

COLECCIÓN
CIENCIAS Y
HUMANIDADES
PARA MÉXICO

Aprendiendo de Paulo Freire para la investigación transdisciplinaria

Principios, métodos
y experiencias

Ulli Vilsmaier
Loni Hensler
Juliana Merçon
Gerald Faschingeder

EDITORES



CONAHCYT

CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS

COLECCIÓN

CIENCIAS Y HUMANIDADES PARA MÉXICO

El Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) difunde, a través de la colección Ciencias y Humanidades para México, obras de investigación científica y humanística que aportan conocimientos para el desarrollo y bienestar de nuestro país.

Las personas autoras, tanto nacionales como extranjeras, son profesionales y académicas altamente capacitadas en la investigación humanística y científica, dedicadas a la atención de las principales temáticas y los problemas prioritarios de México, así como del contexto latinoamericano.

Con la publicación de estos trabajos se conforma un corpus valioso, accesible para estudiantes de educación superior, así como profesionales especializados y no especializados. De igual forma, el público general podrá completar o enriquecer su formación mediante la lectura y el estudio de sus páginas.

Los libros de esta colección abordan cuestiones fundamentales y de interés, como salud, movilidad, soberanía alimentaria, migración, cambio climático, transición energética, educación, artes y literatura, y contribuyen al diálogo e intercambio de ideas sobre temas actuales que remiten a nuestras realidades.

De esta manera el Conahcyt y el Fondo de Cultura Económica han unido esfuerzos para hacer de esta colección una muestra significativa de las visiones y los conocimientos que las mentes expertas tienen respecto de algunos temas sobresalientes que hoy se debaten en México y América Latina.

Aprendiendo de Paulo Freire para la investigación transdisciplinaria

COLECCIÓN
**CIENCIAS Y
HUMANIDADES
PARA MÉXICO**

Aprendiendo de Paulo Freire para la investigación transdisciplinaria

Principios, métodos
y experiencias

Ulli Vilsmaier
Loni Hensler
Juliana Merçon
Gerald Faschingeder
EDITORES



CONAHCYT
CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS



**FONDO
DE CULTURA
ECONÓMICA**

Primera edición, 2024
[Primera edición en libro electrónico, 2025]

Aprendiendo de Paulo Freire para la investigación transdisciplinaria. Principios, métodos y experiencias / ed. de Ulli Vilsmaier, Loni Hensler, Juliana Merçon, Gerald Faschingeder. — México : FCE, Conahcyt, 2024

363 p. ; 23 x 17 cm — (Colec. Ciencias y Humanidades para México)

ISBN 978-607-16-8509-4 (FCE)

ISBN 978-607-8273-48-5 (Conahcyt)

1. – Freire, Paulo – Metodología 2. Freire, Paulo – Crítica e interpretación 3. Pedagogía crítica – Siglo XXI 4. Educación – Filosofía – Siglo XXI I. Vilsmaier, Ulli, edit. II. Hensler, Loni, edit. III. Merçon, Juliana, edit. IV. Faschingeder, Gerald, edit. V. Ser.

LC LB880.F732

Dewey 370.1 A762

Distribución mundial



CONAHCYT

CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS

© Editores: Ulli Vilsmaier, Loni Hensler, Juliana Merçon y Gerald Faschingeder

© Ilustración de portada: Ana Isabel Luján Ruiz

D. R. © 2024, Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías
Av. Insurgentes 1582, col. Crédito Constructor, alcaldía Benito Juárez,
Ciudad de México, CP 03940

D. R. © 2024, Fondo de Cultura Económica
Carretera Picacho Ajusco, 227, col. Ampliación Fuentes del Pedregal,
Ciudad de México, CP 14110
www.fondodeculturaeconomica.com
Comentarios: editorial@fondodeculturaeconomica.com
Tel.: 55-5227-4672

Apoyaron la producción de este libro el Centro Paulo Freire (Austria), el Responsive Research Collective (Suiza) y la Volkswagenstiftung/Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (número de subvención A112269) (Alemania).

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, la fotocopia o la grabación, sin la previa autorización por escrito del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología.

ISBN 978-607-16-8509-4 (FCE)

ISBN 978-607-16-8760-9 (electrónico-pdf, FCE)

ISBN 978-607-8273-48-5 (Conahcyt)

ISBN 978-607-8273-78-2 (electrónico-pdf, Conahcyt)

Impreso y hecho en México

Presentación

Las múltiples y complejas crisis socioecológicas que atravesamos hoy exigen cambios profundos en nuestra manera de comprender y actuar. Más allá de la especialización en las ciencias, tecnologías y humanidades, cada vez constatamos más la necesidad de articular conocimientos al interior de la academia (interdisciplina) y con otros sectores de la sociedad (transdisciplina) para cocrear entendimientos complejos y atender de forma cuidadosa y pertinente problemas que vinculan aspectos sociales y ecológicos. En México este cambio de paradigma hacia una ciencia con incidencia social y ambiental, basada en la integración de conocimientos y acciones generados por actores sociales diversos, ha sido ampliamente valorado en diferentes espacios académicos y, más recientemente, se ha puesto en el centro de las políticas del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) a través de los Programas Nacionales Estratégicos (Pronaces).

Desde el Pronace Sistemas Socioecológicos y Sustentabilidad comprendemos esta orientación hacia la investigación transdisciplinaria como una apuesta por la democratización de los procesos de producción de conocimientos e incidencia y, por tanto, una apuesta por la justicia epistémica, social y ambiental. En este sentido, nos parecen altamente loables los esfuerzos para lograr que la potente pluralidad de conocimientos (académicos, tradicionales, populares, etc.) existente en México converja para promover mayor bienestar y sustentabilidad. Estos esfuerzos representan, sin embargo, apenas el inicio de un largo y necesario camino de colaboraciones con instituciones de educación superior y centros de investigación de todo el país, comunidades rurales y urbanas,

organizaciones de la sociedad civil, movimientos sociales, empresas, medios y otros muchísimos grupos y personas que sueñan con un México más justo y sustentable.

El presente libro, *Aprendiendo de Paulo Freire para la investigación transdisciplinaria. Principios, métodos y experiencias*, es un importante aliado en la democratización de los procesos de producción de conocimientos e incidencia. En efecto, la perspectiva freireana de educación popular ha podido influir en numerosas experiencias de investigación y educación transdisciplinarias en México y más allá, resaltando el carácter solidario, crítico y transformador de estos procesos. Con esta obra esperamos que las “lecturas del mundo” producidas conjuntamente por personas de diferentes disciplinas académicas, clases sociales, géneros, edades, etnias y formas de vida se fortalezcan en su capacidad cognoscitiva e inspiren acciones clave en pro de la justicia y la sustentabilidad socioecológica.

**Comité Ejecutivo del Programa Nacional
Estratégico en Sistemas Socioecológicos
y Sustentabilidad**

Junio 2023, Ciudad de México

Prólogo

Un nuevo paradigma de investigación emerge a contracorriente de las tradiciones académicas y encuentra sus fundamentos en los planteamientos de Paulo Freire y de muchas otras personas que lo siguieron. Me refiero a la investigación transdisciplinaria, que, además de superar las barreras entre las disciplinas a fin de enfrentar realidades complejas cuya comprensión supera la visión propia de cada una de ellas, rompe significativamente las barreras entre la academia y los colectivos que sufren los grandes problemas de la humanidad. Muchas cosas distinguen a este tipo de investigación académica tradicional, pero la más importante es su orientación a la transformación hacia una mayor justicia social y hacia un mundo sostenible. Este doble horizonte utópico solamente es posible si los seres humanos desarrollan un pensamiento crítico que los haga capaces de confrontar sus visiones de la realidad con otros, de emanciparse de las ataduras y liberarse de las opresiones, y de construir, entre diferentes, caminos colectivos de cambio.

Este libro recopila un conjunto de trabajos que nos dibujan con claridad tal paradigma y desarrollan sus fundamentos. Paulo Freire emerge como el gran inspirador de la transdisciplinariedad, la que en los hechos se entiende como la continuación de su visión y acción de investigación y educación. Así, adquieren vigencia sus grandes propuestas, entre las cuales podemos enumerar las siguientes:

1. La necesidad de leer el mundo para transformarlo. Ello hace indispensable transitar de una conciencia ingenua a una crítica

para pasar de ahí a la acción transformadora. La lectura del mundo se entiende como un proceso de investigación, pero llevado a cabo por quienes han de liberarse de ideologías, dominaciones y opresiones. Ese mundo que hay que leer es el complejo mundo local que cotidianamente impide que los seres humanos se vuelvan sujetos, agentes activos de transformación. Problematicarlo y nombrarlo debe conducir a la acción transformadora.

2. La palabra como la manifestación de la lectura del mundo. Su pronunciación no tiene sentido si no conecta, si no es para comprender junto con otras y otros. La palabra genera procesos de decodificación y recodificación, lo que posibilita la acción. La palabra se vuelve central para la comunicación entre las disciplinas –el significado que les damos a los conceptos ha de ser compartido–, así como para todo intento de transdisciplinariedad, que debe encontrar las formas de conectar, mediante el lenguaje, a sectores muy diversos.
3. El diálogo como el método educativo básico para poner en común percepciones diversas de ese mundo que todas y todos queremos cambiar. La diversidad está en la base del diálogo, pues éste sólo cobra sentido cuando el mundo se analiza desde diferentes puntos de vista, tanto individuales como culturales.
4. La pregunta como metodología central. Ella se deriva de la curiosidad característica de toda persona que investiga y permite trascender las apariencias, entender por qué las cosas son de un modo y no de otro, comprender el movimiento y el cambio, y, en última instancia, aprender del proceso mismo de transformar. De ahí que la praxis, la investigación-acción y el ciclo permanente de acción-reflexión se convierten en aproximaciones epistemológicas centrales de educación y de investigación.
5. El reconocimiento de las emociones. El amor como motivador del diálogo, de la empatía y la solidaridad como principios de acción,

el dolor del sufrimiento y la esperanza como motores en el camino siempre inconcluso hacia la utopía. En sintonía con ello, las múltiples formas del arte —la música, la poesía, el teatro— son recursos tanto para la expresión y la comunicación como para la investigación. He aquí otra ruptura esencial con la investigación académica tradicional, que confunde las emociones con la subjetividad y no acepta su inclusión en los procesos de generación de conocimientos. El nuevo paradigma sostiene que, sin la esfera emocional, el conocimiento que se crea no conduce a la transformación.

6. La toma de postura ético-política que supone, para quienes investigan, acoger la convicción de que el estado de cosas en la sociedad es problemático e injusto y hay que transformarlo acompañando a los sujetos que con urgencia requieren tal viraje. Asimismo, la toma de postura epistemológica, que supone la co-construcción del conocimiento que hará posible el cambio junto con aquellas(os) que han de liberarse de las estructuras opresoras, así como la co-construcción de conocimientos a partir del proceso mismo de transformar. Por lo tanto, la sistematización de experiencias se convierte en un procedimiento investigativo primordial y la interpretación se constituye como momento clave de ella porque nos faculta para trascender las apariencias.

Otras(os) pensadoras(es) han abonado a este paradigma, experiencias múltiples lo han enriquecido, han surgido nuevas metodologías y se han creado instrumentos adecuados para su evolución. Así, Orlando Fals Borda plantea la investigación-acción participativa y la reconstrucción colectiva de la historia. Augusto Boal gesta el teatro del oprimido, autoras y autores diversos profundizan el concepto de transdisciplinariedad, la educación popular se erige como el conjunto de experiencias que muestran que la propuesta de Paulo Freire es viable, por mencionar

sólo algunas contribuciones. La corporalidad surge como complemento de la palabra en los procesos de concientización e investigación, pues los cuerpos también son oprimidos y deben liberarse junto con la persona toda. Aparece el concepto de investigación-acción transformadora como complementario a los abordajes más conocidos de investigación-acción e investigación-acción participativa. Una característica atraviesa todos estos desarrollos epistemológicos y metodológicos: su situacionalidad en el tiempo y en el espacio, y la consecuente flexibilidad de sus propuestas. No hay recetas ni rigideces en las formas debidas de proceder más allá de la congruencia epistemológica, ética y política con las grandes propuestas de Freire arriba mencionadas. Cada grupo humano de investigadoras(es) y sujetos populares ubicado en su contexto y su territorio es creador de procesos que conducen a conocer para transformar. La reflexión crítica de estos procesos y de sus resultados suscita el dinamismo creativo del paradigma de la investigación transdisciplinaria en clara emergencia y desarrollo en nuestro contexto y más allá.

Surgen, evidentemente, nuevas cuestiones que son afrontadas desde este paradigma. La relacionada con el deterioro de la sustentabilidad es una de ellas. En el libro se incluye un capítulo que aborda las formas de recordar y fortalecer los conocimientos agroecológicos populares orientados a la sustentabilidad alimentaria, y otro capítulo que versa sobre la conservación de la biodiversidad de nuestros bosques a través de la Red de Custodios del Archipiélago de Bosques y Selvas de Xalapa, Veracruz, con la propuesta de la epistemología del movimiento, del caminar preguntando. Aparece también el problema de la violencia de género, que coloca a las mujeres y a las personas generodiversas como sectores oprimidos por la sociedad, y para cuya liberación se plantea una metodología creativa y participativa, la del teatro, que facilita desplegar procesos a la vez educativos, investigativos y transformadores.

Es consistente con todo lo anterior el capítulo que llama a abrazar una lógica diferente a la de los proyectos, que se ha impuesto por la vía

del marco lógico. En los procesos transformadores que la investigación transdisciplinaria en ocasiones alienta, pero las más de las veces acompaña, no es posible programar el cambio como la lógica de los proyectos supone. Tampoco es factible planear desde fuera de los movimientos sociales que generan la transformación, porque éstos responden a contradicciones y su derrotero no es predecible. Además, la transformación requiere y depende del diálogo entre diversos, y los aprendizajes de ahí obtenidos no pueden programarse desde el exterior. Por todo ello, el abrirse al conocimiento que produce la transformación misma a partir de sujetos diferentes en interacción y movimiento demanda metodologías flexibles y abiertas a captar lo inesperado, lo novedoso, lo inédito.

Este libro estimula el cuestionamiento de nuestras formas tradicionales de proceder desde las universidades y las instituciones de educación superior, donde se sitúa quien escribe este prólogo. Invita a romper los silos disciplinarios entre nuestras facultades y departamentos. Convoca a derribar las barreras que separan a la academia de las organizaciones y los grupos sociales que buscan el cambio porque están siendo perjudicados por el actual estado de cosas, y llama a hacerlo de manera dialógica, para que formas de conocer diversas y conocimientos distintos, incluidos los propiamente científicos, se confronten respetuosamente con otros conocimientos y otras epistemologías. Cimbra certezas respecto de la investigación que se plantea desarrollar el conocimiento por el conocimiento mismo, y, por tanto, le exige que se proponga resolver problemas y modificar estructuras injustas. Sostiene que de dicha manera se generan nuevos conocimientos, posiblemente más útiles en la construcción de sociedades sustentables, pacíficas, respetuosas de los derechos humanos, equitativas y justas, que los conocimientos aportados por la investigación tradicional. Reta los *habitus* académicos de la difusión del conocimiento obtenido, pues afirma que su divulgación debe incluir, en condición de igualdad, a los sujetos que lo co-producen y a su lenguaje. Cuestiona las acreditaciones, los *rankings*, las carreras académicas que estimulan

el trabajo individual sobre el colectivo y la difusión del conocimiento científico sobre la divulgación del conocimiento generado en procesos de transformación.

Profundos problemas amenazan la vida en el planeta y la convivencia humana: la pérdida de biodiversidad; el cambio climático; el aumento del nivel del mar; la contaminación creciente de aire, agua y suelo; las migraciones forzadas; la xenofobia, la discriminación, el sexismo, el racismo, la homofobia; la violencia en todas sus formas; los desequilibrios del desarrollo regional; la desigualdad como proceso estructural y la consecuente expansión de la pobreza. Todos ellos reclaman compromiso, voluntad e intencionalidad de transformación, la cual no puede venir sólo del gobierno ni únicamente de la academia. Los grupos poblacionales afectados por esos problemas deben desarrollar la conciencia crítica y la organización para exigir y emprender cambios basados en el diálogo epistemológico de visiones y conocimientos. Y quienes gozamos de privilegios hemos de poner nuestros conocimientos a su servicio, sin ignorar la necesidad de confrontar los intereses antagónicos de aquellos a quienes no conviene el cambio.

Ésta es la transformación paradigmática que dibuja el libro. Recurre a Paulo Freire para fundamentarla y adiciona planteamientos filosóficos y epistemológicos que se han derivado de la impronta freireana a lo largo de los últimos años. Nos muestra experiencias que ya han avanzado, con algún resultado, rumbo al cambio. Abre el espectro de metodologías novedosas probadas y potentes, basadas en las estrategias siempre contextualizadas de la educación popular. Y nos invita a seguir los caminos de la transformación con mucho respeto a las grandes diversidades en nuestro mundo complejo, y también con amor y esperanza, en el entendido de que aprendemos construyendo utopías.

Sylvia Schmelkes

Mayo 2023, Ciudad de México

Parte Introductoria

1. Pronunciar, sistematizar y mover al mundo. Aportaciones de Paulo Freire a la investigación y la educación inter- y transdisciplinarias

Ulli Vilsmaier
Gerald Faschingeder
Juliana Merçon
Loni Hensler

*La Carta de Derechos Humanos [de la
ONU] debería incluir un artículo sobre
el derecho de todos a investigar.*

FÉLIX GUATTARI (2015)

La reivindicación de la investigación como un derecho humano, expresada por Félix Guattari, filósofo y psicoanalista francés, llega a la esencia de la noción del ser humano teorizada por Paulo Freire. El enfoque de la educación creado por el pedagogo brasileño parte de la concepción del humano como un ser capaz de reflexionar críticamente sobre la realidad y de intervenir en ella para cambiarla. Su obra incorpora principios pioneros para la transformación individual y social. Del mismo modo, 55 años después de la publicación de su principal libro, *Pedagogía del oprimido* (1968), y a 102 años de su nacimiento (1921), la vigencia de su legado se

resistió al intento del gobierno brasileño de Jair Bolsonaro por borrarlo. En *Paulo Freire mais do que nunca. Uma biografia filosófica* (2019), Walter Kohan demuestra que la política educativa de Freire es más pertinente que nunca. Su trabajo no sólo influyó en su propio país y en otras naciones latinoamericanas en las que Freire estuvo exiliado durante la dictadura de Brasil en las décadas de 1960 y 1970, sino que repercutió en todo el mundo. Contribuyó significativamente al surgimiento de la educación popular (Freire 2005; Muñoz 2013; Torres 2020; Jara Holliday y Torres Carrillo en este libro) y fortaleció movimientos sociales en América Latina y África. De igual manera, marcó el movimiento pedagógico y la educación para adultos en Europa (Faschingeder y Novy 2007). Hoy en día, hay cientos de centros de investigación y educación en todo el mundo que honran su herencia. Más allá del campo educativo, Freire también contribuyó grandemente a las prácticas de investigación basadas en enfoques emancipadores y transformadores. Influidos por su pedagogía de la liberación, surgieron en América Latina el enfoque y la corriente de la investigación-acción participativa (IAP), que vinculan a la academia y los movimientos sociales mediante un compromiso político y epistémico (Colmenares 2012; Fals Borda 2001; Rodríguez-Villasante 2006; Streck 2014; Torres 2020; Hensler, Alatorre y Merçon 2023; Aiterwegmair, Faschingeder y Mérida, y Hensler y Merçon, en este libro). La IAP ha sido impulsada por investigadoras(es) académicas(os) ante la ausencia de aportaciones concretas que atiendan problemas sociales urgentes. En palabras de Orlando Fals Borda (2001, p. 29):

Simplemente no podíamos hacer oídos sordos ni quedarnos callados cuando estábamos presenciando, y sufriendo, el colapso de valores y actitudes positivas hacia la humanidad y la naturaleza. Esto parecía requerir una crítica radical y una reorientación de la teoría y la práctica social. Nuestras concepciones de la racionalidad cartesiana, el dualismo y la ciencia “normal” se vieron desafiadas, ya que no pudimos encontrar respuestas o apoyo de universidades y otras instituciones que nos habían formado profesionalmente.

Desde la década de 1970, la IAP ha evolucionado como un enfoque para enfrentar cuestiones sociopolíticas locales y regionales que combina la investigación –entendida como procesos de reflexión y análisis colectivos– con acciones concretas para la transformación (Merçon, Ayala-Orozco y Rosell 2018). Debe subrayarse que la IAP no es un campo homogéneo, sino que abarca una amplia gama de enfoques y métodos que persiguen propósitos emancipadores en sentidos epistémicos, educativos, culturales y políticos (Fals Borda 2001; Streck 2014). Por su origen en una academia activista que colabora con movimientos sociales, ha sido criticada por su carácter cualitativo y sociopolítico, y por una supuesta falta de rigor científico y objetividad (Argyris y Schön 1989). Si bien el nexo entre la reflexión y la acción en la IAP se ha percibido como problemático por algunas tradiciones científicas, un creciente número de académicos está redefiniendo las prácticas de investigación y su papel en la transformación social (Merçon 2021; Rodríguez-Villasante 2006).

Al mismo tiempo, estudios críticos de la ciencia y la tecnología han expuesto el lado oscuro del aislamiento, la especialización y la fragmentación de las disciplinas científicas, además de su poca eficacia al abordar los problemas socioecológicos (Gibbons *et al.* 1994; Latour 1999; Nowotny, Scott y Gibbons 2001). Los estudios feministas, pos y decoloniales, han contribuido notoriamente a visibilizar la posicionalidad, la situacionalidad y la interseccionalidad de todo tipo de investigación (Bhabha 1994; Crenshaw 1991; Haraway 1988; Harding 1998; Rose 1997; Said 1978; Spivak 1988), socavando el mito de una producción de conocimiento neutral y objetiva (Gibbons *et al.* 1994; Mignolo 2013; Quijano 2019). Así, se desveló el carácter político de la ciencia occidental (Fals Borda 2010; Lander 2000; Latour 1999; Nowotny, Scott y Gibbons 2001) y se sometieron a debate cuestiones ético-políticas vinculadas a la autoridad epistémica, a criterios de calidad y robustez, a las hegemonías y a las relaciones de poder. Puesto que las crisis sociales y ecológicas se han reconocido como una policrisis compleja (Morin y Kern 1999) y que el entrelazamiento de los aspectos sociales,

culturales, ambientales y económicos se ha enmarcado en el concepto de sustentabilidad (Clark 2007; ONU 1992), los llamados por un nuevo contrato social de la ciencia (Gibbons 1999) y por métodos de investigación integradores que persigan objetivos epistémicos y transformadores han llegado a las agendas políticas internacionales de la ciencia (ISC 2021; OCDE 2020).

En muchas regiones del mundo se exigen, crean y experimentan metodologías de investigación inter- y transdisciplinarias que enfatizan la integración, la aplicación y la transformación del conocimiento (Hensler *et al.* 2019; Herrero, Dedeurwaerdere y Osinski 2019; Odume *et al.* 2021; Ross y Mitchell 2018; Schneidewind, Singer-Brodowski y Augenstein 2016; Thondhlana *et al.* 2021; Van Breda y Swilling 2019). Con estos enfoques se abordan los llamados problemas enredados (*wicked problems*), de alto grado de complejidad e incertidumbre y de numerosas incógnitas (Bammer *et al.* 2020). Asimismo, se asientan en el diálogo y la integración de diferentes perspectivas. Mientras el uso dominante del concepto de *interdisciplinariedad* se aplica a prácticas académicas de integración entre diferentes disciplinas, prácticas de investigación transdisciplinaria atraviesan el orden disciplinar buscando vincular los conocimientos abstractos y concretos sobre situaciones o casos específicos (Krohn 2010; Pohl y Hirsch Hadorn 2007) sin priorizar ningún tipo de conocimiento, para entrelazar objetivos epistémicos y transformativos.

