

Jessica Visotsky Hasrun (Coord.)

# EPISTEMES OTRAS

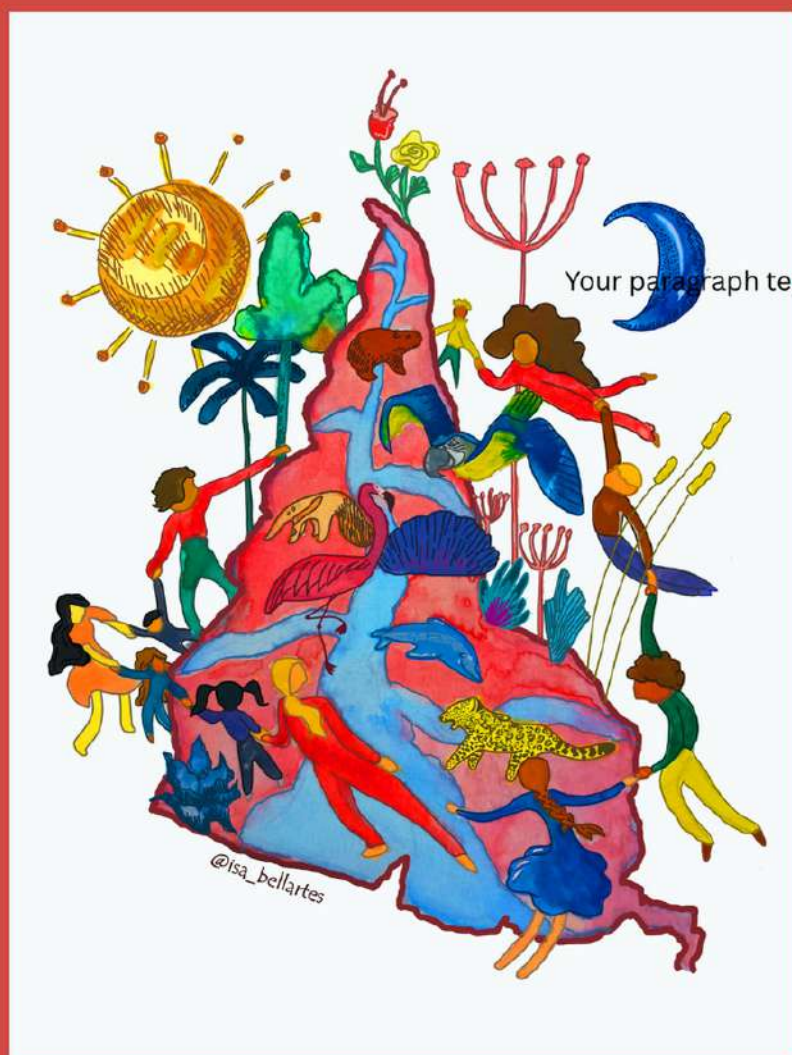
MODOS OTROS DE INVESTIGAR

PARTICIPANDO, EN CO-LABOR, CO-PRODUCIENDO  
CONOCIMIENTO DESDE AMÉRICA LATINA

Isabel Hernández

Moacir Gadotti

Alfonso Torres Carrillo



*Escriben:*

Carlos Rodrigues Brandao

Adolfo Perez Esquivel

Carlos Falaschi

María Teresa Sirvent

César Ferreira Da Silva

Alvaro Javier Di Matteo

Anahí Güelman

Diana Milstein

Alejandro Médici

Giovanny Leal Roncancio

Graciela Hernández

Veronica Hendel

Jessica Visotsky Hasrun

*Ilustración:* Isabella Paulino da  
Silva.





Episemes : sentidos y modos de investigar participando, en co-labor,

co- produciendo conocimiento desde América Latina / Carlos

Rodrigues Brandão ... [et

al.] ; Contribuciones de Paola Vargas ; Compilación de Jessica Visotsky ; Prefacio de Isabel Hernández , ; Palabras iniciales de Moacir Gadott , Prólogo de Alfonso Torres i . - 1a ed compendiada. - Bahía Blanca : Ediciones nustrAmérica desde Abajo de Argentina ; Bahía Blanca. 2024.

Libro digital, DOC

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-90693-2-7

1. Investigación Social. 2. Metodología de la Investigación. 3. Investigación Cualitativa. I. Rodrigues Brandão, Carlos II. Vargas, Paola, colab. III. Visotsky, Jessica, comp. IV. Torres, Alfonso, prolog. V. Gadotti, Moacir, prolog. VI. Hernández, Isabel, prolog.

CDD 001.4



Este libro es una coedición entre Ediciones nustrAmérica desde Abajo Argentina y Praxis Editorial. El libro se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación "Interseccionalidades y pedagogías críticas en derechos humanos en clave territorial: abordajes desde la investigación participante y las metodologías cualitativas" – Departamento de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional del Sur – Código 24/5008. Resol CSU 554/24

Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Se distribuye bajo licencia Creative Commons: Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir igual.



Los derechos de autor pertenecen a las personas que figuran como autores en cada uno de los artículos.

La imagen de tapa es una obra de la artista Isabella Paulino da Silva, se titula "Abrazando a America Latina".

# **EPISTEMES OTRAS**

*MODOS OTROS DE INVESTIGAR*

*PARTICIPANDO, EN CO-LABOR, CO-PRODUCIENDO*

*CONOCIMIENTO DESDE AMÉRICA LATINA*

**Jessica Visotsky (Coord.)**

**Ediciones nustrAmérica desde Abajo**

**de Argentina**

**Praxis Editorial**



Jessica Visotsky-Hasrun (Coord.)

Moacir Gadotti

Isabel Hernández

Alfonso Torres Carrillo

Carlos Rodrigues Brandão

Adolfo Perez Esquivel

Carlos Falaschi

María Teresa Sirvent

César Ferreira Da Silva

Javier Di Matteo

Anahí Güelman

Diana Milstein

Alejandro Médici

Giovanny Leal Roncancio

Graciela Hernández

Veronica Hendel

Ilustración de tapa : Isabella Paulino da Silva

# Índice

<b>Prefacio</b> - Isabel Hernández	11
<b>Palabras iniciales</b> - Moacir Gadotti	17
<b>Prólogo</b> - Alfonso Torres Carrillo	23
<b>Presentación</b> Jessica Visotsky-Hasrun	43
<b>PARTE I QUIENES HAN DEJADO HUELLA...</b>	<b>47</b>
La educación como cultura, la cultura como política y la política como historia. Carlos Rodrigues Brandão +	49
La universidad tiene que abrir las puertas no solo de la mente, sino del corazón para construir un nuevo amanecer- Adolfo Perez Esquivel	59

Apuntes y Memorias de Investigación. Con algunos tópicos que a menudo no se tratan o se maltratan en la Academia – La I.A.P.- Carlos Falaschi +	69
De la Educación Popular a la Investigación Acción Participativa - Teresa Sirvent	131
César Ferreira Da Silva - Recuerdos y vivencias Homenaje. al Maestro Amigo Carlos Rodrigues Brandão	187
<b>PARTE II - MIRADAS Y PERSPECTIVAS CONTEMPORÁNEAS ACERCA DE LAS INVESTIGACIONES PARTICIPANTES, LA CO-PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS Y LAS ETNOGRAFÍAS COLABORATIVAS</b>	<b>195</b>
Coproducción de conocimientos junto a organizaciones sociales- Javier Di Matteo	197
Voy a llamar a esto que hicimos “Investigación Crítica”. Anahí Guelman	221

Niñxs y etnógrafxs: investigaciones en colaboración. Experiencias etnográficas en Latinoamérica Diana Milstein	235
La investigación acción participativa no es un mero voluntarismo. Diálogos entre la perspectiva de la IAP y los derechos humanos - Alejandro Medici	251
La propia experiencia inmigrante como fuente de investigación: algunas discusiones metodológicas- Giovanny Leal Roncancio	289
¿Todos aprendemos? ¿Aprendemos de las voces bajas de los subalternos? - Graciella Hernández	307
Subvertir el lugar de enunciación: hacia la co-construcción de preguntas, estrategias y saberes acerca de nuestras biografías y territorios - Verónica Hendel	315

Interseccionalidad crítica y ancestralidad en el entretreído  
de tradiciones participativas en investigación-

Jessica Visotsky Hasrun

339

**Lxs autorxs**

**383**



# Prefacio

**Isabel Hernández<sup>1</sup>**

Agradezco a Jessica Visotsky por invitarme a escribir este prefacio y compartir sus valiosas reflexiones y la de todos los asistentes a las “Jornadas de Investigación Participante, etnografías colaborativas y co-construcción de conocimientos”, realizadas en la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca - Argentina) en noviembre del año 2022. También le agradezco a Jessica porque, al parecer, compartimos el orgullo de esos tres atributos que ella reconoce a través de su cita de la poeta catalana Maria-Mercè Marçal.

Pese a rondar la octava década, siento que la vida es corta. Los recuerdos dan vuelta antes de irse y dejan un rastro como el que dejan las caracolas. Tal vez por eso: “lo mejor de mí son los demás”, como decía Carlos Rodrigues Brandão y nos lo recuerda César Ferreira Da Silva en esta brillante recopilación de artículos, conferencias y reflexiones sobre importantes experiencias. Tal vez por eso el querido Carlos me llamaba “Isabel Mapuche” (*mapuche tá inché*) y con ese nuevo apellido sintetizaba mi larga praxis como educadora popular

---

<sup>1</sup> Educadora popular, antropóloga, profesora universitaria e investigadora de la ONU nacida en Rosario (Argentina) en 1948. Desde hace 30 años vive en Santiago de Chile, escribe narrativa y participa en organizaciones de escritoras feministas.

junto a la “gente de la tierra”, un pueblo sin fronteras que me enseñó mucho de lo que hoy consigo entender sobre la vida y la muerte.

La lengua griega tiene una palabra para describir una obsesión: *póthos*. Se trata del desasosiego que produce el deseo de lo ausente, de lo perdido para siempre, de lo inalcanzable. Es como decir que respiramos permanentemente en un páramo, en la periferia de la nada. No encuentro expresión mejor para la ausencia de los años vividos e irrepetibles. Las *saudades* del portugués también tienen esa carga, pero a mi modo de ver, albergan alguna esperanza de reencuentro o reconquista. Y “la esperanza es una exigencia ontológica de los seres humanos”, como nos enseñó Paulo Freire y como lo recuerda en las próximas páginas Carlos Falaschi.

Por eso, y de una extraña forma, tangible e intangible, vuelvo a encontrarme en este libro con mis compañeros de antaño y lo abrazo. Con Paulo Freire y nuestras viejas andanzas por Brasil y Argentina, la solidaridad de sus cartas, las que atesoro con enorme respeto y cariño. También con Carlos Rodrigues Brandão, Lula da Silva, Moacir Gadotti, Henrique Rattner, Sergio Guimaraes y tantos otros compañeros brasileiros de aquel entonces.

Quiero recordar a estos maestros y amigos como luchadores excepcionales que fueron y de alguna manera siguen siéndolo. Seres íntegros y queribles, entregados a un compromiso de vida. Quiero recordarlos como eran cuando recién los conocí, porque fueron años oscuros, de dictaduras y autoritarismo, pero que abrieron fructíferos caminos hacia las prácticas educativas populares y las ciencias, años

que nos acercaron a la transdisciplina, nos enseñaron sobre la labor interinstitucional y signaron nuestro futuro académico, político y de experiencia de vida.

Ahora escribo y descubro el mundo desde la narrativa porque, como decía Piglia: “la narración alivia la pesadilla de la Historia”. También esta nueva cualidad suele permitirme, desde los márgenes de la realidad y desde otro lenguaje, cerrar los ojos y volver a vivir en aquellos espacios inesperados de libertad y decisión que compartimos a diario durante la organización de la “III Asamblea Mundial de Educación de Adultos” en Buenos Aires, durante el año 1985. En ese entonces me tocó trabajar como Secretaria Ejecutiva de aquella asamblea, compartiendo la euforia del regreso a la democracia con el apoyo, entre muchos otros, de los compañeros Adolfo Pérez Esquivel, Teresita Sirvent y tanto argentinos y latinoamericanos nombrados en este libro. Reencontrados aquí, a través del tiempo, la distancia, la vejez o la muerte, pero nunca el olvido.

Aquellos, nuestros años jóvenes, coincidieron con los tiempos del gobierno cívico-militar en Argentina y, el terror cotidiano que llegamos a respirar a partir de marzo del año 1976, nos impulsó a reunirnos, a traducirnos, a escribir juntos, a compartir nuestras ideas, a abrazarnos y a juntar nuestras prácticas para forjar una nueva realidad. Conocer la disciplina seca y restrictiva de los gobiernos militares, la crueldad, esa atmósfera de miedo, esa humillación que supone cualquier verticalidad, podía habernos llevado en casi toda América Latina, a vivir al día, absolutamente solos bajo el cielo, hasta que el tiempo

lograra que nos sintiéramos insustanciales. ¡Y así ocurrió con muchísimas de nuestras compañeras y compañeros!

Fuimos y somos sobrevivientes. Los educadores populares de las décadas de los '60, '70 y '80, fuimos sobrevivientes y seguimos siéndolo. Los sobrevivientes no suelen soportar el agobio de su privilegio, nosotros lo logramos porque hicimos propia la educación como práctica de la libertad, porque ejercimos la pedagogía crítica. Se trató de la supuesta prerrogativa de haber sobrevivido años y décadas con la necesidad imperiosa de dar testimonio de aquello que no todos estaban dispuestos a recordar, pero que en nosotros seguía vivo. Porque era y sigue siendo luz, la luz de la esperanza de un mundo mejor.

Hay acontecimientos que parecen perderse en la memoria, que están enmascarados, como si nunca hubieran ocurrido, como si se tratara de algo que imaginamos, algo que oímos en algún lugar o que les sucedió a otros. Pero todo vuelve alguna vez a la memoria, todo regresa como si estuviera ocurriendo en el presente y más tarde se marcha hasta volverse más distante y extraño, como si hubiera acontecido en un sueño. Sin embargo, todo es único y todo cabe en una única existencia. Muchas veces recapacito y recuerdo aquello de Primo Levi: "Nosotros, los que sobrevivimos en los campos no somos testigos verdaderos. Quienes tocaron fondo, los auténticos, no regresaron o regresaron sin palabras".

Nosotros pudimos ejercer nuestra palabra y ser consecuente con ella porque creíamos firmemente en la pedagogía del oprimido, porque

nosotros de alguna forma también lo éramos. Se trata de esa dimensión política propia que “que se vuelve hacia mi otro, que se compromete con mis otros y que se propone construir con el otro un mundo que es mi mundo porque es un mundo de nosotros, es un mundo solidariamente compartido”, como lo recalca nuestro inolvidable Carlos Rodrigues Brandão.

Como nos explica Sirvent “concebir a la Investigación Acción Participativa en el marco de la Educación Popular es el instrumento enriquecedor de la capacidad de la población para una participación real en los hechos que afectan su vida cotidiana”. También lo asume Pérez Esquivel, por eso nos dice que “se necesita de la rebeldía cultural para generar conciencia de mujeres y hombres para la libertad, con conciencia crítica y valores. Tenemos lleno al cántaro, de pensamientos, de prejuicios, de discriminación, de violencia, hay que vaciar el cántaro para que entre la luz”, por eso lo más importante de la vida en las universidades en este momento es comprender “que tienen que abrir las puertas no solo de la mente sino del corazón para construir un nuevo amanecer”.

Hay cosas que pasan fugazmente por nuestro lado y otras imágenes que apremian desde algún rincón de los recuerdos y entonces regreso aquí al mundo de aquellos años jóvenes. Y lo hago, tal vez, desde una insinuación, un murmullo, un relámpago sutil que alumbra objetos y lugares vislumbrados de repente, escenas que no sabía que estaban allí y que me hablan con las mismas voces antiguas, pero en un espacio que les da otras tonalidades. Esto no es gratuito, lo digo aquí

por una razón profunda, porque gracias a todas las compañeras y compañeros que escribieron en la Parte II de este libro, sé que nuestra generación no sembró en vano, sé que las semillas de nuestros compañeros y maestros, educadores populares de toda América Latina están creciendo en suelos fértiles, ante los nuevos desafíos que nos impone la

Historia.

Los jóvenes o no tan jóvenes que aportan sus valiosas experiencias en la II Parte de este libro saben muy bien que pueden volver los tiempos sombríos. El devenir histórico no se repite, pero puede acontecer que, en este mundo convulso, la incertidumbre se transforme en una borrasca que amenace nuestras prácticas, que pretenda arrasar con nuestras convicciones. Ya aprendimos con Gramsci que “el viejo mundo se muere, el nuevo tarda en llegar y en este claroscuro surgen los monstruos”.

Si algo de esto nos llegara a ocurrir, recurramos a la memoria, recuperemos nuestro imaginario colectivo, atrevámonos a juntarnos, volvamos a abrazarnos y recordemos a Paulo Freire y a todos las compañeras y compañeros que siempre tuvieron el coraje de enseñarnos a soñar.

# Palabras iniciales

**Moacir Gadotti<sup>2</sup>**

Este é um livro que fala de co-laboração, de co-produção, pensado e produzido em co-construção, em diálogo, e, para minha alegria, eu também fui gentilmente convidado por minha querida amiga Jessica Visotsky a participar desse lindo projeto.

Destaco inicialmente os convidados e convidadas de caminhada que aqui se reuniram para pensar e expor essas “epistemes outras”, em tempos obscuros, que exigem de nós, cada vez mais, lucidez e força para esperar. São tempos de interrogações e também de escutas de múltiplas e distintas vozes. Juntos podemos responder a esses tempos com mais certeza sobre o papel do nosso quefazer acadêmico e político-pedagógico. E temos referenciais em que nos apoiar, como essas experiências e reflexões que nos oferecem mapas de navegação que nos ajudam a escolher o melhor rumo a tomar. A esperança não é pura espera como nos dizia Freire. Não esperamos que o futuro chegue até nós pois somos fazedores dele.

Toda construção do conhecimento implica uma teoria do conhecimento e esta é inseparável de uma antropologia, portanto, de

---

<sup>2</sup> Es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Ginebra (Suiza), presidente del Consejo Deliberador del Instituto Paulo Freire (São Paulo) y profesor jubilado de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (FEUSP).

uma visão de mundo e de sociedade. Ela tem uma dimensão lógica, relacionada aos métodos empregados na produção do conhecimento, uma dimensão histórica pois ela se dá num certo contexto, uma dimensão gnosiológica, que se refere às finalidades do conhecimento em co-produção e uma dimensão dialógica. Paulo Freire se debruçou particularmente sobre esta última: o sujeito pensante não pensa sozinho. Aprendemos em comunhão, mediados pelo mundo, dizia ele. Como em qualquer conhecimento, preciso do re-conhecimento do outro para saber se o que estou construindo tem validade como ciência, e não se trata apenas de uma opinião pessoal. É para isso que servem, nas universidades, os comitês científicos que validam teses e pesquisas.

A dimensão dialógica do conhecimento revela-se também na comunicação e na expressão. Por vezes precisamos perder na expressão para ganhar na comunicação. Se a expressão do conhecimento é muito hermética, rebuscada, pode dificultar a comunicação, a compreensão do que conhecemos. Por isso, Paulo Freire dizia que o momento mais importante da formação continuada dos docentes é a reflexão crítica sobre a prática. Para ele, a comunicação deve ser simples. Tudo o que se construiu e se compreendeu, mesmo que seja complexo, pode ser expresso de forma simples. A simplicidade aqui nada tem a ver com a simploriedade. No simplismo não se vai fundo nas coisas. Fica-se na periferia do objeto conhecido.

Paulo Freire nos deu exemplo disso quando co-produziu os chamados "livros dialogados" com outros educadores e intelectuais. Experimentou um novo paradigma metodológico na linha de pesquisa participante de co-produção de conhecimento, colocando em prática uma teoria que tem como dimensão principal a natureza dialógica da produção do saber e contribuindo para uma compreensão histórica do rigor científico. O rigor metodológico de Paulo Freire fundamenta-se na natureza mesma do rigor científico. Como o conhecimento é histórico, a noção de rigor também é histórica. Para ele, a natureza histórica da rigorosidade, sem a qual não há ciência, explica a historicidade do conhecimento. Toda pesquisa implica um sujeito da pesquisa com sua subjetividade, suas experiências e sua visão de mundo. Lembro aqui Orlando Fals Borda que defendia a necessidade de uma teoria do conhecimento que não excluísse a emoção – como seres "sentipensantes" que somos - e uma ciência social crítica e rigorosa que valorizasse o saber popular.

Paulo Freire não estava apenas preocupado com o elitismo da universidade reservada para uma minoria. Estava preocupado com sua concepção conservadora nela presente e sua possível transformação. Percebeu, desde muito cedo, que a extensão cultural poderia se tornar um espaço público popular que poderia transformar a universidade na sua relação com a sociedade. Esse compromisso social em nada afetaria a necessária rigorosidade de seu quefazer científico. Em vez de uma extensão voltada só para fora da universidade, ele pensou numa extensão voltada também para dentro dela, para seu projeto ético-político-pedagógico, indissociável do

ensino e da pesquisa. Pensou essa extensão a partir da educação popular e dos direitos humanos, entre eles, o direito à educação. Como Secretário Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) ele fez convênios e parcerias com universidades e com organizações e movimentos sociais colocando seus saberes em diálogo em favor do seu sonho de mudar a “cara” da escola. Seu mote era: “Educação Pública Popular”. A co-produção de conhecimentos também pode dar-se com os movimentos e as organizações populares, reconhecendo-os como sujeitos legítimos, nesse processo, com seus saberes e dizeres.

A historicidade do conhecimento também nos remete à “leitura do mundo”, como nos dizia Freire - que precede a leitura da palavra – portanto, da escuta territorial em sua diversidade e suas desigualdades. Um território não é só um espaço físico. É um espaço de relações sociais e humanas que indicam identidade, coesão social e cultural distintas. Uma leitura do mundo na perspectiva territorial interseccional nos permite observar, por exemplo, diferentes formas de opressão - como raça, gênero, classe social, orientação sexual e outras - que não são isoladas mas se interconectam e se reforçam mutuamente no território. Toda pesquisa tem finalidades éticopolíticas. Ela não é neutra. Nossa pesquisa pode situar-se no campo da “ética do mercado” ou na “ética universal do ser humano”, como dizia Freire. O que desejamos com nossas pesquisas é deixar esse mundo um pouco melhor do que o encontramos.

A co-produção do conhecimento implica a co-laboração num modo de investigação que seja realmente dialógico, crítico e participativo,

subvertendo a lógica centrada apenas na visão do pesquisador. É o oposto da pesquisa que separa o pesquisador do sujeito e do objeto pesquisado. É preciso enxergar, particularmente em ciências sociais, a perspectiva do outro pela escuta sensível e atenta. Essa escuta implica captar o que está nas entrelinhas, nos gestos, nas expressões, nas atitudes. Escutamos para melhor compreender os outros. A escuta implica cuidado, zelo, empenho ético. O outro como sujeito e não como objeto. O outro não como mercadoria, produto a ser descartado, deletado, bloqueado, apagado. Não é fácil dispor-se a ouvir, a escutar. Não fomos educados para ouvir. A escuta sensível e atenta implica abandonar nossa estabilidade e enxergar a perspectiva do outro, nos despir de nossas verdades, abrimo-nos para novas lógicas - não só novas ideias – e não impor sentidos a partir das nossas convicções.

Este livro presta uma justa homenagem a Carlos Rodrigues Brandão e eu também gostaria de me associar a ela. Na homenagem que prestamos à luta desse grande educador popular, no Instituto Paulo Freire, que ele ajudou a criar e colaborou até o final da sua vida, nós destacamos a amizade e o companheirismo entre Brandão e Freire. Carlos foi uma das figuras mais próximas de Paulo. No Instituto ele nos convidava a re-pensar a pedagogia como a arte de criar, gerar, compartilhar e fazer circular saberes, como um território do encontro aberto a desafiar pessoas e grupos de pessoas a aprender e integrar conhecimentos.

Brandão pensava a educação como uma dimensão crítica da cultura. Seu labor intelectual era sobretudo a pesquisa antropológica e o

diálogo ao redor dela, construindo coletivamente algo novo, na educação popular que exercia e formulava e na pesquisa participante, social, crítica. Partindo de suas próprias experiências de pesquisas de campo como antropólogo, ele nos dizia que essa pesquisa era muito criativa e que, ao longo dos anos foi recebendo uma variedade de nomes: “autodiagnóstico”, “pesquisa-ação”, “pesquisa participante”, “pesquisa-ação-participante”, “pesquisa militante”, “observação participante”, entre tantos.

Minhas palavras neste prólogo são apenas de agradecimento pelo convite recebido e pela satisfação de ver esse querido amigo que nós chamávamos simplesmente de “Carlos”, nessa que foi uma de suas últimas falas sobre um tema que o acompanhou ao longo de toda a sua vida – “a educação como cultura” agora numa conferência virtual no encerramento das Jornadas de Investigación Participante, Etnografías colaborativas y Co-Producción de Conocimientos, realizadas na Universidade Nacional del Sur, em Novembro de 2022.

Desejo a todos e todas, leitores e leitoras deste livro, uma boa caminhada pelas sendas da utopia abertas por Freire e Brandão e tantos outros e outras, para a construção desse “novo amanhecer”, de que nos falou Adolfo Perez Esquivel.

Um grande abraço. Moacir Gadotti.

# Prólogo

## **EPISTEMES OTRAS. Confluencias entre educación popular e investigación participativa**

**Alfonso Torres Carrillo<sup>3</sup>**

Atendiendo a la invitación de la compañera Jessica Visotsky, coordinadora de este libro colectivo, y una vez los artículos que lo componen, compartiré las siguientes líneas que procuran establecer un diálogo con estos; en particular a los dos perspectivas intelectuales y prácticas e intelectuales en el que se inscriben varios de los textos: la educación popular emancipadora y la investigación participativa crítica.

---

<sup>3</sup> Alfonso Torres Carrillo. Educador popular e investigador social colombiano. Profesor del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Historia (Universidad Nacional de Colombia) y doctor en Estudios Latinoamericanos (UNAM, México), es autor de varios libros y numerosos artículos sobre educación popular, movimientos sociales e investigación alternativa.

Tal decisión pasó también por reconocerse como educador popular e investigador comprometido y también como sujeto reflexivo y crítico de mi propia trayectoria en estos dos campos; como lo señala Jessica en su artículo en este libro, pertenezco a dos de las corrientes epistemológicas críticas que ella reconoce en América Latina: la pedagógica (inspirada en Paulo Freire) y la sociológica (inspirada en Orlando Fals Borda). Desde esta intersección vital, esbozo las siguientes ideas.

En primer lugar, que si bien es cierto que podemos remontar a los inicios mismos de la invasión europea a América posicionamientos críticos a los epistemes impuestos, sólo desde la segunda mitad del siglo XX cuando se perfilan posicionamientos y planteamientos explícitamente cuestionadores y alternativos al colonialismo intelectual. La teoría de la dependencia, la crítica al colonialismo cultural, la pedagogía del oprimido, la sociología, la filosofía, la ética, la teología y la psicología social de la liberación, la comunicación popular y el derecho alternativo, evidencian una oleada de posicionamientos críticos y emancipadores en terrenos hasta el momento hegemonizados por el desarrollismo.

Casi todas estas construcciones críticas también incorporaban una dimensión práctica, como es el caso de la educación popular y la Investigación- Acción Participativa pues se asumían como estrategias al servicio de las causas y las luchas populares. Por ello, además de compartir un conjunto de presupuestos teóricos, en ellas también confluyen criterios metodológicos comunes, referidos al modo de

actuar y de hacer coherentes con los sentidos críticos y emancipatorios en los que se fundamentan.

Es en esos principios y criterios compartidos en los que me centraré, apoyándome en apartados de algunos de los capítulos, especialmente de los autores que se asumen explícitamente como educadores populares o investigadores críticos, pero también incorporando los valiosos criterios de las prácticas y discursos emergentes presentes en las etnografías colaborativas y de co-producción de conocimientos expuestas en otros artículos de este libro.

Entiendo como criterios, siguiendo a Lipman (1998, págs. 186 y siguientes) a ciertos juicios que basados en razones valiosas sirven como pautas adecuadas de acción; además de ser herramientas del pensamiento crítico y de la sabiduría popular, son guías para actuar acertadamente en contextos específicos. Dichos criterios, aunque pueden ser formulados por una persona (como en este caso), también se van asumiendo y recreando en comunidades de práctica, como es el caso de los educadores populares y de los investigadores comprometidos con proyectos y sentidos emancipadores. Ya en otras ocasiones (Torres, 2021 y Herrera y Torres, 2023) hemos señalado que la generación de conocimiento y pensamiento pedagógico entre los educadores se sintetiza y expresa a través de enunciados y criterios compartidos.

Hechas estas aclaraciones, paso a presentar algunos criterios compartidos desde los cuales se orientan y valoran las prácticas

educativas e investigativas otras, y que es común encontrar tanto en las charlas informales con educadores e investigadores de base como en textos reflexivos como los que componen este libro.

1. Crítica a los modos predominantes de entender y practicar la educación y la investigación en contextos institucionales. En todos los casos hay una inconformidad y un distanciamiento, tanto con los presupuestos epistemológicos positivistas (universalidad, objetividad, neutralidad), como por la subordinación de la ciencia moderna a diferentes sistemas de dominación (capitalista, colonial, eurocentrismo, patriarcalismo, racismo, etc.) y en sus prácticas (homogeneizantes, verticalistas, reproductivistas, extractivistas, instrumentalistas, reduccionistas).

Los lugares epistémicos y las fuentes inspiradoras de criticidad han sido múltiples. Si bien es cierto que en los planteamientos fundacionales de las décadas de 1970 y 1980 el marxismo (en sus diferentes vertientes) ocupó un lugar central, ya desde sus referentes fundacionales (Freire y Fals Borda), sus argumentos se nutrieron de otras corrientes filosóficas y teóricas; ambos pensadores fueron insistentes en tomar distancia con los dogmatismos y sectarismos muy presentes en ese entonces y ahora. A la vez, desde la última década del siglo XX, la criticidad ha incorporado aportes de las teorías decoloniales, los feminismos, las epistemologías del sur, las ontologías relacionales y los pensamientos ancestrales.

2. Reconocimiento de la politicidad de la educación y la investigación social. Tanto Freire como Fals problematizaron la supuesta neutralidad de la educación y de la ciencia sostenida por la academia positivista hegemónica. Por el contrario, evidenciaron el carácter político de la una y la otra y visibilizaron como las relaciones de dominación presentes en la sociedad las impregnan y cómo reproducen las opresiones, las discriminaciones y exclusiones predominantes. De este modo, la politicidad de la educación y de la investigación no es una intromisión externa, sino que les es constitutiva.

Tomando distancia con el determinismo histórico, plantearon que tanto la educación como la investigación son escenarios de disputa y así como las fuerzas dominantes han procurado ponerlas al servicio de sus intereses y a perpetuar las estructuras de dominación, también desde los sectores populares y alternativos, la educación y la investigación pueden ponerse al servicio de la superación de dichas estructuras.

3. Orientadas por sentidos **emancipadores**. Como lo señala Ghelman en este libro, Cuando hablamos de la crítica no estamos hablando de un discurso, en todo caso estamos hablando de un pensar. Y este pensar es un pensar que va más allá de lo dado, que desafía lo dado, , o sea de lo que está puesto ante la vista como lo que es". Es una apuesta por lo inédito, por lo que aún no es.

Las prácticas educativas e investigativas alternativas, lo son porque se identifican con visiones y opciones éticas y políticas transformadoras. Este sentido utópico y esperanzador, reconoce la capacidad de los sujetos y los pueblos oprimidos y discriminados, para transformar los contextos y estructuras opresivas y su potencial emancipador.

Las fuentes de inspiración utópica también han sido variadas, como las ideologías socialistas, los autonomismos, la comunalidad, la producción y defensa de lo común, el buen vivir de los pueblos andinos, el ecosocialismo, etc. Así mismo, el horizonte de transformación ha sido entendida de diferentes maneras, según el contexto histórico y político en que emergen, tales como el "inédito viable" (Freire), el socialismo raizal (Fals Borda), las "heterotopías" (Foucault) y los "otros mundos posibles" (Foro Social Mundial).

4. Una educación y una investigación **contextualizadas**. Frente al universalismo propugnado por la ciencia clásica, que abstrae los contextos históricos y culturales y los conflictos sociales y políticos en los cuales se produce el conocimiento, la investigación participativa reivindica su radical contextualismo y compromiso con las realidades locales y la lucha de quienes las habitan. Es lo que nos presenta Verónica Hendel en su artículo "Subvertir el lugar de enunciación: hacia la co-construcción de preguntas, estrategias y saberes acerca de nuestras biografías y territorios".

Se propugna por un conocimiento situado (Haraway, 1995) y articulado a las realidades históricas, políticas, sociales y culturales en que se localizan. Este posicionamiento también implica una "exigencia

de historicidad" (Zemelman, 2011), es decir, reconocer y abordar el carácter histórico de los problemas que se estudian, así como las de las teorías desde las cuales son abordados y los investigadores que las llevan a cabo.

Es en este sentido que Brandão en este libro nos recuerda que para Paulo Freire, el pensar la educación no pedagógicamente como algo en sí y aislado de otras prácticas culturales sino, como una región de la cultura, como la medicina, la poesía y la teología, como la lucha por los derechos humanos. También, la investigación y en general la producción de conocimiento es una práctica social y cultural enmarcada en contextos históricos ineludibles y condicionantes, mas no determinantes.

5. **Compromiso y articulación** con luchas y movimientos sociales, así como con otros procesos de acción colectiva agenciadas por diferentes sectores sociales (clasistas, étnicos, territoriales, de género y generación, etc.) en movimiento. Los procesos educativos populares, así como las prácticas investigativas comprometidas surgen y cobran sentido en la medida que reconocen esta realidad social e histórica en la que se inscriben.

En la etapa fundacional de las metodologías participativas, eran los educadores o investigadores -generalmente de clases medias- quienes decidían insertarse en dichos procesos; en las décadas posteriores, fueron algunas organizaciones civiles de apoyo a dichos procesos las cuales asumieron el rol de educadores e investigadores "orgánicos" que "acompañaban" colectivos y organizaciones de

base; en otros casos, fueron profesores, estudiantes y grupos de investigación vinculados a universidades quienes asumieron este rol, a través de acuerdos con dichos actores sociales.

En la actualidad, son las organizaciones y movimientos sociales quienes asumen con autonomía la investigación: generan instancias permanentes de producción de conocimiento, las cuales son quienes deciden para qué y qué investigar y con quienes realizar sus investigaciones. Así, la democratización educativa e investigativa deseada, se hizo posible por obra de las propias organizaciones y movimientos.

En todos los casos, la participación comprometida de investigadores exige unos valores y actitudes éticas, tales como la humildad y la confianza en las personas y los sectores populares con quienes se trabaja. La humildad, como virtud que consiste en reconocer las propias limitaciones y debilidades, y actuar de acuerdo con ello, la construcción de confianza mutua y garantía del de la construcción conjunta de acuerdos y de conocimientos; como lo plantea Carlos Falaschi más adelante, "Aprendemos con humildad toda la vida y a través de la vida, de los otros y del mundo" .

6. Promueve la **participación** de la gente común y corriente, "no especialistas" (integrantes y dirigentes de organizaciones y movimientos populares, educadores, activistas) en la producción de conocimiento; lo que se destaca como "participativo" en una investigación es que las decisiones y acciones

investigativas sean decididas conjuntamente, y a su vez, que la investigación fortalezca y promueva la participación de las poblaciones y organizaciones en las decisiones que las afecten; en el mejor de los casos, que aumente su autonomía y su poder de actuación a nivel local, regional y nacional.

En otros contextos, son las propias personas desde su condición de víctimas de injusticias y opresiones o desde sus luchas por superarlas, que se “toman la palabra” y se asumen como investigadores de sus propias prácticas, como es el caso de lo expuesto en este libro por Giovanni Gilberto Leal Roncancio quien presenta su propia experiencia inmigrante como fuente de investigación.

En lo metodológico esta insistencia en la participación no se reduce al uso de “técnicas participativas” sino que atañe a el protagonismo de las poblaciones y organizaciones de base en la toma de decisiones estratégicas del proceso metodológico, tales como por qué y para qué iniciar un proyecto investigativo, cuáles serán las preguntas y problemas que lo orientarán, cuáles las estrategias de producción, análisis e interpretación de datos y resultados. Es lo que plantea María Teresa Sirvent más adelante: “La participación real de los sujetos de estudio en la toma de decisiones del proceso investigativo y en la construcción del conocimiento científico demanda la apropiación por parte del grupo implicado de los conocimientos e instrumentos básicos del quehacer científico”.

7.

### **Relación sujetos – sujetos.**

La construcción articulada y participativa de conocimiento con y desde colectivos y organizaciones populares, campesinas, indígenas, de mujeres o de jóvenes, supone y exige un reconocimiento de quienes participan como sujetos y sujetas de poder y de saber. De este modo se rompe con el presupuesto moderno de relación asimétrica entre sujeto investigador y población objeto de conocimiento con toda su carga de dominación y discriminación.

En la medida en que se reconoce a las personas y poblaciones partícipes de las investigaciones como sujetos senti-pensantes y actuantes con sus propias preguntas y sistemas de interpretación, su participación en los procesos de investigación es activa y decisiva. No es una concesión de los investigadores quienes le otorgan la voz a los dominados, sino un reconocimiento de su carácter de seres humanos autónomos y con capacidades plenas para producir conocimiento y pensamiento pertinente y relevante.

Ya en las investigaciones específicas, territorializadas, en la medida en que participan diferentes categorías sociales (campesinos, trabajadores, mujeres, jóvenes, indígenas, afros, niñas y niños, su participación como sujetos de conocimiento se transforma en una verdadera ecología de saberes y pensares, tal como lo han insistido Santos y Villasante).

8.

Asume las prácticas investigativas como experiencia de **formación** como sujetos de

conocimiento y de pensamiento. En concordancia con la apuesta de contribuir a que los sectores populares se vayan conformando como sujetos sociales autónomos, críticos y propositivos, desde estas prácticas investigativas se pretende que quienes participan en ellas adquieran y afiancen sus capacidades de pensamiento y conciencia crítica en la apropiación de enfoques y estrategias metodológicas y de herramientas investigativas prácticas.

Desde sus inicios, la investigación participativa vio como un desafío la formación de investigadores y su capacitación en asuntos propios de la labor educativa; en las investigaciones fundacionales de Fals Borda y su equipo se crearon escuelas de formación metodológica; en las investigaciones participativas impulsadas o apoyadas desde organizaciones civiles, centros de investigación y universidades generalmente se propician eventos formativos como talleres, encuentros y apropiación de técnicas e instrumentos de investigación.

9. Promueve el **diálogo** entre los **sujetos** y entre los diferentes **saberes** de los que son portadores los actores participantes de cada investigación. Frente a la actitud monológica y arrogante del conocimiento científico predominante, que desconoce los saberes que no obedecen a su lógica empírica o los utiliza solo para “corroborar” sus teorías, las investigaciones participativas favorecen la confluencia e interacción dialógica entre diferentes formas de pensar, conocer, valorar y sentir. Por ello es que acogemos los aportes provenientes de la educación popular acerca del diálogo de saberes y el planteamiento de Santos

(2006) acerca de la ecología de saberes. Es en esta perspectiva que Brandão, en este texto, plantea que si somos diferentes en lo que pensamos y sabemos, y “si somos personas cuyo saber tiene en su calidad propia el mismo valor que otro no hay posibilidad de encuentro y de educación que no sea basado en el diálogo. Un intercambio y no una donación de arriba hacia abajo”.

Reconocemos la pluralidad de dimensiones y sentidos que configuran los procesos comunitarios, organizativos, educativos y de acción colectiva; por ello, dichas realidades no pueden quedar atrapadas en una sola racionalidad o sistema cultural. En consecuencia, en las prácticas educativas e investigativas que promovemos procuran la confluencia – casi siempre conflictiva - de diferentes formas de pensar, interpretar y narrar la realidad.

10. **Praxis.** A diferencia con la racionalidad predominante en el mundo académico que separa la teoría de la práctica o le da prioridad a la teoría sobre la práctica y con las propuestas que ven a esta solo como una aplicación de aquella, en las educaciones y las investigaciones críticas se reconoce la práctica como lugar y fuente de conocimiento; en particular, se tiende a dar centralidad -más no exclusividad- a los conocimientos que provienen de las propias **prácticas sociales**, generadas en las luchas y movimientos sociales y culturales; esos saberes subyugados e incómodos para los poderes dominantes.

Es desde dichas prácticas y conocimientos generados desde estas, que se dialoga con las perspectivas teóricas y conceptualizaciones provenientes de diferentes campos de conocimiento; así mismo, se procura que los conocimientos generados en las investigaciones

retornen a las prácticas sociales de las que surgieron, para potenciarlas y transformarlas.

11. Una producción de conocimiento “nómada” o “**liminal**” que no se define ni se subordina a la lógica institucional de la investigación disciplinar (Torres, 2014). No por capricho o moda académica, sino por la propia naturaleza de los sentidos que la animan y los problemas de los que se ocupa: su interés emancipador y su intención de comprender para transformar procesos y prácticas sociales singulares impone abordajes que atraviesan fronteras institucionales, epistemológicas y metodológicas.

De este modo, las investigaciones que realizamos casi siempre se sitúan entre los mundos académico y popular, entre la producción de conocimiento y la acción política; estar en movimiento y en los intersticios permite ver y hacer cosas inimaginables e imposibles desde los “centros” de la institucionalidad académica y científica.

12. **Uso crítico de la teoría.** En la medida en que privilegiamos la historicidad y singularidad de los procesos y emergencias sociales y no la aplicación de marcos teóricos previos, partimos de reconocer los factores y sentidos que estructuran los problemas de estudio y la manera como los sujetos categorizan e interpretan dichas realidades. Una vez hecho el reconocimiento de estas lógicas y significados, acudimos a los referentes conceptuales y teóricos que consideramos pertinentes para profundizar o problematizar la lectura inicial de los hallazgos.

13. De este modo, el uso que se da a la teoría en las investigaciones participativas no es hipotético deductivo (reducir una realidad a un

marco interpretativo previo) ni inductivo (“descubrir” teorías implícitas desde el análisis de información), sino transductivo, es decir, provoca una dialéctica entre la comprensión de lo particular y la interpretación en marcos más generales, lo que permite la creatividad conceptual, la articulación entre conocimiento y acción, así como la comunicación a otras realidades similares.

14. Las investigaciones participativas asumen como principio la **flexibilidad** y la **creatividad metodológica**. Frente a la rigidez y linealidad de la racionalidad instrumental de la investigación que privilegia diseños rígidos, estrategias y técnicas estandarizadas, desde nuestra perspectiva, las metodologías son construcciones que deben ser asumidas de una manera crítica y creativa. Ello ha posibilitado que en estas investigaciones haya una preocupación permanente por adecuar e innovar las estrategias y procedimientos empleados, en función de la singularidad de los sentidos, sujetos y preguntas que definen cada proyecto; así, por ejemplo, en la metodología de la Recuperación Colectiva de la Historia hemos creado unos “dispositivos de activación de memoria” (paseos del recuerdo, museos comunitarios, tertulias) que a la vez que provocan relatos sobre los temas, afianzan los vínculos y los sentidos de pertenencia colectivos (Cendales y Torres, 2001 y Torres, 2022).

Así mismo, se procura estar abiertos e imaginativos en el uso de referentes conceptuales, categorías, estrategias, lenguajes, técnicas dentro de las prácticas investigativas. No por un afán de “innovación” sino frente a la necesidad de dar cuenta de la singularidad de nuestras realidades y prácticas, y en función de potenciar los sujetos y las subjetividades que hacen posible la construcción de conocimiento y la transformación de prácticas y realidades sociales.

15. **Reflexividad.** Frente a la perspectiva positivista, en la que se asume que la posición del investigador es la de observador externo a la población “objeto” de investigación es lo que garantiza objetividad, desde nuestra manera de producir conocimiento con la gente asumimos que lo que hay que promover es que ésta se convierta en sujeto de conocimiento; transformados en colectivos auto observadores, los actores sociales problematizan e indagan su realidad en diálogo con otros actores. Así, los actores/investigadores reflexionan permanentemente sobre las implicaciones de sus posiciones y visiones en cada uno de los momentos y decisiones investigativas.

Al reconocer esta presencia de lo subjetivo en todo proceso de construcción de conocimiento, se opta por la exigencia de hacer reflexivas cada una de las decisiones y operaciones investigativas, así como la generación y recreación de criterios que orienten los procesos investigativos. Esta reflexividad permanente posibilita lo que Jesús Ibáñez (1991) denomina “investigación social de segundo orden”, la cual implica que, en nuestras investigaciones, debemos estar atentos, durante todo el proceso, tanto a dimensiones epistemológicas

(construcción de los problemas de estudio, reconstrucción empírica, análisis, interpretación y teorización), como a otras dimensiones como lo político (participación, democratización, articulación a procesos organizativos, acciones colectivas que se derivan, etc.) y lo pedagógico (formación de participantes, retroalimentación de los avances, comunicación de resultados, atención al lenguaje analítico y narrativo, etc.).

Finalmente -no por ello menos importante- incorporo dos conceptos -perspectivas aportados por dos de los artículos incluidos en este libro (de Graciela Hernández y Jessica Visotsky-Hasrun), los cuales, a la vez son matrices de nuevos criterios epistemológicos y pedagógicos ineludibles en muchas prácticas actuales educativas e investigativas en América Latina: la interculturalidad y la interseccionalidad críticas.

## **16. Interculturalidad crítica**

Gracias a las luchas y demandas por parte de los pueblos ancestrales, de grupos étnicos y otras identidades culturales, se ha venido reconociendo la existencia de las diferencias culturales, que cuestiona el – hasta hace poco- modelo unitario y homogeneizante de Estado nación moderno. En países como España donde coexisten diferentes nacionalidades y en Canadá donde existen la cultura anglófona y la cultura francófona (en la Provincia de Quebec) y múltiples naciones originarias, sus Constituciones Políticas las reconocen.

Desde una perspectiva liberal, la presencia de diferentes culturas en un país ha sido asumida desde el multiculturalismo y el concepto de “diversidad” desde la cual reconoce la coexistencia armónica entre

culturas, celebrando esto como una riqueza, pero desconociendo sus interrelaciones; como modelo político, el multiculturalismo supone la inclusión y reconocimiento de derechos de los grupos culturales en el orden jurídico de cada Estado.

frente a esta mirada surgieron la perspectiva intercultural que pone énfasis en las interacciones históricas entre grupos culturales, visibilizando los conflictos y las asimetrías que se configuran en cada contexto; por ejemplo, la dominación de los descendientes de europeos sobre los pueblos indígenas y afrodescendientes en países que fueron colonizados.

Con los aportes provenientes desde las teorías decoloniales que instala el concepto de colonialidad epistémica que se evidencia el entramado de múltiples relaciones de dominación de carácter racial, identitario, laboral, lingüístico, sexual, espacial o económico, entre otras, la perspectiva intercultural incorpora la necesidad de una decolonialidad epistémica y una ruptura con el eurocentrismo.

Catherine Walsh advierte que la generalización del uso de la expresión interculturalidad en el ámbito académico y político, esconde la coexistencia de sentidos diferentes; por un lado, quienes usan la categoría pero dándole el sentido ya aludido de multiculturalismo y que se limita a reconocer la diversidad de culturas que desde el Estado se reconocen y se promueve su inclusión funcional al orden nacional; por otro lado está la interculturalidad relacional que reconoce el contacto y los intercambios entre personas, grupos y saberes culturales, algunas veces de forma desigual; se asume como la

constatación de una realidad histórica sin tener en cuenta los factores históricos y estructurales que la configuran.

Finalmente está la interculturalidad crítica, que no solo reconoce las interacciones históricas y de dominación entre culturas, sino que, a partir de enmarcarlas histórica y estructuralmente en los entramados de dominación colonial y racial, demanda una acción consciente radical para transformarla. Así, la interculturalidad crítica es una praxis permanente de denuncia estructural y de construcción contextual, de convivencia e intercambio donde las desigualdades y los conflictos de poder no se mantienen ocultos, sino visibles en su asimetría y en su confrontación.

Ha sido esta perspectiva intercultural crítica la que se reivindica en muchas prácticas educativas e investigativas comprometidas y desde la cual se han construido estrategias metodológicas como el diálogo intercultural y dispositivos como los talleres en aulas interculturales que presenta Graciela Hernández.

**17. Interseccionalidad crítica<sup>4</sup>** . La interseccionalidad es un concepto y una perspectiva que evidencia que las desigualdades y discriminaciones sociales sistémicas operan e interactúan de modo articulado y que, por ello, las personas y grupos sociales que las sufren, así como las prácticas y políticas que buscan superarlas deben reconocer este carácter estructural. Como lo señala Visotsky los clásicos modelos de opresión dentro de la sociedad, tales como los basados en el racismo/etnicidad, sexismo, religión (o discriminación

---

<sup>4</sup> Para este apartado, retomo los aportes de Jessica Visotsky Hasrun contenidos en este libro.

religiosa), nacionalidad, orientación sexual (homofobia), clase (clasismo) o discapacidad, no actúan de forma independiente unos de los otros, sino que por el contrario dichas formas de opresión se interrelacionan creando un sistema de opresión que refleja la "intersección" de múltiples formas de discriminación.

La interseccionalidad crítica, es un abordaje de las intersecciones que busca comprender las causas, las explicaciones profundas, y se centra en el análisis crítico de las estructuras sociales, políticas, geopolíticas, culturales, profundas que dan lugar a estos procesos de opresión. Implica profundizar en las raíces macrosociales y microsociales que explican su génesis y articulación y generar prácticas emancipatorias con y desde los grupos y colectivos afectados.

Esta perspectiva ancla en la tradición más amplia en América Latina, con referentes como Mara Viveros Vigoya, Esther Pineda, los trabajos de Francesca Gargallo, las feministas comunitarias indígenas Lorena Cabnal, así como activistas e intelectuales brasileñas como lo fue Marielle Franco, pero también Lélia González, entre otras (ver en detalle el artículo de Jessica Visotsky).

### **Referencias citadas**

Herrera, N. y Torres, A. (2023). Orlando Fals Borda y la Investigación Participativa. Editorial Laboratorio Educativo, Bogotá

Cendales L. y Torres A, (2001). Recordar es vivir. Dimensión Educativa,

*Revista Aportes 26*

Fals Borda, O. (1984). *El problema de como investigar la realidad para transformarla por la práctica*. Editorial Tercer Mundo, Bogotá

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra: Madrid

Ibáñez, J. (1991). *El regreso del sujeto*. Siglo XXI editores, Madrid

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones La Torre, Madrid.

Santos, B. de S. (2006). *Renovar la teoría y reinventar la emancipación social*. CLACSO, Buenos Aires

Torres, A. (2014). *Producir conocimiento desde la investigación crítica*, IESCO *Nómadas* 40

Torres, A. (2021). *Educación popular. Historicidad y potencial emancipador*. Editorial Laboratorio Educativo, Bogotá

Torres, A. (2021). *Hacer historia desde abajo y desde el sur*. Ediciones Estrella Sur, Santiago

Walsh, C. (2018): "Interculturality and Decoloniality", en Mignolo, W. D. y Walsh, C. E.: *On Decoloniality: Concepts, Analytics, and Praxis*. Durham London: Duke University Press.

Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México, Siglo XXI - IPECAL

# Presentación

**Jessica Visotsky-Hasrun<sup>5</sup>**

Este libro que estamos compartiendo reúne perspectivas y miradas que son contribuciones de compañeros y compañeras que fueron invitados a ser parte de las Jornadas de Investigación Participante, etnografías colaborativas y co-construcción de conocimientos" realizadas en la Universidad Nacional del Sur en noviembre de 2022 y de contribuciones de compañeros que invitamos a compartir-se con sus miradas respecto de una investigación "otra" en nuestras universidades y en los territorios.

El libro es una invitación a ahondar en reflexiones éticas, epistemológicas, políticas, pedagógicas y metodológicas acerca de perspectivas que interpelan los modos modernos de hacer ciencia. Así reflexiones desde las problemáticas sociales, ambientales, políticas contemporáneas, y también reflexiones profundamente filosóficas.

Agradecemos infinitamente las palabras de Moacir Gadotti, Isabel Hernández y de Alfonso Torres Carrillo que abren las lecturas y nos introducen en los senti-pensares que nos hacen posible los artículos compartidos. Es un honor contar con sus miradas en esta publicación.

---

<sup>5</sup> Jessica Visotsky-Hasrun Educadora popular- Profesora Investigadora Universidad Nacional del Sur. Argentina. Doctora en Historia y Postdoctora en Ciencias Humanas y Sociales, Docente en postgrados en Argentina y América Latina. Autora de libros y artículos en el campo de la educación de adultos, educación popular y en derechos humanos desde enfoques interseccionales. Es directora de Revista nuestraAmérica.

El libro está organizado en dos grandes partes. Una primera que reúne trabajos de quienes son y han sido referentes en nuestros andares, y que han dejado una huella en reflexiones que aún hoy nos interpelan. Fueron pioneros en reflexiones sobre la investigación, el sentido de la educación, sus vínculos con las luchas de lxs oprimidxs, con los derechos humanos. Así una reflexión de Carlos Rodrigues Brandão, poco antes de su partida, nos regaló su presencia, en un momento delicado de salud, con una sensibilidad, un profundo humanismo y unas reflexiones sobre la educación, la cultura, el ser humano, la política y la historia que invitan a preguntarse y repreguntarse los sentidos de nuestras praxis. Un referente de la investigación participante, antropólogo, educador popular, compañero de andares de Paulo Freire, que nos regala reflexiones de infinita profundidad y ternura.

Adolfo Pérez Esquivel, Premio Nóbel de la Paz, nos comparte una reflexión profunda también sobre las universidades, los problemas que enfrentamos en un contexto de extractivismo, contaminación, monocultivos, pero también de imposiciones ideológicas y culturales, que silencia la palabra y las voces de los pueblos indígenas. Plantea el desafío que tenemos en las universidades en la formación de sus graduados y graduadas, el contexto político, cultural en el que nos encontramos y los desafíos éticos que enfrenta nuestra praxis. A partir de relatos de su experiencia de vida nos interpela con reflexiones, miradas, preguntas que aún resuenan.

Carlos Falaschi, querido compañero fallecido en 2015, en escritos del año 2009, que su familia nos ha permitido rescatar reflexiona acerca

de la investigación desde el punto de vista ético, político e indaga sobre la investigación acción participante en particular. Un activista de los derechos humanos, educador popular, que compartió el exilio con Freire en Suiza, donde coincidieron en espacios, formado en la juventud obrera católica y en las perspectivas metodológicas de los movimientos eclesiales de base, fue un referente en la Patagonia argentina, junto a comunidades mapuches, en la universidad pública, pero antes en la Nicaragua Sandinista y antes en el Chile de Salvador Allende, en procesos de investigación participante, de autogestión y participación comunitaria.

En este apartado María Teresa Sirvent nos ha entregado un escrito sobre los diálogos entre la educación popular y la investigación participante.

Para cerrar el apartado Cesar Ferreira Da Silva comparte un homenaje ante la partida de Carlos Rodrigues Brandão donde rescata desde la cercanía entre ambos.

En la segunda parte se reúnen artículos que en su conjunto son un diálogo a muchas voces sobre la investigación desde miradas que interpelan e interrogan desde praxis contemporáneas de investigación participante, etnografías en co-labor, co producción de conocimientos junto a organizaciones sociales.

Así Javier Di Matteo reflexiona sobre la coproducción de conocimientos con organizaciones y movimientos sociales, en la misma línea lo hace Anahí Guelman, que reflexiona desde lo que denomina investigación crítica, o Diana

Milstein que propone reflexiones sobre la etnografía en colabor con niñeces. Así también comparten miradas y reflexiones Alejandro Medici, desde la investigación acción participativa en el campo del derecho, precisamente de los derechos humanos. María Cristina Vargas realiza reflexiones a partir de la experiencia en el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra. Giovanni Leal Roncancio nos interpela con reflexiones a partir de su experiencia migrante, planteando la investigación a partir de la propia experiencia y los desafíos que conlleva. Graciela Hernández se interroga a partir de su praxis antropológica pero en diálogo con Paulo Freire sobre la subalternidad y la escucha. Y Veronica Hendel a partir de su trabajo con niñeces y juventudes migrantes e indígenas en la ciudad reflexiona también sobre la investigación planteando desafíos y contribuciones desde su experiencia. Jessica Visotsky finalmente comparto cerrando el libro un escrito sobre las tradiciones que propician modos "otros" de investigar y la perspectiva interseccional y en torno a la ancestralidad, en diálogo con estas tendencias o perspectivas de investigación "otra".

## **PARTE I**

# **QUIENES HAN DEJADO HUELLA...**



# La educación como cultura, la cultura como política y la política como historia<sup>6</sup>

**Carlos Rodrigues Brandão<sup>7</sup>**

Quiero empezar expresando mi alegría y mi felicidad por estar una vez más escuchando, aprendiendo y hablando algo con la gente querida de Argentina. La semana pasada estaba en otro encuentro virtual con gente de Ushuaia donde estuve incluso hace dos años precisamente. Debo inicialmente decir algo que infelizmente es nuevo para mí, en los últimos meses estoy enfermo, me atacó una leucemia inesperada y la estoy tratando, recién regresé hoy del médico; sigo vivo lo que es un milagro después de todo lo que viví, en camino a los 83 años, pero no

---

<sup>6</sup> Esta intervención es la Conferencia de cierre, compartida de forma virtual durante las Jornadas: Investigación participante, co-construcción de conocimientos y etnografías colaborativas. Bahía Blanca, noviembre 2022, transcripción y traducción de Paola Vargas. Corrección Jessica Visotsky-Hasrun.

<sup>7</sup> Carlos Rodrigues Brandão . Fue uno de los máximos referentes latinoamericanos y mundiales de la investigación participativa y la educación popular. Tal como señalan compañeros de CLACSO en su partida, “fue contemporáneo con Paulo Freire y Orlando Fals Borda, siendo uno de los grandes exponentes que, por esa época, realizaron aportes desde los territorios y fueron configurando alternativas a las formas de conocimiento hegemónicas. Nos deja un legado fundamental para las Ciencias Sociales comprometidas con el cambio y la justicia social, con investigaciones sustantivas en temas como cultura, educación popular, religión y educación, entre otros”. <https://www.clacso.org/homenaje-a-carlos-rodrigues-Brandão-colaborador-y-amigo-del-gt-procesos-y-metodologias-participativas/>.

Acompañó nuestros procesos colectivos desde que lo conocíamos personalmente en 2012, cuando viajó a la ciudad de Neuquén y Cipoletti donde participó de las Jornadas de Investigación Educativa, visitó la fábrica Zanon, el Instituto de Formación Docente N 9, de Centenario. De ahí en más compartimos innumerables espacios, en la ciudad de Buenos Aires donde compartimos varios días en San Telmo, compartimos una entrevista en esos días de convivencia comunitaria, y luego en varias clases de cátedras y seminarios en modalidad virtual nos estuvo acompañando, siempre con la claridad, amorosidad y humildad que se dejan ver en esta última conversación virtual en nuestra universidad.

con la fuerza ni la vitalidad que tenía hace 1 o 2 años atrás, así que deberé hablar poco, hasta cuando aguante.

Me acuerdo de días y tardes en Luján con clases que empezaban a la mañana y terminaban casi a la noche, días seguidos y no hace tanto tiempo, pero ya se fue el tiempo, así que por favor aguanten un poco de las memorias de un viejito que habla sobre dilemas del humano como antropólogo, sobre la educación, sobre la educación popular desde un lejano 1961. No sé si envié la portada a Jessica, entre enfermedades y tiempos de pandemonios acá en Brasil, en lo político, recién ahora hace una semana o poco más estamos conmemorando el retorno de Lula, el retorno de la democracia desde una perspectiva realmente popular y decolonial otra vez. En un hombre que empezó su vida como un obrero y que ahora es el presidente de Brasil, por la tercera vez, en medio de mis tristezas personales esta es una gran alegría. Yo estaba mirando acá, creo que Adolfo habrá hecho lo mismo, un poco la programación del encuentro, veo incluso la querida María Teresa Sirvent de mi generación y veo temas como infancia y juventudes, inclusión educativa, mujeres y diversidades, educación de adultos, soberanía alimentaria, educación intercultural. Si fuese un programa de Brasil no sería muy diferente la problemática que tratamos ahora no solo en grupos más restringidos a la educación popular como también en grupos más amplios que envuelve a gente de educación indígena, educación de negros, quilombolas, de cuestiones ambientales.

Tenemos hoy en día un gradiente de cuestiones, de desafíos, de teorías y de prácticas que me parece se da algo tremendamente rico. En ese

sentido con mi pequeña experiencia siempre pienso que Latinoamérica, toda Latinoamérica ocupa un lugar protagónico de una extrema experiencia. Entre mis estudiantes tanto de la universidad como de la educación popular yo repito la consigna de Paulo Freire “Basta de nortear nuestras vidas, necesitamos aprender a surear”, a pensar a través de nosotros sin dejar de lado toda la contribución de intelectuales, de militantes de todo el mundo incluso hoy día como ahora se ve en el encuentro en Egipto<sup>8</sup> gentes de otros mundos antes no llamadas a grandes encuentros como este, ayer veía con una gran alegría una indígena brasileña toda con sus aparatos en la mesa dialogando con intelectuales europeos y norteamericanos.

En los últimos tiempos, en los últimos años después de tantos y tantos años de profesor dentro y afuera de la universidad yo cambié un poco mis preguntas y creo que eso representa algo muy innovador en la vida de un profesor de tantos años. No pregunto más ¿Qué es esto? ¿Qué es la antropología? ¿Qué es la educación? ¿Qué es la educación popular? Esas preguntas que buscan esencias, definiciones, bueno en gran medida esa no es una práctica entre nosotros antropólogos, pero desde hace mucho tiempo cuando miro un grupo como ustedes acá, en la pantalla, mi pregunta es ¿Quiénes somos nosotros/nosotras? ¿Qué horizontes tenemos, que nos mueve a estar en encuentro como este en un momento como este? A partir de qué, de qué cuestionamientos, de qué vocación de inserción de mi persona, de mi trabajo, de mis conocimientos en algo que me resulta lleno de sentido,

---

<sup>8</sup> Se refiere a la COP 27, realizada entre el 6 y el 18 de noviembre de 2022 en Egipto.

me resulta como un camino y un horizonte que vale la pena seguir. Entonces cuando me acuerdo de los primeros momentos, de los años 60', incluso en mi vida del 61', en la vida de Paulo Freire el año 60', me acuerdo cuando pensábamos esta misma pregunta en los años 60' en la aurora de todo lo que vino a hacer para nosotros la educación popular y cuando pienso mirando incluso ahora la programación de ustedes o entonces otros encuentros que estoy viviendo con mis pocas fuerzas ahora en Brasil, en Argentina, en Colombia, virtualmente.

El año pasado, el año de los 100 años de Paulo Freire fueron más de 200 encuentros, a veces tres al día alrededor de esos temas. Entonces la pregunta es ¿Quiénes somos? ¿Por qué estamos aquí?. Yo acabo de publicar un libro, una gran alegría en medio de tristezas, enfermedades, fue una gran alegría, me dediqué por dos años en medio de pandemia y leucemia a investigar como un antropólogo los orígenes de la educación. Quien está acostumbrado con estudios de pedagogía posiblemente habrá estudiado historia de la educación, libros excelentes por todo el mundo. Pero las historias de la educación van hacia el pasado en el encuentro de las grandes civilizaciones, la Siria, Babilonia y sobre todo Grecia. Recién leí un libro que considero una obra fantástica, "Paideia la formación del hombre griego", de un alemán, Werner Jaeger, un libro de 1547 páginas.

Entonces el pasado, a los ojos de un antropólogo o de un paleontólogo, es muy cercano, es volver al ayer cercano entonces yo empecé a preguntarme: hace dos millones de años, cuando surgieron los primeros australopitecos y a los quinientos mil años atrás cuando ya

había *homos* en el planeta tierra y hace sesenta mil años atrás cuando ya había *homo sapiens sapiens*: ¿cómo habrá surgido lo que nosotros llamamos enseñar y aprender?, ¿cómo apareció lo que nosotros llamamos educación? Y para mí fue un viaje fantástico, fue una resurrección de mis enfermedades. El libro está aquí, déjame ver si lo encuentro, está aquí tiene una portada muy bonita, miren, el primate que aprende: cómo la educación empezó a acontecer. Y la portada es bonita porque es un cuadro de un pintor que yo amo mucho Paul Gauguin. Y Paul Gauguin lo pintó en Tahití en donde vivió una parte de su vida. Y ¿por qué elegí este cuadro?, que es un cuadro inmenso de cuatro metros que el pobre Gauguin no logró siquiera vender, porque es un cuadro que en la partecita derecha e izquierda tiene tres preguntas en francés que las pongo en español: ¿de dónde venimos nosotros? ¿quiénes somos nosotros? ¿para dónde iremos nosotros?.

En el final del libro está la partecita del cuadro con las tres preguntas. Y entonces sin ahora volver a la prehistoria yo haría las tres preguntas de Paul Gauguin a nosotros, ¿De dónde venimos?, no en términos cósmicos o de familiares, sino ¿de qué espacios de vida social, de vida política, de vida de pensamiento, de acción venimos, para estar acá reunidos?, ¿quiénes somos?. Y yo creo que la respuesta es muy sencilla, bueno yo soy un defensor de los derechos humanos, yo soy un educador ambiental, yo soy un educador popular y para donde vamos, no en términos existenciales, personales sino como una comunidad reunida en Egipto ahora tratando cuestiones ambientales o ahí en Bahía Blanca, no ¿para dónde vamos? sino ¿para dónde queremos ir?., ¿cuál es el horizonte que nosotros imaginamos frente a

nosotros? ¿cual es el horizonte -me acuerdo ahora de Galeano- ¿qué queremos paso a paso alcanzar?

Y mirando el programa de ustedes y pensando incluso en el caso brasileño, muchas veces voy a Argentina pero claro tengo más familiaridad con Brasil; a mí me espanta y me alegra y felicita ver cómo los círculos en que nosotros que somos nosotras y nosotros que somos los círculos en que nos reunimos hay hoy en día una pluralidad convergente de vocaciones que es muy significativa y muy rica en la misma medida en que, por ejemplo, nosotros que vivimos en la universidad, nos sentimos fuertemente amenazados por todo el maldito poder de la globalización capitalista mundial porque nos aplasta, nos impone recursos, programas, directrices. En la otra puerta, posiblemente la puerta del fondo de las universidades, bueno y de otros círculos, veo que somos gentes que hacemos una contrafase a todo eso, una contrapartida, con una pluralidad de no solo ideas sino que de experiencias concretas. La simple biografía de Adolfo Perez Esquivel es una imagen preciosa de esto. Si hablamos solamente de la educación, es fantástico....

