejen conjuntamente los saberes-; interdisciplinarias -intercambian métodos y estrategias pero propenden por traspasarlas y subvertirlas-; transdisciplinarias -se esfuerzan en generar emergentes complejos-

En conjunto, los transmétodos y la metodología rizomática permiten la reorganización y replanteamiento de los métodos y metodologías educativas e investigativas, haciéndolas emergentes, divergentes, subversivas y distópicas, lo que las convierte en transmétodos y transmetodologías.

El transmétodo Rizoma investigativo como estrategia didáctica-pedagógica de aprendizaje

El transmétodo Rizoma investigativo puede comprenderse en su vertiente práctica como un transmétodo no-lineal para realizar una investigación cualitativa a la vez que a modo de estrategia didáctica de aprendizaje que permite a varios tipos de aprendizaje entrelazarse entre a través y más allá de sí, siendo los aprendizajes más comunes los siguientes: autoaprendizaje, aprendizaje implícito-explicito, asociativo y no-asociativo, cooperativo, colaborativo, significativo, emocional, observacional, vivencial, receptivo, memorístico y por descubrimiento, entre otros. De su reticularidad, emergen procesos de deconstrucción de los saberes a modo de despolarización conceptual e interpretativa; de allí que aquello que el transmétodo propone pueda exponerse en clave de reflexividad crítica-dialógica-compleja. En otras palabras, su objetivo es ayudarle al maestro y el educando a resolver, proponer, reconstruir y comprender los objetos/campos de conocimiento desde una perspectiva de complejidad, o sea, a través de redes de relaciones semánticas-cognitivas-interpretativas, que toman la forma de una raíz, red o tejido aracnoidal. Estas a su vez, representan a uno o varios problemas de investigación reticulados, de los que emergen preguntas, aprendizajes, didácticas, acciones educativas-investigativas, reflexividades y claridades en torno a diversos problemas, desafíos y oportunidades que el conocimiento presenta.

En investigación relacional, integrativa, complejizante, transdisciplinaria o transmetódica la reflexividad tiene tres momentos «reflexividad; autorreflexividad; auto-eco-reflexividad» (Andrade, 2019, 2021; Andrade & Rivera, 2019), que son acordes al proceso educativo-investigativo y forman parte de la estrategia didáctica de aprendizaje aquí propuesta. Así las cosas, la reflexividad es un ejercicio consciente que involucra reflexionar interna e intelectualmente sobre

la propia realidad, concretamente sobre lo que el fenómeno provoca en el investigador. Implica interpretar las relaciones causales entre las nociones preexistentes del investigador sobre el hecho investigado, contrastadas con las nociones emergentes de las experiencias actuales. Es la interpretación que se hace del acontecimiento investigado basándose en sus propios conocimientos y experiencias. La autorreflexividad es ser consciente de la propia actualización de conocimientos y experiencias, e implica que se reorganice lo que se cree saber sobre el fenómeno en función de los resultados y hallazgos, creando una nueva perspectiva del acontecimiento, este es un primer momento del pensamiento crítico. La auto-eco-reflexividad envuelve la relación entre los discernimientos anteriores, o sea, las conceptualizaciones actuales y la interpretación reconfigurada del fenómeno según la variabilidad de los entornos.

Es de mencionar que esta reflexividad está en constante auto-actualización ecosistémica y da cuenta de la reinterpretación creativa y original del hecho investigado, por lo que genera un discurso propio a través de componentes teóricos, explicativos y comprensivos que fortalecen el diálogo de saberes sobre el fenómeno. La integración de estos tres momentos genera una comprensión relacional, que integra dialógicamente las diversas interpretaciones de los objetivos y objetos de aprendizaje a modo de palimpsesto. En el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando varios de estos aprendizajes se encuentran entrelazados, las preguntas se recontextualizan y las posibles respuestas adquieren nuevos horizontes de sentido, que suelen ser mucho más abiertos al diálogo, propensos a interrelaciones, con propensión dialógica y perspectiva multidimensional. Es de mencionar, que ejecutar dicho proceso implica un reto que los maestros pueden proponerse en los momentos y puesta en marcha de la planeación didáctica. Así, tanto las estrategias didácticas, como la planificación curricular y las mediaciones pedagógicas son actos deliberados, conscientes, funcionales, estructurados y teleológicamente dirigidos a la apropiación, religar, reapropiación y transformación de los saberes y aunque ello constituya una labor irremplazable, a menudo los maestros no son conscientes de la transgresión educativa -necesaria y pertinente- que sus estrategias provocan.