Sin embargo, estos tipos de investigación enfrentan múltiples desafíos. Llevar a cabo investigaciones inter- y transdisciplinarias requiere habilidades de colaboración (Fam, Neuhauser y Gibbs 2018; Freeth y Caniglia 2019; Merçon, Ayala-Orozco y Rosell 2018), aprendizaje mutuo (Polk y Knutsson 2008; Vilsmaier *et al.* 2015) y reflexividad (Berger-González *et al.* 2016; Popa, Guillermin y Dedeurwaerdere 2015), así como voluntad y una actitud de apertura a fin de participar, aprender y conformar alianzas caracterizadas por una diversidad de formas de saber, actuar y ser (Vilsmaier, Merçon y Meyer 2023). Estos desafíos no siempre son tomados en cuenta en el grado necesario en los discursos actuales.

Por tanto, son considerados ambivalentes por diversas razones, algunas de las cuales presentamos a continuación.

Primero, las colaboraciones efectuadas en estas modalidades de investigación, por ejemplo, entre la academia y las organizaciones de la sociedad civil o los movimientos sociales, enfrentan el reto de lidiar con las hegemonías culturales y las dinámicas de poder (Fritz y Meinherz 2020; Kareem *et al.* 2022; Torres 2020; Vilsmaier, Brandner y Engbers 2017). La falta de atención a las asimetrías de poder afecta, incluso significativamente, a la investigación colaborativa. Las relaciones de poder han de reflexionarse y negociarse de manera continua, lo que requiere también enfoques metodológicos que afronten los criterios de calidad de la investigación y los mecanismos de legitimación existentes (Rosendahl *et al.* 2015), ya que “no hay interdisciplinariedad (ni transdisciplinariedad) sin descentralización de poder” (Serna 2016, p. 216).

En segundo lugar, y ligado a lo anterior, el objetivo de las investigaciones inter- y transdisciplinarias de vincular el conocimiento concreto y situado con el conocimiento científico abstracto pide una especial atención a la posicionalidad y la situacionalidad de las(os) investigadoras(es) (Rosendahl *et al.* 2015), así como a la conceptualización de los problemas (Meyer y Peukert 2020). Definir una situación como problema no sólo depende de las perspectivas, sino también de los valores, las normas y, en última instancia, las cosmovisiones de quienes están involucrados. En discursos inter- y transdisciplinarios se concibe a los problemas como algo dado que ha de encuadrarse para poder desarrollar soluciones (Jahn, Bergmann y Keil 2012; Lang *et al.* 2012; Pohl y Hirsch Hadorn 2007). En cambio, problematizar el mundo como una praxis vinculada a explorar, expresar, reflexionar, dialogar y actuar en común es un proceso transformativo en sí mismo que demanda gran atención (Freire 2005).

En tercer lugar, como se constata en la bibliografía actual, numerosos enfoques de investigación transdisciplinarios, en particular de procedencia europea, suelen tener un toque tecnocrático y subestimar

la incorporación de aspectos ético-políticos en el campo metodológico (Merçon 2021; Schmidt 2021). Muchos de ellos aparecen más como acumulativos por simplemente agregar otros conocimientos a la investigación académica, más que enfoques verdaderamente entrelazados (Vilsmaier, Merçon y Meyer 2023). Además, la cultura de la investigación se basa predominantemente en proyectos (Santandreu, en este libro), los que con gran frecuencia dependen de organismos financiadores orientados hacia la eficiencia y los resultados cuantitativos y que no dan suficiente cabida a aproximaciones éticamente sensibles en alianzas heterogéneas de investigación.

En cuarto lugar, escasean los enfoques que toman en cuenta los conocimientos prácticos, tácitos y corporales; sólo unos cuantos ponen atención a formas de saber más allá del nivel cognitivo (Ross y Mitchell 2018; Raule, en este libro). Esta situación acarrea serias limitaciones en las colaboraciones en las que se encuentran, contraponiéndose, culturas de conocimientos y saberes muy diferentes, lo que puede reforzar las relaciones de poder desequilibradas y producir resultados de investigación engañosos (Donat, Wantzen y Wild 2018).

Por último, pero no menos importante, a menudo se carece de habilidades y experiencia en la investigación inter- y transdisciplinaria (Bammer *et al.* 2020; Klein 2000; Vilsmaier, en este libro). La integración y la implementación de la investigación suponen estrategias y métodos particulares que rara vez se enseñan en la educación superior (Fam, Neuhauser y Gibbs 2018). Por tanto, generalmente se aprende a colaborar en la investigación sólo en la medida en que se participa en ella y si se le presta suficiente atención al proceso (Freeth y Caniglia 2019). Se trata, al final, de un conocimiento esencialmente práctico.

Las razones referidas, entre otras, reducen el alcance de la conversión de la investigación en una práctica que contribuya a transformar los problemas complejos y enredados de la policrisis actual. El imaginario social en torno a la investigación es la base de muchas barreras a dicho cambio.

Las preguntas de a quién se le considera investigadora(or) y qué se entiende por investigación están condicionadas por las instituciones. Por lo general, se responden presentando a la producción de conocimiento como un proceso diseñado metódicamente para cumplir con los estándares de trazabilidad, verificabilidad y validez, es decir, dotado de solidez científica (Appadurai 2006; Vilsmaier, Brandner y Engbers 2017). Por tanto, la pregunta ¿de quién es la voz que se escucha?, planteada por Gayatri C. Spivak (1988), no sólo tiene un significado sociopolítico, sino también una dimensión epistémica (Herberg y Vilsmaier 2020). En consecuencia, cuando las situaciones piden diferentes perspectivas para contar con una mayor variedad de propuestas que las ofrecidas por las(os) investigadoras(es) académicas(os), o cuando la transformación de una situación existencial concreta demanda personas emancipadas, seguras de sí mismas y visionarias (Hensler y Merçon, en este libro), la clave para formar equipos de investigación fuertes es ampliar el concepto de *investigación*. Reconocer las diferentes formas de generar conocimiento, no sólo las académicas, como formas válidas de investigar (Appadurai 2006) fortalece la curiosidad epistémica y la voluntad de las personas para comprometerse activamente con el mundo. Ampliar el concepto de la investigación también significa reconocer que no es una actividad reservada a los adultos. Al contrario, concebir la educación como praxis investigadora es clave para levantar el potencial de investigadoras(es) en niños y jóvenes (John, en este libro; Raule, en este libro). Esta idea de investigación se lleva al extremo en la afirmación de Félix Guattari (2015) citada al principio de este artículo, en la que califica la investigación como un derecho humano.

Éste es el punto de partida de nuestro viaje para volver a visitar la obra de Paulo Freire. Su enfoque de la educación, la alfabetización y la liberación abre una clara perspectiva sobre la investigación transformadora como capacidad humana. La idea de aprender a leer y escribir el mundo (Freire 2005) abarca la apropiación, la comprensión y la pertenencia al mundo

que transformamos al inscribirnos en él. Aprender a leer el mundo tiene como objetivos orientarnos dentro de nuestra realidad y ganar conciencia sobre nuestra posicionalidad y situacionalidad, mientras que aprender a escribirlo (re)genera nuestro poder de crearlo. Éste es el principio subyacente de lo que Paulo Freire llama praxis, la reflexión y la acción constantes, interconectadas como las dos caras de una moneda. Académicos(as) y profesionales han explorado ampliamente la noción de praxis, como lo muestra la serie de publicaciones *Aktion & Reflexion* (Novy 2009) del Centro Paulo Freire de Viena, Austria, así como la colección Construyendo lo Común (Merçon, Ayala-Orozco y Rosell 2018; Merçon 2021).

Es el entrelazamiento de acción y reflexión lo que impulsa la investigación transformadora. Es una pesquisa que no sólo contribuye a la explicación y la comprensión de la realidad (siguiendo objetivos epistémicos), sino que también impulsa cambios hacia un futuro más justo, sano, pacífico y sostenible (siguiendo objetivos transformadores), y entraña un giro fundamental en la lógica de la propia investigación. Este viraje tiene fuertes implicaciones al determinar a quiénes consideramos investigadoras(es) y plantea preguntas exhaustivas sobre las consecuencias epistemológicas, metodológicas y organizativas de la investigación. Sin duda, estas reivindicaciones son un tema epocal, ya que afecta no solamente la organización y la práctica y de investigar y educar, sino también a las identidades, valores y normas de las sociedades contemporáneas. En esta agitación, que empieza a tomar forma en los bordes de las estructuras existentes, nos encontramos con muchas paradojas. Apuntan al hecho de que lo nuevo se desarrolla a partir de lo viejo en una transformación paulatina, y no en una tábula rasa. Al igual que las palabras que designan fenómenos nuevos que aún no se han formado, y cuya descripción utiliza el vocabulario existente, las formas de investigación y educación transdisciplinarias también están incrustadas en estructuras antiguas, como lo demuestra el propio término *transdisciplinariedad*. En la tentativa de transgredir el régimen disciplinario, la palabra sigue refiriéndose a él.

El intento de traducir la obra de un pedagogo brasileño de la liberación a las prácticas actuales de investigación y educación inter- y transdisciplinarias puede parecer sospechoso. Paulo Freire no elaboró una metodología de investigación específica (Kohan y Jara Holliday, ambos en este libro) ni fue un filósofo sistemático (Novy 2007), sin embargo, las nuevas visitas a su obra nos permiten identificar su carácter altamente inter- y transdisciplinario (Streck, Pitano y Stecanela, en este libro). Se percibe en Freire una inexpugnable actitud dialógica que contribuye enormemente a los enfoques de investigación y educación *construyendo lo común desde la diferencia* (Alatorre *et al.* 2016; Merçon, Ayala-Orozco y Rosell 2018). Freire también tuvo la capacidad de “deconstruir la ideología del poder y el poder de la ideología de maneras simples y efectivas” (Merçon 2009, p. 32), lo que ha inspirado a procesos de investigación a unir diferentes culturas epistémicas y comunidades de práctica mediante la reconfiguración de las relaciones de poder. Al consultar de nuevo su trabajo, descubrimos que mucho de lo que se discute hoy como investigación y educación colaborativas, interdisciplinarias, transdisciplinarias y transformadoras ya había sido articulado por Freire. Esto también se muestra en el análisis de Édgar Serna (2016) sobre la obra de Paulo Freire y su relación con el discurso de la transdisciplinariedad. Serna (2016, p. 237) señala la actualidad del enfoque de Freire sobre la investigación y la educación para las sociedades contemporáneas, al conducir a la “liberación personal, la auto-determinación, la movilización y la acción política, y una transformación social radical”. Con esta publicación hacemos visibles las aportaciones de Paulo Freire para *pronunciar, sistematizar y mover al mundo* en la investigación y la educación transdisciplinarias.

PRINCIPIOS DE INVESTIGACIÓN Y APRENDIZAJE
DE PAULO FREIRE

Las autoras y los autores del libro basan sus investigaciones en principios significativos propuestos por Paulo Freire, entre los cuales destacan los que enseguida abordamos.

Liberación. El objetivo principal del trabajo de Freire es contrarrestar la dominación. Freire (2005, p. 127) valora que como “tema fundamental de (...) nuestra época se encuentra (...) el de la liberación”. Su enfoque para aprender a leer y escribir el mundo es, por tanto, una praxis de liberación, una forma de educación concebida como una praxis de libertad que debe alcanzar la persona en sus relaciones con el mundo (Freire 2005). En esta praxis de liberación considera que el ser humano cumple “actos límite” (Vieira Pinto en Freire 2005, p. 122), es decir, que responde activamente a los límites, revelándolos como “dimensiones concretas e históricas de una realidad determinada”, la cual puede superarse (Freire 2005, p. 122). Una clave para la liberación es adquirir una conciencia crítica (concienciación) de la historicidad y, por tanto, de la contingencia de las situaciones existenciales concretas vividas por los humanos al intervenir en la realidad histórica: “De la inmersión [en la realidad opresora] en que se hallaban emergen capacitándose para insertarse en la realidad que se va descubriendo. De este modo, la inserción es un estado mayor que la emergencia y resulta de la concienciación de la situación. Es la propia conciencia histórica” (Freire 2005, p. 136).

Diálogo. El descubrimiento de la realidad sólo puede lograrse a través del diálogo, el cual, según Freire, es revolucionario. “El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo” (Freire 2005, p. 107). En su análisis del diálogo como fenómeno humano, el pedagogo enfatiza la palabra y sus elementos fundamentales: acción y reflexión. Es este enlazamiento al que él llama praxis, base del poder transformador de pronunciar una palabra verdadera. Para Freire (2005

p. 108), el diálogo es un “acto de creación” y sólo puede existir por el amor (“el amor es compromiso con los hombres”, p. 110), por la humildad (“la autosuficiencia es incompatible con el diálogo”, p. 110), por la fe (“fe en los hombres”, p. 111), por la esperanza (“la esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda”, p. 111) y por el pensamiento crítico (“éste es un pensar que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático”, p. 112).

Problematizar. Es la noción que Freire usa para describir una educación que surge al percibir críticamente al mundo en su devenir “como una realidad en transformación, en proceso” (Freire 2005, p. 96). Es una praxis que abre “situaciones límite” (p. 122) y debilita la idea de una realidad fija e inmóvil, la cual, por tanto, puede ser cuestionada (Freire 2005). Problematizar es un movimiento de indagación que aborda fenómenos o circunstancias que surgen y aún no se comprenden completamente en sus implicaciones más profundas y, por lo tanto, asumen el carácter de problemas y, en consecuencia, de desafíos. La educación problematizadora se identifica con las personas “como seres más allá de sí mismos; (...) que caminan hacia adelante, que miran al frente; (...) para quienes el mirar hacia atrás no (es) sino una mejor manera de conocer lo que está siendo, para construir mejor el futuro” (p. 98). En este sentido, tal educación parte de la historicidad de las personas y de su situación existencial concreta.

Situacionalidad. Cuando Freire usa el concepto de *situación*, tiende a considerarla como concreta y existencial. Por lo tanto, enfatiza la experiencia subjetiva y vivida de las personas, la cual está incorporada en la relación entre ellas y el mundo. Los seres humanos “se encuentran enraizados en condiciones temporales y espaciales que los marcan y que, a su vez, ellos marcan” (Freire 2005, pp. 135-136). Ser consciente de la situacionalidad propia posibilita percibir situaciones existenciales concretas como interrelaciones de múltiples aspectos de la vida. La situación propia es el lugar desde el cual las personas descubren su relación con el

mundo. Al acercarse a situaciones existenciales concretas, es más probable que surjan la reflexión y la acción críticas, ya que tales situaciones no se verán como meras cuestiones teóricas, abstractas. En contraste, cuando las situaciones parecen impenetrables, envolventes y opacas, su comprensión requiere ser abstraída. En su planteamiento del problema de la educación y el enfoque de la alfabetización, el brasileño emplea iteraciones de abstracción y concreción expresadas como codificación y decodificación. En tal proceso, se descubre la interrelación de los diversos elementos que constituyen una situación y se construye un significado con las partes para convertirlas en un todo (Freire 2005).

Curiosidad. Para hacer accesible el fenómeno de la curiosidad, Freire (1995) distingue tres formas: cotidiana, estética y epistemológica. Las dos primeras se caracterizan por ser espontáneas, sin cuidado por el método. La curiosidad cotidiana es básica para la vida humana, al igual que la estética, la que distrae del ajetreo del día a día, da una pausa y provoca momentos de asombro (Brandner, Winter y Vilsmaier 2015). Gracias a estas dos formas de curiosidad, experimentamos y descubrimos el mundo, pero no podemos desarrollar una reflexión crítica ni encontrar explicaciones a los fenómenos. La curiosidad epistemológica, por su parte, es un impulso para cuestionar lo que experimentamos y aprendemos, y está vinculada a la abstracción, a lo teórico (Freire 1995). Si la curiosidad cotidiana se guía por la pregunta ¿qué?, la epistemológica lo hace por las preguntas ¿por qué? y ¿cómo? (Brandner, Winter y Vilsmaier 2015). Para Freire, la educación y la investigación liberadoras consisten en activar diferentes formas de curiosidad.

Esperanza. La esperanza es para Freire una necesidad ontológica; no es una manifestación externa a la naturaleza humana, sino algo que la constituye y la define. La acción humana encuentra su motor en la conciencia de la inconclusión del ser humano y en la esperanza de llenar tal vacío. Como fuerza propulsora de la acción, la esperanza se convierte en una expresión política (Freire 1993). Sin embargo, no basta con tener

esperanza para cambiar la realidad; es la esperanza crítica, cuestionadora y vinculada a la práctica colectiva la que logra transformar la realidad. La esperanza crítica alimenta así la convicción de que otro mundo es posible, y al mismo tiempo proclama una denuncia del pasado y un anuncio de futuros deseados que fungen como utopías u horizontes de liberación.

LAS CONTRIBUCIONES

En este libro recopilamos una serie de contribuciones de investigadoras(es) posicionadas(os) en la academia, en movimientos sociales y en organizaciones de la sociedad civil de diferentes regiones del mundo que han explorado el trabajo de Paulo Freire en cuanto a su potencial para la investigación y la educación transformadora. Por lo tanto, las(os) autoras(es) parten de realidades de investigación y educación distintas, y emplean lenguajes heterogéneos. Aunque procuramos un entendimiento mutuo en el surgimiento de este libro y sus conceptos clave, el objetivo no fue generar un consenso entre las y los autores. Invitamos a las y los lectores a explorar este libro como un espacio intercultural de investigación y educación transdisciplinaria que, además de brindar percepciones de diferentes métodos y ejemplos de varios países, propone una heterogeneidad de trasfondos (onto-)epistemológicos, teóricos y prácticos y, con ello, un cierto pluralismo semántico y de valor. Ciertamente eso es un fundamento de la transdisciplinariedad que resiste a la búsqueda de lo estático e idéntico, pues “abrazo lo rizomático” (Philipp y Schmohl 2023) y el movimiento como una “ciencia itinerante, ambulatoria” diseñada por Deleuze y Guattari (1992) en su nomadología. La interculturalidad que recuperamos de esta manera y retomamos en este libro invita a un pensamiento rizomático que abre en vez de cerrar. Se constituye por las posicionalidades heterogéneas de las personas involucradas en la investigación y educación transdisciplinaria, los diversos lugares de socialización, así como las distintas culturas del saber, del actuar y de ser (Vilismaier 2017).

Cuatro de las contribuciones, en parte también este capítulo introductorio, se basan en textos publicados anteriormente en una edición especial del *Journal for Development Studies* titulada “Methods for inter- and transdisciplinary research and learning based on Paulo Freire” (Vilsmaier, Faschingeder y Merçon 2020). Estos capítulos enfocan cuestiones metodológicas de las investigaciones inter- y transdisciplinarias, de manera que presentan métodos que sirven para la pesquisa transformadora emprendida por equipos heterogéneos. Se basan en experiencias prácticas y proporcionan descripciones y reflexiones metodológicas que se han desarrollado al tener en cuenta los principios centrales del enfoque de investigación y educación de Paulo Freire. Las demás contribuciones se centran en aspectos teóricos y metodológicos de gran importancia para la educación y la investigación transdisciplinaria, como la propia noción de método, la sistematización y la conectividad, entre otros.

El libro se divide en tres partes. La primera enfatiza la precondition existencial de pronunciar el mundo y examina diferentes formas de su exploración y representación mediadas por el diálogo, la semántica y las imágenes generadoras. La segunda abarca la sistematización de experiencias, desde el análisis y la interpretación crítica hasta la recuperación colectiva de la historia. La tercera parte ofrece perspectivas sobre cómo transformar el mundo mediante prácticas que proponen cambios a partir del movimiento de nuestros cuerpos, en el territorio y en nuestras formas de relacionarnos con los procesos sociales.

Como preámbulo, Walter Kohan plantea la pregunta sobre la noción de método de Paulo Freire. Muestra que para Freire el método era un camino para cocrear conocimiento más que para enseñar, es decir, era más epistemológico que pedagógico. Nos ofrece así un reencuentro con Freire para problematizar la cuestión del método y nuestras formas de relacionarnos con la práctica educativa e investigadora desde la curiosidad y el compromiso político. Es nuestra tarea artística como educadoras(es) e investigadoras(es) inventar y reinventar métodos entendidos

como caminos para construir colectivamente. De forma muy apropiada para dar paso a las contribuciones, Kohan introduce la pedagogía de la pregunta y nos invita a atrevernos a vivir preguntas con nuestros cuerpos, nuestros sueños y nuestras vidas.

PRIMERA PARTE: PRONUNCIAR EL MUNDO

Danilo Romeu Streck, Sandro de Castro Pitano y Nilda Stecanela, en su capítulo “Pronunciar el mundo juntas(os): la conectividad, principio de investigación en Paulo Freire”, exploran lo interdisciplinario y lo transdisciplinario inherentes a la obra de Paulo Freire en la conectividad entre la palabra y la acción, es decir, en la permanente tensión creativa entre la lectura del mundo y la acción transformadora. Presentan tres experiencias disímiles para ejemplificar la conectividad desde la praxis: como base teórica en la elaboración de un cuadro de referencia para explicar las pedagogías de la participación; como inspiración de una práctica colectiva para la preparación de un atlas municipal, y como orientación teórica y metodológica para comprender las prácticas docentes. Cierran con el reconocimiento de que el acto de conocer abarca a la persona como un todo multifacético y complejo, y con conectividad entre los sentimientos, la razón, el cuerpo y la pasión.

Ulli Vilsmaier aborda el trabajo conceptual en las investigaciones inter- y transdisciplinarias. Afirmar que en muchos casos este tipo de trabajo se descuida y no se aborda de manera sistemática, a pesar de su significativo impacto en la investigación colaborativa, por razones epistémicas y también políticas. La autora presenta un método de trabajo conceptual que se basa en el enfoque de la alfabetización de Paulo Freire y concibe a las palabras como generadoras, al conocimiento como diálogo y a la denominación como política. El trabajo conceptual se desenvuelve como un proceso colaborativo para aclarar los significados y los usos de los conceptos por diversas disciplinas y culturas epistémicas, lo cual

favorece el entendimiento mutuo y equilibra las desigualdades de poder entre las y los participantes para enriquecer la cocreación de conocimiento.

Clara John examina el potencial de la iteración codificar-decodificar –un elemento central del enfoque de alfabetización de Paulo Freire– aplicada en el método de la imagen generadora (*generative picturing*). Su investigación se basa en el trabajo de Vera Brandner y el colectivo Ipsum, quienes desarrollaron una praxis consistente en exploraciones fotográficas de situaciones concretas y en diálogos en torno a las imágenes compartidas por cada participante. Por ser un método visual, no cognitivo, la creatividad y la expresión intuitiva dan visibilidad al conocimiento tácito y a las agendas y los conceptos ocultos. John discute hasta qué punto puede aplicarse este método de investigación en el contexto de la educación escolarizada. Una de sus ideas relevantes es que la autorreflexión crítica debe ser parte integral del diálogo entre la(el) investigadora(or) y las(os) colaboradoras(es) de la pesquisa. Asimismo, muestra que la situacionalidad de todas las personas involucradas incide notoriamente en el proceso de investigación y que debe ser objeto de una reflexión continua.

SEGUNDA PARTE: SISTEMATIZAR COLECTIVAMENTE EL MUNDO

Para introducir la sistematización de experiencias, Oscar Jara Holliday ilustra sus bases epistemológicas, teóricas y metodológicas desde la educación popular como paradigma filosófico emancipador fundado en el pensamiento de la educación liberadora de Paulo Freire. Una de las raíces de esta forma de investigación educativa es reconstruir la relación entre quienes “enseñan” y quienes “aprenden” para que nos desafíemos mutuamente y así forjemos saberes capaces de transformar una realidad concreta. Con estas premisas, Jara aborda la sistematización de experiencias como reflexión crítica desde, sobre y para nuestras prácticas.