Cuántas no solo filosofías y pedagogías sino cuántas vocaciones de la educación nos reúnen y congregan en dirección y horizonte común. No solo educación popular, la educación, me acuerdo un encuentro en Popayán, en Colombia, un grupo de CEAAL<sup>9</sup> reunido discutiendo educación popular feminista, educación popular ambiental,

---

<sup>9</sup> Se refiere al Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, al VII Encuentro de Educación Popular celebrado en octubre de 2019.

educación y derechos humanos, una pluralidad y acá en Brasil me imagino que también, y ahí entre ustedes un movimiento muy fuerte ahora de educación indígena. No más la educación de la FUNAI, la Fundación Nacional del Indio, para los indígenas sino una educación de indígenas para indígenas. Incluso hubo mucha felicidad, yo recuerdo que mi universidad la Unicamp<sup>10</sup> acá en Campinas, d hace dos años recibió una cantidad de centenas de jóvenes estudiantes indígenas, hombres y mujeres de distintas regiones. Una educación indígena en un país en el que la mitad de la población es de negros, en que hay una cantidad muy grande de negros que llamamos quilombolas. Son más de seis mil territorios de negros en Brasil y se habla de una educación quilombola, así que hoy día frente a un horizonte común tenemos una pluralidad convergente de vocaciones que a través de la educación pretenden contemplar toda una gama de desafíos, de medioambiente, de la vida, de los derechos, de las minorías, de las mayorías.

Y para terminar, ya se me van las fuerzas, si me preguntasen, ahora haciendo una síntesis, ahora con una cara "más de profesor", si me preguntasen, pero en qué converge todo esto? ¿qué hay en esta pluralidad frente al horizonte que tenemos frente?

Yo reuní acá cuatro puntos o más que podríamos tomar como un punto de partida. Primero, todas las experiencias de las que hablamos están regidas por un principio de isonomía. Isonomía en el sentido primitivo de la palabra, o sea tanto las personas individualmente

---

<sup>10</sup> Universidad de Campinas.

cuanto las culturas son diferentes una de las otras, indígenas, quilombolas, campesinos, doctores en la universidad, pero no son desiguales. No hay una relación jerárquica sino una relación circular, concéntrica. Cada una de ustedes, puede tener muchos menos títulos que Adolfo y yo, pero no tienen menos conocimiento porque la calidad de los conocimientos de cada persona no es mensurable, o no deberían serlo.

En segundo lugar, la idea del diálogo, si somos diferentes en lo que pensamos y sabemos, pero si somos isonómicamente personas cuyo saber tiene en su calidad propia el mismo valor que otro no hay posibilidad de encuentro y de educación que no sea basado en el diálogo. Un intercambio y no una donación de arriba hacia abajo.

En tercer lugar, lo que me pareció un gran paso en la teoría fundamental de Paulo Freire, el pensar la educación no pedagógicamente como algo en sí y aislado de otras prácticas culturales sino, ahí hablo como antropólogo, como una región de la cultura como la medicina, como la poesía, como la teología, como la lucha por los derechos humanos. Pero una dimensión de la cultura que tiene una vocación política y política posiblemente en el sentido más griego de la palabra, o sea una vocación de compromiso con la polis, con el mundo en el que vivo.

Hay un momento muy bonito en este "Paideia" de Werner Jaeger, en el que él dice: "somos todos idiotas pero somos también políticos" y ahí sigue con su pensamiento, es que en griego originalmente idiota de *idios* significa la dimensión de mí que se vuelve hacia mí, cuando yo

hago psicoanálisis o cuando hablo de mis deseos, estoy hablando de mi dimensión *idiota*, o sea de *idios*, de mi ser esencial. Pero esa la contraparte, la otra cara de la moneda es mi dimensión política. No hay la posibilidad de que una exista sin la otra, lo político en mí es originalmente la dimensión de mí que se vuelve hacia mi otro, que se compromete con mis otros y que se propone construir con el otro un mundo que es mi mundo porque es un mundo de nosotros, es un mundo solidariamente compartido. La educación como cultura, la cultura como política y la política como historia. No nos olvidemos, no somos solo seres que estudian historia somos seres que a cada momento construyen la historia de Bahía Blanca, de Argentina, de Latinoamérica, del mundo.

En cuarto lugar, la dimensión de transformación, no solo un mejoramiento del mundo, de la sociedad donde vivimos, sino que en términos más radicales una transformación estructural, radical, de la sociedad capitalista. En ese sentido una vocación que no solo es decolonial sino que en su horizonte es una vocación en dirección al socialismo. ¿Qué es socialismo? ¿qué alternativa socialista?. Nos queda descubrir, pero de todos modos impensable luchar lo que luchamos y circunscribir el horizonte de nuestras luchas a un horizonte capitalista por más humanizado que sea. Bueno creo que hablé bastante.

Quisiera dejar un mensaje a ustedes, y de un otro brasileño creo que también conocido en Argentina. El año pasado conmemoramos 100 años de Paulo Freire. Este año son los 100 años de Darcy Ribeiro, el

antropólogo y el militante y yo quisiera dejar con ustedes un mensaje de Darcy poco antes de partir y es así y sería entonces mi despedida a través de este gran antropólogo y militante, y se los voy a decir en português:

*“Sou um homem de causas. Vivi sempre pregando, lutando, como um cruzado, pelas causas que comovem. Elas são muitas demais: a salvação dos índios, a escolarização... Frase de Darcy Ribeiro. Sou um homem de causas. Vivi sempre pregando, lutando, como um cruzado, pelas causas que comovem. Elas são muitas demais: a salvação dos índios, a escolarização das crianças, a reforma agrária, o socialismo em liberdade, a universidade necessária. Na verdade, somei mais fracassos que vitórias em minhas lutas, mas isso não importa. Horrível seria ter ficado ao lado dos que nos venceram nessas batalhas”. Darcy Ribeiro*

# **La universidad tiene que abrir las puertas no solo de la mente, sino del corazón para construir un nuevo amanecer<sup>11</sup>**

**Adolfo Perez Esquivel<sup>12</sup>**

---

<sup>11</sup> Esta intervención es la Conferencia de cierre, compartida de forma virtual durante las Jornadas: Investigación participante, co-construcción de conocimientos y etnografías colaborativas. Bahía Blanca, noviembre 2022. Transcripción de Paola Vargas.

<sup>12</sup> Adolfo Pérez Esquivel nació el 26 de noviembre de 1931 en Buenos Aires, Argentina. activista, profesor, escultor y pintor argentino, Premio Nobel de la paz en 1980, destacado como defensor de los derechos humanos y del derecho de la libre autodeterminación de los pueblos. Pérez Esquivel ha tenido una presencia constante en las luchas de los pueblos por su liberación, convirtiéndose en un símbolo en América Latina, por su compromiso, lucha y acciones, por esto su voz es respetada tanto en el continente como en otros países. En 1980 recibió el Premio Nobel de la Paz por su lucha en favor de los Derechos Humanos y en defensa de la democracia por medios no violentos frente a las dictaduras que asolaban a América Latina, tiempo después fue designado miembro del comité ejecutivo de la Asamblea Permanente de las Naciones Unidas sobre Derechos Humanos. Pérez Esquivel ha contribuido con numerosas misiones internacionales, como «Barco por la Paz a Nicaragua», «Barco por la Solidaridad a Polonia» y campañas de resolución de conflictos en Sudáfrica, Afganistán, Oriente Medio y Tíbet, entre otras. Por su larga trayectoria en favor de la paz distintas universidades y facultades tanto nacionales como internacionales lo han galardonado con el Honoris Causa, por otra parte, un sin número de ciudades lo nombraron Ciudadano Ilustre. Es fundador y presidente del Consejo Honorario del Servicio Paz y Justicia en América Latina; presidente honorario del SERPAJ Argentina; presidente de la Comisión Provincial por la Memoria de Buenos Aires; miembro del Tribunal Permanente de los Pueblos; integro el Comité de Honor de la Coordinación internacional para el Decenio de la no violencia y de la paz; fue Jurado Internacional del

Premio de Derechos Humanos de Núremberg; del jurado del Premio de Fomento para la Paz “Felix Houphouet Boigny” de la UNESCO; miembro del programa de educación internacional «Peacejam»; del Consejo Mundial Proyecto José Martí de Solidaridad Mundial; del Consejo Asesor del Canal Telesur y del Consejo Directivo del Instituto Espacio para la Memoria (IEM) y actualmente da clase en un seminario sobre la Paz en la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y es el director del programa de Educación a distancia que posee el SERPAJ Argentina.

Me alegro de estar con ustedes en la Universidad del Sur y cuando sentía a Carlos -Rodrigues Brandão- exponer me acordé de varias cosas. Este compañero Lula que como bien dice es la tercera vez que va a ser presidente de Brasil sufrió muchos ataques de los medios, de la justicia, de todos lados. A Lula lo conozco de los años '70 en ABC<sup>13</sup> como dirigente sindical en Sao Paulo. Me acuerdo que estaba en la casa de Lula, hacía mucho calor, tirados en el suelo tocando la guitarra y tomando *caipiriña* porque con la guitarra y la *caipiriña* las ideas se aclaran, y en ese momento Lula estaba pensando que había que formar un partido político de los trabajadores. Y surgió el PT que es la fuerza política que está ahora, vuelve al gobierno. Y lo visité dos veces en prisión, una con Leonardo Boff<sup>14</sup> que no lo dejaron entrar a Leonardo, yo pude entrar. Y la otra vez con Ignacio Ramonet<sup>15</sup> de *Le Monde Diplomatique*. Estuvimos con Lula, y Lula estaba preso pero era un hombre libre, esta es la diferencia. Aquellos que pasamos por la prisión, pueden atar nuestro cuerpo pero no nuestras ideas, no el espíritu, no esa voluntad de lucha transformadora y liberadora. Y lo que decía Carlos -Rodrigues Brandão- me llevó a recordar algunas cosas,

---

<sup>13</sup> El ABC de São Paulo se refiere a una región metropolitana en el estado de São Paulo, Brasil, y proviene de las iniciales de estos tres importantes municipios industriales: (A) Santo André, (B) São Bernardo do Campo y (C) São Caetano do Sul. Estas ciudades forman un núcleo estratégico en la historia económica y social del país, por ser epicentro de la industrialización brasileña, particularmente en los sectores automotriz y metalúrgico. (Nota de lxs editores)

<sup>14</sup> Filósofo, teólogo y profesor brasileño. Doctor en Teología y Filosofía. Profesor en universidades brasileras y del exterior en temas de espiritualidad y teología, Es doctor honoris causa en numerosas universidades y Premio Nóbel Alternativo de la Paz. Nació el 14 de diciembre de 1938. (Nota de lxs editores).

<sup>15</sup> Periodista español radicado en Francia. Especialista en geopolítica y estrategia internacional, doctor en semiología y en historia de la cultura en la Escuela de Altos Estudios de Ciencia Sociales de París, director en París del mensual *Le Monde Diplomatique* y profesor de teoría de la comunicación audiovisual en la Universidad Denis - Diderot de París. (Nota de lxs editores)

uno ese pensador Heráclito que hace veinticinco siglos él decía que la salud de la humanidad es el reflejo de la salud de la tierra. Si observamos la situación hoy que vivimos en el mundo tenemos que pensar también donde estamos nosotros y nosotras. Si hablo de la universidad, que se dice es para todos y todas pero lo que pasa, es que somos en cierto modo como el pez, que no ve el agua porque vive en ella y lógicamente los conflictos sociales que vivimos los vemos y no los vemos. Hay un antiguo proverbio que dice: " si no sabes a dónde vas regresa para saber de dónde vienes", esto lo que Carlos preguntaba ¿quiénes somos?, ¿qué somos?. Pero nos reconocemos quiénes somos cuando reconocemos en los demás a un igual. Somos distintos en pensamiento, filosofía, religión, la gran riqueza de la vida es la diversidad nunca la uniformidad. Y ustedes conocen y lo viven ahí en Bahía Blanca los monocultivos de Soja, de maíz, de pinos, los grandes monocultivos con los tóxicos el glifosato y otros tóxicos como también la megaminería.

Pero saben yo siempre pienso que hay un monocultivo mucho más grave que todo esto, mucho más grave que la soya, que la soja, el maíz, el trigo y es el monocultivo de las mentes. Y los tóxicos de la propaganda y nosotros dentro de la universidad tratamos de pelear contra esos monstruos y por eso yo creo que la cultura, esto también nos enseñó Paulo Freire, es la rebeldía cultural. No hay transformación social sin rebeldía, si no somos conformistas y parte de un sistema de dominación. Cuando hablamos de la cultura de los pueblos originarios nuestros países salvo Bolivia que logró con Evo Morales un país pluricultural, plurilingüístico y nosotros no. Aquí en Argentina

discriminamos, en Brasil discriminan, persiguen a los pueblos originarios, quieren matar su cultura porque nos han impuesto el pensamiento único y el monocultivo de las mentes.

Entonces si en las universidades no hay rebeldía, no hay toma de conciencia de acción transformadora y liberadora vamos a hacer como ese pez que no ve el agua porque vive en ella. Y el agua está contaminada ese es el grave problema y me acordé también de un amigo que ustedes conocen, José Saramago<sup>16</sup>. Estuvimos juntos en la Universidad Tecnológica de Barcelona en un encuentro con Premios Nobel de todas las disciplinas, no quiero estar en otra, me bastó esa reunión y estábamos hablando de la educación superior y todos hablaban de la educación superior esto, para mejores técnicos, mejores.... Pero podemos sacar de las universidades muy buenos profesionales pero con mentes de esclavos. Formados para un sistema de dominación y por eso se necesita de la rebeldía cultural para generar conciencia de hombres y mujeres para la libertad, con conciencia crítica y valores. Creo que esto es el desafío.

Ahora voy a poner un hecho muy reciente que no está resuelto. Los ataques al pueblo Mapuche, se les acusa de violentos, de tomar tierras, están procesados, hay mujeres procesadas mapuches que no pueden enviar sus hijos a la escuela porque están detenidas. Son catorce niños que no pueden asistir a la escuela porque el gobierno no les pone un vehículo para llevarlos a la escuela porque sus madres están detenidas. Eso es discriminación racial, es violencia de género,

---

<sup>16</sup> Escritor portugués. Premio Nóbel de Literatura 1998.

es persecución a los pueblos originarios y podríamos seguir pensando en esto.

Entonces cuando hablamos de la educación tenemos que tener una mirada holística, una misión más amplia pero también tenemos que vaciar el cántaro que somos cada una y cada uno de nosotros porque lo tenemos lleno al cántaro, de pensamientos, de prejuicios, de discriminación, de violencia, hay que vaciar el cántaro para que entre la luz. Y eso es lo que intentamos hacer en la educación como práctica de la libertad. Encontrar caminos de sentido. Y les voy a decir José Saramago en esa reunión en la Universidad después de tanto hablar y hablar y hablar como dos horas me pateaba a mis piernas y me dice: vamos a decir algo. Pidió la palabra y dijo lo siguiente: la universidad no educa la universidad instruye. Lo primero que dijo José y entonces le dicen ¿Pero quién educa? Y José y yo decimos la sociedad, la familia son los que educan. Las escuelas, las universidades instruyen porque no es solo brindar el conocimiento, ese conocimiento debe ser liberador, debe dar las herramientas que permitan desarrollar la vida de cada uno y esto es lo que tenemos que buscar.

Y entonces creo que la educación popular, toda educación es popular, la universitaria también es popular, porque se dirige a todos, pero hay sectores que no van a llegar a la universidad, y ustedes saben que la sabiduría no es solo de aquellos que leen más libros. La sabiduría está en aquellos que comprenden el sentido profundo de la vida. Voy a compartir con ustedes una experiencia en Chiapas con Samuel Ruiz el obispo de los indios, hemos estado en la Selva de Petén -Guatemala- metidos en la selva con los refugiados guatemaltecos pero iba muy

seguido a Chiapas ahora ya no puedo viajar tanto y voy a saludar a los amigos y amigas mayas y me dicen: ¿otra vez por aquí? Te vamos a poner por ahí una cama para que te quedes a vivir con nosotros. ¿Qué podemos hacer, a qué vienes ahora?. Vengo a un encuentro internacional aquí en Chiapas sobre desarme y desarrollo, desenvolvimiento como le dicen en Brasil. Y le pregunto para ustedes ¿Qué es el desarrollo? Y ellos abrieron los ojos grandes y dice ¿Ustedes qué quieren desarrollar?, ¿tener más celulares, más computadoras, más carros, más dinero, lujo? . No, no. En nuestro idioma no existe la palabra desarrollo. ¿Y que existe? En nuestro idioma existe la palabra equilibrio, equilibrio con nosotros mismos, equilibrio con los demás, equilibrio con la madre tierra, equilibrio con el cosmos y el equilibrio con Dios. Es un pensamiento metafísico, es otra mirada totalmente distinta. Esto del desarrollo es del mundo de ustedes. Nosotros tenemos otro mundo, más en relación con la madre tierra, con la naturaleza, nuestros hermanos son los ríos, los bosques, los animales. Somos parte de esto.

Y nosotros también somos parte de una sociedad, de esto que llamamos democracia. Una democracia imperfecta, yo no creo en esta democracia delegativa que el pueblo da todo el poder en quienes nos gobiernan pero después los gobernantes hacen lo que quieren y no lo que deben. Esto es grave, entonces cuando hablamos de pluriculturalidad ¿a qué nos referimos, cuando hay discriminación?. No hay una integración entre los pueblos originarios y el resto de la sociedad, se les margina, se les persigue. Entonces cuando hablo de las lenguas aquí en Argentina se realizaron dos congresos de las

lenguas<sup>17</sup>. A uno vinieron los reyes de España y nosotros hicimos un Contra Congreso de la lengua, lo tomaron mal incluso muchos amigos escritores que participaron en el Congreso de la Lengua. Y lo que quisimos poner en evidencia es que había otras lenguas, no reconocidas, hicimos este Congreso de las Lenguas y participaron desde Canadá hasta la Patagonia. El contra congreso de las lenguas, una riqueza extraordinaria pero que las tratan de matar. Cuando desaparece una lengua desaparece un pueblo, desaparece una cultura, desaparece la sabiduría y la riqueza de los pueblos.

Entonces no me quiero extender con esto pero quiero señalar esto: tenemos que recuperar la palabra. La palabra es energía, ustedes saben que con una palabra podemos amar y que con una palabra podemos destruir y puede ser tan fatal como un arma. Estoy hablando de una palabra. Y este amigo que Carlos mencionó, Eduardo Galeano hace una pregunta, con Eduardo hemos estado en muchos lugares del mundo, hace una pregunta: ¿Cuál es la palabra más usada en el mundo?. Unos dicen amor, justicia, libertad y Eduardo dice no, la palabra más usada en el mundo es yo, yo, y yo y nos olvidamos de nosotros y nosotras. Si queremos construir no podemos perder de vista que hacemos un trabajo para compartir, para dialogar, para construir. Hoy el mundo está en llamas, estamos ya en una tercera guerra mundial, que no la vemos, no es la guerra entre Rusia y Ucrania,

---

<sup>17</sup> Se refiere al VIII Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE) entre el 27 y el 30 de marzo de 2019 en Córdoba, Argentina.

mentiras. El pueblo ucraniano son las víctimas de las grandes potencias, de Estados Unidos, de Rusia y de la OTAN<sup>18</sup> y esto está amenazando la vida planetaria. Así como están amenazando el medioambiente la deforestación, el agua, pero ahora la amenaza es nuclear. He estado en Hiroshima he hablado con las *hibakusha* que son las sobrevivientes de Hiroshima, en ese entonces niñas hoy ancianas.

Y tenemos que cambiar esto, y la universidad tiene que abrir las puertas no solo de la mente sino del corazón para construir un nuevo amanecer y voy a terminar con una frase de ese amigo compañero de lucha que Carlos lo conoció Pedro Casaldáliga<sup>19</sup>. He estado en el Araguaia con él, allá metido en los montes y con los Tapirapé. Él me manda algo antes de partir de este mundo: La noche más oscura es cuando comienza el amanecer. Ese amanecer es el que a nosotros nos guía y como Eduardo Galeano también nos dice "Navega el navegante, aunque sepa que jamás tocará las estrellas que lo guían", esa es la utopía y nosotros como educadores, como militantes sociales y de la vida tenemos esto que compartirlo. No es algo para nosotros únicamente. Esto es para compartirlo, para tratar de tener la esperanza y construir nuevos caminos en la lucha de un nuevo amanecer como decíamos en el Foro Social Mundial<sup>20</sup>, ese primer foro extraordinario en Porto Alegre: "Otro mundo es posible", y es posible si sumamos nuestro esfuerzo, nuestra lucha y la universidad tiene que

---

<sup>18</sup> Organización del Tratado del Atlántico Norte, organización que reúne a las principales potencias mundiales. (La nota es de lxs editorxs).

<sup>19</sup> Pedro Casaldáliga Pla fue un religioso, escritor y poeta español, cercano a la teología de la liberación. Se radicó gran parte de su vida en Brasil. Fue un defensor de los derechos humanos. Falleció en Barcelona (1928-2020).

<sup>20</sup> Realizado entre el 25 y el 30 de enero de 2001 en Porto Alegre – Brasil.

abrir esas puertas y tiene que brindar en todos los niveles, en la educación popular, en esa rebeldía que Paulo Freire nos legó para construir ese nuevo amanecer. Gracias.

Yo les agradezco mucho a cada uno de ustedes, les deseo lo mejor y volveremos a reunirnos. Carlos un fuerte abrazo. Fuerza. Ya nos encontraremos por allá.



# **Apuntes y Memorias de Investigación. Con algunos tópicos que a menudo no se tratan o se maltratan en la Academia<sup>21</sup>**

**Carlos Falaschi <sup>23</sup>**

## **Investigación y derechos humanos.**

*Recordando a Susan George, “... Estudien a los ricos y a los poderosos, porque todo estudio bien hecho sobre los pobres y desfavorecidos será indefectiblemente utilizado contra ellos”. -- El vínculo de: la deuda*

---

<sup>21</sup> Extracto del Documento de Carlos Falaschi *¿QUÉ ES INVESTIGAR? y ¿PARA QUÉ INVESTIGAR?. APUNTES Y MEMORIAS DE INVESTIGACIÓN. Con algunos tópicos que a menudo no se tratan o se maltratan en la Academia.* Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional del Comahue, Mimeo, (2009).

<sup>23</sup> Carlos Falaschi- nacido el 16 de junio de 1932 y fallecido el 28 de junio de 2014, fue un activista y militante político, abogado, educador popular, docente universitario. Militó en Argentina en la columna Sabino Navarro, que se uniera más tarde a la organización Montoneros; en Chile de Salvador Allende en los cordones industriales, se exilió en Suiza y en este tiempo acompañó en el proceso sandinista desde la formación de fiscales en los procesos de expropiación de las empresas transnacionales. Al regreso del exilio fue profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, en la Cátedra Educación de Adultos y Alfabetización e Investigación II, dirigió proyectos de extensión y de investigación y fue fundador del I.R.E.P.S. Instituto Regional de Planificación y Promoción Social. Trabajó junto a las comunidades mapuches de Neuquén, en procesos de sistematización de la memoria de las comunidades, en procesos organizativos y en la lucha contra las empresas extractivistas llegando a la CIDH con la causa Painemil Katrxipain, acompañó la lucha de los obreros de la fábrica Zanon y la creación de espacios formativos en su interior, acompañó la lucha por la Memoria, Verdad y Justicia en la región, acompañó a sindicatos docentes ATEN y UNTER, a colectivos de educación popular, movimientos territoriales que luchaban por la tierra y la vivienda en la zona patagónica. Participó de Universidad Trashumante.

*externa y la usura; los transgénicos; el derroche de los recursos naturales; la contaminación de la tierra, las aguas y el aire; el deterioro de la capa de ozono y el cambio climático; la apropiación privada de las tierras, agua y la energía; la ruptura del equilibrio ecológico, la extinción de especies y bio-diversidad; etc., con los DD.HH., los de nosotros los seres humanos actuales y los de nuestros descendientes.*

### **¿'QUIÉN / ES' investiga / n? ( Quis )**

¿Élite, los 'intellos' (¿o intelectuales orgánicos?), profesores, docentes, mercenarios, 'masa crítica', sectores populares ... ¿cualquiera?, ¿todos?. Walter Fernandes y Rajesh Tandon, tocados ya en la India por la concepción de Educación Popular, publican un interesante trabajo sobre la I-A.P. Investigación-Acción Participante al que nos referimos más adelante.

Perfil o cualidades del investigador (pre-condiciones?; v. antes, en Gnoseología) Señalamos el hábito de observación, de formación y perfeccionamiento continuos, la sensibilidad social, la responsabilidad (etimol. de 'poder o ser capaz de responder'), el respeto a los sujetos y objetos de estudio, la humildad, la honestidad (etimol. de 'honor') intelectual, versus el dogmatismo, el sectarismo, y el desequilibrio emocional. Otra calidad es la capacidad de asombro al descubrir; lo señala A. Einstein de esta manera: "No hay nada más estimulante en la vida que lo insondable. Es ésta la inquietud básica que encontramos siempre junto a la cuna del arte y de la ciencia. Quien no la experimente, quien no esté en condiciones de asombrarse ante lo

existente, está 'muerto' y con la mirada apagada aunque sus ojos miren”.

Siglos hace que se escucha: “Quod Natura non dat, Salamanca non praestat”, “Lo que naturaleza no da, Salamanca no lo provee”. Sin embargo y confiando en las potencialidades del ser humano, cualquiera está llamado a conocer el ‘porqué’ y el ‘para qué’ posibles de su existencia y, a partir de allí, tomar con fundamento las decisiones sobre su destino individual y -con los otros- sobre el destino colectivo.

La investigación es además una buena oportunidad para conocernos también a nosotros mismos (el γνωσι σεαυτόν, ‘conócete a ti mismo’, de Sócrates), justamente en y por el intercambio e interacción con los demás. Cualesquiera sean los dones recibidos de Natura, es enorme el campo de perfeccionamiento humano a través de la praxis, como proceso reiterado teórico-práctico de conocimiento (observación, reflexión, comportamiento, ad intra) y de acción (conducta propia y actividad social, con otros, ad extra). Esto indica lo importante de promover en todos los sectores, no sólo los académicos, la ‘actitud’ y ‘aptitud’ investigativas, la apertura y democratización del conocimiento y de la práctica de investigación. (“Desabrochen el cerebro tan a menudo como la bragueta”, graffiti, París, mayo 1968). Otra consideración sobre la Academia a la que hay que estar atentos es el hecho frecuente de su carácter ‘androcéntrico’ (opinión de la investigadora Marie Curie).

Ironicamente, F. Nietzsche se refiere a los efectos no previstos ni queridos del pensamiento de algunos filósofos (o investigadores),

cuando dice: "Todo pensador profundo tiene más temor a ser entendido que a ser malentendido".

*"Ya sé que estoy piantao, piantao / no ves que va la luna rodando por  
Callao ...*

*De Vieytes nos aplauden: '¡Viva, viva !' / los locos que inventaron  
el Amor" (Balada).*

Sobre el sentido común y el buen sentido práctico, viene a colación el Cuento del "loco" de Opendoor: Llega frenando sobre una punta de eje, a la vera del manicomio, un automóvil al que acaba de desprendérsele una rueda. El conductor, al recuperarla, comprueba desesperado que ya se habían perdido las cuatro tuercas y no sabe qué hacer. Lo observaba un interno que se paseaba detrás del cerco y le dice: - "Oiga, don, ¿por qué no saca una tuerca de cada una de las otras tres ruedas?; se las pone a esa y listo!, por lo menos llega hasta un taller". Al tipo le sale, sin pensar mucho: - "¿Cómo, pero usted no es loco?". - "Loco sí, contesta el interno, pero no boludo" (Obviamente, a él no le faltaba ninguna tuerca ...).

El investigador se auto y hetero-construye. Esta construcción o constitución del sí mismo como investigador se realiza tanto en la interacción colectiva como por el esfuerzo individual. El objetivo, permanecer atentos para "Extirpar en cada oprimido el germen del opresor" (P. Freire), ya que los gérmenes del egoísmo, individualismo y

opresión han sido introyectados, interiorizados, sobre todo por la hegemonía actual neoliberal de 'pensamiento y mercado únicos', y nos han infectado a todos en general, con la apropiación privada individual y competitiva, con el pragmatismo eficientista y rentable. "La inteligencia tiene hoy una tarea y un deber sacros, pensar la patria" (Leonardo Castellani, (a) 'Jerónimo del Rey'); y entendemos por patria, no los meros símbolos chauvinistas del himno, el escudo y la bandera, sino a un pueblo con su cultura, su territorio-hábitat y su historia concretos. Charly García se despacha: "Patria es la casa del alma" (y del cuerpo también, se nos ocurre).

Los pies en la tierra ... o en el barro ('patear la calle'), por fuera del escritorio o gabinete, de la 'torre de marfil' o de la 'campana de cristal' académicas. "Me largaron de cachorro y en la calle me hice perro", rezaba la pintada en un camión suburbano. Por eso en educación, como en investigación, la actividad social y educativa informal, sobre todo con los sectores populares, son una plataforma magnífica para poner en cuestión las reglas y las prácticas de la educación y la investigación formales.

"Todos somos ignorantes, lo que pasa es que todos no ignoramos las mismas cosas", nos sacude Albert Einstein. Aprendemos con humildad toda la vida y a través de la vida, de los otros y del mundo. Ejercemos el derecho de equivocarnos y el deber de corregirnos. El mismo pensador se despacha así sobre el lugar de la imaginación: En situaciones complejas, la imaginación es más importante que el conocimiento". W. Mills; asimismo considera al investigador y su

actividad como una 'artesanía intelectual', donde la imaginación creadora (y el sentido común, añadimos) conduce el proceso de vinculación de la teoría con la empiria. Pero destacamos además la importancia de lo ideológico y lo afectivo.

Aparte de los recaudos metodológicos y en consonancia con lo anterior, el trabajo de investigación exige del investigador o equipo de investigadores una serie de precondiciones básicas que pueden darse por sentadas o en cambio ser ignoradas o preteridas en las prácticas de investigación:

a) **Honestidad intelectual**, que presupone la honestidad a secas, desde el inicio de la tarea y en el tratamiento del corpus y de las teorías aplicables, cuyo fundamento de valores es más sólido y su alcance más profundo que los meros propósitos o enunciados de objetividad científica.

b) **Actitud de humildad**, en relación con los límites de nuestros propios conocimientos y el alcance de los conocimientos o saberes y experiencias de los demás, aún de aquellos catalogados de analfabetos e iletrados. La soberbia es capaz de cegarnos y de contribuir a la imposición manipuladora de nuestra 'pre-teoría', en lugar de ayudar a la epifanía de una construcción de conocimiento sobre los cimientos de la realidad, aparente o escondida.

c) **Equilibrio psicológico y emocional** mínimos, como una suerte de 'estado de gracia' o de salud mental, que nos permita captar e interpretar la realidad en estudio más

allá de nuestras propias distorsiones y estados de ánimo, sean crónicos o coyunturales. Según M. T. Sirvent, comprender cabalmente antes de juzgar.

d) Además de **curiosidad e interés, amor y entusiasmo** por lo que hacemos; pero sobre todo por los seres humanos concretos del ámbito social sobre el que trabajamos. La alienación intelectualista nos lleva a veces a los investigadores a enamorarnos, por encima de la gente, de nuestras propias y geniales ideas y elucubraciones.

e) Una carga utópica y teleológica indispensable. **La esperanza y la intencionalidad puesta en esa “verdad del mañana** (Víctor Hugo) o en esas “verdades prematuras” (Lamartine), ese *ὕτοπος* (utopos, no lugar) de un horizonte hacia donde marchamos, no sin riesgos. “Cambiar es difícil pero posible” y “La esperanza es una exigencia ontológica de los seres humanos”, expresa P. Freire, y J. M. Serrat canta: “Sin utopía, la vida sería un ensayo para la muerte”.

Por otra parte, la formación (en investigación y en pedagogía) es la de formarse-formar seres humanos de la ‘pregunta’ antes que de la ‘respuesta’ (Michel Legrand); y de las nuevas preguntas; lo que constituye un signo y otra pauta de buena investigación.

En la Investigación se establece una relación con y entre sujetos; Como toda relación, se construye desde el vamos, desde cero o casi nada. ¿Qué tipo de relación se establece en esta actividad?, ¿vertical y de

superioridad u horizontal y dialógica?. ¿Existen entonces los “investigados”?

*“Un curso de alta miseria me hizo doctor” (NN, militante sandinista de base, años '80, Nicaragua).*

Los Investigados', 'informantes' o co-investigadores? Nadie puede expresar mejor el alcance y relevancia de un problema que aquel que lo vive y lo sufre. Pero además, sucede que nuestros 'objetos de estudio' no sólo saben y piensan, sino que nos interpelan. Cuenta Darcy Ribeiro que, en sus trabajos de terreno en el Matto Grosso con tribus que no tenían apenas contacto con la “civilización”, a poco de convivir e intercambiar con ellas se dió cuenta que los indígenas los estaban estudiando a ellos, los 'blancos'. Además, iban tan al grano en sus observaciones y reflexiones, que les preguntaban quién entre los blancos era el dueño del acero y de los fósforos. La importancia de ambas cosas para ellos, uno para las armas de caza y las herramientas de trabajo, y los otros para encender fuego en zonas húmedas y de aguaceros tropicales, planteaba claramente la cuestión del poder.

El investigador-narcisista se cree el centro del universo (hipótesis subyacente). “Todos los seres humanos son intelectuales, pero no todos cumplen la función social de intelectuales” (A. Gramsci, 'Los intelectuales y las organizaciones de la cultura'). – Los cuestionamientos al investigador como rey, centro y ombligo del mundo ... un cocktail de egoísmo, narcisismo y/o masturbación. -- El

estilo y efecto 'paracaidista' y/o 'E. T.' (extra-terrestre); el marketing y la apropiación mercantil indebida.

La especialización. Ante el peligro latente de los troppo intelectuales y especialistas, un recurso puede consistir en el equipo pluri o interdisciplinario, para remediar a la 'ciega', 'miope' o 'astigmática' especialización. Es el caso de los que, p. ej. en medicina, "saben mucho de enfermedades pero poco del enfermo real y concreto, mucho de patologías pero casi nada de salud" (en palabras del médico M. Krol, entrevista, Univ. Transhumante), o 'conocen todo de una baldosa, pero ignoran el patio'. En el mismo sentido circulan, en el mismo campo disciplinar, las definiciones humorísticas: 'El generalista es el que sabe algo de todo y el especialista el que sabe todo de algo'.

Intelectual y especialista. A propósito de él nos dice P. Bourdieu "L'intellectuel c'est celui qui lie un travail d'analyse à une préoccupation citoyenne", Intelectual es el que liga un trabajo de análisis a una preocupación cívica. Si no, es un especialista", y un especialista sería "El que sabe mucho de una baldosa, pero desconoce el patio", en expresión de Mario 'Pacho' O'Donnell.; donde 'su mirada del árbol le impide ver el bosque' El calificativo alude claramente a un conocimiento insular y desvinculado de otros conocimientos ineludiblemente vinculables (con lo que retornamos al tema de las partes y el todo).

## **Subjetividad-Objetividad**

Nos remitimos a lo antes expuesto sobre Epistemología y las condiciones objetivas y subjetivas. Partamos ahora de las siguientes proposiciones: 'Lo objetivo puede ser subjetivo' y 'lo subjetivo puede ser objetivo'; o la paradoja de la subjetividad en lo objetivo y la objetividad en lo subjetivo, de claro corte dialéctico (cfr. supra: Memoria, la poesía en un I. F. de Investigación). J. W. von Goethe llega a decir: "Hay en el objeto algo de ley ignorada que corresponde a la ley ignorada del sujeto".

Recordemos que según el refrán "cada cosa es del color del cristal con que se mira", y esto nos alerta sobre las creencias, los pre-juicios, los saberes no legitimados ni confrontados o revisados, etc.

-- ¿Lo objetivo puede ser subjetivo?. En principio, al considerar 'objetivo' lo que captamos y como lo captamos; luego al fijar las reglas de lo que es o no objetivo; cargamos de subjetividad toda expresión de lo 'objetivo' (sobre todo en las ciencias humanas o sociales), porque las formas de captar, sentir y apreciar la 'realidad' y su contexto son diferentes para los diferentes; en suma, porque la 'realidad' es como que no existiera en sí y comenzara a existir cuando es conocida: la 'subjetivación'. Teniendo en cuenta además que "la persona más fácil de engañar es uno mismo" (Eduardo Lytton).

¿Lo subjetivo puede ser objetivo?. Al constituirse la subjetividad y subjetividades, no sólo individuales (como se tratan en F. Nietzsche o en Ch. Taylor) sino además colectivas, como parte de la realidad histórica

y social, ellas mismas devienen 'objetos de estudio' o de tratamiento; son también 'realidad' (si no, preguntémosle a S. Freud y a las escuelas psicológicas o psiquiátricas): la 'objetivación'.

Conclusion. Podemos hablar entonces de la 'subjetividad de lo objetivo', en el cómo captamos a éste, lo analizamos, lo valoramos y clasificamos; y de la 'objetividad de lo subjetivo', en tanto podemos objetivar la/s subjetividad/es. En la investigación social p. ej., los 'objetos de estudio' son 'sujetos', sujetos sociales', al tiempo que objetos a estudiar.

A priori estimamos a lo que está fuera de nuestra mente como la realidad objetiva y entonces -prudentes- colocamos al adentro de la mente en situación de sospecha, o sea post pasaje de lo cognoscible a lo provisoriamente conocido. Por otra parte 'toda observación está cargada de teoría' (Susana Malacalza), y aclaramos que está cargada de teoría 'o de preteoría, y toda formulación de lo observado también'; además no sólo la 'observación' sino asimismo otras formas de captar la realidad. Pero, estando siempre presente la interacción dialéctica objeto-sujeto, los principios y herramientas epistemológicas deberán hacer su necesario aporte para poder acercarnos a la verdad.

Se habla incluso de la 'cultura WASP' (blanca-anglosajona-protestante), tipo Samuel Huntington , y del 'peligro' rojo, amarillo, negro, moreno, 'balcanizador', islámico, etc. En definitiva, el miedo racista y fascista al 'Otro diferente'. El simple mono-lingüismo sería, frente a esto, una enfermedad curable.

Lo confirma el Maestro P. Freire: “La objetividad dicotomizada de la subjetividad, la negación de ésta en el análisis de la realidad o de la acción sobre ella es subjetivismo que se entiende en posiciones solipsistas, niega la acción misma al negar la realidad objetiva desde el momento que ésta pasa a ser creación de la conciencia. Ni objetivismo ni subjetivismo o psicologismo, sino subjetividad y objetividad en permanente dialecticidad”. Y de otro modo, más drástico, afirma P. Bourdieu (1980): “Entre todas las oposiciones que dividen la ciencia social, la más fundamental y al mismo tiempo más dañina, es la que se establece entre el subjetivismo y el objetivismo”.

Pero más perniciosa aún que la insularidad cognitiva de algunos ‘intelectuales’ resulta el vacío o la asepsia axiológica, ética y política (presunta neutralidad objetivista), y el mero interés y aprovechamiento individual. El investigador, que debería ponerse al servicio del bien común, por el contrario a veces pone a los demás y a los bienes y males comunes a su servicio. “Ils ne servent pas une cause, ils s’en servent; ils mettent le malheur du monde au service de leur ego”, es decir “No sirven a una causa, sino que se sirven de ella; ponen las desgracias del mundo al servicio de su ego” (Pierre Nora, en *Les Intellectuels de Parodie*). Diego A. Maradona pintó a los investigadores pro domo sua (para su molino) con una figura excelente: “Le toman la leche al gato”. Iván Illich, a su turno, se refiere al ‘elitismo de los intelectuales profesionales y su lenguaje esotérico, con el ‘monopolio’ resultante’ . El ‘contrato’ o acuerdo consensuado de investigación y el ‘Quién/es’ (Michel Thiollent). El ‘intelectual orgánico’ y los intelectuales reflexivos

y críticos, Antonio Gramsci, Henri Giroux (“Hacer lo pedagógico más político y lo político más pedagógico”), Donald Schön, Jorge Osorio, Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Susana Malacalza, Carlos A. Borsotti y otros . Proceso de ‘intercambio’. Proyecto político: Parafraseando a Jean-Luc Godard, que se refiere al cine, ‘No hacemos investigación (y educación) política; hacemos investigación (y educación) políticamente’. Y en esa labor además “somos Sur-realistas”, sin pretender corregir a André Breton en su Manifiesto, nos consideramos o anhelamos ser ‘realistas del Sur’, de “Mirando al Sur” (... del “Sur, paredón y después”) ...

### **Investigación y mercado**

En el actual contexto, cabe el planteo de esta cuestión en paralelo con la de Educación y Mercado. En ambos se ha introducido no sólo la mentalidad y lógica mercantilistas sino hasta un léxico bancario-financiero y economicista que se utiliza: Rendimiento, eficiencia y calidad educativas, mercado educativo, oferta y demanda educativas, clientela escolar, etc. “Las ideas dominantes en una sociedad son las ideas de la clase dominante”; tan simple como eso. La lógica de mercado ha llevado a la destrucción sistemática e irreparable de la naturaleza y su equilibrio contra nosotros y nuestros descendientes. En este sentido, se comprende aquella pintada: “la selva precede al ser humano, el desierto lo sigue” (grafitti en París, mayo 1968). La vieja cuestión de Hamlet es más que nunca el “to be or not to be” (sobrevivir o no), puesto que ahora el dilema del modelo

hegemónico sería “to be or to have”; “Socialismo o barbarie”, decía Rosa Luxemburgo. O valores humanos y solidarios, o valores de mercado (precios) y de la bolsa de ‘valores’ (cotizaciones).

De cómo la Investigación ha ido ingresando en la ‘lógica de Mercado’ (“anything go”, o el “todo vale” del relativismo absoluto, y el ‘todo mercancía’) del circuito mercantil, es seguramente un tema de preocupación de la mayor actualidad. Y no podía resultar inmune cuando la razón de mercado ha llegado no sólo a imponerse sobre la razón de Estado, sino a fabricar y negociar guerras para fabricar y exportar armas, turismo sexual de menores, especulación con sangre y órganos humanos (incl. banco de genoma humano y experimentos de eugenesia), la venta de bebés, la de semillas híbridas y transgénicas por los monopolios; o el nuevo proyecto NBIC de la National Science Foundation para producir, con ayuda de varias ciencias y tecnologías ‘superhombres cyborgs’ (algo como Rambos, fuertes y duros, aunque ‘inteligentes’ justo para obedecer y ejecutar) .

Mercado que desarrolla un colonialismo externo e interno. “El colonialismo visible te mutila sin disimulo: te prohíbe decir, te prohíbe hacer, te prohíbe ser. El colonialismo invisible en cambio, te convence de que no se puede decir, no se puede hacer, no se puede ser” (Eduardo Galeano, ‘El libro de los abrazos’).

El discurso esotérico, rebuscado, o ‘de moda’ (v. Iván Illich y el monopolio terminológico o elitista del profesional, en *Némesis Médica*); ¿palabras difíciles o precisas? (explicación etimológica y semántica). Decía el ‘profe’ Michel Carton: “¿Para qué vamos a simplificar, si es

más fácil complicar?”, para significar que la síntesis y simplificación exigen cabal comprensión del tema y capacidad para comunicarlo. A menos que sólo se aspire al acceso a la denominada ‘comunidad científica’ (ese oligopolio de los términos difíciles) y no la socialización conocimientos y propuestas entre comunes congéneres y ciudadanos. Otro refrán lo ilustra igualmente: “Demasiada lluvia para muy poco arco iris”. Tal discurso puede jugar en la competitividad mercantilista, tanto de intelectuales etiquetados como reaccionarios o como progresistas. En la ‘bolsa de valores’ del pensamiento único al servicio inconfesado del mercado único, “el intelectual progresista deviene un objeto y un objetivo para el poder dominante; objeto a comprar u objetivo a destruir” (SubComandante Marcos) .

“Para realizar cosas importantes no es preciso ser un genio, no hay que estar por encima de los hombres, hay que estar con ellos”, afirmaba el C. de Montesquieu, no obstante su origen y medio social. El ser humano en acto y potencia; in fieri de lo que es y lo que puede ser, es finito e inacabado, pero él se sabe inacabado (P. Freire); y obviamente en primer lugar el investigador, que por hipótesis debe ser más consciente de sus lagunas y de sus límites.

### **El Marco Ético-Axiológico**

Es un encuadre indispensable para el investigador y la investigación; pues a priori no alcanza con el Marco Teórico y este Marco Ético-axiológico debe acompañar al primero. Sin embargo, el marco

axiológico, ético y de valores, es poco y a veces nada en los diseños, habida cuenta de que la Academia supone que la formación de la llamada 'masa crítica' es alcanzada meramente con lo científico puro. Acerca de este sentido y los valores en la Investigación, podemos citar los trabajos del investigador inglés John Sulton. Como este marco –no rentable- no aparece en general en los proyectos, me sorprendió agradablemente encontrarlo en un proyecto de la antropóloga Beatriz Kalinsky, que recibimos del Conicet para evaluación. Un ejemplo de precaución, al menos como 'deber ser', es el Código de Etica en Investigación, de la FaPSE-Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Univ. de Ginebra, y sus principios deontológicos.

Y este marco de compromiso y riesgo se vincula además con el de la supuesta neutralidad de los científicos e investigadores. "Dans les chemins que nul n'a foulés risque tes pas; dans les pensées que nul n'a pensées risque ta tête", "En los caminos que nadie ha pisado arriesga tus pasos; en los pensamientos que nadie ha pensado arriesga tu cabeza" (grafitti, Paris, mayo 1968). Citando otra vez a P. Freire: "... La llamada neutralidad de la ciencia no existe, la imparcialidad de los científicos tampoco. Y no existe ni una ni otra en la medida misma en que no hay acción humana desprovista de intención de objetivos, de caminos de búsqueda. No hay ningún ser humano que sea ahistórico ni apolítico" ('La dimension política ...', op. cit.); ergo con responsabilidad ética.

En el mismo sentido, la actividad investigativa de individuos o colectivos es una actividad eminentemente 'social' y, en

consecuencia, sujeta a la responsabilidad y juicio de conducta y de valor. Es el caso p. ej. de una "ciencia sin humanidad", que M. Ghandi incluye entre los "pecados sociales" (7 pecados también capitales). Citamos "los 7 pecados sociales: 1). Política sin principios. 2) Economía sin moral. 3) Bienestar sin trabajo. 4) Educación sin carácter. 5) Ciencia sin humanismo. 6) Goce sin conciencia. 7) Culto sin sacrificio" (Mahatma Ghandi, 1869-1948).

El marco ético-axiológico es coherente con lo ideológico. La conciencia y la ideología no se asumen sólo en base a las puras ideas, sino también a una 'escala de valores' (del gr. 'ἀξιος, áxios: valioso, digno, justo); juegan en ella las identidades e intereses individuales, grupales, comunitarios, de clases y etnias. Si la economía misma debe estar al servicio de los seres humanos (juicio a priori de un 'deber ser' axiológico) y no a la inversa, con mayor razón la investigación y la educación en su teleología y objetivos.

Es así que vinculamos a la Educación y a la Investigación en particular con el sistema de los Derechos Humanos fundamentales: Declaración Universal de los DD.HH., Pactos Internacionales sobre Derechos Civiles y Políticos, y sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales. La investigación no forma parte de un campo aséptico impermeable a la afirmación o negación/violación de los derechos humanos, entre los cuales está el de conocer, aprender, informarse y expresarse. Los criterios de validación o de validez epistemológica en investigación no alcanzan a sustituir a los criterios axiológicos indispensables de

valoración o juicio/s de valor a la luz de aquellos derechos, jurídicos o naturales.

Citamos un texto algo sarcástico al respecto: "Siempre pasa lo mismo con la cuestión del derecho: el derecho al agua, el derecho al aire, el derecho a la existencia, etc. Cuando todas estas cosas maravillosas desaparecen, es cuando el derecho sanciona su desaparición ... cuando la gente obtiene el derecho a vivir, es porque ya no tiene posibilidad de ello ... El recrudescimiento del hombre como deshecho va siempre acompañado de un recrudescimiento de los derechos del hombre" (Jean Baudrillard, 'L'illusion de la fin').

Estrechamente ligada con lo anterior se presenta la relación entre EducaciónInvestigación y sociedad civil, para la democracia y para el ejercicio de la ciudadanía y la participación. La escala de valores hacia una democracia real y participativa no es una alternativa en el campo epistemológico sino una opción política e histórica a defender o a conquistar. De hecho, el autoritarismo del 'pensamiento único' neoliberal y de mercado se presenta con un ropaje científicista, confeccionado por los expertos a sueldo de los centros de poder y difundido por los mediáticos "fabricantes de consenso" (N. Chomsky), dependientes también de los mismos centros de poder. Para esta concepción -y 'científicamente'- la sociedad marcharía perfectamente, dividida entre pocos amos y muchísimos esclavos.

Otro corolario de lo que antecede se presenta en el tema Educación y Economía. La lógica economicista actual y la lógica social-educativa son manifiestamente in-compatibles. La subordinación de ésta a

aquella (la gente y su educación domesticada al servicio de la economía o, en realidad, de los grandes capitales y sus ejecutivos), expresada en todo lo que se refiere en Educación a 'oferta-demanda', 'clientes usuarios', 'servicios educativos', 'eficiencia y competitividad', 'mercado y gerenciamiento', 'ingeniería educativa y auditoría', 'focalización' y una serie de otros términos de la jerga empresarial y posmoderna, nos muestra el alcance de una hegemonía que subvierte una escala de valores , hasta hace pocos años considerada de avanzada humanista y civilizatoria: la economía y la educación al servicio de todos los seres humanos.

No habría lugar a planteos contradictorios como el del actual debate entre lo local-comunitario y lo global, si lo global no se presentara ya contaminado por esa lógica de la globalización mercantilista, uniformada, rentabilista y concentracionaria, dificultando así la riqueza de todas las experiencias y proyectos inter-culturales de esa otra lógica humanista e igualitaria. "El neoliberalismo está inclinado a confundir las cosas de la lógica con la lógica de las cosas" (P. Bourdieu), vale decir, con la lógica de los bienes en su mezquina acepción de 'mercaderías' (pragmatismo del mayor lucro en el menor tiempo y al menor costo).

En suma, que los investigadores, sea que optamos de facto irreflexiva o tácitamente, sea que podemos optar o deberíamos optar, en nuestra actividad investigativa y malgré las recomendaciones científicistas de distancia y neutralidad, por una postura definitoria frente a los marcos éticos y axiológicos antes señalados.-

### **Relativismo 'bibliométrico'**

A raíz de una evaluación ignota o cuestionable de las revistas científicas en categorías A, B y C, cuanto más se publica en revistas A, se es mejor investigador (p. ej. si se trata de revistas académicas europeas o norteamericanas). Le llaman 'factor impacto' a la cantidad de artículos que citan a un investigador y/o a la cantidad de artículos que el investigador publicó. La combinación de ambos criterios es denominada 'bibliometría'.

¡Pobre cotización entonces la de Platón, Aristóteles o E. Kant!

Sin embargo, hay más posibilidades de que un trabajo revolucionario e innovador surja en soportes marginales, disidentes, inesperados o tercermundistas. "El objetivo principal de los investigadores parece no ser tanto el de realizar descubrimientos, sino el de publicar lo más posible" (Peter Lawrence, prof. en Cambridge).

### **La I. A. P. – Investigación-Acción Participante**

*"Uno busca lleno de esperanzas / el camino que los sueños  
/prometieron a sus ansias./*

*Sabe que la lucha es cruel y es mucha, / pero lucha y se desangra /  
por la fe que lo empecina".*

*(Tango 'Uno', E. S. Discépolo).*

## I. Investigación-acción participante o participativa <sup>22</sup>

Algunos la llaman *Recherche et Intervention*, Investigación e Intervención; otros 'Auto-investigación', término confuso en nuestra opinión (como el de 'Autodiagnóstico') <sup>23</sup> -- ¿I. P. (Investigación Participativa) e I.-A. P. (Investigación-Acción Participativa), concepciones diferentes o sinónimas?. Se trata de una concepción metodológica que se desprende, como Eva de la costilla de Adán, de una concepción y estrategia educativas: el proyecto de Educación Popular y el Proyecto Nacional utópico en Educación.

En los últimos tiempos, la I. P. y la I.-A. P. están en boca de muchos que se estiman 'progres', pero en los hechos de pocos, puesto que no son practicadas. Se usa y abusa de los adjetivos 'participante' y 'participativa', para ciertas modalidades de Observación o Encuesta p. ej., y hasta para la Investigación misma. Alguna confusión ha sido instalada, sea para enfatizar la acción sin real participación, sea para enfatizar 'alguna' participación sin la decisión ni la acción pertinente y consecuente. Así mismo, en muchos casos, se invita a, se ofrece o concede un barniz de participación a *piacere* de los profesionales, los que saben, o una 'acción' ilusoria de pura ejecución.

De acuerdo con Antón de Shutter, la I.-A. P. se presenta como: a) "fenómeno político", hermano más joven de la corriente de Educación Popular y la praxis, aglutinante y organizador; b) "práctica contestataria", de la teoría y práctica investigativas clásicas o

---

<sup>22</sup> Bibliografía de la I.-A.P. a continuación.

<sup>23</sup> Cfr. **Maguey Blanco**: *Experiencias de auto-investigación*, México, 1976.

tradicionales; que incluye aprendizaje y entrenamiento; y c) *"alternativa metodológica"* del ejecutar, analizar, concluir y decidir, donde el sector popular se apropia de las herramientas científicas y técnicas de la investigación. En fin, pese a sistematizarse poco después, es hermana gemela, fundamento y complemento natural de la Educación Popular. Implica el *"pensar alto, sentir hondo y hablar claro"*, en expresión atribuida a A. Jauretche; pero además 'actuar' en consecuencia.

La I.-A. P. es hija legítima de la corriente de la 'praxis' (dialéctica: realidad-

teoría-práctica-más teoría-más práctica) y conjuga cabalmente los elementos señalados por P. Freire en el proceso de concientización:

*"Proceso por el cual el pueblo, constituido por sujetos no recipientes sino conscientes (en proceso o críticos, el paréntesis es nuestro), alcanza una comprensión cada vez más profunda, tanto de la realidad socio-histórica que configura sus vidas como de la capacidad para transformar esa realidad "*. Además, *"la praxis recibe la luz del conocimiento, pero el conocimiento se aclara por la praxis"* (John W. Cooke, citando a Rosa Luxemburgo).

O. Fals Borda asigna a la I.-A. P. las siguientes características requeridas: Autenticidad, Compromiso, Anti-dogmatismo, Devolución sistemática, Retroalimentación (*feedback*), Interacción y Equilibrio entre Reflexión-Acción, Ciencia y Técnicas empáticas y dialógicas.

Se trata entonces de una concepción político-social y pedagógicometodológica: la de Educación Popular y de un Proyecto Educativo nacional utópico, de país y de educación. Nueva

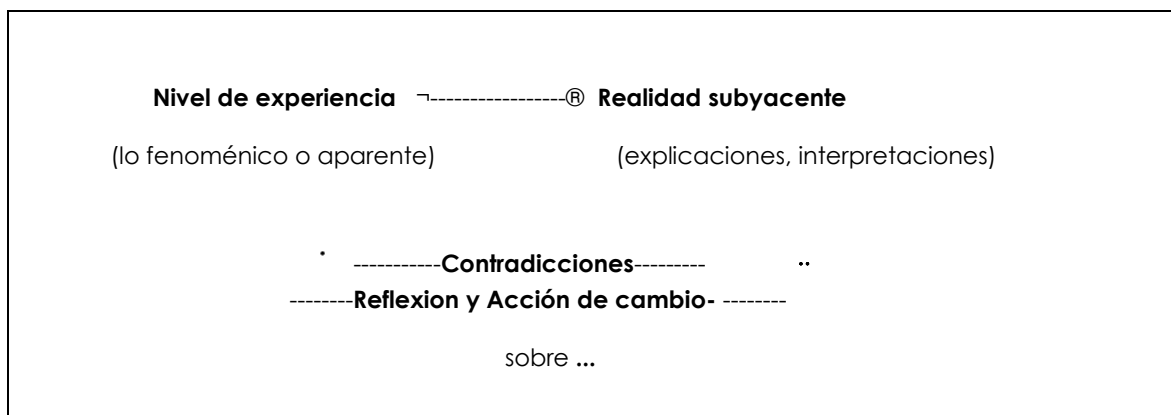
metodología que, como toda 'novedad' no es novedad absoluta y reconoce antecedentes aún antes de Cristo, como la 'mayéutica' (obstetricia) de Sócrates: 'Ayudar a parir o dar a luz la verdad' desde cada uno/a y desde cada grupo o comunidad.

Como ejemplo contemporáneo, ya antes de la II Guerra Mundial, el belga P. Joseph Cardijn propició el método: 'a) ver-observar – b) reflexionar-juzgar – c) para actuar', a fin de que los jóvenes trabajadores (J. O. C.) pudieran encarar unidos y eficazmente sus problemas. Sin embargo, es en América Latina que esta metodología se aplica, experimenta, desarrolla a partir de los años '60, y desde los '90 se la trata de sistematizar.

Los campos de aplicación son variados: grupos de estudio e investigación de la educación formal, pero también de la informal; grupos de trabajo, de capacitación y desarrollo, barriales, cooperativos, sindicales, campesinos, de salud primaria y comunitaria, etc., cuyos miembros pertenecen sobre todo a sectores populares.

Esta actividad teórico-práctica, que ha sido reseñada, la realizamos juntos como colectivo (en el que confluyen intereses y también diferencias): en el grupo de perfeccionamiento, con los colegas de la escuela, con los alumnos y sus familias, con los vecinos del barrio, los compañeros de la fábrica, etc. Todos juntos investigamos, reflexionamos y actuamos, y en este aprendizaje teórico-práctico, enseñamos y aprendemos recíprocamente, nos educamos.

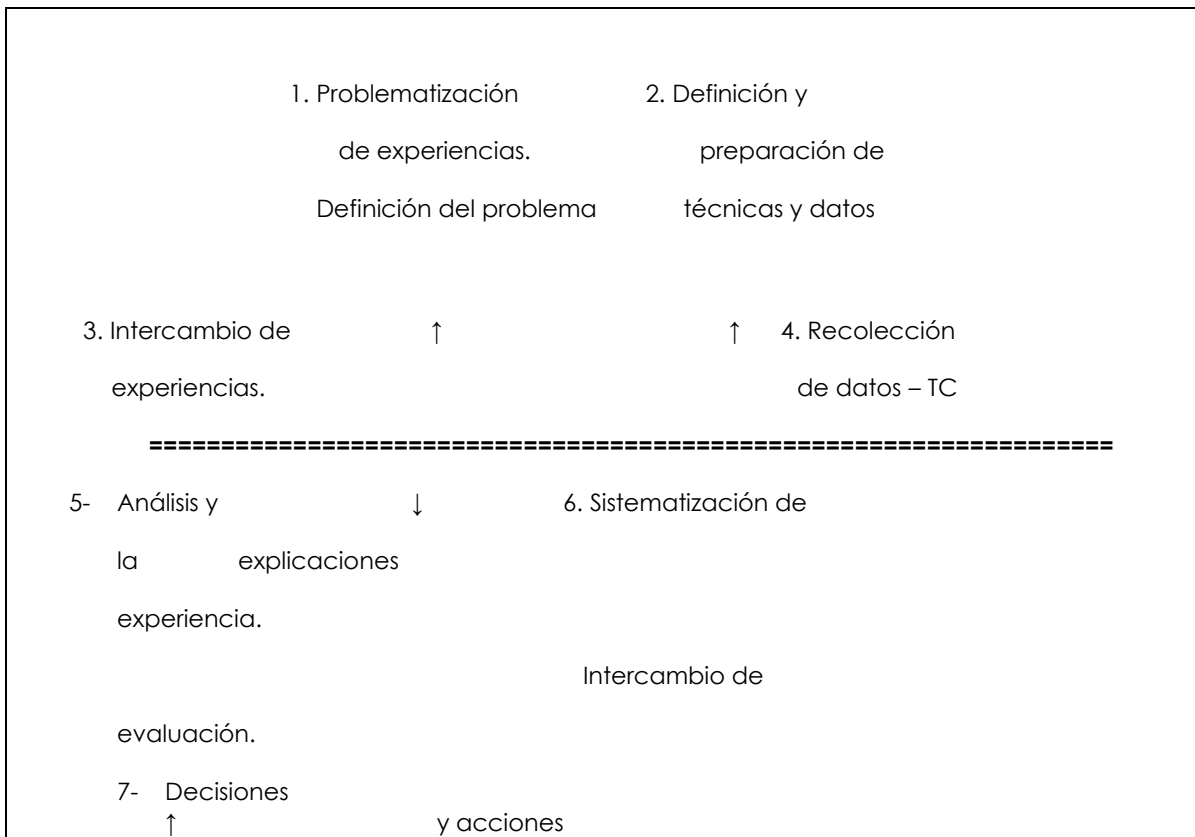
**Esquemas de Walker y West**, que ilustran sobre el proceso <sup>24</sup>:



---

<sup>24</sup> **Walter, Horacio L.- West, Gordon:** *Estrategias de investigación y participación popular*, The Ontario Institut for Studies in Education, OISE, Toronto, 1983.

Los mismos autores sintetizan así la **secuencia de etapas y procedimientos:**



Por su parte, Fernandes y Tandon (op. cit.), establecen las siguientes etapas de aproximación ideal en la IAP:

- 
- |  |  |                                      |   |
|--|--|--------------------------------------|---|
| 1. Demanda de los actores situación/problema | 2. Consenso entre investigador-actores | 3. Grupo responsable                 | 4. Proyecto conjunto de investigación   |
| 5. Recolección de común situación/problema   | 6. Análisis colectivo de los datos     | 7. Intercambio con los actores de la | 8. Definición y datos en plan de cambio |

==>

9. Implementación del proceso.

10. Consolidación del plan de acción  
Revisión y evaluación de la acción...

---

## El investigador y los actores sociales co-investigadores

Cuadros comparativos de **Fernandes** y **Tandon**:

---

### Investigación Académica (clásica)

Investigador profesional

/ \

Situación social y/u O. E. – Actores

### Investigación Participativa

Actores sociales (Sujetos) Investigador

/ | \

Situación social – Actores – Investigador

---

Nota: En el primer caso, el investigador, desde arriba, observa y juzga al problema y a los actores; en el segundo, se involucra con los actores y el problema, y se une a ellos, en una instancia de 'distanciamiento metódico' (seminario), para el análisis, valoración y conclusiones / propuestas.

*“Las clases dominantes pretenden transformar la mentalidad de los oprimidos, no la situación que los oprime” (Simone de Beauvoir).*

En la sigla I. A. P., veamos el sentido de cada uno de los términos (en orden invertido): Participación, Acción, e Investigación<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Cfr. **Teresa Sirvent** *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos* (Bs. As.), Miño y Dávila, B. Aires. (1999).

**1. Participación.** Participar (etim. lat.) es 'tomar parte' en algo, hacerse cargo de algo (decision, actividad, proyecto). Tratándose de nuestras vidas, de nuestros hijos, de nuestros problemas y anhelos, de nuestra formación, profesion y vocación, de nuestros hijos, compañeros y miembros de la comunidad, etc., más vale que 'participar' sería tomar parte en todo con los demás. De lo contrario, resultará que otros pensarán y decidirán por nosotros, y muchas veces, no precisamente a favor de nosotros. El concepto es utilizado o manipulado en muchos sentidos por políticos y por intelectuales. Aclaremos entonces tres tipos, grados o niveles diferentes de participación: a) La consultiva y/o simbólica; y b) La de ejecución (ambas de 'hetero'-gestión). – c) La real y efectiva ('auto'-gestion) .

**a) Consultiva, formal y/o simbólica.** Consiste sobre todo en brindar a los trabajadores y sectores populares la ilusion subjetiva de ser tenidos en cuenta, mediante consultas en general no vinculantes (encuestas, libro de quejas, buzón de sugerencias). Es practicada a menudo por funcionarios en ejercicio y por políticos en campaña electoral, por las empresas que quieren dar imagen de 'gran familia' o de 'comunidad' (ej. de accionariado obrero, buzón de sugerencias y premios, etc.). De todas maneras, se reservan las decisiones y el control de su ejecución. Un grado mayor de participación parcial se refleja institucionalmente a través de los procedimientos de Iniciativa (p. ej. de leyes), de Refferendum (su ratificación) o de Veto (anulación, o revocación de mandato).

**b) Ejecutiva o ejecutora.**

Radica en convocar a los sectores afectados a colaborar en las tareas tendientes a solucionar o paliar los efectos de los problemas (muchas veces sustituyendo con su esfuerzo y aportes el rol obligado e incumplido del Estado), sin tener no obstante el derecho a proponer y exigir el cambio de las políticas que originan aquellos problemas (p. ej. cooperadoras y consejos escolares, comisiones vecinales, voluntariados, etc.). Otras formas consisten en la delegación de funciones o la descentralización de funciones o tareas, siempre bajo supervisión para aprobarlas o desautorizarlas.

Del mismo modo, se denomina "participativas" a algunas técnicas de investigación, donde el profesional asigna a los intervinientes el rol que él quiere otorgarles, pero aunque registre los sentidos de los informantes o actores sociales, continúa interpretando a los hechos y entrevistas según sus propias pautas particulares, ideológicas, conceptuales y culturales.

**c) Real o efectiva.** Participar

auténticamente es participar en todo, especialmente en la toma objetiva de decisiones o no es; incluso en el control posterior de su aplicación. Esto supone, sobre todo en el caso de la I.-A. P, que los sectores interesados sean parte de la totalidad del proceso, es decir desde el mismo diseño, planificación o preparación en adelante, en la ejecución, análisis y conclusiones / propuestas (incl. en la posterior evaluación, si la hay). La participación verdadera es tomar parte en el poder o es caricatura. Implica el control de las políticas realizadas, de

los funcionarios o representantes encargados de ellas; incluída la denuncia, la censura pública, el veto y la posibilidad de su remoción. Admite las formas de co-gestión (gestión mixta de sectores populares o cívicos con el Estado o los sectores patronales) y de auto-gestión (administrar/se por sí mismo). Cossimo Nocera se pregunta si son posibles islotes de plena autogestión, en el caso p. ej. de cooperativas enmarcadas en un régimen capitalista de mercado. Una aplicación de este tipo de participación pudo darse en el régimen yugoeslavo de empresas en época de la post IIª G. M., en el de los *kibutzin* israelíes, y en la gestión democrática o cogestión de las llamadas 'empresas recuperadas' ('E. T. o empresas de trabajadores en Chile de S. Allende y en Argentina post 2001).

'Participar' es entonces el proceso social en que los individuos y/o sectores sociales ejercen el poder, el derecho y la responsabilidad de informarse, debatir, tomar decisiones, controlar y evaluar en los asuntos que les conciernen y/o afectan. Implica el desarrollo y crecimiento de las personas y grupos participantes, su autoestima y compromiso, y la práctica efectiva de la democracia y la ciudadanía. Todos juntos investigamos, reflexionamos, actuamos y evaluamos. Esto implica la evolución de una toma de conciencia y en este aprendizaje teórico-práctico nos educamos (proceso de formación).

“Al principio era la Palabra ... y la Palabra se hizo ser humano y vivió con nosotros”. Evangelio de Juan, I, 1, 14.

**2. Acción.** Actuar. *"La mejor manera de conocer la realidad es interviniendo en ella"* (Antón de Shutter). Es la culminación del proceso teórico-práctico de observación-conocimiento-reflexión-análisis conclusiones-propuestas de acción. Consentánea con 'la importancia de acabar'. El proceso de la IAP vincula dialécticamente la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción. Parte de ña realidad para, a través del análisis crítico, volver a la realidad. Es un proceso de aprendizaje y educativo, que se completa como proceso organizativo y transformador.