Lo anterior, implica considerar que las estrategias didácticas de aprendizaje son complejas per se, y cada vez que se ponen en escena en el campo de relaciones que instala el proceso de enseñanza-aprendizaje, se transforman, reorganizan y auto-eco-transforman acorde a las dinámicas relacionales de los contextos educativos. La acción transmetódica en la didáctica pretende, pues, subvertir la linealidad adscrita a la relación entre modelo pedagógico-didáctica pedagógica-tipo de aprendizaje, y a cambio de ello propone que dichas estrategias se pongan en juego al igual que los paradigmas explicativos y aprendizajes que los sostienen. Así, por ejemplo, para fomentar el aprendizaje dialógico-relacional-rizomático se pueden utilizar a la vez: aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en la experiencia, etc., lo

que conlleva a pensar que el aprendizaje significativo es a la vez colaborativo-cooperativo, construccionista, dialógico, complejo, etc., religando a su vez paradigmas, modelos, estrategias didácticas, objetos de aprendizaje, etc¹. . Así las cosas,

Los modos en que los docentes llegan a los transmétodos pueden ser variados y en todo sentido creativos, por lo que en torno a ello es válido considerar que de forma frecuente la invención, innovación y reorganización de las estrategias pedagógicas da cuenta de la generación y uso de transmétodos, aun cuando los maestros e investigadores no sean completamente conscientes de estos o de su implementación (de)constructiva y transformadora (Vilella-Cervantes & Andrade-Salazar, 2023, pp. 135–136).

El religaré, precisa que el educador/investigador opere desde una actitud abierta y una simpatía reorganizacional robusta, además de propender por reunir integrativamente aprendizajes y saberes derivados de otros contextos experienciales y pedagógicos no-escolarizados, mismos que se enriquecen con los aportes de otras disciplinas y paradigmas. Cabe mencionar, que las estrategias de aprendizaje pueden reconocerse como el conglomerado de operaciones cognitivas y procedimentales que los estudiantes emplean para procesar y aprender información de forma cada vez más significativas. Dichas acciones son intencionadas y teleológicamente planificadas y en ellas se relacionan diversas técnicas, medidas, elecciones y actividades específicas. Para comprender la didáctica es preciso acoger varios pasos o momentos donde el aprendizaje transita. En el caso del rizoma como estrategia didáctica dichos momentos parten de lo expuesto por Deleuze y Guattari (1980) como componentes del rizoma -segmentos, mesetas y fugas-, los cuales se acoplan dialógicamente a la metodología rizomática o relacional de investigación como transmétodo. Cabe mencionar, que esta metodología emergente presenta los siguientes momentos en reticularidad asociativa:

1 Un ejemplo de lo anterior puede ser visible a través de un ejercicio de clase construido con base en la identificación y comprensión de un evento comunitario o social (estudio de caso), para lo que se solicita a los estudiantes que identifiquen y encuentren las casusas y consecuencias de los problemas asociados al suceso (Aprendizaje basado en problemas), que precisan ser abordados, explicados y comprendidos de forma colectiva (Aprendizaje colaborativo), para lo que es preciso identificar estas situaciones acorde al contexto y las vivencias de cada estudiante o de otros (Aprendizaje basado en la experiencia) y a partir de ello reconocer que implica-significa para su existencia y la de otros que esto se mantenga, reproduzca y extienda (Aprendizaje significativo), reuniendo en una sola reflexión integrativa (relato, dibujo, esquema, poema, teatro, canción, etc.) los aprendizajes anteriores a través de una propuesta comprensiva (Aprendizaje dialógico, relacional, complejo o rizomático).