Katrin Aiterwegmair, Gerald Faschingeder y Concepción Mérida retoman el trabajo y el concepto de *sistematización de experiencias* de Oscar

Jara. En una prolongada cooperación de investigación y aprendizaje en Chiapas, México, se ha logrado la activación de campesinas(os) como investigadoras(es) de su propia realidad, específicamente en cuanto a la práctica, el aprendizaje y la promoción de la agricultura ecológica. Se demuestra cómo la sistematización de experiencias está embebida en situaciones existenciales concretas y cómo está orientada hacia una estrategia de investigación y de apoyo al enfrentamiento de problemas, la cual no puede realizarse sin diálogo. Trabajar en la tradición de Paulo Freire significa trabajar por la liberación. En este caso, la autorreflexión constituye un instrumento de cambio, ya que abre lugar a las(os) campesinas(os) en el proceso de generación de conocimiento y les faculta para reconquistar la conducción de sus propias agendas transformadoras.

Cómo efectuar una lectura e interpretación crítica del mundo es la cuestión a la que responde Rosa Elva Zúñiga López mediante el análisis de su propia trayectoria en la capacitación para la sistematización de experiencias en el Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A.C. (Imdec). Aporta elementos sustantivos para llevar a cabo la interpretación desde una mirada crítica y feminista a partir de los 13 aspectos clave de la sistematización propuestos por Ana Bickel. Desde la experiencia vivida y con narraciones y testimonios, comparte de una forma muy ágil percepciones y reflexiones que pueden guiar las prácticas de la sistematización de experiencias en la investigación y la acción.

Otro enfoque de la investigación para el cambio arraigado en la educación popular, pero menos documentado que la sistematización de experiencias, es la recuperación colectiva de la historia. Alfonso Torres Carrillo la explica retomando las aportaciones de Paulo Freire sobre la investigación participativa, al describir su emergencia y su historicidad desde diferentes corrientes. Torres aporta una contundente caracterización de las bases y los principios epistemológicos de la recuperación colectiva de la historia como investigación alternativa, así como los momentos y las decisiones que la guían. Se trata de una metodología

participativa, crítica y emancipadora, que ayuda a las luchas y los movimientos populares en la reconstrucción de las propias memorias y de historias alternativas a las hegemónicas, y que hace posible llevar a cabo una investigación situada, transdisciplinaria y comprometida.

TERCERA PARTE: MOVER AL MUNDO

En su capítulo “Giras de aprendizaje para la transformación: una propuesta para la investigación-acción participativa basada en el movimiento”, Loni Hensler y Juliana Merçon reflexionan sobre las veredas del aprendizaje transformador. Su propuesta está inspirada en metodologías de campesina(o) a campesina(o), en los recorridos de aprendizaje en la región andina y en las caravanas agroecológicas en Brasil. Incorpora al movimiento como un medio para fortalecer las conexiones humanas (y no humanas) en el territorio y para favorecer la transformación de las relaciones de poder y la generación de conocimiento colectivo entre las(os) diversas(os) participantes. Los principios de Freire se redescubren en conexión con los encuentros dialógicos, la reflexión colectiva y las prácticas culturales, así como con la sistematización de experiencias por medio de la investigación colaborativa. El capítulo reseña una gira de aprendizaje para la transformación conducida por la Red de Custodios del Archipiélago de Bosques y Selvas en Xalapa, Veracruz, México, y señala cómo contribuyó a la transformación de varias prácticas colectivas de quienes tomaron parte en ella.

La situacionalidad también es de gran importancia en la investigación presentada en “¡Actúa en Voz alta! Teatro y cuerpo en la praxis de la investigación transformadora”, el capítulo de Linda Raule. La autora se basa en el trabajo de Augusto Boal y James Thompson, quienes adoptaron las ideas de Paulo Freire y gestaron el teatro del oprimido y la investigación-acción teatral. Para Boal y Thompson la perspectiva liberadora es crucial. La incorporación de dichas metodologías es prometedora para

lograr resultados transformadores en la investigación transdisciplinaria, pero ¿cómo puede aplicarse la investigación-acción teatral en el contexto de un proyecto con jóvenes? ¿Cómo se puede guiar a las(os) jóvenes sin paternalismo a una reflexión sobre su propia situacionalidad para contribuir a su liberación? Raule muestra que el desafío principal consiste en traducir expresiones corporales, encarnadas en textos y, por tanto, en comprensiones cognitivas. Tanto John como Raule acuden a bell hooks, una destacada lectora y alumna feminista de Paulo Freire, quien demuestra lo importante —y también lo difícil— que es incluir el conocimiento de los grupos oprimidos, de aquellos que no suelen contribuir a la pesquisa científica como actores, pero que tan a menudo son utilizados como informantes y objetos de investigación. *Encarnación* es el término central aquí. El empoderamiento y la transformación son destinos de un largo viaje.

El libro termina con una reflexión crítica de Alain Santandreu sobre la dominante visión proyectocéntrica y la propuesta de transitar hacia una visión compartida del mundo que articule las que son diferentes. Analiza la metodología del marco lógico, que ha cambiado seriamente las formas de intervención comunitaria de los proyectos de investigación y las tesis de la academia, así como de los proyectos sociales de las organizaciones de la sociedad civil, limitando su alcance en la promoción de transformaciones profundas. La lógica centrada en proyectos y en resultados predecibles con un alto grado de certidumbre descontextualiza las investigaciones y las intervenciones en los territorios, altera los procesos en marcha y debilita a los sujetos sociales. Santandreu plantea como alternativa construir una visión compartida del mundo cimentada en la lectura crítica de éste y generar una narrativa propia, capaz de articular a diferentes personas, organizaciones y movimientos en una utopía común y en el empeño en crear otro mundo posible.

El diálogo es una noción y una práctica central en el trabajo de Paulo Freire. Es gracias al diálogo crítico y creativo que ahora persistimos en continuar con su legado, al convertir sus inspiradores puntos de vista

sobre la educación emancipadora en experiencias de investigación inter- y transdisciplinarias destinadas a la renovación social. Este libro se compone de capítulos que muestran el amplio y actual potencial de los métodos de investigación transformadora basados en los principios de Freire. Se trata, en fin, de testimonios diversos sobre cómo podemos seguir leyendo críticamente nuestra realidad y escribiendo colectivamente un mundo más justo.

REFERENCIAS

- Alatorre, G., J. Merçon, J. Rosell, I. Bueno ... A. Lobato (2016). Para construir lo común entre los diferentes. En: *Guía para la colaboración intersectorial hacia la sustentabilidad*. Xalapa: Red Socioecosistemas y Sustentabilidad/Grupo de Estudios Ambientales.
- Appadurai, A. (2006). The right to research. *Globalisation, Societies and Education*, 4(2), 167-177. <https://doi.org/10.1080/14767720600750696>
- Argyris, C., y D.A. Schön (1989). Participatory action research and action science compared. A commentary. *American Behavioral Scientist*, 32(5), 612-623. <https://doi.org/10.1177/0002764289032005008>
- Bammer, G., M. O'Rourke, D. O'Connell ... G.P. Richardson (2020). Expertise in research integration and implementation for tackling complex problems: when is it needed, where can it be found and how can it be strengthened? *Palgrave Communications*, 6(5). <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0380-0>
- Berger-González, M., M. Stauffacher, J. Zinsstag, P. Edwards ... P. Krütli (2016). Transdisciplinary research on cancer-healing systems between biomedicine and the maya of Guatemala: a tool for reciprocal reflexivity in a multi-epistemological setting. *Qualitative Health Research*, 26(1), 77-91. <https://doi.org/10.1177/1049732315617478>
- Bhabha, H.K. (1994). *The location of culture*. Nueva York: Routledge.
- Brandner, V., P. Winter y U. Vilsmaier (2015). Auf der Suche nach Räumen generativer Bildung. En: F. Kolland y G. Faschingeder (Eds.), *Bildung*

- und ungleiche Entwicklung. Globale Konvergenzen und Divergenzen in der Bildungswelt* (pp. 74-92). Viena: New Academic Press.
- Clark, W.C. (2007). Sustainability science: a room of its own. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(6), 1737-1738. <https://doi.org/10.1073/pnas.0611291104>
- Colmenares, A.M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Deleuze, G., y F. Guattari (1992). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Londres: Bloomsbury.
- Donat, J., M. Wantzen y T. Wild (2018). *PROSA - Projekt Schule für Alle. Eine Schule für Alle und die befreiende Bildungsarbeit nach Paulo Freires "Pädagogik der Unterdrückten - Bildung als Praxis der Freiheit"*. Viena: Paulo Freire Zentrum.
- Fals Borda, O. (2001). Participatory (action) research in social theory: origins and challenges. En: P. Reason y H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research. Participative inquiry and practice* (pp. 27-37). Londres: SAGE Publications.
- (2010). La ciencia y el pueblo. Nuevas reflexiones sobre la investigación-acción. En: *Antología* (pp. 179-200). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fam, D., L. Neuhauser y P. Gibbs (Eds.) (2018). *Transdisciplinary theory, practice and education. The art of collaborative research and collective learning*. Cham: Springer International Publishing.
- Faschingeder, G., y A. Novy (2007). Paulo Freire heute - Einleitung. *Journal für Entwicklungspolitik*, 23(3), 4-9. <https://doi.org/10.20446/JEP2414-3197-23-3-4>
- Freeth, R., y G. Caniglia (2019). Learning to collaborate while collaborating: advancing interdisciplinary sustainability research. *Sustainability Science*, 15(1), 247-261. <https://doi.org/10.1007/s11625-019-00701-z>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

- _____ (1995). Dialogizität. En: P. Schreiner, N. Mette, D. Oesselmann y D. Kinkelbur (Eds.), *Paulo Freire – Bildung und Hoffnung* (pp. 86-96). Münster: Waxmann.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Fritz, L., y F. Meinherz (2020). Tracing power in transdisciplinary sustainability research: an exploration. *GAIA - Ecological Perspectives for Science and Society*, 29(1), 41-51. <https://doi.org/10.14512/gaia.29.1.9>
- Gibbons, M. (1999). Science's new social contract with society. *Nature*, 402, C81-C84. <https://doi.org/10.1038/35011576>
- _____ C. Limoges, H. Nowotny ... M. Trow (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. Londres: SAGE Publications.
- Guattari, F. (2015). Transdisciplinarity must become transversality. *Theory, Culture & Society*, 32(5-6), 131-137. <https://doi.org/10.1177/0263276415597045>
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Harding, S. (1998). *Is science multicultural? Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hensler, L., J. Merçon, R. González-González ... V. Cesáreo (2019). Metodologías participativas para la coestión del territorio. Una experiencia de aprendizaje colectivo en Veracruz, México. En: P. Paño, R. Rébola y M. Suárez (Comps.), *Procesos y metodologías participativas. Reflexiones y experiencias para la transformación social* (pp. 235-260). Montevideo: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtxw3sz.16>
- _____ G. Alatorre y J. Merçon (2023). Participatory Action Research. En: T. Philipp y T. Schmohl (Eds.), *Handbook of transdisciplinary learning* (pp. 257-266). Bielefeld: transcript.
- Herberg, J., y U. Vilsmaier (2020). Social and epistemic control in collaborative research - Reconfiguring the interplay of politics and methodology. *Social*

- Epistemology*, 34(4), 309-318. <https://doi.org/10.1080/02691728.2019.1706115>
- Herrero, P., T. Dedeurwaerdere y A. Osinski (2019). Design features for social learning in transformative transdisciplinary research. *Sustainability Science*, 14(3), 751-769. <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0641-7>
- International Science Council (ISC) (2021). *Science and society in transition. ISC Action Plan 2022-2024*. París: International Science Council.
- Jahn, T., M. Bergmann y F. Keil (2012). Transdisciplinarity: between mainstreaming and marginalization. *Ecological Economics*, 79, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2012.04.017>
- Kareem, B., A. McClure, J. Walubwa, K. Koranteng, Jara Holliday ... A. Taylor (2022). Power dynamics in transdisciplinary research for sustainable urban transitions. *Environmental Science & Policy*, 131, 135-142.
- Klein, J.T. (2000). A conceptual vocabulary of interdisciplinary science. En: N. Stehr y P. Weingart (Eds.), *Practising interdisciplinarity* (pp. 3-24). Toronto: University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442678729-003>
- Kohan, W.O. (2019). *Paulo Freire mais do que nunca. Uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Vestígio.
- Krohn, W. (2010). Interdisciplinary cases and disciplinary knowledge. En: R. Frodeman, J.T. Klein, C. Mitcham y B. Holbrook (Eds.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (pp. 31-38). Oxford: Oxford University Press.
- Lander, E. (Comp). (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. *Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Lang, D.J., A. Wiek, M. Bergmann ... C.J. Thomas (2012). Transdisciplinary research in sustainability science: practice, principles, and challenges. *Sustainability Science*, 7(1), 25-43. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0149-x>
- Latour, B. (1999). *Pandora's hope. Essays on the reality of science studies*. Cambridge: Harvard University Press.
- Merçon, J. (2009). Conciencia social en Paulo Freire. Un diálogo sobre la esperanza crítica. *Revista Ethos Educativo*, 12(46), 31-41.

- (Coord.) (2021). *Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa. Conocimiento y acción para la transformación*. México: CopIt-arXives.
- Merçon, J., B. Ayala-Orozco y J. Rosell (Coords.) (2018). *Experiencias de colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidad*. México: CopIt-arXives.
- Meyer, E., y D. Peukert (2020). Designing a transformative epistemology of the problematic. A perspective for transdisciplinary sustainability research. *Social Epistemology*, 34(4), 346-356. <https://doi.org/10.1080/02691728.2019.1706119>
- Mignolo, W. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. *Revista de Filosofía*, 30(74), 7-23.
- Morin, E., y A.B. Kern (1999). *Homeland earth. A manifesto for the new millennium*. Cresskill: Hampton Press.
- Muñoz, D.A. (2013). Lectura de contexto: la educación popular como práctica libertaria. *El Ágora USB*, 13(1), 349-365.
- Novy, A. (2007). Die Welt ist im Werden. Über die Aktualität von Paulo Freire. *Journal für Entwicklungspolitik*, 23(3), 29-57. <https://doi.org/10.20446/JEP-2414-3197-23-3-29>
- (2009). The world is emerging. On the current relevance of Paulo Freire. *Aktion & Reflexion* (3).
- Nowotny, H., P. Scott y M. Gibbons (2001). *Re-thinking science. Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Odume, O.N., A.B.K. Amaka-Otchere, B.N. Onyima, F. Aziz ... S. Thiam (2021). Pathways, contextual and cross-scale dynamics of science-policy-society interactions in transdisciplinary research in African cities. *Environmental Science & Policy*, 125, 116-125. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2021.08.014>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE) (2020). *Addressing societal challenges using transdisciplinary research*. París: OCDE. <https://doi.org/10.1787/0ca0ca45-en>

- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1992). *Agenda 21. Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. Río de Janeiro: ONU.
- Philipp, T., y T. Schmohl (2023). Embracing the rhizome: transdisciplinary learning for innovative problem solving. En: T. Philipp y T. Schmohl (Eds.), *Handbook Transdisciplinary Learning* (pp. 13-20). Bielefeld: transcript.
- Pohl, C., y G. Hirsch Hadorn (2007). *Principles for designing transdisciplinary research*. Múnich: Oekom.
- Polk, M., y P. Knutsson (2008). Participation, value rationality and mutual learning in transdisciplinary knowledge production for sustainable development. *Environmental Education Research*, 14(6), 643-653. <https://doi.org/10.1080/13504620802464841>
- Popa, F., M. Guillermin y T. Dedeurwaerdere (2015). A pragmatist approach to transdisciplinarity in sustainability research. From complex systems theory to reflexive science. *Futures*, 65, 45-56. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2014.02.002>
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Abierto*, 28(1), 255-301.
- Rodríguez-Villasante, T. (2006). *Desbordes creativos. Estilos y estrategias para la transformación social*. Madrid: Catarata.
- Rose, G. (1997). Situating knowledges: positionality, reflexivities and other tactics. *Progress in Human Geography*, 21(3), 305-320. <https://doi.org/10.1191/030913297673302122>
- Rosendahl, J., M.A. Zanella, S. Rist y J. Weigelt (2015). Scientists' situated knowledge. Strong objectivity in transdisciplinarity. *Futures*, 65, 17-27. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2014.10.011>
- Ross, K., y C. Mitchell (2018). Transforming transdisciplinarity. An expansion of strong transdisciplinarity and its centrality in enabling effective collaboration. En: D. Fam, L. Neuhauser y P. Gibbs (Eds.), *Transdisciplinary theory, practice and education. The art of collaborative research and collective learning* (pp. 39-56). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93743-4_4

- Said, E.W. (1978). *Orientalism*. Nueva York: Pantheon Books.
- Schmidt, J.C. (2021). *Philosophy of interdisciplinarity. Studies in science, society and sustainability*. Nueva York: Routledge.
- Schneidewind, U., M. Singer-Brodowski y K. Augenstein (2016). Transformative science for sustainability transitions. En: H. Günter Brauch, U. Oswald Spring, J. Grin y J. Scheffran (Eds.), *Handbook on sustainability transition and sustainable peace* (pp. 123-136). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43884-9_5
- Serna, E.M. (2016). La transdisciplinariedad en el pensamiento de Paulo Freire. *Revista de Humanidades* (33), 213-243.
- Spivak, G.C. (1988). Can the subaltern speak? En: C. Nelson y L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). Urbana: University of Illinois Press. https://doi.org/10.1007/978-1-349-19059-1_20
- Streck, D.R. (2014). Knowledge and transformative social action: the encounter of selected traditions of participatory (action) research. *Globalisation, Societies and Education*, 12(4), 457-473. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.901907>
- Thondhlana, G., C.P. Mubaya, A. McClure ... S. Ruwanza (2021). Facilitating urban sustainability through transdisciplinary (TD) research: lessons from Ghana, South Africa, and Zimbabwe. *Sustainability*, 13(11), 6205. <https://doi.org/10.3390/su13116205>
- Torres, A. (2020). Another social research is possible. From the collaboration between researchers and social movements. *International Journal of Action Research*, 16(1), 23-39. <https://doi.org/10.3224/ijar.v16i1.03>
- Van Breda, J., y M. Swilling (2019). The guiding logics and principles for designing emergent transdisciplinary research processes: learning experiences and reflections from a transdisciplinary urban case study in Enkanini informal settlement, South Africa. *Sustainability Science*, 14(3), 823-841. <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0606-x>
- Vilsmaier, U. (2017). A Space for Taking a Culturally Sensitive Look at Transdisciplinarity. Report of the ITD Conference 2017. *GAIA*, 26(4): 352-354.

- _____. M. Engbers, P. Luthardt, R.M. Maas-Deipenbrock ... R.W. Scholz (2015). Case-based mutual learning sessions: knowledge integration and transfer in transdisciplinary processes. *Sustainability Science*, 10(4), 563-580. <https://doi.org/10.1007/s11625-015-0335-3>
- Vilsmaier, U., V. Brandner y M. Engbers (2017). Research in-between: the Constitutive Role of Cultural Differences in Transdisciplinarity. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 8. <https://doi.org/10.22545/2017/00093>
- _____. G. Faschingeder y J. Merçon (Eds.) (2020). Methods for inter- and transdisciplinary research and learning based on Paulo Freire. *Journal for Development Studies*, 37(2-3).
- _____. J. Merçon y E. Meyer (2023). Transdisciplinary. En: T. Philipp y T. Schmohl (Eds.), *Handbook Transdisciplinary Learning* (pp. 381-390). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/978383839463475>

2. Paulo Freire y la cuestión del método

Walter Omar Kohan

PRIMERAS PALABRAS: ¿POR QUÉ PAULO FREIRE?

Vivimos una guerra cruenta en Brasil. No es una reciente; más bien, es parte del proyecto colonizador impuesto desde hace más de cinco siglos en nuestra América (¿o habría que decir, de una vez por todas, Abya Yala?). Las comunidades indígenas, negras y, en general, las más empobrecida son las que testimonian más duramente esa guerra. También son las que la resisten con mayor dignidad y entereza. En Brasil estamos respirando otra vez, luego de un periodo aciago, una fase furiosa de esa guerra, con un carácter ostensible y brutal, pues el gobierno de Jair Bolsonaro no se esforzó en ocultar su ansia exterminadora desde el inicio hasta el fin de su desgobierno; al contrario, hizo de su afirmación de la muerte una autopromoción. La consumación de la necropolítica: “la instrumentalización generalizada de la existencia humana y la destrucción material de los cuerpos y las poblaciones humanas” (Mbembe 2018, pp. 10-11). Describamos, con palabras simples, inspirados en Michel Foucault (2006), la reciente política de la administración Bolsonaro: un dispositivo de ejercicio del poder gubernamental para hacer morir y no dejar vivir.

Dicha política estuvo conformada por una negligencia absoluta en la educación y la salud públicas –campos cuyas abundantes desigualdades, en lugar de ser combatidas, se estimularon desde una lógica meritocrática

y empresarial—, el irrespeto de la gestión democrática y la carencia de cualquier sensibilidad ante los problemas endémicos de la educación y la salud en este país. Con la pandemia de covid-19 la situación se volvió mucho más grave y preocupante a causa de las condiciones precarias del sistema público de salud y por las escuelas públicas cerradas durante meses sin políticas de atención alternativa a la población.

En ese contexto, Paulo Freire ha ocupado una posición singular, tensa, llamativa. Antes de describirla, déjenme presentar mi relación con el gran maestro de Pernambuco para especificar el lugar desde el que escribo. No soy un freireano clásico, comoquiera que se entienda esa expresión. Más bien, aunque respetara y admirara en especial su compromiso con las(os) excluidas(os), me mantenía distante por una sensación de espacio sellado con un cierto tinte moral: “nosotros los freireanos”, “los buenos”, “los emancipadores”, “los que salvaremos a los oprimidos”; una especie de cofradía semejante a una iglesia, con su doctrina, el texto sagrado y los intérpretes consagrados, las personas autorizadas para revelar la palabra canonizada. Estoy exagerando, claro, y es posible que todo esto en buena medida tenga que ver con mi corta imaginación. Lo cierto es que, más allá de leer con entusiasmo algunas de sus pedagogías y diálogos, esa sensación me había resguardado de escribir sobre su obra. Por ello, prefería guardar una cierta distancia, en especial en aquellos espacios donde bastaba con pronunciar su nombre para abrir cualquier puerta deseada. Lo sentía casi como una contradicción: el maestro de la pedagogía crítica, de una pedagogía emancipadora, había dado lugar a espacios en los cuales su nombre inhibía más que propiciar el pensamiento. Esto vale, claro, para los gobiernos del Partido de los Trabajadores en el periodo 2002-2016 con Lula y Dilma. Paulo Freire era una especie de prócer; incluso fue nombrado patrono de la educación brasileña por una ley del Congreso Nacional en 2012. Sin embargo, Brasil seguía adoleciendo de los problemas que atormentaron a Paulo Freire: millones de analfabetas(os), relativamente poca participación popular en las cuestiones de presupuesto y gobierno, pobríssimas

condiciones de las(os) trabajadoras(es) de la educación básica, etc. No es que no hubiera algunos logros, pero parecía una realidad demasiado distante de las ideas de Freire como para desplegar tantos homenajes y alabanzas.