Desentrañemos ahora el sentido y la proyección de las expresiones siguientes, vinculadas a la acción:

*"Los otros dejaron todo dicho; el pueblo es capaz de dejar todo hecho, el eterno héroe sin nombre de la historia"* (Julio Barcos, Liga de Maestros, 1918).

El *"saber que se puede y querer que se pueda"* (D. Torres, 'Color esperanza'). – *"Sólo en la acción hay esperanza"* (J-P. Sartre).

Además: *"La acción no debe ser sólo reacción, sino creación"* (Jules Le Parc, Paris, 1968).

Y en fin, *"Tenemos toda la muerte para descansar"* (Guerrilla del Frente Polisario, Sahara).

**3. Investigación.** Qué es 'investigar'?. La investigación no pierde objetividad ni calidad científica por el hecho de que el investigador se comprometa con una causa popular o de que participen los sectores populares. Todo lo contrario. Según P. Mc Laren, 'el investigador comprometido siente el dolor y aprecia el gozo de los otros' (lo que nos recuerda a E. Santos Discépolo). – Nos preguntamos: “¿Para quién investigar o en provecho de quién/es? Asimismo por las posturas 'elitistas' y/o 'populistas'” (v. Roberto Follari ). à

Investigar consiste en un pensamiento y actitud críticas permanentes: Nos planteamos el porqué o los porqués de lo que pasa, de los fenómenos sociales; las causas y condiciones para que éstas operen que están detrás de las cosas y de lo que pasa; luego el qué hacer y cómo hacerlo. Y todo eso lo volvemos a revisar sobre la práctica de las acciones de solución, de cambio o mejoramiento de la problemática social.

**Qué no es esta Investigación:** - No es sólo un conjunto de técnicas pedagógicas, didácticas o grupales, aunque las utilice. - No es una actividad 'sofi', reservada a la Academia, al instituto científico o a la gran empresa. Está y debe estar al alcance de todos. – No es bancaria sino anti, pero tampoco enemiga de la educación formal ni de la ciencia formal, y necesita de ésta. – No es ni debe ser un método pedagógico o sociológico *light* para sectores populares o de escasos recursos, sino una herramienta idónea para la toma de conciencia, la organización y la acción transformadora. – No es una receta mágica

para obtener automáticamente la verdad o el cambio garantidos. Estos dependen de otros factores, de nosotros mismos entre ellos.-

*"La revolución es una buena iniciativa"* (Grafitti, París, mayo 1968).

La I.-A. P. se presenta como una síntesis óptima: la de conocer y reflexionar juntos para actuar sobre la realidad, con 'autonomía y trascendencia' o protagonismo, en el marco de una utopía .

Proyecto y Utopía (del gr. u-topoV, 'U-tópos, el espacio y vision del 'no lugar' y del horizonte hacia donde marchar) cfr. E. Galeano y J. M. Serrat. - *"La mejor manera de predecir el futuro es crearlo"*; P. Drucker. - *"Yo me transformo al transformar y soy hecho por la historia al hacerla"*, P. Freire. - *"Sólo en la acción hay esperanza"*, repitiendo a J-P. Sartre). *"La mejor manera de conocer la realidad es interviniendo en ella"*, Antón de Shutter. Ver: R. Mondolfo, y - *"Ogni storia é storia contemporanea"*, *"Toda historia es historia contemporánea"*, dice Benedetto Croce (con quien no compartimos sus opciones políticas); pero convendría añadir: "incluso la historia soñada y proyectada".

### **Dialéctica del observación-reflexion-acción en colectivos sociales.**

Es una espiral virtuosa. No se reduce a una técnica de "dinámica grupal"; en la Academia es reducida muchas veces a una 'técnica cualitativa con alguna participación', la que el investigador profesional y su equipo 'quieran darle' a los actores sociales (¿confusion, inocente?, o se sigue considerando al investigador como

el centro-ombligo del universo; cuando éste debe aportar sencillamente desde su rol (v. M. Thiollent), donde el investigador profesional decide cuánto de participación otorgará a los sujetos sociales; cuando ésta su concepción teórica e ideológica es sustantiva o de fondo, paradigmática. El 'colectivo investigador' (respeto a la autonomía y protagonismo de los sujetos sociales). Tanto los investigadores populares como los profesionales efectúan una operación 'sim-pática' (gr. *sin-pathos*: sentir-con o sentir conjuntamente) y llevan adelante una práctica democrática y democratizadora o democratizante; donde no es posible la segunda calificación si la primera no existe ("*Democracia es más democracia*", Max Frisch).

**Frei Beto <sup>26</sup> y los 10 mandamientos.** Los enunciamos simplemente a título ilustrativo, sin el comentario a cada uno que explicita el autor, y que destina a los 'militantes de izquierda'.

*"1. Mantenga viva la indignación. – 2. Con la cabeza piense donde sus pies pisan. – 3. No se avergüence de creer en el socialismo. – 4. Sea crítico sin perder la autocrítica. – 5. Sepa diferenciar entre militante y 'militonto'. – 6. Sea riguroso en la ética de la militancia. – 7. Aliméntese en la tradición de la izquierda. – 8. Prefiera el riesgo de errar con los pobres a la pretension de acertar sin ellos. – 9. Defienda siempre a los oprimidos, aunque aparentemente ellos no tengan razón. – 10. Haga de la oración un antídoto contra la alienación".*

---

<sup>26</sup> Teólogo brasileño, perteneciente al movimiento continental de la 'Teología de la Liberación'. Su cita puede hallarse en varias proposiciones de estos Apuntes.

*“Cuando lo extraordinario se vuelve cotidiano, eso es revolución”*  
(Grafitti, París, mayo 1968).

**El método de “observar-reflexionar-actuar”** se desarrolló ya antes de la 2ª Guerra Mundial, entre los grupos de chicas y muchachos trabajadores de la J. O. C. (Juventud Obrera Cristiana) Internacional, impulsada por el belga P. Joseph Cardijn, movimiento que se inició en Europa y llegó a todos los continentes. Esta metodología fue, de algún modo, un genuino ‘antecedente’ de algunos principios de la Educación Popular y de la I.-A. P.

La ‘escuela activa’ e ‘inter-activa’, C. Freinet. (cfr. las etapas y proceso de conciencia en Lucien Goldman), puede considerarse también un antecedente..

**Situación-problema/s** vivido/s, o ‘en vivo y en directo’, en lugar del académico y aséptico ‘objeto de estudio’. Y en ese problema estamos incluidos tanto los investigadores como los actores sociales co-investigadores, como expresan Les Luthiers: *“Si no eres parte de la solución, eres parte del problema”*.

El economista Samir Amin y la ‘Teoría de la desconexión’, a nivel de la dependencia de la hegemonía internacional o globalizada, mediante: a) la democratización, b) una lógica social y humanista que él llama de ‘progreso social’ vs. la lógica economicista y mercantil, c) la

conquista o reconquista de la autonomía y la trascendencia (Leirman, su aplicación en la Ed. de J. y A.)

### **Devolución y Viabilidad**

**Devolución.** El término no está diciendo todo. Es 'devolver' a la comunidad, a los sectores y organizaciones sociales, a la sociedad, a los pueblos originarios, etc. el resultado de todo aquello que nos han mostrado, facilitado, permitido descubrir y analizar.

**Viabilidad.** Al respecto, reunimos una fila de citas que ayudan a esclarecer este concepto de 'viabilidad': "*Las ideas son grandes sólo cuando son realizables*" (A. Gramsci). "*La esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta*" (P. Freire, *Pedagogía de la Esperanza*). "*La acción no debe ser sólo reacción sino creación*" (Jules Le Parc, París, 1968). "*La separación de teoría y práctica trae como consecuencia una mala teoría y una práctica deficiente*", P. Freire. "*Verdad es también lo que queremos ser y todavía no somos*", dijo alguien. Y cerramos con un graffiti de mayo '68 en París: "*Le dijeron que era imposible. Fué y lo hizo*".

### **Lógica mercantilista individualista y lógica social comunitaria.**

"Nunca van a poder privatizar (nos) la esperanza"

(Germán Abdala).

## **Leyes naturales y 'leyes' sociales.**

Una hipótesis de 'armonía' o al menos de fundada analogía se presenta como digna de estudio, si pensamos que puede darse una 'lógica universal' entre el mundo natural y el mundo social. Como ejemplos, la ley de gravedad de Newton sería aplicable a la concentración de capitales, informaciones, recursos humanos y técnicos; esa atracción hacia el centro de la masa concentrada; con lo grave de esa gravedad que incide en lo social. Añadimos que "a toda acción corresponde una reacción igual y contraria u opuesta (3ª ley de Newton y el ejemplo del remo-acción, el agua-reacción o resistencia y el bote-impulso o resultado).

Pretendiendo emparentar la dialéctica de la filosofía 'extrem-oriental' de Lao-

Tsé con la occidental de Hegel, transcribimos un texto interesante del primero : "Si quieres que algo se contraiga, primero debes permitir que se extienda. Si quieres que algo se debilite, antes debes dejar que se fortalezca. Si quieres que algo caiga, primero debes ponerlo en alto. Para poder recibir, antes tienes que haber dado; esto se llama Conocimiento. Lo blando y lo frágil vencen a lo duro. Aquello que carece de forma penetra en lo impenetrable. Por eso conozco el valor de la no-acción; pocos en el mundo han llegado hasta aquí. Lo debil siempre vencerá a lo fuerte. Nada hay en el mundo tan debil y fluído como el agua. Pero cuando ataca a lo duro y a lo fuerte demuestra su poder; así lo debil vence a lo fuerte y lo flexible a lo rígido. No hay entre los hombres quien no lo sepa; pero todos parecen ignorarlo y nadie lo

practica. Estas palabras son verdaderas aunque no lo parezcan" (Lao-Tsé).

También podríamos transpolar el principio de Arquímedes de esta manera: "Toda cuota de mercado que se introduzca en el continente social desplaza la misma cantidad-volumen de valores sociales solidarios", vinculándolo al 'campo de fuerzas y relaciones de fuerzas', de P. Bourdieu. O especular sobre la enorme energía contenida en la pequeñez del átomo, de la Física nuclear, y la paralela e increíble energía social desatada desde personalidades anónimas y pequeños grupos coherentes de la sociedad civil (sin que implique afiliarnos ahora a 'teorías de foco' o de 'vanguardia').

¿Y qué más? Con el título de Socio-Física, estamos imaginando un 'ensayo', que nos viene carburando en los ratos de insomnio, sobre una sospechada analogía (no decimos todavía 'armonía' por precaución metodológica) entre las leyes naturales (ley de gravedad o Física Dinámica p. ej.) y las llamadas 'leyes' sociales; entre esa Física Dinámica y el 'campo de fuerzas' social y sus relaciones, a que se refiere el cit. P. Bourdieu; etc. Pero esto será objeto de otro trabajo (cfr. 'Canto cósmico', E. Cardenal).

"Primero hay que saber sufrir, / después amar, después partir

/y al fin, andar sin pensamientos" ( 'Naranja en flor', V. y H.

Expósito).

**Participación, Cogestión y Autogestión.**

Investigar en la acción, para la acción y a través de la acción; secuencia lógica de la I.-A. P. Antecedentes: socialistas utópicos y anarquistas, empresas de cogestión en la ex-Yugoeslavia de la posguerra, autogestión en LIP de Francia (Henri Hartung, L'autogestion), cogestión y E. T. en el Chile de la U. P., 1970-1973, y en Argentina antes y luego del 20.12.2001 (v.): Zanón, Bruckman, y más de un centenar de empresas tomadas o recuperadas, etc). – “Los otros dejaron todo dicho; el pueblo es capaz de dejar todo hecho, el eterno héroe sin nombre de la historia”, Julio Barcos (anarquista, Liga de Maestros, 1918). - “Der mensch hat einen Fehler, er denkt” o “Los seres humanos tienen un defecto, piensan”, Berthold Brecht. - “Sólo el amor engendra la maravilla”, Silvio Rodríguez.

Los 'sin voz' y la recuperación de la palabra. La concepción de la E. P. La autonomía y la transcendencia exigen la recuperación o re-apropiación de la palabra. No se trata entonces de conformarse con ser 'la voz de los sin voz' (como frecuentemente alega p. ej. gente de las Iglesias, en una suerte de representatividad asumida en forma unilateral y con sesgo paternalista), sino de bregar y colaborar para que ellos mismos conquisten su derecho a la palabra, lo ejerzan y la pronuncien.

“En un principio era el Verbo ... y el Verbo se hizo cuerpo y habitó entre nosotros” (Génesis). El Verbo es el 'logos encarnado', como en la comprensión de 'Idea' para Filon de Alejandría. “La palabra es de todos y es de nadie / acierta a veces y otras se equivoca / pero

cuando enmudece nos quedamos / perdidos en la jungla de las cosas”  
(M. Benedetti).

La re-apropiación. Si bien hubo precedentes, en el exterior y aún en nuestro país, de ‘empresas recuperadas por sus trabajadores’, el fenómeno se incrementa en Argentina luego de la pan-crisis de la época del Pte. De la RúaCavallo, incoada en buena medida en el período anterior del Pte. MenemCavallo. “Empresas abiertas por quiebra!”, dijo alguien con ironía respecto de las ocupadas y puestas en funcionamiento por los trabajadores (v. reciente caso de Cerámica Stefani).

Obstáculos a la auto-gestión (administrar por sí mismo/s) a superar en las personas: -- a) las desigualdades/ diferencias físicas, psicológicas, intelectuales, culturales, etc. – b) las tendencias de intereses particulares o sectoriales, de poder, de dinero, etc. – c) en la base o clase obrera: conformidad con los niveles reducidos de participación en: información, consulta, beneficios, etc. d) nivel de conciencia y de formación. – e) en los representantes: desviación a intereses individuales que no son los de la base (burocracia).

“Sin saber no se puede luchar, sin luchar no se puede saber” (Fa-sin-Pat,  
2009)

“... Cuando los chicos aprenden primero el verbo comprar y consumir,  
antes que el verbo compartir”

**BIBLIOGRAFIA SOBRE I. - A. P. y autogestión- co-gestión y temática afín  
(Recopilación del autor).**

**Nota: Las obras marcadas con (\*) son de complemento y apoyo.**

Achilli, E., Ageno, R., Ossana, E. (1987): "Investigación de la práctica docente en taller de educadores", in *Cuad. de Formación Docente* N° 1, Univ. Nac. de Rosario.

Ageno, Raúl M. (1991): *Taller de Educadores, instrumento de investigación y perfeccionamiento docente*, mimeo, Rosario.

Allen Barton, A.- Lazarsfeld, P.F. (1969): "Qualitative data as sources of hypotheses", in Mc Simons (ed.): *Issues in Participant Observation*, Addison W. Publishing, s/l.

Apple, Michael (1997): *Teoría crítica y educación*, Miño y Dávila, B. Aires.

Aragon S., Antonio (1998): *La participación de los empleados en la empresa*, Consejo Económico y Social, Madrid.

Araujo de Oliveira, M. (1995): *Ética e praxis histórica*, Ática, São Paulo.

Arrue, Wille-Kalinsky, Beatriz (1998): "Comunidad, salud y participación: ¿una práctica local de la ciencia?", in M.R., órg. de la Soc. de Medicina Rural, año 7, n° 17, Neuquén.

Baraona S., Alfonso (1972): *Participación y administración*, in Bol. N° 6, E.N.A., Santiago-Chile.

Barbier, René (1977): *La recherche-action dans l'institution éducative*, Gauthier-Villan, Paris.

----- (1979): *La recherche-action institutionnelle*, Crise, Paris VIII Vincennes.

Barquera H.-Aguilar, R. (s/d): *La investigación participativa. Una revisión sintética*, Centro de Estudios Agrarios, México.

Barrios, Franz (1972): *Participación y poder*, in Bol. N° 6, E.N.A., Santiago-Chile.

Batallan, Graciela (1984): "Notas sobre Investigación Participativa", in *Cuad. de Formación*, Red L. A. de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, N° 1, s/l, junio.

Batallan, Graciela- Garcia, T. F. (1984): "Taller de Educadores. Capacitación mediante la investigación de la práctica. Síntesis de fundamentos", in *Documentos e Informes de Investigación*, Flacso, N° 8, B. Aires.

----- (1988): "Problemas de investigación participante y la transformación de la escuela", in *Cuad. de Formación Docente* N° 5, Univ. Nac. de Rosario.

Bauleo, A. (Compil., 1983): *Verso una psicología sociale analitica*, Centro Internazionale di Recerca in Psicologia sociale e di gruppo, Bologna.

Berger, P. T.- Luckman, M. T. (1968): *La construcción social de la realidad*, Vozes, Rio de Janeiro (1978); Amorrortu, B. Aires (1979).

Blais, Hélène (Coord., 1988): *Recherche-action sur le développement de l'alphabétisation au Québec*, M. Éd., Montreal.

Bosco Pinto, João (1988): "La investigación-acción como práctica social", en *Cuad. de Sociología*, N° 6, Esc. de Sociología-Univ. Centroamericana, Managua.

Bourdet, Yvon (1978). *Qui a peur de l'autogestion ? (Autogestion, programme peu commun de la gauche)*, 10/18, Paris.  
----- (1978). *L'autogestion, programme peu común de la gauche*", in *Qui a peur de l'autogestion?*, Seghers, Paris.

Bourdet, Y.- Guillermin, A. (1977): *L'autogestion*, Seghers, Paris.

Bourdieu, P.- Passeron, J. C. (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona.

Bourdieu, Pierre (1980): *Le sens pratique*, Éd. du Minuit, Paris.

Brandão, C. R.- Streck, D. R.: *Pesquisa participante: a partilha do saber*, Ideias & Letras, Aparecida, 2006; y Brasiliense, São Paulo, 2006.

Brenner, Otto: "Syndicats et cogestion dans la République Fédérale d'Allemagne", in *Levinson Charles: La démocratie industrielle*, Seuil, Paris, s/d.

Briguenti, Agenor: *Metodología para um processo de planejamento participativo*, Paulinas, 2ª ed., São Paulo, 1988.

Briones, Guillermo (1978): "Sobre cuestiones de objeto y método en la investigación militante", in *Crítica y Política en Ciencias Sociales: El*

*debate teoría y práctica*, Simposio Mundial de Cartagena, Punta de Lanza.

----- (1988): *La hipótesis en la investigación social*, PIIE (2453), Stgo. de Chile.

Brusilovsky, Silvia (1984): "Investigación participativa. Un método en educación no formal", (1985), in *Rev. Arg. de Educación*, AGCE, A. III, N° 4, B. Aires.

Cadena, Felix (1988): *Sistematizar como creación del saber*, Centro de Educación a distancia, Universidad de Antioquía, Medellín.

Carr, W.- Kemmis, S. (1998): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*, M. Roca, Barcelona; Madrid (1993).

CEAAL (1984): *III Seminario Latinoamericano de Investigación Participativa en América Latina*, São Paulo, 14-17.octubre, CEAAL, Santiago de Chile.

CEAAL (1984): *Bibliografía de Investigación Participativa*, C°. Doc., Stgo. de Chile, octubre.

CELADEC (1981): *Investigación-acción y educación popular*, Simposio del Inst. Nac. de Investigación y Desarrollo, Min. de Educación, Lima.

Cerutti, L.- Resels, M. (2006): *\*Democracia directa y gestión obrera. El SOEPU, 1962-1976\**, Ed. del Castillo, Rosario.

Cetrulo, Ricardo (1987): *Comentarios in Investigación Participativa*, Edic. de la Banda Oriental, 2ª ed., Montevideo.

- Chana C., Julio et alii (1973): *La empresa. Participación de los trabajadores*, ENA, Santiago-Chile.
- Chaparro, Felix J. (1985): "Investigación en educación no formal", in *Boletín CEMIE*, N° 24, San José de Costa Rica.
- Chaudy, Michel (2008): *Faire des hommes libres. Boimondou et les communautés de travail à Valence*, Repas, Valence.
- Checkland, P. (1981): *Systems thinking, systems practice*, J. Wiley, N. York.
- Convenio CUT-Gobierno (1970): *Normas básicas de participación de los trabajadores en la dirección de las empresas de las áreas social y mixta*, Santiago-Chile.
- Cooper, D.- Ebbutt, D. (1974): "Participation in action-research as an inservice experience", in *Cambridge journal of Education*, 4, (2), Cambridge.
- CREFAL (1983): *La investigación participativa en América Latina*, Antología, T. I, Pátzcuaro-Michoacán.
- C.R.E.P. (1972): *L'analyse sociologique des décisions*, N° 28, Paris.
- Crozier, Michel (1967): *Le phénomène bureaucratique*, s/éd., Paris.
- (1970): *La société bloquée*, Seuil, Paris.
- (1970): "Du problème de la participation", in *La société bloquée*, Seuil, Paris.
- Crozier, M.- Friedberg, E. (1977): *L'acteur et le système*, du Seuil, Paris.

Cunill, Nuria (1973): *Algunas experiencias de capacitación en participación: Sociedad Minera El Teniente*, Bol. ENA N° 8, Santiago-Chile.

Dalle, F.- Boureine, J. (1976): "Démocratie dans l'entreprise et démocratie dans la Cité", in *Dynamique de l'autoréforme de l'entreprise*, Masson, Paris.

Darcy de Oliveira, Miguel y Rosiska (1986): "Pesquisa social e ação educativa: Conocer a realidade para poder transformá-la", en Rodríguez Brandão C. (Comp.), *Pesquisa participante*, Brasiliense, São Paulo.

De Certeau, Michel (1970): "L'articulation du dire et du faire", in *Études théologiques et religieuses*, T. 45.

De Lella, C.- Ezcurrea, A. M. (1987): *La práctica educativa de los educadores de adultos: anteproyecto de investigación diagnóstica y participativa*, IDEAS, mimeo, B. Aires.

----- (1987): *La práctica educativa de los educadores de adultos*, Anteproyecto de investigación diagnóstica y participativa, IDEAS, polic., B. Aires.

Demo, Pedro (1981): *Metodología científica en ciencias sociales*, Atlas, São Paulo.

----- (1985): *La investigación participante. Mitos y realidad*, Kapelusz, B. Aires.

----- (1994): "Investigación participativa: Discutiendo éxitos y ambigüedades", in *La Piragua*, CEAAL, Stgo. de Chile, N° 9.

----- (s/f): *Educar pela pesquisa*, Editora Autores Associados, Campinas.

De Schutter, A. (1983): *Investigación participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos*, CREFAL, Pátzcuaro-Michoacán.

De Sousa, Joao (1985): *Perspectivas teorico-metodológicas de la investigación participativa*, Pon. al CEAAL-Red IP, B. Aires, nov.

Dieguez, Alberto J. (Compil., 2000): *La intervención comunitaria*, Espacio, B. Aires.

Duchatel, Julie – Rochat, Florian (Dir., 2008): *Produire de la richesse autrement. Usines récupérés, coopératives, micro-finance ... Les revolutions silencieuses*, Rev. Publicetim, Genève.

Elliot, John (1994): *La investigación-acción en educación*, 2a. ed., Morata, Madrid.

Ezpeleta, Justa (1984): "Notas sobre pesquisa participante e construção teórica", in Em Aberto, 3:10.

----- (1987): "Investigación participante y teoría. Notas sobre una tensa relación", en Rev. Arg. de Educación, Agce, Año V, Nº 8, B. Aires, junio.

Falaschi, Carlos (1991): *La investigación participativa*, mimeo, Carrera de Educadores de Adultos, D.E.A., Neuquén.

----- (1992): *Apuntes metodológicos para investigación y trabajo de campo (Educación popular y de adultos)*, Ficha de Trab. PEA-FCE-Ireps, Nº 2, Neuquén (Bibl. FCE).

Falkembach, E.M.F.- \*\*Bela

falta terminar

Aquí está el resto de la lista con los apellidos formateados correctamente:

Fals Borda, Orlando (1985): *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*, Edit. Tercer Mundo, Bogotá.

Fals Borda, Orlando (1986): *Conocimiento y poder popular, Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia, Siglo XXI*, Bogotá.

Fals Borda, O. - R. Brandão, C. (1986): *Investigación participativa*, Instituto del Hombre, Montevideo (y Edic. B. O., Montevideo, 1987).

Fals Borda, O. et alii (1991): *Acción y conocimiento*, Cine, Santafé de Bogotá.

Fals Borda, Orlando (1994): "Comentarios a investigación participativa según Pedro Demo", in *La Piragua*, CEAAL, Stgo. de Chile, N° 9.

Fernandez, A. – Peiro, J. (1989): *Estrategias educativas para la participación social*, Humanitas, Barcelona.

Fernandes, Walter – Tandon, Rajesh (1981): *Participatory research and evaluation. Experiments as process of liberation*, Indian Social Institute, Lodi Road, New Dehli.

Flores, María Eugenia (1972): *La práctica de la participación*, Bol. ENA N° 6, Santiago-Chile.

Fogarty, M. P.: "Company and corporation reform and workers participation: The state of the debate", in *British Journal of Industrial Relations*, N° 10-I, marzo 1972.

Follari, R.- Hernandez, J.- Sanchez Peralta, F.(1989): *Metodología de trabajo en comunidad, Análisis y perspectivas*, Humanitas, B. Aires.

Freire, Paulo (1970): "Cultural freedom in Latin America", in Colonnese, L. M. (Ed.): *Human rights and liberation of man in the Americas*, University of Notre Dame, Press.

Freire, Paulo (1980): *Conscientização*, Moraes, São Paulo.

Freire, Paulo (1982): *Ação cultural para a libertade*, 6ª ed., Paz e Terra, Rio de Janeiro.

Gabarron, Luis - Hernández Landa, L. (1994): *Investigación Participativa*, CIS, Madrid.

Gajardo, Marcela (1982): *Evolución, situación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa en América Latina*, FLACSO-III1, Santiago de Chile.

\_\_\_\_\_ (1983): "Investigación participativa. Propuestas y proyectos", in *Rev. Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XII, México.

----- (1984): "Pesquisa participante, propostas e projetos", in Brandão C.R.: *Repensando ... (op. cit.)*

Garcia, Dora (2003): *El grupo. Métodos y técnicas participativas*, Espacio, B. Aires.

Garreton, Oscar G.: *Concentración monopólica en Chile: Participación del Estado y de los trabajadores en la gestión económica*, in *Cuad. del CEREN*, N° 7, Santiago de Chile, 1971.

Ghiso, Alfredo (1989): "Investigación acción participativa en procesos de educación popular y acción comunitaria", in *Rev. CLEBA*, N° 6, Medellín.

Gibson, D.R.: "Critical times for action-research", in *Cambridge Journal of Education*, vol. 15, n° 1, Cambridge Institute of Education.

Giroux, Henry (1983): "Teoría de la reproducción y de la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico", in *Harvard Educational Review*, *Rev. Dialogando*, N° 10, Santiago de Chile.

----- (1992): *Teoría y resistencia en educación*, prólogo de P. Freire, S. XXI, México.

Gou D.- Vansant, J. (1983): "Beyond the rethoric of rural development participation: How can it be done?", in *World Development*, 11:5.

Graciani, Maria Stela: *Pedagogía social da rua*, Cortez, São Paulo, 1997.

Gramsci, Antonio (1975): *Obras. Cuadernos de la cárcel. Los intelectuales y la organización de la cultura*, 2, J. Pablos, México.

Gramsci, Antonio (1967): *La formación de los intelectuales*, Grijalbo, México.

G. R. E. P. (1972): "La participation", in *Pour: L'analyse sociologique des organisations*, N° 28, Paris.

Guasch, Oscar (1977): *Observación participante*, CIS, Madrid.

Guzman, José T. (1979): *Perspectivas de la investigación educativa en la educación y promoción de adultos*, CENAPRO, México.

Habermas, Jürgen. (1987): "La problemática de la comprensión en ciencias sociales", en *Teoría de la Acción Comunicativa*, Taurus,

Madrid.

------(1988): *Teoría de la acción comunicativa*, Taurus, Madrid.

Hall, Bud L. (1981): "Participatory Research. Popular Knowledge and Power: a personal reflexion", in *Convergence*, XIV, N° 3.

Hediger, María Isabel (1975): *Técnicas para la investigación científica (fichaje. citas, bibliografía)*, Acción Educativa, Santa Fe.

Herbst, P. G.: *The product of work is people*, Pon. en la Int. Conf. of the Quality of Working Life, Arden House, New York, sept. 1972.

Hernandez Arregui, Juan J. (1973): *Imperialismo y cultura*, Plus Ultra, B. Aires.

Hernandez Landa, Libertad (1990): *Investigación participativa: Una propuesta para el desarrollo comunitario*, Univ. Veracruzana, Xalapa.

Holly, P. (1984): *Institutionalising action-research in schools*, in *Cambridge Journal of Education*, 14.2., Cambridge.

Hortaleza, Centro Social (1988): *Educación de adultos y acción participativa*, Ed. Popular, Madrid.

Humbert, C.- Merlo, J. (1978): *L'enquête concientisante*, L'Harmatan, Paris.

Istvan, K.- Burin, D.: "La práctica de co-operar. Manual para cooperativas de trabajo", Cap. 4 "La participación", in *Rev. Realidad Económica*, N° 125, IADE, B. Aires, agosto 1994.

Iturraspe, Francisco (Ed., 1986): *Participación, cogestión y autogestión en América Latina*, Nueva Sociedad, 2 vol., San José de Costa Rica.

Jacobs, Glenn (Ed., 1970): *The participant observer*, G. Braziller, New York.

Jauretche, Arturo (1967): *La colonización pedagógica*, Peña Lillo, B. Aires.

Jeantet, Thierry (2008): *L'économie sociale, une alternative au capitalisme*, Economica, Paris.

Kalinsky, Beatriz- Arrue, Wille (1983): "¿La investigación participativa en acción?", in *Salud, prevención y sociedad*, vol. 1, sept., B. Aires.

Karabel J.- Halsey, A.H. (1977): "Educational research: a review and interpretation", in *Power and ideology in education*, s/ed., New York.

Kemmis, Stephen (1990): "Mejorando la educación mediante la investigación acción", en *Action Research for Change & Development*, Zuber-Skerrit, Griffith; y (1992) en *La Investigación Participativa*, Humanitas-Coei, B. Aires.

Klausmeyer, A.- Ramalho, L. (Org., 1985): *Introdução a metodologias participativas, um guia prático*, SACTES-DED, Recife.

Kosik, Karel (1968): *A dialéctica do concreto*, Paz e Terra, Río de Janeiro; *Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo, México (1983).

Krappitz, U.- Ulrich, G.- Souza, J. (1988): *Enfoque participativo para o trabalho em grupo*, Assocene-DSF-FFN, Recife.

Lapassade, Georges (1981): "La intervención en las instituciones de educación y de formación", in Guattari F. (Comp.): *La intervención institucional*, Folios Edic., México DF.

Latorre, Antonio (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*, Graô.

Le Boterf, Guy (1979): *La investigación participativa como proceso de educación crítica, Lineamientos metodológicos*, UNESCO, París.

Le Boterf, Guy (1984): "Pesquisa participante, propostas e reflexões metodológicas", in Brandão, C. R.: *Repensando ... (op. cit.)*

Lederach, J. P. (1986): *Educar para la paz*, 3ª ed., Fontamara, Barcelona.

Leon, Antoine (1982): *Psicopedagogía del adulto*, S. XXI, B. Aires.

Lima, Boris (1988): *Exploración teórica de la participación*, Humanitas, B. Aires.

Levinson, Charles: *La démocratie industrielle* (trad.), du Seuil, Paris, s/d.

Lovisoló, Hugo: (1985): *Avaliação da pesquisa participante num contexto de creche*, Relatorios de pesquisa, Progr. de Políticas Públicas, PUC. Rio de Janeiro.

----- (1987): *Investigación participativa, Comentarios sobre los efectos*, PIIE, Santiago de Chile.

Luckman, T. (1979): *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, B. Aires.

Maire, E.- Piaget, Ch. (CFDT, 1973): *Lip 73*, Seuil, Paris (el caso de una fábrica de relojes autogestionada).

Mandel, Ernest (1970): *Control obrero, consejos obreros, autogestión*, Era, México DF.

Mata, M. C. (1983): "A pesquisa-ação na construção do alternativo", in Melo J. M. (Org.): *Teoría e pesquisa en comunicação, Panorama Latinoamericano*, Cortez-Intercom, São Paulo.

Mc Call-Simmons (1969): *Participant observation*, Addison Wesley, London.

Mills, Wright (1986): *La imaginación sociológica*, F.C.E., México.

Min. Da Educação E Cultura (1984): "Seminario nacional de pesquisa participante", INEPS, in *Aberto*, Div. Técn. Do MEC, Brasília, A. III, Nº 20, abril.

Mitroff, Ian – Mason, R. O. (1981): *Creating a dialectical social science: Concepts, methods and models*, Dordrecht (Holl.) - D. Reidel (Boston).

Nuñez, Carlos (1986): *Educar para transformar, transformar para educar*, Humanitas, Buenos Aires.

Oquist, Paul (1978): *La epistemología de la investigación-acción*, ONU, Quito.

Orellana V., Patricio (1971): *La participación de los trabajadores en la dirección de las empresas públicas y mixtas*, Bol. ENA Nº 1, Santiago-Chile.

----- (1972): *Los principios de la participación del Convenio CUTGobierno; y Notas sobre participación y burocracia*, in Bol. ENA Nº 7, Santiago-Chile.

Osorio V., Jorge (1994): "El educador como práctico reflexivo y la investigación educativa en América Latina", en *Rev. La Piragua*, Nº 9, Ceada, Santiago de Chile.

Pañuelos En Rebeldía. Equipo de Educación Popular: *Obreros sin patrón. Sistematización de la experiencia de los obreros y obreras de Zanón*, Edic. Madres de Plaza de Mayo-América Libre, B. Aires, agosto 2005.

Park, Peter (1992): "Qué es la investigación-acción participativa?. Perspectivas teóricas y metodológicas, en *La Investigación-Acción Participativa*, Humanitas-Coei, B. Aires.

Pedraza Q., Raúl (1989): *Bibliografía sobre sistematización, autoevaluación e investigación participativa*, Parix-Ceaaal-Clasep, México.

Piaget, Charles (1973): *LIP*, Stock, Paris.

Posada, Jorge (1989): "Características de la investigación acción participativa", in *Rev. CLEBA*, N° 6, Medellín.

Pozas, Ricardo (1989): *Guía general cualitativa para la investigación-acción autogestionaria de los pueblos indígenas*, UNAM, México DF.

Quintana Cabanas, José M. (Comp., 1986): *Investigación participativa: Educación de adultos*, Nancea, Madrid.

Rahman, M. A. (1983): "The theory and practice in participatory action research", in *Rural Employment Policy Research Programme*, I.L.O., Geneva.

Raimbeau, Cécile: "Los argentinos ocupan, resisten, producen ...", in *Manière de Voir*, N° 90, éd. Le Monde diplomatique, Paris, dic. 2006-enero 2007 (Trad. C. Falaschi O.)

----- "Des travailleurs 'récupèrent' leur entreprises", in *Le Monde diplomatique*, Paris, décembre 2007.

Ramírez G., Carlos (2000): *Gestión participativa y modernización de la gestión pública*, s/ed., Santiago-Chile.

Rappaport, R.N. (1970): *Three dilemmas in action-research*, Social Science Research Council Conference, York.

Rigal, L.- Sirvent, M. T.- Vigil, C. (nov. 1985): *Proyecto de sistematización de experiencias de investigación participativa en América Latina*, Doc. de trab., Red de IP CEAAL.

Rigal, Luis (s/d): *Investigación-acción e investigación educativa*, CIE-Centro de Investigaciones Educativas, B. Aires.

Rigal, L.- Flood, C. (s/d): *Investigación-acción y organización popular, Reflexiones desde la frontera*, CIPES, B. Aires.

Rockwell, Elsie (1980): *Etnografía y teoría de la investigación educativa*, CIEA-DIE, Inst. Polit. Nac., México.

Rockwell, Elsie (1988): "Perspectiva de la investigación cualitativa sobre la práctica docente", in *DINAC*, N° 12, México.

Rodriguez Brandão, Carlos (1981): *Pesquisa participante*, Brasiliense, São Paulo.

Rodriguez Brandão, C. (1983): "La participación de la investigación en los trabajos de la educación popular", in Vejarano Monroy, G. (Comp., op. cit.)

----- (1984): *Repensando a pesquisa participante*, Grijalbo, México.

Rodriguez Brandão, C.- Malta C., M.- Demo, P. (1984): *Seminário de Pesquisa Participativa*, INEP, Brasília.

Rodriguez Brandão, C. (1984): *Repensando a pesquisa participante*, s/ ed., São Paulo (y en *Rev. Pedagogía*, N° 4, U.P.N., México).

Rojas Soriano, Raúl (1982): *Guía para realizar investigaciones sociales*, UNAM, México.

Rosental, M. M.- Straks, J. M. (1960): *Categorías del materialismo dialéctico*, Grijalbo, México DF.

Sanchez Vazquez, Adolfo (1980): *Filosofía de la praxis*, Grijalbo, México DF.

Santos, Boaventura de Souza (2002): *Democratizar a democracia. Os caminhos da democracia participativa*, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.

Selltiz, C. (s/d): *Métodos y técnicas de investigación en las relaciones sociales*, Rialp, Madrid.

Sequeda, Mario (1989): "IAP y educación comunitaria", in *Rev. CLEBA*, N° 6, Medellín.

Shutter, Antón de (1981): *Investigación participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos*, Crefal, México.

Shutter, A. de- Esteva J.- Gonzalez M. S.- Chapela J. (1980): *La investigación en educación de adultos en América Latina*, T. I, CREFAL, PátzcuaroMichoacán.

Shutter, Antón de (1985): *Investigación participante. Opción metodológica para la educación de adultos*, CREFAL, México.

----- (1987): *Método y proceso de la investigación participativa en la capacitación rural*, CREFAL, Pátzcuaro.

----- (1988): "Investigación participativa: producción de conocimiento y sujeto histórico", en *Cuad. de Sociología*, N° 6, Esc. Sociología-Univ. C.A., Managua.

Sirvent, M. T. (1984): "Estilos participativos, sueños y realidades", en *Rev. Arg. de Educación*, Agce, A. III, N° 5, B. Aires.

----- (1990): "Investigación participativa aplicada a la renovación curricular", *Cuad. del IICE*, N° 7, FFL-UBA, B. Aires.

----- (1990): "Investigación participativa, mitos y modelos", en *Cuad. de Investigación*, IICE-FFL-UBA, N° 1, B. Aires.

----- (1992 y 1994): *Educación de adultos: Investigación y participación*, L. del Quirquincho, B. Aires.

----- (1993): *Área de investigaciones del Desarrollo Cultural y la Educación Permanente: el problema de la validación científica en prácticas convencionales y no convencionales de investigación social. La participación, la acción y los parámetros de validez científica*, mimeo, B. Aires.

----- (1998): *Poder, participación y múltiples pobrezas. La formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza*, mimeo, F.F.L.-U.B.A., B. Aires.

----- (1994): *Educación de adultos. Investigación y participación*, Quirquincho, B. Aires.

----- (1999): *Cultura popular y participación social. Una*

*investigación en el barrio de Mataderos (Bs. As.)*, Miño y Dávila, B. Aires.

----- (2004): "Organización, poder y conocimiento: contribuciones de la investigación participativa a la educación popular, in *Nuestra cabeza piensa mientras nuestros ojes caminan*, Barrios de Pié, B. Aires.

Sobrino, Encarnación: *La investigación participante o la praxis como elemento fundamental de la teoría del conocimiento*, CIDER-INESCER, Villa María, 1987.

----- (1989): *De la investigación interdisciplinaria a la acción participativa. Trabajo familiar y niveles de conciencia en el medio rural*, CIDER-INESCER, Humanitas, B. Aires.

Sotelo M., José - Schmelkes, Sylvia (1981): *Guía de investigación campesina para la acción. Autodiagnóstico*, Sepac, México.

Sprandley, James P. (1980): *Participant observation*, Holt, Rinsart and Winston, New York.

Sturmthal, A.: *Workers' Councils* (Cambridge, Massachusetts), Harvard University Press, 1984.

Tabatoni, F.- Jarniou, P. (1975): *Les systèmes de gestion : politiques et structure*, P.U.F., Paris.

Tandon, Rajesh (1981): "Participatory Research in the Empowerment of People", en *Convergence*, XIV, N° 3.

Tedesco, Juan Carlos (1981): *Capacitación de educadores para áreas marginales*, UNESCO- OREAL, Sem. Taller, Bogotá, nov.

Thiollent, Michel (Coord.) (1981): *Critica metodologica, investigação social e enquete operaria*, Polis, São Paulo.

----- (1980): "Pesquisa ação no campo da comunicação sóciopolítica", in *Comunicação e Sociedade*, (4): 63-79.

----- (1984): "Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa, com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução", in *Cadernos de Pesquisa*, Fund. Carlos Chagas.

----- (1986): *Metodología da Pesquisa-Ação*, Cortez Ed., São Paulo (Trad. C. Falaschi: *Metodología de la Investigación-Acción*, Ficha de Trab. Ireps N° 13, 1996, en Bibl. FCE).

Thoenig, J. C.- Friedberg, E. (1969): "Politiques urbaines et stratégies corporatives », in *Sociologie du Travail*, N° 4, CSO-Copédith, Paris.

Torres, C. Alfonso – Gimenez, B. Absalón (Org.): *La práctica investigativa en ciencias sociales*, Fondo Ed. Univ. Pedagógica Nacional, Bogotá, 2006.

Torres, Rosa María (1986): *Los CEP: Educación popular y democracia participativa en Nicaragua*, INIES-CRIES-CEAAL, Stgo. de Chile.

Touraine, Alain (1969): *Sociología de la acción*, F.C.E., B. Aires.

Tylor S. J.- West, G. (1983): *Estrategias de investigación y participación popular*, The Ontario Institut for Studies in Education, OISE, Toronto.

Vera, Rodrigo (1984): *La investigación en taller de educadores*, mimeo, PIIE, Stgo. de Chile.

Vielle, Jean-P. (1980): *Investigación participativa para la planeación de la educación de adultos*, CENAPRO, N° 10, México DF.

Vio Grossi, F. (1982): "Socio-political implications of participatory research, in *Convergence*, XIV, N° 3.

UNESCO (1969): *Situación actual y tendencias en la investigación*, París.

UNESCO (1986): *Repertorio de instituciones de investigación educacional (2454)*, París.

Usher, Robin Bryan (1992): *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*, Morata, Madrid.

Vejarano Monroy (Comp., 1983): *La investigación participativa en América Latina*, CREFAL, Pátzcuaro-Michoacán.

Vio Grossi, Francisco (1981-2): *La investigación en educación de adultos en América Latina*, UNESCO, Ofic. Reg. ORFALC, Stgo. de Chile.

----- (1982): "Socio-political implications of participatory research", en *Convergence*, XIV, N° 3.

Vio Grossi, F.- Gianotten, V.- De Wit, T. (1988): *Investigación participativa y praxis rural*, CEAAL, 2ª edic., Santiago de Chile.

Vitelli, Guillermo (1972): *Niveles de participación; y Participación, producción y distribución*, in *Bol. ENA N° 6*, Santiago-Chile.

Walker, Kenneth F.: "L'avenir de la participation des travailleurs à la gestion", in *La participation des travailleurs à la gestion des entreprises: problèmes, pratiques et perspectives*, Institut International d'Études Sociales, mimeo, Genève, s/d.

Walker, H. I.- West, G. (1983): *Estrategias de investigación y participación popular*, The Ontario Institute for Studies in Education (OISE), Toronto.

Walker, Horacio (1986): "Estrategias de investigación y participación popular: Fundamentando la investigación participativa en observación

participante y etnografía crítica", in *Cuad. del III Semin. Nac. de Educación*, CIUP, Bogotá.

Winter, R. (1982): "Dilemma analysis: A construction to methodology for actionresearch", in *Cambridge Journal of Education*, 12, 3, Cambridge.

Yopo, Bortis (1982): *Investigación participativa: Una alternativa teoricometodológica para el desarrollo*, CREFAL, Pátzcuaro-Michoacán.

Yopo, Boris (1987): *Investigación-acción participativa y la generación de proyectos populares*, Unicef-MED-CRIES, mimeo, Managua.

Yuni, José - Urbano, Claudio (1999): *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e Investigación acción*, Ed. Brujar, Córdoba-Arg.

Zuñiga, R. (1981): "La recherche-action et le contrôle du savoir", en *Revue Internationale d'Action Communautaire*, 5: 45

"Los sueños colectivos se sueñan con los ojos abiertos".

"Con su permiso viá dentrar / aunque no estoy convidao /  
Que nesta tierra un asao / no es de naides y es de todos. /  
Yo viá cantar a mi modo / después que haiga churrasqueao."

(Atahualpa Yupanqui).



# De la Educación Popular a la Investigación Acción Participativa. Perspectiva Pedagógica y validación de sus experiencias <sup>27</sup>

María Teresa Sirvent<sup>28</sup>

## El contexto

El puntal de este artículo son nuestras experiencias de Investigación Acción Participativa (IAP) desarrolladas fundamentalmente en Argentina con líderes y miembros de organizaciones barriales de la periferia urbana de Buenos Aires y que se llevan a cabo desde 1984 hasta el presente. Estas experiencias se encaminan a la construcción colectiva de conocimiento científico que opere como instrumento

---

<sup>27</sup> Este artículo fue publicado originalmente en la Revista INTERCAMBIO - URUGUAY. Vol 5, No 1 (2018) <http://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/issue/view/13> y es republicado con expresa autorización de su autora, fue compartido un extracto para las Jornadas: Investigación participante, coconstrucción de conocimientos y etnografías colaborativas. Bahía Blanca, noviembre 2022.

<sup>28</sup> Doctora (Ph.D.) y Master de Columbia University, New York, USA. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Maestra Normal Nacional. Profesora Titular Consulta del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Fue directora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE – Universidad de Buenos Aires) 1984-1991. Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Directora del Programa de Investigación “Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela” y de Proyectos de Investigación UBACYT con sede en el IICE. Su línea de investigación se focaliza en el estudio de las relaciones entre Estructura de Poder, Participación Social y Cultura Popular, en el área de la Educación de Jóvenes y Adultos de los Sectores Populares.

clave en el fortalecimiento de los grupos de sectores populares intervinientes, en su capacidad de participación real en los hechos que afectan su vida cotidiana[i].

Es nuestra aspiración analizar la perspectiva pedagógica de dichas experiencias encuadrada en los conceptos vertebrales de la Educación Popular y de una Pedagogía Crítica.

Todos sabemos que no podemos debatir cuestiones de Investigación Social y de Educación Popular de jóvenes y adultos en un vacío histórico. Estas prácticas se van perfilando según los contextos históricos y los desafíos que debemos enfrentar.

Desde nuestra perspectiva, el contexto sociohistórico de América Latina que estamos viviendo hace a una cultura popular y cotidiana atravesadas por contradicciones en las que se confrontan y se tensionan con agudeza, por un lado las fuerzas de la ruptura con una historia de dominación a través del crecimiento de la población en la conciencia de sus derechos y en la defensa de los mismos y en el reconocimiento de la participación social como una necesidad humana. Y por el otro lado las fuerzas de la continuidad de la aceptación y del sometimiento a través de la presencia de mecanismos de poder “macro” y “micro” que intentan “controlar”, “neutralizar”, “ahogar”, este crecimiento, apelando a fantasmas históricos tales como el miedo a la “punición” por el disenso, la cooptación, el clientelismo y la fragmentación entre otros mecanismos anti participativos.

En un texto, Leonardo Boff, [ii] teólogo y filósofo brasileño hace referencia a la situación actual de su país y dice así:

*“Yo, como tantos, estoy con una profunda tristeza, pues este golpe está desmontando a nosotros, y está penalizando, especialmente, a los pobres, a los trabajadores; porque quien armo ese golpe fue la clase burguesa, aquellos 71440,00 súper millonarios, es decir, ¡fue un golpe de clase! que usó el parlamento y la justicia para nuevamente culpar al Estado, y beneficiarse nuevamente de los grandes proyectos de Estado. Además, difamar a los líderes, vulnerar y fragilizar a todos los movimientos sociales, y ellos, nuevamente, volver al poder. (...) Cuando cada 15 años, 20 años; cuando la población que está de bajo, comienza a andar, se organiza, comienza a conquistar derechos, dignidad, trabajos, salarios, estabilidad del empleo, levantan la cabeza...ellos dan un golpe. Es la misma cosa, es nuevamente volver al poder; es un golpe contra el pueblo brasileiro”*

En Argentina, hemos observado con preocupación, tanto en las instituciones de educación superior como en los movimientos sociales y asociaciones barriales, la presencia cotidiana de mecanismos de poder y de toma de decisiones institucionales que obstaculizan la generación de ámbitos de debates y discusión plenamente democráticos y que por tanto “hieren” la formación de una ciudadanía democrática plena de creatividad, libertad, autonomía, pensamiento reflexivo y crítico y capacidad de organización y participación social.

## **Desiderátum de nuestras experiencias de Investigación Acción**

### **Participativa**

Paul Legrand [iii], en un lúcido trabajo de 1994 nos hablaba de dos paradigmas enfrentados en la educación permanente actual: la búsqueda de la persona de la respuesta "versus" la búsqueda de la persona de la pregunta. La persona de la respuesta busca las certezas, que los conocimientos "cierren". Para ella, los conocimientos son paquetes enlatados de saber cuya adquisición le da seguridad y prestigio: es un capital, un capital de consumo; es tener más o menos. Cuanto más respuesta tiene a su disposición se siente más rica y equipada. La persona de la pregunta busca el conocimiento para identificar el problema; la problematización y la pregunta constante a la realidad. Es la artista y científica de la vida cotidiana y en la vida cotidiana. La persona de la pregunta es la persona de la dialéctica. Es decir, la del acercamiento científico y poético a la realidad. Pensar y vivir dialécticamente no es seguir automáticamente la sucesión de hechos y de transformaciones, sino más bien es esforzarse en captar o penetrar los resortes más o menos concretos de esas transformaciones; descubrir la esencia del cambio más allá de sus apariencias.

Es por eso que, a la luz de nuestra mirada del contexto actual y de nuestros pilares pedagógicos de la IAP, consideramos que la pregunta no es privativa de la ciencia o del científico. Es un derecho del ser humano a crecer en su capacidad de problematizar la realidad y de generar nuevos conocimientos sobre la misma. Es el derecho a ser el artista y el científico de la vida cotidiana y en la vida cotidiana.

Esto hace que uno de los postulados claves de nuestras experiencias de IAP es que la emancipación de nuestro pensamiento se juega en la lucha por nuestro derecho a problematizar constantemente la realidad, por nuestro derecho a preguntar porque las cosas son así y porqué no pueden ser de otra manera.

Se juega entonces, en nuestro derecho a luchar, no sólo por aprender, sino por nuestro derecho a producir conocimiento de manera colectiva y crítica, es decir por nuestro derecho, el derecho de todos a investigar, a crear conocimiento nuevo articulando nuestros consensos y disensos polémicos sin fragmentarnos en divisiones que solo vulneran y debilitan nuestra posibilidad de crear colectivamente.

El momento histórico de fines del año 1983 y principio de 1984, marcó para la Argentina la vuelta a la Democracia después de los años de dictadura militar y terrorismo de Estado más cruentos que ha sufrido la historia de nuestro país. Desde este retorno a la democracia y hasta nuestros días, estamos recorriendo un duro camino para lograr la conquista y fortalecimiento de la participación y de la organización social en todos los planos de nuestra vida cotidiana.

A través de nuestros trabajos[iv] fuimos detectando una serie de rasgos de la vida cotidiana y asociacional que operaban y operan como obstáculos del fortalecimiento de la trama organizativa de los sectores populares. Pudimos visualizar cómo una historia social y política del país y la cruenta dictadura militar no había pasado en vano: había dejado sus huellas en la forma en que pensábamos, sentíamos y actuábamos

en nuestra vida cotidiana, en nuestra manera de “ver” la realidad, inhibiendo no sólo nuestras posibilidades de participar sino incluso, negándonos la posibilidad o ahogando en nosotros mismos el sentir la necesidad de participar. Es lo que hemos denominado la pobreza de participación o pobreza política[v].

Fuimos identificando en nuestros trabajos que los mecanismos antiparticipativos que habíamos aprendido se legitimaban y reproducían en el día a día de la vida asociacional y cotidiana, limitando o atentando contra nuestra participación y creación social. Y eran muy difíciles de quebrar.

Descubrimos la profunda trama entre participación social y mecanismos de poder. Compleja relación que terminaba abortando los intentos participativos, a través de mecanismos de poder que fueron “ahogando” las demandas colectivas consideradas peligrosas para el *status quo*, a través de acciones de represión manifiestas, o bien por la “cooptación” de los líderes de un movimiento de resistencia o protesta (mecanismos de no-decisión)[vi]. Mecanismos de poder que ya científicos políticos en la década del 80 señalaban como la forma más perversa de ejercicio de poder[vii]. Lukes (1981, p. 24-25) escribe:

*¿No es la forma suprema y más insidiosa de ejercer poder, de cualquier grado, impedir que la gente vea las injusticias a través de la conformación de sus percepciones, conocimientos y preferencias, en tal sentido que acepten su rol en el orden existente de cosas. Ya sea porque ellos pueden no ver otra alternativa o porque ellos ven este*

*orden como natural e incambiable o porque ellos lo evalúan como orden divino y beneficioso?*

*Nosotros estamos ocupados de encontrar como es ejercido el poder para prevenir a la gente de hacer y a veces aún de pensar. (La traducción y el destacado son nuestros).*

Este ejercicio del poder actuando en la construcción de nuestro pensamiento, es el producto de procesos de aprendizajes, formales y no formales. Pero lo que se construye se desconstruye y desaprende[viii]. Es este encuadre histórico del contexto de descubrimiento[ix] el que da cuenta de nuestra finalidad central en las prácticas de la IAP: la construcción colectiva de conocimiento científico conducente al fortalecimiento de la capacidad de participación real[x] y de organización social de los sectores populares intervinientes en las mismas.

### **El argumento central**

La participación real no es una mera ilusión producto de mentes idealistas; es un largo y difícil proceso de aprendizaje de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas mentales que modifiquen modelos de relación humana internalizados durante años de autoritarismo y explotación. Presenta avances y retrocesos; demanda etapas graduales de crecimiento y cambio institucional, grupal e individual que vayan modificando las representaciones inhibitorias que constituyen obstáculos de cualquier intento de producción colectiva.

Es en este punto que, asumimos el valor central de la IAP en una perspectiva de Educación Popular para la identificación, de los mecanismos de poder y las representaciones sociales que inhiben la posibilidad de un crecimiento en la participación social. En nuestras experiencias, esta identificación ha implicado el desarrollo de procesos de construcción colectiva de conocimiento a través de la IAP implementada con grupos de líderes y miembros de organizaciones populares.

Son estas experiencias las nutrientes de nuestro argumento central: el concebir a la IAP en un enmarcamiento de Educación Popular como instrumento enriquecedor de la capacidad de la población para una participación real en los hechos que afectan su vida cotidiana[xi].

### **Las notas vertebrales de la Investigación acción participativa en una perspectiva de Educación Popular**

La IAP es un estilo o enfoque de la investigación social, que procura la participación real de la población involucrada en el proceso de objetivación de la realidad en estudio, con el triple objetivo de generar conocimiento colectivo sobre dicha realidad, de fortalecer la organización social y de promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de los sectores populares.

Se asume que la construcción conjunta de conocimiento científico es un instrumento de lucha social, a partir de la posibilidad de que el “objeto” de estudio devenga sujeto participante en esa construcción de conocimiento colectivo sobre su entorno cotidiano.

El concebir a la IAP en sí misma como una intervención pedagógica, supone un entramado dialéctico entre las prácticas de la Investigación Acción Participativa (IAP) y las acciones de Educación Popular orientadas hacia la creatividad y la participación social.

Este enunciado tiene un doble fundamento.

En primer lugar, es importante remarcar que la Investigación Acción Participativa es un modo de hacer ciencia de lo social[xii], caracterizado por la articulación o trama de tres pilares vertebrales: Investigación/Participación y Praxis[xiii] Educativa. Las prácticas de la IAP tienen en común el concebir a la Investigación y la Participación como momentos de un mismo proceso de producción de conocimiento, que se torna así práctica colectiva y que lleva implícito componentes de acción educativa. Este es el trípode conceptual donde se apoyan las acciones de la IAP.

La columna vertebral de la investigación define a la IAP como un modo de hacer ciencia de lo social. La caracterizamos como una investigación científica en la medida que es una práctica científica que busca generar conocimiento sobre la realidad adoptando recaudos de vigilancia epistemológica y de validación al igual que una seria y rigurosa investigación académica.

Tiene su nota distintiva en la centralidad de los procesos de participación real del objeto de estudio en la toma de decisiones del proceso de investigación y en la construcción del conocimiento científico. Estamos haciendo referencia a una participación real en el proceso de construcción colectiva del conocimiento científico.

La participación real del objeto de estudio en la toma de decisiones del proceso investigativo y en la construcción del conocimiento científico demanda la apropiación por parte del grupo implicado de los conocimientos e instrumentos básicos del quehacer científico. Esto supone claros procesos de aprendizaje caracterizados por su diferente grado de formalización.[xiv]

Los procesos investigativos y participativos se desenvuelven constituyendo una íntima trama teórica y práctica con procesos educativos de aprendizajes grupales e individuales donde el investigador juega un doble rol: el de investigador y el de educador popular. Esto representa el desafío pedagógico de ir facilitando el aprendizaje de conocimientos e instrumentos de la investigación social mediante el trabajo con metodologías propias de la educación popular.

El proceso y el producto de las acciones de la “cocina de la investigación” de la IAP van facilitando el proceso de objetivación de la realidad cotidiana por parte de la población involucrada. Se refiere al proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento por el cual la realidad cotidiana de una población se transforma en objeto de análisis, estudio e investigación para la misma. Dentro de este proceso de aprendizaje y conocimiento se profundiza la confrontación de fuentes, información, teorías del conocimiento cotidiano y del conocimiento científico. Nos estamos refiriendo al proceso de tomar distancia, de “ver” o “leer” nuestro entorno de una manera crítica convirtiéndolo en objeto del propio pensamiento reflexivo.[xv]

Así se expresaba un docente de la escuela participante del grupo de la IAP, en ocasión de trabajar con los documentos de relatos del proceso de la IAP:

*“Cuando estuvimos leyendo esto fue un momento de mucho quiebre. Yo no estoy hablando de otro... Estamos hablando de lo que a mí me pasa cotidianamente, lo que me pasa con los chicos, con los adultos. Era esto de investigador investigado. No estaba mirando una planta que crecía fuera de mí...No estoy hablando de otro que está haciendo otra cosa... y me preguntaba...¿que pasaba con este doble rol de ser investigado pero a la vez de constituirnos como investigadores? Estaba siendo objeto de mi investigación! Nosotros mismos éramos objeto investigado! Nos ayudó el distanciamiento.*

La columna vertebral de la educación implica cerrar este entramado de articulación entre los procesos de investigación, participación y praxis educativa sin el cual es imposible concebir la participación real de la población en la construcción colectiva de conocimiento. La ausencia de estos procesos de aprendizaje puede generar la ilusión de una participación inexistente. De un “como si...” de la participación. Sostenemos que participación sin conocimiento facilita la manipulación y el engaño de una participación inexistente.

En segundo lugar, la trama tejida entre las columnas vertebrales de la IAP donde resaltamos el papel de los procesos de aprendizajes tiene que ver al menos con tres notas distintivas de la IAP:

- la relación sujeto-objeto de la investigación que se inscribe en el devenir histórico de la dualidad objetividad-subjetividad

- la construcción colectiva del conocimiento
- lo grupal como base de dicha construcción

La relación entre el sujeto que conoce y la realidad a conocer nos conduce a enfrentar la dualidad objetividad – subjetividad en ciencias sociales. En este sentido la historia de la investigación en ciencias sociales y del debate metodológico nos muestra el devenir de posiciones desde las concepciones que asumen que el sujeto que conoce debe “pararse” “fuera” de lo que va a ser conocido considerando que la verdad objetiva es posible (“externalidad”), hasta postulados que sostienen no sólo la interdependencia entre el sujeto que conoce y la realidad a conocer (“internalidad”), sino también la necesidad de la participación del sujeto-objeto de estudio en la construcción de un conocimiento colectivo sobre su realidad cotidiana. Aquí se juegan concepciones epistemológicas sobre la implicación tanto del investigador como del investigado en la construcción del conocimiento.

Las relaciones de “externalidad” y de “internalidad” comparten una característica en común: una postura contemplativa[xvi] frente al objeto. Desde la tradición de la teoría social crítica, en la IAP se “rompe” con la relación contemplativa para asumir una intencionalidad de emancipación en el sentido de un proceso de construcción del conocimiento científico que apunta a procesos de aprendizaje y de ruptura crítica por parte del “objeto” a través de su participación en la construcción colectiva del conocimiento científico.

*“Aquí fuimos aprendiendo maneras diferentes de trabajar con los vecinos, entrevistándolos, haciendo fichas de sus voces, invitando para la reunión siguiente, recuperando de forma sintética lo que se hizo en la anterior; es decir, cosas de una investigación seria... Si hubiéramos sabido todo esto en 1987, si hubiéramos sido investigadores en aquella época, nosotros le hubiéramos preguntado al vecino cómo quería que se organizara el barrio”*

*“yo creo que estas cosas que estamos haciendo son de una investigación seria. Cómo vamos volcando en las fichas lo que nos dice la gente, en tantos momentos de estos años, cuánta explicación tuvimos sobre cómo se va haciendo una ficha. O este tipo de invitación para la siguiente reunión donde se marca de forma muy sintética qué es lo que se ha hecho en la reunión anterior. No es solamente la invitación: “Vení a tal hora...”, sino que de todas las horas que hemos estado conversando, intercambiando, se llega en estas síntesis a lograr un avance más.”*

(Frase de líderes de instituciones barriales participantes en nuestro grupo)

La posibilidad de la puesta en acto de esta participación en la construcción del conocimiento científico, presupone de manera ineludible la construcción de espacios de enseñanza-aprendizaje desde un abordaje del paradigma de la Educación popular.

## **La perspectiva pedagógica de la Investigación Acción Participativa**

El encuadre pedagógico de nuestras prácticas que articulan la Investigación Acción Participativa (IAP) con la praxis pedagógica de la Educación Popular tiene su marco en las notas vertebrales de la teoría social crítica y en una visión holística del hecho educativo.

Nos referimos a un paradigma educacional, históricamente caracterizado por su profunda intencionalidad política en la búsqueda de ser un instrumento de emancipación de los sectores explotados y sometidos por una sociedad capitalista marcada por profundas injusticias, desigualdad y discriminación social. Implica una opción de trabajo junto a grupos y clases sociales excluidos de la esfera de las decisiones sociales, con el fin de incidir en su capacidad de organización y de participación. Se concibe a la apropiación y construcción colectiva de conocimiento como un instrumento clave en la constitución de dicha capacidad.

La visión holística del hecho educativo asume la perspectiva de la educación como Educación Permanente. Partimos de una visión global de la educación, una concepción integral de lo educativo donde se destaca la relación e interacción entre los universos de la escuela y de la educación más allá de la escuela. Refiere a la totalidad de los estímulos de enseñanza y de aprendizaje existentes en una sociedad. Esta perspectiva se basa en la percepción de la educación como una necesidad y derecho humano permanente para todos los individuos y grupos sociales, y en el reconocimiento de la capacidad

de individuos y grupos para el aprendizaje y la transformación a lo largo de toda su existencia.

Esta visión global del fenómeno educativo en tanto educación permanente implica la superación del sesgo epistemológico que reside en la concepción hegemónica de la educación focalizada en la escuela y en los niños[xvii].

Esta perspectiva es el fundamento central por el cual concebimos nuestra propuesta de educación popular y de investigación acción participativa, como acciones de investigación y de educación que se desarrollan en espacios educativos con jóvenes y adultos de diferente grado de formalización[xviii], donde se remarcan los denominados aprendizajes sociales.

En la perspectiva de este trabajo se distinguen las siguientes dimensiones de análisis claves de nuestras prácticas de IAP en un encuadre de educación popular.

### **Su dimensión sociopolítica**

Tiene su anclaje en la noción del hecho social, desde la tradición de la teoría social crítica, como una estructura de significados atravesada por una trama de poder, clases sociales e injusticia social cuya construcción no es ingenua. Es decir, una estructura de significados “anclada” en una estructura de dominación. Se parte de una visión de nuestra sociedad latinoamericana y argentina surcada desde siempre y horadada por la injusticia social y la dominación.

Se asume una visión de la transformación social asociada al crecimiento de la capacidad de los sectores populares de participar realmente en las decisiones que afectan su vida cotidiana, capacidad de participación entendida como un proceso histórico de conquista y aprendizaje para realizar sus intereses objetivos específicos[xix].

### **Su dimensión epistemológica**

Se concibe al conocimiento como una construcción colectiva y dialéctica de ida y vuelta constante entre teoría y práctica; entre conocimiento científico y conocimiento cotidiano.

Conocer la realidad es comprender los hechos como partes estructurales de un todo en movimiento donde se identifican aspectos, puntos de vista y contradicciones.

Se asume la legitimidad y validez de un modo de hacer ciencia de lo social que implica la construcción colectiva de un conocimiento científico como instrumento que afiance la participación y la organización de los sectores populares.

Desde la Teoría Social Crítica y su concepción del hecho social, emerge la noción de “emancipación” y de la ciencia como “conocimiento emancipatorio”. La visión de la ciencia y de la educación emancipatoria percibida como conciencia social crítica busca develar los mecanismos de poder y hegemonía y superar los atravesamientos ideológicos en un orden perverso e injusto. Implica

producir saberes emancipatorios[xx] que aseguren autonomía y libertad.

Se remarca la noción de “praxis” buscando superar la división entre teoría y práctica, sujeto y objeto y la elaboración de un conocimiento fragmentado que impide la captación de la dinámica y la esencia de los hechos sociales. Esta noción encierra presupuestos fundamentales de la dimensión cognitiva y epistemológica de nuestras prácticas de investigación y pedagógicas, tal como señalamos más arriba.

La vida cotidiana está llena de afirmaciones y prácticas basadas en conocimiento de sentido común. De un sentido común que tiende a naturalizar los hechos de la realidad, a afirmar que “las cosas son como son y no pueden ser de otra manera”. Por ejemplo, convertir las víctimas en victimarios, es decir en culpables de su propia situación de desamparo, o encontrar chivos emisarios culpables de la situación de miseria o de pobreza. Son mecanismos que naturalizan la pobreza y la injusticia; mecanismos que enmascaran o inhiben la posibilidad de identificar los factores estructurales, que como en las falacias del neoconservadurismo[xxi], llevan a “naturalizar” la pobreza, la violencia, el desempleo y a considerarlos inevitables. Se concibe el espacio del pensamiento y de la cultura como un espacio de lucha de clases. La dominación se expresa en el campo del pensamiento.

Ya muchos científicos sociales han expresado que la lucha social, la lucha de las clases sociales se juega también en el campo de la cultura cotidiana, entendiendo ésta como un campo de lucha entre significados diferentes y a veces contradictorios del mismo fenómeno.