Segmentización (...) implica la articulación interconceptual e intertextual entre los diferentes puntos, apreciaciones o sistemas de referenciación que dan cuenta de las influencias internas y externas (endoexogénicas) presentes en los fenómenos investigados, al tiempo que el reconocimiento de totalidades, o sea, de partes del problema que constituyen per se un todo en sí mismas (...); Mesetización (...) invita a agrupar lo agrupado, y reinterpretar lo interpretado, a través de bucles de asociaciones dialógicas que permiten conglomerar reticularmente aquellos elementos que por afinidad resultan resonantes en la segmentización (...). Al proceso de buclaje entre las derivaciones o prolongación de los segmentos se denomina mesetización; Desterritorialización (...) es un derivado del primer y segundo momento, y en este es preciso conocer los conjuntos de asociaciones de la mesetización y las derivaciones que de ellas emergen. En este campo relacional es posible identificar tres condiciones emergentes: derivas, trayectorias y tendencias (Andrade, 2021, pp. 57-59).

Es importante anotar, que los procesos educativos e investigativos pueden favorecerse de dicha estructura organizacional, dado que permitirá exponer, comprender y responder de manera más amplia a los problemas policéntricos del conocimiento. Como ya se ha dicho, estos tres momentos son procesuales de la estrategia didáctica y en ellos la evaluación de logros, avances, retrocesos y acercamientos obtenidos, puede ser diagnóstica, formativa y sumativa en el caso de que así se requiera, además de flexible, integrativa y sistemática durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje, pero, tomando en cuenta que más que un juicio de valor se trata de construir conocimiento sobre el aporte del educando al proceso evaluativo. En tanto estrategia didáctica de aprendizaje el rizoma puede ejemplificarse en sus características, objetivos y procesos de la siguiente manera:

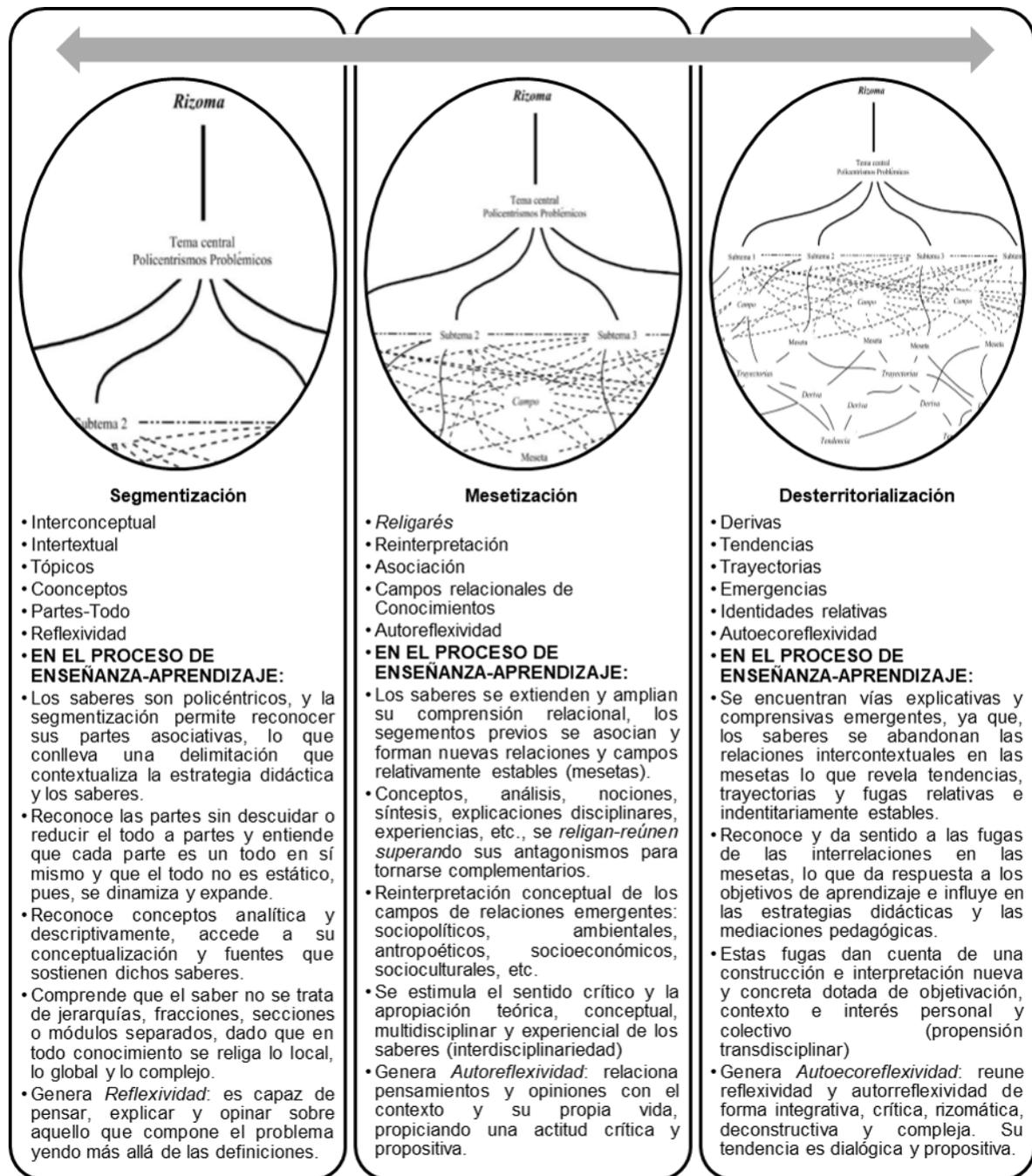


Ilustración 3. Rizoma como estrategia didáctica de aprendizaje. Fuente: elaboración propia

Dicho sea de paso las estrategias y didácticas de aprendizaje resultan complejas por su condición de recursividad «capacidad de un proceso de enseñanza-aprendizaje, sistema educativo o estrategia didáctica para inter-influenciarse a sí misma y cambiar su propia constitución»; recurrencia «da cuenta de la repetición o aparición habitual de patrones, propensiones, procesos o comportamientos en un sistema complejo, y para el caso de las estrategias didácticas conlleva

la implementación de procesos recurrentes y reticulados de comprensión de los objetos de estudio»; y reorganización y autoorganización «proceso a través del que un sistema complejo se adapta o reajusta a sí mismo cambiando su estructura en contestación a su entorno -biopsicosocial, antropoético, socioeducativo, etc.-; lo que permite la autoorganización, o escenario multicontextual donde el sistema se reorganiza internamente como resultado de las perturbaciones, fluctuaciones, la incertidumbre o los cambios en el entorno -Eco- del sistema».

Una mirada reduccionista a las estrategias didácticas implicará supeditarlas a simples hábitos de estudio, lo que las tornaría inflexibles y poco adaptables a situaciones diversas de aprendizaje (Eggen & Kauchak, 2016). Así, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando estas estrategias trascienden el aprendizaje bancario y lineal, los procesos mentales, pedagógicos, socioambientales y colaborativos afianzan lo aprendido, lo ubican en contextos que el educando puede identificar y es posible transitar al diálogo entre y a través de los saberes. De allí, por ejemplo, la importancia promover el uso de estrategias eficientes y contextuales de aprendizaje a fin de fomentar aspectos como la autorregulación, metacognición, autoevaluación, autonomía, el pensamiento crítico y asociativo o dialógico, al tiempo que la reflexividad continua (Weinstein & Mayer, 2017). En el ámbito de la investigación relacional, las estrategias de aprendizaje pueden emplearse para motivar, guiar y establecer metas y estrategias colaborativas-significativas, además de facilitar la apropiación/generación de contenidos-saberes, la supervisión de actividades y procedimientos de los educandos y a la vez sugerir temas de indagación, jugando un papel cardinal en el desarrollo del proceso de enseñanza e investigación.