Claro, las circunstancias empeorarían drásticamente en poco tiempo. En vida, Paulo Freire ya había respondido a los discursos conservadores que oponían educación y política y que hostigaban cualquier pretensión de transformación social mediante la educación. Con el deterioro de la situación política en Brasil, esa posición respecto a su obra, que había estado siempre presente, se volvió mucho más incisiva. Desde 2015, en las manifestaciones golpistas y antidemocráticas contra el gobierno de Dilma aparecieron siempre pancartas de odio contra el maestro pernambucano, seguidas de voces en las redes sociales que responsabilizaban a Paulo Freire de todos los problemas de la educación brasileña y lo hacían un símbolo ya no de lo divino, sino de lo diabólico. En el efecto que generaban tenían algo en común con quienes idolatraban al educador: no ayudaban a pensar con él. Era Freire sí o Freire no, y ambas posturas obstaculizaban la posibilidad de problematizar la realidad educacional en diálogo con el maestro de las utopías. Claro que la postura de aversión a Freire tenía consecuencias mucho peores, porque no evadía mostrarse como enemiga de los oprimidos y su discurso era, además de dogmático, elitista, conservador y fascista. A partir del golpe de Estado de 2016, la situación se volvió más dramática porque se instituyó una política infame y racista: una política de la muerte.

Entonces fui sintiendo una necesidad, cada vez más fuerte, de tomar una postura pública frente a esos ataques para mudar el terreno de la disputa: ya no el viva o muera Paulo Freire, sino qué podemos pensar a partir de él, en qué medida su vida y obra nos ayudan a comprender el presente. Así situado, la importancia o insignificancia política de Freire no radicaría en defender o atacar esta o aquella ideología, sino en auxiliarnos a pensar en nuestro tiempo para, quién sabe, vivir uno más justo y amoroso, menos excluyente y feo, como le gustaba decir. Para eso tuve que acercarme con más compromiso y seriedad a Freire, leerlo con mayor

cuidado y atención. Era necesario por muchas razones, sobre todo porque sentí que se jugaba en su figura, metafóricamente al menos, algo muy importante en los cruzamientos entre educación, política y filosofía. Si no fuera así, ¿por qué, 20 años después de su muerte, se incluiría como objetivo de un programa de gobierno expurgar “la ideología de Paulo Freire” de la educación brasileña (Bolsonaro 2018, p. 46), cuando, de hecho, esta educación tiene muy poco que ver con sus enseñanzas? ¿Y cómo es posible que ese programa sea el más votado, incluso por personas oprimidas? Más allá de las pasiones tristes y alegres que despierta el educador de utopías, ¿cuál sería el valor de su vida y su obra para pensar en nuestro devastado presente educacional?

Me embarqué entonces en un estudio de su vida y su obra que resultó en la publicación de un libro (*Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*)¹ y en un acercamiento mayor al mundo freireano que me permitió revisar y reconsiderar algunos mitos y verdades consagradas y varios de mis prejuicios. El impacto de ese primer libro me llevó a nuevas lecturas e intervenciones públicas que dieron lugar a un segundo libro, *Paulo Freire: um menino de 100 anos* (2021).² Uno de esos temas está relacionado justamente con el corazón de este libro y a él me referiré en este breve ensayo; para decirlo de manera simple, la idea que defenderé es que, aunque Paulo Freire creó un método de alfabetización, era contrario a los métodos educativos. O, en otras palabras, como pensaba que el papel de educadoras(es) está más próximo al de artistas que al de técnicos,

¹ Se publicó originalmente en portugués como *Paulo Freire mais do que nunca. Uma biografia filosófica* (Vestígio 2019). La traducción al castellano (2020) es de Federico Brugaletta, con prólogo de Carlos Skliar; fue publicado por Clacso y puede descargarse gratuitamente en: <https://www.clacso.org/paulo-freire-mas-que-nunca/>. Hay también traducción de este libro al inglés, hecha por Jason Wozniak y Sam Rocha, con prólogo de Antonia Darder: *Paulo Freire, a philosophical biography* (Bloomsbury 2021), y al italiano, de Silvia Bevilacqua, con prólogos de Giuseppe Ferraro y Ennio Ripamonti (Mimesis 2023).

² Hay traducción al castellano de este libro: *Paulo Freire: un niño de 100 años* (Homo Sapiens Ediciones 2023).

consideraba que cada educador y educadora debía buscar y encontrar su propio método y su camino.

Así pues, si este texto tiene algún valor para el presente libro, podría ser el de ayudar a pensar en el camino o los caminos de la educación y también en la relación que mantenemos con el o los caminos que transitamos al educar. De este modo, si entendemos *método* en el sentido amplio de camino, la cuestión que Paulo Freire nos ayuda a pensar, más que qué método sí o qué método no usar –pues siempre hay que andar por algún camino–, es la de cómo nos relacionamos con el método/camino y con los modos de caminar en la educación.

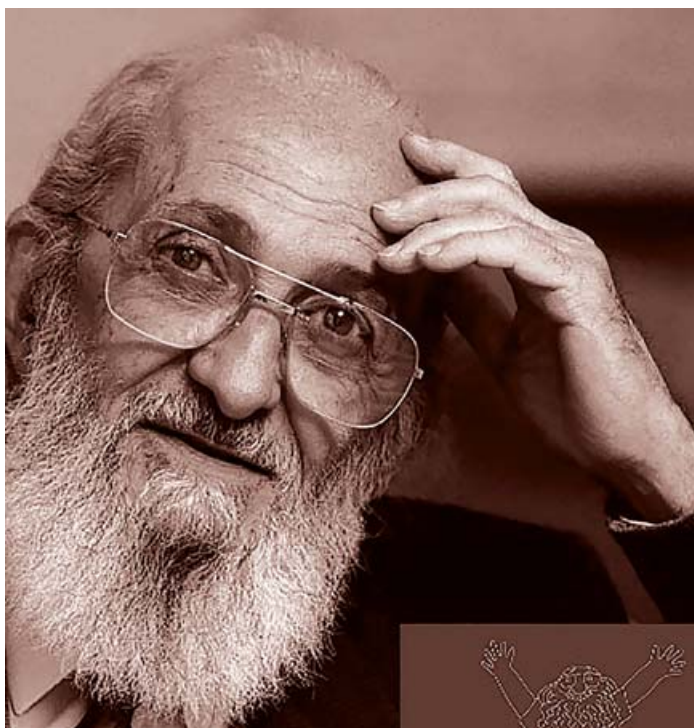


Foto 1. Portada del libro de Carlos Rodrigues Brandão (2005). *Paulo Freire, educar para transformar*. **Foto:** Carlos Rodrigues Brandão.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA PALABRA MÉTODO Y LA MIRADA DE PAULO FREIRE

La etimología de la palabra *método* es griega: el diccionario dice que se compone de la preposición *metá-* (“entre, después, más allá de”) y el sustantivo *hodós* (“camino”), y tiene los sentidos de persecución, búsqueda y sustitución y, derivados de ellos, de búsqueda de conocimiento, investigación, forma de investigar y sistema (Liddell, Scott y James 1966). En la modernidad europea, un número significativo de filósofos, tal vez por su proximidad a las ciencias naturales, dedicó obras al método. Uno de ellos fue Francis Bacon, quien en el siglo XVII publicó el *Novum organum*, que puede traducirse como “nuevo método” y que buscaba un nuevo instrumento más empírico y menos especulativo para la filosofía. Tal vez la más conocida de dichas obras es el *Discurso del método* (su título completo es *Discurso sobre el método para conducir bien la propia razón y buscar la*



Foto 2. Paulo Freire en triciclo en Recife, su ciudad natal. **Foto:** Brandão (2005), cedida por el Instituto Paulo Freire.

verdad en las ciencias), de René Descartes. Fue común que se le considerara como un marco de lo que debería entenderse como una investigación filosófica legítima, basada en sus cuatro reglas: evidencia, análisis, orden y enumeración (Descartes 2003). Por tanto, el método era concebido como la única forma de acceder al conocimiento seguro y verdadero, como un procedimiento con pasos técnicos claramente definidos y secuenciados.

Casi todas las corrientes contemporáneas de la filosofía europea, muchas de las cuales influyeron fuertemente en Paulo Freire, cuestionan la imagen cartesiana del método. La filosofía hermenéutica, por ejemplo, se opone frontalmente al valor del método científico como garantía de verdad y rechaza su aplicabilidad universal. Hans-Georg Gadamer, en su libro *Verdad y método* (1977), destaca la importancia de que las humanidades resistan la hegemonía del concepto cartesiano de método, al cual opone la noción de *Bildung*, con el sentido de una formación cultural procesual. Podríamos multiplicar las referencias a otras corrientes de pensamiento, pero tal vez sea más interesante ir directamente a Paulo Freire y sus ideas sobre el método.

Paulo Freire, que no era educador, sino abogado de formación, se comprometió con los movimientos de cultura popular desde el inicio de los años sesenta (Araújo Freire 2017). Participó, por ejemplo, en la campaña De Pé no Chão também se Aprende a Ler [Con el Pie sobre la Tierra también se Aprende a Leer] de la municipalidad de la ciudad de Natal, así como en las experiencias de la Campanha de Educação Popular (Ceplar) en João Pessoa, Paraíba (Araújo Freire 2017). Fue uno de los fundadores del Movimiento de Cultura Popular (MCP)³ en Recife, en el que aplicó un método de alfabetización con un grupo muy reducido (Freire 2015). Después siguió la experiencia más extensa y casi mítica de Angicos, Rio Grande do Norte, entre enero y abril de 1963, en la que Freire coordinó un

³ El MCP llegó a tener una red de más de 200 escuelas, una red de escuelas radiofónicas y un Centro de Artes; fue sofocado por la dictadura de 1964.

proyecto de extensión para 300 alfabetizandas(os) desde la Universidad de Recife y con el gobierno de ese estado brasileño. Luego llegaría la invitación para que coordinara el Plan Nacional de Alfabetización, del Ministerio de Educación (MEC) de Brasil, oficializado en enero de 1964 con la previsión de alfabetizar de cinco a seis millones de personas jóvenes y adultas, quienes así integrarían el padrón electoral y podrían votar, pues para hacerlo se exigía estar alfabetizado, es decir, ser capaz de escribir el propio nombre. El impacto político sería enorme, ya que en la elección anterior para presidente habían participado poco más de 11 millones y medio de votantes. El Plan fue interrumpido por la dictadura en abril de ese mismo año (Gadotti y Torres 2001, p. 42; Araújo Freire 2017, p. 145). Políticamente, la disputa ideológica se agudizó alrededor del método: por un lado, quienes lo tachaban de ser un instrumento de la ideología comunista; por el otro, quienes lo defendían como un camino necesario para la construcción de un Brasil democrático. Pedagógicamente, ¿en qué consistía el método Paulo Freire? Eran, sobre todo, preceptos metodológicos, epistemológicos, pedagógicos y políticos; evitaba los materiales didácticos confeccionados de antemano y, a partir de una investigación conjunta con las(os) alfabetizandas(os), se determinaban los universos temáticos y las palabras generadoras que alimentarían el proceso de aprendizaje para poder leer y escribir palabras. Después de conversar en el Círculo de Cultura sobre las fichas producidas en colectivo, comenzaba la alfabetización propiamente dicha a partir de las palabras generadoras que se desmembraban y desplegaban para formar otras palabras y frases, cada vez más complejas. Pero no había propiamente quien enseñara y quien aprendiera, sino círculos compartidos de enseñanza y aprendizaje.

Freire no escribió un texto dedicado exclusivamente al método, aunque se refiere a él en diversos trabajos, en especial de su primera época, y

muchas(os) autoras(es) cercanas(os) elaboraron libros al respecto.⁴ Ya en el exilio, cuando coordinaba el sector de Educación del Consejo Mundial de Iglesias en Ginebra, Suiza, emprendió diversas campañas de alfabetización, en particular en países africanos de colonización portuguesa y en algunos países latinoamericanos. Por razones complejas, esas campañas no siempre ofrecieron “resultados” convincentes y expresivos en términos cuantitativos, lo cual Paulo Freire nunca negó, sino que, al contrario, aceptó; por esa razón debatió y escribió sobre ello (Freire 2007 y 2010).

EL MÉTODO, LA CURIOSIDAD Y LA POLÍTICA

Es sabido que Paulo Freire, además de sus libros monológicos, produjo varios libros dialogados y ofreció innumerables entrevistas; de hecho, prefería esta forma de escritura. A continuación, vamos a concentrarnos en una de esas entrevistas, enfocada justamente en la cuestión del método; data de 1993, es decir, de sus últimos años –un periodo en el que revisó su obra–, y está a cargo de Nilcéa Lemos Pelandré, quien en ese momento realizaba una investigación de doctorado sobre los efectos a largo plazo del método Paulo Freire.

Figura 1: “Paulo Freire: 100 años de un menino”: sello del Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Cedido por el NEFI.



⁴ Entre los estudios sobre el método, Paulo Freire destaca el de Brandão (1981); en Araújo Freire (2017), y en Gadotti y Torres (2001) hay capítulos específicos sobre él; Brandão también escribe la entrada “Método” del *Dicionário Paulo Freire* (Streck, Redin y Zitzkoski 2008).

Pelandré, profesora de Metodología de la enseñanza en la Universidade Federal de Santa Catarina, comienza la entrevista argumentando que se debate mucho sobre aspectos filosófico-políticos del método Paulo Freire, pero que ella preferiría enfocarse en los efectos del método en los niveles de lectura y escritura de quienes han sido alfabetizados con él. A pesar de sus esfuerzos, la entrevista se concentra en lo que más le interesa a Freire, justamente los aspectos filosófico-políticos, a los que ella misma abre la puerta con su primera pregunta sobre los principios cardinales del método en términos filosóficos, políticos y pragmáticos. Por su importancia, transcribo la primera parte de la larga respuesta de Paulo Freire:

Eu começaria a responder sua pergunta fazendo umas considerações que me parecem, do ponto de vista epistemológico, importantes. Considerações em torno da expressão que você usou, e que não é só você que usa, todos usam, quando me perguntou sobre “o método”. Eu preferiria dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer, e continuo fazendo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é um método de conhecer e não um método de ensinar (Pelandré 2014, p. 14).⁵

⁵ “Empezaría a responder tu pregunta haciendo algunas consideraciones que me parecen, desde el punto de vista epistemológico, importantes. Consideraciones en torno a la expresión que usaste, y que no sólo tú usas, sino todo el mundo, cuando me preguntaste por ‘el método’. Preferiría decir que no tengo método. Lo que tenía, cuando era muy joven, hace 30 o 40 años, no importa el tiempo, era la curiosidad, por un lado, y el compromiso político, por otro, frente a los renegados, los negados, los prohibidos de leer la palabra, releyendo el mundo. Lo que traté de hacer, y sigo haciendo hoy, fue tener una comprensión que yo llamaría crítica o dialéctica de la práctica educativa, dentro de la cual, necesariamente, hay una cierta metodología, un cierto método, que prefiero decir que es un método de conocer y no un método de enseñar.”

Vale la pena poner atención en cada elemento de la respuesta. Primero, Freire señala que precisa hacer consideraciones importantes desde un punto de vista epistemológico: “Preferiría decir que no tengo método”. Luego, justifica y describe lo que llamaba método en su juventud: curiosidad y compromiso político. Son conceptos importantes que se sitúan en lugares distintos entre sí y frente al método. Si el método está en medio del proceso educativo, la curiosidad está al inicio y el compromiso político al final. Si el método tiene que ver con cómo educamos, la curiosidad habla del por qué educamos y el compromiso político del para qué educamos. Si la curiosidad es un principio del que se parte y el método es un modo de caminar, el compromiso político alude al sentido de educar.

De este modo, Freire aclara que su preocupación principal siempre fueron los principios y los sentidos de educar, más que los métodos o las metodologías. Claro que tenía un método, en el sentido de que era necesario caminar de alguna manera, pero —la aclaración es también muy significativa— se trataba de un método de conocer más que de enseñar. ¿Por qué importa la aclaración? Porque demuestra que para Freire sí era necesario anticipar un cierto camino o modo de conocer, no por razones pedagógicas, sino por razones epistemológicas, pues se trataba de un camino para producir conocimiento.

Quiero detenerme un poco más en los dos atributos que Paulo Freire afirmó tener cuando era joven, la curiosidad y el compromiso político. Pero antes reparemos en un detalle: “no importa el tiempo”. Freire parece querer alertarnos de que estos rasgos, propios de su juventud, trascienden las edades; de que, en verdad, se los plantea en relación con su juventud porque sobre ese tiempo le preguntan, sobre los días de sus campañas de alfabetización, pero que en realidad se trata de atributos propios de los educadores y las educadoras de todas las edades.

Vayamos entonces a esos dos atributos del joven Freire. La curiosidad es una condición para educadores y educadoras de todas las edades

al educar a personas de cualquier edad. Freire lo dice de las más diversas maneras en sus textos, en sus cartas a Cristina (Freire 2008) y a Nathercia (Lacerda 2016), en su vida. Tal vez en el libro que coescribió con Antonio Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta* (2013), sea donde lo afirma más explícita y claramente: educar quiere decir, sobre todo, alimentar la curiosidad que está en la base de toda pregunta, y por eso es necesaria una pedagogía de la pregunta, no de la respuesta. Sin curiosidad no hay conocimiento, educación, ni nada que valga la pena. En ese texto, la curiosidad también se asocia con un modo de vida infantil que precisa ser cuidado y alimentado. Por eso la infancia, entendida como posibilidad de la existencia, no como etapa de la vida, es más bien algo que educa y no algo por educar, tal como lo hemos argumentado extensamente en otros lugares (Kohan 2020, 2021). Una vida educadora procura mantener viva esa curiosidad e inquietud infantil para poder educar a las personas de todas las edades.

El compromiso político con los “renegados, los negados, los prohibidos de leer la palabra, releyendo el mundo” es otro componente insustituible e innegociable de los educadores y las educadoras de cualquier edad. Es la educación como política; una política subjetiva que no está definida por un dogma determinado, sino por un estar junto a un sujeto político caracterizado a partir de su negación. Hay un sujeto político al que se le ha robado su condición existencial y política; un sujeto que no puede ser quien es, que está impedido de realizar su vocación por saber y ser más. Entonces, toda práctica educativa que merezca tal nombre precisa realizarse como compromiso para que ese sujeto impedido, oprimido, negado pueda llegar a ser quien es. Freire le ha dado diferentes nombres a este compromiso; incluso, en las líneas que siguen al párrafo transcrito, él aclara: “eu prefiro me compreender como um homem curioso e pesquisador de uma certa concepção democrática, radical e progressista de



Foto 3. Círculo de Cultura en un curso de alfabetización en Angicos, Rio Grande do Norte, 1963. **Foto:** Brandão (2005), cedida por el Instituto Paulo Freire.

práctica educativa” (Pelandré 2014, p. 14).⁶ Es decir, ese compromiso político con los negados ahora se llama concepción democrática, radical y progresista de la práctica educativa. No importan tanto los nombres; no estamos ahora tan preocupados por esos matices. Lo que nos importa afirmar es que la cuestión del método es secundaria frente a la curiosidad y el compromiso político que mueven una práctica educativa, frente a los principios y los sentidos que orientan ese camino.

LA FORMACIÓN: LLEGAR A SER EL MÉTODO QUE SE ES

En continuidad con la respuesta citada, Freire despliega sus afirmaciones al alterar levemente la presentación (Pelandré 2014). Ofrece tres

⁶ “Prefiero entenderme como un hombre curioso y buscador de una cierta concepción democrática, radical y progresista de la práctica educativa.”

fundamentos de la práctica educativa: 1) toda práctica educativa es política; 2) toda práctica educativa se proyecta fuera de sí misma hacia un mañana abierto y problemático, y 3) toda práctica educativa es cognitiva, esto es, implica un proceso de conocimiento conformado por personas igualmente legítimas conocedoras, sean educadoras(es) o educandas(os). Luego sugiere trasladar este análisis a la alfabetización, para lo cual marca una distinción entre gramática y lenguaje: la gramática, sus reglas, es lo único que puede enseñarse; el lenguaje, en cambio, se aprende socialmente. Por tanto, la alfabetización es un acto creador y, en sentido estricto, nadie alfabetiza a nadie; por eso no puede haber un método. Esto no significa que la persona alfabetizadora no precise saber algunas cosas básicas para el buen tránsito en ese camino, por ejemplo, que para alfabetizar es necesario partir del lenguaje cotidiano de alfabetizandas(os), resultado de una lectura del mundo que antecede a la lectura de la palabra; que la proximidad cultural entre alfabetizadora(or) y alfabetizanda(o) facilita el proceso; que reconocer los conocimientos de las(os) alfabetizandas(os) las(os) estimula a buscar más allá; que hay exigencias lingüísticas y limitaciones fonéticas para alfabetizar y alfabetizarse; finalmente, que hay técnicas que auxilian en el proceso alfabetizador, pero, al mismo tiempo, que ninguna técnica puede consagrarse por sí misma ni juzgarse como inmodificable ni aplicable a cualquier contexto, y que cada alfabetizadora(or) y alfabetizanda(o) precisa relacionarse creativamente con cualquier técnica que decida poner en práctica.

Otro aspecto que para Freire resultaba importante explicar es la formación de las alfabetizadoras y los alfabetizadores. Es muy claro en este sentido: “[...] a formação permanente se faz a partir da reflexão sobre a prática”⁷ (Pelandré 2014, p. 20), o sea, la formación debe ser más política y filosófica que metodológica. Cuando Pelandré le pregunta a Freire si las

⁷ “[...] la formación permanente se hace a partir de la reflexión en torno a la práctica.”

orientaciones eran las mismas en los diferentes países en que se aplicaba el método, éste es rotundo: “É pensando criticamente a prática que você desembute dessa prática a teoria que você já conhecia ou não”⁸ (Pelandré 2014, p. 20). Una vez más: en la formación filosófica se trata de reflexionar críticamente la práctica y de volver una y otra vez de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica.

Si hasta ahora Paulo Freire ha sido muy claro sobre la subordinación del método a sus dimensiones política y filosófica, resulta aún más diáfano cuando se le pregunta si en su administración como secretario de Educación de la ciudad de São Paulo aplicaba su teoría. Por la importancia de la respuesta, transcribo un fragmento:

Nós trabalhamos seguindo muita gente, não necessariamente Paulo Freire. Dizíamos sempre que não havia necessidade de seguir Paulo Freire, nem João, nem ninguém. A exigência é que fosse aplicada uma pedagogia progressista. O que importava era saber se o educador tinha uma cultura dialógica e aberta, respeitosa com o povo. No fundo, cada educador é um método. Não tem que estar bitolando (Pelandré 2014, p. 25).⁹

Prestemos atención. En la parte inicial de su respuesta, Paulo Freire había presentado el Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova) de São Paulo, creado durante su gestión, y había hablado de sus convenios con los movimientos populares de los suburbios de la ciudad. Igualmente, había mencionado cómo la administración siguiente, reaccionaria, de Paulo Maluf, terminó con todo ese trabajo

⁸ “Es pensando criticamente la práctica que descubres en esa práctica la teoría que ya conocías o no.”

⁹ “Trabajamos siguiendo a mucha gente, no necesariamente a Paulo Freire. Siempre dijimos que no era necesario seguir a Paulo Freire ni a Juan ni a nadie. El requisito era que se aplicara una pedagogía progresista. Lo importante era saber si el educador tenía una cultura de diálogo y apertura, respetuosa con el pueblo. En el fondo, cada educador es un método. No hay que ser rígido.”

político. Más adelante se refiere positivamente a su propia gestión. Una vez más, Freire no habla de métodos ni de técnicas; habla de la pluralidad de orientaciones en las prácticas formativas y de la exigencia de aplicar una pedagogía progresista, expresión que usa para señalar el sentido político de una práctica educativa democrática y radical. Complementa este requerimiento con otras exigencias epistemológicas, filosóficas, políticas: cultura dialógica y abierta, de respeto al pueblo. Remata su respuesta con una afirmación extraordinaria, “En el fondo, cada educador es un método”, seguida de una aclaración, “no hay que ser rígido”.