Es la lucha por la apropiación de la llave del código.[xxii] Se juega en cómo pensamos la realidad, en la manera como nominamos, a través del lenguaje a los fenómenos de nuestra vida cotidiana. Fundamentalmente se expresa en categorías, en conceptos, en palabras en significados que usamos para describir e interpretar la realidad y tienden a desmovilizarnos, apoyan nuestra apatía e inmovilismo y no nuestra movilización y acción.

La puesta en acto del concepto de emancipación y de liberación como nota central de las prácticas que articulan la Investigación Acción Participativa (IAP) con la praxis pedagógica de la Educación Popular supone el análisis colectivo de las representaciones sociales que facilitan y/o inhiben la capacidad de un grupo social para su participación y organización social. Implica una praxis investigativa y pedagógica de descubrimiento colectivo de la complejidad y de las contradicciones presentes en nuestras maneras de pensar y concebir el entorno cotidiano.

Desde esta perspectiva se asume que construir poder a través del conocimiento implica construir categorías del pensar la realidad que puedan devenir en acciones de movilización colectiva en confrontación con los significados que desmovilizan y paralizan.

### **Su dimensión metodológica**

No nos referimos específicamente a las técnicas de trabajo sino a los modelos de investigación y de acción pedagógica y didáctica que aseguren la producción colectiva y el crecimiento del grupo hacia su

autonomía de decisiones. Toma centralidad metodológica lo grupal como instancia productora de conocimiento colectivo[xxiii].

Con anclaje en las dimensiones socio-política y epistemológica, la dinámica grupal que se implementa enfatiza la articulación de los procesos de Investigación, Participación y Praxis Educativa en la búsqueda de la construcción de un conocimiento colectivo orientado a una doble dimensión de la noción de praxis. Remarcamos, como expusimos anteriormente, el concepto de praxis, entendida por un lado como una acción social intencionalmente dirigida para la transformación de la conciencia y el pensamiento y por el otro como acción social dirigida a la modificación de la organización social a través del crecimiento de la población en las capacidades de participación y organización para una acción colectiva de cambio.

Nuestras experiencias parten de la descripción de las situaciones problemáticas vividas como tales por los participantes. Explora los factores que pueden dar cuenta de la misma y la determinación de fines y medios para la acción a través de una construcción colectiva del conocimiento que se va "amasando" en el juego dialéctico del sentido común y el conocimiento científico. Se trata de profundizar el proceso clave de objetivación de la realidad cotidiana, por parte de la población objeto de estudio.

Se introducen parámetros de evaluación y de validación del proceso y de la producción colectiva no convencionales y focalizados no sólo en el producto, sino en el crecimiento del grupo participante en su capacidad de análisis de la realidad, de objetivación y apropiación

del proceso realizado y del producto colectivo y de organización colectiva para una acción de cambio. Esta dualidad del proceso de validación es la que hace en gran parte a la complejidad y al desafío que enfrentamos en el proceso de validación de las experiencias de la IAP que demandan crear nuevos criterios para el mismo. Volveremos a este punto clave y vertebral en el último ítem de este artículo.

Coherente con la concepción epistemológica del proceso científico centrado fundamentalmente en la noción de *ciencia emancipatoria* y del conocimiento científico como *instrumento para una praxis social de transformación hacia una sociedad más justa*, el modo de investigación acción participativo se caracteriza por una lógica de investigación cuyos postulados vertebrales suponen tres “rupturas” importantes en relación con los modos tradicionales de hacer ciencia de lo social.

1. Primera ruptura epistemológica: se “rompe” con la relación *contemplativa* para asumir un propósito de *emancipación*.

2. La segunda ruptura epistemológica se expresa en que la IAP pretende transformar el *tradicional objeto* de investigación en ciencias sociales (individuos, grupos, colectivos proveedores de información) en el *sujeto-reflexivo de un proceso de conocimiento de su realidad cotidiana* convertida en objeto de análisis, generando un estilo de trabajo que permita la participación real en la investigación de todas las personas implicadas.

3. La tercera ruptura epistemológica: la IAP pone especial énfasis en procesos colectivos de producción de conocimiento que envuelven en una sola práctica a investigadores y participantes de experiencias[xxiv].

Este marco de referencia en conjunción con nuestros conceptos vertebrales de Poder, Participación y Cultura Popular fue la guía para la implementación de acciones de Educación Popular y de Investigación Acción Participativa.

### **¿Cómo trabajamos?**

Se busca ilustrar algunos de los postulados centrales presentados, con una experiencia de Investigación Acción Participativa y Educación Popular que estamos llevando a cabo con grupos de líderes y miembros de organizaciones populares e instituciones educativas de diferente grado de formalización de la periferia de Buenos Aires. Esta experiencia se viene desarrollando desde el año 2001 hasta el presente en los barrios de Mataderos, Lugano y Villa 15 (Ciudad de Buenos Aires).

Tiene como objetivo central el fortalecimiento de un proceso de construcción de demanda social[xxv] por aprendizaje permanente de jóvenes y adultos de sectores populares en organizaciones y movimientos sociales emergentes de Mataderos y Lugano.

En el desarrollo de nuestra experiencia, consideramos dos etapas fundamentales, a lo largo de las cuales el equipo investigador de la

UBA, constituido por los docentes – investigadores de la Universidad, conjuga el “oficio de investigador” con el de educador popular para el logro de un equipo de investigación donde los líderes de las organizaciones populares y sus miembros se constituyan como partes de las decisiones de la investigación y fundamentalmente de la construcción de un conocimiento colectivo[xxvi].

Etapa 2001-2006 que abarca los momentos primeros de conformación del grupo de base para la IAP.

Etapa 2007 hasta el presente que comprende los momentos que hacen a la implementación de la IAP propiamente dicha.

Desde la perspectiva metodológica estamos diferenciando estas dos etapas según el abordaje participativo implementado, su alcance y modalidad[xxvii].

### ***1-Metodología desarrollada en la Etapa 2001-2006:***

Uno de los principios de la IAP es que se trata de una actividad basada en un grupo que se organiza en pos de una dualidad de propósitos: generar conocimientos colectivos sobre la realidad en estudio y al mismo tiempo facilitar la organización y movilización de los grupos comprometidos. En nuestro proyecto, dadas las características del contexto socio-histórico e institucional, fue necesario invertir un tiempo considerable en la conformación del grupo de base que ofreciera las condiciones objetivas para el desarrollo de la IAP [xxviii].

El foco central en esta etapa de conformación inicial del grupo de la IAP fue una indagación sobre las necesidades y demandas por educación de jóvenes y adultos, trabajando con las instituciones y organizaciones de la zona, entre las cuales se encontraban las organizaciones barriales que hoy componen el grupo. Esta indagación también implicó el trabajar con el grupo cuestiones emergentes sobre, la pobreza educativa, el devenir histórico de la participación, las múltiples pobrezas, los mecanismos de poder, los factores inhibitorios y facilitadores del crecimiento de la población en sus capacidades de organización social y participación comunitaria para la articulación de sus demandas educativas.

La indagación realizada implicó una estrategia general metodológica de combinación de abordajes convencionales de investigación social fundamentalmente cualitativos, siguiendo el Método Comparativo Constante[xxix], en combinación con instancias mínimas de participación, las sesiones de retroalimentación. Las sesiones de retroalimentación tenían como objetivo compartir y trabajar con los grupos barriales participantes tanto los resultados de la indagación, como también el proceso de investigación realizado. En términos generales, las sesiones de retroalimentación abarcaron tres momentos: a. la presentación de la información obtenida y sistematizada por el equipo de investigación; b. el proceso reflexivo-creativo de los participantes sobre dicha información constituidos en grupos de trabajo; c. el surgimiento de propuestas para la continuación de la indagación[xxx]. En estas sesiones, se constituyeron como instancias de objetivación de la realidad para los sujetos estudiados, y de espacio

para la contribución de los mismos a la creación y re-creación del conocimiento. Han sido y son espacios de “triangulación metodológica *in situ*”. [xxxii]

Estas sesiones de retroalimentación fueron constituyendo a lo largo de este período una suerte de construcción dialéctica del conocimiento que se iba “encadenando”, eslabón tras eslabón representados por cada sesión. Constituyeron la base fundamental, el sedimento para la constitución del grupo de la IAP a fines del año 2006.

En este momento de constitución del grupo primó el trabajo de planificación e implementación del equipo de investigación de la UBA tanto en la obtención y análisis de la información como en la realización de las sesiones de retroalimentación y la elaboración de los boletines [xxxiii]. La participación de las organizaciones barriales tenía lugar en las sesiones de retroalimentación.

En el año 2006, se identifican evidencias claras del crecimiento del grupo en su reconocimiento de necesidades educativas colectivas, y en su apropiación de esquemas conceptuales trabajados a lo largo de estos años.

Hacia el final del año 2006 ya se identificaba la presencia de condiciones objetivas para intentar un proceso de investigación acción participativa en la medida que se había constituido un grupo que planteó la posibilidad de continuar trabajando juntos durante el 2007, demandando al equipo investigador de la UBA generar un espacio de educación popular, de reflexión y construcción de un conocimiento crítico para seguir pensando cómo trabajar en torno a

las necesidades educativas de la gente y de las organizaciones del barrio.

Era un gran desafío: no se había consolidado un grupo de trabajo todavía, existían conflictos entre las instituciones barriales y había una heterogeneidad entre los participantes. Nos preguntá-bamos: ¿cómo construir colectivamente un camino de apropiación de esta propuesta para todos?

## ***2. Metodología desarrollada en la etapa 2007 – 2008, de la implementación de la IAP.***

A partir de 2007 se inicia una nueva etapa que se continúa hasta el presente, caracterizada por una participación de los referentes de las organizaciones barriales involucradas en todo un proceso de IAP a partir de una situación problemática identificada como tal por el propio grupo.

En esta etapa es importante remarcar el proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo en cada sesión de trabajo con el objetivo de facilitar la apropiación por parte de los referentes barriales de los conceptos e instrumentos básicos del hacer investigativo. En otras palabras, del conocimiento básico sobre el “hacer ciencia” y de la “cocina de investigación” correspondiente.

En este sentido señalamos que las actividades realizadas abarcan tres rubros:

Instrumentos y actividades a cargo del equipo investigador de la UBA, que se relacionan con la metodología y técnicas utilizadas por el equipo investigador en su continua planificación de las actividades y en su rol, que en determinados momentos conjuga el "oficio de investigador" con el de animador sociocultural.

Instrumentos y actividades claves para el trabajo grupal conducentes a la construcción colectiva del conocimiento en consonancia con los principios básicos de la IAP

Los instrumentos y actividades propias del trabajo en terreno de la IAP, donde se utilizan técnicas convencionales y no convencionales de investigación tales como, censos, entrevistas, observaciones, grupos focales, videos, trabajo con imágenes gráficas, etc.; todas ellas implementadas por todos los participantes.

Esta etapa de implementación de la IAP, implicó los siguientes momentos:

a. *Elaboración colectiva del diseño de investigación*

Este momento implicó la toma de decisiones colectivas con las organizaciones barriales correspondientes a las tres preguntas básicas de una investigación: ¿Qué se investiga? ¿Para qué / para quién se investiga? y ¿Cómo se investiga?

Se trabajaron los conceptos básicos referidos a las operaciones vertebrales conducentes a la construcción del objeto y del problema que se desea investigar, tales como: la descripción colectiva del contexto de descubrimiento y de la situación problemática en tanto génesis de una investigación; el proceso de focalización, los

antecedentes previos de investigaciones; y la perspectiva teórica de punto de partida en gran parte trabajada colectivamente en la primera etapa.

A través de este proceso, se determina colectivamente como foco de investigación: “las opiniones y puntos de vista de las familias, de los jóvenes y del personal de la escuela (docentes, directivos, preceptores, auxiliares) sobre la relación familia y escuela”, con un doble objetivo a) la generación de conocimiento y b) el fortalecer la construcción del puente entre la escuela y las organizaciones barriales, a la luz del conocimiento generado en búsqueda de lograr una mejor calidad de la educación del barrio[xxxiii].

A continuación se trabajó colectivamente en las decisiones sobre el universo de análisis, las unidades de análisis, y la selección de una muestra. Se delimitó el universo de análisis compuesto por el conjunto de familias, personal docente y jóvenes de la Escuela Media N° 2 del Distrito Escolar XX, situada en el barrio de Lugano.

Llegado a este punto se trabajó con el grupo las nociones vertebrales referidas a la elección de los instrumentos de obtención de información empírica.

*“Después que ustedes presentaron la encuesta como un instrumento de medición, a mí no me gusta. No es lo que yo creo que sirva para nuestros vecinos y nuestro trabajo. Yo prefiero lo que ustedes hablan de una ‘entrevista abierta’ ¿Así se llama, no?”*

*“Deberíamos elaborar preguntas para hacer a los padres. Se escuchó una sola opinión, hay que escuchar a los demás. A mí me gustaría que*

*elaboren esas preguntas para que yo las tenga y pueda salir por mi parte a averiguar donde yo vivo...”*

(Testimonios de los referentes barriales participantes)

En estas expresiones ya aparecen evidencias del deseo de los propios participantes de indagar y de entrevistar a sus vecinos y familias. En las próximas reuniones se elaboraron colectivamente las preguntas guía para las entrevistas individuales y grupales.

*b. Implementación colectiva del trabajo en terreno de obtención y análisis de la información empírica.*

Se realizaron las primeras entrevistas a los vecinos, docentes y jóvenes a cargo de los miembros de las organizaciones participantes. Fueron acompañados por un miembro del equipo investigador que realizaba el registro. Se continuó con las reuniones planificadas y coordinadas por el equipo de investigación pero centradas en la realización de las entrevistas en terreno y en el análisis de la experiencia de entrevistar para cada uno de los participantes, como fuente de aprendizajes en el rol de entrevistador. Son algunos testimonios de los referentes barriales presentes:

*“A mí me pareció bastante fluida la conversación. A mí me daba la impresión de que había que escuchar detrás de las palabras, leer entre líneas porque parecía contradictorio, te decía una cosa y terminaba con algo contrario, el concepto iba variando. En algún momento tuve la tentación de opinar y meterme, pero después me dije que no. En líneas generales eso es lo que yo tengo que cuidar, mantenerme*

*objetivo, no querer ni siquiera ayudar a que el otro exprese lo que yo quiero escuchar”.*

El devenir del trabajo de campo con su combinación de obtención y análisis de la información empírica condujo, como es habitual a un reajuste en la focalización del objeto y en las preguntas de interpelación al mismo que implicó la introducción del abordaje histórico en relación a la historia de creación de la Escuela Media N° 2 como producto de la participación de vecinos y líderes de las organizaciones barriales en el año 2001.

Este reajuste demandó la realización de nuevas reuniones de indagación con docentes, padres y jóvenes, y de una historia oral filmada con testimonios de vecinos, líderes comunitarios, jóvenes y docentes entre otros, que fueron actores de la creación de esta escuela media. Esta historia oral fue planificada e implementada por el grupo de las organizaciones barriales participantes en su totalidad.

Las técnicas de trabajo a lo largo de la IAP, con cada grupo variaron según el destinatario. En el caso de los jóvenes se trabajó por ejemplo, con técnicas de dramatización y construcción de historietas. Con los docentes de la escuela se realizaron grupos focales de indagación.

El análisis colectivo de la información empírica implicó el desafío de la construcción de espacios de educación popular que facilitaran la apropiación por parte de los miembros de las organizaciones participantes de los procedimientos metodológicos de investigación social propios de un análisis cualitativo. En nuestro caso se trabajó con el grupo los instrumentos básicos de un análisis comparativo de los

observables empíricos (las voces de los actores barriales), sobre la base del Método Comparativo Constante.

Este “entrenamiento”, como el análisis cualitativo en sí mismo, se realizó en varios momentos, articulados con la dialéctica de la vuelta a terreno. Con un rol y función predominante del equipo investigador de la UBA en esta etapa, se estimularon actividades colectivas en cada uno de los momentos del análisis: en la lectura de los registros, en su análisis, en la identificación de las categorías, en la elaboración, de “memos”, lectura y comparación de las fichas de las entrevistas según categorías e identificación de las distintas voces y opiniones dentro de cada grupo indagado (jóvenes, docentes y madres/padres).

Se buscó, asimismo, la desmitificación de los supuestos misterios de la ciencia, sólo al alcance de unos pocos, en un intento de compartir lo más claramente posible los procedimientos metodológicos puestos en juego en cada momento de la investigación. Al respecto del trabajo de análisis, los participantes de organizaciones barriales dijeron, por ejemplo:

*“Lo que terminamos pensando es que, como había muchas posiciones encontradas, podíamos ver cuáles coincidían; e ir anotando otra vez: “esto coincide con esto (...); porque si no, era inabarcable. ¿Cómo hacemos para encontrar acuerdos si hasta una misma persona dice dos cosas opuestas?”*

Sobre la base de la información analizada, se realizaron una serie de reuniones de retroalimentación con los grupos de familias, docentes y jóvenes entrevistados, a lo largo del proceso de la IAP que se

planificaron e implementaron conjuntamente con los miembros de las organizaciones comunitarias. Funcionaron como espacio de validación y de ampliación del conocimiento construido hasta el momento.

El trabajo conjunto permitió la construcción de tres esquemas conceptuales que dan cuenta de las visiones de los docentes, padres y jóvenes así como de una trama de articulación entre estos tres esquemas, identificando colectivamente, los grandes núcleos de significado que aparecían como temas recurrentes. Estos esquemas los denominamos "esculturas" parangonando la idea de creación artística. El análisis colectivo de estos resultados permitió identificar los componentes facilitadores y/o inhibidores de una relación de participación conjunta de escuela - comunidad.

La reconstrucción constante de todo el proceso de nuestro trabajo con el grupo, la reflexión sobre dónde estamos y hacia dónde vamos, ha servido y sirve de anclaje para el gradual reconocimiento del grupo de los avances colectivos del trabajo y de su significado en relación con la vida educacional del barrio. Por ejemplo, he aquí algunos de los testimonios de los referentes barriales:

*"cuando uno está metido en algo y puede salirse, irse afuera y observar, hay algo así como "barajar y dar de nuevo". Como si hubiera esta posibilidad en el trabajo que estamos haciendo."*

*"Estuvimos aprendiendo. Todo lo propuesto lo habíamos cumplido, llegamos a fin de año con un crecimiento que, realmente ¡ahí lo pudimos ver! Era todo un logro"*

c. *Planificación e implementación colectiva de sesiones de retroalimentación ampliadas a los actores de la escuela, de la familia y de los jóvenes: Gran encuentro comunitario de retroalimentación*

A fines de 2008, se llevó a cabo un Gran Encuentro Comunitario de Retroalimentación en la Escuela Media N°2, en el cual se amplió la participación hacia todos los actores involucrados en la indagación: docentes, directivos, preceptores y personal auxiliar, familias y jóvenes alumnos de dicha escuela.

Se remarca la participación del grupo de los referentes de las organizaciones barriales en el proceso de planificación, definiendo conjuntamente los objetivos de la retroalimentación, el tipo de convocatoria a realizar, la selección de la información a presentar en ese encuentro y la elección de las estrategias y metodologías más adecuadas para la presentación de esa información.

Se acordó que el objetivo de esta sesión de retroalimentación sería doble:

a) ser un eslabón clave en la construcción de un conocimiento colectivo del barrio; b) ser un espacio fundamental para el comienzo de la elaboración de un plan de acción que implique actividades innovadoras de modificación de la relación escuela-comunidad tendiente a asegurar la mejora de la calidad educativa.

La implementación del Gran Encuentro Comunitario de Retroalimentación se desarrolló de acuerdo a esta planificación, en los tres momentos previstos: presentación del proceso y del producto del trabajo realizado hasta el momento, realización de un trabajo en

pequeños grupos a fin de facilitar el análisis y ampliación del conocimiento presentado y realización de un plenario final de conclusiones de los pequeños grupos según factores que ayudan o no ayudan al fortalecimiento del puente escuela-comunidad[xxxiv].

El desempeño de los miembros de las organizaciones en la presentación general de la historia del grupo coordinador, en las dramatizaciones de los guiones de presentación de los resultados, en los pequeños grupos, en el plenario, puso de manifiesto su nivel de participación lograda a lo largo de nuestro trabajo.

Durante el mismo encuentro hubo evidencias del impacto del trabajo realizado. He aquí algunas palabras de uno de los miembros del grupo de las organizaciones barriales:

*“Hoy todos vimos la actuación de la gente del barrio para construir conocimiento. Siempre se hacen programas y proyectos sin tener en cuenta la opinión del destinatario. Lo que tiene de valor esto, es haber podido preguntarles qué les parece lo que estamos haciendo. Hemos oído opiniones maravillosas y hemos visto actuaciones maravillosas. Yo creo que éste es el camino”*

d. *Evaluación del Gran Encuentro Comunitario de Retroalimentación y acciones para la elaboración colectiva del Plan de Acción*

A posteriori de la sesión de retroalimentación elaboramos y distribuimos un boletín con la descripción de lo realizado a todos los participantes del encuentro.

En estas entrevistas de evaluación, fue remarcado el trabajo en los pequeños grupos en cuanto a la posibilidad inédita de un intercambio entre directores de la escuela, docentes y familias.

A partir del conocimiento generado, los nudos críticos identificados y los aprendizajes logrados, se ha avanzado hacia la formulación de un Plan Educativo Comunitario (PEC) que incluye posibles líneas de acción a desarrollarse desde el año 2009. Se dirige a fortalecer las potencialidades y a trabajar los puntos críticos identificados en vistas de la construcción del “puente” entre la escuela, las organizaciones comunitarias y las familias, e intenta la generación de espacios de aprendizajes permanentes de educación popular y de articulación y participación, que favorezcan la organización comunitaria y el reconocimiento de su derecho a participar en torno a las decisiones educativas.

### **La Validación de la IAP. Un complejo desafío epistemológico y metodológico.**

La intencionalidad de construir saberes emancipatorios genera parámetros de validación asociados al impacto del proceso de la IAP en los participantes, en el espacio de la cultura popular y del pensar crítico y reflexivo.

Para ello, se introducen parámetros no convencionales de evaluación del proceso y de la producción colectiva focalizados en el crecimiento del grupo participante en su capacidad de análisis de la realidad, de objetivación y de apropiación del proceso y del conocimiento

colectivo generado, en su capacidad de participación y de organización colectiva para una acción de cambio.

A la vez, se buscan evidencias de cómo los grupos sociales involucrados van *incorporando la investigación como instrumento cotidiano de acción y también aprehendiendo y apropiándose de técnicas del trabajo científico.*

Algunos de los parámetros y procedimientos de validación no convencionales a tener en cuenta pueden ser:

- las retroalimentaciones,
- la historia natural y colectiva de la investigación,
- la objetivación y apropiación por parte del grupo del proceso y producto de la investigación,
- la identificación del “impacto” del proceso de investigación en el grupo participante y en aspectos como: la valoración en la imagen de sí mismo y del grupo de pertenencia, la objetivación de su práctica cotidiana en la comunidad, la valoración del proceso de investigación colectivo para la determinación de acciones comunitarias, entre otros. [xxxv].

El trabajo realizado desde 2001 permitió identificar, la confrontación en el campo de la cultura popular entre el crecimiento en la conciencia y defensa de los derechos humanos, y al mismo tiempo, la continuidad de la presencia de mecanismos de poder que intentan controlar, neutralizar, ahogar dicho crecimiento, como fue enunciado más arriba.

Los factores inhibitorios de la participación se han internalizado y hoy se reflejan de distintas maneras en los procesos involucrados en las demandas sociales. Al asumir la perspectiva de la cultura popular como un terreno de conflictos políticos y sociales y un arma potencial de movilización, es posible analizar los elementos de cultura popular como fuerzas potenciales que facilitan o inhiben el reconocimiento de las necesidades objetivas y la emergencia de demandas sociales[xxxvi]. Es la cultura popular analizada como el ruedo del consentimiento y la resistencia creativa[xxxvii].

Stuart Hall (1981) escribe que lo esencial para la definición de la cultura popular son las relaciones que definen a la "cultura popular" en tensión continua (relación, influencia y antagonismo) con la cultura dominante. Para Stuart Hall, el análisis que debe hacerse es el análisis de la lucha de clases en la arena cultural. Así lo enuncia el autor:

*"De otra manera, si he de decirles la verdad, la cultura popular me importa un pito. [...] La cultura popular es uno de los escenarios de esta lucha a favor y en contra de una cultura de los poderosos; es también lo que puede ganarse o perderse en esa lucha. Es el ruedo del consentimiento y la resistencia. Es en parte el sitio donde la hegemonía surge y se afianza." (p.239).*

En consonancia con esta perspectiva de la cultura popular, hemos podido identificar en el análisis de nuestra experiencia, una serie de complejos "devenires". Devenires perfilados en relación con procesos de modificación de significados sobre el entorno cotidiano, inhibitorios de una movilización y participación colectiva, hacia significados

facilitadores de un crecimiento en la capacidad de organización y participación social. Este análisis es consistente con el encuadre pedagógico de la IAP e ilustra el concepto de “emancipación” en relación con una praxis de transformación de nuestra conciencia y el pensamiento.

En aquel punto de partida del año 2001, en el marco de un contexto de crisis sociopolítica y económica, identificamos en los miembros de las organizaciones visiones de desesperanza respecto de la situación de los adolescentes y jóvenes del barrio y la expresión de la necesidad de ofertas de educación media para éstos.

A partir del proceso de ruptura y apertura a nuevas visiones de la realidad como producto de los cambios en el contexto sociohistórico y de la intervención pedagógica realizada, se logró hacia fines del 2006, luego de un proceso con sus avances y sus retrocesos, un punto de llegada en el que los participantes reconocen las necesidades de participación, organización y aprendizajes permanentes y como consecuencia demandan al equipo investigador de la UBA la construcción de un espacio educativo desde la perspectiva de la educación popular.

Este punto de llegada hacia fines del 2006 no es otra cosa que un nuevo punto de partida, en el cual identificamos que la demanda expresada por las organizaciones enfatizaba una visión acerca del trabajo barrial de tipo verticalista, de “bajada de línea”, de imposición de acciones concretas a las familias y escuelas sin base ni en la participación comunitaria, ni en un diagnóstico previo. Esto requería

entonces de nuevos aprendizajes que facilitaran la modificación de estas visiones y la apertura a nuevas formas de construcción colectiva de conocimiento y de prácticas sociales superadoras.

Consideramos que el segundo momento de esta experiencia, iniciado en 2007, favoreció estos aprendizajes, a través del espacio educativo generado. En efecto, a partir del proceso de IAP llevado a cabo con las organizaciones y movimientos sociales emergentes, orientado a la realización de un diagnóstico sociocultural participativo, dio lugar a que se comenzara a reconocer la necesidad de construir un conocimiento colectivo a través de la investigación de los distintos puntos de vista de los distintos actores y del “dar la voz” a quienes comúnmente no la tienen, con vistas a la elaboración de acciones conjuntas conducentes a tender un “puente” de relaciones escuela – comunidad. Se destaca el reconocimiento de la necesidad de investigación, articulado con el proceso de reconocimiento de la necesidad de conformación de un grupo sólido que apoye la realización de acciones de intervención educativa que posibiliten la construcción de este “puente”.

En términos generales, se identifican los siguientes puntos de partida y de llegada enlazados por un contexto histórico y una acción de investigación, participación y educación popular:

El punto clave de los logros alcanzados es fundamentalmente, el crecimiento de los miembros de las organizaciones comunitarias en su capacidad del pensar reflexivo y científico sobre las actividades cotidianas, tanto de liderazgo comunitario, como de docencia

escolar. Como señalamos en la perspectiva del encuadre pedagógico de esta experiencia, implica la conjunción de una praxis como modificación transformadora del pensamiento que a su vez puede servir de anclaje para la determinación de acciones como praxis transformadora de la acción colectiva del grupo.

El proceso de construcción social de la demanda por educación permanente de jóvenes y adultos que derivó en la realización del diagnóstico ha implicado un reconocimiento por parte de los participantes, del derecho de investigar en términos de construcción de saberes que sirvan de anclaje para la realización de acciones comunitarias.

En este proceso de reconocimiento de la necesidad de saber y de la investigación como un satisfactor fuimos distinguiendo una serie de aspectos que proveen de pistas para la validación de esta experiencia de la IAP. Hasta el presente, los análisis de validación de la IAP referidos al impacto de la IAP en el crecimiento del grupo en su capacidad y creatividad de participación ciudadana han mostrado evidencias empíricas en cuanto a[xxxviii]:

1. El impacto del proceso de la IAP en la posibilidad de estimular la expresión de sus ideas, tanto a los miembros de las organizaciones participantes como al resto de los vecinos. Y de compartirlas en un intercambio productivo con autoridades educacionales. Expresiones de crecimiento en la imagen de sí mismo relacionada con su capacidad de expresión y participación en la construcción de conocimiento

*“Yo soy inmigrante boliviano, y quiero agradecer al grupo, y a todos los que han participado de que antes que me integre a este grupo, yo era un cuerpo sin voz y me dieron la oportunidad de decir lo que yo siento y dejarme llevar por este lindo camino esta hermosa encontrada. En nombre de mi colectividad quiero agradecer infinitamente por esta sensación que me están dando” (Subrayado nuestro)*

*Si tiene un valor este trabajo es que hemos podido ofrecer la posibilidad de que dijeran sus cosas personas a las que nunca nadie les preguntó qué opinan. Descubrimos que somos capaces” (Frases de líderes de instituciones barriales participantes)*

**2.** Reconocimiento de la necesidad de reflexión y de conocimiento al percibir tanto la riqueza del saber cotidiano como sus limitaciones.

*“... A las organizaciones de base nos faltan herramientas para trabajar desde la educación popular. No las tenemos, sino la realidad barrial sería otra. Hay que construir conjuntamente. Es importante generar espacios donde construir esas herramientas.”*

*“...a nosotros lo que nos pasa mucho es trabajar sobre la urgencia entonces el espacio de la reflexión resulta indispensable para poder orientar los proyectos”*

*“... a nosotros como docentes, nos falta formación para trabajar con los grupos sociales más vulnerables de la sociedad...”*

*“Los que estamos en la acción tenemos poco tiempo para sistematizar nuestro pensamiento, estamos desarticulados. Sin esta oportunidad y*

*sus aportes no logramos unirnos para generar teoría, sabiduría. Nosotros necesitamos tener una instancia así."*

*"Para mí sirve mucho, uno va aprendiendo y contempla las cosas en grupo"*

*"El valor de estos espacios es que son espacios para pensar críticamente!!"*

(Frasas de líderes de instituciones barriales participantes)

El proceso de objetivación de la realidad y de las prácticas cotidianas estimula el reconocimiento por parte de los participantes de la "íntima" relación entre conocimiento y acción. Implica el reconocimiento de la necesidad de reflexión sobre su práctica cotidiana como camino de construcción de un saber que apoye su accionar de líderes comunitarios y de docentes.

**3.** Procesos de objetivación y de ruptura crítica de los participantes en relación con visiones o prácticas cotidianas inhibitorias de una acción participativa barrial y ciudadana

*"Yo como profesora, de pronto descubrí y me cuestioné que estaba hablando de las familias de Villa 15 sin conocerlas. ¿De dónde sacamos esto que decimos de cómo son las familias de Villa 15, si nunca vimos una? Yo me di cuenta, por ejemplo, que con los alumnos inauguramos un mural, y ¡nunca se me ocurrió invitar a los padres!"*

(frase de una docente miembro del grupo)

*"Claro, porque uno, normalmente, es como que ya le llevas la propuesta. Lo analizás en tu casa, en un grupo cerrado, de cinco o seis, y le "bajás". Le decíamos [al vecino] "que participe", pero le dábamos*

*la opción de votar, no más. Ya la elaboración la habíamos hecho. Y eso de escuchar al vecino; de qué manera; sentir que eso... era lo mejor... Bueno, ¡hemos aprendido! Ya no lo haríamos de nuevo igual"* (frase de un referente de las instituciones barriales participantes)

Así mismo, estas "pequeñas" rupturas del sentido común pueden ser parte en el proceso de construcción de la demanda de acciones basadas en el reconocimiento previo de los puntos de vistas del vecino y no como "bajada de línea" pre-establecida. A diferencia de posturas de otros años, cuando se demandaba nuestro apoyo para acciones concretas inmediatistas, ahora se visualiza al diagnóstico de situación, como parte de la acción. Es decir, el grupo ve la necesidad del diagnóstico, con lo cual aparece el reconocimiento de su derecho a indagar qué piensan por ejemplo los vecinos y los docentes, para poder actuar; el reconocimiento de su derecho a un pensar reflexivo.

**4.** Reconocimiento de la práctica investigativa como satisfactor de estas necesidades

*"Con la experiencia (...) fuimos formándonos no como investigadores profesionales, sino que hemos aprendido a investigar"*

*"Bueno, nosotros no nos creemos investigadores en el sentido de ustedes, por ejemplo. Ustedes investigan por profesión, digamos. Nosotros lo hacemos como una necesidad, para desarrollar el trabajo. Es más intuitivo. Pero si no se estructura bien, sin un encuadre, lo que hacemos es anecdótico (...) Por ahí es muy interesante ver cómo a partir de algo que nosotros rescatamos, hay distintas herramientas; codificar de determinadas maneras y sintetizar."*

*“... se trataba de convertirnos en investigadores” (Frases de líderes de instituciones barriales participantes)*

5. El crecimiento de los miembros en su apropiación de los principios, posicionamientos, productos y procesos de la investigación científica.

*“Yo creo que todos estos instrumentos que estamos usando para llegar a otro concepto un poquito más profundo que el del barrio y que el de la escuela. Yo creo que estamos buscando por lo menos llegar a la educación, a la mejor educación de nuestros hijos. Eso yo creo que es el principal objetivo para el que nos estamos juntando”*

*“...Lo que pasa es que la verdad es que esa cosa que es tan linda es un ejercicio que prácticamente no se realiza nunca. Ponerse a ver lo que piensa el otro de la misma situación. Uno siempre se queda con lo que uno piensa, y allá va, y es su verdad. Y no te detenés a pensar que hay otras miradas sobre esa realidad. Desde ese punto de visto creo que es un aprendizaje para nosotros también importante”.*

*“Estuvimos aprendiendo. Todo lo propuesto lo habíamos cumplido, llegamos a fin de año con un crecimiento que, realmente, ¡ahí lo pudimos ver! Era todo un logro.”*

*“En todas las síntesis lo que uno pudo ver claramente, es esa sorpresa: ¡Tantas reuniones a lo largo de los meses! Pero ¡todas han llevado a una participación, a un trabajo, a una elaboración!”*

Estas frases de líderes y vecinos participantes pueden ser testimonios de un reconocimiento de los procesos de aprendizaje a lo largo del proceso de investigación.

6. Testimonios de la vivencia los grupos de lo que implica la toma de distancia para el proceso reflexivo al trabajar con los documentos escritos de la experiencia. La vivencia personal del proceso de compromiso y distanciamiento. Testimonios del proceso de objetivación de la realidad cotidiana, por el cual esa realidad deviene objeto de estudio.

*“Como que cuando uno está metido en algo y puede salirse, irse afuera y observar, hay algo así como “barajar y dar de nuevo”. Como si hubiera esta posibilidad en el trabajo que estamos haciendo.”* (Frase de un referente de las instituciones barriales participantes)

*“Eso es lo que me hace tanto ruido, cuando hablamos de aprendizajes, estamos hablando de nosotros mismos. Yo estoy hablando de mi misma, de mi proceso como docente, no estoy hablando de algo que le pasó a otro, es algo muy cercano. Estoy totalmente implicada... Es como si alguien nos hubiera mirado a nosotros y eso no es, "o por ahí el equipo de la facultad nos estaba mirando. (Frase de una docente de la escuela).*

7. El impacto del conocimiento colectivo elaborado como nutriente para elaborar propuestas colectivas para una praxis de modificación de los factores que obstaculizan el enfrentar la realidad de pobreza educativa y la elevación de la calidad educativa.

*“Yo creo que este es el camino, dar la voz a los que nunca tienen voz, en un proceso de construcción del conocimiento y planificación de una acción todos juntos.*

*“Este encontrón debe presentar al barrio cómo fuimos construyendo este espacio. Y por eso podemos ahora compartir este conocimiento, que es el conocimiento que ha salido de la voz de los que generalmente no tienen voz. Estas voces son de ahora, pero nosotros logramos verlas con la mirada de nuestra historia de lucha por una mejor calidad de la educación” (Frases de referentes barriales)*

**8.** El impacto del conocimiento colectivo elaborado como estímulo para el pensar reflexivo en los líderes y miembros de las organizaciones populares participantes al fortalecer la puesta en acto de las operaciones del pensar: enumerar nuevos aspectos, comparar, distinguir, clasificar, ubicar en tiempo y en espacio, proponer fines y medios para una acción en el momento de analizar las situaciones problemáticas de la vida educativa comunitaria.

**9.** Reconocimiento de la necesidad de organización y de participación para la construcción colectiva de conocimiento a través de la IAP y para el delineamiento de un plan educativo comunitario focalizado en la retención y reinserción de los jóvenes en la escuela

A lo largo del proceso y actualmente, en este presente aparece y reaparece constantemente la necesidad de fortalecer la consolidación del grupo, su expansión y fundamentalmente el

compromiso con la tarea grupal para seguir concretando las acciones iniciadas en el 2007.

Es indudable que estas necesidades siguen vigentes como así también la búsqueda por nuevas formas de organización basadas en vínculos más fuertes de comunicación y articulación real.

Estas evidencias del impacto del proceso y del producto de la investigación en una demanda de reforzar la organización social, es uno de los propósitos de la IAP en términos de articular la praxis del pensar con una praxis de fortalecimiento de la organización social del grupo.

**10.** Reconocimiento del trabajo realizado y del papel del equipo para facilitar el reconocimiento de necesidades.

*“A mí me pareció y se lo dije a mi compañera, que hace años que le vengo reclamando a la Universidad que nos dé las herramientas para actuar en el terreno... y la verdad que lo que surgió me parece que encontraron el camino para trabajar con nosotros”*

*“Nosotros reclamamos a la universidad que nos ayude a pensar. Nunca reclamamos que hagan el trabajo que tenemos que hacer nosotros y que es para lo que nos juntamos”*

*“sí, en síntesis, yo pienso que si no fuera por la actividad de la gente de la facultad este espacio no existiría porque el compromiso que asumimos las organizaciones es aún muy vulnerable para una tarea permanente y continua...”*

*“... Nosotros [en el barrio] siempre hemos tenido participación en algunas cosas relacionadas con las escuelas, pero en cosas puntuales y aisladas. Desde conseguirle vacante a un chico, hasta actuar en algún problema de discriminación, pero una cosa puntual. Desde ese punto de vista, evidentemente, esta experiencia es inédita.”*

*“... pero, como investigación en sí, esta es una experiencia realmente es inédita en el barrio”*

*“... ésta es una experiencia inédita porque se escuchan voces que antes no se escuchaban. Le hemos dado voz a quienes nunca hablaron”* (Frasas de líderes de instituciones barriales participantes)

**11.** Evidencias del impacto del proceso realizado a nivel institucional de algunas de las organizaciones barriales participantes.

Aparecen en las últimas reuniones del año 2009 expresiones de una intencionalidad política de la institución, de *“instalar el estilo participativo en el club superando el funcionamiento fragmentado de décadas de los quioscos institucionales”;* *“buscamos un cambio de la cultura institucional instalando una nueva metodología de trabajo”* (Frasas de líderes institucionales)

Esta experiencia ha mostrado que la participación de los actores investigados en el proceso de investigación es, a su vez, un proceso de aprendizaje y de conquista de un derecho.

En este caso, implica el reconocimiento de la necesidad y del derecho a investigar y a construir conocimiento sobre la realidad cotidiana. En otras palabras, el derecho a problematizar la realidad y a apropiarse

de los instrumentos del conocimiento necesario para encontrar las respuestas a las preguntas de investigación. De esta manera, el proceso metodológico seguido en esta IAP, en un encuadre de educación popular, ha contribuido a la construcción de una demanda social por aprendizaje permanente por parte de las organizaciones involucradas; posibilitando un crecimiento en su capacidad de participación social y de creatividad en relación con la planificación e implementación colectiva de un plan de acción comunitaria.

Consideramos que estos procesos de aprendizajes deben ser apoyados y fortalecidos. La constitución de equipos de Investigación Acción Participativa y de Educación Popular pueden fortalecer la acción de las organizaciones populares y los movimientos sociales a través de la generación de un conocimiento que apoye el análisis de las situaciones problemáticas y la organización de acciones para superarlas.

---

## **NOTAS**

[i] Esta investigación acción participativa se inscribe en el Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela, Dirección, Dra. María Teresa Sirvent (Directora); Lic. Amanda Toubes; Lic. Hilda Santos (Codirectoras). Se lleva a cabo desde el año 2001 hasta el presente, por el equipo investigador de la UBA con la participación de líderes barriales, docentes y vecinos pertenecientes a organizaciones barriales de los barrios Mataderos y Lugano (Villa 15) y a la Escuela Media Nro. 2 del Distrito Escolar XX. El equipo investigador de la UBA con la dirección de María Teresa Sirvent está

compuesto por Claudia Lomagno, Sandra Llosa, Andrea Fernandez, Alina Fontana, Karina Paiva, Alejandra Stein, Mariana Vazquez, Natalia Natanson, María Muñoz y María Elena Benitez. Esta experiencia de IAP se desarrolla actualmente con la participación de las siguientes instituciones de los barrios de Mataderos y Lugano (Villa 15): Centro Popular Mataderos; Merendedor y Biblioteca Frutos de la Unidad; Departamento de Cultura y Educación del Club Nueva Chicago; Centro Conviven Villa 15; Club de Jóvenes; Centro Integral Comunitario Horas Felices; Comisión por la Memoria, la Verdad y la Justicia de Mataderos, Liniers y Villa Luro y la Escuela Media Nro. 2 D.E. XX. Asimismo, esta investigación forma parte de los proyectos UBACYT y UBANEX de la Universidad de Buenos Aires.

[ii]Entrevista al teólogo y escritor

Leonardo Boff "El objetivo del imperio es eliminar liderazgos progresistas"

Por Whashington Uranga en <https://www.pagina12.com.ar> 14 de mayo de 2017.

[iii] Lengrand Paul L'homme de la reponse et l'homme de la question, International Review of Education Volume 40 Nos 3-5 1994 Pp.339-342

[iv] Para más detalles ver Sirvent María Teresa La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina\_en Revista Argentina de Sociología Tomo 5 Nro. 8 2007 Consejos de Profesionales en Sociología/ Miño y Dávila Ed.

[v] Para más detalles ver Sirvent M.T. Multipobrezas, Violencia y

Educación. En Violencia Social y Derechos Humanos. Ines Izaguirre (coordinación y compilación). Editorial EUDEBA 1998. Decíamos, el poder dominante se fue transformando en nuestro sentido común. Se volvió natural lo que debió escandalizarnos (Hernán Kesselman). Ha escrito al respecto un filósofo argentino:

*Es el efecto del genocidio en nuestras mentes. [...] El terror no permite al ser humano adquirir conciencia de sí mismo... enmudece... aterra, y en ese sentido el nivel de*

*percepción de la realidad está adecuado al miedo que produce, ver y decir cosas que no son toleradas por el Poder. Te divide la cabeza; no podés imaginar siquiera porque el imaginario viene de afuera y se mete en vos.* (León Rozitchner; el destacado es nuestro) Ver, Sirvent, M.T. Capítulo iv de Educación de Adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones, 2008 Ed. Miño y Dávila Segunda versión ampliada.

[vi] En este aspecto trabajamos con la noción de "tridimensionalidad del poder" presentada por Steven Lukes (1981). Lukes, Steven, (1981). London: The MacMillan Press. [vii] Lukes, Steven, (1981).

[viii] Sirvent M.T. El valor de educar en la sociedad actual y el "Talón de Aquiles" del pensamiento único En Voces Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe.

Año V, N°10, noviembre del 2001

[ix] *Contexto de Descubrimiento* entendido como el conjunto de factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, institucionales, teóricos, académicos, etc. que caracterizan a un contexto sociohistórico donde surge y tiene anclaje una investigación. Ver detalles en Sirvent M.T. Enseñar a investigar en la universidad: contextos, propósitos y desafíos en la formación metodológica de grado y de pos grado en Educacao Superior e contextos emergentes\_ M.E.Dal Pai Franco, J.J. Zitkoski y S.R.Kieling Ed.Edipucrs- Editora Universitaria de PUCRS Porto Alegre 2016

[x] A lo largo de nuestras investigaciones hemos construido y consolidado la diferenciación conceptual entre Participación real y simbólica. Ver entre otros Sirvent M.T.a) Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones. 2008 Ed. Miño y Dávila Segunda edición ampliada b) La Investigación Acción Participativa y la Educación Popular. Su encuadre pedagógico en La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Flora M Hiller; María José Amejeiras; Nora Graciano (Compiladoras) 2011 Ed. Facultad de Filosofía y Letras; Sirvent M.T. y

Rigal L Investigación acción participativa un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática Proyecto Páramo Andino Quito – Ecuador 2012

[xi] Sirvent (2008); Sirvent (2011); Sirvent y Rigal (2012)

[xii] Se asume la legitimidad de “diferentes modos de hacer ciencia de lo social” no sólo como un “uso” de diferentes técnicas de obtención y análisis de información empírica, o como una mera diferenciación entre “usar” números o cualidades para representar los fenómenos sociales, sino como diferentes maneras de pensar o concebir el “hacer” investigación social. En este sentido hemos introducido la nominación de: Modo verificativo, Modo de generación conceptual y Modo de praxis participativo. Para más detalles ver Rigal L. y Sirvent M.T. Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento 2018 Manuscrito en vías de revisión

[xiii] Desde la T. S. Crítica se remarca la noción de “praxis”: Entendida como acción social intencionalmente dirigida para: a.transformar la naturaleza de la misma; b. transformar la organización social y las condiciones sociales de la vida humana; c.transformar la conciencia y el pensamiento

[xiv] Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. Revisión del concepto de Educación No Formal Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, 2006.

[xv] En nuestro trabajo, asignamos especial atención a la identificación de necesidades colectivas y demandas, a través del trabajo reflexivo con líderes y con la población en general, analizando aspectos de la vida cotidiana y de la memoria colectiva.

[xvi] Rigal y Sirvent (2018)

- [xvii] La educación permanente incluye la educación inicial (haciendo referencia a los tres niveles de la educación formal: primario, secundario y superior o universitario); la educación de adultos de diferentes grados de formalización y los aprendizajes sociales. Sirvent y otros (2006)
- [xviii] Sirvent y otros (2006)
- [xix] Sirvent M.T. Cultura Popular y Participación Social . Una investigación en el barrio de Mataderos\_ 1999 Bs.As. Ed. Fac. de Filosofía y Letras (UBA) y Miño y Dávila, 2da.Ed. 2004
- [xx] Rigal Luis El sentido de la producción de conocimientos para la práctica social: los desafíos de nuevos actores sociales En Pensar la ciencia II Biblioteca del Congreso de la Nación 2004-2005
- [xxi] Sirvent (2001)
- [xxii] Frase de Diana Weshler desde su perspectiva de una sociología del arte.
- [xxiii] Rigal (2004-2005) Sirvent M.T. La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina En Revista del Instituto de Ciencias de la Educación Nro. 22 Julio 2004
- [xxiv] Sirvent M.T. y Luis Rigal Investigación Acción Participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática. I Congreso de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales I Post Congreso ICQI (International Congress of Qualitative Inquiry), Córdoba, 2 y 3 de octubre 2014
- [xxv] En nuestras investigaciones, las demandas por educación permanente son vistas como el resultado de un proceso histórico en la vida de los individuos y los grupos sociales. Un proceso de construcción individual y social, relacionado con el reconocimiento de necesidades individuales y colectivas, su transformación en demanda efectiva o social y su conversión en cuestión de tratamiento institucional o político.

[xxvi] Sirvent, María Teresa; Lomagno, Claudia y Llosa, Sandra. Intervención comunitaria en contextos de pobreza en la ciudad de Buenos Aires desde una perspectiva de animación sociocultural e investigación acción participativa Ponencia presentada al 4to Coloquio Internacional en Animación - Montreal Octubre 2009.

Sirvent y equipo Propuesta de intervención comunitaria en experiencias de educación de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación popular e investigación acción participativa. Un trabajo en los barrios de Mataderos y Lugano (Villa 15) 2009

OREALC/UNESCO Proyecto INNOVEMOS publicado en el sitio web <http://www.redinnovemos.org/content/view/996/108/lang.sp>

[xxvii] Sirvent M.T. (1999)

[xxviii] El grupo que se fue constituyendo como base para la IAP presentaba algunas de las condiciones previas que podían facilitar este proceso; fundamentalmente, el ser parte de una población con existencia de organizaciones barriales y con una historia anterior de luchas por la participación y por el fortalecimiento de su organización social, tales como la constitución en el año 1987 del Movimiento de Villas y Barrios Carenciados "MVBC".

[xxix] Glaser B. y Strauss A., The Discovery of Grounded Theory 1967 New York Aldine Publish Company

[xxx] Sirvent (2004)

[xxxi] Las sesiones de retroalimentación pueden ser consideradas situaciones de "triangulación metodológica *in situ*", en la medida en que estamos combinando diferentes procedimientos metodológicos y/o técnicas en el estudio del mismo fenómeno en un espacio de confrontación.

[xxxii] Al final de cada sesión de retroalimentación, se elaboraba boletines de las reuniones para compartir con los

participantes. Se realizaban visitas y entrevistas que permitían reconstruir con ellos el trabajo realizado a la luz de la lectura del boletín y que implicaban también una nueva obtención de información preparatoria de los encuentros subsiguientes.

[xxxiii] La intervención pedagógica, desde una metodología de educación popular de adultos orientó las reuniones grupales, facilitando las operaciones mentales de enumeración de elementos, comparación, y clasificación a fin de describir colectivamente el contexto de descubrimiento y la situación problemática que preocupaba a las organizaciones participantes. Como eje de la situación problemática se identificó la situación de pobreza educativa de la comunidad y a la búsqueda de acciones para elevar la calidad educativa de la misma. A partir de este eje se obtiene una descripción en detalle de los diferentes aspectos de la situación problemática, sus componentes, los diferentes puntos de vista, las contradicciones. Se fue consolidando la idea de ampliar y mejorar la oferta educativa barrial para los jóvenes y los adolescentes a fin de favorecer la retención de los mismos e incluir a los que están fuera de ella. A partir del trabajo colectivo realizado, el equipo investigador realizó una sistematización de los distintos aspectos planteados en la situación problemática y se identificó un objetivo colectivo de acción: *"Tender un puente, crear un espacio de diálogo entre las organizaciones y la escuela"*. Este puente de relación entre las familias, las organizaciones y la escuela se vio como necesario para enfrentar la situación de pobreza y falta de calidad educativa identificada. Y para construir este puente, el grupo reconoció que era importante conocer las distintas voces de los padres, de los docentes y de los jóvenes. Es en este momento que comienzan a identificar y a expresar su demanda colectiva de investigación.

"me gustaría que arranquemos en elaborar preguntas para hacer una encuesta, porque sino se escucha una sola opinión. Me gustaría hacer la encuesta ahí donde yo vivo, con mis vecinos"

[xxxiv] En la planificación colectiva de la sesión, se tuvo en cuenta estrategias tales como: a) incluir la presentación de la historia de participación que dio origen a la escuela a través de un video y la

presentación de los núcleos de significados identificados a través de obras de títeres y de teatro. Todos participaron en la escritura de los guiones para estas obras, tomando los núcleos centrales de las categorías y las voces de los entrevistados. b) se previó que las dramatizaciones de los guiones de teatro y títeres funcionaran como disparador e insumo para reflexionar en pequeños grupos. La propuesta buscaba estimular la distinción de los aspectos facilitadores e inhibidores con respecto a la relación familia - escuela. Se utilizó para ello la imagen del puente entre la familia y la escuela y la imagen de la mochila para incluir o sacar de ella los aspectos necesarios para construirlo y transitarlo. c) se remarcaron aspectos nuevos aportados por los miembros de cada pequeño grupo y reflexiones para la acción futura escuela - comunidad, sobre la base del trabajo realizado.

[xxxv] Rigal y Sirvent (2018)

[xxxvi] Sirvent (2001)

[xxxvii] En Hall, Stuart, (1981). Notes on deconstructing "the popular. In: Samuel, Raphael (ed.). *People's history and socialist theory*. London: Routledge and Kegan Paul. p. 227-241.

[xxxviii] Sirvent y equipo (2009).



# Recuerdos y vivencias - Homenaje al Maestro

## Amigo Carlos Rodrigues Brandão

**César Ferreira da Silva<sup>29</sup>**

“Lo mejor de mí son los demás”

Carlos Rodrigues Brandão

La iniciativa de los organizadores de este libro dialoga con los intereses de los estudios latinoamericanos en torno a la Educación Popular de carácter emancipador, humanizador, político y social, que se están produciendo y/o se han producido en el ámbito de los países latinoamericanos. El libro se compone de una serie de entrevistas a destacados académicos e investigadores sobre el tema. La relevancia de las investigaciones, narraciones, memorias y recorridos presentados se enriquece con un cálido conjunto de entrevistas, lo que indica el compromiso de los organizadores, así como de los autores, dedicados a compartir información relevante que incida directamente en la formación docente, los movimientos sociales, la lucha por una

---

<sup>29</sup> Doctorando en Educación por la Universidad Estadual de Campinas-UNICAMP (2023). Máster en Educación por la misma universidad (2022). Licenciado en Pedagogía (2022), y Licenciado en Psicología (2017). Especialista en Psicopedagogía (2019) y Educación Inclusiva y Especial (2023). Investigador vinculado al Grupo de Estudios e Investigación en Educación de Personas Jóvenes y Adultas (GEPEJAFE/UNICAMP) y a la Red Argonauta de Investigación en Antropología y Educación (Universidad Federal Fluminense - UFF).

educación pública y socialmente referenciada, el mundo político actual, sus crisis y luchas contra el odio y la opresión de la clase dominante, de todos y para todos en el continente latinoamericano.

Lo recibí con gran alegría y entusiasmo de mi amiga Jessica Visotsky (Org.), profesora de la Universidad Nacional del Sur en Argentina, donde es organizadora del libro "Epistemes otras. Sentidos y modos otros de investigar participando, colaborando, coproduciendo conocimiento desde América Latina", la misión de honrar a mi querido amigo maestro Carlos Rodrigues Brandão (In memoriam). Los recuerdos de mi amigo y maestro Carlos Rodrigues Brandão están llenos de historias, prosa, versos, café, paseos por la naturaleza, poesía, sentimientos de mi más profundo respeto por un maestro que amaba enseñar y, sobre todo, aprender de todos. Parafraseando al querido Brandão (1989, p. 85), él siempre me decía que "lo mejor de mí son los demás", y trato de seguir esta frase como un mantra para mi vida, ya que tuve la suerte de vivir y socializar con este gran ser humano en el sitio Rosa dos Ventos durante más de 14 años.

Hablarles de mi amigo y mentor intelectual es una gran responsabilidad, porque llevo un legado intelectual, físico y documental de su vasta obra de más de 60 años como maestro, activista, padre de André y Luciana y esposo de Maria Alice, caminante de la esperanza, gran plantador de árboles y sembrador de sueños. Me gustaría seguir las recomendaciones que me dejó el propio Brandão, que me dijo que lo presentara siempre de forma poética y lejos de los formatos académicos que seguimos desde el CV de Lattes.

Una vez, allá por 2021, escribí esta presentación, que Brandão me dijo que le encantaba.

Carlos Rodrigues Brandão, maestro amigo, excursionista, alpinista, plantador de árboles, sembrador de sueños, de viabilidades y utopías inauditas. Idealizó y soñó un sueño colectivo, único y plural, que desembocó en la querida y rara Rosa dos Ventos, en las montañas del sur de Minas Gerais. En la Educación Popular, hizo, hace, vive y ha vivido la historia presente, los recuerdos del pasado y las esperanzas del futuro, participó en los Movimientos de Cultura Popular y de Educación de Base en los años 60, Vivió, esperanzó y luchó la buena batalla contra el odio, la opresión y la represión de la Dictadura Militar de 1964, recorrió Brasil, América Latina y el mundo esparciendo las semillas y los frutos plantados por Paulo Freire.

Utilizó la educación como su base, su refugio de amor y esperanza en el pueblo y para el pueblo, y se ancló en la Teología de la Liberación para acoger y solidificar su «saber social» de amor al pueblo y a una América Latina libre y unida por un ideal freireano de «ser-más». De la Antropología y de la Cultura Popular hizo su escudo, su fundamento y sus caminos, escribió sobre los Dioses del Pueblo, sobre el Festim de los Brujos, habló de la Magia y sus Misterios, de la religión y del Folclore Brasileño, del Campesinado Goiano, de los Sacerdotes de la Viola, de la Folia de Santo Reis, de las comunidades tradicionales, de los Peões, Pretos y Congos, y de las Caipiras de São Paulo. El niño de Copacabana es ahora un Maestro, un Doctor de todo y de nada, como a él mismo le gustaba decir. Brandão es un río que fluye por las

montañas del Valle de Pedra Branca, un pájaro que vuela y una montaña que encuentra la paz en el cielo.

Carlos Rodrigues Brandão tiene una vasta trayectoria intelectual y humana como profesor universitario y activista de la Educación Popular en Brasil y América Latina. Esta trayectoria se inicia en la década de 1960, marcada por la creación y el desarrollo de nuevas experiencias políticas y sociales que a principios de los «sesenta» recibieron nombres como: Movimiento de Cultura Popular (MCP), Centro de Cultura Popular (CPC), Movimiento de Educación de Base (MEB), Juventud Universitaria Católica (JUC), entre otros. Los procesos políticos, pedagógicos y sociales de la Educación Popular nacieron en el seno de estos movimientos y luego se extendieron por Brasil y América Latina.

Carlos Rodrigues Brandão es uno de los pioneros de la concepción política, social y metodológica de la Educación Popular. Inició su vida académica en 1960, cuando ingresó en la PUC de Río de Janeiro y en la Juventud Universitaria Católica (JUC), y dos años más tarde, en 1963, se unió al Movimiento de Educación Básica (MEB). En este contexto, Carlos Rodrigues Brandão pasó de ser un «chico de Río» a convertirse en un «activista de la Educación Popular», y en las décadas siguientes se convirtió en un reconocido profesor en todo Brasil y América Latina. Cuando se jubiló, seguía trabajando como profesor invitado en 6 (seis) universidades de los estados de São Paulo, Minas Gerais y Goiás, en Brasil, e internacionalmente en Argentina.

Presento una foto de Carlos Rodrigues Brandão con amigos en una reunión de activistas sociales de la Juventud Universitaria Católica (JUC) en la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (PUC - Río) en 1961. Carlos Rodrigues Brandão está en el centro de la foto con camisa blanca.

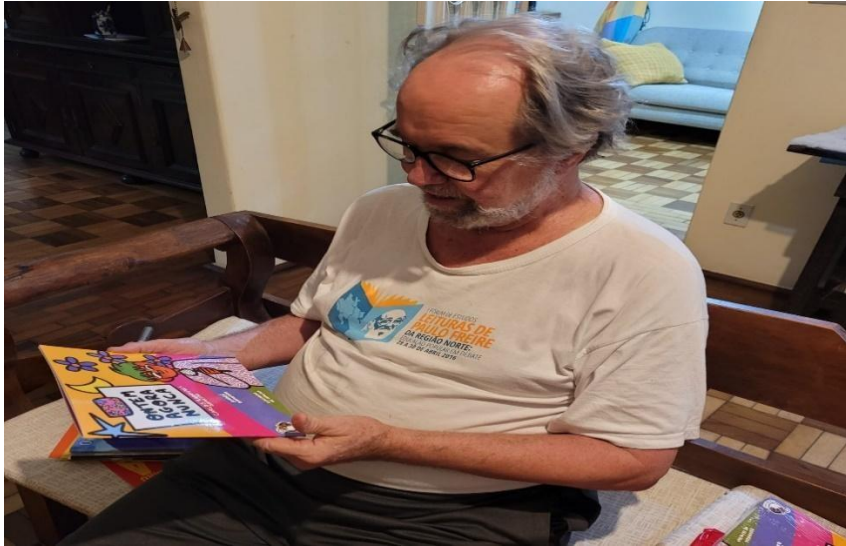


Fuente: Del investigador, 2024.

Resumiré algunos de los principales premios y títulos recibidos por Carlos Rodrigues Brandão: Profesor Emérito de la Universidad Estatal de Campinas/UNICAMP, de la Universidad Federal de Uberlândia UFU. Doctor Honoris Causa por la Universidad Federal de Goiás, Doctor Honoris Causa por la Universidad Nacional de Luján (Argentina). Fellow del St Edmund's College de la Universidad de Cambridge. Comendador de la Orden Nacional del Mérito Científico, por decreto de la Presidencia de la República, Gobierno Federal. Medalla Dom Helder Câmara de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro. Otros reconocimientos incluyen: dos menciones de «altamente

recomendado» por los libros «O jardim de todos» (2004) y «Céu de pássarosinhos» (1997); Mérito del Centro de Memoria de la Unicamp; Premio Érico Vannucci Mendes de producción científica en el área de la cultura popular, CNPq/SBPC/Martha Vannucci; Personalidad de la Educación de la Asociación Brasileña de Formación y Desarrollo (ABTD/PR); 1º Concurso Nacional Mário de Andrade para monografías de folclore (Secretaría Municipal de Cultura de São Paulo), además de recibir la medalla Roquette Pinto de la Asociación Brasileña de Antropología y el premio Poesía-Libertad de la Fundación Centro Alceu Amoroso Lima.

En este contexto, debemos tener siempre presente que la educación, a través de la mirada de Carlos Rodrigues Brandão, ha sido siempre una forma de hacer frente a las desigualdades sociales que vive la sociedad en Brasil y en tantos otros países de América Latina en los que ha trabajado. Carlos Rodrigues Brandão representa un lugar especial en el pensamiento latinoamericano, no sólo como intelectual de extrema importancia para universidades, movimientos sociales e investigadores, sino como amigo, como ser humano, como esa figura pública y entrañable por donde pasó, y por donde siempre seguirá pasando y caminando en nuestros corazones, en nuestras vidas, porque su legado continúa, porque su legado somos nosotros!!! Brandão presente!!!



Fuente: Del investigador, 2024.



**PARTE II –**

**MIRADAS Y PERSPECTIVAS**

**CONTEMPORÁNEAS ACERCA DE**

**LAS INVESTIGACIONES**

**PARTICIPANTES, LA CO-**

**PRODUCCIÓN DE**

**CONOCIMIENTOS Y LAS**

**ETNOGRAFÍAS COLABORATIVAS**



# Coproducción de conocimientos junto a organizaciones sociales<sup>30</sup>

**Javier Di Matteo<sup>31</sup>**

Quería saludar a las compañeras de la organización, estoy muy contento de poder estar, es una alegría. Vine con mucho entusiasmo, no conocía la Universidad Nacional del Sur.

La exposición la pensé partiendo de unas cuantas experiencias, no podría hacerlo de otra manera. Me propuse contar un poco la experiencia del equipo en el que trabajo<sup>32</sup> y algunas cosas que estamos haciendo y después teorizar un poquito.

Por una circunstancia personal, vengo de una experiencia de gestión que me dejó bastante afuera durante algunos años de estas experiencias y capaz que por eso las pongo hoy sobre relieve, porque las estoy disfrutando mucho. Soy parte de ese equipo que está ahí nombrado, en la diapositiva<sup>34</sup>. Somos un grupo bastante grande de

---

<sup>30</sup> Conferencia de apertura de las Jornadas: Investigación participante, co construcción de conocimientos y etnografías colaborativas. Bahía Blanca, noviembre 2022.

<sup>31</sup> Javier Di Matteo, Departamento de Educación, Maestría en Educación Popular de Adultos, Universidad Nacional de Luján. Doctor en Ciencias Humanas y Sociales, Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación. Vice Director Decano del Departamento de Educación de Universidad de Luján. Director del Programa de Investigación Movimientos Populares, Educación y Producción de conocimiento. Director y participante en proyectos de extensión con organizaciones sociales urbanas y rurales. Área Pedagogía de la Educación de Adultos en movimientos sociales. Profesor de la Maestría en Educación Popular.

<sup>32</sup> Programa Movimientos populares, educación y producción de conocimiento. Departamento de Educación, UNLu

docentes de la UNLu que formó una compañera – Norma Michi - que ahora se jubiló y propuso fuertemente eso que está planteado ahí: hacer actividades de extensión para impactar sobre la formación de los estudiantes, esa era la razón de ser. Y después empezamos a investigar. La problemática por la investigación aparece en segundo lugar, en segundo momento y en realidad no la podemos pensar desde otro lado.

Lo bueno que tiene la presentación es que traje fotos, ahí hay una estudiante que es la única mujer de la foto que está coordinando ese grupo en una organización popular que trabaja el tema de los consumos problemáticos. Y acá tengo otra foto donde este mismo grupo de compañeres, que son militantes de esa organización, están en la universidad contando, acompañando un proceso de reflexión que se hizo y se materializó en unos cortos audiovisuales sobre la experiencia<sup>33</sup>. Están compartiendo con estudiantes y con docentes en la universidad y acá tenemos, en otra foto, la otra pata que es la de la investigación. Se ve parte del equipo docente de investigación con muchos estudiantes. Ese es un desafío que estamos teniendo, poder sumar a los estudiantes a los procesos de investigación, a los de extensión ya más o menos aprendimos cómo se hace.

Entonces, comparto algunas cosas que se están haciendo en términos de coproducción hoy desde el equipo. Hay varios trabajos en este

---

<sup>33</sup> Disponible en el canal de youtube del Departamento de Educación de la UNLu, [https://www.youtube.com/watch?v=oSu-xomsaEY&list=PLw6tP5m7Abkl9SMKkt6vemR\\_WA-axS4T-36](https://www.youtube.com/watch?v=oSu-xomsaEY&list=PLw6tP5m7Abkl9SMKkt6vemR_WA-axS4T-36) <https://drive.google.com/file/d/1glx-7jMi8ykcWP595yCHMS93zCb61Lh5/view>

momento en marcha, uno es el proceso de sistematización de la experiencia del Movimiento de Trabajadores Excluidos y específicamente en su rama rural. Que tiene varias líneas de trabajo diferentes.

Una que no está acá, porque me la olvidé, la producción para el mundo académico. De hecho, hay un libro que está por salir de este proceso, que está escrito para público universitario, se llama "Pedagogías en la ruralidad"<sup>36</sup>. Pero después tenemos el proceso de audiovisuales que está disponible en internet, que se llama "Tierra para quien la trabaja, alimentos para el pueblo", que cuenta con cinco capítulos. Se están haciendo dos más en este momento<sup>34</sup>. El trabajo de investigación se acompaña con registros fílmicos y después se genera un producto con los sujetos de cada comunidad, de cada espacio geográfico territorial donde se construye. Esto que observa es en la periferia de Buenos Aires, con productores hortícolas, pero se ha generado en otros lugares del país también. Se dialogan los guiones con la gente que participa de estos espacios.

El mismo proceso tiene una segunda parte que tiene que ver con la elaboración de material pedagógico, cartillas de lectura para que esos sujetos, los y las que se suman recientemente a la experiencia, o campesinos/as de otras partes del país, tengan acceso a un texto escrito para pensar la realidad de otros y de otras y poder pensarse a sí mismos en esa realidad que le presentamos.