En términos llanos, las estrategias didácticas son los métodos o técnicas llevadas a cabo por los maestros para facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estas estrategias implican aspectos como: planificación, organización y ejecución de actividades de enseñanza diseñadas para promover el aprendizaje y la comprensión de forma eficiente, crítica y contextual (Dignath & Büttner, 2008). Así, las estrategias didácticas pueden incluir varios métodos de instrucción (plenarias, conferencias, debates, trabajo colectivo, proyectos, etc.) y de participación-ejecución (mapas mentales, rizomas, exposición, dramatización, visualizar lo aprendido, autoevaluarse, etc.) además, de otras actividades adaptadas a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes. Correlativamente, se les considera también, técnicas que los educandos utilizan para comprender, interpretar y recordar información relevante. Dichas estrategias se emplean para mejorar la experiencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tanto estrategias didácticas como estrategias de aprendizaje que las componen, resultan complementarias y trabajan juntas para facilitar, promover y contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que separarlas resulta en todo sentido reduccionista; empero, si bien las estrategias didácticas contienen y se

enunciar estrategias didácticas emergentes, no solo resulta arriesgado sino subversivo, ya que puede prestarse para una interpretación reduccionista de los complejos si no se asocia a otras transformaciones en los procesos y sistemas educativos: la idea de una reforma a la educación; la inclusión del pensamiento complejo y ecologizado como estrategias y soportes paradigmáticos; acoger la incertidumbre; propender por el desarrollo del pensamiento crítico y dialógico; propender por el tránsito de la inter a la transdisciplinariedad; integrar de la idea de saberes entrelazados de los que emergen otros conocimientos no-lineales, recursivos, recurrentes y reorganizacionales, entre otros elementos. Dichos aspectos dan forma a estrategias didácticas complejas, rizomáticas, transdisciplinares o transmetódicas.

Los transmétodos buscan generar espacios de aprendizaje abiertos y transformadores, siendo una apuesta que busca traspasar las barreras de los espacios tradicionales de aprendizaje y situar el conocimiento en diversos lugares desde los que sea dable suscitar su reticularidad asociativa y trascender a otros momentos y pliegues explicativos y comprensivos. Estos espacios permiten el intercambio entre ideas, posturas y perspectivas explicativas, además de la deconstrucción de conceptos, nociones, objetos, definiciones, aprendizajes, didácticas, planificaciones y polarizaciones. Asimismo, fomentan la emergencia de nuevas posiciones cognitivas y antropológicas sobre las que se monten acciones sociales diversos métodos de investigación y múltiples acciones pedagógicas y de investigación. En este tenor, los transmétodos propenden por redefinir desde una óptica dialogante la forma en que se comprenden los fenómenos, eventos o situaciones en diferentes campos, pliegues, sistemas y apuestas implicadas en la construcción conjunta del conocimiento. Así, van más allá de los métodos tradicionales, los marcos teóricos disciplinares, las didácticas pedagógicas, y promueven la creatividad metódica, metodológica, didáctica y el diálogo entre y a través de diferentes discursos, narrativas, epistemes, procedimientos, métodos, contextos y actores sociales.

Vale decir, además, que el transmétodo investigación Rizomática puede comprenderse como un transmétodo no-lineal para llevar a cabo una investigación cualitativa, sistémica-compleja, reflexiva, inter y transdisciplinar, misma que puede llamarse transmetódica; así como también, una estrategia didáctica de aprendizaje que permite interconectar varios tipos y experiencias de aprendizaje y los paradigmas que les dan forma entre, a través y más allá de sí mismos. El objetivo de la estrategia es ayudar a profesores y educandos a comprender y reconstruir objetos/campos de conocimiento desde una perspectiva de complejidad, mediante redes de relaciones semántico-cognitivo-interpretativas que adoptan la forma de raíces, redes o tejidos complejos de relaciones. Las estrategias didácticas de aprendizaje representan oportunidades que los profesores e investigadores pueden llevar a cabo de forma consciente, además de reconocer cómo pueden utilizarse conjuntamente para mejorar la calidad