Paulo Freire parece querer un desplazamiento de un extremo a otro. Ante la rigidez de quienes aplican recetas infalibles, unificantes y totalizadoras, llama a la maleabilidad metodológica en función de una coherencia política, filosófica y epistemológica. Lo que tiene importancia está en esas dimensiones y no en la unidad metodológica. Con todo, hay algo más: cada educadora(or) es un método. Esto significa que no podemos separar a quien alfabetiza de cómo alfabetiza, porque cada persona se hace y se encuentra a sí misma en la forma que halla para desplegar su compromiso epistemológico, filosófico y político con una educación emancipadora: no hay manera de separar el método alfabetizador de quien alfabetiza. Más aún: no hay método alfabetizador fuera de una existencia alfabetizadora. Cada educadora(or) es un método. La tarea de encontrar el propio camino es insustituible para quien entrega su vida a la educación popular, porque en ese camino, que es único para quien puede encontrarlo, se verá reflejada la especificidad con que esa vida alfabetizadora realiza su compromiso epistemológico, filosófico y político con la emancipación popular.

Cada educadora(or) es un método. Cada vez que afirmamos algo dejamos de afirmar otras cosas. Veamos lo que esta frase no dice, lo que podría haber afirmado acerca de la relación entre cada educadora(or) y el método y que Paulo Freire prefirió no aseverar, entre tantas otras posibles. Primero, una opuesta, más radical: cada educadora(or) no es un



Foto 4. Un alfabetizando en un Círculo de Cultura en Gama, Distrito Federal, septiembre de 1963. **Foto:** Brandão (2005), cedida por el Instituto Paulo Freire.

método. En un sentido son, en efecto, frases contrapuestas: la primera identifica a cada educadora(or) con un método; la segunda niega esa identificación. Con todo, al leerlas en otro sentido las frases se aproximan: al identificar a cada educadora(or) con un método, éste se multiplica hasta cada una(o) y entonces cada educadora(or) no es un único método. Veamos otras variantes: cada educadora(or) tiene (aplica, busca, encuentra, asume, descubre, inventa, concibe, traza) un (su) método. Ninguna de estas frases sería necesariamente falsa para Freire; al contrario, tal vez todas le resultarían verdaderas. No obstante, ninguna como aquélla muestra la imposibilidad de separar el método de su hacedora(or): no hay método fuera de una existencia que lo cubre de sentidos epistemológicos, filosóficos y políticos que le hacen ser lo que es.

CONSIDERACIONES FINALES ANTIMETÓDICAS

Como en toda su vida, y aun pasados más de 20 años desde su muerte, Paulo Freire sigue dividiendo opiniones. A más de 100 años de su nacimiento,

las aguas cada vez se muestran más agitadas, turbulentas. Es el caso de su método: quienes lo endiosan y quienes lo reprueban; quienes lo consideran milagroso y quienes lo encuentran equivocado y peligroso. En el presente ensayo he querido transitar por otro camino: buscar en Paulo Freire a un compañero para problematizar de qué forma puede pensarse en este tiempo la cuestión del método. No tanto para comprender su método y reproducirlo o condenarlo, sino para que nos inspire a reflexionar cuando nos ocupamos de la forma en que cada educadora(or) se relaciona o podría relacionarse con su propio modo de caminar su práctica educativa. Las lectoras y los lectores del capítulo darán su palabra sobre la fuerza o la debilidad de este ejercicio.

Comparto una inspiración: cada educadora(or) es un método. El verbo *ser* puede tener el valor de una identidad, una cualidad, una posibilidad, una dimensión, una contingencia, un riesgo, una apuesta, una osadía y de tantas otras cosas. Podría hasta sugerir un leve matiz: cada educadora(or) *está* un método. El nuevo verbo indicaría una relación tal vez más provisoria, cambiante, ¿libre? con el método. En cualquier caso, la frase muestra también una inseparabilidad y una condición: no hay método fuera de quien lo pone en práctica. Más aún, en una educación popular, practicar un método significa recrearlo, inventarlo, vivirlo, serlo, estarlo. Consecuentemente, por la inseparabilidad del método y su practicante, inventar un método participa de la propia invención de sí como educadora(or); inventar un método es parte de la tarea artística de educar, parte del inventarse a sí misma(o). No hay (invención de) método sin invención propia.

Estas consideraciones, que pueden dar la apariencia de ser abstractas y descontextualizadas, tal vez nos ayuden a cavilar sobre nuestras prácticas educativas en estos tiempos de tanta hostilidad y precariedad en las condiciones del trabajo pedagógico. De estas afirmaciones se desprende, como una consecuencia, que el afán contemporáneo por hacernos de métodos predeterminados, eficaces y muy objetivos que nos

faciliten emprender nuestro camino educativo, así como la obsesión por las evaluaciones estandarizadas para medir nuestro trabajo pedagógico, pueden desviarnos de una dimensión inexcusable en una vida educadora: la tarea artística de encontrar un modo propio de educar. Cuestionar esa urgencia y esa necesidad de hallar un método seguro puede llevarnos a pensar en lo que dejamos a un lado cuando eso hacemos, así como en los principios y los sentidos que le otorgamos a nuestra tarea. ¿Acaso es posible que un método nos asegure llegar a “buenos resultados”, pero, al mismo tiempo, hiera algo de la curiosidad que sustenta nuestra búsqueda? ¿Qué estamos enseñando, además de las cosas que creemos que enseñamos, cuando seguimos un camino ya determinado por otros y no estamos en búsqueda de nuestro propio camino? ¿Qué política cognitiva afirmamos y desplegamos en el espacio educativo del que disponemos al definir una estrategia metodológica?

Así, en última instancia, la cuestión del método está relacionada con una pedagogía (infantil) de la pregunta. Aclarémoslo de inmediato: la pedagogía (infantil) de la pregunta no es un método, pero sí sugiere principios y sentidos para educar. Veamos dicha pedagogía mediante preguntas. Cuando no ponemos en cuestión el método nos planteamos interrogantes sobre los cómo: ¿cómo dar cuenta de este programa?, ¿cómo alfabetizar a esta persona que es incapaz de aprender cualquier cosa?, ¿cómo hacer con qué...? Las exigencias de un sistema educativo, con sus requerimientos de planear, objetivar, medir, evaluar, nos refuerzan la inquietud por los cómo. Al mismo tiempo, tal vez nos hagan perder de vista otras preguntas, las que inician con por qué: ¿por qué presuponemos que alguien es incapaz de aprender y no sospechamos que tal vez estamos siendo incapaces de enseñar?, ¿por qué ponemos atención en lo que atendemos en nuestra práctica?, ¿por qué nos obsesiona tanto la búsqueda de un método?, ¿por qué nos preguntamos lo que nos preguntamos?, ¿por qué no nos preguntamos lo que no nos preguntamos? Tales exigencias también nos podrían llevar a prescindir de las preguntas que comienzan con

para qué: ¿para qué alfabetizar?, ¿para qué tanto medir y evaluar en vez de escuchar y atender?, ¿para qué dedicar una vida a educar?...

Doy sólo algunos ejemplos de interrogantes. No hay preguntas en sí mismas necesarias o imprescindibles y otras descartables o superficiales, adecuadas o inadecuadas, importantes o banales. En cambio, puede ser significativo poner atención en cuáles de las preguntas que orientan y se desprenden de nuestra práctica son las más sensibles y coherentes con nuestros compromisos y sentidos filosóficos y políticos para educar. Percibir los principios y los sentidos que Paulo Freire le atribuye a la educación popular puede ayudarnos a revisar las preguntas que nos animamos a expresar y pensar, así como las que callamos. Por ejemplo, podríamos dar atención a las preguntas de los por qué y los para qué, tantas veces desplazadas o consideradas inútiles ante las urgencias de las preguntas de los cómo. En el fondo, se trata de cuestionarnos qué necesitamos preguntar, porque, si bien cada educadora(or) es su método, cada educadora(or) es también sus preguntas, las que se atreve a vivir en su cuerpo, en sus sueños y en su vida educadora.

Para concluir esta exposición, nada mejor que hacerlo con preguntas. Porque si las preguntas son una infancia para el pensamiento, una especie de invitación para que el pensamiento nazca, concluir con preguntas significa que estamos terminando y comenzando, que estamos haciendo del fin un inicio, una convocatoria, un nuevo comienzo. ¿(Nos) habremos ayudado a pensar, con Paulo Freire, sobre el método? ¿O (nos) habremos ayudado a pensar, con el método, sobre Paulo Freire? ¿O (nos) habremos ayudado a pensar sobre nosotras(os) mismas(os)? ¿Nos habremos ayudado a pensar? Las preguntas no paran de surgir: ¿habremos afirmado un método?, ¿habremos recreado una pregunta?, ¿habremos o no sido un método?, ¿habremos estado en una pregunta?, ¿(nos) habremos reinventado a nosotras(os) mismas(os)?, ¿habremos honrado una pedagogía (infantil) de la pregunta?

REFERENCIAS

- Araújo Freire, A.M. (2017). *Paulo Freire. Uma história de vida*. São Paulo: Paz e Terra.
- Bolsonaro, J. (2018). *O caminho da prosperidade. Proposta de plano de governo* [archivo PDF]. <https://divulgacandcontas.tse.jus.br/divulga/#/candidato/2018/2022802018/BR/280000614517>
- Brandão, C.R. (1981). *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.
- _____. (2005). *Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografía*. São Paulo: Mercado Cultural.
- Descartes, R. (2003). *Discurso del método*. Madrid: Tecnos.
- Foucault, M. (2006). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (2007). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México: Siglo XXI Editores.
- _____. (2008). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI Editores.
- _____. (2010). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- _____. (2015). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- _____. y A. Faundez (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.G. (1977). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gadotti, M., y C.A. Torres (2001). *Paulo Freire. Una biobibliografía*. México: Siglo XXI Editores.
- Kohan, W.O. (2020). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. Buenos Aires: Clacso. <https://www.clacso.org/paulo-freire-mas-que-nunca/>
- _____. (2021). *Paulo Freire: um menino de 100 anos*. Río de Janeiro: Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias. <http://filoeduc.org/nefiedicoes/colecoes.php?#livros>. Existe traducción al castellano (2023): *Paulo Freire. Un niño de 100 años*. Rosario: Homo Sapiens Editores.

- Lacerda, N. (2016). *A casa e o mundo lá fora. Cartas de Paulo Freire para Nathercinha*.
Río de Janeiro: Zit.
- Liddell, H.G., R. Scott y H.S. James (1966). *A Greek-English Lexicon*. Oxford:
Clarendon Press.
- Mbembe, A. (2018). *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: N-1 Edições.
- Pelandré, N.L. (2014). Entrevista com Paulo Freire. *EJA em debate*, 3(4), 13-26.
- Streck, D.R., E. Redin y J. Zitkoski (Orgs.) (2008). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Primera Parte

PRONUNCIAR EL MUNDO

3. Pronunciar el mundo juntas(os): la conectividad, principio de investigación en Paulo Freire

Danilo Romeu Streck
Sandro de Castro Pitano
Nilda Stecanela

INTRODUCCIÓN

Para Paulo Freire, leer el mundo significa pronunciarlo. Palabra y acción se juntan de modo inseparable y dinámico al decir la palabra auténtica, lo que también siempre es un acto de transformación de la realidad opresora. Encontramos en la obra de Freire varias formas de manifestar esa relación: teoría y práctica, acción y reflexión, decir y hacer, entre otras. Posiblemente el concepto *palabracción* sea el que mejor refleje la idea de que la acción transformadora crítica necesita estar acompañada de la expresión sobre la realidad por transformarse. Sin esa palabra, la acción se convierte en activismo y la palabra sin acción está vacía.

Asumimos que la investigación puede entenderse como la pronunciación del mundo. Añadimos el calificativo *juntas(os)* en el título del capítulo para reafirmar el postulado freireano de que esa pronunciación es siempre un acto colectivo. Es en la intersubjetividad donde se realiza la praxis humana como acción y reflexión. El concepto de conectividad

también parte del repertorio lingüístico de Freire; corresponde a esa interrelación en la pronunciación del mundo. Cuando el brasileño se define a sí mismo como un “niño conectivo”, se refiere no sólo a su infancia, sino también a una actitud de diálogo con los demás y con el mundo. Pretendemos explorar el concepto de conectividad en el contexto de la inter- y la transdisciplinariedad presente en la práctica educativa e investigativa de Freire.

Adicionalmente, es importante situar la contribución freireana a la metodología de la investigación social en el contexto mayor de América Latina, donde la participación en el movimiento de la sociedad por justicia y la construcción colectiva de conocimiento y diálogo son premisas compartidas por investigadoras(es) de diferentes áreas. Orlando Fals Borda, sociólogo colombiano, se refiere a las convergencias disciplinares que animaban a científicas(os) sociales en los niveles local, nacional e internacional: “Éramos sociólogos, antropólogos, economistas, teólogos, artistas, agricultores, educadores y trabajadores sociales. Se trataba, pues, de un grupo diverso y complejo, algunos de cuyos miembros habíamos decidido abandonar las rutinas universitarias y dedicarnos a búsquedas alternas” (Falls Borda 2010, p. 360). Más adelante, en el mismo texto, menciona más acercamientos, unos marginales y otros inesperados, como los de la medicina, la literatura y la música. Todo esto, unido a la participación comunitaria en las prácticas investigativas de Fals Borda, permite que se hable de una perspectiva al mismo tiempo inter- y transdisciplinaria.

Otra referencia obligada en este campo metodológico es el educador popular e investigador brasileño Carlos Rodrigues Brandão, quien, además de su formación original en psicología, desarrolla la pesquisa participativa de corte antropológico. La cultura, el ámbito en el cual se realiza la investigación, es un espacio de relación, de solidaridad y de confianza para la generación de conocimiento capaz de comprender el mundo y actuar en él para transformarlo. Se trata de un difícil salto más allá de

la seguridad ofrecida por instrumentos o por la concepción de uno mismo como profesional objetivo y empático.

La investigación participante tiene su sustancia objetiva en la extensión de un acto primario de confianza. Ahora, yo, que confiaba en mí antes de confiar en otro, confío en el otro antes de confiar en mí. Y no más como un confiable donador de sí mismo para mí, de datos, discursos, historias y memorias, sino como un coparticipante de la creación solidaria de saberes (Brandão 2014, p. 45).

La conectividad tiene en Paulo Freire a uno de sus exponentes más elocuentes y representa el anhelo de trabajo colectivo y de solidaridad, que incluye la investigación en las luchas por la transformación y la emancipación. En la primera parte del capítulo buscamos identificar la conectividad como una dimensión de carácter inter- y transdisciplinario de la elaboración teórica de Freire. Se utilizan datos derivados de su obra que constan en *Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica* (Pitano, Streck y Moretti 2019).

Luego se presentan tres prácticas de investigación en las cuales Freire es referente y que muestran la búsqueda de inter- y transdisciplinariedad. La primera de ellas es el ejercicio de elaboración de un cuadro descriptivo para comprender las pedagogías de la participación desde una perspectiva de comparación. La segunda tiene que ver con la participación de docentes en la hechura del atlas geográfico de un municipio en el sur de Brasil. La tercera práctica de pesquisa corresponde a un proyecto, también inspirado en Freire, en el cual se complementan formación e investigación.

A partir de las prácticas arriba mencionadas, reflexionamos sobre el contexto y la territorialidad para entender que es en el mundo, en la trama de sus realidades concretas, donde se realizan las interconexiones entre personas y saberes. Este argumento se refuerza en las consideraciones

finales, en las que asociamos la conectividad con la visión del ser humano como un ser de relaciones consigo mismo, con el prójimo y con el mundo.

PAULO FREIRE Y LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA INTER- Y TRANSDISCIPLINARIA

El ser conectivo de Freire se manifiesta por medio de su postura epistemológica, considerada como concepción general sobre el conocimiento, incluido el científico. Las dimensiones de la interdisciplinariedad, así como de la transdisciplinariedad, son perceptibles a lo largo de su trayectoria, tanto en sus escritos como en su práctica de educador y de gestor al frente de la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo. La posición clara en cuanto a la interdisciplinariedad del currículo escolar destaca como una de las principales características del ejercicio de dicho cargo por Freire en el periodo comprendido entre 1989 y 1991.

Es en la obra *A educação na cidade* que Freire (2006) explica, detalladamente, su plan como gestor público, estructurado a partir de la formación y el desempeño de equipos interdisciplinarios. Cabe recalcar que se trata de un procedimiento idéntico al adoptado desde la metodología de investigación de los temas generadores, en la década de 1960, lo que evidencia la consistencia temporal de su concepción interdisciplinaria como modo de comprender el conocimiento. Al describir la última etapa de preparación del programa educativo que “se inicia cuando los investigadores, una vez terminadas las descodificaciones en los círculos, dan comienzo al estudio sistemático e interdisciplinario de sus hallazgos”, Freire (2005, p. 152) afirma y ratifica que los temas generadores “deben ser clasificados en un cuadro general de ciencias, sin que esto signifique, no obstante, que aparezcan, en una futura elaboración del programa, como formando parte de departamentos estancos”.

La interdisciplinariedad se entiende en Freire (2005) como un proceso metodológico de construcción del conocimiento por los diferentes

sujetos, basados en sus relaciones con el contexto existencial, con la realidad, con su cultura. En la búsqueda de esa interdisciplinariedad procesual, no estática, sino dialéctica, dos compromisos políticos y pedagógicos tienen lugar: la problematización de la situación mediante la cual se desvela la realidad y la sistematización de los conocimientos de forma integrada. Como destaca Calloni:

Así, Paulo Freire mantiene la noción de disciplina como estructura de análisis propia del pensamiento analítico que atiende las demandas del conocimiento parcelado de lo real, pero queda claro, también, que la realidad misma sólo podrá ser aprendida en la medida en que cada disciplina se relacione con las demás a fin de que la comprensión de lo real no se configure guiada por procedimientos metodológicos específicos de cada una (fragmentos de lo real); por tanto, abren un diálogo continuo entre sí en la actitud de quien sabe que el movimiento de lo real se desvela en una “totalidad en construcción”. De ahí la necesaria disposición de “retotalización” de los saberes en torno de lo real, pues su dinámica ontológica no permite su comprensión aisladamente (2002, p. 116).

Freire no llega a una posición interdisciplinaria de forma abstracta o artificial; quiere desvelar los problemas de fondo de la posición totalizante por medio de las categorías que aporta para explicar sus propuestas pedagógicas. En este movimiento se entiende que su trabajo se coloca, claramente, más allá del campo disciplinario, al trascender la disciplina tal como la consideramos y lograr una comunicación entre las diferentes ciencias. La realidad es esencialmente compleja, y esta complejidad no cabe en la simple relación de complementación o en la integración establecida entre y por las ciencias.

Analizando la perspectiva interdisciplinar de Paulo Freire, Puiggrós (2000) destaca la complejidad del sujeto en la relación epistemológica anclada en la concreción:

El elemento decisivo en la opción interdisciplinaria de Freire, sin embargo, es la centralidad que le atribuye al sujeto de la educación y su comprensión del carácter complejo de ese sujeto. Freire entendió que el trabajador rural brasileño no era una condensación de sus múltiples condiciones de existencia y que su conciencia, lejos de ser un campo abierto y susceptible de adaptarse a contenidos extraños, estaba constituida por mecanismos provenientes de la raíz político-cultural propia. Para Freire, la relación pedagógica se torna una situación en la cual la creación de articulaciones entre la cultura del educador y la del educando está llena de conflictos, es necesariamente conflictiva. Y Freire nos deja pensando en las enormes virtudes de ese conflicto, del hecho de que la transmisión siempre encuentra obstáculos y que su finalización es imposible, para garantizar una de las más profundas raíces de la democracia, esto es, que cada generación sea capaz de negar parte del legado que recibe y de producir algo nuevo (pp. 110-111).

No encontramos en Paulo Freire la preocupación por distinguir conceptualmente la inter- y la transdisciplinariedad. Sin embargo, es en la transdisciplinariedad donde se percibe la mayor demostración del carácter conectivo de Freire, pues su pensamiento y su práctica se caracterizan por la búsqueda radical del conocimiento global de los fenómenos a partir de su concreción. Concreción que, en sí, es mucho más que una relación disciplinaria establecida por un sujeto con el objeto, y que comprende la condición relacional que se asienta entre ambos y se expande y se torna compleja desde la perspectiva dialógica.

En la conversación con Adriano Nogueira (1994), Freire destaca que es la propia búsqueda de la objetividad lo que demanda la comprensión transdisciplinaria de la realidad. La totalidad de lo real, explica Freire (Nogueira 1994, p. 20), “es transdisciplinaria” y la dimensión transdisciplinaria “se impone a la subjetividad que refleja”, y complementa:

Pues la comprensión sólo ocurre plenamente cuando se vislumbra el todo, se relaciona con lo Real integral. Por lo tanto, Adriano, pienso que la transdisciplinariedad pasa por el análisis que rodea lo Real. Y, sin embargo, la transdisciplinariedad se concluye cuando las diferentes disciplinas retotalizan aquello que fue rodeado.

La dimensión de lo humano inacabado “desde la perspectiva freireana nos ofrece aquella esperanza fundamental de rescatar o, incluso, de reconstruir el mundo”, pues “somos objetivamente capaces de ordenar/desordenar lo que se ordena y de organizar mejor el mundo en que vivimos en aquello que la ética nos solicita como educadores” (Calloni 2002, p. 118). Comprender la integridad, la totalidad de lo real, se constituye como respuesta coherente a sus exigencias en relación con el sujeto, cuyo posicionamiento inmediato no se organiza disciplinariamente, por áreas del conocimiento, pero sí, de manera compleja, en sí mismo, como se manifiesta la realidad delante de él. Por lo tanto, la propia estructura disciplinar, aun al ser analizada en sus varias posibilidades –multi-, pluri- e interdisciplinarias–, se entiende como limitada para abarcar la relación epistemológica propuesta por Freire. La transdisciplinariedad es más conectiva, pues tiende a liberarse de la preocupación de ubicar los límites de cada área del saber.

Esa dimensión transdisciplinaria de Freire, conectivo desde niño (Mafra 2017), fue percibida gracias a una investigación sobre su obra, de la cual resultó *Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica* (Pitano, Streck y Moretti 2019). Se buscó identificar las conexiones establecidas por Freire con autores y autoras, personas, instituciones, experiencias y corrientes de pensamiento presentes en su trayectoria intelectual, así como comprender de qué forma fueron incorporadas, apropiadas y articuladas, consolidando un conjunto de raíces intelectuales. Participaron en la pesquisa colaboradores de gran parte de Brasil, estudiosos y estudiosas del pensamiento freireano, que

analizaron cada uno de los más de 500 ítems encontrados en sus obras y los desarrollaron en forma de fichas. Se estudiaron las relaciones entre la obra y el pensamiento de cada autor(a) y la obra de Freire, con la intención de valorar y caracterizar su presencia y eventual influencia en ésta. Así, la información de todas las fichas fue dimensionada y comprendida en el contexto de las influencias para entender qué conceptos fueron usados por Freire y cómo fueron apropiados, entre otros aspectos que bosquejan las tramas de un pensamiento complejo y radicalmente conectivo.

La compilación de la “arqueología bibliográfica” de Paulo Freire revela algunas facetas que ayudan a comprender la transdisciplinariedad en su práctica. En particular, llama la atención la cantidad de nombres citados; entre los más de 500 registrados se encuentran referentes clásicos de diversas áreas del conocimiento, pero también personas con las cuales él convivía en el trabajo o la familia y con quienes aprendía a leer el mundo. Así, hallamos a los físicos Carlos Alfredo Arguello y Albert Einstein; a Elza Freire, su esposa y alfabetizadora; a teólogos como Gustavo Gutiérrez, Fernando Cardenal y Dom Hélder Câmara; así como movimientos sociales y partidos políticos, como el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (MST) y el Partido Socialista Brasileño (PSB), más allá de muchas otras personas e instituciones de varias partes del mundo.