---

<sup>34</sup> Disponible en el canal de youtube del Departamento de Educación de la UNLu, <https://www.youtube.com/watch?v=tYFIhivM7kE&list=PLw6tP5m7AbknORlOKcsLKDv5A2H2SpHSx>

La otra línea de trabajo tiene que ver con un proceso más reciente de sistematización de la escuela de formación, en el marco de la experiencia de la organización "Vientos de Libertad". Es una organización popular muy novedosa, muy interesante, que viene trabajando con jóvenes de sectores populares en recuperación, casas convivenciales donde la gente pasa alrededor de un año y hace un proceso muy fuerte de recuperación. Y también servicios ambulatorios, gestionado íntegramente por la gente que participa de Vientos, con recursos obtenidos a través de luchas que se han dado ante los ministerios. Una experiencia muy interesante que no para de asombrarnos y que venimos acompañando con estudiantes que van a conocer y van a ser su práctica pedagógica en las casas convivenciales. Esa foto que se ve al principio es de una casa convivencial en Marcos Paz. Pero además están desarrollando esta experiencia que es una escuela de formación para el trabajo, para encontrarle la vuelta a la inserción posterior a la recuperación. Porque tras la finalización de los procesos, los contextos sociales no cambian: se vuelve a la vida en una sociedad que excluye.

Existe la primera casa para mujeres que tiene cinco, seis años más o menos. Porque la realidad de la mujer es muy particular: las mujeres tienen que dejar a sus hijos en guarda porque no hay como internarse a hacer el proceso con sus hijites. Entonces hay una pelea muy fuerte que se dio y la primera casa del país es generada y conducida por una organización popular, con recursos públicos, pero construida desde abajo, con un trabajo muy interesante.

En esta imagen puede verse parte de un proceso de sistematización que generó este material impreso: esto se estrena mañana. Mañana se cumple un año de la escuela<sup>35</sup> y la tarea que tuvimos como equipo, con estudiantes, con un papel protagónico de estudiantes que están cursando en ese momento, fue generar un primer nivel de sistematización de su experiencia. Que tiene dos componentes, ese texto que está acá, que es un texto que explica el sentido de esa escuela de formación, formación para poder tener la posibilidad de imaginar por dónde, de qué vamos a trabajar, imaginar el trabajo después de esa recuperación. Hay varias iniciativas: hay fábricas de ventanas, de bloques, de baldosas. Pero están pensando una línea de trabajo que es la producción de alimentos. Entonces un material con tres componentes: un texto que explica el sentido de la escuela, un conjunto de textos de fragmentos que cuentan aprendizajes y otra producción que es una línea de tiempo donde se organiza qué pasó en la escuela. Se piensa que puede haber otras iniciativas similares en otros puntos del país y por eso nos pidieron sistematizar.

Me detengo un poquito en esto. Así como está, son dos hojas A4 dobladas con una intención simple, sencilla, pero para nosotros es muy valioso. Pero desde el punto de vista académico... Para dejar en claro de qué estamos hablando, en muchas circunstancias, cuando hablamos de proceso de coconstrucción. Este es un proceso de coconstrucción, no tenemos duda, porque los actores protagónicos

---

<sup>35</sup>Escuela de formación Juana Azurduy/Vientos Rurales, véase al respecto

<https://www.youtube.com/watch?v=5WC7R3bJboM>

<https://www.instagram.com/vientosdelibertad.mte/?hl=es-la>

discutieron fuertemente, se apropian de esto, son los dueños del material, lo hicieron con nosotros, nosotros tuvimos un papel importante en que esto funcione. Pero claro, tiene poca posibilidad de reconocimiento en el mundo académico, después tendremos que escribir acerca de cómo hicimos esto.

Por otro lado, además, hay muchas cosas para profundizar acá, valiosísimas desde el punto de vista de lo que está pasando ahí. Lo que está pasando ahí es una realidad profunda, compleja, como decía Anahí, no hay, todavía no tenemos ningún nivel de reflexión teórico ni del mundo de la academia, respecto del proceso, donde está pasando de todo y de mucha calidad, que es muy interesante y desafiante. Porque son las pibas y pibes, y pibis, de las clases populares, los más golpeados, dándose una política de recreación de sus vidas.

Después, hay una tercera línea de trabajo del equipo que es más duro, que es de producción de información para un ministerio, para la secretaria de agricultura familiar, un programa específico sobre situación de vida y económica de las familias hortícolas que mayoritariamente son bolivianas. Nosotros nos ocupamos de la parte oeste, pero esto es un estudio que está en Córdoba, La Plata y Rosario, además del conurbano, que es lo que nos toca a nosotros.

La reflexión que traía para compartir tiene que ver con ese saber que está siendo, que tiene mucho que ver con esa palabra que Anahí nombro muchas veces que es la praxis, pero que va más allá de los movimientos, para pensar en otras formas de coproducción donde está el saber, de qué manera valoramos el saber del que hace las

cosas, sobre todo cuando las hace pudiendo desafiar la situación, el orden social en el que estamos, las situaciones de desigualdad, de injusticia que estamos viviendo. Esa persona que está haciendo el ejercicio de la praxis y desafiando esa realidad, que tiene ese saber, da sentido a la co-producción: porque ese saber tiene valor; y tiene valor porque aportamos a procesos que consideramos que son significativos.

Es importante la co-producción porque hay organizaciones, hay colectivos que han definido que es necesario conocer ciertas cosas, en algunos casos han avanzado más, en otros menos, pero están diciendo "necesitamos construir un conocimiento" . Por ejemplo, acá nos han dicho "necesitamos tener claro cómo fue el proceso productivo el primer año porque está bueno que esta gente pueda tener la información de cómo nos fue. Y necesitamos que quede claro el sentido político de esta experiencia por las razones que tengan esas personas". La co-construcción de conocimiento tiene una dimensión estratégica muy interesante, que nos salva de un problema, que es el de hacer cosas sin sentido. Hay un sujeto colectivo que nosotros valoramos mucho y que está desafiándonos porque necesita conocer algo. Cuadra todo y estamos en una tarea sumamente valiosa.

A veces hay sujetos colectivos que están empezando a pensar su necesidad de construir conocimiento y a veces hay sujetos que no saben que nosotros podemos aportarles algo, pero ese es otro campo de problemas que tiene que ver con la construcción de la demanda, de cómo se construye una demanda.

Después, el cuarto punto que aparece ahí es la posibilidad de potenciar sujetos, que Anahí ya lo dijo así que salteamos, que el énfasis por ahí en sujetos que vienen de la base social de las situaciones de injusticias más fuertes, de ahí que es gente que en los procesos de co-producción se nutre mucho, porque hay un impacto que tiene que ver no sólo con lo que se produce sino con el proceso de hacer, el lugar en el que se pone una persona que participa en el proceso de co-producción.

Nosotros necesitamos dejar de pensar, como decía Anahí, que vamos a hablar con alguien que tiene incoherencias propias de la influencia del pensamiento colonial y de la dominación social. Tiene las mismas que tenemos nosotros, es decir, tiene tantas limitaciones y determinaciones sociales como tenemos nosotros, que estamos en un ámbito sumamente determinado por la sociedad dominante.

Y último, también está para discutir, que también hay que co-producir porque la teoría crítica hoy tiene serias limitaciones respecto de que está diciendo del futuro, qué está proyectando, qué quiere. Estamos con muchas dificultades para proponer cosas, para sugerir, para imaginar. Entonces el ejercicio de co-producción nos permite ver por dónde andan algunos caminos, por dónde van algunas cosas. No estamos pudiendo dar en el blanco en muchos temas, digamos. Salidas concretas para las encrucijadas en las que estamos como sociedad, como seres humanos.

Destacaba esa co-producción con los movimientos, pero la pensaba en términos más generales para cualquier forma de producción, por

ejemplo, con maestras en la escuela, trabajadores en una sala de atención primaria de un barrio popular, no necesariamente con un movimiento. Pero me detenía un poco más en los movimientos, por un lado, porque entendemos que los movimientos hoy son la expresión política popular más arraigada que permite la participación política de sectores que no están pudiendo expresarse de otra manera, porque no tienen lugar y en los movimientos encuentran, con todas las contradicciones que los movimientos pueden tener, lugares de ejercicio de la participación política, lugares donde uno puede ser escuchado, lugares de recreación de la vida y lugares de mejora concreta de la existencia. Para muchísimas personas, vivir un poco mejor, en países como el nuestro, pasa por sumarse a procesos de lucha.

Tomamos dos aportes de Paulo Freire acá. Uno, que es esta idea de que el dinamismo de los movimientos implica necesariamente conocimiento: si alguien está luchando, está conociendo. No hay forma de que alguien esté en una disputa, en una pelea, sin desplegar procesos de conocimiento. Freire decía lo que va a crecer va a ser mucho más frondoso si yo siembro en un terreno donde hay gente que está movilizada. Si yo voy a hacer pedagogía donde hay personas que están luchando, mi aporte, mi propuesta, va a ser mucho más fructífera. El hecho de luchar tiene una dimensión del conocimiento muy fuerte.

Y la otra idea freiriana es la continuidad... esta puede ser polémica. La continuidad entre formación e investigación se apoya en que para la

educación popular, conocer es la acción de leer el mundo, conocer es leer la realidad, no la de aprender contenidos. Es indagar sobre lo que nos está sucediendo, no ir en búsqueda de un saber que ya está hecho en otra parte. Esa es la idea que permite articular formación e investigación, darle continuidad a formación e investigación.

Me propuse organizar cuatro dimensiones en la intervención y co-producción: sujetos, cultura política, contextos y factualización de alternativas. En cada proceso de co-producción intervienen estas cuatro dimensiones, pero por ahí en algunas nos detenemos más que en otras. De sujeto habló mucho Anahí. Me refiero a qué lugar tiene quien está construyendo realidad, cuánto está conociendo quien está construyendo realidad, cuánto pregunta quien está construyendo realidad y me preguntaba por nuestras propias preguntas.

Pero hay un conjunto de ejercicios de co-producción que tienen que ver con fortalecer la cultura política y la estrategia de los movimientos, sus formas de producción. Y ahí hay un caso de un proceso que se dio y con el que interactuamos, muy interesante, de reconstrucción de la memoria colectiva del MOCASE, que tiene que ver con valorizar, o construir bajo la forma libro, la memoria de un conjunto de comunidades, no de todas, pero de un conjunto y de algunos sujetos muy importantes para el movimiento, como forma de legitimación de la lucha, como forma de valoración de quiénes somos, por qué valemos, por qué tiene valor nuestra palabra. Esta es una línea posible, una dimensión fuerte de conocer: la de construir recursos que hacen a potenciar esa cultura política. También entran ahí otras cosas, como

los procesos orientados a pensar qué es la economía popular hoy: alguien que se integra en un movimiento vinculado a la economía popular y poder discutir de qué estamos hablando, hacia dónde vamos, qué es lo que queremos, cuál es nuestra concepción política. Esa es toda una línea de ejercicio de coproducción que existe en esa dirección.

Otra, es la orientada a pensar los contextos en los que actuamos, la línea de trabajo destinada a entender mejor la realidad en la que estamos trabajando.

Y otra, en la que me detendría un poco más para charlar, que tiene que ver con lo que Luis Tapia, un intelectual boliviano que ha trabajado con las comunidades indígenas bolivianas en todo el proceso de insurrección a principios de siglo, que acompañó mucho la movida constituyente. Él plantea que los movimientos sociales populares emergen porque muchos, muchas personas, no tienen lugar. Y la forma que tienen de expresión es la movilización, el desborde. Pero se consolidan y se mantienen en el tiempo cuando construyen caminos de superación de la realidad, cuando dicen "por acá va". "No tenemos educación para los pibes", entonces el camino pasa por la construcción de ciertas formas de educación comunitaria que después van a tener que dar una pelea para que el estado los reconozca salarialmente. O para quienes tienen la experiencia de construir su propio trabajo, recuperar una empresa e ir poniéndola a andar, eso es una forma de lo que él llama factualizar alternativas. Lo que empezamos a plantearnos es la idea de cómo esa factualización

demanda procesos de conocimiento muy fuertes, demanda prácticas de investigación de los propios actores, pero demanda saberes que no están en la experiencia, justamente porque son cosas nuevas, en construcción. Hay un saber, una praxis, muy fuerte, que entra en juego ahí. Son las propias mujeres que están haciendo educación comunitaria en los barrios populares las que tienen una experiencia, pero también viene muy bien aportes de otros mundos, de otros lugares, de otros territorios. Lo mismo con los jóvenes que se han recuperado de la problemática del consumo, que están coordinando dispositivos de cuidado, que recuperan a otros, y que aprenden y ensayan e investigan muchísimo, pero les viene bien poder entrar en diálogo con gente que está formada en otro lado y que está dispuesta a escuchar y dialogar. Entonces, sucede ese vínculo entre formas de saber en la construcción de realidades nuevas, que es súper potente.

Y por último, me anoté un comentario final y ya termino. Comentar algunos puntos de contacto, en diálogo con otros compañeros y compañeras de la academia, que están discutiendo estos problemas aunque no estén haciendo co-producción, porque hay formas de producción de conocimiento que pueden no ser co-producción pero pueden ser estratégicas: puede ser gente que haga investigación de base. Bueno, tenemos el caso de Carrasco, que investigando los animalitos y el efecto del veneno, del glifosato, sobre los animales que es potente esa investigación y no es co-producción, es re contra clásica, pero cuántos efectos tuvo. Tanto que el compañero sufrió persecución por sus hallazgos. La co-producción está buena porque nos gusta mucho defender esa idea de integralidad, pero otras formas

de investigación siguen siendo necesarias. Por lo menos nosotros estamos dándole vueltas en estos temas como temas de conversación con la academia, con compañeros y compañeras del mundo académico.

Por ejemplo, este es un viejo de tema, es un tema de raíz, siempre estuvimos con este tema: la construcción de nuevas realidades desde la iniciativa popular, poder decir que existen dispositivos de tratamiento de consumo de sectores populares en Argentina porque existen organizaciones populares que se han ocupado de eso. No está dicho en ninguna parte, hay que desarrollarlo, investigarlo y trabajarlo porque es así y lo mismo con otros vacíos que seguramente habrán detectado. La vuelta a producir sin el paquete tecnológico viene de la mano de luchas campesinas. La intervención del movimiento popular en políticas públicas ¿Qué aporta de específico? Si hay, por el hecho de que estén los sujetos que están implicados en la problemática, implicados en los procesos de construcción, si hay algo que ver ahí, si hay algo interesante que pensar. ¿Qué pasa si la escuela rural es o no participativa, es lo mismo o es diferente si campesinos y campesinas la coordinan, o lo hacen los especialistas, los docentes o los técnicos? ¿Quién se apropia de esos dispositivos? Y las dinámicas sectoriales, cómo juegan sectores de clase, grupos, categorías sociales en las dinámicas y qué posibilidades emergen de que sujetos que vengan de la base social asuman lugares de liderazgo, participación. Un sin fin de preguntas que pueden responderse sin co-producción, pero que pueden ser útiles para una estrategia de producción

contrahegemónica. Y que pueden ser discutidas con el mundo popular movilizad.

**Público:** Buenas tardes, no entendí de donde viene el concepto de factualización. Me costó entenderlo y de ahí en más qué es la factualización de alternativas

**Javier Di Matteo:** Tapia lo construye, lo plantea, lo define más o menos así: los movimientos denuncian una falta, una carencia, un no lugar: “no hay lugar para mí” y lo hacen de manera conflictiva. Y lo sostienen en el tiempo, es una lucha que se da por mucho tiempo. Los movimientos cristalizan y permanecen en el tiempo cuando logran mostrar caminos por los cuales se encauza la solución a ese problema. Cuando un movimiento logra decir por acá, ya sé que no me vas a dar repuestas vos estado, vos sistema social, no me estás dando respuestas. Nosotros construimos una línea, esa línea que no es necesariamente para el Estado, es exigiéndole ciertas cosas al estado, es construcción propia, pero vamos mostrando por donde va. El sistema social no resuelve el tema del trabajo, porque deja afuera 30% o más de la población de las relaciones salariales y un conjunto de trabajadores empiezan a crear ciertas realidades y van mostrando que por ahí hay una salida posible. Después van a disputar con el Estado para que esa salida tenga más recursos, tenga legitimidad. Por eso ponía el ejemplo de las fábricas recuperadas. Otro ejemplo podría ser de los jardines comunitarios. No sé cómo es acá en Bahía, si existen, pero ante la ausencia de oferta estatal, por ahí es algo más puntual más particular lo de los jardincitos o espacios comunitarios, y escuelas

comunitarias. Encuentran en la acción una salida concreta que construye un sentido diferente, y afirman "esto se resuelve así". En el caso de Vientos de Libertad factualizan la manera de afrontar el consumo problemático, la salida a través de un dispositivo y de un método.

La salida es subordinar todas las cuestiones jurídicas que rodean, que criminalizan la situación de consumo, para poner en el centro al ser humano que es víctima de la situación y no responsable de todo, que es lo que se adjudica a las personas que consumen. Un método, una institución, van construyendo y dicen "por acá, esto es lo que hay que hacer". Los consumos problemáticos se enfrentan con comunidad, con cierta forma de entender al sujeto y a la sociedad, con este método que es terapéutico y político, y con estos recursos que creamos, que conquistamos y estos que todavía no están y por los que luchamos. Y se consolida como movimiento, dice Tapia, si logra hacer eso. Se consolida, se materializa como movimiento social, permanece en el tiempo.

Bueno, MOCASE es un caso, una forma de resistencia frente el avance sojero. Se resiste, te quedás en el territorio y empezás a mejorar tus condiciones de producción de manera colectiva, conformando organizaciones no necesariamente cooperativas, a veces sí, pero fortaleces los vínculos entre comunidades y así si se puede seguir, demostrar que hay una salida a la problemática específica de un sector.

**Público:** Tengo una pregunta para cualquiera porque tiene que ver con este proceso de co-producción, así como lo entendían, entiendo que no es un proceso lineal seguramente. Esta cuestión de la co-producción y esta intervención de movimientos sociales: ¿Cómo es ese arribo?, ustedes hablaron de que los grupos de investigación están formados por docentes investigadores y alumnos ¿Cómo es este arribo a los movimientos sociales?, ¿cómo se da este interjuego para que no quede digamos esa mirada de lo académico, que no haya esa escisión entre lo académico los movimientos sociales, sino que se den contextos que sean justamente una co-producción? No sé si me explico, en ese primer porque debe haber mucha experiencia, supongo, donde capaz desde los mismos movimientos sociales hay estudiantes o muchos estudiantes van a los movimientos sociales ¿Cómo, no sé si me explico en la pregunta, es ese primer momento?

**Javier Di Matteo:** Y pensaba como un proceso donde uno va conociéndose y va sabiendo qué puede esperar, qué no. Ciertas cosas que uno podría llegar a proponer. Proponerlas al principio no tiene mucho sentido porque no van a funcionar. Hay un diálogo que se va construyendo y donde van apareciendo las posibilidades. Nosotres, por ejemplo, ahora vamos con la serie documental y ya cinco capítulos para mostrar entonces es más fácil. Estamos haciendo estas cosas, “¿conocés el documental de Neuquén?”, “si, lo conozco”, entonces hay como una referencia que se va construyendo acerca de lo que uno podría llegar a hacer, que ayuda mucho. Pero el proceso puntual siempre lleva un tiempo y siempre hay una aproximación que hace que nos vayamos conociendo mejor. Los estudiantes, en el caso

nuestro, entran en etapas más puntuales que tiene que ver la cursadas. Hay quienes están por ahí un año, por una pasantía. Les nuestros están un cuatrimestre, a veces hacen dos cuatrimestres, entonces entran en procesos, a un diálogo que ya viene de antes. Nosotres sostenemos y les estudiantes se suman. Igual a veces participan en momentos de negociación, es lo ideal, por ejemplo, del contenido de un taller. Es parte del oficio también discutir las prácticas, acordar las acciones.

**Público:** Primero muchas gracias por habernos compartido este rato. Mi pregunta viene en relación con lo que mencionaron de hacer con otros, de tomar esta postura que es a veces epistemológica y política, por supuesto, de ir por este camino que digamos en algún punto el sistema castiga. Como yo estoy cursando mi doctorado en la facultad de filo y letras de la UBA también con lugar de trabajo acá y hay mucho de trabajo invisible que no entra en el CV y que si entra tal vez se ignora o no se puntúa. Como que hay intersticios porque es también lo que estoy buscando yo con el equipo con el que trabajo que encuentran para ir sosteniendo, no sé, por ejemplo, publicaciones en artículos científicos que digamos por supuesto que no dejen de lado las coproducciones pero sin por ahí replicar esa lógica extractivista de hacemos una co-producción, trabajamos juntas, bueno como por ahí que criterios digamos podemos pensar para decir esto es lo menos desigual posible. No sé si hay un punto donde uno, una o una pueda decir esto dejo de ser colonial o extractivista o esto dejo de ser opresivo. Bueno no sé si se entendió

**Javier Di Matteo:** Es un problema muy grande. Yo estoy trabajando de una maestría en Educación Popular en un taller de tesis, con Mercedes Palumbo, y dividimos en dos talleres porque éramos muchos los maestrantes y uno es sobre formas de co-producción. Y no sabemos cómo vamos a escribir tesis si hay co-producción, hay que probar. Porque es individual, te recibís vos de una cosa medio consagrada, sos doctora, es algo que tiene que ver con grado individual, te habilita para dar clases de ciertas cosas, para dirigir proyectos, es muy individual como está planteado. Igual una de las cosas que nosotros estamos planteando en la cursada es que hay que terminar las tesis, hay que hacer las tesis, hay que recibirse de doctores, porque necesitamos compañeros que estén recibidos para dirigir a otros, para dirigir proyectos. Entonces, está bueno que se reciban, porque como decía antes hay formas de producción de conocimientos que no son en co-producción y pueden ser útiles, pueden ser interesantes. Y además porque hay que practicar la investigación para hacer coproducción. Es un ejercicio.

Por otro lado, si yo hago una investigación que no se define como coproducción pero que quiere aportar a las experiencias sociales, hay elementos, como decía Anahí, que está bueno poder discutir con los sujetos, el sentido de lo que se va a investigar, tratar de hacer coincidir preguntas. Si lo que me estoy proponiendo le resulta absolutamente ridículo a las personas cuyas prácticas voy a investigar, tendría que revisar lo que estoy proponiendo. Poder entrar en diálogo respecto de las preguntas, respecto de los objetivos de la investigación lo más posible, pensar que durante el proceso de la investigación se pueden

hacer contribuciones que tienen que ver con lo que esa gente está necesitando. Estamos observando docentes hacer registros de clases y ponerlos a disposición de las personas que fueron observadas para que se puedan ver, para que se puedan pensar. Es sólo un ejemplo, hay muchas otras cosas que se pueden ir haciendo. A la par está esa recomendación de que hay que recibirse.

Después hay que definir el tipo de producto, como la cartilla que yo mostraba. Hay formas también de poder presentarlo en algún lugar como una reflexión de la experiencia, narrar esa experiencia. Porque el saber realizado en ese proceso... es interesante poder describirlo, decir cómo se construyó eso, qué decisiones se tomaron. Y bueno, hay que pelear para que sea válido, para que tenga más validez este tipo de producciones. Hay que dar una pelea ahí también, en el reconocimiento de las producciones.

**Público:** ¿Como sería entonces pararse hacia adentro de la universidad pensando en este tipo de investigación cuando hablas de la investigación crítica, hablas de integralidad de las prácticas como modo de hacer y producir de enseñar y de aprender y después decís que era interesante que estos discursos críticos no sean quiénes fuerzan y cuenten la realidad sino al revés?.

**Javier Di Matteo:** La discusión sobre economía popular es un buen ejemplo de esa idea de que uno puede tener una lectura de la realidad y uno puede estar con esa lectura que trae, con conceptos, con los que está pensado y no puede ver algo nuevo que está sucediendo. Entonces uno ve algo y trata de captar la realidad con la

categoría que había sido creada y usada para pensar otra realidad. Entonces la fuerza y no funciona, no anda bien. Y la discusión de la economía popular es muy interesante, porque hubo un cambio en la categorización política de personas, que desde su militancia, desde su proyecto, empezaron a plantear el tema de otra manera. Y a plantear tan de otra manera que dialogan y discuten con un montón de gente, muchos académicos y muchos funcionarios públicos que no terminan de entender y esos funcionarios públicos siguen pensando (porque también es un problema conceptual, no solo ideológico)... siguen pensando el trabajo de la misma manera que pensaban el trabajo sus abuelos y en el contexto de sus abuelos. Cómo si estuviéramos en el primer peronismo. Y estamos en otro momento. Y es difícil entender que estamos en otro momento y discutir esa utopía de que todo va a volver a su lugar: es un problema. Son matrices de razonamiento. Entonces asume la ministra y dice "queremos generar trabajo, todo como era antes". Y no va a poder ser, o por lo menos no va a poder ser de una manera tan sencilla.

Por la derecha y por el progresismo se sostiene la misma idea de que la falta de empleo se resolverá por las vías tradicionales, que son distintas para cada tradición. Y eso no tiene correlato con la realidad. No pasa, no pasará.

Y además el trabajo previo que se hace, aunque uno no cobre. ¿Una persona en situación de carencia de ingresos está sin hacer nada? Cualquier persona sale a hacer alguna cosa para resolver el ganar algo para alimentarse y alimentar a su gente. Entonces hay esa

discusión de quién no trabaja, ¡si todo el mundo trabaja!, el que no trabaja está muerto.

Los movimientos populares del 2001 en adelante se conceptualizaron a sí mismos como siendo desocupados y después se repensaron: “no éramos desocupados, éramos trabajadores de la economía popular. Algo estábamos haciendo que tenía que ver con sobrevivir”.

La academia y la política siguen sin entender la profundidad de esta afirmación, porque siguen pensando la realidad con conceptos generados para otras situaciones o para otros proyectos. No están escuchando lo que conceptualiza el movimiento social.

Una segunda cuestión sobre la integralidad de las prácticas universitarias, tiene que ver con esa tarea de acompañar procesos de sujetos con los que tenés una línea de trabajo y acuerdos. Un ejemplo tiene que ver con el mundo campesino. El mundo campesino se caracteriza porque la gente lo que hace es vivir con su trabajo, producir alimentos alimentarse y lo que sobra lo vende. Lo saca al mercado. Con eso se gana un poco de plata para solventar lo que está por encima de la alimentación, que la garantiza en trabajo campesino. Como no siempre hay cosas que se puedan vender, por mil razones, se sale a trabajar afuera. Y el Salario Complementario, que se obtiene participando en unidades económicas de los movimientos, con ese ingreso de 25 mil pesos cumple una función fundamental para que la gente no discontinúe las tareas campesinas. Salirse del predio significa irse a trabajar a otras provincias, por ejemplo, misioneros irse a corrientes 40 días seguidos, por salarios que andan alrededor de los 60

mil pesos. Salarios muy bajos. Entonces esa persona se va y discontinua la crianza de animales, discontinua la vida, se le llena de yuyos la huerta. Queda gente trabajando, pero no con la intensidad que traía, debido a que se les fue uno o dos de la mano de obra activa de esa unidad económica. Y ahí aparece el salario complementario, el potenciar trabajo y hace cosas maravillosas que no las está viendo nadie, pero que se ven en la praxis. Quien es parte de esos procesos de organización y quien los acompaña, tiene la ventaja de estar bien ubicado o ubicada: es como estar en un balcón de observación que no se tiene cuando quien investiga no está en diálogo con los sujetos; no se ve nada, o se ve mucho menos.

**Público:** ¿Qué los llevo, quizás momentos o su carácter a trabajar de forma atípica a encarar la investigación de forma atípica?

**Javier Di Matteo:** Lo primero que pensé cuando hiciste la pregunta en una serie de cosas que me resultan preocupantes y me hacen muy mal y no tengo ganas de tolerarlas. Hay cosas que la verdad están mal, la humanidad tiene sus problemas. Muy serios. Escuchás hablar un rato a Bolsonaro y pensás: "estamos jodidos como especie". Porque claro, aparece el desprecio por la vida de los otros como moneda corriente, incluso por cualquiera de las cosas que te pueden hacer feliz, hay gente que es materia de comentarios agresivos, por ejemplo, por su opción, su identidad de género. O resulta muy molesto que un conjunto de mujeres lleguen a los 60 años y se jubile, después de una vida de trabajo. Y mucha gente está de acuerdo con eso. Son sólo ejemplos. Es la situación de esta realidad, de la sociedad en la que

estamos, sus problemas, sus desigualdades, sus opresiones. Que hacen que... bueno, yo pienso que tengo que hacer algo. Y con el tiempo descubrí o fui haciéndome a la idea, porque va cambiando la idea de el por qué uno hace las cosas, que mi profesión tiene cosas para aportar, mi profesión como docente, incluso como investigador. Yo nunca hubiera dicho que era investigador, siempre digo docente. Siempre me identifico como docente, me siento mucho más cómodo. Pero ahora me siento también investigador. Hasta la profesión de investigador tiene cosas para aportar a quienes hoy están en procesos de lucha frente a esas perspectivas deshumanizantes que proliferan. Está bueno poder sentir que uno está, por lo menos, participando de algún espacio que contribuye a que la sociedad sea un poco menos peor que lo que quiere esta gente.



# Voy a llamar a esto que hicimos “Investigación Crítica”<sup>36</sup>

**Anahí Guelman<sup>37</sup>**

Buenas tardes a todas, a todos a todes. Un placer enorme estar aquí compartiendo con ustedes. Quería en primer lugar agradecer particularmente a Jessica Visotsky, agradecer al proyecto de investigación que ella dirige, al Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, a las Secretarías de la universidad que colaboraron para que pudiésemos venir y a todos ustedes por estar aquí, por estar comprometidos con la organización y por venir. Ojalá podamos tener una conversación en donde tanto Javier Di Mateo como yo, podamos proponer algunas cuestiones, pero después podamos intercambiar un poco. Yo había pensado en proponerles una conversación que tal vez sea un poco teórica: No

---

<sup>36</sup> Conferencia de apertura de las Jornadas: Investigación participante, co-construcción de conocimientos y etnografías colaborativas. Bahía Blanca, noviembre 2022.

<sup>37</sup> Doctora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Hizo la especialización en Metodología de la Investigación Crítica, del IPECAL- Universidad de Chiapas, México. Profesora titular de la cátedra de Pedagogía (A) de la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, de la misma facultad. Profesora de Metodología de la Investigación Educativa de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Profesora de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas socioeducativas de la FFyL de la UBA y de otros posgrados. Autora de libros y artículos de revistas científicas. Directora de proyectos de investigación de la UBA que abordan las pedagogías emancipadoras en los movimientos populares. Directora de proyectos de extensión universitaria UBANEX. Coordinó el área de Formación para el trabajo del Centro de Investigación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC-Barracas), FFyL, UBA. Integra el Grupo de Trabajo “Educación Popular y Pedagogías Críticas”, de CLACSO.

traigo experiencias, pero podemos hablar sobre las experiencias de donde salieron estas teorizaciones, porque para nosotros la praxis tiene que ver con una reflexión acerca de lo que venimos haciendo. Por supuesto que lo que venimos haciendo tiene teoría previa, pero la verdad es que hicimos un esfuerzo muy grande como equipo de investigación y como equipo de extensión, para hacer algo de lo que aquí voy a hablar que es intentar suspender miradas teóricas para entender algo de la realidad

Voy a llamar a esto que hicimos "Investigación Crítica". Entonces lo que me gustaría hacer aquí, precisamente antes de abordar esto de lo que significa la investigación crítica, es correrme de allí para abordar algo un poco más abstracto que es la crítica y la criticidad. Nosotros trabajamos críticamente o pretendemos construir y producir saber y conocimiento de manera crítica. Desde mi punto de vista, la concepción de criticidad o de producción crítica de conocimiento tiene que romper con una cantidad de barreras que hacen a la condición tradicional o histórica de la ciencia y de la universidad. Ahora bien, ¿qué entendemos por ser críticos?, ¿qué es la crítica en general en las ciencias sociales, más allá de las pedagogías críticas?, ¿A qué cosas estamos adjetivando con este concepto? Y me gustaría acompañar este desarrollo con dos autores, Hugo Zemelman y Estela Quintar. Cuando hablamos de la crítica no estamos hablando de un discurso, en todo caso estamos hablando de un pensar. Y este pensar es un pensar que va más allá de lo dado, que desafía lo dado, o sea, de lo que está puesto ante la vista como lo que es; con lo cual es un pensar que desafía de alguna manera el orden dominante, que es ese

que se presenta como lo dado, como verdad, como obviedad, como sentido común, como hegemónico. Y en segundo lugar esto significa, que vamos a tener que asumir la experiencia social como el lugar vital que nos va a permitir ese pensar que desafíe lo dado. Y recién las compañeras hablaban de algo así como la aceptación, bueno cuando hablamos de traer la experiencia social estamos hablando de eso, de cómo traemos nuestros contextos y cómo nos afectan nuestros contextos, nuestras realidades, nuestras condiciones, para poder hacer un ejercicio de distanciamiento, de desafectación que nos permita establecer algún juicio crítico, una especie de ruptura con esa mirada. Pero esa ruptura no es una ruptura solamente teórica, es una ruptura que tiene que ver con lo que sentimos, que tiene que ver con la indignación, con el enojo también ¿por qué no?, que tiene que ver, por supuesto, con parte de lo que nos vamos a nutrir para analizar en términos teóricos, pero que vas más allá de eso, tiene que ver con el sentir. Por eso hablamos de afectación, de lo que nos pasa como sujetos. Y cuando miramos este circuito que tiene que ver con sentirse afectado, tomar esa experiencia vital, tomar ese sentir, operar ese distanciamiento, estamos por un lado haciéndonos eco de una realidad histórica. Por eso la historia entendida de esta manera -no como cronología ni como historiografía sino la historia como lo que construimos los seres humanos cotidianamente- es el fundamento de la criticidad, siempre y cuando sea fuente del sentir para producir algún quiebre con lo que parece natural pero no lo es. Entonces la historia es un supuesto del pensamiento crítico y a su vez, el pensamiento crítico es también fundamento de la posibilidad de la

transformación de esa historia. Si no logramos poner en juicio esto que vivimos, es difícil que podamos transformarlo y eso tampoco es discursivo. Para pretender transformar y que nosotros podamos comprometernos con esa transformación, hay algo de lo que sentimos que tiene que movernos a ese compromiso. Por eso la criticidad, la crítica, no es un discurso. Por eso es más bien, un movimiento del pensamiento. No tiene que ver con el discurso que comprende, ni con algunos autores en particular, sino con este movimiento del pensamiento que nos permite que las cosas nos molesten, nos incomoden, que no nos quedemos con la versión que se nos aparece frente a la vista y que podamos básicamente, preguntarnos cosas acerca de eso. El papel de la pregunta resulta ahí clave.

Entonces, cuando pensamos qué es la investigación crítica, podemos imaginar que es una investigación que efectivamente parte de esta afectación de la que hablaban las compañeras. Parte de estas problemáticas históricas y sociales que nos atraviesan y que nos problematizan. Cuando hablamos de investigación crítica, de lo que estamos hablando es de construir conocimiento y construir saber que no tiene necesariamente que ver con las formas instituidas de construir saber, porque ya la propia afectación y este tomar en cuenta como determinante, como fundante, problemas que nos molestan y que nos incomodan ya se aleja de cómo se concibe la supuesta instancia de construir saber que propone la ciencia de manera tradicional. De lo que se trata precisamente, con la criticidad, es de desafiar estas lógicas instituidas. Para ello, es imprescindible que no lo hagamos desde un punto de vista individual sino colectivo, en dos sentidos:

En primer lugar, el movimiento interno, porque el proceso de construcción de saber no es un proceso individual, es un proceso colectivo (aun cuando tengamos que hacer tesis que son procesos personales las hacemos siempre con todo el esfuerzo individual, pero siempre en el marco de algún colectivo que nos permite hacernos esas preguntas, conversar), en el marco de la universidad, la criticidad necesita, requiere ponerse en marcha colectivamente.

En segundo lugar, el movimiento externo, porque romper las lógicas objetivistas, con pretensión de neutralidad y universalistas instituidas, tiene que ver con poder entender que la universidad y toda su especificidad no está por fuera del contexto que investigamos, es parte de este contexto. Si entendemos que la universidad es parte de este contexto, los problemas que nosotros miramos, los problemas que nos afectan, los problemas que decidimos tomar como parte de nuestra preocupación son problemas que son de nuestro contexto no son solamente del territorio de afuera, son de nuestro contexto de nuestro territorio.

Nosotros no somos lo mismo que aquellos que intentamos investigar. No estamos hablando ni de simetría ni de falta de especificidad, pero si de ser parte de un territorio desde un lugar específico y entonces entendido de este modo, lo que nosotros investigamos ya no es nuestro objeto, sino que en todo caso son problemas que forman parte de nuestro contexto. No es una definición menor, porque tiene que ver con cómo nos vinculamos con los otros, ni más ni menos. Cómo miramos y desde donde miramos a los otros, a las otras y los otros. Por eso intentamos no hablar de la relación sujeto-objeto: por un lado,

creemos que no hay objeto, que hay un contexto que compartimos en desigualdad de condiciones, en condiciones diferentes, que pueden ser incluso de asimetría y hasta de poder cuando vamos con conocimientos supuestamente legitimados al territorio.

Esta consideración es crucial para cuestionar uno de los papeles más determinantes que vinieron a jugar las universidades en Latinoamérica: el de contribuir a la colonialidad del saber. Quiero decir que investigar críticamente o investigar desde estas lógicas implica entonces también quebrar fundamentos de la lógica colonizadora de la universidad, aunque este no sea el tema central de esta exposición.

Si asumimos las condiciones para investigar de las que venimos hablando en las que compartimos en condiciones desiguales un contexto que nos molesta o indigna, debemos considerarnos sujetos de la investigación, pero no sujetos porque somos quienes investigan y tenemos un objeto a mirar. Somos sujetos de investigación porque somos sujetos subjetivos, porque podemos sentir, porque podemos indignarnos, porque podemos resultar afectados. Aquellos con los que vamos a trabajar desde las ciencias sociales también son sujetos. Entonces esa relación en el contexto es una relación de conocimiento entre sujetos y en este sentido es una construcción, una relación con los otros.

Nosotros en este sentido trabajamos desde este encuadre, desde este enfoque y nos peleamos a veces con algunos nombres y algunas prácticas porque muchas veces la investigación participativa se concibe como un proceso donde la universidad mira, analiza y devuelve. Esto es muy importante en términos de apertura pero para

nosotros no es una posición correcta. En ese encuentro con los otros hay saberes que legitimar, hay saberes que escuchar, hay saberes que aprender. De hecho, la universidad desde un lugar absolutamente extractivista escribe muchos papers con los saberes de los otros. Entonces ahí hay algo que mirar respecto de cómo es ese encuentro, que más allá de los hermosos discursos que todos queremos y a los que adherimos, es un encuentro complejo, difícil. Nosotros creemos que la universidad no puede devolver, no porque no tenga deudas, tiene muchas deudas, pero su tarea en relación con la producción del saber y el conocimiento, si de verdad quiere ser co-construcción, si de verdad quiere ser construcción conjunta, cosa que es muy difícil en el plano práctico, en el plano de la concreción, tiene que hacer otra cosa con los otros. Para nosotros, esos procesos se dan en la medida que haya una construcción conjunta del problema. Ahí ya nos paramos en otro lugar diferente al de ir a investigar a otros y a decirles lo que les pasa luego de indagar la información para que nosotros desde nuestros saberes podamos analizar e interpretar. A veces la investigación participativa tiene este tipo de funcionamiento. Yo lo estoy exagerando, casi ridiculizando, pero muchas veces tiene una lógica de este tipo.

Hay algo en la producción de saber que tiene que ver con qué nos interesa investigar a nosotros pero también con cuáles son las necesidades de nuestros territorios. Cuáles son las demandas que tienen para con la universidad y también qué hacemos nosotros con esa demanda. Porque a veces no se trata de una demanda sino de un pedido y pareciera que nosotros tenemos que salir a contestar ese

pedido cual bomberos. No es así, una demanda se construye y sería ideal que se pueda construir conjuntamente. Y eso es construir un problema, trabajar preguntas conjuntamente, ir analizando juntos en ese proceso de co-construcción, consensuar hacia donde vamos.

Por ejemplo, nosotros trabajamos con organizaciones y movimientos populares que tienen necesidades, problemas. ¿Cuáles son esas necesidades, cuáles son los problemas que tienen en este momento? ¿Por qué nosotros queremos trabajar ahí? Bueno básicamente porque creemos que ese es el papel de las ciencias sociales, de las ciencias sociales críticas: potenciar las realidades, las transformaciones. Entonces, lo cierto es que lo que sucede con esa potenciación de realidades, con ese proceso conjunto y permanente es que vamos viendo lo que nos pasa. La universidad va igual escribiendo sus papers y sus análisis, no deja de hacerlo, pero lo hace en función de caminos y direcciones que se decidieron conjuntamente, lo pone a consideración. Las organizaciones dirigen, vamos volanteando, cambiando estrategias y rumbos. Porque muchas veces nosotros vamos con algunas ideas a las organizaciones y a los movimientos en función de lo que nos quedamos pensando y analizando a partir de los encuentros, vamos con ideas y nos encontramos que nos dicen "no", eso no nos interesa y hay que volantar porque habrá una nueva conversación que dirija el proceso y eso pasa permanentemente. Así como es permanente también, que los tiempos de las investigaciones y los tiempos académicos son absolutamente desafiados por los tiempos de las urgencias de la cotidianidad de las organizaciones y de los movimientos populares. A

las organizaciones no tiene por qué preocuparles si nosotros tenemos que presentar un proyecto cuando tiene urgencias en sus luchas. Las realidades de la cotidianidad de los compañeros de las organizaciones son las que urgen. Estas situaciones nos interpelan fuertemente respecto de cómo nos paramos como universidad frente a los otros, pero también hacia adentro, porque es nuestra propia forma de producir saber la que está hackeándose cuando miramos críticamente las maneras de investigar. Y si miramos críticamente las maneras de investigar y si miramos como además abordamos esas problemáticas con este territorio y con ese interés de potenciar realidades, muchas veces vamos a terminar viendo que lo que nos pareció producir saber se parece más a la extensión universitaria que a la producción de conocimiento clásica, aunque allí haya producción de saber. No solamente vamos a ver como metodológicamente se nos quiebran los paradigmas y podemos encontrar otros y en estos procesos como vamos encontrándonos con otros saberes que podemos también legitimar, que podemos transmitirle la entrada a la universidad, sino que nos vamos a encontrar con algo que nosotros llamamos integralidad. Es decir, el trabajo de producción de saber entendido de esta forma es un modo de trabajar con otros que incide en las realidades de los otros. Es una manera de entender también la acción o lo que en algún momento se llamó o se sigue llamando extensión. Al mismo tiempo es un modo de formación, sobre todo cuando los y las estudiantes forman parte de este proceso y entonces se torna modo de enseñanza y modo de aprender. Es un modo de formación, además, que a veces sacude mucho más que

desde una lectura. No estoy con esto menospreciando las lecturas ni el papel de la teoría. Lo que digo es que tiene otro impacto subjetivo, apela al sentir y en este sentido actúa como premisa para el pensamiento crítico. Genera otros compromisos. Porque si decíamos que la criticidad tiene que ver con un modo de pensar, generar y formar en este sentido tiene otro impacto, nos parece que tiene mucha más incidencia en la formación de pensamiento crítico de estudiantes que la lectura de un texto que es un discurso escrito. Por supuesto que sus categorías nos van a permitir analizar la realidad, pero sería bien interesante, y con esto cierro, que esos discursos críticos no nos sirvan para forzar interpretaciones de la realidad sino que sea al revés que la realidad nos implique, nos estimule a ir a buscar maneras de comprenderla, de ir a buscar teorías para poder explicarla pero no forzar la comprensión de la realidad a discursos o teorías prefiguradas que a lo mejor no las explican del todo. Se trata entonces de entender que producir saber es una manera de formarnos y al mismo tiempo es un modo de trabajar con otros, con otras y con otros en la medida que de verdad esto no sea un discurso, sino que sea implicación, afectación, pregunta, compromiso y elaboración que no implique forzamiento de esa mirada. Esto era lo que quería decir y compartir para correnos un poco de las experiencias y poder reflexionar acerca de cómo pensamos esas experiencias . Muchas gracias

Publico: Tengo una pregunta para cualquiera porque tiene que ver con este proceso de co-producción, así como lo entendían, entiendo que no es un proceso lineal seguramente. Esta cuestión de la co-producción y esta intervención de movimientos sociales cómo es ese

arriba, ustedes hablaron de que los grupos de investigación están formados por docentes investigadores y alumnos ¿Cómo es este arribo a los movimientos sociales, ¿Cómo se da este interjuego para que no quede digamos esa mirada de lo académico, que no haya esa escisión entre lo académico los movimientos sociales, sino que se den contextos que sean justamente una co-producción? No sé si me explico, en ese primer porque debe haber mucha experiencia supongo donde capaz desde los mismos movimientos sociales hay estudiantes o muchos estudiantes van a los movimientos sociales ¿Cómo, no sé si me explico en la pregunta, es ese primer momento?

Anahí Guelman: Bueno nosotros tenemos experiencias muy disímiles en el encuentro, no hay una forma. Si hay manera de pararse, en un lugar de mucho respeto, de bueno ... esta es nuestra manera de trabajar. Entonces hay veces que nosotros tenemos experiencias de movimientos que nos vinieron a buscar, experiencias de movimientos que nosotros fuimos a establecer vínculos y la dinámica una vez que entras se va construyendo con reconocimiento al trabajo de un equipo que trabaja con organizaciones. Lo importante es que con quién vos te vincules sea como venga ese primer vínculo, sepa que vos no vas a hacer nada que no se acuerde, que vos no vas a hacer nada que no sea lo que nos interese en conjunto, que lo vamos a decidir juntos. Me parece que lo que importa es la claridad respecto de donde te paras, vos no sos la autoridad, que tenés algunos saberes así como ellos tienen otros. Que vamos a hacerlo desde un lugar, a ver qué pasa. Yo creo que es así, no hay una manera de empezar se va armando como una especie de rueda, lo que sí me parece que es importante es

claridad de quiénes somos y cómo nos paramos para trabajar con ustedes.

Publico: Primero muchas gracias por habernos compartido este rato. Mi pregunta viene en relación con lo que mencionaron de hacer con otros de tomar esta postura que es a veces epistemológica y política por supuesto de ir por este camino que digamos en algún punto el sistema castiga. Como yo estoy cursando mi doctorado en la facultad de filosofía y letras de la UBA también con lugar de trabajo acá y hay mucho de trabajo invisible que no entra en el CV y que si entra tal vez se ignora o no se puntúa. Como que hay intersticios porque es también lo que estoy buscando yo con el equipo con el que trabajo que encuentran para ir sosteniendo, no sé por ejemplo publicaciones en artículos científicos que digamos por supuesto que no dejen de lado las co-producciones pero sin por ahí replicar esa lógica extractivista de hacemos una co-producción, trabajamos juntas, bueno como por ahí que criterios digamos podemos pensar para decir esto es lo menos desigual posible. No sé si hay un punto donde uno, una o una pueda decir esto dejo de ser colonial o extractivista o esto dejo de ser opresivo. Bueno no sé si se entendió

Anahí Guelman: Esto que nosotros estamos planteando no es modo hegemónico en las universidades, sin embargo, si aun cuando las tesis tenemos la contradicción de que es un trabajo individual, hay maneras de ir trabajando con estos principios .... digamos tu tesis es tu tesis, eso no quiere decir que parte de lo que plantees en tu tesis no lo vayas

laburando con los otros, ese es un aspecto. Y el otro aspecto que yo quería rescatar es que me parece que también hay un cambio que se viene dando en general en algunos ámbitos y FFyL es uno de ellos, no sé en qué área haces tú doctorado

Yo veo una amplitud y un cambio en relación con la actitud y la valoración de que los doctorandos y los maestrandos estén implicados con los procesos que están investigando. En la cuestión de la subjetividad me parece que hay un cambio fuerte en la mirada, hay una valoración respecto de la implicación. Con esto quiero decir una implicación que sea pregunta no la implicación que hable como si no tuviese ningún distanciamiento, pero si hay una valoración de la implicación subjetiva. Bueno son pasos; algunos son más de esfuerzo personal, en el sentido que tiene que ver con el trabajo que vos haciendo con aquellos con los que trabajas. Y otros me parece que son más institucionales no porque estén determinados institucionalmente, pero si porque hay lógicas que se van corriendo, que empiezan a tener lugar. Si bien nosotros compartimos como dice Javier acá históricamente grupos de pertenencia, espacios de debate, compañeros en común él acaba de nombrar a Mercede



# Niñxs y etnógrafxs: investigaciones en colaboración. Experiencias etnográficas en Latinoamérica<sup>38</sup>

**Diana Milstein<sup>39</sup>**

## ***Introducción***

Lxs etnógrafxs investigamos la vida social a través de una práctica que consiste básicamente en coproducir y representar el conocimiento de otrxs. Esta práctica siempre incluye el objeto a conocer y el modo de conocerlo. Este modo de conocer es dialógico y se despliega durante el trabajo de campo. Esos diálogos no quedan restringidos a la comunicación verbal, nos empeñamos en estimular todas las formas comunicativas posibles compartiendo momentos de la vida social con gente del lugar elegido para hacer el estudio, nuestrxs interlocutorxs.

Entre éstos, lxs niñxs, a quienes también podemos incorporar a nuestros equipos cuando realizamos investigaciones etnográficas. Estos

---

<sup>38</sup> Conferencia virtual compartida en las Jornadas: Investigación participante, co-construcción de conocimientos y etnografías colaborativas. Bahía Blanca, noviembre 2022,

<sup>39</sup> Investigadora CIS-IDES/CONICET -Programa de Antropología Social. Prof. de Enseñanza Primaria (Instituto del Profesorado Normal Nro. 10). Prof. Especial de Expresión Corporal (Collegium Musicum de Buenos Aires) M.A. en Antropología Social (Universidad Nacional de Misiones). Dra. en Antropología Social (Universidad de Brasilia (Brasil)).

proyectos los denominamos etnografías en colaboración con niñxs: una expresa e intencionada generación/producción compartida de conocimientos entre investigadorxs académicxs y niñxs. Esta forma de enfocar la investigación supone que tanto académicos como niñxs, piensan, conocen y comprenden con las lógicas de las emociones, los sentimientos, la racionalidad y el cuerpo, y asumen que esa posición contribuye a generar condiciones para que fluya la intersubjetividad necesaria que motoriza la producción colaborativa de conocimiento (Guerrero y otros, 2017). “Aprender a ser sensible a lo que los niñxs tienen que decir incluso si se expresan de manera diferente a los adultos y estar dispuestos a suspender la comprensión y la cultura de los adultos para desarrollar, en la medida de lo posible, la intersubjetividad en la que se construye un sentido contextual común” (Martins, Ferreira y Moraes, 2020:4).

Así, lxs niñxs se aproximan al entendimiento de la alteridad adulta en el mismo movimiento que lxs adultxs comprenden lo que significa ser niñx en contextos específicos (Silva y otros, 2021:4) y ambos entendimientos se constituyen en un mismo flujo intersubjetivo. En ese sentido, recordemos que la singularidad de las relaciones entre adultxs y niñxs está atravesada por el adultocentrismo, una forma específica de distorsión que afecta la producción de conocimiento. La investigación con niñxs incluye una intensa exploración y utilización de estrategias para lidiar con distorsiones adultocentradas y da lugar a que lo que describen, narran e interpretan lxs niñxs tenga una escucha y un impacto similar al de otrx interlocutores. Es decir, que las interpretaciones de los niños sobre la vida social sean incluidas en la

trama de datos y los análisis y permitan así comprender lo que de otro modo resultaría inasible.

Durante las últimas décadas en Latinoamérica algunos proyectos de investigación han incluido a niñxs como investigadores y producido etnografías *con* niñxs (Milstein y Tammarazio, 2018; Reyes Domínguez, 2022). El término *con*, por un lado, destaca la diferencia con las etnografías *sobre* niños. Por el otro, indica que han incorporado niñxs a los equipos durante una parte o en todo el proceso de investigación, compartiendo tareas vinculadas a la formulación de preguntas de investigación, al trabajo de campo y/o a la coautoría. Esta modalidad de la práctica etnográfica incluye una expresa e intencionada generación/producción compartida de conocimientos que es presentada como parte de los resultados del proceso. Siempre teniendo en vista, que este compartir en ningún caso queda reducido a un rasgo metodológico, ni restringe temáticas de investigación a tópicos asociados a la niñez o la infancia.

Muy por el contrario, conduce a profundizar problemas y comprensiones sobre variadas y amplias temáticas de la vida social. El conocimiento producido *con* niñxs ingresa, porque aporta una comprensión singular y necesaria, dada la posición que estos tienen en las relaciones sociales y en los equipos de investigación, y porque en muchas oportunidades desafían la comprensión establecida y naturalizada por los adultos.

A través de algunos ejemplos de investigaciones propias y de otros colegas, intentaré mostrar que las etnografías compartidas *con* niñxs descansan en el reconocimiento de su capacidad investigativa,

potencian el valor de lo colectivo en la producción de conocimiento, avivan la curiosidad, estimulan los procesos de extrañamiento y familiarización y abren horizontes que amplían nuestras posibilidades perceptuales y cognitivas.

### ***La política se hizo evidente en el aula de una escuela primaria***

Durante los años 2004 y 2005 realicé trabajo de campo en la localidad Villa La Florida situada en Quilmes, a 25 km al sur de la ciudad de Buenos Aires (Milstein, 2009). Durante un periodo de aproximadamente 4 meses de cada año, dos pequeños grupos de niñxs entre 10 y 14 años realizaron trabajo de campo conmigo. Ellxs concurrían a una escuela primaria de esa localidad, donde también residían. Esa escuela me acogió como etnógrafa y fue mi referencia durante todo el periodo de mi investigación. Mi interés era comprender cómo las formas de organización y participación social y política que se desenvuelven fuera de la escuela actuaban e intervenían en la cotidianeidad escolar. Con 7 niñxs que tenían entre 10 y 14 años, recorrimos lugares, entrevistamos gente, observamos y participamos de eventos barriales y escolares, diseñamos mapas, fotografiamos, leímos, escribimos y publicamos resultados del trabajo de campo conjunto (Milstein, 2022). Con ellos pude comprender tensiones y disputas políticas que surgen en la vida cotidiana escolar y la diversidad de roles sociales que intervienen en ellas. Entendí, por ejemplo, cómo alumnxs de quinto grado protestaron en su aula durante una clase, parados, golpeando sus palmas y gritando al unísono ¡justicia!, para reclamar contra el

maltrato de una maestra y cómo lograron que algunas maestras y la directora atendieran a su reclamo. El aula se convirtió en el escenario de una manifestación callejera donde lxs niñxs reclamaban por el derecho al buen trato. La política se hizo evidente en el aula, donde se suponía que no estaba y lxs niñxs aparecieron con experiencia en las prácticas sociales de las cuales se suponía, que no sabían casi nada (Milstein, 2021). Esto me permitió comprender como las formas de organización y participación social y política que se desenvuelven fuera de la escuela actúan e intervienen en la cotidianeidad escolar. Los periodos de investigación colaborativa con niñxs fueron claves para ver como políticos, fenómenos de la escuela que ni la literatura académica ni el sentido común (adulto) tratan como tales.

### ***La diferencia la produce el foco de la mirada***

Durante 2010 y 2011 realizamos trabajo de campo en Toma Norte, un barrio ubicado en la zona noroeste de la ciudad de Neuquén, capital de la provincia homónima, al norte de la Patagonia Argentina con un equipo conformado por 5 investigadores y 8 niñxs que tenían entre 8 y 12 años. El proyecto proponía estudiar las transformaciones de las escuelas primarias estatales particularmente las situadas en zonas periurbanas- producidas por los procesos de fragmentación del Estado nacional y provincial y entender los vínculos con los lugares donde están emplazadas, con la gente y con las instituciones locales y provinciales (Milstein, Pujó y Jaramillo, 2017). Entre otras actividades, una de las que más tiempo nos ocupó en el trabajo de campo

compartido con lxs niñxs, fue recorrer calles y lugares de la barriada, algunos estaban en lugares llanos y otros entre bardas (ondulaciones propias de esa zona de meseta). Salíamos con cámaras de fotos, grabadores, cuadernos o libretas, bolígrafos y algo para comer. En una de las caminatas, subimos hasta arriba de la barda y una niña miró hacia abajo y llamó a todos para que miremos. ¡Miren esa!, dijo señalando un pequeño caserío que se veía abajo y agregó: *es la parte de más pobreza de la Toma*, mientras enfocaba y tomaba fotos. Al concentrar la atención en un punto del lugar –esa casa, la que está ahí más cerca, donde vive tal-, la niña establecía un diálogo con lo que veía. No era una foto panorámica al modo de un folleto turístico, sino un enfoque seleccionado y significativo en relación a cómo vive la gente en Toma Norte, que, en este caso, eran en sus términos, *los más pobres*. (Milstein, Pujó y Jaramillo, 2017:193). Esta situación así como otras, y los intercambios que generó mirar las fotos entre todxs, fueron oportunidades para entender cuáles eran algunos de las marcas visibles que indicaban desde las perspectivas de lxs niñxs, muchas de ellas compartidas con vecinxs y maestras- la diferencia entre *los pobres* y *los más pobres*, categorías que ayudaron a comprender algo más acerca de los vínculos entre gente, lugares e instituciones.

### ***La casa rica, la casa pobre***

Entre 2006 y 2012 en la ciudad de Oaxaca, ciudad situada al sur de México, Angeles Clemente coordinó una investigación etnográfica

que llevó a cabo con estudiantes de la universidad que cursaban el Profesorado de Inglés y grupos de niñas y adolescentes que provenían de una prisión estatal para jóvenes y un albergue para niñas en situación de calle, con quienes hacían sus prácticas del servicio social. El proyecto de investigación se proponía estudiar las locaciones sociales de diferentes comunidades vulnerables oaxaqueñas como forma de acompañar el proceso de los jóvenes profesores en su búsqueda por encontrar una forma propia de 'ser y hacer como profesor'. Para ello, lxs jóvenes profesores proponían actividades con lxs adolescentes y niñas que concurrían a sus clases de inglés y asumían el papel de etnógrafxs en situación de trabajo de campo: observaban, escuchaban, escribían notas de campo, diarios y reportes finales que presentaban como evaluación de seminarios (Clemente, 2017:35/36). Entre las diversas situaciones de interacción con lxs niñas, más parecidas a encuentros etnográficos que a clases, sucedió que dos jóvenes profesoras propusieron una actividad para problematizar el binomio rico/pobre. El comienzo consistía en que lxs niñas observaban ilustraciones donde de un lado había una serie de fotos de las partes externas e internas de casas ostentosas tomadas de recortes de revistas de decoración en papel brillante y muy coloridas. Del otro lado, como no encontraron fotos en revistas de casas humildes y querían que lxs niñas comentaran las diferencias entre los dos tipos de casas, hicieron un dibujo muy simple de una casa pequeña en relación a las fotografiadas, con un triángulo por techo y un rectángulo como pared donde dibujaron cuatro ventanas y una puerta en lápiz negro. La pregunta que le hicieron a lxs niñas era cuál casa de esas les gustaba

más, si la gris o la de colores. Para sorpresa de las profesoras varios respondieron que le gustaba más la gris. Y lxs niñxs acompañaron esta elección diciendo que la casa gris tenía ventana, patio, flores y que preferían vivir en la gris porque estaba más bonita. La conversación continuó en un intento fallido de las profesoras por demostrar que las casas de colores eran más elegantes, mostrando todo lo que ahí se veía que tenían: televisor, chimenea. Y lxs niñxs respondían que la otra también tenía porque según sus perspectivas, tal como lo expresaban en sus casas también tenían televisor y chimenea. Una niña de 4 años dio más detalles y contó que la chimenea de su casa estaba en la parte de afuera y le ponían palos para que se encendiera. En ese momento una de las profesoras, tal como escribió en su nota de campo, advirtió que la niña se estaba refiriendo *al fogón que para ella tenía el mismo valor que chimenea* (Clemente, 2017:40).

Estxs niñxs pequeños de la misma manera que las profesoras, miraban y valoraban las ilustraciones de esas casas desde sus experiencias. En el caso de lxs niñxs enfocaron la ilustración que representaba *su casa*, produciendo una clasificación que diferenciaba lo que reconocían como casa y los elementos de esa casa, aunque no estuvieran dibujados en la ilustración. También las profesoras agregaban elementos a esas ilustraciones desde una clasificación preconcebida - casa rica y casa pobre, por la elegancia, los objetos que tenían en su interior, los colores- que la posición de la niña de 4 años deconstruyó en “una interacción inocentemente retadora” (Clemente 2017:40).

## **Memoria y revitalización de la cultura**

En Catzuquí de Velasco, un barrio situado al noroeste de Quito, México, Patricio Guerrero coordinó un proyecto de investigación en una escuela primaria que incluyó a niños de quinto, sexto y séptimo año y a maestras, maestros y miembros del pueblo Kitu Kara que residen en esa localidad. Lxs niñxs hicieron un levantamiento etnográfico junto con lxs adultxs con el objetivo de conocer por sí mismos su realidad sociocultural, desplegando “una sensibilidad reflexiva y una reflexividad sensitiva” (Guerrero, 2017). Se propuso, asimismo, enriquecer los programas de geografía, historia, ciencias naturales y lengua de la escuela de esa localidad con resultados de esta investigación etnográfica. Lxs niñxs junto con lxs adultxs en talleres interactivos planearon el trabajo de campo y construyeron las preguntas para realizar entrevistas a partir de dos premisas: la investigación no es un acto solo de expertos y nuestra humanidad depende de la fuerza del corazón y de la razón. El trabajo de campo consistió en caminar mirando, participando, conversando, escribiendo, dibujando y mapeando, tomando siempre en cuenta la relación entre los lugares -ríos, cerros, etc., los animales y las plantas- de acuerdo a lo que dice y hace la gente. La comunicación de resultados se organizó en un libro “Catzuquí de Velasco, Cultura, identidad y memorias vivas. Etnografía con niñas y niños”, en coautoría con lxs niñxs participantes, coordinado por el investigador académico (Guerrero, 2017). Este texto organiza los hallazgos de esta etnografía en 3 grandes dimensiones, espacialidad, temporalidad y sentido, a través de una narración descriptiva con importante densidad teórica y con un

explícito posicionamiento político que rompe con la visión salvacionista, asistencialista colonial y colonizadora del conocimiento.

### **“Hay que tener cuidado con lo que se habla”**

En una escuela primaria pública municipal de un barrio de Foz de Iguaçu, ciudad de frontera con Paraguay, situada al sur de Brasil, afectada por los sistemas ilegales de comercio comunes en regiones de frontera, durante los años 2014 y 2015 Regina Silva y Silvia Godoy desarrollan una investigación etnográfica con niños de 11 y 12 años, con el propósito de comprender algo más acerca del contrabando. Las investigadoras adultas observan los contrastes entre sus comprensiones y las de los niños respecto a las actividades de comercio en la frontera. Los niños dibujando y conversando revelan interpretaciones elaboradas en el trabajo de campo compartido, en las que comprenden el papel que tienen sus familias en el transporte de mercaderías entre Paraguay y Brasil y consideran que son formas legítimas de trabajo y moralmente no son reprobables.

La forma en que describen, tanto hablando como dibujando, las actividades ligadas al contrabando en las que trabajan adultos de sus familias, pone en evidencia que no perciben esas actividades como deshonradas. Por el contrario, consideran que, por ejemplo, guardar cajas cargadas de objetos para que no puedan ser llevadas por la policía está bien, porque así ganan dinero para ellos y sus familias, y que no ven nada de malo en ceder la casa como depósito, vigilar y proteger la mercadería a cambio de una tarifa por almacenar (Silva y

Godoy, 2021: 188). Situar la experiencia en la vida de estos niños y reconstruir con ellos el punto de vista de quienes son mano de obra en el tráfico de mercancías, les permitió complejizar de una manera inédita su estudio.

### **Comentarios finales**

Los ejemplos que desarrollé de manera muy breve en este texto tienen el propósito de compartir, así sea de manera acotada y muy reducida, algunos de los aportes de la etnografía con niños tal como la llevamos a cabo investigadores organizados en la Red Internacional de Etnografía con Niñas, Niños y jóvenes (RIENN). La experiencia de RIENN lleva 15 años de trabajo conjunto y colaborativo entre equipos de investigadores de centros de investigaciones, universidades y ONGs de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, EEUU, Ecuador, México, Reino Unido, Uruguay, abierta a más incorporaciones. En términos generales, la contribución de la actividad de RIENN puede ser pensada en 3 direcciones que, de un modo u otro, están directamente vinculadas al propio trabajo de investigación que desarrollamos colaborativamente con niños y jóvenes. Una primera dirección se refiere a RIENN como red de trabajo académico: el eje que nos une es articularnos para producir conocimiento social que abra ventanas para ver y entender y refuerce la pertenencia a un procesos epistemológico desde el sur con nuestra singularidad y nos aliente a buscar un mundo más equitativo y justo (Clemente y Milstein; 2019:15).

La segunda dirección está vinculada con campos disciplinares, temas y problemas. Nuestra red tiende a romper fronteras para producir descentramientos en todos los niveles posibles, por ejemplo, no alentar modalidades que estimulen posicionamientos epistemocentrados, adultocentrados, generocentrados, etnocentrados, entre otros. La tercera enfatiza la relevancia de los encuentros, del trabajo de investigación compartido con niñxs y jóvenes. Entendemos que no existen fronteras ni límites constituidos y “naturales” que acoten las posibilidades de integrar niñxs en equipos de investigación. Alentamos la agencia investigativa en niñxs y jóvenes como modo de fortalecerlos como sujetos de derecho y activos en la construcción de conocimiento. Como sujetos de existencia en el sentido más humano y humanitario que la existencia implica.

Los ejemplos desarrollados muestran cómo la etnografía con niños fractura la percepción cultural de la infancia como una etapa de preparación para la adultez y de lxs niñxs como sujetos del futuro. Evidencian también que la colaboración entre niñxs y adultxs en investigación social, pone en entredicho los roles fijos asignados en procesos de socialización: lxs niñxs como aprendices y lxs adultxs como enseñantes ya socializados.

Asimismo, ilustran cómo son desafiados esquemas perceptivos y de aprendizaje atados a certezas que nos constituyen como adultos y que obstaculizan procesos cognitivos genuinos; maneras de preguntar y dialogar que promueven extrañamientos indispensables para

entender; gestos, posturas y comportamientos que nos subalternizan y con los que a la vez, subalternizamos a otrxs, entre ellos a los niñxs.

Investigar con niñxs nos vuelve más próximos y nos produce también muchas incertidumbres. Nos permite experimentar relaciones más simétricas y menos subordinantes hacia lxs niñxs. Este es un gran desafío como podemos advertir en todos los ejemplos expuestos anteriormente: reubicarnos como adultos, distanciarnos de nuestras percepciones y sentires, familiarizarnos con modos de ver, sentir, pensar y actuar de niñxs que, a veces sin advertirlo y otras a sabiendas, desafían esquemas que los subalternizan, los subordinan, los desigualan.