de la enseñanza y lograr objetivos y resultados de aprendizaje dialógicos. Las estrategias didácticas proporcionan el marco teórico-práctico y la estructura de la enseñanza y adquisición de contenidos, a la vez que permiten a los estudiantes comprometerse activamente con el material pedagógico para estudiarlo, interiorizarlo y transformarlo, de allí la importancia de la estrategia didáctica de aprendizaje propuesta: rizoma, misma que se basa en el principio dialógico para comprender en clave de complejidad-transdisciplinariedad y rizoma el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La complejidad es un desafío que debe ser abordado en los procesos educativos e investigativos, por lo que da cuenta de la naturaleza-propensión-disposición tejida conjuntamente, interconectada y dinámica-transformacional de los objetos de aprendizaje, lo que a su vez da forma y deforma lo existente al interrelacionar las diferentes dimensiones, estructuras, funciones y eventos propios de la reticularidad asociativa del mundo. En este sentido, los transmétodos buscan subvertir la hegemonía lineal que se reproduce, mantiene y lega en los procesos educativos e investigativos, ya que los investigadores-educadores, cuando operan desde una perspectiva reproductiva y bancaria a menudo no resultan del todo conscientes de la ocurrencia de los transmétodos. Por ello, contribuyen al desarrollo de una conciencia crítica y reflexiva, abierta a la multidimensionalidad de posibilidades explicativas y comprensivas de los fenómenos estudiados, y proponen alternativas integrativas, relacionales, colaborativas para realizar investigaciones desde una perspectiva dialógica y compleja, o sea, transdisciplinar. Dicho esto, los transmétodos son enfoques, miradas, posturas, perspectivas o apuestas transformadoras y rizomatizadas que resisten los enfoques lineales, compartimentados, insulares, particionados, colonizadores y heteronómicos utilizados para explicar los campos mencionados desde una perspectiva estrecha, reduccionista y restringida.

Es dable mencionar, que en los procesos de enseñanza-aprendizaje la ética discursiva es fundamental en los procesos educativos e investigativos; así, la educación debe tener lugar en un entorno libre de coacción hegemónica-ideológica para llegar a un entendimiento basado en relaciones integrativas, lo que asegura una posición crítica a favor de los saberes, los métodos, las didácticas y las praxis educativas. Asimismo, dicha ética discursiva en la complejidad implica reconocer la antipoética del género humano. En este tenor, cuando se hace referencia a lo transmético se implica también todo el entramado lógico que sostiene axiológicamente hablando la convivencia, la educación y las prácticas pedagógicas e investigativas. De los transmétodos y de las estrategias de aprendizaje derivadas se desprenden propuestas educativas que integran y a la vez producen espacios de aprendizaje abiertos, creativos, colaborativos, significantes, intercontextuales y transformadores. Estos enfoques promueven la asociación de conocimientos, la emergencia de ideas innovadoras y la exploración de la incertidumbre como fuente de aprendizaje.

Referencias

Álvarez de Zayas, C., & González-Agudelo, E. (2002). *Lecciones de Didáctica General*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Andrade, J. A. (2019). La investigación relacional y sus pilares: complejidad, rizoma y transdisciplina. In A. Insuasty, E. Borja, R. Rivera, & J. A. Andrade (Eds.), *Reflexiones sobre investigación integrativa. Una perspectiva inter y transdisciplinar* (pp. 65–89). Grupo de Investigación y Editorial Kavilando. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/kavilando/20200309045350/0.pdf>

Andrade, J. A. (2021). *Investigación relacional y rizoma investigativo: apuntes para su aplicación metodológica* (D. Palacios, Ed.). Editorial Bonaventuriana.