LA CONECTIVIDAD EN TRES PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN

La influencia de Freire en las prácticas de investigación muchas veces no es explícita ni reconocida; tanto es así que, en Brasil, raramente figura entre las referencias teórico-metodológicas. Las experiencias enseguida relatadas muestran la influencia freireana en distintas situaciones. En el primer caso, Paulo Freire es evocado para organizar un cuadro de referencia con el cual se analizan las pedagogías de la participación, sobre todo respecto a la formación de la ciudadanía en

diferentes contextos sociales y políticos. En el segundo ejemplo se explica que Freire inspira la lectura colectiva de la realidad por medio de la elaboración de un atlas municipal. El tercer relato presenta a docentes que investigan colectivamente su práctica. En los tres casos la pronunciación del mundo, una entidad compleja y multidimensional, desafía tanto a integrar las disciplinas como a trascender sus límites de forma muy radical. Son exigencias del propio contexto del conocimiento, como lo abordaremos en la reflexión posterior.

PEDAGOGÍAS DE LA PARTICIPACIÓN: UN CUADRO DE REFERENCIA PARA ESTUDIOS COMPARADOS Y TRANSDISCIPLINARIOS

El proyecto del cual se deriva este relato tiene como objetivo analizar mediaciones pedagógicas en políticas de participación en el Vale do Rio do Sinos (estado de Rio Grande do Sul, Brasil), en diálogo con experiencias en América Latina y Europa.¹ Se parte de la suposición de que la dimensión pedagógica es esencial para que la participación, prevista en las políticas públicas y presente en los discursos por la democracia, se torne efectiva y se establezca como principio educativo para la formación de la ciudadanía.

En América Latina, particularmente en Brasil, la falta de participación está profundamente enraizada en el pasado colonial (Streck 2017; Streck, Pitano y Moretti 2019). Paulo Freire se refirió a este fenómeno como la cultura del silencio, en la cual distinguió dos dimensiones complementarias. La primera es que tal cultura se constituye como un proceso histórico, no como destino o fatalidad. La segunda dimensión se refiere a la “reproducción ideológica de la cultura dominante”, que

¹ Este proyecto es coordinado por Danilo R. Streck.

implica, por un lado, un movimiento de autoprotección, autopreservación y sobrevivencia, y, por otro lado, la potencialidad de la rebelión (Freire 1977, p. 70).

En sociedades de gran desigualdad difícilmente puede hablarse de algún tipo de participación democrática. Como bien lo observó Lynette Schultz (2012), estamos delante de dos rechazos. Las élites no tienen interés en abrir espacio a una efectiva participación popular, pues podrían poner en riesgo algunos de sus privilegios. Por su parte, las clases populares tienen motivos suficientes para desconfiar de discursos de participación que raramente representan posibilidades reales de mejorar su bienestar, por ejemplo, en las condiciones materiales para acceder a una buena educación y a servicios culturales.

Así, la participación tiene múltiples facetas cuya comprensión puede mejorarse desde una perspectiva transdisciplinaria y comparada. Nos referimos al carácter transdisciplinario, pues no se trata apenas del diálogo entre conocimientos de las disciplinas académicas, sino también del saber que Paulo Freire² identifica como “hecho de experiencia” y que se adquiere en lo cotidiano (Souza de Freitas 2018, p. 423). El carácter comparado, a su vez, permite aprender los fenómenos en su interconectividad, como un conjunto de relaciones. Según el lenguaje de Freire, es como una trama que percibe los hechos y las prácticas dentro de un tejido de hilos que le da sentido.

A partir de Freire, especialmente en la etapa de la *Pedagogia do oprimido*, se identifican tres dimensiones básicas constitutivas de una pedagogía. La primera es la ético-política, que según Freire se basa en la potencialidad de ser más en términos de humanización como proceso permanente en el que el ser humano y el mundo que habita se

² En *Pedagogia da esperança* (2008), Freire explora la metáfora de la trama para comprender las experiencias personales, los contextos social, histórico y cultural, y la práctica educativa.

encuentran. Ni el mundo ni las personas tienen una forma definitiva; hay condiciones históricas que favorecen la humanización o, lo contrario, la deshumanización. Por esta razón, la pedagogía, como expresión del modo en que la educación se articula, está necesariamente involucrada en ese proceso social.

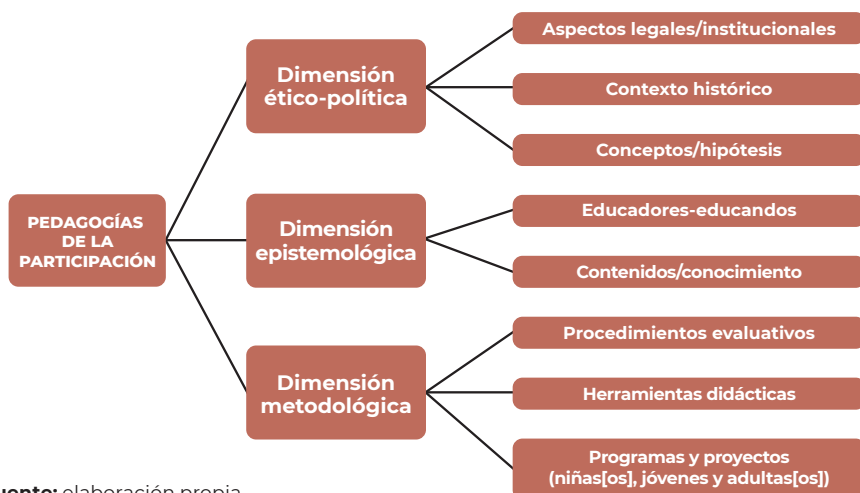
La segunda dimensión es la epistemológica. Al ver que la educación está ligada necesariamente al conocimiento, no hay manera de evitar al menos un intento de comprender de qué tratan el conocimiento y el saber. El conocido concepto freireano de *problematización*, en contraposición a la práctica educativa bancaria, sintetiza su visión de la epistemología como una actividad dinámica en la cual los sujetos dialógicamente pronuncian su mundo, o sea, participan en un movimiento de acción-reflexión que al mismo tiempo transforma tanto la conciencia como la realidad.

La tercera dimensión es más propiamente metodológica y no está separada de las anteriores. Freire dijo repetidamente que no “inventó” un método de alfabetización, sino que su intención siempre fue la de promover una forma de relacionarse con el conocimiento y con el mundo que llevara a las personas a asumirse como sujetos. Es así que propone, por ejemplo, la investigación de los temas generadores locales para alfabetizar, el remplazo de las clases tradicionales por círculos de cultura y la comprensión del “profesor” como educador-educando y del “alumno” como educando-educador.

La comprensión de la pedagogía de la participación, plasmada en la figura 1, permite diferentes acercamientos. Por ejemplo, un determinado estudio puede enfocar la educación cívica como un componente curricular, a la manera de la matemática o la geografía, pero también puede escoger movimientos sociales como locus de investigación privilegiado; puede concentrarse en un intervalo de edades o ver la educación política como una tarea para toda la vida. La relevancia de intentar la integración de cada uno de estos elementos particulares dentro de una comprensión amplia de la pedagogía de la participación nos desafía

a estar más conscientes de nuestras propias limitaciones al realizar pesquisas sobre el tema, al mismo tiempo transdisciplinarias y comparativas. La cuestión de la ciudadanía va más allá de los límites de las disciplinas particulares y cruza las fronteras nacionales.

Figura 1. Pedagogías de la participación: dimensiones que las constituyen y unidades de análisis



Fuente: elaboración propia.

ELABORACIÓN PARTICIPATIVA DE UN RECURSO DIDÁCTICO:
UN PROCESO TRANSDISCIPLINARIO DE FORMACIÓN DOCENTE
ANCLADO EN LA EDUCACIÓN POPULAR

En atención a la creciente demanda manifestada por maestras y maestros en ejercicio en las escuelas del municipio de Canguçu, Rio Grande do Sul,³ el Grupo Educación Popular: Acción e Investigación ha

³ El municipio de Canguçu, al sur de Rio Grande do Sul, posee una población de 56000 personas, distribuidas en un territorio de 3526.253 km², con una extensa zona rural (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] s.f.). Su red municipal de enseñanza cuenta con 35 escuelas, de las cuales 25 se hallan en la zona rural (enseñanza fundamental) y 10 en la

desarrollado un proyecto de investigación participativa, que inició en 2019, con el objetivo de crear un atlas escolar para la red municipal de educación.⁴ Para responder a una carencia concreta de la práctica profesional en diferentes disciplinas tales como historia, geografía y ciencias, el proyecto ha querido promover, de forma concomitante y basado en los principios de la educación popular, la formación de docentes y la producción de recursos didácticos.

Como recurso didáctico, el atlas tiene una gran relevancia en la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas escolares vinculadas a las ciencias humanas, como la geografía. En el proceso de construcción del conocimiento geográfico, el atlas puede utilizarse en todos los grados de la enseñanza fundamental y también en la enseñanza media. Representa una fuente confiable, de fácil acceso y de sencillo manejo de características y datos del municipio, organizados según los principios pedagógicos. Debido al enfoque local de las informaciones en él contenidas, éstas difícilmente se encuentran en las escuelas. Mientras que los libros didácticos reúnen una amplia colección de datos globales y nacionales, el atlas trata específicamente del espacio municipal (local), del contexto vivido por los sujetos: alumnas(os) y profesoras(es). Por ello, su producción depende del esfuerzo por buscar y reunir datos e informaciones contextuales, capaces de retratar, con profundidad científica e intención pedagógica, el municipio estudiado.

En la perspectiva de la educación popular, este esfuerzo necesita ser pautado por la participación y la creación colectiva, involucrar a todos los sujetos interesados y concretar procesos de reflexión sobre el protagonismo efectivo de dichas personas, cuyas manos solidarias se enlazan en un objetivo común (fotografías 1 y 2).

urbana, con un total de 5500 alumnos matriculados, atendidos por 515 docentes (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep] 2019).

⁴ Este proyecto es coordinado por Sandro de Castro Pitano.

El grupo de investigación percibió en la demanda magisterial una oportunidad propicia para realizar un proceso formativo vinculado a la elaboración de material didáctico por los propios sujetos. La participación, asumida como fundamento teórico y metodológico, estimula el respeto a los saberes y las prácticas locales a lo largo de todo el trabajo colaborativo, que involucra a profesoras(es) de la Universidade Federal de Pelotas; a docentes y gestoras(es) de las escuelas municipales; a gestoras(es), técnicas(os) de la Secretaría Municipal de Educación de Canguçu; a becarias(os) de iniciación científica, y a miembros de la comunidad local.



Foto 1. Elaboración colectiva de maquetas para el atlas municipal de Canguçu, 2019. **Foto:** Sandro de Castro Pitano, 2019.



Foto 2. Preparación participativa del atlas municipal de Canguçu, 2019. **Foto:** Sandro de Castro Pitano, 2019.

En el curso del proyecto se ha buscado satisfacer condiciones y premisas consideradas fundamentales para la investigación participativa (Santoro Franco 2014). Fieles al principio de la conectividad, nuestros objetivos son integrar a investigadoras(es) y participantes; potencializar los mecanismos cognitivos y afectivos de los sujetos a fin de que éstos se encaminen hacia procesos de autoformación; asumir una flexibilidad creativa para evolucionar en el marco de lo imprevisto y lo emergente

del contexto; permitir y estimular en los sujetos la capacidad de dialogar consigo mismos y con las particularidades de sus prácticas profesionales. Estos elementos llevan a comprender mejor las características de una investigación participante y, a la vez, manifiestan la discordancia de ésta con los trazos académicos/sistemáticos que impregnan y orientan a la investigación tradicional (Thiollent 1988).

Entre los impactos positivos de la elaboración de materiales didácticos en cuanto a mejorar la búsqueda de conocimiento, destaca que las(os) maestras(os) y las(os) estudiantes reconocen y entienden mejor el material producido. Es decir, los sujetos son protagonistas activos, no meros receptores del recurso didáctico. En general, este tipo de investigación suscita un aprendizaje significativo que alimenta tanto al conocimiento empírico como al científico. La colaboración de diversas personas como docentes municipales, funcionarias(os) de la Secretaría Municipal de Educación, y estudiantes y profesoras(es) universitarias(os) torna el trabajo aún más complejo y completo.

A lo largo de esta experiencia en proceso, se ha accedido a cuestiones de gran interés en los campos de la formación y el desempeño de los docentes. Por ejemplo, se constató un desencuentro significativo entre la preparación académica y el área de actuación, principalmente en las y los docentes municipales de geografía. En un análisis preliminar se identificó que apenas 41.94% de las(os) docentes tiene una licenciatura en Geografía y que 58.06% posee instrucción en otras áreas, la mayoría en Historia. Los índices explicitan la incoherencia entre la formación y el ejercicio de las(os) profesoras(es) –en particular, en el área de conocimiento analizada–, cuya repercusión en la práctica profesional cotidiana es bastante compleja y problemática.

En los encuentros del proyecto, docentes y gestoras(es) de la red municipal propusieron temas para el atlas que no fueron significativos para las(os) investigadoras(es), las(os) estudiantes y las(os) maestras(os) de la universidad. Éste fue el caso de las comunidades religiosas, que

finalmente se consideraron junto con determinados aspectos de la cultura pomerana,⁵ la cual caracteriza simbólicamente al municipio. Los encuentros para la elaboración del atlas también han causado que afloren conflictos, sobre todo entre profesoras(es) y gestoras(es) municipales, los que, de otra manera, probablemente continuarían silenciados, restringidos a la esfera subjetiva.

LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN MAGISTERIAL COMO DESAFÍO PARA PENSAR ACERTADAMENTE

La experiencia de la cual trata esta sección del capítulo se desarrolló en 2015, con las cinco escuelas de la red municipal de enseñanza de Nova Petrópolis, en la región de la Sierra de Rio Grande do Sul.⁶ Tomaron parte 142 docentes de enseñanza fundamental, tres asesoras pedagógicas de la Secretaría de Educación y ocho maestras formadoras de la Universidade de Caxias do Sul.

En un curso de extensión —realizado a lo largo de un año lectivo y organizado en encuentros presenciales generales y por escuela, pero que recurrió también a las interacciones mediadas por las herramientas de la plataforma Moodle— se desafió a los docentes a observar la educación. La intención era reflexionar sobre lo que consideraban los mayores retos de la educación contemporánea, de la docencia y de las prácticas pedagógicas aplicadas en las escuelas donde laboraban.

La excavación y la expresión de los hallazgos de la observación se desencadenaron por un conjunto de preguntas movilizadoras que posibilitaron la realización de un proyecto de investigación sobre lo vivido en cada escuela. Las(os) maestras(os) fueron las(os) investigadoras(es) de

⁵ Se refiere a los rasgos culturales llevados al Brasil por inmigrantes de Pomerania, ubicada en la región del mar Báltico, entre las actuales Alemania y Polonia.

⁶ Este proyecto fue coordinado por Nilda Stecanela.

su propia práctica y realidad educativa. En el horizonte estaba la intención de promover el desarrollo de competencias reflexivas en las(os) docentes, pues enseñar exige investigar, como destaca Freire (1997, p. 30):

Lo que hay de investigador en el profesor no es una calidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador.

Como parte de dicha instrucción permanente, en una perspectiva de formación-investigación y en sociedad con profesoras(es) formadoras(es) de la universidad, el conjunto de docentes y gestoras(es) de cada una de las cinco escuelas se adentró en un proceso formativo anclado en las premisas de la investigación-acción, de cuño pedagógico y con un abordaje crítico, orientado por Santoro Franco (2014). Para esta autora, quienes impulsan la investigación-acción, aquí tomada como formación-investigación, tienen un compromiso doble: la producción de conocimiento sobre la realidad social analizada y la transformación de ésta en un sentido de emancipación. Ambas trayectorias formativas implican la construcción rigurosa de conocimientos sobre la realidad estudiada, lo que subraya la dimensión de la investigación, y, al mismo tiempo, demandan la participación de los sujetos que viven los contextos analizados, lo que evidencia la dimensión de la formación.

Además, como señala Demo (2015), para que la investigación, utilizada como herramienta pedagógica, se vuelva una actividad cotidiana en la escuela, es necesaria la deconstrucción de la idea arcaica de que solamente personas especiales, en contextos especiales, pueden desarrollar investigación.

La provocación lanzada a profesoras(es) y gestoras(es) escolares para que vieran el día a día de la práctica educativa e identificaran los desafíos

que de ella emergen culminó con la expresión de un conjunto de quejas: la culpabilización de las familias por el abandono de los procesos formativos de las(os) estudiantes, el señalamiento de las(os) alumnas(os) como desinteresados en la vida escolar y como faltos de perspectiva en su propia vida, y la victimización de la escuela y del profesorado por asumir cada vez más funciones del núcleo familiar, entre otras.

Un largo proceso de entendimiento del contexto cultural de los reclamos se desencadenó por medio de la problematización franca de éstos. La búsqueda de argumentos teóricos y empíricos para comprender lo vivido implicó escuchar a los principales actores de la relación pedagógica, entre ellos las(os) profesoras(es), las(os) estudiantes y sus familias.

El contexto en la relación pedagógica evidencia el surgimiento de un estrecho y genuino diálogo entre los quehaceres asociados: el papel que cada docente desempeña en su disciplina y en su clase, así como las relaciones que se establecen con el saber, con el estudiantado, con la comunidad y con las dimensiones de lo concebido en las políticas educativas y en los documentos institucionales de la escuela.

Como resultado y como proceso, se observó un bonito movimiento de reflexión-acción-reflexión y de deconstrucción de las primeras impresiones, no sólo en el plano de la oralidad, sino en registros en diferentes lenguajes y soportes: en los foros de discusión, en las actividades efectuadas en los encuentros presenciales, en el texto del proyecto de investigación, en los instrumentos de construcción de los datos, en la sistematización de las hipótesis y los descubrimientos de la investigación y en los cambios de postura en la relación pedagógica, por mencionar algunos. Un proceso progresivo pero no lineal de pasaje de la conciencia ingenua a la crítica, alimentado por el ejercicio de descondicionamiento del mirar y por la fundamentación teórica para la interpretación de la realidad de la práctica educativa, manifestó las premisas anunciadas por Freire (1997, p. 39), pues “la práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer”.

Las diferencias entre las primeras narrativas y las metanarrativas, construidas en el proceso y sistematizadas en la refutación de las hipótesis iniciales de la investigación, más allá del movimiento de salir de la escuela y de una vida diaria empapada de juicios de valor, fueron señales de las transversalidades que nutrieron criticidades ascendentes, no en una dimensión de ruptura, como con precisión alerta Freire (1997), sino de superación, por medio de una inquietud vibrante pautada por una curiosidad que es criticada.

Las expectativas iniciales, a veces egocéntricas, de que fueran atendidas las necesidades de cada docente, disciplina o escuela, le otorgaron su lugar a un proceso de identificación como una red de enseñanza conectada con los sentidos producidos por los sujetos que integran la relación pedagógica. De esta manera, el carácter emancipatorio de la transdisciplinariedad se reforzó contra la alienación.

CONTEXTO Y TERRITORIALIDAD: EL LUGAR DE LA CONECTIVIDAD

Los conceptos *contexto* y *territorialidad* son fundamentales. Dan forma y contenido a las prácticas de la educación popular y de las metodologías participativas de investigación, y tienen a Paulo Freire como referencia. Se trata de una educación que, aunque no acepta una única definición, opera en lógicas demarcadas que dialogan y demandan principios tales como libertad, autonomía y empoderamiento de los sujetos. Es una educación por la cual las personas residentes de las comunidades periféricas, las oprimidas del campo y de la ciudad, pueden reconocerse como sujetos históricos y políticos, capaces de transformar la propia realidad.

Freire apuesta por el lugar-contexto como instancia concreta de resistencia. En sus obras, la palabra *contexto* aparece de varias formas: “social”, “concreto”, “teórico”, “real”, “préstamo”, “local”, “tradicional”, “histórico”,

“de vida”, “pedagógico”, “inmediato” y “cultural”. El contexto puede ser entendido como la situación en la cual una determinada acción ocurre, como conjunto de circunstancias que involucran espacio y tiempo. El dónde y el cuándo ofrecen una posibilidad de comprender por medio de la postura analítica del sujeto. La experiencia de la investigación para la elaboración del atlas municipal ejemplifica la relevancia del contexto para los sujetos, pues conecta pertenencia y protagonismo a lo largo del proceso.

El contexto, por otra parte, corresponde al visto como condición relativa a algo, a la condición contextual considerada en un abordaje argumentativo o reflexivo, por ejemplo, en relación con determinado fenómeno. Como una especie de categorización del contexto, involucra el modo de tratarlo, al ponerlo en evidencia de acuerdo con las formas en que los sujetos entienden, se apropian y significan sus lugares propios. Una determinada situación existencial experimentada por el sujeto se sitúa en un cierto contexto, y su análisis por ese sujeto remite al contexto como categoría analítica de la experiencia.

Por medio del ejercicio participativo, las y los integrantes de un grupo pueden construir una posición nueva, capaz de conducir las(os) a la toma autónoma de las decisiones. Es un ejercicio que refuerza, progresivamente, las competencias orientadas a la transformación del poder social y de la coyuntura que las(os) mantienen oprimidas(os). De esa forma, “toda acción educativa es un proceso de descubrimiento, creación y recreación de conocimientos” (Jara 1985, p. 10), en el que conocer se constituye en imperativo para actuar, y actuar en imperativo para transformar. En su desafío transformador, la investigación anclada en la educación popular parte de las prácticas sociales concretas de las personas, de las dificultades y de las contradicciones localmente situadas, problematizadas con énfasis no sólo en la objetividad, sino también en la manera subjetiva en que son aprehendidas e interpretadas.

El territorio usado como campo de acciones políticas desvela relaciones sociales de diferente naturaleza y se vincula a la experiencia de la

ciudadanía: “es en el territorio tal como actualmente es, que la ciudadanía se da tal como ella es hoy, incompleta” (Santos 2014, p. 18). En los territorios desigualmente atendidos, sean rurales o urbanos, ese ser incompleto de la ciudadanía demanda acción política en formas organizadas y espontáneas, que se configuran a partir de las iniciativas pedagógicas iluminadas por la educación popular.

En el contexto del presente estudio, las acciones educativas articuladas en los territorios (Streck 2013) son pautadas por las utopías que también las constituyen en la concreción del tiempo presente de los espacios y las condiciones de posibilidad o de negación de dicha posibilidad para la elaboración sobre el futuro. Es en ese campo de fuerzas y de ejercicio de poderes que se anuncia otro futuro, tejido por denuncias, resistencias y solidaridad. Al final, el territorio es lugar del diálogo y de la participación, del protagonismo de los sujetos que en él conviven, formándolo y siendo formados por él. Por ello, urge el cambio en el uso y en la gestión del territorio para apuntalar la creación de un nuevo tipo de ciudadanía que “se ofrezca con respecto a la cultura. Y como búsqueda de la libertad” (Santos 2014, p. 18): una nueva ciudadanía junto con una nueva territorialidad, considerada como expresión de los sujetos en relación a su contexto vivencial.

Por tanto, a partir del pensamiento de Paulo Freire, contexto y territorialidad expresan el carácter complejo y conectivo que los caracteriza. Considerar el contexto es incluir todos los condicionantes que inciden en un fenómeno, buscando comprenderlo en su radicalidad. Las acciones de los sujetos, como “seres en situación” (Freire 2005, p. 135), reflejan las condiciones complejas de su contexto. Considerarlo como dimensión analítica es categorizar las experiencias, su carácter de contexto. Por su parte, la territorialidad involucra, de manera muy específica, atributos materiales y relaciones de poder referentes a un determinado espacio: el territorio. Como los territorios reflejan espacios particulares, insertos en territorios mayores, y son apropiados y usados en determinadas

condiciones de poder, emergen como referencia fundamental para la educación y la investigación inter- y transdisciplinarias.