Pensar, hacer y sentir durante los procesos de trabajo de campo con niñxs, requiere nuestra presencia corporizada en tiempos compartidos, "coetáneos" en el sentido que le otorga Johannes Fabian (1983). La co-temporaneidad se afirma, flexibiliza las distancias jerárquicas por edad y experticia y pone en entredicho la noción de minoridad tendiente a disminuir y achicar la posibilidades de comprensión y entendimiento de niñxs y jóvenes. El potencial de la naturaleza reflexiva del intercambio con lxs niñxs se percibe cuando aceptamos aprender a pensar, a orientarnos y preguntarnos con sus marcos de referencia en un proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre nuestra reflexividad y las de ellxs.

## **Referencias bibliográficas**

Clemente, Angeles (2017) Reflexiones sobre el conocimiento producido por niñas, niños y jóvenes en una etnografía en colaboración. En A. Guerrero, A. Clemente, D. Milstein y M. Dantas-Whitney (Eds.) *Bordes, límites y fronteras. Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 26-48.

Clemente, Angeles y Milstein, Diana (2019) Abriendo ventanas para ver y entender: Etnografía en colaboración con niños, niñas y jóvenes en México y Argentina. *Papeles de trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano* 15(2), 1-15.

Fabian, Johannes [1983]. 2002 *The Time and the Other: how anthropology makes its object*. 2. ed. New York: Columbia University Press.

Guerrero, Alba; Clemente, Angeles, Milstein, Diana y Dantas-Whitney, Maria (2017) *Bordes, límites y fronteras. Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Guerrero Arias, Patricio (2017) *Catzuquí de Velasco, Cultura, identidad y memorias vivas. Etnografía con niñas y niños*. Quito: Abya Ayala.

Martins da Rosa, Ivana; Martinho Ferreira, manuela y De Moraes Lima, Patricia (2020) "¿Quieres jugar? ¡Así podrás ver mejor cómo se juega!": La etnografía como una experiencias adulta de aprender a aprender con los niños. *Diálogos sobre Educación* 11(20)1-23

Milstein, Diana (2009) *La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Ciudad de Buenos Aires: Miño y Dávila/IDES.

Milstein, Diana (2021) La política es también juego de chicos. En R. Guber y L. Ferrero (Comp.) *Antropologías hechas en la Argentina Volumen III Asociación Latinoamericana de Antropología* <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/59368.pdf>, 169-190.

Milstein, Diana (2022) Villa La Florida, Quilmes, Argentina (2004-2005). Dos libros en coautoría. D. Milstein (comp.) *La Etnografía es también cosa de chicos. Trabajo de campo y publicación de resultados de etnografía con niñas, niños y jóvenes*. Ciudad de Buenos Aires: Miño y Dávila/IDES/RIEN, 19-69.

Milstein, Diana; Pujó, M. Teresa y Jaramillo, Jesús (2017) "A mi no me lo cuentan, lo veo". Experiencia y reflexividad en una etnografía con niños y niñas. En A. Guerrero, A. Clemente, D. Milstein y M. Dantas-Whitney (Eds.) *Bordes, límites y fronteras. Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 177-200.

Milstein, Diana y Tammarazio, Andrea (Coord.) Jaramillo, Jesús y Fernández, Silvina (Eds.) (2018) *Panorama sobre etnografía con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador. 1995-2016*. Ciudad de Buenos Aires: Red Internacional de Etnografía con Niñas, Niños y Jóvenes. Libro digital.

Reyes Domínguez, María de Guadalupe (2022) *Etnografía e investigación con niños. Debates contemporáneos*. Ciudad de México: Pergamino Editora.

Silva, Regina C. Machado; Dantas-Whitney, Maria; Clemente, Angeles; Guerrero, Alba Lucy y Milstein, Diana (Orgs.) (2021) *Dos momentos inesperados e interesses surpreendentes: (re)invenção e(re)descoberta na etnografia colaborativa com crianças e jovens*. São Carlos: Pedro & João Editores

Silva, Regina C. Machado y Cassaro Godoy, Marisa Elizabete (2021) *Na escola, ficar e brincar em casa: Autoentendimentos de crianças sobre as atividades do comércio transfronteiriço entre Brasil e Paraguai*. En R. Silva, M. Dantas, A. Clemnte, A. Guerrero y D. Milstein (Orgs.) *Dos momentos inerperados e interesses surpreendentes: (re)invenção e(re)descoberta na etnografia colaborativa com crianças e jovens*. São Carlos: Pedro & João Editores.167202

# Experiencias entre la IAP y los derechos humanos

**Alejandro Médici** <sup>40</sup>

## **Introducción**

Primero que nada, para mí es un gustazo, un honor, poder conversar con ustedes sobre estos temas de metodología de investigación social participativa. Así que, muy agradecido por la invitación. Hacía un tiempo que no conversaba de estos temas porque, por los contextos y las cuestiones... Imagínense que en una Facultad de Ciencias Jurídicas, de Derecho, es bastante difícil poder intentar desarrollar este tipo de metodologías. Hay que buscarle la vuelta. Después les voy a contar cómo estamos intentando hacerlo.

En realidad, en lo que a mí respecta, yo tuve un contexto de aprendizaje de investigación social participativa cuando estaba formándome en Sevilla, en Andalucía, hace más de 20 años. Mientras hacía estudios de doctorado, entre otras cosas, me interesó hacer un curso de especialización en investigación social participativa. .

Ahí fue que pude tener alguna experiencia, tanto durante el curso en prácticas —pues era un curso eminentemente práctico—, como después, participando en lo que en esa época —otro contexto cultural, político, al que actualmente, lamentablemente, existe en

---

<sup>40</sup> Docente investigador titular interino de la cátedra Derecho Político, Director del Centro de Investigación en Derecho Crítico por Universidad Nacional de La Plata. Doctor en Derechos Humanos y Desarrollo y Especialista en Investigación Social Participativa por la Universidad Pablo de Olavide, España.

Andalucía y en varias partes del mundo—, se denominaban políticas públicas de participación ciudadana; por ejemplo, los presupuestos participativos. Entonces, mi trabajo allá fue en presupuestos participativos en localidades de Andalucía.

Bueno, para que se entienda, digamos que después, volver de todo eso a Argentina y empezar a trabajar en una Facultad de Derecho, cambia un poco todo el panorama. Estas han sido unas experiencias trabajosas que les voy a intentar contar. Digo porque, bueno, hay un contraste de contextos. Si uno piensa en los orígenes de la Investigación Acción Participativa, como la denominaba Orlando Fals Borda<sup>1</sup>, que fue quien acuñó el término, un sociólogo colombiano que, en una época muy difícil del conflicto civil y militar en Colombia, se apartó, decidió apartarse de la academia con un conjunto de compañeros y compañeras e insertarse en el medio rural y trabajar con metodologías distintas que ellos... Fueron acuñando distintos términos. Primero dijeron "investigación militante", luego "investigación acción" — que era un término que venía de experiencias anteriores de Psicología Social— y, al final, terminaron acuñando esa idea de "Investigación Acción Participativa".

Ellos trabajaron con comunidades de campesinos y de pescadores en la costa del Pacífico colombiano, que eran mestizos pobres, pueblos originarios o, también muy frecuentemente, comunidades afrocolombianas, con los cuales empezaron a desarrollar un tipo de investigación que lo que buscaba era que el científico, el técnico, el experto, no tenga una posición de superioridad, de monopolio del conocimiento, sino que su aporte sirviera para la transformación social.

Ahí aparecen un poco las notas distintivas de este tipo de metodología que después se van a dar primero en la práctica, en la acción, y que después se van a ir elaborando, reflexionando, haciendo, digamos, como un repertorio de una secuencia metodológica de procesos de participación encaminados a la transformación social.

Cuando yo tuve la experiencia de formación, ya estaba todo muy normalizado. Voy a contar algunas diferencias entre el contexto mío y el contexto de origen de la investigación social participativa desde la época de Fals Borda. Estamos hablando de los años 70 en Colombia.

### ***Investigación Acción Participativa (IAP)***

Investigación acción significa que hay un compromiso de que la investigación no quede solamente en una observación o en una descripción teórica de problemas a partir de fuentes empíricas, sino que hay un compromiso con la acción en el campo, en el territorio, en la localidad. No se trata solamente de comprender, de describir, de construir un conocimiento que pretenda ser descriptivo u objetivo, sino que se trata de praxis, se trata de una acción que busca, que tiene como objetivo no producir conocimiento por el conocimiento mismo, sino producir un conocimiento transformador. Y la investigación participativa rompe la idea de sujeto y objeto de conocimiento, porque en realidad se trata de un proceso colaborativo de co-construcción de conocimientos entre sujetos, algunos de los cuales son de los grupos que buscan mejores condiciones para reproducir su vida —por ejemplo, en la época de Fals Borda, campesinos, pescadores,

comunidades afrocolombianas de la costa del Pacífico— y sujetos que son circunstancialmente investigadores, que tienen algún conocimiento que se podría adjetivar como técnico-metodológico, pero que no pretenden tener un monopolio por eso del conocimiento, y que lo que buscan es que, en todo caso, su aporte pueda ponerse en diálogo con saberes prácticos, con experiencias, y trabajar conjuntamente con los sujetos, construyendo conocimiento conjuntamente con el fin de transformar la realidad. Es decir, es una investigación práctica. No se trata de explicar los problemas, de quedarse en el diagnóstico, de describirlos, así, naturalizarlos en informes que quedan en los estantes de las universidades, que solo son accesibles a la comunidad de los especialistas académicos —y sabemos que la comunidad académica es restringida y es elitista—, sino que es un conocimiento que se vuelca sobre el territorio para tratar de mejorar las condiciones de vida y que involucra un marco de complejidad que se da en la relación sujeto-sujeto.

Entonces, el sujeto de investigación no es un privilegiado, no tiene una distancia, sino que está involucrado y, en todo caso, se genera reflexividad a partir del proceso. Esta idea de que es necesario tener una objetividad, una neutralidad, una distancia frente a los problemas que se investigan, es totalmente puesta en entredicho por la investigación social participativa. Bueno, entonces, esto además tiene una peculiaridad, que en esta época — estamos hablando, fines de los 60, principios de los 70— se empiezan a dar, más allá de que haya un lugar donde se dio la denominación a la metodología, Investigación Acción Participativa, aparecen en muchos lugares

metodologías, pautas de acción, pautas de relación entre el investigador y la investigación, y entre las prácticas militantes de los sectores populares. Y análogo aparece en Zimbabue, aparecen en la India grupos que tienen metodologías muy parecidas y que Fals Borda, en sus escritos históricos, ya maduro, va reseñando y muestra cómo hay un contexto paralelo de aparición que tiene que ver con las luchas populares de la época y, generalmente, que surgen desde el sur global, en todo caso, en la academia noratlántica, digamos, por decir así, un barbarismo.

Y lo que hace es empezar a observar estas experiencias de investigación que eran totalmente heterodoxas con respecto a los estándares de metodologías de investigación cuantitativa empírica, incluso de investigación cualitativa en las universidades, dentro de los paradigmas de la epistemología, de la metodología. Para sintetizar, de la ciencia normalizada.

### ***La participación como consigna normalizada***

Bueno, ese es el origen. De ahí viene todo un proceso, cambian los tiempos, vienen los ochenta, vienen los noventa, los procesos que conocemos como de globalización neoliberal, el colapso de las experiencias de socialismo realmente existente en Europa del Este. Un cambio del panorama mundial y hay todo un proceso como de un intento de cooptación y de normalización que se da, sobre todo a partir de experiencias progresistas de academias europeas que están en ese proceso en los 80, de socialdemocratización, de

“oenegiización”, de un proceso de construcción de Europa que en esa época todavía tenían visiones de la idea de una ciudadanía europea, del financiamiento de proyectos sociales, a partir de estándares que se iban normalizando. Y desde todo ese marco, hay como un proceso de intentos de cooptación y de normalización, y se van tomando, digamos, aspectos de la investigación social participativa. Por lo pronto, la participación política que en el contexto de origen de la experiencia de Fals Borda y sus compañeros era una participación en contra del statu quo de la situación social, en el marco del conflicto y de las actuaciones del Estado colombiano, pasa a ser un lema político, la participación como un término, una etiqueta políticamente correcta que hay que ponerle a todas las políticas públicas.

Quiero dar un ejemplo: en la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se establece que el presupuesto de la ciudad autónoma de Buenos Aires será participativo a partir de la estructura de las comunas. Y era un tema de época, digamos, es un tema de la normalización de la corrección política socialdemócrata de la época, que, claro, ahora comparado con los tiempos que vivimos, nos parece sumamente crítico y progresista, por supuesto, porque desde entonces todo el contexto no ha dejado de empeorar.

Pero bueno, en ese marco de ser algo que era un conocimiento, casi diría práctico, de organización popular, muy subversivo, muy crítico, digamos, no sólo de las prácticas del statu quo, del Estado y de los partidos políticos tradicionales, sino incluso de las prácticas de la izquierda que tenían que ver con el centralismo democrático, con

prácticas excesivamente vanguardistas, que ponía en entredicho la utilización, a veces, de la violencia, si era justificada o no, en el contexto de surgimiento de la investigación social participativa, la participación pasa a ser generalmente una etiqueta nominal, normalizada.

### ***La Investigación participativa en España y en Andalucía***

Allá yo voy con una beca, en 1998 a hacer otros estudios que tienen que ver más con derechos humanos, con filosofía del derecho en Sevilla, y me encuentro, digamos, estando ahí unos años. Me encuentro con estas experiencias de participación local y cómo esas estaban involucradas con un tipo de formación que se daba en algunas universidades de España. En España se recepta la investigación social participativa a partir de un grupo de científicos y científicas sociales que trabajan en la Universidad Complutense de Madrid, en la de Barcelona, en la de Sevilla, en la de la Laguna, en Tenerife. Y entonces se hace una red que organiza distintos cursos, distintas experiencias de formación con posgrados en las universidades y que tienen como una organización, digamos, que referente que es el IEPALA (Instituto de Estudios para América Latina), un instituto vinculado al mundo académico madrileño de las organizaciones sociales, pero que teje redes entre América Latina y España. Entonces, de esa red surge ahí, en la universidad donde yo estaba estudiando, este curso de investigación social participativa que lo dirige Tomás Rodríguez Villasante<sup>2</sup>, que es un sociólogo formado con Jesús Ibáñez<sup>3</sup>,

entre otros, coordinador de diversas experiencias, en América Latina y en España. Y, bueno, que en ese momento era un poco como el gurú, podríamos decir así, de la investigación social participativa. Entonces, ahí se articulan en un curso teórico, pero sobre todo práctico, donde hay que trabajar en el terreno, con experiencias de participación campesina y de participación urbana en Andalucía.

Y ahí es un poco donde yo me encuentro con esta metodología, que me hace cambiar la mirada, la cabeza de abogado que yo traía de mi formación de grado en La Plata. Ahí hay experiencias muy interesantes de participación en Sevilla, tanto en barrios como en localidades de la provincia o en otras regiones de Andalucía, donde se desarrollan las prácticas. Y en esta época, también, digamos, estamos en el cambio de siglo, reaparece, digamos, se reactiva después de ese hiato, entre el origen del contexto de aparición de la metodología IAP, práctico-militante, con Fals Borda, sus compañeros y otras experiencias análogas, de la socialdemocratización, de la normalización, de los intentos de cooptación, de la "oenegeización", a fines de los 90, un nuevo ciclo de movilización frente a las consecuencias sociales y ecológicas de la globalización neoliberal. Nuevas experiencias, también, de intentos de alternativas en la construcción de políticas públicas. Y una de ellas va a tener que ver con el Partido de los Trabajadores en Brasil, que en esa época era un partido de oposición . a las políticas neoliberales y que se hace fuerte en Río Grande do Sul, entre otros lugares de Brasil.

### ***Porto Alegre: presupuesto participativo y Foro Social Mundial***

Y en Porto Alegre se hace una experiencia de política participativa que iba a ser, después, incorporada por distintas experiencias, distintos intentos de las izquierdas, también, en el Norte global. Me refiero a los presupuestos participativos. ¡Presupuestos participativos! Imagínense que para todos los formados en investigación social participativa era como un canto de sirena, una esperanza, como alternativa a las políticas neoliberales empresariales de gestión de las ciudades.

Bueno, esa experiencia de Porto Alegre, que fue fuertemente popular, fuertemente asamblearia, que involucró —porque esta es una variable clave— un porcentaje relevante del presupuesto del municipio de Porto Alegre, que era puesto a discusión en asambleas populares, donde se fijaban las prioridades de gastos e inversiones del municipio, fue una experiencia modelo que se difundió a través del Foro Social Mundial, también radicado originalmente en Porto Alegre, y que surge como una alternativa al foro de las élites de la globalización en Davos.

### ***Presupuestos participativos en Andalucía***

Eso llega a Andalucía. Ustedes saben que, obviamente, en un contexto totalmente distinto... Los gobiernos locales y regionales en España y en Andalucía son, también, gobiernos parlamentarios, es decir, que para formar gobierno hay que formar una mayoría de gobierno a nivel municipal y, también, a nivel provincial y, también, a nivel de la región autónoma andaluza. Esas son las divisiones político-territoriales que existen en el Estado español. Entonces, se da una coyuntura con ese

clima de época, donde gana en Sevilla la alcaldía el Partido Socialista Obrero Español, el PSOE, socialdemócrata. Y no tiene mayoría para formar gobierno, lo cual podría derivar en un gobierno de centroderecha, del Partido Popular. En esa época, todavía Vox no había surgido, no existía. Existían algunos pequeños, minúsculos partidos de ultraderecha, franquistas, como la Falange, que venían de la época de la dictadura en España, y algún otro partido pequeño de “derechas”, de tipo liberal de centro. Entonces, el PSOE trata de formar gobierno aliándose con Izquierda Unida. Izquierda Unida era la unión del Partido Comunista español —el histórico Partido Comunista español—, los Verdes —partido ecologista, ambientalista— y el Partido Socialista Andaluz, que era un partido socialista, pero andalucista, también regional.

Y entonces se forma en Sevilla esa coalición de gobierno, pero con una condición: Izquierda Unida le pone como condición, como en ese momento estaba la experiencia del presupuesto participativo de Porto Alegre como gran alternativa, digamos, le pone como requisito que, para formar gobierno, se haga en Sevilla una experiencia de ese tipo. Entonces, más allá de las prácticas —yo ya había terminado el curso, ya era especialista universitario en investigación participativa, estamos sobre el año 2004—, a partir de ese año empiezan unos años de desarrollo de esta experiencia del presupuesto participativo. Me toca trabajar ahí y, también, me toca trabajar en una localidad de la Provincia de Sevilla, donde también se da esa coalición, pero a la inversa: gana Izquierda Unida y, para formar gobierno, se une con el Partido Socialista Obrero Español, que le aporta los votos que le faltan

para formar mayoría en las Cabezas de San Juan, a 30 km de Sevilla, un pueblo de 18.000 habitantes en ese entonces. Las cabezas son formaciones montañosas que están rodeando la Vega del río Guadalquivir en Andalucía. Las Cabezas de San Juan es famosa porque ahí surgió el pronunciamiento de Riego. Cuando Fernando VII retoma, después del Congreso de Viena, el poder en España y quiere mandar un ejército, una flota, a recuperar todos estos territorios que se habían sublevado contra la corona española, hay un pronunciamiento, que es el pronunciamiento del general Riego en las Cabezas de San Juan, que reivindica la Constitución de Cádiz de 1812, al grito de "Viva la Pepa", porque la Pepa era la Constitución de Cádiz. Entonces, tenía esa tradición y una tradición, esa localidad, de gobiernos de izquierda, socialistas y comunistas, durante mucho tiempo en Andalucía.

Allí también se hace un presupuesto participativo y a mí me toca participar de esas dos experiencias. Trabajar, en realidad, porque yo trabajaba, pago, con un contrato bastante precario, pero eso me permitía mantenerme allá, dado que ya se me había acabado la beca de los cursos de doctorado y tenía que terminar la tesis doctoral. Entonces, estaba tratando de terminar, y andaba para todos lados ahí, entre Sevilla y las Cabezas de San Juan.

Esas mostraron la dificultad del nuevo contexto para la Investigación Acción Participativa, en una situación donde la participación aparece como lema políticamente correcto que todo el mundo quiere asumir y usar políticamente para llevar agua a su molino. La experiencia de las

Cabezas de San Juan fue mejor. Fue una experiencia más asamblearia, con una población más cercana, de un gobierno de más proximidad, menos formalizada, menos compleja desde el punto de vista institucional, que pudo llevarse adelante con éxito durante bastante tiempo.

En el caso de Sevilla, también la experiencia se llevó adelante, pero ahí, por lo menos al principio, durante el primer año, hubo varios problemas que son típicos de las dificultades de poner en marcha un proceso genuino de Investigación Acción Participativa. En primer lugar, el Partido Socialista Obrero Español aceptó esto para poder formar gobierno, pero a partir de ahí hubo siempre una reticencia. Era una negociación muy difícil por dos problemas. En primer lugar, el PSOE tenía una cultura política de gobernar a través de lo que ellos llaman las "organizaciones de la sociedad civil", que son organizaciones vecinales, organizaciones no gubernamentales consteladas por el PSOE y sus fuentes de financiamiento europeo y español, y que, por lo tanto, dan una imagen de participación indirecta a través de representantes de organizaciones que están en los centros cívicos, que son los lugares donde, en las distintas zonas en que está dividida la capital de Andalucía, Sevilla — que en esa época, tenía 1.200.000 habitantes, una ciudad grande—, se daba, antes del presupuesto participativo, ese formato de participación ciudadana. A esto se le vino a superponer el presupuesto participativo.

Empezó con mucho entusiasmo, a través de una campaña de instalación de la propuesta de participación. La Consejería de

Participación Ciudadana, que era de Izquierda Unida, fue la que impulsó el proceso acordado con la alcaldía socialista. Paula Garvín, una profesora secundaria, militante del Partido Comunista de Sevilla, fue la que impulsó, desde la Consejería de Participación Ciudadana, todo el proceso participativo. Se hizo una experiencia de consultar a los vecinos a través de reuniones para que hagan mapas, porque la división administrativa en seis distritos, digamos, era, en una ciudad tan grande, una escala muy lejana para niveles de participación de cercanía y que tuvieran en cuenta las distintas identidades, historias barriales.

Se hizo todo un proceso previo de reconstrucción de la memoria, de la historia de los distintos barrios de Sevilla. Ahí hay una historia muy rica, porque hay barrios eminentemente obreros que surgen de la experiencia de autoconstrucción de viviendas con la expansión de la ciudad, que tiene toda una historia de resistencia al franquismo, y de militancia activa durante la República y la Guerra Civil española: "Sevilla la roja".

Hay toda una cultura comunitaria que tiene que ver con el crecimiento de la ciudad de Sevilla y la migración de los campesinos y campesinas al ámbito urbano. Entonces, se trató de reconstruir a partir de las memorias barriales, muy a contracorriente, porque todo lo que se promovía, digamos, las gestiones tanto del Partido Popular como las anteriores del Partido Socialista Obrero Español, era la idea de una ciudad europea, de una ciudad modernizada, de una ciudad que se conectaba con Madrid en tres horas a través del tren de alta

velocidad, es decir, toda la narrativa de la modernización de España, de su integración a la Unión Europea, de su integración a la Organización del Tratado del Atlántico Norte, de la Exposición Universal de 1992, que trajo el gobierno de Felipe González que,— ahora nos parece no tan malo a la luz de todas las cosas que pasan en la actualidad—, pero, digamos, que había esos contrastes.

Un esquema de participación entre el oficialismo y los dinamizadores del presupuesto participativo diferente, bien distinto. Participación a través de las asociaciones, ONG consteladas con el gobierno local, frente a participación directa de los vecinos, reconstrucción de la memoria histórica de las barriadas populares, asambleas en las regiones. Y, en segundo lugar, una discusión muy fuerte sobre el porcentaje del presupuesto a participar. Ustedes saben que el presupuesto, en primer lugar, es un presupuesto anual, se discute, por ejemplo, en 2004, qué prioridades presupuestarias se van a aprobar y se van a ejecutar en 2005, para el año siguiente. O sea, el presupuesto participativo empieza en 2004 para el año siguiente.

En segundo lugar, en el presupuesto hay gastos fijos, no todo el presupuesto se puede poner a discusión. Por ejemplo, todo lo que tiene que ver con la estabilidad del empleo público municipal, con las políticas que tienen que ser permanentes de infraestructura, del sostenimiento de centros de salud, centros cívicos, centros culturales, sostenimiento de los servicios básicos — barrido, limpieza, iluminación a nivel municipal— tienen, llevan un gran porcentaje del presupuesto y son gastos fijos, son gastos que no se pueden poner en discusión: no

se puede poner en discusión si va a haber barrido, limpieza o iluminación, ¿verdad?

Esos son gastos fijos, son gastos que no entran en la participación ciudadana, sino dentro de la rutina burocrática de la gestión municipal. Por lo tanto, lo que le dejaba a la participación —además, había como un retaceo por parte del gobierno local— era más restringido a algunas obras de infraestructura medianas y pequeñas, con un tope de gastos. Y el presupuesto de la Consejería de Participación Ciudadana, que era la que impulsaba el proyecto, la Consejería de Deportes... Y así empieza el presupuesto participativo. Empieza siendo menos de un 5% del presupuesto total municipal. Y eso, bueno, va a generar muchas desilusiones, abstenciones y muchos malos entendidos si no se informa y explica bien.

Entonces, empieza este proceso en el 2004. Se dividen las regiones según la participación. Ahí también hubo muchos problemas entre los vecinos de la ciudad moderna, del centro de Sevilla, de los barrios de mayor capacidad adquisitiva y niveles de consumo, con los barrios más populares. Después, en base a esa división, que termina estableciendo 15 zonas como territorios de desarrollo del presupuesto participativo en su primer año, en cada una de esas zonas se arma una de las figuras emblemáticas que viene de todo el sistema, sistematización histórica de las experiencias de Investigación Social Participativa, que es el Grupo de Investigación Acción Participativa (GIAP) que, para no llamarlo así, dado que es un término muy largo y demasiado técnico, de la etapa de sistematización y normalización de

la Investigación Social Participativa, se le pone "grupos motores". Entonces, en cada zona hay un grupo motor. Hay también otra figura emblemática de las experiencias de Investigación Acción Participativa, por lo menos en las versiones que me hacían practicar a mí, que es la "comisión de seguimiento". La comisión de seguimiento articula todas las instituciones, organizaciones no gubernamentales, vecinales, que no participan directamente del grupo motor, que participan por ahí en las instancias assemblearias, pero que pueden hacer un seguimiento de cómo se va dando el proceso. En todo un modelo de investigación que termina siendo negociado entre burocracias locales, políticos y políticas, y la ciudadanía, los grupos, los sectores populares.

El primer paso fue desarrollar un "autorreglamento", por eso me incluyen, digamos, siguiendo lo que fue la experiencia del Orçamento Participativo de Porto Alegre. Lo primero que hay que hacer es darse unas normas básicas de cómo van a ser las asambleas, de cómo se van a jerarquizar las propuestas, de cómo se van a elegir representantes de las asambleas de base de las zonas a una instancia superior que termine armonizando las propuestas que surgen de las distintas zonas.

Bueno, eso hubo que hacer, en síntesis: un autorreglamento, tengo acá un folletito que explica todo el tema de la participación en las asambleas y un autorreglamento que es un recuerdo que tengo de esas épocas. Y después había un texto normativo como más formal, pero en realidad la gente usaba esto. Entonces, fíjense, dice: "Primero

hay que proponer", dice María, el personaje del folleto. En el ejemplo, ella está preocupada porque su hijo está encerrado en la casa toda la tarde. Entonces, tiene la idea de proponer hacer una cancha de "baloncesto" en su barrio. Y entonces María se informa en el centro cívico, empieza a compartir su idea con los vecinos y hace la propuesta, la inscribe. Entonces se va la asamblea. En la asamblea ya está anotada la propuesta de María como una de las que se puede discutir. Entonces, los ciudadanos votan y se aprueba la propuesta. Les muestro para que vean cómo era el proceso de comunicación, porque después había un autorreglamento que fue el que se hizo en forma asamblearia.

En cada una de las 15 regiones, en 2004 hubo dos asambleas: asamblea de autorreglamentación y asamblea, después, de propuestas y jerarquización de las propuestas para el presupuesto del año siguiente.

Yo cometí muchos errores, era más joven, iba como extranjero. Tenía que organizar reuniones con asociaciones para explicar... O sea, había, digamos, un conjunto de especialistas formados en Investigación Social Participativa que teníamos que hacer toda la tarea de dinamización, de información, de formación sobre el presupuesto participativo en toda Sevilla. Y lo teníamos que hacer en contextos muy, muy distintos, muy diversos. Por ejemplo, me tocó... Me mandaron a un local que está en la calle Carlos Marx, que es la arteria de un histórico barrio obrero en Sevilla. La reunión era en el local del Partido Comunista, con muchos y muchas viejitos y viejitas, y tenía

detrás un cuadro de Joseph Stalin mientras les explicaba, bueno, la participación. Entonces, esto ya me resultaba bastante peculiar. ¿Y esto por qué lo digo? Bueno, porque el grupo del Partido Comunista, que eran los líderes de Izquierda Unida ahí en Sevilla, que llevaban adelante la dirección política del proceso, no estaban formados en Investigación Participativa y tenían, a veces, concepciones políticas con resabios de centralismo democrático que chocaban con lo que el equipo que venía de la universidad quería hacer en materia de participación. Eso generó dificultades.

No así en las Cabezas de San Juan. Yo me quedé muy contento con la experiencia de las Cabezas. La de Sevilla mejoró bastante y fue solucionando esos problemas en los años subsiguientes. Debo decir que yo cometí muchísimos errores, porque imagínense, no era fácil. Visto en perspectiva, fue una experiencia muy valiosa.

### ***Co construcción y restitución o devolución del conocimiento en IAP***

Otra cuestión de la metodología de investigación participativa que quiero destacar, que viene también de las prácticas, de las experiencias, es que no solo se construye conocimiento, sino que el conocimiento es de la comunidad, es del territorio, es de los participantes y de las participantes, no es de la universidad ni de los técnicos ni de los especialistas.

Entonces, dentro de toda una secuencia de un proceso de Investigación Acción Participativa, hay algo que se llama la "fase de restitución". En mi época le decían la "devolución sistemática", que

implica que una vez hecho el diagnóstico —si se trabaja sobre un problema en la comunidad local, se hace un diagnóstico participativo—, las técnicas son: formar primero un grupo motor con gente comprometida en la situación del problema y los formados en Investigación Participativa; articular, abrir, es decir, hay un proceso de abrir a las diversas versiones y visiones y perspectivas del problema, tanto de las instituciones tradicionales, organizaciones tradicionales, como de las personas que están siendo afectadas, las que quieren cambiar, es decir, abrir el abanico de perspectivas. Eso se hace a través de diversas metodologías, diversas técnicas: encuesta participativa, que es una encuesta que se diseña teniendo en cuenta la experiencia y los saberes de las personas afectadas por el problema al que se quiere dar solución; actividades de formación de pedagogía popular, porque la Investigación Acción Participativa no sólo articula sociólogos y sociólogas, sino también trabajadores y trabajadoras sociales, pedagogos y pedagogas o especialistas en educación de adultos, en educación popular. Generalmente, hay ahí una interdisciplina muy interesante de compromiso social en las experiencias de Investigación Social Participativa. De hecho, yo era una cosa muy rara, era el único abogado que estaba en esas cosas. Por eso me llevaron a trabajar en los temas de autorreglamentación participativa, aunque después voy a decir algo sobre los derechos humanos y la investigación participativa, que me parece que surge de todo esto.

Después de hacer toda esa apertura participativa, las asambleas — donde se puede y no resulta extraño, las escalas de población y

distribución espacial no lo hacen imposible, siempre se procura hacer asambleas sobre los temas—, asambleas que, además, procuran ser no solamente consultivas, sino que toman decisiones sobre los problemas que se quieren resolver. Eso depende mucho de la negociación que se haga con las instituciones locales, porque entonces las administraciones locales “progresistas” , las asociaciones, etc., hacían un convenio con la universidad y pedían un grupo de estudiantes y de especialistas en Investigación Participativa para desarrollar una política local pública participativa. Siempre es ambiguo, tiene un margen de posibilidad que es distinto el espíritu de las prácticas y de las experiencias y los objetivos de la Investigación Social Participativa cuando la investigación participativa surge desde la autonomía de las organizaciones sociales que están comprometidas con la transformación en un determinado lugar, sobre un determinado conjunto de problemas. Las prácticas se manejaban en convenios, sea con organizaciones y movimientos populares, o sea, con ayuntamientos, municipalidades, gobiernos locales. Por eso, no era igual este contexto, al de origen con Fals Borda.

Pero, bueno, siempre es una cuestión fundamental, lo que marca la diferencia entre la Metodología de Investigación Social Participativa y otras formas de metodología cualitativa, de trabajo de campo, de observación participante, método etnográfico u otros: Hay que hacer una devolución o restitución sistemática que refleje, para la comunidad concernida en el proceso de participación, los resultados del diagnóstico. Y la comunidad es la que decide cuál va a ser la acción, no los especialistas, no los investigadores.

Es decir, todo el proceso de Investigación Social Participativa es para generar una acción colectiva transformadora que, al final, no la deciden ni la universidad ni los técnicos, sino que la decide la propia comunidad afectada. Y eso es un carácter diferencial de la Investigación Social Participativa respecto a otras metodologías al uso dentro del ámbito universitario.

Fueron experiencias muy difíciles, porque muchas veces uno hace una devolución —a mí me pasó en las prácticas que hacía en un barrio, el barrio Cerro del Águila, de Sevilla, donde había toda una experiencia obrera de resistencia, una identidad muy fuerte, y la especulación inmobiliaria lo estaba transformando en un barrio que se dedicaba a construir edificios y que estaba cambiando totalmente-. Se estaba perdiendo la memoria histórica del barrio. Entonces, a partir de distintas organizaciones locales, pidieron un proceso de Investigación Social Participativa. Bueno, a mí me tocó aprender a hacer la práctica en ese barrio. El tema era cómo recuperar la memoria histórica, las particularidades culturales, porque ahí había también migración de distintas regiones de Andalucía a Sevilla en su proceso de crecimiento urbano, que habían sido partícipes de una cultura anarquista, comunitaria, porque en Andalucía había un movimiento anarquista muy, muy fuerte que impulsa una organización como el Sindicato de Obreros Campesinos, que todavía en esa época, tenía una presencia importante en la ruralidad y en las reivindicaciones, muy, muy fuerte que se había trasladado a través de las migraciones a distintos centros urbanos de Andalucía, entre ellos este barrio de Sevilla.

Entonces, ¿cómo reconstruir eso frente a toda la cultura de la especulación inmobiliaria, de la gente que se muda, que no tiene la conciencia de la historia del barrio? ¿Qué pasa cuando la carestía de la vivienda empieza, por la especulación, a hacer que los habitantes históricos que no puedan sostener el costo de sus viviendas o tengan incentivos para vender, resistan? Y, bueno, entonces ahí se trató de hacer toda una cuestión cultural y se hizo todo un diagnóstico participativo. Nos tocó hacer una parte, junto con otros compañeros y compañeras, de la devolución a la comunidad —este paso que es tan clave de la Investigación Social Participativa—. Hubo un problema porque había unas pocas agrupaciones, asociaciones, vecinos, vecinas, compañeros, compañeras que habían participado en el diagnóstico y que no se sentían representados por la devolución que les hacíamos, y otros que habían dicho y propuesto cosas y que ahora se desdican totalmente de lo acordado. Con eso, esa experiencia también fue muy difícil, porque existen los problemas de incomunicación humana y de malos entendidos. Les quiero dar con eso la idea de que no es simplemente una cuestión de buena voluntad hacer investigación participativa un proceso que tiene su complejidad metodológica.

### ***Las dificultades para la investigación participativa en el campo del derecho y las facultades de derecho***

¿Bueno, qué pasa con nuestras universidades? Después volví a una Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, y me sacaron totalmente de

todas esas problemáticas. De hecho, cuando empecé a plantear algún tipo de metodología de la investigación de ese tipo, empecé a sufrir desde la Secretaría de Investigación de entonces incompreensión. Había muy pocos y pocas investigadores e investigadoras en una Facultad como era la de Derecho de La Plata en el año 2006 y 2007, cuando yo vuelvo después de esta etapa formativa en Sevilla. Claro, era como una cosa muy rara, lo que yo les planteaba no tenía nada que ver con lo que normalmente hacían. Fíjense que el trabajo en las universidades tiene una burocratización importante de los formatos de investigación. Hay una idea de que el conocimiento es siempre conocimiento experto, de que el conocimiento se genera y se reproduce en el ámbito universitario. En todo caso, los objetos de conocimiento, incluyendo las personas involucradas, sujetos investigados como parte de un objeto de conocimiento, son fuente de información, son informantes, o campo de observación..

Y muchas veces se tiene la idea de que el conocimiento es objetivo, es neutral, y que simplemente lo que hace es plantear un problema que queda descrito y, si se procura una solución, la solución viene también desde la centralidad de la experticia técnica de los investigadores en su rama, en su área y en la metodología de investigación. Por lo tanto, la construcción del conocimiento es ajena a los sujetos con quienes se investiga. Y este es el paradigma dominante, incluso cuando se hace metodologías con trabajo de campo, con investigación cualitativa, con entrevistas, con grupos... Bueno, nosotros le decíamos "grupos de discusión", acá le dicen "grupos focales", que me parece muy desagradable como término,

viene más de las experiencias de mercadotecnia. Allá hablaban de, en Investigación Social Participativa, de "grupos de discusión",entrevistas grupales. Bueno, son cuestiones en las cuales ahora no tengo tiempo de entrar demasiado, pues se hace muy largo, pero me encontré con un panorama totalmente distinto.

¿Qué intenté hacer? Tuve la suerte, como estaban todos peleados en la facultad, por las internas de las agrupaciones de graduados y docentes, llegué yo, que había estado un poco afuera de todos esos problemas, unos años. Entonces, como no se ponían de acuerdo y había que poner un secretario de Extensión Universitaria, tuve la suerte y me beneficié de la generosidad de esa designación. Trabajé como Secretario de Extensión Universitaria un tiempito y, claro, estamos hablando de un contexto donde se iba recuperando el financiamiento universitario después de la crisis de principios de siglo. En 2006, 2007, 2008, iba creciendo de a poco el financiamiento universitario. Empezaba a haber un poco más de presupuesto disponible.

### ***Investigación práctica participativa como recursividad entre extensión e investigación***

Pensando desde estas experiencias, con la cabeza ya formada también en la Investigación Social Participativa, no podía ser el modelo "cajas de zapato", que genera conocimiento que se queda dentro de la universidad y trasciende solamente en la comunidad académica, esto es, con parámetros y paradigmas dominantes. En este modelo la investigación y la extensión son actividades y sectores

administrativos distintos, con sus propias rutinas y orientaciones. Como en gran medida sigue sucediendo hoy.

La Extensión Universitaria se pensaba en ese momento como servicios. Había una fuerte impronta de la cultura neoliberal de los 90. Ustedes saben que los 90 fueron terribles para la universidad pública. La CONEAU, las políticas bajadas desde el Banco Mundial, la evaluación externa, los criterios de eficacia, de eficiencia por objetivos, la implantación de la cultura neoliberal en la educación, en la investigación, en la extensión de nuestras universidades públicas, que todavía, lamentablemente, tenemos que decirlo, más allá de que ahora estamos en la férrea defensa de nuestra universidad frente a este desastre, sigue todavía teniendo cierta vigencia. Entonces, estaba la extensión como servicios a terceros, como forma de financiamiento alternativo de la universidad, y la extensión, en todo caso, como programas de vinculación con la comunidad, que eran asistencialistas, que tampoco veían a las poblaciones objeto —porque así le ponen en los proyectos de extensión todavía, algunos—, poblaciones objeto. Asistencia, asistencia con este discurso: "la universidad pública debe devolver a la sociedad". Pero, a mí lo que se me ocurrió, y que fue una cosa que les hinchó mucho las pelotas y los ovarios a todo el mundo en ese momento —discúlpeme la expresión— es que había que hacer una articulación entre investigación y extensión. Que la extensión no tenía que ser solamente una asistencia a la comunidad en la mejor de sus versiones, sino que la extensión tenía que servir, a través de metodologías participativas, para cogenerar conocimiento que alimentara a la investigación y a la reflexión. Es decir, desde el

paradigma de complejidad de Edgar Morin, un circuito recursivo que hiciera que la universidad estuviera vinculada con los territorios, con las comunidades y que eso produjera reflexión para mejorar el conocimiento y la educación dentro de la universidad. ¿Y cómo se hace eso? Hay que hacer que las prácticas de formación profesional sean prácticas que sean, también, de investigación y de acción con la comunidad. Entonces, articular los proyectos. ¿Cómo? Intentar articular los proyectos de investigación y de extensión y, por lo tanto, procurar que las investigaciones se basen en la experiencia de la participación desde los proyectos extensionistas, que tome su insumo de conocimiento, que eso se transfiera como experiencia a través de la educación y que eso sea una forma de práctica profesional. Hubo que hacer convenios con asociaciones vecinales, sindicatos, con organizaciones. Entonces, me dediqué a hacer convenios para poner en marcha todo eso. Y se pudo hacer por un par de años. Se hicieron Seminarios de Investigación Práctica. Le pusimos un nombre que, al mismo tiempo, podía articular proyectos de investigación y proyectos de extensión. La falta de formación, experiencia, y continuidad y las dificultades de los contextos hicieron que varios de esos Seminarios de Investigación Prácticos, fueran de investigación acción pero sin poder generar niveles de participación relevantes.

Intenté hacer eso tres años que fui secretario y después lo discontinuaron. Fue mi intento de introducir la experiencia de Investigación Social Participativa en una universidad, una facultad, especialmente la Facultad de Derecho, muy, muy refractaria a este tipo de metodologías.

## ***Derechos humanos e Investigación Participativa***

Bueno, ¿y por qué esto? Porque mi formación es en derechos humanos, principalmente. Primero que nada, hay que decir: derechos humanos no es una cuestión de normas que derivan de normas. Los derechos humanos son predicados críticos de todas las formas de violencia social, estructural, simbólica, directa, psicológica, que vivimos en las relaciones entre nosotros, nosotras y con la naturaleza. Por lo tanto, no es una cuestión solamente de juristas, ni exclusivamente de normas. Es una cuestión que involucra una interdisciplinariedad fundamental y, en segundo lugar, el conocimiento que se genera sobre derechos humanos y las prácticas están, como la investigación participativa, dirigidas a transformar la sociedad. Si hay normas que tutelan derechos es porque hay experiencias de violencia social que resienten lo que esos derechos prescriben.

Entonces, esas propuestas que tienen que ver con una sociedad que sea más igualitaria, más inclusiva, sin discriminación, donde se tengan características de vida que se puedan ser adjetivadas como dignas... Todo esto comparte con la Investigación Social Participativa la idea de que hay que transformar la sociedad. Lo que pasa es que hay un monopolio de los juristas, que tendemos a pensar en normas para "n" casos, para "n" sujetos y, generalmente, en términos de sujetos individuales. Nos cuesta mucho pensar los derechos en su dimensión social, en su dimensión colectiva, en sus condiciones estructurales e históricas. Y, además, es una contradicción pensar que el

conocimiento experto de derechos humanos sea de una disciplina jurídica, de una disciplina, de cualquier disciplina de políticas públicas, de lo que sea que se vincule con los procesos de derechos humanos como un conocimiento experto. Es una contradicción tener sujetos de derechos que son considerados clientes de abogados y abogadas, que son considerados pasivos, que son considerados inermes para la defensa de sus propios derechos. La defensa de sus propios derechos empieza por ejercerlos o por promover las condiciones de participación que hace que los sujetos puedan ser titulares, realmente, ejerciendo sus derechos. Entonces, por eso me parece a mí que la Investigación Social Participativa, sea de la disciplina que uno sea — incluso la jurídica—, tiene que ver con estos procesos de participación, donde no pueden ser un cero a la izquierda los afectados y las afectadas por las violaciones de derechos humanos. Por eso es que hay que seguir trabajando pese a los contextos adversos y seguir aprendiendo.

Investigación en salud socioambiental: un estudio de caso en el Chapaelfu (Arbolito, Pcia. de Buenos Aires)

Nosotros estamos desarrollando desde el Centro de Investigación en Derecho Crítico de la UNLP un proyecto de investigación aprobado, acreditado. Es sobre salud socioambiental. El derecho humano a la salud y sus condicionantes socioambientales. Ahí hay una gran variedad de variables que se pueden tomar. Nosotros tomamos la calidad hídrica y lo hacemos en un territorio, en una localidad que es

Arbolito —por su nombre decolonial— o, por su nombre colonial, la localidad bonaerense de Rauch. Tenemos ahí un compañero e investigador destacadísimo, militante, muy comprometido, que está súper especializado en estos temas que tienen que ver con las afectaciones a la salud que produce el modelo del agronegocio. Ustedes saben, el paquete agro-biotecnológico de organismos genéticamente modificados, pesticidas, herbicidas altamente tóxicos para la salud y la práctica de siembra directa. Las consecuencias sociales y ecológicas sanitarias que eso trae...

Entonces, vamos a tomar el caso de la localidad de Arbolito porque tenemos ahí el "informante nativo", como dicen los antropólogos, que es el compañero y abogado Joaquín Benavides. Y la idea que tenemos es de desarrollar, intentar desarrollar en la medida que podamos, algunos elementos que vienen de estas experiencias de Investigación Participativa. La investigación que vamos a hacer es heterodoxa, digamos, porque vamos a tener datos duros, con el apoyo del Centro de Investigación Medioambiental de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de La Plata, que es la toma de las muestras de agua, porque ha habido un antecedente preocupante ahí en el arroyo Chapaleufú. Hay un balneario municipal donde los niños y las niñas y los adolescentes, las adolescentes, los jóvenes y los adultos y los mayores de las clases populares se bañan cuando viene el calor. Y un estudio de 2018 detectó una fuerte presencia de agrotóxicos: glifosato, permetrina y otros, una lista de esos componentes. Entonces, ahora vamos a hacer un estudio durante dos años para ver si eso sigue existiendo y si eso implica, digamos, un

problema de riesgo para la salud. Implica poner en marcha, no solo jurídicamente, sino en la comunidad, la idea de principio de responsabilidad y las ideas de principio de precaución y de prevención en materia ambiental. Pero no queremos quedarnos solamente con el dato duro, porque una investigación tradicional bastaría hacer esa corroboración y contrastar con las normas municipales que tienen que ver con cómo se regula el uso de los agroquímicos, las formas de su aplicación —aérea, terrestre— y de cómo se disponen, qué recaudos se toman con los recipientes, y listo. Sería una investigación más o menos descriptiva, empírica. Pero lo que nos interesa a nosotros es tratar de trabajar la percepción del problema dentro de la comunidad. Por eso, vamos a hacer actividades formativas de educación popular en todos estos temas y vamos a convocar a la participación de los actores intervinientes. Tenemos un proyecto que lo planteamos el primer año para abrir y hacer un diagnóstico de tipo participativo. Hay que tener en cuenta que en Arbolito, a diferencia de otras localidades cercanas, como Tandil, Azul, no está instalado el tema. No es un problema que esté muy alto en la escala de percepción social local. Entonces, nos interesa, por eso, justamente, trabajar ahí, por esa característica que posee como se dice en la jerga, “valor heurístico”.

Y después, una segunda parte, más, si se quiere, crítica. Una vez que tengamos los resultados del estudio del agua —que conjeturamos que van a ser también preocupantes o que van a empeorar la situación con respecto al estudio de 2018—, proponer una participación social en torno al ordenamiento territorial, ambiental, urbano y en torno a las

normas, a la ordenanza municipal que regula la cuestión a través de un diagnóstico que abra las propuestas de los propios vecinos y vecinas. Esto es lo que tenemos pensado para el segundo año: hacer una devolución, primero, y tratar de trabajar sobre estas propuestas de acción. Para eso, hemos hecho un convenio y hemos estado viendo, haciendo un mapeo, digamos, de cómo son los grupos de población, las organizaciones que estarían por el lado de los afectados, cuáles serían los grupos, este, las instituciones y las asociaciones que se verían perjudicados en sus intereses económicos en caso de que esto sea instalado como un problema de participación, de discusión y decisión en la localidad.

Esto es lo que estamos haciendo ahora. Hemos podido concertar un convenio entre la Facultad y SUTEBA, que nos va a acompañar, como también la gente del Centro Cultural de Arbolito, de algunas radios que hay allá. Es decir, armar una trama que permita formar eso que en Investigación Acción Participativa se llama el Grupo de Investigación Acción Participativa (GIAP) o el Grupo Promotor, que es el grupo de personas concernida y activa en el problema de investigación. Y después, armar más una institucionalidad plural, una comisión de seguimiento con todas las organizaciones. Y ahí vamos a desarrollar entrevistas grupales e individuales, teniendo en cuenta todo el abanico —también con la Sociedad Rural, CONINAGRO—, con todas las perspectivas que hay sobre el modelo del agronegocio y sus beneficios económicos, sociales, o sus perjuicios ecológicos y económicos, sociales. Es decir, es el tiempo de abrir, de participar, de hacer actividades formativas e informativas: la instalación del tema.

Trabajar, sobre todo, también con las escuelas rurales en zona de fumigación. Y, bueno, a partir de todo este diagnóstico, después de hacer la devolución a la comunidad local, convocado lo más ampliamente posible a todas y todos, tratar que de ahí surja el... propuestas de acción que, por nuestro lado, involucran este talleres participativos de ordenamiento territorial y de elaboración de normas de regulación. Vamos a ver, esto recién está empezando. Es un proyecto que recién está empezando.

Bueno, quería cerrar diciendo que, así como hay una convergencia desde la educación popular, la educación de adultos, trabajo social, derechos humanos, la sociología y todas las disciplinas sociales con sensibilidad, digamos, en sus profesionales, por esto, la medicina, la medicina social, que también desde el campo de las ciencias ambientales tiene que haber ahora una sensibilidad, porque los problemas que plantea, los riesgos socioambientales, los riesgos para la salud, son problemas complejos que no se pueden resolver solamente a partir de agencias técnicas de poca participación y opacas, que generalmente están vinculadas con los intereses de las grandes corporaciones del modelo del agronegocio, agro, biotecnológicas o los pules exportadores. Este, que es un poco lo que en el debate epistemológico que genera todo esto se critica, por ejemplo, a la CONABIA, que es la institución pública, aunque con fuerte representación e influencias de las corporaciones del agronegocio, que aprueba los OGMs, o los sesgos que va tomando el INTA. De hecho, hay todo un informe de hace unos años de la Defensoría del Pueblo sobre la falta de transparencia y de

participación, de acuerdo a los estándares de la Constitución, de la Ley General de Medio Ambiente y los estándares internacionales en la CONABIA, siendo que tienen los OGM potencial riesgo y afectación del medio ambiente y de la salud humana. Entonces, me parece que también acá la Investigación Social Participativa permite generar esos ámbitos de mayor complejidad que, por ejemplo, Funtowicz y Ravetz<sup>4</sup> han llamado “epistemología política”, “ciencia con la gente”, “ciencia con conciencia” o “ciencia posnormal”.

Entonces, un poco también nos interesa generar una reflexión sobre todo el proceso desde ahí. Yo les agradezco mucho porque la verdad que hacía mucho que no me juntaba a hablar de estos temas porque no hay casi lugares —este, salvo nosotros en el Centro de Investigación en Derecho Crítico,— y no hay, en Argentina, mucho de investigación participante, de Investigación Social Participativa que involucre derechos humanos e interdisciplinariedad con el campo jurídico.. Tal vez porque las propias organizaciones populares tienen una cultura de la participación, en muchos casos, que no necesitan, como pasaba en mi época, que decían: "Bueno, vienen los especialistas, que son los especialistas en investigación; están los vecinos y las vecinas y los funcionarios del ayuntamiento". En Argentina, las organizaciones sociales y populares, muchas veces ya saben vivencialmente todas estas cosas y las practican. Igual hay que repetirlas. Igual allá, igual hay que repetirlas, hay que machacar. A veces, también, está la cuestión de un poco del saber colonial en el ejercicio de la profesión de los investigadores.

Eso también es real. Nosotros tenemos casi 60 universidades públicas y es verdad, no hay mucha gente que trabaje en esta línea, más allá de la propia impronta que le puedan dar las organizaciones sociales y exigirle a los investigadores con los que trabajan. La devolución es una práctica que puede hacerse, pero eso tiene que ser, también, una decisión de política de la propia institución, y grupos de investigación porque si no, es difícil.

Pregunta del público: Quisiera consultar qué modalidad presentó la devolución sistemática, qué formas de cuidado ético y lenguaje la caracteriza. Bueno, me parece clave esa pregunta, por ahí, que es algo que no abunda en las universidades y en las ciencias, justamente. Y las llevo, la, digamos, las lógicas de circulación del conocimiento, de publicación, de apropiación del conocimiento. Este, bueno, el cientificismo que inunda nuestras universidades y que está totalmente dissociado de la ética.

Alejandro Médici: Una pregunta central, muy agradecido, Graciela, porque permite desarrollar mejor el tema. En primer lugar, este, bueno, la devolución sistemática tiene que ver como ese punto clave, no, que el, digamos, el conocimiento y las decisiones que se toman no son de los expertos, sino que son de la comunidad. Y eso implica ciertas cuestiones éticas. En primer lugar, en la devolución que se hace, primero hay que hacer todo un relevamiento de todas las formas en que se fueron construyendo las condiciones del diagnóstico, recordando centralmente los momentos de participación y qué grupos involucrados fueron los que tuvieron protagonismo en cada una de

esas instancias de participación. ¿Cuáles fueron las metodologías de participación? Si se hicieron asambleas, si se hicieron grupos de discusión con representantes de los distintos sectores involucrados, si se hicieron encuestas de tipo participativo, cómo se construyeron, en base a qué insumos. Todo eso, este, hay que presentarlo y, además, hay que presentarlo con suma claridad, porque no es una reunión de... Las reuniones donde se hacen las devoluciones son reuniones que exigen el esfuerzo del formado en la universidad de presentar las cosas en un lenguaje que sea el lenguaje de la comunidad, que no sea un lenguaje híper especializado, técnico, que dificulte la comprensión. Que esté y que dé excusas para que la decisión que toma del grupo, el local, involucrado en el cotidiano, sea del grupo del local y de los involucrados en el cotidiano, y no del técnico, porque no le entendieron lo que quería decir. Por eso es muy importante la presencia del Grupo de Investigación Participativa. ¿Por qué? Porque el grupo es siempre un grupo mixto, es un grupo con vecinos, vecinas, ciudadanos y ciudadanas, miembros de las organizaciones populares, militantes, y el especialista, el científico en Investigación Participativa. Y entonces ahí, en el grupo mismo, en su trabajo, se va generando un lenguaje que es un lenguaje que va siendo más cercano y más apropiado para hacer la devolución. Pero, igual, siempre la devolución implica esa carga de esfuerzo. Y, lo fundamental, no mentir. No querer sesgar una decisión a partir de cómo se presenta el diagnóstico y se hace la devolución, porque la decisión tiene que ser, finalmente, de la comunidad acerca de cómo se sigue. En general, la Investigación Participativa es como un ciclo de abrir a las perspectivas, a la

participación; de cerrar, hacer un diagnóstico participativo, elaborar un informe; y en la devolución se vuelve a abrir, porque ahí es donde se van a tomar las decisiones sobre cómo se solucionan los problemas a .a partir de lo que dice el diagnóstico participativo. Por eso, ahí es muy importante que la devolución esté bien hecha, que sea fiel a lo que surgió del proceso de participación. Muchas veces pasa que uno va con una mentalidad vanguardista —a mí me pasaba y yo cometí muchos errores—: "Bueno, acá hay que ir para este lado, esto hay que transformarlo". Y el proceso de participación, después, en el diagnóstico, hay que reflejar esa pluralidad, devolverlo de esa forma. Y devolverlo, incluso, mejor si no lo devuelve el técnico, si no lo devuelven los propios vecinos que participaron, es mucho mejor y se entiende mucho más. Así que, bueno, es muy difícil. La Investigación Social Participativa es muy difícil, no es una cuestión de mero voluntarismo. Tiene una exigencia de deconstruirnos en muchas cuestiones en las que estamos formados. Yo, como abogado, imagínense. La

Investigación Acción Participativa es muy difícil, no es mero voluntarismo.

### **Referencias bibliográficas**

Fals Borda, O. (1985). Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia. Siglo XXI.

Villasante, T. R. (2006). Desbordes creativos: estilos y estrategias para la transformación social. La Catarata.

Ibáñez, J. (1994). El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden. Siglo XXI.

Funtowicz, S. O., & Ravetz, J. R. (1993). Science for the post-normal age.

Futures, 25(7), 739-755.



# **La propia experiencia inmigrante como fuente de investigación: algunas discusiones metodológicas<sup>41</sup>**

**Giovanny Gilberto Leal Roncancio <sup>42</sup>**

Este trabajo recupera reflexiones acerca de un trabajo de campo que se llevó a cabo durante tres años junto a migrantes paraguayos en Argentina en el que indagamos acerca de las experiencias laborales de estas y estos migrantes. En este período logré insertarme en diferentes espacios de trabajo de la comunidad paraguaya totalmente distintos entre sí, pero con un campo de acción común: lo comunitario.

## **La propia experiencia inmigrante como fuente de investigación**

Cuando la experiencia inmigratoria se convierte en cotidianidad y se incorpora como parte de la identidad propia, surge un alto nivel de conciencia sobre el lugar que se ocupa dentro de la sociedad

---

<sup>41</sup> Esta intervención es una sistematización de lo compartido en las Jornadas de Investigación Participante, Etnografías Colaborativas y Co-Construcción de conocimientos, UNS, Bahía Blanca, Noviembre de 2022.

<sup>42</sup> Doctor en Ciencias Sociales del Instituto de Ciencias de la Universidad Nacional del General Sarmiento (UNGS) y del Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) Buenos Aires - Argentina. Magíster en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) y Comunicador social- periodista de UNIMINUTO Bogotá- Colombia. Tiene experiencia en docencia, investigación y actividades de consultoría. Ha sido docente presencial y virtual en instituciones de educación superior en Colombia y Argentina. Consultor, coordinador e investigador en diferentes proyectos sociales..

receptora. Este grado de conciencia, en mí caso personal, llevó a preguntarme por las implicancias de ser un ciudadano inmigrante. Se quiera o no, esta clasificación societal: ser un ciudadano inmigrante, contiene un conjunto de sentidos singulares e ineludibles en relación con las distintas dimensiones de la vida política, institucional y cultural, cuyo atravesamiento, las más de las veces, termina desembocando en una aguda y personal comprensión social sobre los derechos y deberes que se poseen desde esta denominación.

La conciencia en torno al lugar que se ocupa en la sociedad receptora me acompañó durante el extenso y complejo proceso de adaptación a los nuevos contextos. Con el paso del tiempo, las costumbres, los hábitos y las formas de vida propias del lugar, la ciudad y el país comenzaron a integrarse en mi subjetividad, en mis propias formas.

En este proceso de adaptación desarrollé capacidades, destrezas y estrategias *ad hoc* para hacer más llevadera la experiencia de vivir en un lugar al que no se pertenece. Sobre todo, en razón de la supervivencia, las capacidades, destrezas o estrategias nacieron de una imperiosa necesidad de solventar lo básico, la vivienda, la alimentación, el trabajo.

Con relación a lo laboral, cuando se llega a otras tierras con un conocimiento y una experiencia acumulada de un trabajo específico, surge la tenacidad de continuar por ese camino. Entonces, se inicia la búsqueda -a tientas- de oportunidades en medio de situaciones, facilidades, obstáculos, equivocaciones y aciertos que constantemente ponen a prueba las seguridades propias frente a las

recurrentes apariciones de miedos o angustias, que hacen tambalear nuestros proyectos y deseos más personales.

Durante esta búsqueda de oportunidades para armonizar deseos e intereses personales con opciones laborales concretas, haciendo uso de los medios que están al alcance, se empieza a labrar, poco a poco, una apertura de rutas, caminos y atajos, en plena convivencia con una incertidumbre constante. Según mi propia experiencia como inmigrante, ante la desesperante necesidad de conseguir un trabajo, uno de los medios o estrategias que inicialmente se prueba, es replegar la propia experticia e iniciar el arduo y complejo camino de inserción laboral en el mercado de ofertas y oportunidades que ofrece el país.

En este camino, podemos encontrar en primer lugar las técnicas o estrategias de búsqueda laboral. Aquí, el uso de bolsas de empleo por internet fue una de mis primeras opciones de búsqueda; pero, desafortunadamente no funcionó, incluso, no funcionó fuera del rango de expectativas y deseos propios.

Al mismo tiempo, escribir y armar el Currículo Vitae (CV) en los términos nativos, fue otra de las estrategias utilizadas para la búsqueda de empleo: conocidos con mucha experiencia en estas tareas, en su momento, me aconsejaron redactar el CV de manera muy corta, porque los empleadores no suelen leer hojas extensas. Incluso, indicaban consignar en el CV sólo antecedentes laborales exclusivamente relacionadas al tipo de oferta de empleo, "para no marear al empleador".

Estas herramientas de búsqueda, las bolsas de empleo por internet y el envío de CV, si bien fueron las herramientas que utilicé para buscar

trabajo, en contextos de flexibilidad laboral, no cumplieron con las expectativas esperadas en mi experiencia de vida propia porque nunca encontré trabajo a través suyo.

Otra de las herramientas de búsqueda que utilicé fue optimizar la red de contactos y conocidos que resultó ser la más efectiva de todas. Gracias a esta red, encontré diferentes trabajos que me permitieron solventar las necesidades básicas, pero en ningún caso se trató de trabajos acordes a mis proyectos personales.

Entre los múltiples trabajos que desempeñé como mozo, bachero, paseador de perros y call centers, mi historia de vida se vio transformada por actividades que nunca antes había realizado en mi país de origen. La trayectoria laboral que comencé en Argentina se fue trazando entre la inestabilidad, los trabajos de corta duración y la informalidad. En estas situaciones me encontré una y otra vez durante el largo camino que me llevó conseguir un trabajo más estable. Algunos de esos trabajos eran bien remunerados, otros no lo eran en lo absoluto, pero en términos generales, unos y otros me ofrecieron la oportunidad de sobrellevar los avatares de la subsistencia diaria.

Estas reflexiones personales, son un corto resumen de mi experiencia de vida como trabajador inmigrante en Capital Federal y refleja, como en muchas otras personas, las formas de búsqueda y permanencia en los trabajos que el mercado laboral ofrece. Pero además de la experiencia común a los actores de este estudio, entre estas reflexiones se encuentra también, la historia de las motivaciones personales que me encausaron a elegir el tema del trabajo inmigrante, como una problemática a investigar.

Cada uno de los momentos vividos durante el trayecto laboral propio, las situaciones problemáticas, los obstáculos y la búsqueda de resoluciones, me proporcionaron un conocimiento de primera mano que resultó ser muy valioso a la hora de reconocer las destrezas, habilidades y estrategias que se despliegan en el denso proceso de búsqueda, estabilidad o permanencia laboral en condición de inmigrante.

Pero ¿cuáles fueron, en detalle, esas situaciones problemáticas que experimenté durante la trayectoria laboral descrita?, ¿cómo se superaron? ¿qué capacidades propias se pusieron a prueba en cada una de ellas? Por cuestiones de espacio, estos interrogantes no podrán ser respondidos a detalle, sin embargo, mis respuestas son cercanas a las experiencias de los actores de nacionalidad paraguaya que aquí comparten sus historias.

Problematizar la experiencia de vida propia como trabajador inmigrante en Argentina e incorporarla, posteriormente, al mundo académico demuestra, una vez más, la forma como surgen los temas de investigación: “los problemas y temas de investigación surgen de la vida cotidiana, de los intereses y experiencias de los propios investigadores y del entorno social al cual pertenecen” (Sautu, 1999: 35).

### **Construcción de lazos de confianza con los actores**

La metodología elegida planteo la necesidad de construir estrategias y métodos específicos para realizar el trabajo de campo y, sobre todo,

para entablar relación con los actores protagonistas de los entornos problemáticos que se estudiaron. El diseño de estas estrategias a lo largo del contacto con el terreno devino en un reto de carácter metodológico, por las particularidades que se configuraban en cada contexto laboral. Esto demandó modificar y ajustar constantemente y durante la marcha, la práctica de abordaje, inserción en el terreno y formación de vínculos con los actores.

Dicho reto metodológico determinó mi rol como investigador dentro del campo, el cual consistió en dejarme llevar por las rutinas y dinámicas propias de las realidades de los actores, de tal manera, que fueran éstas las que me indicaran la forma correcta para entablar contacto y construir lazos de confianza. Ahora bien, ¿cómo se logró específicamente el contacto y los vínculos de confianza con los actores protagonistas de las historias? A continuación, se narra en primera persona dicha experiencia:

Eran aproximadamente las cuatro de la tarde de un miércoles del mes de mayo de 2014, cuando me disponía a ofrecer una charla sobre la Ley de Migraciones 25.871, los derechos de las poblaciones inmigrantes y el proceso administrativo de regularidad migratoria, con el grupo de capacitadores del programa de formación de líderes de una red de migrantes, en el Barrio Costa Esperanza de la localidad de San Martín. La charla se llevó a cabo en un amplio terreno que tenía dos pequeñas construcciones y un inmenso patio lleno de pastos, donde un grupo de más de sesenta personas de diferentes nacionalidades (Bolivia, Paraguay y Perú) nos esperaban para tomar el taller. Cuando ingresamos al lugar, nos recibió una señora de unos

sesenta o setenta años, con una amplia sonrisa y unos ademanes muy alegres, nos saludó y nos indicó el lugar donde se llevaría a cabo la charla-taller. De inmediato, cuando escuché su bienvenida, me llamó la atención su tonada muy afín para mis oídos-, se trataba de una paisana colombiana.

De la misma manera, la señora supo rápidamente mi procedencia, situación que generó una mezcla de sensaciones, entre sorpresa y mucha alegría, porque en ninguno de los barrios del conurbano, donde había tenido la oportunidad de realizar los talleres había encontrado a una paisana. Luego de tres horas en el lugar, cuando finalizamos las tareas programadas, la paisana se me acercó y me comentó sobre un problema que tenía con su documentación argentina. Se trataba de la imposibilidad de obtener su documento nacional de identidad (DNI) durante más de veinte años de permanencia en el país. Esta situación la perjudicó para conseguir trabajo y realizar trámites. Contó que el problema era administrativo, pero que, en realidad, no entendía de qué se trataba. De inmediato, me ofrecí a colaborar con ella para indagar. Fue así como nos intercambiamos números telefónicos y acordamos un próximo encuentro.

Dos semanas después me comuniqué con la paisana para informarle que el inconveniente que tenía con su DNI era que le habían tomado mal sus huellas dactilares y que, como ella no había ido a corregir ese error, el trámite quedó congelado. Al respecto, la paisana explicó, que ella se había “cansado de ir e insistir” para la resolución de su trámite, pero que siempre que iba, no le explicaban bien cuál era el problema

y por el contrario la derivaban a otras dependencias sin solución alguna. En razón de las posibilidades que tenía en ese momento, me comprometí, nuevamente, a ayudarle con un escrito e ir a la dependencia correspondiente a explicar la situación y solicitar la apertura de su expediente, con el ánimo de solucionar su trámite.