Andrade, J. A. (2022, December 5). Transmetódico, modelo de rizoma. *Congreso Educación, Investigación y Complejidad: Miradas de Futuro*. <https://www.youtube.com/watch?v=P9Rs5146sZU&t=1049s>

Andrade, J. A. (2023a). Algunos antecedentes valiosos sobre los transmétodos. *Revista Vida, Una Mirada Compleja*, 4(1), 29–42. <https://doi.org/10.36314/revistavida.v4i1.16>

Andrade, J. A. (2023b). Apuntes sobre rizoma investigativo, transmétodo y educación complejizante. *REDISED Revista Diálogo Interdisciplinario Sobre Educación*, 4(2), 33–40. <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/redised/article/view/2774/2757>

Andrade, J. A. (2023c). Investigación relacional, integrativa, complejizante, transdisciplinar o transmetódica. *Revista Vida, Una Mirada Compleja*, 4(1), 43–65. <https://doi.org/10.36314/revistavida.v4i1.17>

Andrade, J. A. (2023d). Transdisciplinariedad: un enfoque innovador para la investigación y el conocimiento de los transmétodos. *Revista Multidisciplinaria de Investigación - REMI*, 2(1), 73–93. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8339331>

Andrade, J. A. (2023e, June 18). Transmétodo y Transdisciplinariedad. *Simposio Internacional Educación Complejidad y Transdisciplinariedad*. <https://www.youtube.com/watch?v=z15sNf26bU8>

Andrade, J. A., & Rivera, R. (2019). *La investigación una perspectiva relacional*. Fundación Universitaria del Área Andina.

Argüelles, P., Denise, C., & Nagles, G. (2007). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Alfaomega.

Campos, Y. (2000). *Estrategias didácticas apoyadas en tecnología*. DGENAMDF.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Rizoma (Mil Mesetas 1980)*. Minuit.

Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Componentes del fomento del aprendizaje autorregulado entre los alumnos. Un metaanálisis sobre estudios de intervención en primaria y secundaria. *Metacognición y Aprendizaje*, 3(3), 231-264.

Eggen, P., & Kauchak, D. (2016). *Psicología educativa: Ventanas a las aulas* (10ª ed.). Pearson.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.

Habermas, J. (1985). *El discurso filosófico de la modernidad*. Editorial Taurus.

Villela-Cervantes, C. E. M., & Andrade-Salazar, J. A. (2023). La educación hologramática y transmetódica: perspectivas desde la complejidad y la transdisciplinariedad. *Revista Académica CUNZAC*, 6(2), 129–148. <https://doi.org/10.46780/cunzac.v6i2.110>

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (2017). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje en la educación superior: Generando Transferencia*. Springer.

Sobre el autor

José Alonso Andrade Salazar

Es docente Investigador de la Universidad Cooperativa de Colombia y de la Corporación universitaria Minuto de Dios, docente invitado al doctorado en Educación superior de la Universidad de El Salvador, Psicólogo de la Universidad Politécnica Salesiana de Quito, Ph.D. Pensamiento complejo de Multiversidad Mundo Real Edgar Morin (México), Magister en Investigación Integrativa (México), Posdoctor en Educación, investigación y complejidad de la Escuela Militar de Ingeniería (Bolivia), Especialista en gerencia de proyectos de desarrollo de la Universidad La Gran Colombia, Especialista en ciencias de la complejidad (México). Investigador en temas de educación, decolonialidad y complejidad, etnoeducación, transdisciplinariedad, epistemología de la psicología, ciencias sociales y transdisciplinariedad, investigación relacional, transmetodologías, educación superior, resistencia educativa-pedagógica, acoso escolar, violencias lineales y no lineales, resistencia social, prevención de conductas suicidas.

Financiamiento de la investigación

Con recursos propios.

Declaración de intereses

Declara no tener ningún conflicto de intereses, que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas.

Declaración de consentimiento informado

El estudio se realizó respetando el Código de ética y buenas prácticas editoriales de publicación.

Los textos publicados son responsabilidad de los autores.
Copyright © 2023. Los derechos son de José Alonso Andrade Salazar



Los textos están protegidos por una licencia [Creative Commons 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, remezclar, transformar y crear a partir del material, siempre que cumpla con la condición de atribución, debe reconocer el crédito de la obra de manera adecuada.

El manuscrito es de acceso abierto