CONSIDERACIONES FINALES

En esta sección buscamos identificar el carácter inter- y transdisciplinario de la obra de Paulo Freire a partir de metodologías de investigación basadas en él. Encontramos que la noción de conectividad es adecuada para expresar la naturaleza dialógica tanto de la acción pedagógica como de la investigativa, ambas inseparables en su praxis. Para Freire (1997), enseñanza e investigación forman parte del mismo ciclo gnoseológico: “No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza” (p. 30). Enseñanza sin investigación significa transformar la educación en un acto mecánico, una simple repetición de lo que se sabe, y la investigación sin enseñanza significa desconsiderar el papel social y pedagógico de la educación en la producción, la divulgación y la aplicación de nuevos conocimientos.

La conectividad, por otro lado, se refiere a la concepción de ser humano que Paulo Freire desarrolla a lo largo de su trayectoria personal y profesional. En *¿Extensión o comunicación?* (1984, p. 73) confirma lo “obvio”, esto es, el hecho que está en el centro de su comprensión del ser humano: “el hombre, como un ser de relaciones, desafiado por la naturaleza, la transforma con su trabajo; el resultado de esta transformación, que se separa del hombre, constituye su mundo”. Así es como se genera el mundo de la cultura, que se extiende por el mundo de la historia. En el mismo texto, líneas adelante, explica que “La intersubjetividad, o la intercomunicación, es la característica primordial de este mundo cultural e histórico” (1984). El ser desafiados por la naturaleza, sin embargo, no ocasiona en los seres humanos una visión utilitarista de ella. En *À sombra desta mangueira* (1995) esa naturaleza es poéticamente descrita por Freire:

Mi primer mundo, en verdad, fue el patio trasero de la casa en que nací, con sus mangos, sus frondosos anacardos casi arrodillados en el suelo sombreado, con sus yacas, con sus barrigudeiras. Árboles, colores, aromas, frutas que, atrayendo a varios pajaritos, se entregaban a ellos como espacio para sus cantos (p. 24).

Entonces, la conectividad no se agota en la relación intersubjetiva entre un *yo* y un *tú* humanos, sino que engloba relaciones con elementos de la naturaleza, con recuerdos del pasado y con sueños de un mundo más justo.

De aquí también se deriva el hecho de que el acto de conocer abarca a la persona como un todo multifacético y complejo. En respuesta a las críticas que insinúan la falta de rigor y la demasía de afectividad en su lenguaje, Freire (1995) argumenta que no tiene una parte esquemática y meticulosa y otra imprecisa que simplemente desea el bien del mundo: “Conozco con mi cuerpo todo, sentimientos, pasión. Razón también” (p. 18). Esta manera integradora de conocer se distingue por la frecuencia en que la mística forma parte de los procesos de investigación. Música, historias y movimientos son constituyentes del proceso investigativo y desafían un mirar que integra saberes específicos de las disciplinas y los trasciende en el intento de pronunciar el mundo.



Foto 3. A la sombra de un mango, la familia de Paulo Freire. El tío Lutgardes, a la cabecera de la mesa; su madre, Edeltrudes, con un vestido oscuro, en el plano inferior izquierdo, con Paulo frente a ella. **Foto:** Colección de Cristina Bruno, cedida por Editora Todavía.

REFERENCIAS

- Brandão, C.R. (2014). Educação popular e pesquisa participante: um falar algumas lembranças, alguns silêncios e algumas sugestões. En: D.R. Streck, E.A. Sobotka, y E. Eggert (Coords.), *Conhecer e transformar: Pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional* (pp. 39-73). Curitiba: CRV.
- Calloni, H. (2002). Breve ensaio sobre o conceito de interdisciplinaridade e a noção de “totalidade” em Paulo Freire. *Educação*, 27(1), 113-119. <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/4707>
- Demo, P. (2015). *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados.

- Fals Borda, O. (2010). La investigación acción en convergencias disciplinares. En: *Antología* (pp. 359-368). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Freire, P. (1977). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- ____ (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI Editores.
- ____ (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.
- ____ (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- ____ (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- ____ (2006). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- ____ (2008). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- IBGE (s.f). Cidades: Canguçu. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/cangucu/panorama>
- Inep (2019). *Censo Escolar 2019*. Brasília: MEC.
- Jara, O. (1985). *Concepção dialética da educação popular*. São Paulo: Centro de Educação Popular.
- Mafra, J.F. (2017). *Paulo Freire, um menino conectivo: conhecimento, valores e práxis do educador*. São Paulo: UNINOVE.
- Nogueira, A. (1994). Intradução. En: A. Nogueira (Coord.), *Contribuições da interdisciplinaridade para a ciência, para a educação, para o trabalho sindical* (pp. 15-27). Petrópolis: Vozes.
- Pitano, S.C., D.R. Streck y C.Z. Moretti (2019). *Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica*. Curitiba: Appris.
- Puiggrós, A. (2000). Paulo Freire do ponto de vista da interdisciplinaridade. En: D.R. Streck, E.A. Sobotka y E. Edla (Coords.), *Paulo Freire: ética, utopia e educação* (pp. 95-111). Río de Janeiro: Vozes.
- Santorio Franco, M.A. (2014). A pesquisa-ação na prática pedagógica: balizando princípios metodológicos. En: D.R. Streck, E.A. Sobotka y E. Eggert (Coords.), *Conhecer e transformar: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional* (pp. 219-238). Curitiba: CRV.

- Santos, M. (2014). *O espaço do cidadão*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Schultz, L. (2012). Decolonizing social justice education: from policy knowledge to citizenship action. En: A.A. Abdi (Ed.), *Decolonizing philosophies of education* (pp. 29-42). Rotterdam: Sense Publishers.
- Souza de Freitas, A.L. (2018). Saber de experiência feito. En: D.R. Streck, E. Redin y J.J. Zitzoski (Coords.), *Dicionário Paulo Freire* (pp. 365-367). Belo Horizonte: Autêntica.
- Streck, D.R. (2013). Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. En: D.R. Streck, y M.T. Esteban, *Educação popular: lugar de construção social e coletiva* (pp. 185-198). Petrópolis: Vozes.
- _____. (2017). Descolonizar a participação: pautas para a pedagogia latino-americana. *Educar em Revista* (2), 189-202. <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.51760>
- _____. S. de C. Pitano y C.Z. Moretti (2017). Educar pela participação, democratizar o poder: o legado freireano na gestão pública. *Educação em Revista*, 33. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698167880>
- Thiollent, M. (1988). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez y Autores Associados.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Araújo Freire, A.M. (2006). *Paulo Freire. Uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- _____. (2001). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2002a). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (2002b). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- _____. (2011). *Cartas a Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo*. São Paulo: Paz e Terra.

- Rodríguez, L. (2015). *Paulo Freire: Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Colihue.
- Santos, M. (2005). O retorno do território. *Observatorio Social de América Latina*, 16(6), 251-261.

4. El potencial transformador del trabajo conceptual. Movilizar el enfoque de alfabetización de Paulo Freire para la investigación inter- y transdisciplinaria

Ulli Vilsmaier

INTRODUCCIÓN

Cuando se investigan fenómenos o problemas complejos, se necesitan múltiples perspectivas, conocimientos y experiencias para enmarcar una situación; además, es necesario desplegar una metodología de investigación capaz de captar los aspectos diversos e interrelacionados que constituyen la complejidad a la hora de responder adecuadamente las preguntas de investigación (Bammer *et al.* 2020; Rigolot 2020; Hirsch Hadorn *et al.* 2008). Los enfoques inter- y transdisciplinarios permiten la colaboración entre personas con diferentes bagajes que interactúan a partir de un tema, una pregunta y/o una preocupación compartidos (Klein 2017; Philipp y Schmohl 2023). Las diferencias –en sus múltiples dimensiones, recursos clave de estos tipos de investigación– se manifiestan, ante todo, en cómo nombramos el mundo y cómo utilizamos las palabras: como portadoras de significado abstracto o contextual, cargadas de valor o meramente descriptivas, como bloques de construcción de

teorías científicas altamente diferenciadas o implícitas de la vida cotidiana. Nuestra percepción y aproximación a un fenómeno o problema están determinadas por un vocabulario conceptual específico que influye en cómo interpretamos el mundo y actuamos sobre él.

La identificación y desarrollo de temas asociados a un fenómeno o problema de interés, así como la semántica del vocabulario que empleamos para describirlos, son puntos de partida para explorar diferentes conceptualizaciones de fenómenos y problemas, para posibilitar una comunicación fructífera y un entendimiento mutuo, así como para establecer vías integradoras de investigación (Bergmann *et al.* 2012). En los equipos inter- y transdisciplinarios, el trabajo conceptual es, por tanto, clave para permitir la colaboración y la integración con el fin de comprender y actuar sobre situaciones complejas que requieren cambios. Esto implica identificar, explorar, revisar, resignificar y redefinir conceptos y terminología (Klein 2021). Sin embargo, estos tipos de investigación colaborativa plantean grandes desafíos, como el de comunicar e interactuar entre diferentes lógicas y lenguajes, y lograr el entendimiento mutuo entre distintas formas de percibir, nombrar y clasificar fenómenos y problemas complejos (Freeth y Caniglia 2019; Juárez-Bourke y Vilsmaier 2020). El trabajo conceptual no sólo consiste en aclarar términos, sino en realizar exploraciones profundas y negociaciones sobre la manera de percibir las y nombrarlas (Bergmann *et al.* 2012; Vilsmaier y Klein 2023). Además, es la base para crear nuevos significados que integren perspectivas plurales para conformar el vocabulario de un mundo en constante cambio.

Sin embargo, a pesar de su papel clave en la investigación inter- y transdisciplinaria, el trabajo conceptual sigue siendo una tarea subestimada por varias razones (Bergmann *et al.* 2012; Strasser *et al.* 2014; Hoffmann, Pohl y Hering 2017). Entre ellas están la falta de conciencia de los distintos usos de las palabras en cuerpos teóricos y la suposición implícita de mutuo entendimiento, particularmente cuando las palabras forman parte tanto de cuerpos de conocimiento científico como

del lenguaje común (Bergmann *et al.* 2012). En muchos equipos inter- o transdisciplinarios, las y los integrantes con formación en investigación colaborativa son escasos, por tanto, la falta de experiencia y conocimiento de herramientas para realizar exploraciones semánticas del vocabulario usado en equipo puede ser otro factor de una falta de atención al trabajo conceptual. Además, el trabajo conceptual requiere espacios temporales extensos debido a los procesos de la investigación inter- y transdisciplinaria que en el régimen temporal actual de la investigación, con su lógica proyectocéntrica (véase Santandreu, en este volumen), son un recurso escaso.

Nuestro interés en el tema surgió de experiencias problemáticas en investigaciones colaborativas por malentendidos entre representantes de diferentes ámbitos o disciplinas de investigación con consecuencias negativas en los procesos y la calidad de la investigación. En un caso (Muhar *et al.* 2006), por ejemplo, advertimos, en un momento críticamente tardío, que las conceptualizaciones del término *naturaleza* no fueron elaboradas con suficiente detalle entre biólogos(os), agroecólogos(os) y sociólogos(os). En otro caso, en un proceso transdisciplinario para la creación de escenarios a futuro relacionados a la cuestión energética (Hecher *et al.* 2016), descubrimos un cuerpo semántico mucho más variado en torno al término *energía* comparado con lo que se había planteado al diseñar la investigación.

En estas situaciones desafiantes revisamos el enfoque de alfabetización de Paulo Freire a fin de explorar su potencial para el trabajo conceptual en la investigación inter- y transdisciplinaria. Ya habíamos trabajado con su enfoque para explorar “universos temáticos” de comunidades (Freire 2005) en procesos de investigación transdisciplinarios sobre desarrollo regional (Muhar *et al.* 2006) y descubrimos que su concepto de la palabra generadora y sus ideas de codificar/decodificar, de explorar elementos constitutivos y de la interacción radical de la acción y reflexión en la palabra podían ser altamente útiles para el tipo

de trabajo conceptual al que aspirábamos. Estas prácticas muy básicas, establecidas como un acercamiento a la alfabetización, forman parte de un modo de amplificar la capacidad de “leer y escribir el mundo” (Freire y Macedo 1987, p. 34). En el pensamiento de Paulo Freire, las palabras son el punto de partida para la transformación individual y colectiva. Con ellas nombramos el mundo, participando en un acto colectivo de creación de significados mediante el diálogo. Nombrando el mundo lo hacemos accesible y definimos nuestra relación con él (Juarez-Bourke y Vilsmaier 2020).

En este capítulo presentamos los resultados de tales esfuerzos. Introducimos una forma de trabajo conceptual para la investigación colaborativa inter- y transdisciplinaria con base en el enfoque de alfabetización de Paulo Freire. Lo conceptualizamos como *trabajo en los límites* (*boundary work*, en inglés; véase Vilsmaier y Klein 2023), partiendo de la idea de que el ser humano es capaz de enfrentar “situaciones límite” en “actos límite”, así como lo había elaborado Paulo Freire en su obra principal –*Pedagogía del oprimido*– con base en el trabajo del filósofo brasileño Vieiro Pinto (Freire 2005, p. 121f). El capítulo está organizado de la siguiente manera: en un primer paso, elaboramos con mayor detalle la necesidad del trabajo conceptual, sus funciones en la investigación inter- y transdisciplinaria y su carácter como trabajo en los límites. Después, introducimos los principios y prácticas del enfoque de alfabetización de Paulo Freire y de allí derivamos esta forma específica de trabajo conceptual que está en el centro de esta contribución. Para brindar orientación concreta en la praxis, presentamos dos ejemplos de aplicación del trabajo conceptual. El primero corresponde a un proceso transdisciplinario en una región rural austriaca donde se identificaron y sistematizaron los temas generadores del universo temático de las y los residentes para construir escenarios a futuro. Es un ejemplo de una exploración temática y semántica. El segundo corresponde a un proceso de glosario generador que se realizó entre un grupo de jóvenes investigadoras(es) en un

programa de doctorado sobre transformaciones hacia la sustentabilidad. Cerramos con conclusiones y recomendaciones para poner mayor atención al trabajo explícito y sistemático con conceptos en investigación inter- y transdisciplinaria.

EL PAPEL DEL TRABAJO CONCEPTUAL EN LA INVESTIGACIÓN INTER- Y TRANSDISCIPLINARIA

Los conceptos son los componentes de los que están hechas las teorías, como lo es la palabra para cualquier tipo de conversación. Esto es tan cierto para las teorías cotidianas como para las teorías científicas, para los debates políticos públicos como para los discursos especializados, profesionales y cotidianos. Sólo que el grado de elaboración es diferente. El uso de un concepto puede tener un significado distinto, según el contexto teórico o cotidiano, el de teorías científicas o el de cosmovisiones y situaciones de la vida diaria. Por tanto, en la investigación inter- y transdisciplinaria que reúne a representantes de diferentes disciplinas, sectores o comunidades con diferentes lógicas y lenguajes técnicos, este pluralismo semántico requiere atención particular. Su lugar céntrico en la investigación interdisciplinaria está subrayado en la obra de la teórica cultural Mieke Bal (2002), quien atribuye mayor importancia a los conceptos que a los métodos (Juarez-Bourke y Vilsmaier 2020).

Sin embargo, la circunstancia de que a menudo no se sitúe explícitamente dentro de los diseños y procesos de investigación suele presentar obstáculos y provocar dificultades en el trabajo colaborativo (Bergmann *et al* 2012; Strasser *et al.* 2014; Nikulina *et al.* 2018). Puesto que muchos términos se entienden de distintas maneras, no puede presuponerse desde el principio un entendimiento mutuo. Pero como muchos términos científicos también se utilizan de forma cotidiana, a menudo se presupone una comprensión mutua, sin explorar sus dimensiones de significado. Esto puede convertirse en un obstáculo durante la investigación en

equipo (Bergmann *et al.* 2012; Strasser *et al.* 2014) y muestra la relación paradójica de tales conceptos. Por un lado, el uso cotidiano de los términos puede resultar productivo como potencial de conexión para la integración, pero las diferencias semánticas se pasan por alto con frecuencia y facilidad (Vilsmaier y Klein 2023). Por tanto, las exploraciones conceptuales son fundamentales para abordar un campo de investigación con un equipo inter- o transdisciplinario y requieren la identificación de palabras clave y la elaboración de semánticas diferentes. Con respecto al trabajo conceptual en la investigación transdisciplinaria, Bergmann y colegas recomiendan: “Por tanto, debe dedicarse tiempo lo antes posible a la supuestamente superflua discusión conjunta de términos técnicos reconocidos” (Bergmann *et al.* 2012, p. 52).

El trabajo conceptual puede realizarse de forma bastante intuitiva a través del diálogo entre colaboradores. Sin embargo, en equipos grandes o muy heterogéneos es necesario un trabajo conceptual sistemático para navegar el pluralismo semántico en la investigación colaborativa (Juarez-Bourke y Vilsmaier 2020). El trabajo conceptual puede desarrollarse en múltiples etapas y diferenciarse paso a paso en el transcurso de la investigación colaborativa. Sin embargo, la tarea no solamente consiste en contribuir con definiciones desde diferentes perspectivas, sino en desarrollar un entendimiento mutuo que pueda implicar negociaciones sobre lo que forma parte de un problema o fenómeno, y lo que no. Estos procesos constituyen el fondo de aprendizajes mutuos en equipos inter- y transdisciplinarios colaborativos (Vilsmaier *et al.* 2015; Freeth y Caniglia 2020). A lo largo del proceso de delimitación de un fenómeno o problema (Hirsch Hadorn *et al.* 2008) y el establecimiento de un campo de investigación, el trabajo conceptual puede servir como instrumento que haga productivas las perspectivas heterogéneas sobre el tema en cuestión, nombrando y dando forma a los aspectos centrales (Vilsmaier y Klein 2023). Puede incluir la ampliación o delimitación de los propios campos de investigación (Bergmann *et al.* 2012). El trabajo conceptual no

sólo es necesario para delimitar los problemas, sino que debe realizarse a lo largo de todo el proceso de investigación cada vez que surjan nuevos conceptos o cuando las dificultades exijan una revisión del vocabulario conceptual aplicado. Esto requiere procesos de diferenciación de los que surge la diferencia, pues a través de su identificación se podrá obtener una comprensión mutua o compartida (Vilsmaier, Brandner y Engbers 2017; Merçon, Ayala-Orozco y Rosell 2018). Sin embargo, en la literatura sobre inter- y transdisciplinariedad, la integración es un concepto clave, mientras que la diferenciación sólo se aborda explícitamente en raras ocasiones. Si bien se han elaborado muchos métodos de integración (Bergmann *et al.* 2012; Defila y Di Giulio 2015; Pohl *et al.* 2021), las prácticas de diferenciación siguen estando poco expuestas. Parece paradójico, ya que la integración y la diferenciación pueden considerarse como dos caras de una misma moneda (Vilsmaier 2023).

FUNCIONES DEL TRABAJO CONCEPTUAL EN LA INVESTIGACIÓN INTER- Y TRANSDISCIPLINARIA

Como ya hemos visto, el trabajo conceptual consiste en algo más que desarrollar habilidades de comunicación. Tiene una serie de funciones en la investigación inter- y transdisciplinaria. En un artículo previo (Juarez-Bourke y Vilsmaier 2020) identificamos y elaboramos tres funciones integradoras del trabajo conceptual que encontramos en la obra de Bergmann y colegas (2012): una función técnica, pedagógica o relacional y política.

La función técnica consiste en aclarar significados y elaborar un vocabulario conceptual que sea comprensible para integrantes de un equipo inter- o transdisciplinario. Consiste en habilitar un entendimiento mutuo básico. Sin embargo, establecer un entendimiento mutuo con base en el trabajo conceptual no es similar a la creación de consenso. Al contrario, la identificación de diferentes conceptualizaciones de un término

es clave para integrar diferentes aspectos/elementos de un problema o puede crear conciencia sobre las inconmensurabilidades a las que tiene que enfrentarse un equipo. Un ejemplo es el término *desarrollo*. Mientras que distintas perspectivas disciplinarias pueden hacer hincapié en los aspectos sociales o económicos del desarrollo, las inconmensurabilidades pueden surgir con los distintos antecedentes teóricos del concepto de desarrollo, como las teorías de la modernización o de la dependencia (Schmidt y Schröder 2016). Esta profundización de los cuerpos semánticos de conceptos y sus significados en cuerpos teóricos –científicos, cotidianos o de cosmovisiones– tiene una función relacional o pedagógica. En el análisis de las funciones del trabajo conceptual en procesos transdisciplinarios, Bergmann y otros (2012) subrayan el carácter recursivo de este tipo de investigación. *Recursividad* significa un proceso no solamente iterativo –por ejemplo en la exploración de un concepto entre personas–, sino también de revisión de los pasos preliminares para el encuadramiento de un problema, la definición de un concepto o la toma de una decisión metodológica que, en el transcurso de aprendizaje en un equipo, puedan causar la necesidad de adaptaciones. Con respecto a esta función, el trabajo conceptual puede considerarse como “una forma de aprendizaje social con potencial para acrecentar el entendimiento mutuo por encima de las diferencias contextuales y culturales, y para concertar valores y cosmovisiones que contribuyan a ampliar la co-creación en la investigación” (Juarez-Bourke y Vilsmaier 2020, p. 24).

La tercera función es de naturaleza política. Nombrar tiene en sí una función política, ya que implica hacer una distinción y poner énfasis en lo significado. En el caso particular de la investigación inter- y transdisciplinaria, Bergmann y colegas enfatizan las relaciones entre diferentes ámbitos, en particular sus relaciones de poder respecto a la soberanía de definición de conceptos (Bergmann *et al.* 2012). En el caso de integrantes con grandes diferencias, tanto lingüísticas como culturales, las dimensiones donde se pueden manifestar hegemonías son múltiples y la

investigación colaborativa es correspondientemente exigente (Nikulina *et al.* 2019; Vilsmaier *et al.* 2015). Mientras las relaciones hegemónicas dependen altamente de los contextos y constelaciones específicos de un equipo inter- o transdisciplinario, hay ciertos factores generales que favorecen o perjudican la influencia sobre un proceso de investigación. Contar con un amplio vocabulario técnico para describir y explicar un fenómeno, claramente, puede favorecer la posición en un proceso de negociación mientras que integrantes poco acostumbrados a usar conceptos como herramientas más allá de la vida cotidiana pueden tener más dificultades para afirmarse en un grupo. El resultado puede provocar un sesgo, un entendimiento e interpretaciones unilaterales y tendenciosas de un fenómeno. El trabajo conceptual puede contribuir a visibilizar estas problemáticas y contrarrestar las desigualdades y abusos a fin de fortalecer tanto el proceso epistémico como social en una investigación colaborativa.