Era un jueves de julio de 2014, cuando nos encontramos con la paisana en la esquina de la dependencia donde teníamos que ir a explicar la situación. Serían las diez de la mañana y, como de costumbre, en estas dependencias del Estado, las filas eran enormes y muy, muy lentas. La paisana estaba nerviosa, muy ansiosa y algo incrédula sobre la resolución de su trámite, al respecto yo le decía: “quédese tranquila que estos temas administrativos siempre tienen solución, solo hay que saber explicar”, a su turno, ella exclamó: “bueno mijo, ojalá, le dejo todo en sus manos”.

Cuando llegó nuestro turno me acerqué a la ventanilla donde afortunadamente me encontré con una funcionaria muy amable que supo escuchar lo que le expliqué. De inmediato, preguntó si la señora venía conmigo y le contesté que ella esperaba sentada. Fue entonces, que nos dio otro turno para una ventanilla, donde le iban a tomar la biometría (huellas dactilares) correspondiente. Pasada media hora nos atendieron, le tomaron la biometría y nos pidieron que en los próximos días lleváramos un certificado de domicilio y canceláramos sesenta pesos que correspondían al valor del DNI, el cual, recibiría por correo al domicilio, aproximadamente en quince días. Una vez realizadas dichas diligencias, ya fuera del lugar, la paisana muy emocionada, me dijo con una amplia sonrisa: “¡no sé cómo le voy a pagar este favor, la

verdad, muchas, muchas gracias, me soluciono la vida!” A reglón seguido, sin decir nada, lloró. Un mes después, recibí una llamada, era la paisana que se comunicaba para informarme que ya le había llegado su documento de categoría permanente y me invitaba a un almuerzo en su casa.

Después de estos episodios mantuvimos contacto esporádico por teléfono y de vez en cuando nos encontrábamos para compartir. Así paso un año hasta el 2015 cuando nos encontramos, nuevamente, por el centro de San Martín, en un evento gastronómico y cultural de diferentes colectividades de inmigrantes. Allí le conté que me encontraba iniciando una investigación sobre migración y trabajo en el caso de la comunidad paraguaya. Ella, muy sorprendida y atenta empezó a interrogarme sobre las características del proyecto, cuando de inmediato, con su sonrisa característica me dijo: “mijo si usted necesita ayuda no dude en decirme que para eso estamos”, en ese momento sólo le agradecí su gesto.

Tres meses después del encuentro con la paisana, en un tiempo en el que me encontraba entre idas y vueltas, con dificultades para entablar vínculos con la comunidad paraguaya e iniciar el trabajo de campo, decidí aceptar su apoyo. La razón específica, fue la dificultad para contactarme con hombres y mujeres provenientes de Paraguay que accedieran a una conversación sobre el tema de la investigación. Se presentaron dificultades para acordar tiempos, lugares de encuentro, cumplimiento de las citas y credibilidad en el trabajo que iba a desarrollar. Todo ello, fue una constante en los primeros meses del trabajo de campo.

Estas dificultades me llevaron a cambiar de estrategia metodológica, fue entonces que intenté centrar las posibilidades de contacto en un espacio más estable, por ejemplo, en un barrio. Así, recordé las palabras de la paisana y enfoqué el trabajo de campo en el barrio Costa Esperanza en la localidad de San Martín. Cuando inicié los primeros abordajes en el sector, para mi sorpresa los inconvenientes persistían, aún, con el apoyo de la paisana que era conocida en el barrio debido a su trabajo con los talleres de derechos de las poblaciones inmigrantes.

Fue entonces que hice una pausa para replantear mis métodos de abordaje en el barrio y después de un mes retomé, ya con una estrategia metodológica más concreta que consistió en frecuentar el barrio y ganarme la confianza de los vecinos. Dicha tarea la inicié acompañando a la paisana en sus rutinas de trabajo, en especial, en aquellas relacionadas con las actividades de mecánica dental. Se trataba de una carrera terciaria que había estudiado en Colombia y que en Argentina venía siendo su forma de ganarse el sustento diario, desde hacía más de veinte años. Mi labor consistía simplemente en acompañarla durante las compras de los diferentes materiales como yesos y hormas. Así pasé tardes enteras en la casa de la paisana.

Fue un trabajo que lo mantuve más de tres meses y en todo ese tiempo, los vecinos del barrio ya me iban conociendo poco a poco, al punto que algunos vecinos pensaban que yo era un familiar que la visitaba. A su vez, logré participar en las bodas de las hijas de dos amigas suyas, un par de cumpleaños y algunas ferias por la Avenida Eva Perón frente al barrio, donde acompañaba a una de sus amigas a vender comida

y yo le ayudaba en la venta. Posteriormente también decidí, con el apoyo de la paisana, realizar un taller en su casa sobre derechos de poblaciones inmigrantes, tal como en los viejos tiempos.

Todas estas actividades me permitieron lograr mayor cercanía y confianza con los vecinos, en su mayoría provenientes de Paraguay. Ahí comprendí que la inmersión en el barrio y el contacto con su gente, contexto, vida cultural y rutinas, fueron las que me ofrecieron las pistas necesarias para moverme con mayor certeza y seguridad a la hora de entablar vínculos con estas personas. En esta primera etapa del trabajo de campo logré encontrar caminos y atajos, que me permitieron realizar las entrevistas en profundidad y los grupos focales propuestos. Gracias a los vínculos de confianza con los habitantes, las tareas metodológicas se transformaron en conversaciones detalladas, abiertas y extendidas con cada uno de los hombres y mujeres paraguayas que conocí.

Otro elemento que facilitó este contacto con la población fue mi condición de inmigrante, la cual, permitió que los entrevistados en sus relatos fueran más honestos y extrovertidos hasta el punto, incluso, de hacer catarsis frente a sus trayectorias laborales.

En la mayoría de los encuentros se presentaron situaciones donde se conversó sobre circunstancias muy íntimas con relación al entorno familiar, que repercutían directamente con las actividades de trabajo. Por ejemplo, se habló sobre las responsabilidades que conlleva la manutención y el cuidado de los hijos y la familia en general, las cuales demandan el mantenerse constantemente activos sin importar, a veces, qué es “lo que haya que hacer”. Por otro lado, también se

mencionaron los ambientes problemáticos del barrio, donde se llevaban a cabo algunas actividades, socialmente cuestionadas, en las que se veían envueltos los jóvenes. Afortunadamente, esas actividades han sido controladas por los habitantes de allí. Las historias aquí relatadas fueron logradas través de entrevistas personales y grupales de aproximadamente una hora, esta extensión me permitió profundizar más allá de la experiencia laboral de los actores.

Esta primera etapa del trabajo de campo finalizó después de un año de encuentros, desencuentros, aciertos y desaciertos, dificultades y logros, ahora, materializados en las historias de vida laboral que se describen en esta tesis.

Posterior a estas actividades de campo, surgió el interés por indagar en historias de vida laboral pertenecientes a otros contextos comunitarios. Fue entonces que apelé nuevamente a mi experiencia y conocimiento en temas de migración y decidí enfocar la mirada sobre las dinámicas institucionales, específicamente, en la Dirección Nacional de Migraciones (DNM) en Retiro, un lugar que durante años ha sido cercano a mis actividades de trabajo. Así, un miércoles de marzo de 2016, conocí a dos jóvenes paraguayos que trabajaban en gestoría por los alrededores de la DNM. Estos jóvenes, tenían la referencia de un trabajo de asesoramiento en regulación migratoria que yo había realizado en el año 2014, en una casa comunitaria del Barrio 31. De hecho, cuando me abordaron, lo hicieron recordando esa pequeña charla y la oportunidad en que nos habíamos cruzado sin conocernos. Aprovechando el reencuentro y en medio de la charla, se me ocurrió la idea de acompañarlos en sus actividades de trabajo diarias y ahí

mismo se los ofrecí con el ánimo de intercambiar información en torno a las prácticas administrativas de la regularidad migratoria, esta propuesta les interesó y de inmediato empezamos con los encuentros. El acompañamiento en la rutina de estos dos jóvenes me permitió identificar una forma particular de trabajo de la comunidad paraguaya, la gestoría para trámites de regularidad migratoria. Los gestores administrativos son una gran comunidad que se mueven bajo directrices de cumplimiento y rapidez en los trámites. Estas reglas de trabajo, según uno de los gestores, son fundamentales para sostener su emprendimiento en el tiempo, si no se siguen, se pierde credibilidad y, por añadidura, clientes.

Estos jóvenes gestores compartían el interés por realizar su trabajo de forma honesta y segura como sellos de garantía de su trabajo. Para el cumplimiento de estas directrices, constantemente tenían que enfrentar diferentes obstáculos, en especial de corte institucional, propio del círculo administrativo de la regularidad migratoria, estipulado por la DNM y por los diferentes consulados de los países vecinos y de la región. Puntualmente, los principales obstáculos tenían que ver con los tiempos de expedición y resolución de trámites, por parte de estas entidades frente a las exigencias de sus clientes, dos caras de la misma situación que tensionaban su práctica de trabajo. El acompañamiento a los jóvenes gestores se llevó a cabo durante una semana, en la cual tuve la oportunidad de conocer su oficina y desde allí seguir las rutinas de sus asesorías, en el barrio y en instituciones públicas, como: el consulado de Paraguay, el Registro de las Personas, Reincidencia (entidad que otorga los antecedentes penales de

Argentina) y diferentes delegaciones de la DNM, en particular, aquellas dependencias ubicadas en el conurbano bonaerense.

Durante este trabajo de campo pude observar cómo los jóvenes gestores promocionan sus servicios, el tipo de trabajo que realizan, en cuanto a gestión de documentaciones como los antecedentes penales de Paraguay, los antecedentes penales argentinos, los certificados de domicilios y la asignación de turnos para la regularidad migratoria en la DNM. En esta segunda etapa del trabajo de campo surgió, nuevamente, la necesidad de generar vínculos de confianza, los cuales se lograron y me permitieron una buena inserción en los contextos y rutinas laborales de estos dos gestores administrativos.

Finalmente, el contacto con los jóvenes gestores me llevó a otra realidad y contexto laboral que también es parte de las rutinas comunitarias. Un día cuando estaba en la oficina de los jóvenes gestores, llegó un amigo de ellos que es músico, buscando asesoría para hacer su DNI. En medio de la charla le comenté que me encontraba realizando un trabajo de investigación y que estaba recibiendo la ayuda de sus amigos y él de inmediato se interesó y sin más palabras me ofreció su colaboración.

Este joven músico me comentó que solía ir a los programas de una radio comunitaria paraguaya, ubicada en el barrio de Barracas, pero con un campo de acción -también comunitario- que continuaba en la localidad de Avellaneda. Allí, gracias al contacto con el joven músico conocí al director de la emisora, quien me permitió conocer las instalaciones y algunos de los locutores. Posterior a este primer encuentro, el director de la emisora me invitó a su programa en

calidad de entrevistado, allí pude contar mi experiencia en temas migratorios y algunas cosas en torno al trabajo que estaba realizando con la comunidad paraguaya.

Las invitaciones se tornaron reiteradas y así después de un mes de participación en diferentes programas de la radio, una de las locutoras que trabajaba en la franja de la mañana de lunes a sábado, me ofreció que participara como invitado y columnista en su programa "Paraguay en América", para informar y comentar todo lo atinente a los trámites de regularidad migratoria y derechos de las poblaciones inmigrantes. Fue así como terminé trabajando allí de manera voluntaria durante cinco o seis meses, tiempo en el cual logré la confianza con los productores, reporteros, locutores e incluso con oyentes, que posteriormente conformaron otro grupo de entrevistas, la tercera y última etapa del trabajo de campo.

En definitiva, el trabajo de campo se llevó a cabo durante tres años, entre que logré insertarme en diferentes espacios de trabajo de la comunidad paraguaya totalmente distintos entre sí, pero con un campo de acción común: lo comunitario. En resumen, el trabajo de campo se desarrolló en tres etapas empíricas que se describen así:

**1.** Primera etapa: se desarrolló en el Barrio Costa Esperanza, localidad Loma Hermosa en el Partido de General San Martín, al noroeste del Gran Buenos Aires. En este sector se realizaron doce entrevistas semi estructuradas en profundidad y tres grupos focales.

**2.** Segunda etapa: se realizó en la oficina de asesoría para trámites de regularización migratoria ubicada

en el barrio 31. Dónde se realizó el seguimiento de las historias de vida de los dos jóvenes gestores que facilitan a la comunidad del barrio el trámite de regularidad migratoria ante la autoridad institucional encarga, la Dirección Nacional Migraciones (DNM).

**3.** Tercera etapa: se llevó a cabo en una emisora comunitaria donde se recopiló las historias de vida de productores, locutores, reporteros y oyentes de la emisora, que tiene su rango de acción en el barrio de Barracas y la localidad de Avellaneda. El contacto directo con los contextos más cercanos de los protagonistas de las historias que se describen en este trabajo y la disposición de fluir dentro de los tiempos y ritmos propios de las dinámicas comunitarias de estos ámbitos laborales, obligó a ajustar continuamente la metodología del trabajo de campo, a través del uso de diferentes herramientas y estrategias de corte etnográfico, entre ellas: el diario de campo, la observación participante, donde tuve la necesidad de ir revisando la forma de registro de los datos observados e informados por los actores, decidir a quién entrevistar y mantener la coherencia de solo registrar lo que tiene que ver con el tema e identificar la manera más adecuada de entablar contacto con los protagonistas de las historias de vida.

En este caso, el truco consistió en dejarse llevar por la experiencia, el conocimiento, la sensibilidad en la temática y convertir los contactos espontáneos en una oportunidad para construir vínculos de confianza que permitieran fluir a la par con los ritmos, tiempos y dinámicas comunitarias de los protagonistas. El truco fue entonces dejarse llevar

por las “simples reglas empíricas derivadas de la experiencia” (Becker, 2009: 18).

## **Referencias**

Becker, H. S. (2009). El poder de la inercia. *Apuntes de Investigación del CECYP*, (15), 99-111.

Leal Roncancio, Giovanny Gilberto (2022) Trabajar en lo que sea, arreglarse por su cuenta: Tensiones, formas adaptativas y acciones críticas en la experiencia laboral de paraguay@s en Buenos Aires - 1a ed - Bahía Blanca : Praxis Editorial.

Sautu, Ruth. (1999). *El método biográfico - La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores* (1ª edición). Editorial de Belgrano.



# **¿Todos aprendemos? ¿Aprendemos de las voces bajas de los subalternos?**

**Graciela Hernández<sup>43</sup>**

Quienes hemos leído a Freire, repetimos con frecuencia que “todos aprendemos y todos enseñamos” y con esta frase estamos valorizando que todas tienen la posibilidad de enseñar, aunque no hayan ido a la escuela o no sean capaces de leer o escribir. El “todos aprendemos” parece estar más situado en la idea de que siempre es posible aprender, aún en situaciones desfavorables. En este breve artículo quiero hacer una reflexión acerca de las tremendas dificultades que tienen las clases populares, los y las indígenas, los y las migrantes pobres de poder enseñar, de poder transmitir sus prácticas culturales a personas que no pertenecen ni a su grupo ni a su clase, en especial si se trata de personas con alto nivel de instrucción.

## **1. El trabajo en talleres en aulas interculturales.**

El trabajo en talleres de historia, memoria y producción de textos durante más de 20 años en barrios urbanos y periurbanos de Bahía

---

<sup>43</sup> Doctora en Historia . Jubilada como Investigadora Independiente de CONICET- Directora del Centro de Investigaciones y Estudios de Género y Feminismos – Co-Directora del Instituto de Humanidades- Universidad Nacional del Sur. Argentina.

Blanca y la zona son el territorio del que surge esta hipótesis, producto de un trabajo arraizado. En estos talleres trabajamos con migrantes de países limítrofes, en especial de Chile y Bolivia y prioritariamente con mujeres.

Los talleres se realizaban en escuelas primarias de adulto/as y centros de alfabetización municipales creados con el inicio del período democrático de 1983, con una larga continuidad en esta ciudad, hasta la primera década del presente siglo. El espacio de trabajo eran las aulas, ubicadas en establecimientos escolares o en lugares que oficiaban de aula y se podía tratar tanto de una casa de familia, como una sociedad de fomento o alguna iglesia, generalmente evangélica, aunque algunas veces estuvimos en sedes de alguna dependencia católica.

En el espacio escolar focalizamos en las actividades que propiciaban en diálogo para hacer circular la palabra y luego propiciar la lecto escritura. El punto de partida siempre estaba ubicado en presentar temáticas que dieran lugar al diálogo para luego poder hablar de todo aquello que tiende a parecer oculto, como pensar que la mayoría de quienes iban a la escuela de adulto/as eran migrantes o hijos de migrantes, protagonistas de movimientos migratorios estigmatizados, porque las únicas migraciones valorizadas eran las ultramarinas, en especial de Italia y España.

Con los testimonios, los diálogos, con los textos orales y escritos hemos realizados cuadernillos que luego tratábamos de leer en forma individual y grupal, en algunas oportunidades publicamos este material

en libros. Un libro editado y distribuido gratuitamente por el Museo Histórico de Bahía Blanca<sup>44</sup> permitió que este material producido en las aulas de barrios en los cuales cobran visibilidad las voces *bajas de los subalternos*, como diría Guha<sup>45</sup>, sin embargo, hay que hacer algo más que publicar un libro para que estas voces sean realmente escuchadas y se pueda aprender de ellas.

## **2- La inscripción de las voces y su circulación.**

Estamos convencidas de que los materiales editados que muestran las experiencias y las trayectorias de vida de las personas con las cuales trabajamos en los talleres son una fuente de conocimiento, pero también de que cuesta mucho que estos “conocimientos del sentido común” puedan ser reconocidos, como insumos para comprender el presente en el que vivimos. A pesar de la circulación de ideas originadas en los quiebres epistemológicos contemporáneos, es aún muy fuerte la idea de que lo único valioso es el “conocimiento científico”, en el sentido más tradicional del término.

Los conocimientos que son transmitidos desde las voces *bajas* tienden a quedar en un lugar subalterno y además cuando se encuentran inscriptos en los dispositivos reconocidos por la academia (como los libros publicados por instituciones científicas y culturales) raramente son

---

<sup>44</sup> Ver: Hernández, Graciela, Visotsky, Jessica, 2001 *Cultura popular. Cultura indígena. Una experiencia de educación popular en escuelas de adultos*, Museo Histórico Municipal, Bahía Blanca.

<sup>45</sup> Tomamos el concepto del historiador indio Ranajit Guha, quien asegura que las ideas y opiniones, de los subalternos siempre quedan tapados por los discursos hegemónicos. Ver en: Guha, R. 2002, *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*, Crítica, Barcelona

tenidos en cuenta como insumos para pensar la historia, la demografía, los procesos sociales o tomar decisiones en políticas sociales y culturales.

¿En qué conocimientos estamos pensando? La esfera de los conocimientos de lo/as adulto/as en el ámbito escolar es un universo sumamente amplio, en este caso queremos sintetizar en dos grandes temas que son cruciales para la vida.

### **a- La alimentación**

Comer, alimentarse y alimentar a la familia no ha sido una empresa fácil para las mujeres y varones que migraron desde Chile, Bolivia, o desde la Patagonia o el Noroeste Argentino (NOA). En los encuentros en talleres pudimos conocer las estrategias que implementaron las mujeres, porque la preparación del alimento generalmente recae en ellas.

La cocina y sus pautas fueron tema frecuente en los talleres. Pudimos ver la permanencia del maíz en los alimentos de la cocina andina de la migración boliviana y del NOA, las transformaciones del trigo en los alimentos de la cocina con origen en Chile y la Patagonia argentina, la importancia de ciertas preparaciones como el *ñaco* y el *mote de trigo*<sup>46</sup>, convertidas en “alimentos de los pobres”, pero a la vez negados por las clases medias y altas.

---

<sup>46</sup> Ñaco o también harina tostada, es una forma de procesar al trigo para obtener una harina diferente a la que se consumen en la Argentina. En primer lugar, se tuesta al trigo y luego se lo muele (en las Islas Canarias se realiza el mismo producto). El mote es un alimento que asociamos al mundo andino, significa cocido, en el sur argentino chileno se realiza con trigo.

El maíz, emblema del alimento americano y gran logro de las culturas indígenas, va teniendo un origen difuso y cosechando distintos significados, desde alimento sagrado y exótico, comida de pobres, hasta ser el emblema de la cultura de masas, en el formato de *pop corn*, “palomitas de maíz” o “pochoclos” para consumir en los cines de las cadenas de la industria cultural contemporánea. El trigo, un cereal introducido a este continente, pero con una tradición alimentaria que al menos en el actual Chile y en la Patagonia dieron lugar a tradiciones alimentarias específicas se van dejando de lado en nuestro medio, en el lugar en el que trabajamos en los talleres.

Como no es fácil aprender a partir de escuchas a las voces *bajas de los subalternos* y de las subalternas, todas las estrategias de alimentación, que exceden ampliamente estos casos convertidos en ejemplo, no son reconocidos en los programas de alimentación, en las políticas públicas, en los textos escolares cuando se refieren a las comidas del entorno, ni en los consejos que se les dan a madres y padres para evitar la desnutrición de sus hijo/as. Para procesar a estos cereales las mujeres han desarrollado técnicas de limpieza, pelado, molienda y conservación; estos procesos requirieron de la adaptación de utensilios de trabajo y de sustancias específicas, por ejemplo: las piedras de moler muchas veces son sustituidas por molinillos, las cenizas nativas usadas para pelar maíz o trigo son sustituidas por otras que se encuentran en la ciudad o en la periferia. En todos los casos fueron modificando las prácticas a partir de ensayo y error.

## **b. El universo religioso**

En nuestro trabajo en los barrios descubrimos lo importante que era para la mayoría del alumnado su pertenencia a iglesias evangélicas. Pudimos ver que en algunos casos ya llegaron al país siendo evangélicos y otros se *convirtieron*, es la palabra que usan, cuando migraron.

Los registros sobre las conversiones al evangelismo, en especial al pentecostal, saturan nuestros relevamientos. Conversiones en contextos de enfermedad, alcoholismo, de falta de trabajo, vivienda y comida, encarcelamiento de algún miembro de la familia, y podríamos seguir enumerando.

Inicialmente no teníamos interés en tener datos acerca de esta problemática, nosotras no éramos religiosas, respetábamos a las religiones porque era lo políticamente correcto, pero entendíamos que no necesitábamos saber más. Hubiéramos preferido que el tema religión no apareciera, nosotras queríamos saber otras cosas, con el tiempo nos decidimos a abrir la caja negra de las creencias religiosas de los sectores populares.

Fuimos viendo como estas iglesias, que hay protestantismos democráticos y progresistas y otros que no lo son, pero que aún dentro del conservador espectro pentecostal presentan diversidades y articulan de distinta manera con la sociedad en general. Muchas de ellas llegaron a trabajar junto al municipio de Bahía Blanca y hasta con CARITAS durante la crisis del 2000<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> La historia del surgimiento de ABC, Acción Bahiense Comunitaria, ONG que trabajaba en forma conjunta con CARITAS en el marco de las políticas sociales implementadas por el municipio en: Hernández, Graciela, Cruces. 2006, *Entre la Historia Oral y la Religiosidad Popular*. Ediciones de Barricada. Bahía Blanca, Argentina pp. 159- 168

Creemos que la escucha de las voces bajas de los subalternos es necesaria para conocer cuáles son las instituciones religiosas vigentes, quienes están dispuestas realmente a trabajar con compromiso social. La política puede articular de distinta manera con las entidades religiosas, pero entendemos que tener en cuenta la opinión de quienes integran a las comunidades religiosas – y no solo a los dirigentes de ellas- es una tarea de escucha necesaria.

En suma, tomamos dos ejemplos, la alimentación y el universo religioso, para preguntarnos si realmente aprendemos de los conocimientos que nos transmiten las voces *bajas de los subalternos*, y de las subalternas.



# Subvertir el lugar de enunciación: hacia la co-construcción de preguntas, estrategias y saberes acerca de nuestras biografías y territorios

**Verónica Hendel<sup>48</sup>**

## **Resumen**

Este artículo aborda las experiencias del territorio desde la perspectiva de jóvenes que forman parte de familias migrantes latinoamericanas y asisten a la escuela secundaria en el conurbano bonaerense (Argentina). Es el producto de una investigación colaborativa que se propuso subvertir el lugar de enunciación, abordando las formas juveniles de habitar, recorrer y producir territorios que se despliegan desde las calles y el barrio donde su escuela está ubicada hasta sus ciudades y pueblos natales, y los múltiples recorridos transitados a lo

---

<sup>48</sup> Licenciada y Profesora en Sociología y Doctora en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Ha realizado investigaciones con el Centro Educativo para la Producción Total N° 2, de San Andrés de Giles, y con escuelas secundarias y organizaciones del distrito de Tres de Febrero. Resultados de sus investigaciones fueron publicados en libros y revistas especializadas. Ha participado, como expositora en diversos congresos y encuentros, tanto nacionales como internacionales. Ejerce la docencia en la Dirección de Formación Continua, en Institutos Superiores de Formación Docente y en la UBA. Fue becaria doctoral y posdoctoral del CONICET, donde ahora se desempeña como Investigadora Asistente, con sede en el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen, del Departamento de Educación de la UNLu. Su proyecto de investigación se titula “La educación media en contextos interculturales: saberes e identificaciones en jóvenes migrantes del Gran Buenos Aires”. Participa del Grupo de Memoria Histórica del MoCaSE-VC y forma parte de diversos espacios institucionales. Coordina el proyecto de investigación “Interculturalidad y educación en la provincia de Buenos Aires: saberes, identidades y territorios en disputa” aprobado en el marco de la Convocatoria Jóvenes Investigadores de la UNLu (2019-2020).

largo de su vida. En este ejercicio de indagación, otorgamos centralidad a la producción de cartografías propias, a la creación de sus propios mapas, ilustraciones y relatos. De este modo, buscamos abonar a una perspectiva biográfica y generacional, entendiendo esto último como condición indispensable para la apropiación y producción de saberes que logren desafiar las asimetrías constitutivas de la producción de conocimiento geográfico en la actualidad.

### **Introducción**

“La colonización fue un proceso de disputa por el control del espacio y fue un proceso de despojo para cientos y miles de pueblos, de etnias, de lenguas, de relacionamientos con la naturaleza, con lo humano y no humano, de formas de concebir la vida (...) Dentro de un territorio nacional existen múltiples territorialidades el concepto de territorio fue desnaturalizado en el momento mismo de la conquista y colonización y sobre todo en la conformación de los estados nacionales”

(Gonçalves, 2009)

Territorios y mapas no siempre han ido de la mano. Los primeros siempre antecedieron a los segundos. Y, hasta el advenimiento de la tecnología satelital, requerían ser transitados, recorridos y habitados para poder ser, posteriormente, cartografiados. Al mismo tiempo, las representaciones de los lugares habitados exceden a las cartografías y mapas; aunque éstos últimos tengan un estatus específico, vinculado a su carácter científico o técnico. Cartografiar fue y es, también, una forma de dominar, de hacer propio, de nombrar. Tarea de viajeros, científicos y burócratas. Considerada una ciencia encargada de

reunir, relevar y analizar medidas y datos de diferentes regiones para representarlas gráficamente, la cartografía logró, con el paso del tiempo, “borrar” los recorridos y actividades que la hacían posible. Dispositivo de dominación, producción de conocimiento y control, es posible rastrear en la cartografía contemporánea vestigios de los modos en los cuales el colonialismo, en el siglo XVI, dibujó las fronteras de la geografía moderna “con regla y compás” (Mezzadra y Rahola, 2008).

Este escrito es el producto de una investigación colaborativa que intentó subvertir el lugar de enunciación, abordando las formas en que un grupo de jóvenes, que en su mayoría forman parte de familias migrantes, habita, produce y recorre un conjunto de territorios diversos. Para ello, otorgamos centralidad a la producción de cartografías propias, a la creación colectiva e individual de mapas, ilustraciones y relatos. De este modo, buscamos abonar a una perspectiva biográfica y generacional, concibiendo esto último como la presencia de acontecimientos que rompen la continuidad histórica y marcan un antes y un después en la vida colectiva (Mannheim, 1952; Leccardi y Feixa, 2011). Algunas de las preguntas que nos han orientado son: ¿Qué sentidos y conocimientos construyen lxs jóvenes de familias migrantes latinoamericanas en torno a sus experiencias de múltiples espacios y movilidad/es? ¿Cómo inciden sobre sus trayectorias biográficas y escolares?

A lo largo de las últimas décadas, los desplazamientos y movi­lidades se han transformado en una dimensión clave para pensar y comprender los modos que adopta el capitalismo contemporáneo. El lugar

preponderante que ha pasado a ocupar la migración en las agendas globales da cuenta de algunos de los aspectos que allí se encuentran en juego. Sin embargo, se trata de un problema que excede el desplazamiento entre fronteras nacionales y se hace presente en la proliferación y multiplicidad de los límites y las violencias al interior de los territorios nacionales y en la creación de nuevas territorialidades (Mezzadra, 2019). En este contexto, los espacios y los desplazamientos son concebidos como el resultado de una negociación, de una relación de fuerzas o de un enfrentamiento violento, nunca un producto espontáneo de la naturaleza o el espíritu (Mendiola, 2013). En el marco del trabajo realizado, la experiencia de múltiples territorios y movilidades emergió como un elemento clave en la construcción del sentido que los jóvenes le dan al mundo que habitan (Reyes Tovar, Martínez Ruiz, ).

A lo largo de las últimas décadas, diversos autores han argumentado que el territorio no es algo anterior o exterior a la sociedad (Lefebvre, 2013; Soja, 2008; Haesbaert, 2021; Porto-Gonçalves, 2009; Segato, 2007).

Territorio es espacio apropiado, “espacio hecho cosa propia” (PortoGonçalves, 2009) y, al mismo tiempo, escenario del reconocimiento (Segato, 2007). Si territorializar implica asignar al territorio y sus componentes una particular significación simbólica que se traduce en una designación e interpretación verbal, entonces el proceso de territorialización implica asumir un territorio como propio, generando un vínculo emocional y sensible con/en el mismo (Porto-Gonçalves, 2001). Por lo tanto, en un mismo espacio urbano hay

múltiples territorialidades. Sin embargo, el urbanismo y la arquitectura han tendido a naturalizar las relaciones sociales y de poder que dan forma a las territorialidades hegemónicas, invisibilizando, negando y/o alterizando otras formas de habitar, recorrer, percibir, sentir y producir la ciudad. Aquellas territorialidades que abordaremos en este trabajo son las que los jóvenes han vinculado a la interculturalidad. En América Latina, hablar de ciudad e interculturalidad implica reconocer la matriz colonial de nuestras sociedades, sustentada en la clasificación social asimétrica y desigual vinculada a las nociones de raza y civilización (Mansilla Quiñones, et al, 2019). Aquí nos interesa atender al despliegue, siempre conflictivo y disputado, de una interculturalidad situada, entendida como dimensión constitutiva de la contextualidad en la que estamos y somos (Fornet Betancourt, 2009). Una interculturalidad crítica que, como producto de las luchas, intereses y necesidades de los propios grupos socioculturales dominados, marcados, alterizados, parte de la problematización del poder y la "racialización" de la diferencia y tiene su eje en la problemática estructural-colonial-racial y sus vínculos con el capitalismo. Es decir, un proyecto político, social, ético y también epistémico que pretende la transformación de la matriz colonial que nos atraviesa.

Las experiencias de movilidad suelen ser representadas, reconstruidas y mediadas por narrativas y cartografías producidas por Estados o empresas privadas. El desafío, entonces, consiste en contracartografiar. En este caso, de la mano de jóvenes que en su mayoría han migrado desde países limítrofes y han experimentado, a lo largo de su vida, múltiples viajes y territorios (Hendel y Maggi, 2022).

## **¿Cómo?**

“No sabemos lo que somos si no sabemos dónde y cómo estamos en lo que somos” (Fornet Betancourt, 2009). Este escrito está basado en una investigación colaborativa que se nutre del enfoque etnográfico, iniciada en el 2015 y profundizada en los años subsiguientes. Los registros que aquí compartimos fueron elaborados, fundamentalmente, en el marco de dos proyectos realizados junto con escuelas secundarias del partido de Tres de Febrero (Provincia de Buenos Aires): uno que incluyó el diseño y la realización de un corto audiovisual sobre la interculturalidad y otro en el cual realizamos una investigación colectiva sobre la historia del barrio en el cual una de las escuelas está ubicada. Este trabajo recupera ambas experiencias y otras desarrolladas previa y posteriormente.

El trabajo colaborativo fue realizado en conjunto con jóvenes y docentes e incluyó entrevistas y conversaciones informales (todos indagamos), recorridos por la ciudad, producción de narrativas cartográficas (Caquard Cartwright, 2014) mapas e ilustraciones.

La producción de los distintos tipos de cartografías narrativas tuvo lugar en espacios escolares y fueron realizadas por los jóvenes, en forma individual o colectiva. Entendemos que estas producciones articulan dos dimensiones clave: la forma en que los jóvenes representan y, por lo tanto, producen su desplazamiento a lo largo del espacio, y la identificación de límites y fronteras. Esta metodología se nutre de la cartografía social o colectiva, que ha tenido un importante desarrollo durante las últimas décadas en América Latina. Así como la

cartografía social supone la apropiación de la práctica de mapeo por parte de sujetos colectivos que logran subvertir el lugar de enunciación hegemónico, la producción de narrativas cartográficas habilita la producción de relatos visuales en los cuales tiempo y espacio se entrecruzan brindando la posibilidad de narrar historias que aún no han sido contadas y que, en la mayoría de los casos, hablan de prácticas y saberes negados e invisibilizados.

A través de la producción de estas narrativas cartográficas y de la investigación participativa que hicieron posible este escrito, buscamos ubicar a los jóvenes junto a los cuales trabajamos en el papel clave que desempeñan como actores sociales fundamentales en la producción tanto del espacio urbano como de una perspectiva crítica acerca de las relaciones de poder que lo atraviesan y constituyen.

El trabajo etnográfico incluyó la realización de observaciones participantes (23) y no participantes (11) en contextos escolares y comunitarios, así como también la posibilidad de compartir recorridos por el barrio y otras partes de la ciudad y viajes en medios de transporte público —colectivo y subte—. También realizamos entrevistas en profundidad a la mayoría de los jóvenes (23) que nos permitieron reconstruir sus historias de vida. Las mismas fueron realizadas entre mayo y noviembre de 2019, en el ámbito escolar, en espacios que fueron cedidos por el personal adulto como, por ejemplo, la sala de preceptores, la sala de profesores, aulas que se encontraban momentáneamente desocupadas, el patio o el salón de usos múltiples. En la mayoría de los casos las entrevistas fueron realizadas en grupos de dos jóvenes según su preferencia. A lo largo de estos años también

sostuvimos múltiples conversaciones informales que nos permitieron aproximarnos a sus modos de apropiarse de la experiencia escolar y, específicamente, barrial, así como también establecer lazos de afecto y confianza fundamentales para la investigación participativa.

### **¿Dónde?**

Ciudadela es una localidad ubicada en la parte sur del partido bonaerense de Tres de Febrero, en la zona oeste del Gran Buenos Aires, Argentina. Lugar de paso, de circulación, de comercio e intercambio. Ubicado a mitad de camino entre una de las estaciones de tren y terminal de ómnibus de Liniers y la estación de tren que lleva el nombre del barrio, ubicado en el Gran Buenos Aires, el lugar que nos convoca se despliega ante la experiencia de los jóvenes como un espacio diverso, heterogéneo, desigual e inseguro. Un territorio que alberga muchos otros. Lugares que llevan en el nombre marcas étnicas, de clase, raza y nacionalidad que nos remiten a formaciones de alteridad de raigambre histórica. En la escuela a la que asisten los jóvenes que protagonizan esta investigación suele decirse que el barrio donde está ubicada constituye “un lugar olvidado del distrito”, del que “nadie se preocupa desde hace muchas décadas”. También es conocido como una “Bolivia en chiquito” por su proximidad con el barrio porteño de Liniers y por el alto porcentaje de población proveniente de países cercanos que lo habita. Los jóvenes no dudan en señalar que se trata de un territorio inseguro y peligroso. A lo largo de la investigación sobre el pasado y el presente del barrio, que junto con ellos realizamos, la experiencia del peligro en relación al barrio fue cambiando.

Entendemos que la indagación histórica y las categorías conceptuales que fueron apareciendo en el transcurso de la misma constituyen elementos indispensables para comprender estas transformaciones en la mirada. Territorio habitado por querandíes, la zona de Ciudadela llevó primero el nombre de “Rancho de Castro” y “Villa Liniers”. La historia oficial de esta zona está íntimamente ligada a la presencia del ferrocarril y el Ejército. Su fecha de fundación se remonta a diciembre de 1910, cuando se inauguró la estación del Ferrocarril Oeste, “con un servicio diario de 18 trenes a vapor”. Por aquel entonces, Ciudadela formaba parte del partido de General San Martín, cuyos límites habían sido reconocidos varios años antes a través de la Ley no. 423 (1864). El nombre del barrio lleva la marca ineludible de aquellos cuarteles que terminaron de construirse en 1902 y cuya presencia, según los historiadores locales, activó la vida social del pueblo. Así como el ferrocarril, y posteriormente la terminal de ómnibus, hicieron de la zona un lugar de tránsito, los cuarteles tuvieron un rol protagónico en diversos periodos de su historia. Fundamentalmente, en cada golpe militar y, de un modo mucho más complejo, durante el terrorismo de Estado, cuando sus instalaciones fueron utilizadas como centro clandestino de detención.

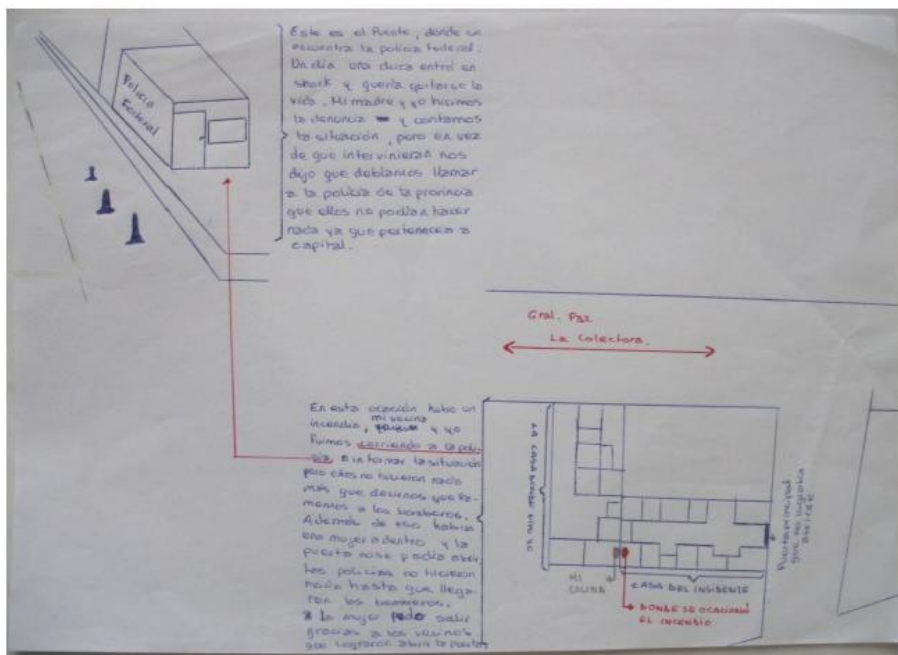
La otra marca identitaria del barrio la constituye la inmigración. Italiana y española, primero, paraguaya, boliviana y peruana, después. También china, coreana, senegalesa y venezolana. La proximidad de esta zona con el barrio porteño de Liniers ha hecho que, desde la década de 1980, aquello que predomine en el imaginario popular sea la presencia de las familias bolivianas, las cuales conforman más del 80

% de la matrícula de la escuela en la cual realizamos la investigación. Los historiadores locales, sin embargo, se han empeñado en focalizar la mirada en la migración europea, silenciando la notable presencia de personas de otras latitudes y reproduciendo los discursos hegemónicos acerca de la existencia de una “migración positiva” y otra “negativa”. Este gesto, aparentemente menor, constituye un síntoma de un conjunto de procesos más complejos que atraviesan los modos en que los jóvenes experimentan uno de los territorios que abordaremos en este escrito: la ciudad.

### **Territorios habitados 1. El barrio, los barrios, la calle**

El desplazamiento a lo largo de las calles de la ciudad ha constituido uno de los faros de la investigación colaborativa que dio lugar a este escrito, en un intento por analizar las formas que adopta la experiencia contemporánea del territorio urbano donde la escuela secundaria a la que asisten se encuentra ubicada. Con la sensación de peligro como punto de partida, y la producción de cartografías narrativas como modalidades visuales de representación y comunicación de diferentes formas de concebir y habitar el espacio, reconstruimos los modos en los cuales los jóvenes se desplazan por las calles del barrio en el cual su escuela está ubicada. Es desde el prisma del desplazamiento, o la movilidad, que comienzan a hacerse visibles tanto formas de hacer la ciudad como la existencia, y el accionar, de límites y fronteras que operan deteniendo o forzando el movimiento y exigiendo la identificación a través de la exposición de documentación.

En este recorrido, asumimos el desafío de reconstruir “el hacer que habilita el ver” que se plasma en las cartografías narrativas. En este ejercicio analítico identificamos, junto con los jóvenes, que ellos y ellas recorren el barrio de múltiples formas, fabricando diversas espacialidades y temporalidades urbanas que tienen un denominador común: la experiencia del barrio como un lugar peligroso. Experiencia que emerge del espacio vivido, de sus formas de apropiarse de la ciudad y de las actividades que allí desarrollan, las cuales constituyen, al mismo tiempo, fuente de saberes y conocimientos espaciales. En el marco de la investigación que con ellos realizamos, la categoría de violencia institucional ha permitido modificar la lente del análisis y pasar de pensar el peligro como inseguridad, o amenaza de un “otro”, a comenzar a identificar críticamente el accionar de ciertos regímenes de visibilidad de la etnicidad que se entraman con regímenes de gobierno de las movilidades.



Fuente: Narrativa cartográfica elaborada por una joven de Ciudadela (2019) (Hendel, 2020)

Las cartografías de la violencia institucional nos permitieron visualizar estos regímenes en su espacialidad y accionar, dimensiones que sólo pueden ser pensadas en profundidad a partir de una serie de acontecimientos recientes y otros de más larga data. Por un lado, el intento del gobierno argentino de modificar, a través de un decreto de necesidad y urgencia, la Ley de Migraciones 25.871 (en el año 2017) y el desarrollo de una aplicación móvil que permite la identificación de migrantes "ilegales" (2018), por mencionar dos de los hechos más relevantes de los últimos años en relación al retroceso de las políticas migratorias. Por otra parte, el desalojo de la feria de Liniers (2018), un aumento notable de la presencia policial en la zona, la localización de puestos de control y monitoreo permanentes y un aumento del control sobre los comerciantes. El resultado de estos procesos de distinta escala ha sido el desarrollo de una política de selectividad, que pone a las personas en permanente sospecha y que, junto con el accionar de los medios de comunicación, produce efectos concretos sobre imaginarios y subjetividades. En este sentido, podemos pensar que las diferentes formas que adopta la movilidad juvenil migrante en la ciudad dan lugar a la producción de diversos modos de gobernanza, que son integrales a la lógica liberal y que, a su vez, producen e inciden sobre esas mismas figuras que constituyen su punto de partida. La posibilidad de pensar ciertos modos de accionar de las fuerzas de seguridad y de la sociedad sobre los migrantes como una proliferación de los mecanismos sutiles de control y vigilancia, abre las puertas a pensar las fronteras en el marco de lógicas más amplias de gubernamentalidad. La ciudad emerge, así, como un lugar en el cual

ciertas políticas estatales de vigilancia y ciertas prácticas de identificación y control de la población actúan de modos que guardan semejanzas con la función de policía que se ejerce en las fronteras territoriales.

Sin embargo, la ciudad no es solo eso. En ella también se despliegan otro tipo de lugares que los y las jóvenes han vinculado a la interculturalidad.

En este contexto, la producción de otras cartografías narrativas y mapas habilitó la creación de espacios de reflexión sobre la experiencia de la ciudad y potenció la elaboración de relatos críticos en donde la reflexión a partir de un dispositivo visual permitió articular procesos de territorialización y narraciones que disputan e impugnan aquellos sentidos instalados desde diversas instancias hegemónicas de producción de conocimiento sobre la ciudad.

## **2. Casas, escuelas, sociedades de fomento y estaciones**

La creación de instancias escolares en las cuales identificar cartográficamente aquellos lugares que los jóvenes vinculan con la interculturalidad les permitió apropiarse de esta categoría polisémica a partir de sus propias experiencias territoriales, generacionales y afectivas. Pensar y cartografiar los múltiples lazos entre interculturalidad y territorio supone dar lugar a esas otras formas de habitarlo, vivirlo, sentirlo, percibirlo y producirlo.

En los espacios educativos de la Argentina, y de la provincia de Buenos Aires en particular, la interculturalidad comenzó a cobrar mayor visibilidad y reconocimiento por parte del Estado a partir de la década

de 1990. Las crecientes demandas de los pueblos originarios y movimientos sociales obtuvieron parte de su expresión en el articulado de la Constitución Nacional de 1994. En el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional 26.206, que en sus artículos 52, 53 y 54 estableció la creación de la modalidad de la Educación Intercultural Bilingüe, concebida específicamente para los pueblos indígenas y poniendo especial énfasis en las enseñanzas de sus lenguas. Las iniciativas que surgieron a la luz de la nueva ley no abandonaron el carácter focalizado que las caracterizó durante la década anterior y partieron de la concepción de que la interculturalidad remite a la relación entre población "originaria" y "no originaria" (Thisted, 2014). Para la misma época, en la provincia de Buenos Aires, se comenzó a discutir esta concepción focalizada de la educación intercultural en función de tres ejes: que la cuestión indígena no es exclusivamente rural, que la población indígena no vive necesariamente en comunidad y que la educación intercultural tiene como destinatarios al conjunto de la población. La Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires se propuso, entre sus fines y objetivos: "promover la valoración de la interculturalidad en la formación de todos los alumnos, asegurando a los Pueblos Originarios y las comunidades migrantes el respeto a su lengua y a su identidad cultural" (2007).

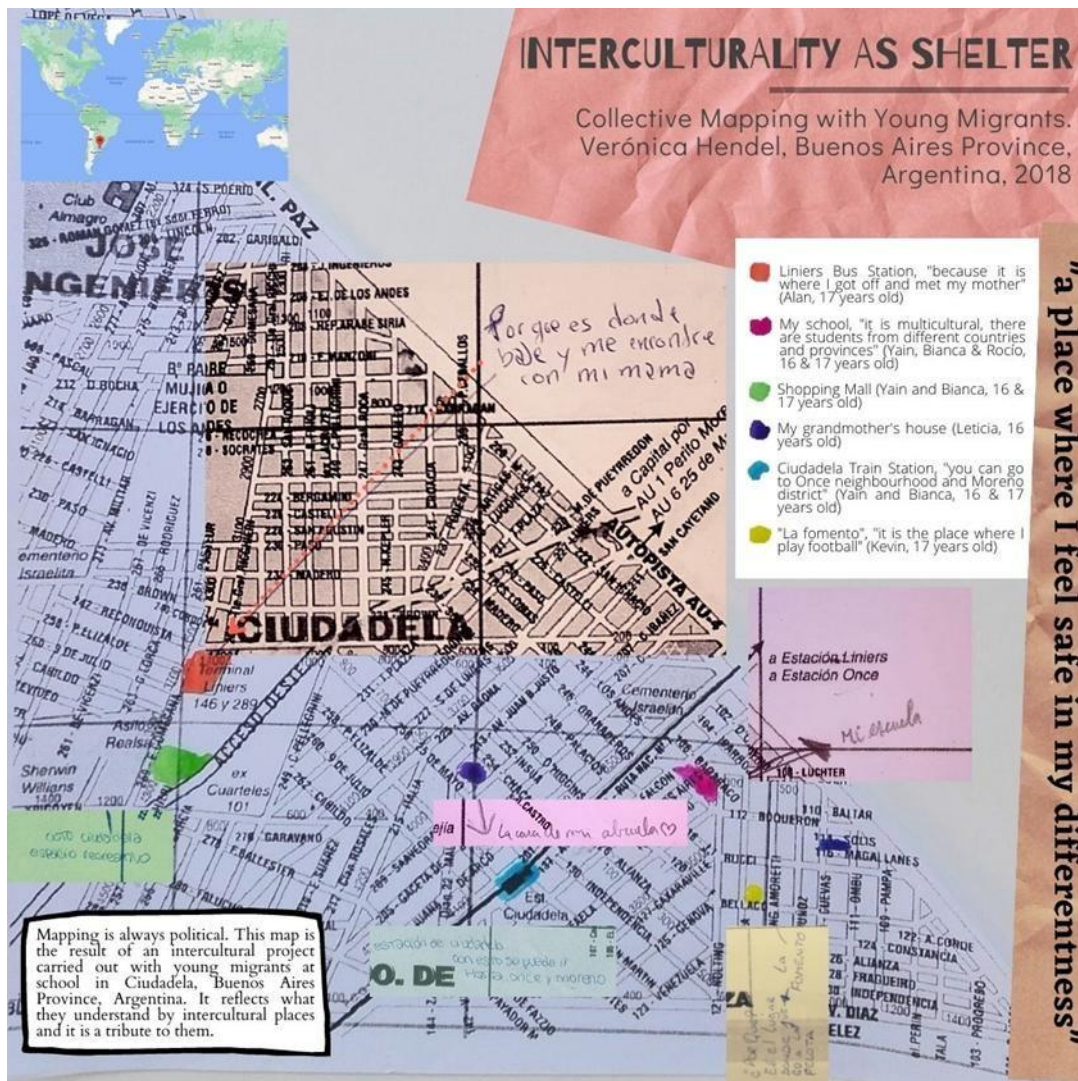
En escritos previos hemos analizado que, si bien para este grupo de jóvenes la escuela secundaria conserva muchos de los sentidos tradicionales que la han caracterizado durante décadas (entre ellos, se destaca la posibilidad de acceder a una vida mejor y a un trabajo mejor remunerado que el de sus padres), también emergen otros

nuevos como el de “sentirse reconocidos” y “sentirse igual frente a sus otros pares” (Hendel, 2020). Sentidos que se construyen en forma relacional sobre un trasfondo de experiencias escolares previas de discriminación y desigualdad; también a contraluz de las experiencias de extrañamiento y marcación experimentadas en las calles del barrio. Por eso, el señalamiento de su escuela secundaria como lugar intercultural no constituye una sorpresa. Entendemos que en este señalamiento cartográfico se expresan diversos sentidos de la escuela como territorio.

En primer lugar, un sentido vinculado a la experiencia de la escuela como lugar de pertenencia que se despliega sobre una sedimentación de experiencias previas de marcación y estigmatización, estrechamente vinculadas con aquello que definieron como una cierta “necesidad de encajar”, de prestar atención a “la forma en que te mostrás a los otros” y, especialmente a “la forma de hablar” vivida como marca de extranjería. Es decir, en experiencias de haberse sentido “otro”, diferente, ajeno o haber sido obligado a verse a través de los ojos de otro. Este sentido también surge atravesado por la experiencia del desplazamiento a través de diferentes ciudades y escuelas, y se expresa en la valoración de los lazos de sociabilidad, el “ser reconocidos” o, en sus propias palabras, la posibilidad de “encontrar amigos, compañeros”, “seres queridos”, “personas solidarias”, “mis amigas”, “mis compañeros”. Una experiencia escolar que no se basa en una proyección a futuro sino en un presente denso y cotidiano.

En segundo lugar, hemos hallado un sentido de la escuela como un territorio o lugar en el cual se sienten cómodos y pueden mostrarse “como son”. Este sentido emergió en la vida cotidiana escolar a partir del binomio espacial que distingue el adentro escolar, como lugar seguro, del afuera barrial como espacio del peligro. Esta dialéctica espacial debe ser analizada en mayor profundidad en el marco de las trayectorias de movilidad de los jóvenes y, particularmente, de las experiencias previas y contemporáneas de haber transitado la incomodidad de “sentirse otros” en el espacio barrial. Si el sentido anterior se desplegaba sobre la trayectoria escolar previa de los jóvenes, en este caso, surge en el marco de una cartografía del adentro y del afuera que hace referencia a dos territorialidades diferentes y los diversos modos de experimentarlas. Si en el sentido anterior la marca de extranjería identificada por los jóvenes estaba vinculada, fundamentalmente, con la forma de hablar, en este caso se encuentra relacionada con la forma en que los otros los ven y se relacionan con ellos en la calle. Experiencia profundamente atravesada por el racismo. La escuela, junto con las sociedades de fomento, clubes, centros comerciales y casas de familiares, son identificados por los y las jóvenes como “lugares de la interculturalidad”.

La estación de autobuses también...

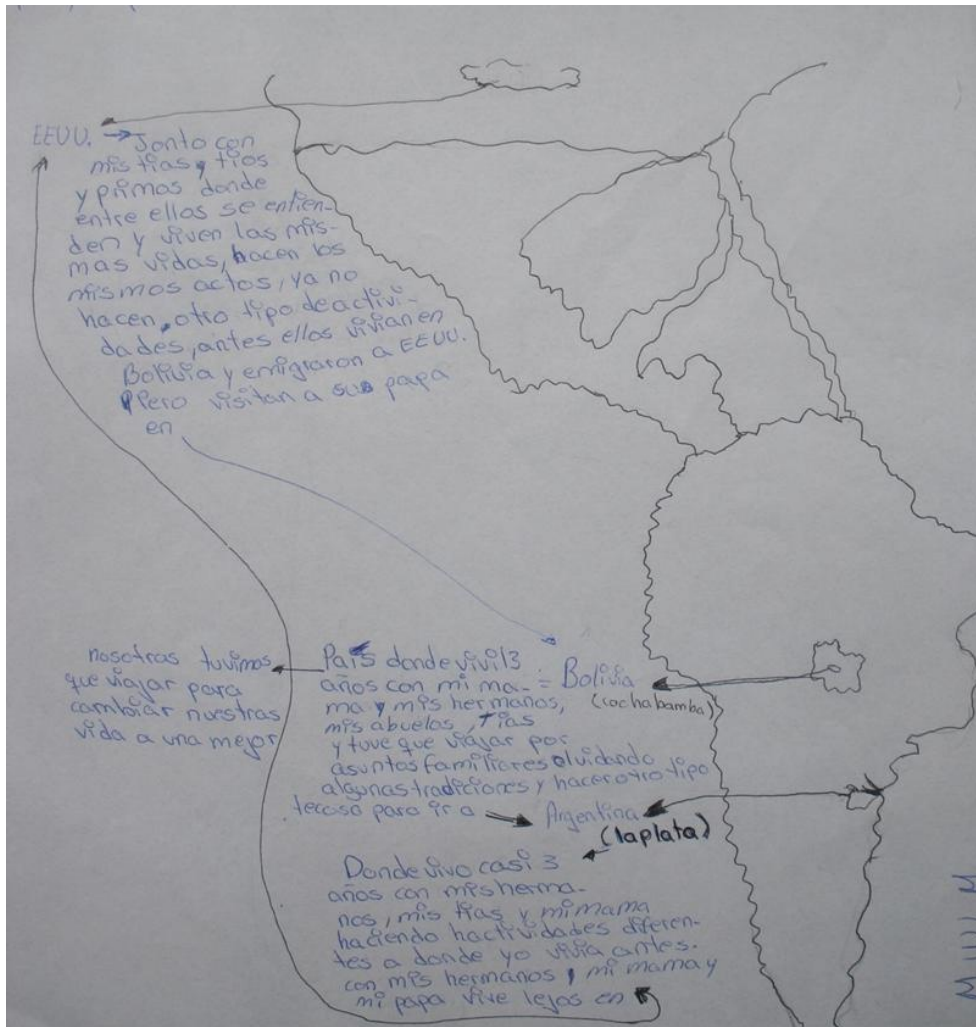


Fuente: Mapa colectivo construido en base a las producciones de jóvenes que forman parte de familias migrantes de Ciudadela, Argentina. (Shelter: an Atlas, 2023).

### 3. El autobús, los viajes

Hayan nacido en Bolivia o en Argentina, a estos jóvenes la experiencia de la migración les resulta cercana, familiar. Sin embargo, el término “migración” resulta insuficiente para describir una experiencia de movilidad, múltiple y heterogénea, que la excede. En este sentido, las experiencias de la movilidad, narradas a través de los viajes y las narrativas cartográficas, los une más allá del lugar de nacimiento.

Pensar a los y las jóvenes desde los viajes supone un intento por articular las experiencias de territorios que se despliegan en la dimensión local, nacional y transnacional.



Fuente: "Mapa de mi vida", elaborado por joven de 18 años de Ciudadela, 2018

Teniendo en cuenta la distinción analítica que hemos realizado en otros escritos, a partir de sus propias producciones cartográficas y sus relatos de vida: podemos afirmar que a partir de ese viaje inicial (o viaje umbral), en muchos casos, se desprenden otros viajes (sucesivos y de visita) que dan lugar a experiencias de los territorios fuertemente vinculadas a la movilidad. Viajar, entonces, puede ser entendido no

solo como una forma de recorrer sino, más bien, de habitar territorios, de crear territorios propios. Experiencias de movilidad que hablan de los proyectos migratorios, de su infancia, de sus familias; aspectos que nos permiten aproximarnos a sus modos específicos de habitar y concebir los territorios.

Estas experiencias de múltiples movilidades nos brindan elementos para pensar el viaje como experiencia paradigmática del territorio que es posible leer en clave generacional retomando la peligrosidad que representa la travesía, el reconocimiento de las fronteras como espacios de tensión y la clasificación entre los propios jóvenes según el medio de transporte utilizado.

Entendemos que estos tres tipos de viajes implican diferentes experiencias de los territorios y tienen un peso diferencial en las trayectorias biográficas de estos jóvenes. Si las generaciones son el medio a través del cual dos calendarios distintos —el del curso de la vida y el de la experiencia histórica— se sincronizan, entendemos que los viajes, en el caso de los jóvenes que forman parte de familias migrantes, constituyen una puerta de entrada para analizar los modos en que el tiempo biográfico y el tiempo histórico se funden y se transforman mutuamente dando origen, tal vez, a una generación social.

Viajar surge así, no sólo como una forma de recorrer sino, más bien, de habitar territorios, de crear territorios propios que se despliegan entre distintas provincias, partidos, ciudades, barrios o, incluso, países. Viajar como una experiencia pasada pero también presente, que se va

modificando con el tiempo y que se proyecta hacia el futuro, se abre hacia otros territorios, destinos y experiencias.

### **A modo de conclusión**

Del barrio a los viajes, hemos recorrido a lo largo de este escrito senderos diversos que nos remiten a la experiencia juvenil de múltiples territorios. En este recorrido, Ciudadela emerge como un territorio propio pero vinculado al peligro, la inseguridad y la violencia institucional. A diferencia de la escuela, espacio que asocian a la interculturalidad, el barrio es descrito y experimentado como un territorio donde son marcados, señalados, discriminados. Una experiencia del “sentirse otro”, de alterización y discriminación que otros investigadores ya han analizado en otros contextos (Gavazzo, 2011) y cuya indagación estamos profundizando en la actualidad. Por último, entendemos que esta experiencia del peligro y la violencia que comparten sólo puede pensarse a partir de la noción de “llevar el territorio a cuestas” (Segato, 2007: 79) y de una experiencia del cuerpo como “una manera de presencia en el mundo, en el mundo físico, y en el mundo social y en sí mismo” (Sayad, 2010: 268), es decir, de una experiencia del cuerpo como territorio que se enlaza con la experiencia de sus múltiples viajes, de esos territorios habitados, narrados, olvidados y también vividos como extraños, peligrosos y ajenos, que a fin de cuentas hablan de ellos mismos, y de su ser joven en el mundo: de sus “maneras de habitar” el espacio en y desde la movilidad. A diferencia de lo que sucede cuando a los jóvenes se les solicita que definan la interculturalidad en forma escrita u oral, al

cartografiar los lugares que ellos vinculan a la interculturalidad ponen en juego sus trayectorias de vida que están atravesadas por experiencias de múltiples territorios, de desplazamientos, encuentros y afectos. Despliegan, de este modo, una geografía oculta, invisible a los ojos de muchos. La interculturalidad como territorio se despliega en estos mapas como lugares de re-encuentro con familiares, de encuentro y recreación entre pares, de refugio y lazos familiares y, por último, como lugar de co-existencia y convivencia de "lo diverso" y "lo diferente". Si territorializar implica asignar a los espacios una particular significación simbólica que se traduce en una designación e interpretación verbal y visual, entonces, en este caso, el proceso de territorialización implicó asumir los lugares vinculados a la interculturalidad como propios, poniendo en evidencia un vínculo emocional y sensible con/en los mismos. Los mapas que nos convocan suponen un modo de subvertir la mirada en la medida en que dejan ver personas, recorridos, apropiaciones y modos de habitar la ciudad que suelen permanecer ocultos e incluso tienden a ser negados y estigmatizados. También dejan entrever algunos de los modos en que los jóvenes se apropian y significan la interculturalidad en el espacio urbano. Volviendo sobre las preguntas que nos orientaron podemos señalar que son los jóvenes que asisten a una escuela estatal de Ciudadela, forman parte de familias migrantes y vienen de muchos viajes quienes pueden ver esta geografía de la interculturalidad que hemos intentado recorrer. Sin embargo, sólo pueden hacerla visible en la medida en que se crean o surgen instancias de reflexión y trabajo colectivo que, no necesariamente, dependen de otros adultos.

Geografías que han hecho visibles poniéndose a sí mismos en juego, representando visualmente su experiencia de la ciudad o, mejor aún, sus formas de hacer la ciudad. Esta experiencia etnográfica y colaborativa pone en evidencia, una vez más, el potencial de los espacios escolares como lugares en los cuales es posible crear instancias de producción de pensamiento crítico.

### **Bibliografía**

Cacquard, Sébastien y Cartwright, William. "Narrative Cartography: From Mapping Stories to the Narrative of Maps and Mapping". *The Cartographic Journal*, 51: 12, 2014, 101-106.

Fornet Betancourt, Raúl. "La interculturalidad y el sujeto social en el contexto latinoamericano", en *Interculturalidad en procesos de subjetivación*. México: Consorcio Intercultural/SEP, Coordinación Gral de Educ. Intercultural y Bilingüe, 2009, 11-30.

Gavazzo, N. "Acceso diferencial a la ciudad. Identificaciones y estereotipos entre los hijos de inmigrantes bolivianos y paraguayos en Buenos Aires". *Social and Spatial Inclusion of International Migrants. Paper Series*, 8, 2011.

Haesbaert, Rogério. *Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na "América Latina"*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021.

Hendel, Verónica; *Cartografías del peligro: desplazamientos, migración, fronteras y violencias desde la experiencia de los jóvenes en un barrio del Gran Buenos Aires, Argentina*; Universidad Nacional de Colombia; *Historia y Sociedad*; 39; 7-2020; 184-212.

Hendel, V. "Interculturality as Shelter" (16-37). Shelter: An Atlas (Alicia Cowart, Charles Drucker, Darin Jensen-ed). USA: Guerrilla Cartography, 2023.

Hendel, Verónica; Maggi, María Florencia; Venir de muchos viajes: Experiencias de movilidad de jóvenes de familias bolivianas en Argentina; Universidad Pontificia Comillas; Migraciones; 54; 4-2022; 1-23

Hendel, Verónica; Territorializar la interculturalidad: jóvenes, ciudad y migración en el Gran Buenos Aires, Argentina; Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani; Odisea; 8; 10-2021; 238-267.

Leccardi, C. y Feixa, C. (2011). "El concepto de generación en las teorías sobre la juventud". Última Década N°34, CIDPA Valparaíso, 2011, 11-32. Lefebvre, Henri (2013). La producción del espacio. Madrid: Capitán Swing.

Mannheim, K. (1993). "El problema de las generaciones". Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 62, pp. 193-244

Mansilla Quiñones, Pablo, Quintero Weir, José y Moreira-Muñoz, Andrés. "Geografía de las ausencias, colonialidad del estar y el territorio como sustantivo crítico en las epistemologías del Sur". Utopía y Praxis Latinoamericana, 24(86). 2019, 148-161.

Mendiola, I. (2012). Regímenes de movilidad y domesticación del espacio. Política y Sociedad, Vol. 49 Núm. 3: 433-452.

Mezzadra, Sandro. "Sealing Borders? Rethinking Border Studies in Hard Times". Working Paper Series B/Orders in Motion, 3: 1-11, 2019.

Mezzadra, Sandro y Federico Rahola, comps., *Estudios postcoloniales*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2008.

Porto Gonçalves, C W, "De Saberes y de Territorios diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino americana" *Revista Polis* Vol 8 N 22, 2009.

Reyes Tovar, M. y Martínez Ruiz, D. T. "La configuración identitaria en los territorios de migrantes internacionales". *Península*, vol. X, núm. 2, 2015, pp. 117-133.

Sayad, A. *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. España: Anthropos, 2010. Segato, R. *La Nación y sus otros*. Buenos Aires: Prometeo. 2007. Soja, Edward. *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2008.

# **Interseccionalidad crítica y ancestralidad en el entretejido de tradiciones participativas en investigación**

**Jessica Visotsky-Hasrun**

*Al azar agradezco tres  
dones, el haber nacido  
mujer, de clase baja y  
nación oprimida*

*Y el turbio azur de ser tres veces rebelde*

Maria-Mercè Marçal

Poeta catalana (1952-1998)

## ***Algunas ideas para introducirnos en las reflexiones***

En este artículo nos proponemos profundizar acerca de las categorías con las que hemos ido dialogando a lo largo de nuestros trabajos de campo desde los años '90, trabajos que se inscriben en los campos de la educación popular, la cultura popular y los derechos humanos en clave descolonial y desde la perspectiva interseccional. Han sido centrales a lo largo de nuestras praxis la comprensión de las realidades partir de las categorías y enfoques como lo son precisamente el

enfoque interseccional, la categoría de ancestralidad y la mirada descolonial.

Los aportes teóricos, pero también éticos, políticos, epistemológicos desde el campo de la educación popular, la sociología y la antropología nos han permitido reflexionar los modos de relación y de producción de saberes en nuestras praxis de investigación participante, co-investigación etnográfica, de coproducción de conocimientos.

Así mismo, ahondaremos en las tradiciones que abrevaron en nuestras praxis de investigación participante, etnografía colaborativa y co-producción de conocimientos y una reflexión acerca de nuestras experiencias.

### **Categorías en diálogo**

Los trabajos en torno al saber popular y la educación han tenido un profuso desarrollo en las décadas de los años '60 y 70 en América Latina. En nuestros trabajos hemos pretendido poner en relación estas miradas con reflexiones en torno a la interseccionalidad y la ancestralidad.

A partir de los trabajos pioneros de Frantz Fanon (1963), sabemos que la colonización y la opresión han atravesado la formación de la identidad de los pueblos colonizados; los procesos coloniales han desconectado a estos pueblos de sus raíces ancestrales y han erosionado su sentido de pertenencia, genuinidad y singularidad. Desde aquellos trabajos pioneros de los descoloniales como Aime

Cesaire y Franz Fanon, hasta los recientes estudios descoloniales, con referentas como Silvia Rivera Cusicanqui, bell hooks y Catherine Walsh, los estudios de feministas latinoamericanas como Francesca Gargallo y las feministas comunitarias indígenas como Lorena Cabnal, Adriana Guzmán, Julieta Paredes (Visotsky 2018; 2023). Hallamos en algunos de ellos profundas reflexiones acerca de la ancestralidad y la colonialidad. Las feministas negras e indígenas han sido y son claves en proponer e interpelar en torno a reflexiones sobre la ancestralidad. En el caso de la filosofía africana ha puesto el foco en esta categoría en lo que denominan como "Ubuntu", el soy porque somos, con un énfasis singular respecto a esta perspectiva, con muchos puntos en común con los feminismos indígenas.

En América del norte y del sur en la poesía y la literatura hallamos reflexiones profundas desde las obras de Toni Morrison, bell hooks, así como de Gioconda Belli y Aylton Krenak. También líderes y lideresas políticas contemporáneas y movimientos sociales contemporáneos están reivindicando el lugar de relevancia de los conocimientos transmitidos por los antepasados en la vida comunitaria. Las perspectivas gestadas de la diáspora africana en América están siendo claves en estos planteos y en procesos políticos desde abajo.

En esta línea y en este contexto latinoamericano, nos hacemos eco de los planteos de Frantz Fanon, quién señaló que la liberación y la construcción de una identidad auténtica requiere la reivindicación y la reconexión con la ancestralidad, la cultura y las tradiciones de los pueblos colonizados. Para él, la ancestralidad resulta ser un aspecto

fundamental para la construcción de una identidad política y cultural autónoma y liberada de la opresión colonial. En esta línea recuperamos las miradas que desde los movimientos sociales nos propone Lia Pinheiro Barbosa desde Brasil, con la categoría de ontocidio, para pensar la experiencia colectiva en nuestramérica (Barbosa, L. P. (2022)).

A lo largo de estas experiencias ha sido central para nosotros, desde hace casi treinta años, el compartir reflexiones desde la perspectiva de los saberes ancestrales y la educación, sobre todo con mujeres. Los hemos abordado en la esfera microsociológica, en historias de vida o historias familiares, así como considerando las políticas que se dan las propias organizaciones o comunidades en tensión o en diálogo con las políticas públicas. Estos abordajes en más de una veintena de intervenciones mapeadas en nuestros archivos han tenido como horizonte la autonomía (Zibechi, 2007) de los espacios y sujetxs junto a quienes trabajamos.

Las perspectivas gestadas para comprender muchos de los procesos en los que estábamos involucradas e involucrados no nos permitían comprender y explicar la complejidad de los procesos -o eran exclusivamente abordajes de clase, o exclusivamente miradas etnolingüísticas). Eran los años '90 y estas miradas sin embargo coexistían con las políticas neoliberales. La complejidad de los procesos sociohistóricos y culturales requerían de una mirada que articule miradas, disciplinas, perspectivas. En ese contexto todo enfoque que permitiera explicar las causas de las opresiones eran sin

duda aportes de un valor inmenso; sin embargo, cada uno por sí solo no permitían explicar con la claridad que ya a fines de esa década empezaba a ser denominado Interseccionalidad y más tarde ya como paradigma interseccional (Viveros Vigoya; 2016; Visotsky, 2018, 2023 a). Ha sido clave para nosotras esta perspectiva a la que no le dábamos este nombre hace treinta o veinte años, pero en alguna manera estaba en el horizonte interpretativo de nuestros trabajos; la perspectiva interseccional, se hacía necesaria a lo largo de las relaciones gestadas en el campo poder reflexionar en torno a las opresiones múltiples que operan en estos procesos: el patriarcado, la clase, el racismo, la nacionalidad, entre otras (Visotsky; 2018 (a); 2018 (b); 2020; 2023; 2024).

Ahondaremos en breve en este paradigma a lo largo del trabajo. Las mujeres y hombres en los centros de alfabetización, las mujeres migrantes indígenas, a su vez analfabetas, precarizadas percibiendo planes sociales como contraprestación a trabajos precarios (Visotsky, 2022), en esos años previos al estallido del 2001 argentino fueron algunas compañeras con quienes realizamos un ejercicio de co-investigación etnográfica. Estas categorías de ancestralidad, interseccionalidad y colonialidad se entretrejan en dichos procesos colectivos de indagación y sistematización de las Memorias.

Hoy y a lo largo de los años y de las prácticas recorridas, vemos que en estas co-construcciones de estrategias y en las reflexiones colectivas resulta clave situar las reflexiones y miradas en el contexto teórico de una perspectiva de derechos humanos y de los pueblos.

Ancestralidad, interseccionalidad y derechos humanos y de los pueblos – perspectivas descoloniales de los mismos, nos permiten comprender, pero también contribuir a reflexionar y co–construir estrategias en los procesos, procesos que involucran identidades y procesos que también nosotras atravesamos. En el campo de la lectoescritura se ha hablado de “identidades letradas oscilantes” (Lorenzatti; 2011); nosotras pensamos que esta complejidad puede ser pensada para otras prácticas que van más allá de la lectura y la escritura, practica que involucra identidades de clase, genero, etnicidad, y que nos atraviesan y atravesaron a nosotras mismas en estos años. Estas miradas representan sin duda una alternativa para salir del pensamiento único, dicotómico, de las imposiciones globales, de las lógicas homogeneizadoras del sistema-mundo contemporáneo.

### ***Interseccionalidad: una pregunta empírica abierta***

Teóricamente las categorías de interseccionalidad (Crenshaw:1989; Viveros Vigoya: 2016; Pineda: 2020; Visotsky 2018a; 2018b), junto a la de derechos de los pueblos (Feiersetein: 2019; Pérez Esquivel et al: 2013; Visotsky: 2021; Visotsky y Reyes; 2022) y de educación popular (Freire:1973; Núñez Hurtado: 2005; Torres: 1993; 2011; Magendzo: 2003; Visotsky: 2020) han sido claves para el abordaje de procesos de resistencias, educación y memorias populares así como de luchas por la defensa de los derechos humanos y de los pueblos en nuestros trabajos.

Desarrollamos aquí una línea de reflexión que consideramos de enorme centralidad en la teoría social contemporánea, y se trata de la reflexión en torno a las intersecciones, imbricaciones de las categorías: clase, género, raza/etnicidad, discapacidad, edad, nacionalidad, entre otras, para pensar las políticas y prácticas desde los movimientos y en las luchas por vidas dignas, pero así también problematizamos el empleo que desde organismos hegemónicos se está realizando.

Revisitamos la bibliografía que en la actualidad está abordando los modos en que estas categorías se vinculan para reflexionar, indagar, a partir de trabajos de campo, en la materialidad que asumen estos conceptos. Señalábamos con Viveros Vigoya que la polémica reside hoy en el tipo de relación que se establezca entre categorías, según se trate de intersección, simultaneidad, paralelismo asincrónico o de centralidad de alguna de ellas (Visotsky, 2018). Mara Viveros Vigoya coincide con esta pregunta que nos hacemos, citando a Davis se plantea que “se debe prestar atención a todas las categorías pertinentes, pero las relaciones entre categorías son variables y continúan siendo una pregunta empírica abierta” (Viveros Vigoya, 2016, p.

6).

Hay otro debate que se da entre académicas que es si corresponde formalizar el paradigma. Fue Patricia Hill Collins (2000) la primera en hablar de paradigma de la interseccionalidad, pero el debate está en danza. Una referenta de estas miradas es Hanakok, quien sostiene esta perspectiva de la formalización del paradigma; por otro lado, están

quienes afirman que su potencialidad reside justamente en su no formalización (Davis: 2008 citada por Viveros Vigoya: 2016) en tanto la fuerza de esta perspectiva radica precisamente en la vaguedad, la cual le permite reunir dos importantes corrientes feministas que se ocupan de la diferencia: el black feminism y la teoría posmodernista/postestructuralista.

El concepto de interseccionalidad se inscribe en los círculos sociológicos entre finales de los años sesenta y los comienzos de los setenta, junto con el movimiento feminista multirracial, el Blackpower, pero las mujeres y el feminismo podemos considerar que se sostuvieron y se afirmaron en este paradigma mucho antes de ponerle este nombre. Si bien el concepto surgió de la crítica del feminismo radical que se había desarrollado a finales de los sesenta, que puso en duda la idea de que el género era el principal factor que determinaba el destino de una mujer, fue justamente el movimiento liderado por mujeres afrodescendientes quien puso en cuestión la idea de que las mujeres eran una categoría homogénea y que todas las mujeres compartían las mismas experiencias de vida.

Hay un punto en el debate contemporáneo entre las distintas miradas sobre la interseccionalidad, y tiene que ver con los niveles de análisis que debe comprender. Para autoras como Patricia Hill Collins (2000, citada por Viveros Vigoya: 2016), la interseccionalidad exige que se la aborde desde una mirada tanto macrosociológica como microsociológica. Se trata de una diferencia analítica: en un caso la articulación de opresiones considera los efectos de las estructuras de

desigualdad social en las vidas individuales y se produce en procesos microsociales, denominándose *interseccionalidad*; en otro caso, tiene que ver con procesos macrosociales que problematizan la manera en que están implicados los sistemas de poder en la producción, organización y mantenimiento de las desigualdades, en este caso se la denomina *interlocking systems of oppression* (Viveros Vigoya: 2016). Ambas miradas consideradas con exclusión de la otra han generado críticas tales como volverse excesivamente introspectivos y centrarse en narración de identidades, o haber enfatizado demasiado las estructuras en detrimento de las dimensiones subjetivas que conllevan las relaciones de poder. Viveros Vigoya afirma que esta diferenciación está ligada sin duda a la doble afiliación teórica y genealógica que se atribuye a la interseccionalidad, el black feminism y el pensamiento posmoderno/postestructuralista. Sin embargo, para Hill Collins (2000, citada por Viveros Vigoya: 2016) este paradigma de la interseccionalidad resulta alternativo al antagonismo positivismo/postmodernismo que es parte de las oposiciones y las dicotomías que estructuran la epistemología occidental.

La interpretación desde este paradigma es que los clásicos modelos de opresión dentro de la sociedad, tales como los basados en el racismo/etnicidad, sexismo, religión (o discriminación religiosa), nacionalidad, orientación sexual (homofobia), clase (clasismo) o discapacidad, no actúan de forma independiente unos de los otros, sino que por el contrario dichas formas de opresión se interrelacionan creando un sistema de opresión que refleja la "intersección" de múltiples formas de discriminación. Este concepto tiene también una

relación histórica y teórica con el concepto de "simultaneidad" utilizado en los años setenta por miembros del Combatee River Collective, en Boston.

Estas afirmaciones vinieron a irrumpir en análisis que solamente abordaban desde la perspectiva de clase, o de género o racial las problemáticas sociales, dando lugar a comprensiones imprecisas, erróneas de la realidad social y en consecuencia a propuestas, políticas erradas. En nuestro caso lo podíamos observar en el campo de la educación de adultxs en la década de los años 90 del siglo pasado.

### ***Genealogía del concepto: ancestralidad en interseccionalidad***

En el presente la perspectiva o paradigma interseccional está siendo abordada para pensar las opresiones múltiples, retomando los aportes del feminismo antirracista, así como las luchas indígenas que son resignificadas por movimientos afrolatinoamericanos, indígenas, pero también por las juventudes y los movimientos socio ambientales y socio políticos del mundo.

Esther Pineda plantea acerca del feminismo interseccional que

(...) el feminismo tradicional de herencia ilustrada ha insistido durante siglos en afirmar que la principal opresión que recae sobre las mujeres es aquella fundamentada en el sexo, por lo cual la preocupación, atención y acción de las feministas debe estar colocada de manera exclusiva sobre esta; sin embargo, como lo han demostrado las mujeres

negras y obreras de distintas épocas, la realidad y opresión sexista de gran parte de las mujeres está atravesada, condicionada y profundizada por su pertenencia étnico-racial y su clase social. (Pineda, 2020, p. 270)

A partir del histórico discurso de Sojourner Truth y desde una perspectiva crítica, las mujeres afroamericanas y afrolatinoamericanas se han dedicado a visibilizar que la experiencia del ser mujer no es universal. Desde 1977 el colectivo Combahee River Collective escribió Un manifiesto feminista negro, tal como lo señala Esther Pineda, en el cual visibilizaron la articulación de distintos sistemas de opresión,

(...) estamos comprometidas a luchar contra la opresión racial, sexual, heterosexual, y clasista, y que nuestra tarea específica es el desarrollo de un análisis y una práctica integrados basados en el hecho de que los sistemas mayores de la opresión se eslabonan. La síntesis de estas opresiones crea las condiciones de nuestras vidas. (Pineda, 2020, p. 270)

Así, tanto las mujeres negras como las mujeres obreras van a visibilizar que tenían otras demandas, otros problemas y necesidades, por sus condiciones de vida y su realidad social como mujeres racializadas y precarizadas.

Angela Davis (2018), fue una de las activistas que retomando el legado de aquellas mujeres afroamericanas fue consolidando un planteo y un desarrollo conceptual en torno a las luchas revolucionarias en el contexto de los años 70 del siglo pasado, vinculado al movimiento negro en los Estados Unidos, el black power; estuvo presa y mas tarde

escribió su “Mujer, raza y clase”, libro que es una referencia ineludible en esta perspectiva.

Kimberlé Williams Crenshaw (1989), fue quién acuña por primera vez en 1989 el concepto interseccionalidad. Académica estadounidense, especializada en el campo de la teoría crítica de la raza, y profesora de la Facultad de Derecho de UCLA y la Facultad de Derecho de la Universidad de Columbia, en Nueva York, donde dirige el centro investigación sobre temáticas de raza y género y del feminismo negro norte americano. El espacio de investigación y activismo que ha gestado y desde el que llevan adelante acciones de denuncia y de activismo es el African American Policy Forum . El posicionamiento de Kimberlee Crenshaw es de una crítica social profunda al conservadurismo, al racismo, al patriarcado, tal como puede leerse en sus textos y en entrevistas públicas.

bell hooks (2017) ha sido otra de las referentes en este feminismo interseccional. bell hooks (su nombre al nacer fue Gloria Jean Watkins) adoptó ese nombre en homenaje a su abuela, empleando también las letras minúsculas adrede, como una simbología con la que pretendió demostrar cierta irreverencia en la academia. Fue una reconocida escritora, académica y activista feminista negra estadounidense nacida en 1952 y fallecida en 2021, quién ha dedicado su carrera a la crítica cultural y social desde la crítica racial y la teoría feminista, así como la pedagogía. hooks ha escrito más de 30 libros así como también numerosos artículos sobre temáticas como la raza, el feminismo, la clase social, la sexualidad, la cultura popular y

la educación. Mantuvo un dialogo profuso con el pedagogo Paulo Freire. Es su obra una crítica rigurosa y una reflexión profunda sobre la intersección de la opresión y la discriminación partiendo de su propia experiencia También ha sido una defensora de las pedagogías críticas planteando que esta debe tener en consideración las experiencias y perspectivas de los estudiantes excluidos y oprimidos. Es una crítica social profunda todo su trabajo y además de todo este desarrollo académico fue sobre todas las cosas una activista feminista y por la justicia racial.

Estas perspectivas afroamericanas emergieron tal vez en simultaneo sin poner aquel nombre en las miradas afrolatinoamericanas , en los procesos de resistencia, en la vida cotidiana y la cultura de las mujeres hijas y nietas de la diáspora africana. Las mujeres negras a lo largo del continente latinoamericano han construido categorías para pensar los procesos políticos, culturales, sociales, ambientales y denunciar el racismo atravesando estos procesos. Movimientos Soy porque Somos, en Colombia, el feminismo negro en Brasil, Venezuela, Haití, y lideresas como Francia Marquez, Marielle Franco y hoy su hermana Anielle Franco tienen en las luchas de sus ancestras la referencia planteada en más de una de sus intervenciones. Estas referencias a sus madres y los padeceres en sus vidas, sus prácticas culturales, a sus abuelas o a sus bisabuelas esclavizadas o la mención y diálogos incluso públicos entre ellas y referentas como Angela Davis con quién por ejemplo Francia Márquez ha dialogado públicamente y a quien referencia sus discursos o entrevistas y dichas apelaciones son más que meras referencias o citas: es el mismo pensamiento Ubuntu. Para la filosofía

africana el Ubuntu es justamente un pensamiento basado en el concepto de una humanidad compartida, el soy porque somos, vinculado a la ancestralidad y entendido como una regla ética enfocada en la lealtad de las personas y las relaciones entre estas.

Finalmente, los movimientos mujeres en brasileras, colombianas, venezolanas, haitianas, más o menos anónimas o visibilizadas, son parte de procesos, discursos, movimientos y prácticas que, con sus diferencias, levantan la voz de denuncia acerca de los procesos profundos de racismo ambiental, de racismo jurídico, de racismo estructural. pero también ponen la mirada en las reivindicaciones culturales, intelectuales, artísticas, políticas y de la vida cotidiana de las mujeres que han sido sus ancestras, es un movimiento que tiene precisamente un singular respeto por la ancestralidad.

***Feminismos indígenas y los diálogos con la perspectiva interseccional: cuerpos-territorios y epistemología chixi***

Las perspectivas latinoamericanas del feminismo han tenido miradas profundas sobre los procesos culturales, políticos, coloniales y han puesto en diálogo categorías como clase, etnicidad, racismo, patriarcado pero también cuerpo y territorio han sido puestos a dialogar por estas miradas. Estas perspectivas sostienen las marcas del colonialismo en nuestras sociedades latinoamericanas y analizan al género en el entramado del colonialismo y del capitalismo. Para

nuestro trabajo consideramos medular la revisión de estas corrientes latinoamericanas del feminismo.

Al respecto Francesca Gargallo (2007), pionera y una referente tanto por su militancia como por su desarrollo conceptual de los feminismos del Abya Yala. En sus lúcidas lecturas sobre la singularidad de nuestro continente, según ella el género femenino de la mayor parte de las culturas prehispánicas estaba oprimido de una manera diferente al género femenino de la cultura hispánica dominante, aunque análoga, lo cual permitió que se sumaran elementos genéricos de opresión a las mujeres en la conformación de los géneros mestizos de América (Gargallo, 2000). Va a sostener que el colonialismo europeo marcó a América Latina con cicatrices muy profundas, afirmando que es un continente mayoritariamente católico, que se rige por una economía de mercado determinada por un centro externo a la región y que la estructura social es patriarcal, racista y discriminadora. Asimismo, Gargallo nos plantea que sólo si logramos analizar la pobreza y la desigualdad como resultado de un colonialismo capitalista que necesita de la contraparte pobre de la riqueza, el feminismo latinoamericano tiene el imperativo de liberarse de la perspectiva del universalismo cultural occidental y del determinismo de la organización de géneros sexuales.

Los estudios feministas latinoamericanos han puesto sobre la mesa las relaciones entre el territorio y los cuerpos de las mujeres. Rita Segato (2006) fue quien en sus trabajos sobre los femicidios de Ciudad Juárez visibilizó esta relación estrecha entre unos y otros. Francesca Gargallo

(2014), recuperando la tradición de los feminismos indígenas en el Abya Yala y recuperando también las miradas de los feminismos comunitarios desde los trabajos de Julieta Paredes (2010a, 2010b, 2011), Adriana Guzmán (2018) y el feminismo comunitario indígena boliviano, Lorena Cabnal de Guatemala (2010, 2012), contribuyó con categorías que nos han permitido pensar estas relaciones entre cuerpo-territorio. Desde la mirada de este feminismo comunitario, Gargallo analiza el “Entronque Patriarcal” como la consecuencia de estos dos sistemas de poder de dominación sobre el cuerpo de las mujeres: capitalismo y patriarcado. Éste es sólo uno de los postulados de su pensamiento-acción para despatriarcalizar la cosmovisión y fundamentos de poder que las limitan como mujeres en sus Comunidades.

El territorio, el cuerpo, el espacio, la comunidad, la ancestralidad y otras envolventes constituyen su análisis para combatirlo. En Argentina las mujeres indígenas también están denunciando y construyendo categorías para abordar las opresiones (Millan:2019) y el pensar la relación cuerpos – territorios está siendo una inmensa herramienta de lucha antipatriarcal, anticolonialista y anticapitalista, un ejemplo lo es la lucha contra la práctica del chineo. Las mujeres mapuches están siendo encarceladas junto a sus niñxs por defender sus territorios. Y en ese punto representan con una tremenda nitidez esta relación que venimos mencionando. En un nivel mucho más nítido se plasma y manifiesta esta relación cuando una machi mapuche en Chile nos recibe en su ruka -casa- explicándonos que los territorios están devastados por las forestales que han matado el bosque nativo,

sembrando bosques de pinos y eucaliptus y esto impide acceder a plantas que, entre otros usos, permitían elaborar los lawenes (remedios). Acto seguido pasa a conversar con las personas sobre la salud de cada unx, conversar largamente sobre cada unx en particular, las emociones, sentimientos y estados físicos en una integralidad que difícilmente cualquier médico formado en la medicina hegemónica occidental pueda llegar a comprender.

Así y en este orden de ideas, es importante comprender y explicar estos procesos a partir de la historia de las mujeres que conforman los espacios sociales, movimientos, colectivos para poder reflexionar en torno al ser mujeres en nuestra América y la heterogeneidad que asume esta categoría política. Mujeres indígenas, negras, campesinas, mujeres pobres de las ciudades con historias ancestrales de resistencias, mujeres luchando frente a desalojos, en marchas, en actos, en fábricas recuperadas, resistiendo a desalojos, remates, a los cultivos transgénicos, por el acceso al agua, contra la megaminería, luchas por sobrevivencia en un contexto de pobreza extrema e indigencia, por resistir en las cárceles, y a su vez luchas frente a las violencias machistas en el hogar, en el trabajo, en los ámbitos políticos.

Sólo una perspectiva feminista latinoamericana nos permitirá ver a estas mujeres al decir de Francesca, “como sujetos activos de una historia de resistencia y rebelión, y no como víctimas” (Gargallo, 2007: 11).

Es central para poder asumir estas perspectivas la valorización de la historia oral la consideración de que la oralidad es necesariamente un

medio de acceso a las concepciones y representaciones de las mujeres en nuestro continente, pues ha sido un medio de transmisión histórica para las mujeres indígenas o mestizas analfabetas. La escritura, así como tomar las herramientas de la comunicación social, internet, Facebook, Instagram, sesiones en zoom, está siendo para intelectuales negras e indígenas ~~está~~ una poderosa herramienta emancipatoria. El arte, la cocina, la alimentación, la música, la danza, la estética de los cuerpos también son apropiadas creativamente para los nuevos procesos de resistencia, de luchas por la liberación

La participación de las mujeres en la acumulación de luchas populares (indígenas, obreras, campesinas) ha sido clave, porque son justamente quienes dan no sólo una nueva voz al feminismo latinoamericano sino que sobre todo erigen su voz emancipatoria nos planteaba Francesca, y señalaba que bregaba por una política de liberación de las mujeres más que por los derechos de las mujeres.

Siguiendo el orden de ideas, resulta sumamente necesario el pensamiento que desde Bolivia nos propone Silvia Rivera Cusicanqui, (2010) desde la perspectiva descolonial que plantea y su planteo crítico acerca de los estudios descoloniales norteamericanos frente a la urgencia política que marco a los estudios subalternos en la india señalando el lugar central que en estos procesos de la india tuvo la lengua.

Así mismo, Cusicanqui se plantea qué es la descolonización, y afirma que No puede ser solamente un pensamiento o un discurso y que no puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la

descolonización, sin una práctica descolonizadora. El planteo que realiza acerca de la epistemología ch'ixi es de suma pertinencia para pensar las opresiones en clave descolonial, La noción de ch'ixi, equivale a la de "sociedad abigarrada" de Zavaleta, nos plantea y afirma que sería la coexistencia en paralelo de múltiples diferencias culturales que no se funden, sino que antagonizan o se complementan. Poner en diálogo estas perspectivas podrían dialogar para comprender, explicar y sostener prácticas y políticas descolonizadoras. Raul Zibechi ha planteado recientemente en su último trabajo una mirada muy profunda de los procesos de resistencias de los pueblos en clave anticolonial y también ha indagado en los feminismos latinoamericanos y de los pueblos, refiriendo al carácter anticolonial que asumen las luchas profundas de nuestro continente.

#### INTERSECCIONALIDAD DESCRIPTIVA E INTERSECCIONALIDAD CRÍTICA

El problema que observamos en los abordajes contemporáneos desde la perspectiva interseccional es que asistimos a un uso del concepto que hemos denominado como "descriptivo" como contraparte de una perspectiva que hemos denominado "crítica". Constituyen dos perspectivas diferentes que se van a distinguir tanto por el enfoque que realizan como por las intencionalidades que los convocan.

Por un lado, las miradas descriptivas ahondan en la caracterización de la intersección de opresiones en un determinado proceso, situación - tanto a escala macro como micro sociológica- se enfocan estos estudios en la recopilación de datos, en la identificación y su análisis

caracterizando el proceso, situación, caso en estudio. Ejemplos de esto los encontramos en las páginas del Banco Mundial en las que es posible hallar referencias a la interseccionalidad como categoría descriptiva.

Sin embargo lo que estamos aquí denominando como interseccionalidad crítica, es un abordaje de las intersecciones que busca comprender las causas, las explicaciones profundas, y se centra en el análisis crítico de las estructuras sociales, políticas, geopolíticas, culturales, profundas que dan lugar a estos procesos de opresión. Esto es ahonda en las raíces de tales situaciones -macro o microsociológicas-. Sus intencionalidades son profundamente políticas en un sentido emancipatorio respecto de los grupos y colectivos afectados. Esta perspectiva ancla en la tradición que dio origen al paradigma o perspectiva. Nos encontramos con investigaciones en América Latina esta línea en referentas como Mara Viveros Vigoya, Esther Pineda, los trabajos de Francesca Gargallo, las feministas comunitarias indígenas Lorena Cabnal, así como activistas e intelectuales brasileras como lo fue Marielle Franco, pero también Lélia González, entre otras.

También podemos señalar que esta perspectiva fue asumida por la Convención Constituyente en Chile así como en Brasil es actualmente parte de las políticas públicas y de los movimientos políticos de resistencia y de los movimientos sociales, también en Colombia, donde es parte de las políticas públicas y del activismo afrocolombiano .

En otros contextos nos encontramos con investigaciones en esta línea en Cataluña en vinculación con procesos políticos emancipatorios y también trabajos en Francia desde perspectivas críticas.

Como vemos es una tendencia que tiene una enorme vitalidad y una intencionalidad crítica que dio nacimiento al paradigma que se mantiene vigente a nivel mundial.

### **Tradiciones**

Nos proponemos en este artículo revisar categorías gestadas en el caminar de la construcción de relaciones con colectivos y grupos. Desde el plano epistemológico las preocupaciones sobre los sentidos de la investigación social se dieron en nuestras experiencias de la mano de las lecturas freireanas y de referentes que siendo conocíamos a partir de libros a los que nos acercáramos en aquella visita de Paulo Freire en 1993 a la Argentina.

Fue en el marco de ese evento organizado por la Escuela de Psicología Social, que, en una mesa de libros nos encontramos por primera vez a el "Saber popular y educación en América Latina" una compilación de Isabel Hernández (1985), de artículos en su mayoría sobre la investigación participante en América Latina. Fue a partir de éste que conocimos también a Carlos Rodrigues Brandão, de Vera Gianotten y Ton de Witt, Oscar Jara entre otros y otras. Fueron estas perspectivas las que fueron orientando las preocupaciones, preguntas, interrogantes, miradas que habían comenzado a germinar con las lecturas de "Pedagogía del Oprimido", en ese simultáneo comenzar a caminar los barrios periféricos de la ciudad de Bahía Blanca;

conociendo ya a fines de los '90 a hombres y mujeres migrantes de la Patagonia argentina y chilena, muchos de ellos y ellas mapuches en la ciudad, con la complejidad que estas migraciones han conllevado desde el punto de vista cultural, político, económico, educativo.

Es necesario señalar que la investigación participante en Argentina tanto como práctica social, como en la reflexión teórica y metodológica se ha visto, en palabras de Isabel Hernández, “golpeada por los años de censura y silenciamiento, se ha mantenido sensiblemente aislada de las expresiones más creativas y aleccionadoras” que se venían dando en el continente (Hernández; 1985:7). Así mientras en el resto de los países de América Latina las experiencias y reflexiones a fines de los '60 y avanzados los '70 se diversificaban, profundizaban, multiplicaban, aquí atravesábamos procesos dictatoriales, procesos que darían lugar a prácticas sociales genocidas, todo esto en el marco de la denominada “Doctrina de Seguridad Nacional”, que conllevó también a que la investigación participante y las lecturas de educación popular freireanas, y en general de la corriente educación popular se gestaran en “catacumbas” como ha sido referido por referentes y protagonistas de esos procesos como Cayetano Delella (Visotsky; 2020).

Es preciso señalar que, el desarrollo de la investigación participante en Argentina postdictadura fue algunos grupos de trabajo en el país: Isabel Hernandez, (Isabel mapuche, le decía cariñosamente Carlos Rodrigues

Brandão), quien trabajó en ámbitos de adultos en espacios que no formales (Hernández; 1985:23), campesino rural, (indígena y no indígena) y en el ámbito urbano (capacitaciones sindicales, espacios de bachilleratos para trabajadores de la industria, etc.), quien venía de trabajar también en el Programa de Movilización Cultural del Pueblo Mapuche en Chile, y de integrar el equipo del proyecto "Desarrollo y educación para América Latina y el Caribe", así como de trabajar en la sistematización de la historia de la educación de adultos en Argentina y Brasil, y la sistematización de 40 programas de alfabetización aborígen en el marco de la CEAAL.

Maria Teresa Sirvent, en Buenos Aires, que desde 1984 lleva adelante programas y proyectos de investigación focalizados en las relaciones entre Estructura de Poder, Participación Social y Cultura Popular, en Educación de Jóvenes y Adultos de los Sectores Populares. Venía de formarse en la Universidad de Columbia y previamente en los años '60 en programas de extensión universitaria en la Universidad de Buenos Aires con sectores populares urbanos.

Carlos Falaschi en Río Negro y Neuquén es otro gran referente, con un trabajo profuso en esta perspectiva; en su retorno del exilio en Suiza, desarrolla un trabajo en estas provincias patagónicas en el marco de la Universidad Nacional del Comahue. Venía de un trabajo en la Nicaragua Sandinista y de compartir en Suiza exilio con entre otros referentes Paulo Freire, formado también en la corriente de la Investigación Participante. Desde las cátedras de investigación II, así como desde la praxis con comunidades mapuches, con pobladores

rurales, obreros de fábricas recuperadas, desarrolló un trabajo en estas miradas.

Los trabajos colectivos de espacios como Universidad Trashumante, de profunda reflexión e investigación temática con colectivos, grupos, organizaciones sociales es de un enorme valor para la tradición de la investigación participante. Tato Iglesias desde la Universidad Nacional de San Luis y el impuso de un espacio que es un movimiento social en Argentina que trabaja desde la perspectiva del acompañar procesos territoriales de educación popular y de organización.

Como señalábamos, la perspectiva de la investigación participante tuvo esa marca dejada por las dictaduras y por las prácticas sociales de un genocidio que aún continúa a través de su realización simbólica (Feirestein; 2022); la persecución de referentes de la educación popular, de la educación de adultos y la censura de bibliografías así como la desarticulación de programas, áreas, departamentos y grupos de cátedras universitarios que sostenían estas miradas emergentes por aquellos años de la educación y de la investigación. Asimismo, grupos cristianos que trabajaban desde la educación popular vivieron un desamaparo (Hernández, 1985:21) de las jerarquías eclesiásticas.

Esto ha dado lugar a que la investigación participante haya tenido durante la post-dictadura un lugar marginal en la academia en Argentina y esta marca pervive, lamentablemente sigue siéndolo. Los enfoques del mainstream de la investigación educativa van por otros carriles que las reflexiones que propició esta corriente. En este punto

enfaticamos lo marginal que resultan actualmente las miradas de la investigación participante, de co-producción de conocimientos o perspectivas colaborativas de la investigación y también es muy escasa la reflexión que se da por fuera de las universidades en este sentido, contrariamente a los años 70 u 80 que una diversidad de espacios de educación popular, ONG, eclesiales de base promovían la reflexión y formación en estas miradas como INCUPO, FUNDAPAZ, INDES, FLACSO, CIPES, CEDEPO y grupos de base que se fortalecen con la democratización si bien muchas ya existían (Hernández,; 1985: 21).

Asistimos a enfoques dicotómicos arraigados en las prácticas académicas y que permean la formación en la investigación de nuestros estudiantes. Estos enfoques dicotómicos que en los '80 identificaba Isabel Hernández, están arraigados aún, entre teoría – practica, reflexión/acción, sujeto de investigación/objeto investigado, educador/educando; saber científico/saber popular; producto/proceso; empleo/trabajo; eficiencia/cumplimiento de funciones/involucramiento/compromiso; compartimentos estancos/totalidad, vida política/vida cotidiana, estado/sociedad civil, entre otros. Estos son parte de las tensiones que atraviesan la formación en investigación educativa en ámbitos institucionales y que resulta -muchas veces- muy difícil interpelar.

En un contexto de avance de las políticas de vaciamiento de la ciencia en Argentina, situación que resulta sumamente preocupante, no es contradictorio sin embargo plantear lo que ha sido un rasgo cultural de nuestra ciencia, de nuestra academia - vinculado a la

estructura social argentina-, que es el desarrollo del positivismo, el prestigio profesional del intelectual, académico o investigador argentino. Esto ha hecho como señaló Isabel Hernández (1985) difícil quebrar la relación unidireccional y jerárquica de la relación entre sujeto y objeto de la investigación o el aprendizaje; esta relación - señala- ha sido poco debatida y tácitamente descalificada en los espacios de formación en investigación.

El desarrollo de la educación popular y de la investigación participativa va a depender de la posibilidad de que educador e investigador puedan reconocerse como involucrados en esta misma relación de sujeto-objeto de la investigación, nos planteaba en los '80 Isabel Hernández (1985) cuatro décadas después podemos afirmar que esto resulta aún es un desafío.

Podríamos señalar que son tres las grandes corrientes epistemológicas en América Latina que han reflexionado en torno a los procesos de coinvestigación, o que han problematizado las relaciones entre los sujeto – objeto signada por la ciencia positivista (y que en gran medida las perspectivas interpretativas suelen reproducir): una de ellas es la tendencia de la investigación participante inscripta en la educación popular, la otra en las corrientes sociológicas y otra desde la antropología y etnografía. Hay referentes que comparten miradas con una y otra corriente, esto es no son compartimentos estancos. Señalamos referentes de América Latina y focalizamos en Argentina.

En el primer grupo podemos mencionar a Paulo Freire (1981; 1985), Carlos Rodrigues Brandão (1996; 2001; 2018), Teresa Sirvent (2014; 2018,

2022), Luis Rigal (2022) , Oscar Jara (1985), Alfonso Torres (2015, 2019) , Norma Michi y Javier Di Matteo (2012); Guelman y Palumbo (2018), "Tato" Iglesias" y los compañeros de Universidad Trashumante.

En el segundo grupo a Orlando Fals Borda (1985; 1993; 1996; 1999; 2008), el mismo Alfonso Torres (2015, 2019), Silvia Rivera Cusicanqui (2010), los estudios críticos a la colonialidad en las investigaciones de Catherine Walsh (2010), Beatriz Gualideri y María José Vázquez ( ), y también Universidad Trashumante.

En un tercer grupo de trabajos antropológicos y etnográficos, entiendo que podemos incluir a Carlos Rodrigues Brandão (2001) ya que sus miradas dialogaron entre la educación popular y la antropología, a Elena Achilli (2017), Daniel Mato (2014), Leticia Katzer (2012, 2019, 2022), Macarena Manzanelli (2022), Graciela Hernández ( 2002 ; 2018).

Podemos profundizar en estas miradas hallando puntos de encuentro, diferencias, especificidades: las tres corrientes mencionadas asumen perspectivas críticas de la sociedad, comparten el poner en cuestión las relaciones de poder en el sistema socio-político, académico-científico; asumen la colonialidad de la ciencia moderna -en su casi totalidad-, así como el plantear una deconstrucción de las relaciones etnográficas o investigativas, o al menos poner en signos de pregunta los sentidos de la investigación, al servicio de quiénes y contra quiénes se investiga, en interrogarse sobre los circuitos de publicación, circulación del conocimiento, en interrogarse sobre las autorías, el problematizar el extractivismo académico entre otros interrogantes en que unas u otras profundizan en mayor o menor medida.

Nuestro trabajo se ha nutrido de estas miradas y este entretreído de tradiciones.

### **Acerca de nuestras experiencias**

Realizar una sistematización de nuestros recorridos, desde archivos personales, mapeando y analizando nuestras propias intervenciones desde la gestación de espacios colectivos a lo largo de estos casi treinta años, nos ha permitido ahondar y reflexionar construyendo categorías acerca de las relaciones etnográficas gestadas. Estas relaciones, inscriptas en una diversidad de experiencias y en períodos de trabajo diferentes, han sido desarrolladas en el sudoeste de la provincia de Buenos Aires, Bahía Blanca, en espacios de alfabetización de adultos, en historia oral y memoria, junto a migrantes de periferias urbanas, en su mayoría mujeres y muchas de ellas pertenecientes a pueblos indígenas<sup>49</sup>; un segundo período en la provincia de Neuquén y Río Negro, desde la Universidad Nacional del Comahue en educación con jóvenes de contextos extractivismo -petróleo-, en talleres de historia y memoria con pobladores de la cordillera neuquina, en la gestación de espacios de educación de adultos en fábricas recuperadas y en la formación docente en talleres de pedagogía crítica, y un tercer período en la ciudad de Bahía Blanca, desde la Universidad Nacional del Sur gestación de

---

<sup>49</sup> Junto a la Dra Graciela Hernández

espacios educativos en fábricas recuperadas, historia oral con obreros y obreras, con mujeres en contextos de encierro, en el acompañamiento en causas de defensa de los derechos humanos, *amicus curiae*<sup>50</sup> presentados por mujeres racializadas judicializadas, por jóvenes judicializados de zonas rurales, por mujeres mapuches judicializadas, espacios de formación docente y diálogos de saberes en escuelas rurales, vecinx que luchan por el acceso al agua potable, en su mayoría mujeres, o que luchan por la tierra y la vivienda en zonas urbanas.

Estas experiencias han estado centradas en la gestación de dispositivos que son espacios inter-trans disciplinarios, dispositivos de diálogos de saberes conformados por estudiantes avanzados, miradas desde la antropología, historia, educadores de adultos, en otros casos personas vinculadas al sistema de salud, a la literatura, psicología, abogados/as. Estos dispositivos se caracterizaron en líneas generales por tres dimensiones de las praxis: **1) escucha – diálogo, 2) la reflexión colectiva** desde la especificidad que la educación popular tiene para aportar en los procesos y la **3) co-construcción de estrategias.**

La inter y transdisciplinariedad, el carácter plural desde los diferentes colectivos que participan de las experiencias y la autonomía como

---

<sup>50</sup> Un **\*\*amicus curiae\*\*** (que en latín significa "amigo de la corte") es en el ámbito jurídico una persona o entidad que, sin ser parte en un litigio, ofrece voluntariamente información, argumentos o análisis jurídicos para ayudar a un tribunal en la resolución de un caso. Suelen presentar escritos o intervenciones para aportar una perspectiva especializada o de interés público sobre cuestiones legales, sociales o técnicas relevantes en la decisión. En el ámbito de los derechos humanos y la justicia ambiental, por ejemplo, organizaciones de la sociedad civil, universidades o expertos pueden presentar **\*\*amicus curiae\*\*** para contribuir en decisiones judiciales con implicaciones que tienen implicaciones sociales.

horizonte y en este sentido el propiciar el fortalecimiento de los colectivos o espacios han sido claves en estos procesos.

Entonces esta tríada escucha- diálogo, reflexión colectiva, co-construcción de estrategias, ha sido el eje estructurador de los dispositivos desde los que en las distintas experiencias se ha gestado la relación etnográfica, que son relaciones profundamente humanas, políticas, epistemológicas, pedagógicas.

La **escucha-diálogo**, el punto de partida en nuestras praxis ha sido el diálogo, el conocerse, el proponer una praxis intrasubjetiva (Vigotsky 1979, 1993) para propiciar luego una praxis intersubjetiva. Esta praxis intersubjetiva va a ser el punto de partida del momento siguiente que es la reflexión colectiva. La escucha, acto de habla naturalizado en las relaciones etnográficas pero que entendemos debe ser atendido con mucho más cuidado la escucha atenta, la escucha senti-pensante (Fals Borda, 2009), escucha antropológica o etnográfica (Segato, 2015), que planteamos como escucha comprometida, escucha con proyección, va estrechamente ligada a los procesos de diálogo. Esos diálogos que tal como Paulo Freire propuso son ética-política-epistemológica-políticamente necesarios en la relación etnográfica, pero no cualquier diálogo, un dialogo horizontal, un diálogo intercultural, en el que se ejercite la hermenéutica diatópica (Segato, 2004), un diálogo por el que ontológicamente reconozcamos al otro como un sujeto/a. Ej. Talleres de historia y memoria en escuelas de adultxs y centros de alfabetización, los espacios con jóvenes en

escuelas secundarias del norte neuquino, los espacios de Talleres de Pedagogía Crítica ejercitados en el marco del FOCODEP en el interior de la provincia de Neuquén y Río Negro, o de formación en el marco de sindicatos docentes ATEN y UNTER (de las provincias de Neuquén y Río Negro), los espacios de diagnósticos participativos en torno a la educación junto a trabajadores de fábricas recuperadas, son algunos de los espacios en que hemos ejercitado esa escucha-diálogo.

La **reflexión colectiva**: como praxis de la intersubjetividad, dada siempre a partir de problemáticas en común, estas reflexiones han partido de propuestas que tienen que ver con el arte, sobre objetos o utensilios, prácticas culturales, que ha permitido desde una praxis descolonial de la memoria, a partir de relatos que anclan en la memoria y el recuerdo, en algunos casos, de la vida cotidiana en otros, las praxis sociales cotidianas, reflexionando y narrando, dibujando, conociendo, recorriendo sitios, narrando praxis colectivas, en torno a la cultura vivía, permitieron conceptualizar la ancestralidad, la hegemonía, la colonialidad, las opresiones interseccionales y resistencias.

La **co-construcción de estrategias** es el punto cúlmine de la intersubjetividad (Vigostsky, 1979, 1993) y de las practicas participativas que desarrollamos. Son espacios desde donde se gestan alternativas, se fortalecen lazos, se construyen relaciones horizontales; estas estrategias propuestas tienen en cuenta la especificidad de los espacios y ámbitos de trabajo, pero en todos los casos el horizonte ha sido la autonomía de los colectivos y grupos. Estrategias como

sistematizar historias y memorias, como impulsar diagnósticos participativos, creación de espacios o ámbitos que permitan dar respuesta a las necesidades educativas en fábricas recuperadas, o acompañar estrategias para llevar adelante demandas colectivas como lo son el derecho humano al agua, a la educación, de las mujeres en contextos de encierro, entre otras.

Algunas tensiones que observamos y que problematizamos en las relaciones etnográficas dado que se plantearon como problemáticas son:

- *Pérdida de especificidad del lugar desde el que se puede acompañar*, esto es la desvalorización del lugar del conocimiento vs. el academicismo. Esto hace que se caiga en prácticas de basismo, por un lado, con escuchas que

no entrañan compromiso ni que se plantee un diálogo, ni un intercambio que genere procesos más allá, dando lugar también a prácticas de asistencialismo desde esa escucha, dando respuestas materiales que resuelven lo inmediato y no problematizan la situación existencial de los colectivos o grupos. Por el contrario, en el otro extremo, hemos visto en los territorios prácticas iluministas que explican, teorizan la realidad de los colectivos sin plantear la reflexión acerca de propuestas de transformación, quedan inmersas en un iluminismo que muchas veces estos conocimientos no son compartidos con los colectivos.

- Entre la despolitización de las intervenciones y la manipulación, este es una tensión presente a lo largo de muchas de las intervenciones con que hemos convivido o conocido en los territorios en los que hemos mantenido una participación.
- Las políticas públicas y sus tiempos, sus categorías, sus lógicas como contraparte a las políticas, categorías, senti-pensares de las organizaciones.

Cabe señalar siguiendo a María Teresa Sirvent (1999), a Brandão (2014) o a Falaschi (en este mismo libro) que la participación es un proceso y que a lo largo de nuestras experiencias estos procesos han asumido las características que fueron posibles en función de los contextos, desde máximos estándares de participación como lo es definir los objetivos de las investigaciones junto a los colectivos involucrados (como por ejemplo junto a trabajadores de fábricas recuperadas como lo fue el CPEM 88 “Boquita Esparza en Zanon” o el Frigorífico INCOB) hasta niveles menores de participación en la definición de objetivos o estrategias como lo son los grupos focales en escuelas). Así para nosotros la participación es esa utopía que está en el horizonte, y que son los máximos niveles de participación como lo son los procesos de democracias participativas o asamblearias en los procesos políticos como lo fue Nicaragua en los años ‘70, como lo fueron instancias del Chile de la Unidad Popular y de las que hay un sinnúmero de ejemplos en el continente (Visotsky, 2023 b).

## Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2017). Construcción de conocimientos antropológicos y coinvestigación etnográfica [7-20] *Cuadernos de Antropología Social* /45.

Barbosa, L. P. (2022). Integração pedagógica da educação camponesa na América Latina:: Concepções, experiências e sujeitos no enfrentamento do ontocídio e do epistemicídio. *Abatirá-Revista De Ciências Humanas e Linguagens*, 3(5), 30-53.

Benvenuto, A. y Visotsky, J. (2001). "La Cultura Popular...Los caminos de su Imedicalización. Estrategias alternativas: la participación en salud y educación en Bahía Blanca – Argentina". *IV Congreso Chileno de*

*Antropología*, Colegio de Antropólogos de Chile A.G., 2001. Disponible en  
Fecha de consulta 12-2-2019.  
<https://www.aacademica.org/iv.congreso.chileno.de.antropologia/7>.

Brandão, C.R. (2001) *Repensando a pesquisa participante*, 1 edic. 1987, Sao Paulo, Editora Brasiliense.

Brandão, C.R. (2014). *Educación popular de ayer y de hoy*, Rosario, Biblos.

Di Matteo, A., Palumbo, M., Plaza, B.; Almada, A. (2021), *Consideraciones acerca de la producción audiovisual en la investigación compartida*

junto con movimientos populares; Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; Masquedós; 6; 6; 6-2021; 1-13.

Fals Borda, O. Rodrigues Brandão, Cetrullo, O. (Coord) (1986), Investigación participativa. Montevideo, Instituto del hombre.

Fals Borda, O. (1993), Investigación acción participativa. En Revista Documentación Social Nro. 92. Madrid.

Fals Borda, O., (1999), "Orígenes universales y retos actuales de la I.A.P.", en Revista Analisis Político, Número 38, p. 73-90, Universidad Nacional de Colombia. Disponible en:

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>

Fals Borda, O. (2008). La investigación acción en convergencias disciplinares. Disponible en:

<https://journalusco.edu.co/index.php/paca/article/view/2194/3415>

Fals Borda, O. (Coord) (1985). Conocimiento y poder popular, Bogotá, Siglo XXI.

Fals Borda, O. F., & Moncayo, V. M. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina* (pp. 9-19). Bogotá: Siglo del hombre.

Fanon, F. (1963), Los condenados de la tierra, Nueva York: Grove Press.

Feierstein, D. (2022). El genocidio como práctica social: entre el nazismo y la experiencia argentina. Fondo de Cultura Económica Argentina.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, P. (1981). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazêla melhor através da ação. In.: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) *Pesquisa participante: a partilha do saber*. São Paulo: Brasiliense, pp.34-41.

Güelman, A. y Palumbo, M., *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares*, Buenos Aires, El Colectivo.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx377.10>

Hernández, G., (2002), *Relato oral y cultura. Presencia en Bahía Blanca de algunos aspectos de la cultura mapuche o araucana entre migrantes indígenas y no indígenas*, Tesis Doctoral, Editorial de la Universidad Nacional del Sur (EDIUNS), Bahía Blanca.

Hernández, G. (2018). *Hebras feministas: en la historia y la memoria de los pueblos originarios pampeano-patagónicos*, Rosario, Biblos.

Hernández, G. y Visotsky, J. (2004). "Una mirada diacrónica en las concepciones de familia en sectores populares urbanos..." en *Temas de Mujeres*, Año 1, N°1, Revista del CEHIM. Universidad Nacional de Tucumán.

<http://ojs.filo.unt.edu.ar/index.php/temasdemujeres/article/view/3>

Hernández, I. 1985. *Saber popular y educación en América Latina*, Buenos Aires, Ed. Búsqueda-CEAAL.

Jara, O. (1985). El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla. En Hernández, I. 1985. Saber popular y educación en América Latina, Buenos Aires, Ed. Búsqueda-CEAAL. Pp. 39-66.

Katzer L. y Samprón A. (2012). "El trabajo de campo como proceso. La "etnografía colaborativa" como perspectiva analítica", publicado en Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social. N°2. Año 1. Oct. 2011 - Marzo 2012.

Katzer L. y Chiavazza H. (Ed.). (2019). Perspectivas etnográficas contemporáneas en Argentina. Mendoza : Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo

Katzer, L. y Manzzanelli M. (Coord). (2022). Etnografías colaborativas y comprometidas contemporáneas, Bahía Blanca, Asociación Argentina de Geofísicos y Geodestas                   Diponible en:

<https://www.uncuyo.edu.ar/ices/upload/etnografias-colaborativas.pdf>

Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular*, Buenos Aires, Ed. El Colectivo- América Libre.

Korol, C. (2016). *Feminismos populares: pedagogías y políticas*, Buenos Aires, Chirimbote-America Libre.

Korol, C. (2017), *Dialogo de saberes y pedagogía feminista*, Buenos Aires, América Libre.

Manzanelli, M. D. P. (2022). Participación en un juicio como testigo experta: "desde las cosas en que te metés" al compromiso político-afectivo, en Leticia Katzer y Macarena Manzanelli, *Etnografías colaborativas y comprometidas contemporáneas*, Bahía Blanca, Asociación Argentina de Geofísicos y Geodestas .Diponible en:  
<https://www.uncuyo.edu.ar/ices/upload/etnografias-colaborativas.pdf>

Martínez Martín, I. (2016). "Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica". *Foro de Educación*, 14(20), 129-151.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5354751.pdf>

Mato, Daniel. (2014). "No "estudiar al subalterno", sino estudiar con grupos sociales "subalternos" o, al menos, estudiar articulaciones hegemónicas de poder", publicado en *Revista Desafíos*, Bogotá (Colombia), (26-1): 237-264.

Michi, N. y Di Mateo, J., (2012) *Movimientos sociales y procesos formativos*, Polifonías Revista de Educación Año 1 N°1 - ISSN: 2314-0496 (2012), pp. 22-41.

Michi, N., Vila, D. y Di Matteo, A.J (2015). *Docencia, extensión y producción de conocimientos. Una experiencia para sumarnos a los debates sobre curricularización*. Ponencia presenta en VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria II Jornadas de Extensión de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo I Jornadas de

Extensión de Latinoamérica y Caribe .

<http://www.divisionadultos.unlu.edu.ar/sites/www.divisionadultos.unlu.edu.ar>

[/files/site/Michi,%20Vila,%20Di%20Matteo.%20Docencia,%20estensi%C3%B3n%](#)

[20y%20producci%C3%B3n%20de%20conocimientos,%20Rosario%202014.pdf](#)

Morgade, G. y Alonso, G. (comps.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia* Buenos Aires, Paidós.

Morgade G. (coord.). (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género: la lupa de la esi en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada*, 3 (1), e080. En *Memoria Académica*. Disponible en:

[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9626/pr.9626.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9626/pr.9626.pdf)

Pérez Bustos, Tania (2010). Aportes feministas a la Educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología. *Educação e Pesquisa* [en línea] 2010, 36 (Enero-Abril) : [Fecha de consulta: 8 de mayo de 2019] Disponible

en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29813593004>

Rivera Cusicanqui, (2010), *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara, 1900-1980*, La Paz, La mirada salvaje.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax Utxiwa*. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores, Buenos Aires, Ed. Tinta y Limón.

Segato, R. L. (2004). *Antropología y derechos humanos: alteridad y ética en el movimiento de los derechos universales* (No. 356). Brasilia: Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia.

Sirvent M. T. (1999) *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio Mataderos*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Sirvent M. T. (2018), *De la Educación Popular a la Investigación Acción Participativa. Perspectiva Pedagógica y Validación de sus Experiencias* Revista Intercambios Vol. 5 Nro 1.

Sirvent M. T. y Rigal, L. (2014) *Investigación acción participativa como modo de hacer ciencia de lo social*, Decisio (38) 32-37.

Sirvent M. T. y Rigal, L. (2022) *La investigación social en educación*, Miño y Dávila. Buenos Aires.

Torres, A. (2015). *La Investigación Acción Participativa: entre las ciencias sociales y la educación popular*. La Piragua (41) pp. 11-20.

Torres, A. (2019), *Investigar los movimientos sociales desde los bordes de la Universidad*, Kavilando V11 N° 2 | jul - dic 2019 | pp 337-355.

Vygotsky, L. (1993) *Pensamiento y lenguaje*. Bs. As. Ediciones Fausto

Vygotsky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.

Barcelona. Grijalbo.

Visotsky, J. (2013). "Hegemonía – Subalternidad en la Historia Social de la Educación. Reflexiones en Centros de Alfabetización de Adultos en Bahía Blanca entre los años 1999-2003", *Tesis para alcanzar el grado de Doctora en Historia. Inédita. En prensa.*

Visotsky,, J. (2022), *Hegemonía – Subalternidad en la historia social de la educación. Reflexiones con grupos migrantes en la ciudad Bahía Blanca 1999-2003*. Praxis-Edic. nuestraAmérica desde Abajo, Bs.As. Concepción. Disponible en > <https://zenodo.org/record/7072998>

Visotsky, J. (2014). "Métodos cualitativos e investigación participativa: reflexiones desde la praxis en Argentina", en *Revista Paideia*, Universidad de Concepción, Chile, N°53. Disponible en:

<http://www.revistapaideia.cl/index.php/PAIDEIA/article/view/6>

Visotsky, J. (2014). "Historia oral e investigación participativa en educación de adultos", en *Revista Contextos de Educación*, Revista del Dpto. de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en :  
<http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/contextos%2019/HTML/articulos/vol19/07-vistosky.html> –

Visotsky, J. (2016). Territorio, clase, "raza" y género. Una mirada desde la educación de adultos, en *Feminismos nuestroamericanos. Ideas y prácticas de investigación*, de Beatriz Garrido y Graciela Hernández (Comp). Ediunt. ISBN 978-987-754-052-9.

Visotsky, J., (2016), "Las mujeres entre el estudio y el trabajo", en *Revista Temas de Mujeres, Revista del CEIHM*, (Centro de Estudios de la Mujer, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Tucumán), Año 12, N° 12, Nueva Epoca, pp. 99-119. ISSN 1668-8600 . Disponible en <http://filo.unt.edu.ar/wpcontent/uploads/2015/11/5-VISOTSKY.pdf>

Visotsky, J. (2018). "Interseccionalidad crítica y educación", publicado en *Cuadernos de descolonización y liberación*; ISSN 2452-4522; Vol. 13; núm. 21; Segunda época; julio-diciembre; 2018. Disponible en :

<https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/5797/Visotsky,%20J.%20A.%20Interseccionalidad%20cr%C3%ADtica%20y%20educaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Visotsky, J. (2018). "Atravesamientos de opresiones: opresión de las mujeres, de clase y racismo en el capitalismo colonial", en Güelman, A. y Palumbo, M., *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares*. (pp 145-162), Ed. El Colectivo. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx377.10>

Visotsky Hasrun, J. (2020). La “corriente educación popular” y la luchas por la hegemonía en la historia cultural de la educación en Nuestra América: legados y desafíos, (9), 135-176.

Visotsky, J. (2020). La Educación Sexual Integral (ESI) desde el paradigma interseccional: historia social, cultura y sexualidad. *Revista nuestrAmérica*, 8(16), e7792371 <https://doi.org/10.5281/zenodo.7792371>

Visotsky, J. (2023), Interseccionalidad crítica versus descriptiva: hacia una herramienta política de liberación de los pueblos. *Utopía Y Praxis*

*Latinoamericana*, 28(103), e8232309. Disponible en

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e8232309>

Visotsky, Jessica (2023) Les féminismes intersectionnels et le protagonisme des peuples en Abya Yala. Bernard Duterme en Amérique Latine les nouveaux conflits. Pointes de vue du Sud. Syllepse - Centre Tricontinental et Editions, Paris- Belgique.

Visotsky Jessica (2024), Interseccionalidad crítica y proyectos descoloniales. Resistencias desde Nuestramérica, Autores/as, Jessica Visotsky, Dayana da Silva Ferreira, Sandra Salamanca Ríos, Guillermo López Varela, Mariana A., Katz, Alejandra N. Cejas, Edit. Praxis. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10484432>

Viveros Vigoya, M. (2016). "La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación", *Debate Feminista*, Volume 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

Walsh, C. (2010). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras?

Reflexiones en torno a las epistemologías de-coloniales. *Revista Nómadas* Nro. 26, Universidad Central de Colombia. Disponible en <http://www.ramwan.net/restrepo/decolonial/16walshson%20posibles%20una%20ciencias%20sociales%20culturales%20otras.pdf>

Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*. San Marcos: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

## **Lxs autorxs**

**Isabel Hernández** - Educadora popular, antropóloga, profesora universitaria e investigadora de la ONU nacida en Rosario (Argentina) en 1948. Desde hace 30 años vive en Santiago de Chile, escribe narrativa y participa en organizaciones de escritoras feministas.

**Moacir Gadotti** - Es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Ginebra (Suiza), presidente del Consejo Deliberador del Instituto Paulo Freire (São Paulo) y profesor jubilado de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (FEUSP).

**Alfonso Torres Carrillo** - Educador popular e investigador social colombiano. Profesor del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Historia (Universidad Nacional de Colombia) y doctor en Estudios Latinoamericanos (UNAM, México), es autor de varios libros y numerosos artículos sobre educación popular, movimientos sociales e investigación alternativa.

**Carlos Rodrigues Brandão** . Fue uno de los máximos referentes latinoamericanos y mundiales de la investigación participativa y la educación popular, contemporáneo con Paulo Freire y Orlando Fals Borda, siendo uno de los grandes exponentes que, por esa época, realizaron aportes desde los territorios y fueron configurando alternativas a las formas de conocimiento hegemónicas. Dejó un legado fundamental para las Ciencias Sociales comprometidas con el cambio y la justicia social, con investigaciones sustantivas en temas como cultura, educación popular, religión y educación, entre otros

**Adolfo Pérez Esquivel** nació el 26 de noviembre de 1931 en Buenos Aires, Argentina. activista, profesor, escultor y pintor argentino, Premio Nobel de la paz en 1980, destacado como defensor de los derechos humanos y del derecho de la libre autodeterminación de los pueblos. Pérez Esquivel ha tenido una presencia constante en las luchas de los pueblos por su liberación, convirtiéndose en un símbolo en América Latina, por su compromiso, lucha y acciones, por esto su voz es respetada tanto en el continente como en otros países. En 1980 recibió el Premio Nobel de la Paz por su lucha en favor de los Derechos Humanos y en defensa de la democracia por medios no violentos frente a las dictaduras que asolaban a América Latina, tiempo después fue designado miembro del comité ejecutivo de la Asamblea Permanente de las Naciones Unidas sobre Derechos Humanos

**María Teresa Sirvent** - Doctora (Ph.D.) y Master de Columbia University, New York, USA. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Maestra Normal Nacional. Profesora Titular Consulta del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Fue directora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE/UBA) 1984-1991. Investigadora Principal de CONICET/ IICE), Su línea de investigación se focaliza en el estudio de las relaciones entre Estructura de Poder, Participación Social y Cultura Popular, en el área de la Educación de Jóvenes y Adultos de los Sectores Populares.

**Carlos Falaschi** (1932 - 2014) Activista y militante político, educador popular, abogado, docente universitario. Militó en Argentina en la columna Sabino Navarro de la organización Montoneros, en Chile de Salvador Allende en los cordones industriales, se exilió en Suiza y en este tiempo acompañó en el proceso sandinista desde la formación de fiscales en los procesos de expropiación de las empresas transnacionales. Al regreso del exilio fue profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, en la Cátedra Educación de Adultos y Alfabetización e Investigación II, Fue fundador del I.R.E.P.S. Instituto Regional de Planificación y Promoción Social. Trabajó junto a las comunidades mapuches de

Neuquén, en procesos de sistematización de la memoria de las comunidades, en procesos organizativos y en la lucha contra las empresas extractivistas llegando a la CIDH con la causa Painemil Katrxipain, acompañó la lucha de los obreros de la fábrica Zanon y la creación de espacios formativos en su interior, acompañó la lucha por la Memoria, Verdad y Justicia, acompañó a sindicatos docentes ATEN y UNTER, a colectivos de educación popular, movimientos territoriales que luchaban por la tierra y la vivienda en la zona patagónica. Participó de Universidad Trashumante.

**Diana Milstein** / Investigadora CIS-IDES/CONICET - Programa de Antropología Social. Prof. de Enseñanza Primaria (Instituto del Profesorado Normal Nro. 10). Prof. Especial de Expresión Corporal (Collegium Musicum de Buenos Aires) M.A. en Antropología Social (Universidad Nacional de Misiones). Dra. en Antropología Social (Universidad de Brasília (Brasil)).

**Alejandro Médici** - Investigador titular interino de la cátedra Derecho Político, Director del Centro de Investigación en Derecho Crítico por Universidad Nacional de La Plata. Doctor en Derechos Humanos y Desarrollo y Especialista en Investigación Social Participativa por la Universidad Pablo de Olavide, España.

**Giovanny Gilberto Leal Roncancio** - Doctor en Ciencias Sociales del Instituto de Ciencias de la Universidad Nacional del General Sarmiento (UNGS) y del Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) Buenos Aires - Argentina. Magíster en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) y Comunicador social- periodista de UNIMINUTO Bogotá- Colombia. Tiene experiencia en docencia, investigación y actividades de consultoría. Ha sido docente presencial y virtual en instituciones de educación superior en Colombia y Argentina . Consultor, coordinador e investigador en diferentes proyectos sociales.

**Graciela Hernandez** - Doctora en Historia . Investigadora Independiente Contrada de CONICET- Directora del Centro de Investigaciones y Estudios de Género y Feminismos – Co-Directora del Instituto de Humanidades- Universidad Nacional del Sur. Argentina.

**Verónica Hendel** - Licenciada y Profesora en Sociología y Doctora en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Investigadora de CONICET con sede en el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen, del Departamento de Educación de la UNLu. Su proyecto de investigación se titula “La educación media en contextos interculturales: saberes e identificaciones en jóvenes migrantes del

Gran Buenos Aires". Participa del Grupo de Memoria Histórica del MoCaSE-V. Coordina el proyecto de investigación "Interculturalidad y educación en la provincia de Buenos Aires: saberes, identidades y territorios en disputa" UNLu.

**Jessica Visotsky Hasrun** - Educadora popular- Profesora Investigadora Universidad Nacional del Sur. Argentina. Doctora en Historia y Postdoctora en Ciencias Humanas y Sociales, Docente en postgrados en Argentina y América Latina. Autora de libros y artículos en el campo de la educación de adultos, educación popular y en derechos humanos desde enfoques interseccionales. Es directora de Revista *nuestrAmérica*.

**Isabella Paulino da Silva**. Licenciada en Bellas Artes por la UFRRJ - Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (2017). Becaria del PIBID (Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia) durante un año en la UFRRJ (2016). Se desempeña como profesora de Artes Plásticas en la Alcaldía de la Ciudad de Río de Janeiro desde 2017. Magíster en Educación, en la línea de Prácticas Educativas, Lenguaje y Tecnología, por la UNIRIO - Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (2024). Ilustradora y autora de cómics.



“Por eso, y de una extraña forma, tangible e intangible, vuelvo a encontrarme en este libro con mis compañeros de antaño y lo abrazo. Con Paulo Freire y nuestras viejas andanzas por Brasil y Argentina, la solidaridad de sus cartas, las que atesoro con enorme respeto y cariño. También con Carlos Rodrigues Brandão, Lula da Silva, Moacir Gadotti, Henrique Rattner, Sergio Guimaraes y tantos otros compañeros brasileiros de aquel entonces... Hay cosas que pasan fugazmente por nuestro lado y otras imágenes que apremian desde algún rincón de los recuerdos y entonces regreso aquí al mundo de aquellos años jóvenes. Y lo hago, tal vez, desde una insinuación, un murmullo, un relámpago sutil que alumbró objetos y lugares vislumbrados de repente, escenas que no sabía que estaban allí y que me hablan con las mismas voces antiguas, pero en un espacio que les da otras tonalidades. Esto no es gratuito, lo digo aquí por una razón profunda, porque gracias a todas las compañeras y compañeros que escribieron en la Parte II de este libro, sé que nuestra generación no sembró en vano, sé que las semillas de nuestros compañeros y maestros, educadores populares de toda América Latina están creciendo en suelos fértiles, ante los nuevos desafíos que nos impone la Historia”.

**Isabel Hernández**

“Paulo Freire não estava apenas preocupado com o elitismo da universidade reservada para uma minoria. Estava preocupado com sua concepção conservadora nela presente e sua possível transformação. Percebeu, desde muito cedo, que a extensão cultural poderia se tornar um espaço público popular que poderia transformar a universidade na sua relação com a sociedade. Esse compromisso social em nada afetaria a necessária rigorosidade de seu quefazer científico. Em vez de uma extensão voltada só para fora da universidade, ele pensou numa extensão voltada também para dentro dela, para seu projeto ético-político-pedagógico, indissociável do ensino e da pesquisa. Pensou essa extensão a partir da educação popular e dos direitos humanos, entre eles, o direito à educação.... A co-produção de conhecimentos também pode dar-se com os movimentos e as organizações populares, reconhecendo-os como sujeitos legítimos, nesse processo, com seus saberes e dizeres. ... Desejo a todos e todas, leitores e leitoras deste livro, uma boa caminhada pelas sendas da utopia abertas por Freire e Brandão e tantos outros e outras, para a construção desse “novo amanhecer”, de que nos falou Adolfo Perez Esquivel”.

**Moacir Gadotti**

“Compartiré las siguientes líneas que procuran establecer un diálogo en particular a los dos perspectivas intelectuales y prácticas e intelectuales en el que se inscriben varios de los textos: la educación popular emancipadora y la investigación participativa crítica. Tal decisión pasó también por reconocermelo como educador popular e investigador comprometido y también como sujeto reflexivo y crítico de mi propia trayectoria en estos dos campos; como lo señala Jessica en su artículo en este libro, pertenezco a dos de las corrientes epistemológicas críticas que ella reconoce en América Latina: la pedagógica (inspirada en Paulo Freire) y la sociológica (inspirada en Orlando Fals Borda). Desde esta intersección vital, esbozo las siguientes ideas

... Las prácticas educativas e investigativas alternativas, lo son porque se identificación con visiones y opciones éticas y políticas transformadoras. Este sentido utópico y esperanzador, reconoce la capacidad de los sujetos y los pueblos oprimidos y discriminados, para transformar los contextos y estructuras opresivas y su potencial emancipador”

**Alfonso Torres Carrillo**

ISBN 978-631-90693-2-7



9 786319 069327