EL TRABAJO CONCEPTUAL COMO MÉTODO DE TRABAJAR EN LOS LÍMITES

Al volver a entrelazar las tareas de diferenciar e integrar en la investigación inter- y transdisciplinaria, hemos identificado la relación entre estas prácticas como dos caras de una moneda, pues no están en la relación temporal de un antes y un después. Mientras elaboramos las diferencias semánticas de un concepto, estamos, al mismo tiempo, creando un entendimiento mutuo. La conversación o el diálogo lo atestiguan. Esta praxis puede considerarse como trabajo en los límites. Este concepto se asoció inicialmente con la expresión *boundary work* que acuñó Thomas Gieryn (1983) para delimitar la ciencia de la no-ciencia o pseudo-ciencia como un dispositivo retórico con tres funciones: 1) expulsar a las autoridades rivales que pretenden ser científicas, 2) expandirse cuando los rivales intentan monopolizar el control y la jurisdicción, y 3)

proteger la autonomía explotando la autoridad para asegurarse recursos. Donald Fisher propuso una definición más genérica: “una etiqueta compuesta para reivindicaciones, actividades y estructuras institucionales que definen, mantienen, rompen y reformulan los límites entre las unidades de conocimiento” (Fisher 1993, pp. 13-14). Esta ampliación del concepto reconoce las dimensiones cognitivas y sociales, así como las retóricas y organizativas, del trabajo en los límites e incluye diversas prácticas relacionadas con la diferenciación, la mediación y la negociación de diferentes formas de conocer, actuar y ser. En el ámbito de la investigación inter- y transdisciplinaria lo consideramos una “práctica de hacer visibles, pronunciables y tangibles las diferencias para confirmar, reforzar, transgredir, trascender o transformar los límites” (Viltsmaier y Klein 2023, p. 22). En el caso del trabajo conceptual para formar e implementar una investigación inter- o transdisciplinaria, los conceptos centrales pueden servir como “objetos límite” (*boundary objects*, en inglés; Star y Grisemer 1989, p. 387), al proporcionar un punto focal para trabajar en un objeto común –en este caso un concepto– a partir de las diferencias (Viltsmaier y Klein 2023). Los objetos límite se caracterizan por ser suficientemente robustos y plásticos como para mediar entre mundos sociales diferentes: “Tienen significados diferentes en mundos sociales diferentes, pero su estructura es lo suficientemente común a más de un mundo como para convertirlos en medios de traducción reconocibles” (Star y Grisemer 1989, p. 393). Antes de brindar un ejemplo para identificar y elaborar estos tipos de conceptos límite, más abajo en esta contribución, pasamos ahora a las características del enfoque de alfabetización de Paulo Freire.

EL ENFOQUE DE ALFABETIZACIÓN DE PAULO FREIRE

Leer y escribir son modos elementales de participar en el mundo. La visión de Paulo Freire es que aprendemos a leer y escribir al mundo, lo cual

implica un entendimiento altamente político de estas prácticas básicas culturales. Según Freire, “[l]a lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de la palabra no puede prescindir de la lectura de aquel” (Freire 1982, p. 9, citado en da Silva Borges 2015, p. 43). Además, considera la relación “texto-contexto-texto y mundo-palabra-mundo” (da Silva Borges 2015, p. 43), como un movimiento en el cual “la lectura de la palabra no es apenas precedida por la lectura del mundo, sino por una cierta forma de escribirlo o de reescribirlo” (Freire 1982, p. 13, citado en da Silva Borges 2015, p. 43) que se puede entender como un momento transformador.

Según Freire, el lugar de aprendizaje es, ante todo, el mundo vivido y no solamente la escuela, a la que igualmente considera como un lugar de vivencia. Moacir Gadotti (2015) subraya esta percepción de Freire, quien enfatiza “la importancia de las experiencias informales en las calles, en las plazas, en el trabajo en las salas de clase de las escuelas, en los patios de recreo, en que los diversos gestos de los alumnos, del personal administrativo, del personal docente, se cruzan llenos de significado” (Freire 1996 p. 50, citado en Gadotti 2015, p. 197). Por eso, su praxis de alfabetización parte de las experiencias vividas de las personas. En el Brasil de los años sesenta –contexto de formación de su enfoque de alfabetización–, Freire trabajaba con grupos y comunidades marginalizados y oprimidos con el fin de recuperar su capacidad de actuar sobre la situación concreta y existencial en la que se encontraban (Freire 2005). El fin de la alfabetización no era solamente adquirir estas habilidades culturales básicas para participar en el mundo escrito (en ese entonces, incluso era un prerrequisito para participar en elecciones), sino también recuperar una conciencia sobre la propia existencia situada en un contexto histórico-político, así como la capacidad de actuar de cada persona. La *concientización* es un concepto clave de su obra y la situacionalidad desempeña un papel mayor en su praxis de alfabetización, donde la práctica de escribir es considerada como un acto de intervención. En el *Diccionario Paulo*

Freire, Souza de Freitas resume: “La concientización requiere el desarrollo de la criticidad que, aliada a la *curiosidad epistemológica* (...), potencia la creatividad de la acción transformadora ante las *situaciones límite* (...). Criticidad, curiosidad y creatividad integran la complejidad de las relaciones que sitúan a la concientización en el campo de las posibilidades y no de las certezas (...)” (Souza de Freitas 2015, p. 106, énfasis original). La autora enfatiza que la situación siempre es para una(o) misma(o) y constituida por una(o) misma(o): “A través de la concientización los sujetos asumen su compromiso histórico en el proceso de hacer y rehacer el mundo, dentro de posibilidades concretas, haciéndose y rehaciéndose también a sí mismos” (Souza de Freitas 2015, p. 105).

Los procesos de alfabetización se realizaron en “círculos de cultura” (Freire 2005, p. 105) que tenían como objetivo en un primer paso la exploración del “universo temático” de las personas participantes. Con el concepto de *universo temático* Freire designa el complejo global de temas interactuantes de una época. Según Freire, “[u]na unidad epocal se caracteriza por el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, en búsqueda de la plenitud. La representación concreta de muchas de estas ideas, de estos valores, de estas concepciones y esperanzas, así como los obstáculos al ser más de los hombres, constituyen los temas de la época” (Freire 2005, p. 124f). Las aproximaciones al universo temático se realizan identificando “temas generadores” y una serie de “palabras generadoras” de acuerdo con “su relevancia sintáctica (para propósitos de la alfabetización), su importancia semántica (la fuerza entre la palabra y el objeto que designa) y su significado pragmático para la comunidad (el vínculo de la palabra con una realidad social, política o cultural)” (Juarez-Bourke y Vilsmaier 2020, p. 30). Las palabras se caracterizan como generadoras por su función de desplegar nuevas realidades. En este proceso de alfabetización, la investigación del universo temático y la identificación de los temas y palabras generadoras, según Freire:

instaura[n] el diálogo de la educación como práctica de la libertad. Es el momento en que se realiza la investigación de lo que llamamos el universo temático del pueblo o el conjunto de sus temas generadores. Dicha investigación implica necesariamente una metodología que no puede contradecir la dialogicidad de la educación liberadora. De ahí que ésta sea igualmente dialógica y concienciadora, y que proporcione, al mismo tiempo, la aprehensión de los 'temas generadores' y la toma de conciencia de los individuos en torno a ellos mismos (Freire 2005, p. 118).

En estas exploraciones, al trabajar con fotografías, dibujos y otras representaciones que se pueden considerar como objetos límites, Freire usa prácticas de codificación y decodificación de una situación concreta. La abstracción de una situación tiene como objetivo focalizar y fortalecer la reflexión crítica de una situación existencial concreta. Gutiérrez (2015) muestra que la praxis de codificar y decodificar elaborada por Paulo Freire está organizada en dos momentos: uno descriptivo y uno que intenta problematizar lo codificado para desvelar no solamente su estructura superficial, sino también la profunda. El potencial de codificar y decodificar consiste en desplegar las temáticas focalizadas de manera generativa, creando conexiones entre lo vivido y experimentado y su articulación (tanto oral como escrita), así como entre experiencias individuales y colectivas. Aquí es donde entran en juego las letras, su forma, su fonética, así como su producción y recepción. No lo vamos a detallar aquí, ya que en nuestras exploraciones del enfoque de alfabetización para el trabajo conceptual en la investigación inter- y transdisciplinaria interesa, más que todo, la relación entre tema/palabra y experiencia de las(os) participantes y los efectos individuales y colectivos de esta praxis.

En los procesos de alfabetización, Freire persigue, ante todo, que las y los participantes empiecen a comprender los elementos constitutivos de una situación para obtener una comprensión holística de ella. Por ejemplo, para entender un sistema político-económico como opresor, es elemental

identificar y separar los elementos constitutivos de dicha situación, como estructuras de propiedad y acceso a recursos elementales, entre muchos otros (Freire 2005). La iteración entre codificar y decodificar permite el análisis de los detalles mientras se profundiza en el entendimiento de la situación global. Es en este proceso en el que las situaciones límite—percibidas como cerradas e inmutables— pueden transformarse a realidades contingentes, es decir, volverse transformables. En palabras de Paulo Freire: “Siendo los hombres [*sic*] seres en ‘situación’, se encuentran enraizados en condiciones temporales y espaciales que los marcan y que, a su vez, ellos marcan. Su tendencia es reflexionar sobre su propia situacionalidad, en la medida en que, desafiados por ella, actúan sobre ella” (Freire 2005, p. 135f). Esta praxis de explorar situaciones concretas existenciales es, según Freire, un “acto límite” (Freire 2005, p. 122) —una transgresión que permite trascender la situación para encontrar posibilidades inéditas—. En este sentido, podemos entender el círculo de cultura como un lugar donde “el diálogo deja de ser una simple metodología o una técnica de acción grupal y pasa a ser la propia directriz de una experiencia didáctica centrada en el supuesto de que aprender es aprender a ‘decir su palabra’” (Brandão 2015, p. 86), que, para Freire, es “transformar el mundo”, ya que “[n]o hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión, y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (Freire 2005, p. 105).

Adquirir las habilidades de leer y escribir, desde el enfoque freireano de la alfabetización, constituye la capacidad de explorar el universo temático de la gente y las semánticas correspondientes de las palabras que significan el mundo. Su carácter dialógico permite experimentar el pluralismo semántico, y, más generalmente, la contingencia de interpretar al mundo. En resumen, podemos caracterizar los principios epistemológicos del enfoque de alfabetización de Paulo Freire en tres dimensiones: 1) el conocimiento como diálogo, 2) la palabra como generadora y 3) la denominación como política (Juarez-Bourke y Vilsmaier 2020).

REPENSAR EL TRABAJO CONCEPTUAL EN LA INVESTIGACIÓN INTER- Y TRANSDISCIPLINARIA CON PAULO FREIRE

La adquisición de técnicas culturales para leer y escribir el mundo por medio de este enfoque de alfabetización abre nuevas perspectivas al trabajo conceptual en la investigación inter- y transdisciplinaria que traspasa límites de cuerpos de conocimiento y vocabulario correspondiente de disciplinas y cosmovisiones, comunidades e instituciones.

Primero, el principio dialógico del conocimiento pone énfasis en el hecho de que sólo entre sujetos, mediados por el mundo, tenemos acceso a lo cognoscible (Juarez-Bourke y Vilsmaier 2020). Investigar problemas complejos en equipos heterogéneos requiere un diálogo orientado hacia un fin compartido que capte los diversos aspectos entrelazados. Las prácticas de codificar y decodificar elaboradas por Paulo Freire pueden servir para llegar a una comprensión holística de un problema –por ejemplo, entender la urgencia de actuar sobre una situación crítica de destrucción del medioambiente-. Al mismo tiempo pueden crear un entendimiento más profundo de los elementos constitutivos del problema y sus relaciones, en este caso, por ejemplo, prácticas agrícolas de monocultivos; uso de fertilizantes impropio; oferta de productos inadecuados en mercados locales, entre muchos otros.

Segundo, el principio de la palabra como generadora nos permite enfatizar el momento de apertura de estas prácticas. El trabajo conceptual sirve para ampliar el cuerpo semántico de palabras, pues incorpora la posibilidad de integrar diversos significados, renombrar fenómenos hasta crear conceptos nuevos. Plantear el trabajo conceptual con Freire como acto límite supone enfatizar este potencial de cocrear no solamente nuevos conceptos, sino nuevas realidades abiertas por un nuevo vocabulario.

Y tercero, el principio de considerar el hecho de nombrar al mundo como un acto político nos permite reconocer la subjetividad y normatividad incorporada en la producción de conocimiento. El énfasis del ser humano como ser situado y, en consecuencia, como ser informado por su

propia experiencia, su corporalidad y sus espacios de posibilidades –entre muchos otros– revela el mito de una producción de conocimiento objetiva y la presenta, en palabras de Donna Haraway, como “finita y sucia, no trascendente y limpia” (Haraway 1997, p. 36). Para el trabajo conceptual realizado en equipos inter- y transdisciplinarios eso significa considerar que, ante todo, colaboren personas y no entidades como disciplinas o instituciones. Por tanto, es importante llegar al nivel de las semánticas conceptuales de la persona, no simplemente a las incorporadas en discursos o teorías dominantes de los ámbitos a los cuales pertenecen (Vilsmaier 2023). Esto requiere un compromiso, más allá de la ejecución de una tarea predefinida.

En consecuencia, el trabajo conceptual, practicado en la investigación inter- y transdisciplinaria, puede considerarse como un proceso colaborativo y comprometido para “aclarar el significado y el uso de los conceptos entre las disciplinas y las culturas epistémicas, crear un entendimiento mutuo y balancear las desigualdades de poder entre las personas participantes a fin de favorecer la cocreación del conocimiento” (Juarez-Bourke y Vilsmaier 2020, p. 25). Es una praxis inmersa “en una vocación normativa más amplia de la integración del conocimiento con el propósito de generar conceptos operativos que sostengan procesos iterativos [y recursivos] de creación colectiva de significado” (Juarez-Bourke y Vilsmaier 2020, p. 25). La actitud generadora permite involucrarse en el proceso de investigación por parte de la persona integral, incluyendo sus experiencias, valores, esperanzas y motivos para investigar de una forma que, más allá de fomentar el entendimiento, intervenga en el mundo para transformarlo.

LA PRAXIS DEL TRABAJO CONCEPTUAL EN LA INVESTIGACIÓN INTER- Y TRANSDISCIPLINARIA

Pasemos ahora a la praxis concreta del trabajo conceptual en la investigación inter- y transdisciplinaria, fundamentada en los principios y las prácticas de alfabetización de Paulo Freire. Hay que tomar en cuenta,

de antemano, que obviamente estos tipos de investigación, los enfoques metodológicos, así como las constelaciones de integrantes pueden variar significativamente. Entre los factores que pueden influir en el tipo y papel que desempeña el trabajo conceptual están, entre otros, el tipo de inter- o transdisciplinariedad, el enfoque temático, la proximidad entre las lógicas e idiomas especializados, así como los objetivos, los fines de la investigación. Una investigación interdisciplinaria teórica requiere otro nivel de trabajo conceptual (como una interdisciplinariedad metodológica), y en una colaboración interdisciplinaria entre ámbitos epistémicos cercanos (interdisciplinariedad estrecha) habrá más traslapes entre cuerpos semánticos de conceptos que en una interdisciplinariedad amplia (Klein 2017). En procesos de investigación transdisciplinaria que involucren personas de diversos ámbitos sociales e institucionales para investigar problemas con alta complejidad hay mayor necesidad de establecer comunicabilidad que en casos temáticos más focalizados. Podemos encontrar temáticas más técnicas y otras más políticas con diferentes grados de aprendizajes sociales y diferentes niveles de transformación. A continuación, presentamos un ejemplo de un proceso amplio transdisciplinario en el cual realizamos exploraciones temáticas y semánticas relacionadas con el desarrollo regional de una zona rural en Austria, y otro de un equipo interdisciplinario de investigación en el ámbito de la sustentabilidad que llevó a cabo un proceso de un glosario generador.

EJEMPLO 1: EXPLORACIONES TEMÁTICAS Y SEMÁNTICAS EN UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINARIA

El Oberpinzgau es una región de un parque nacional de Austria con un paisaje alpino de gran valor, lo que constituye un importante factor de atracción de la región, tanto para los turistas como para sus aproximadamente 22000 residentes. Al mismo tiempo, la región se caracteriza por fuertes tensiones: el parque nacional en el lado sur, puntos de turismo de

masas en el lado norte del valle alpino y al este del mismo; fuertes tradiciones regionales y desarrollos progresistas e innovadores en cultura y economía, por destacar sólo algunos. En un proceso de investigación transdisciplinaria cuyo objetivo era investigar vías sostenibles para esta región rural y periférica, un equipo de académicos de seis departamentos universitarios diferentes y varias organizaciones administrativas y de la sociedad civil trabajaron en torno a la siguiente pregunta rectora general: ¿Cómo serán el paisaje, el uso del suelo y la sociedad de la región dentro de 10 años?

En la fase inicial, los iniciadores se basaron en el enfoque de Freire para identificar temas relevantes explorando el universo temático de la región. En una serie de actividades –desde entrevistas con representantes de la política y la sociedad civil hasta talleres y grupos de trabajo–, unos 150 habitantes, administradoras(es) y representantes de organizaciones de la sociedad civil, junto con investigadoras(es) académicas(os) y estudiantes, llevaron a cabo un proceso para explorar el universo temático. El proceso tenía como objetivo identificar ámbitos problemáticos y preguntas de investigación relevantes, así como estimular el discurso regional para conseguir que la gente se implique en trabajar activamente por el futuro sostenible de su región. Al mismo tiempo, la exploración del universo temático pretendía formar el equipo para el proceso de investigación. Este proceso inicial duró varios meses y sacó a la luz una gran variedad de temas, que más tarde ayudarían a estructurar el proceso de investigación y a definir las tareas de los grupos de trabajo transdisciplinarios.

Uno de los principales retos consistió en sistematizar y agrupar los temas identificados y hacer frente a las numerosas contradicciones que reflejaban la heterogeneidad de visiones sobre el futuro de la región. Otro de los principales actos de balance consistió en reducir la complejidad y, al mismo tiempo, tener en cuenta todos los temas considerados relevantes para las(os) integrantes del proceso. Además, el pluralismo semántico

inherente al vocabulario conceptual utilizado para nombrar los temas se convirtió en un reto importante y agudizó la comprensión para realizar el trabajo conceptual y para revelarlo sistemáticamente.

El trabajo conceptual sistemático que empezamos a desarrollar en el contexto de este proceso de investigación transdisciplinaria, y que aplicamos en muchas otras ocasiones, se caracteriza por cinco pasos principales: 1) identificar los conceptos clave del universo temático o un campo de investigación desde diversas perspectivas representadas en un equipo. Los conceptos se pueden 2) cartografiar según su centralidad respecto a la temática de investigación, así como en sus proximidades, conexiones, solapamientos y jerarquías de términos de un paisaje conceptual. La identificación de los conceptos clave 3) puede apoyarse en medios holísticos, como representaciones visuales de un campo problemático en un proceso de codificación y decodificación, para fortalecer el diálogo entre diferentes posiciones. Una vez identificados y sistematizados, puede 4) explorarse la semántica de los conceptos clave mediante la identificación de elementos constitutivos, es decir, nombrar todo aquello que se considera parte inherente de la comprensión del concepto, sin lo cual no puede explicarse en su significado previsto. Finalmente, las visualizaciones de los paisajes conceptuales 5) pueden ayudar a los equipos a mantener una visión de las similitudes y diferencias y a documentar el proceso de elaboración de un vocabulario conceptual compartido de un campo de investigación.

Lo ideal es que este tipo de trabajo conceptual se lleve a cabo en una interrelación de tareas individuales y compartidas. Mientras que la elaboración de los elementos constitutivos puede ser realizada, preferiblemente, por los miembros del equipo de forma individual. La comprensión mutua y compartida se consigue presentando los resultados individuales al equipo y participando en exploraciones dialógicas conjuntas, así como en la negociación de la relevancia, el significado o la relacionalidad de los conceptos.

En el caso del proceso transdisciplinario en la región del Oberpinzgau, el ordenamiento del universo temático y el trabajo conceptual relacionado tuvieron un efecto significativo en el encuadre de los problemas, la formulación de las preguntas de investigación, la organización del proceso de trabajo y, en última instancia, sus resultados. Al enfatizar temas opuestos e identificar el pluralismo semántico en muchas palabras generadoras, surgió algo que nombramos enfoque del *campo de polaridad* (Muhar *et al.* 2006). Muchos temas identificados en la exploración del universo temático indicaban campos de tensión. Por ejemplo, muchas cuestiones estaban relacionadas con aspectos de la agricultura en el contexto de una región de un área protegida. La agricultura alpina depende de los recursos naturales de la región, y viceversa, el atractivo de este paisaje diverso es el resultado de la continua intervención humana. Por tanto, la mayoría de los debates entre agricultura y conservación difícilmente pueden conducir a una u otra decisión; más bien, dirigen a un posicionamiento entre dos polos, en este caso “naturaleza y cultura”. El efecto de esta forma de explorar y ordenar el universo temático de la región y las palabras generadoras no solamente ha permitido enfoques de investigación altamente transdisciplinarios, sino también ha abierto espacios de diálogo —en grupos de trabajo— entre personas que en su labor cotidiana no interactuaban. Otro ejemplo son las exploraciones sobre la movilidad de esta región rural. Si bien inicialmente se concentraban en cuestiones de medios de transporte, durante el proceso resultaron estar fuertemente conectadas con aspectos relativos al estilo de vida y valores. Una mayor accesibilidad, por ejemplo, puede tener efectos tanto deseados como indeseados para los residentes y los turistas, y la velocidad demostró ser algo más que una medida de tiempo transcurrido entre dos lugares. Incluso, al profundizar en el universo temático de la región y el trabajo conceptual, la velocidad del transporte se ha asociado a cuestiones relacionadas con la vida comunitaria, la experiencia del entorno natural y el ritmo de la vida cotidiana. Por tanto, los temas opuestos entre “rápido

y lento” permitieron explorar cuestiones en torno al transporte, así como cuestiones de las formas de vida y economía en la región.

Frente al concepto de contradicción o conflicto, el de campo de polaridades abre un amplio espacio semántico y dialógico. Identificar campos de polaridad supone, por tanto, la adopción consciente de contradicciones aparentes y la identificación de relaciones intrincadas entre sí. Al explorar y nombrar sistemáticamente un universo temático, temas aparentemente aislados pueden situarse en un marco común, lo que permite tratarlos de forma integradora. El enfoque del campo de polaridad aborda específicamente la amplia gama de perspectivas entre polos, evitando así los bloqueos que resultan de ver los polos como dicotomías con carácter jerárquico, donde un polo “mejor” o “más fuerte” se ve opuesto a un polo “peor” o “más débil”. Por el contrario, se inicia un proceso de negociación cuyo objetivo es integrar diferentes perspectivas. En el caso de la región Oberpinzgau, este proceso abrió muchas nuevas perspectivas, relaciones y acciones con impactos significativos en el desarrollo sostenible de dicha región.

EJEMPLO 2: UN PROCESO DE GLOSARIO GENERADOR INTERDISCIPLINARIO

El segundo ejemplo que brindamos consiste en un proceso de construcción y mantenimiento continuo de un glosario en un equipo interdisciplinario. Esta colaboración interdisciplinaria se realizó entre 12 jóvenes investigadoras(es) en un programa de doctorado sobre procesos de transformación hacia la sustentabilidad en Alemania. Las y los doctordas(os) trabajaron sobre temáticas relacionadas a la alimentación y el sector textil, enfatizando diversos aspectos como la escasez de recursos naturales y la justicia social, entre otros. Más allá de sus temas individuales, el programa tenía como fin investigar de forma sistemática y exhaustiva características de procesos de transformación. La dimensión compartida de investigación entre las y los integrantes del programa era

profundizar sobre la pregunta: ¿Qué se puede aprender de los procesos exitosos y qué de los procesos fallidos o vacilantes en transformaciones hacia la sustentabilidad?

Una investigación de doctorado tenía un enfoque metodológico. El interés de la investigación era explorar el potencial de los enfoques de Paulo Freire y Augusto Boal para la investigación inter- y transdisciplinaria y su idoneidad para las dimensiones comunicativas, sociales, culturales y epistémicas de la integración. Se analizaba el concepto freireano de investigación, los métodos correspondientes en el contexto de la transformación de la sostenibilidad y la investigación transdisciplinaria de la sostenibilidad, centrándose en los retos de la integración y las propuestas metodológicas para enfrentarlos. Parte de los resultados se presentaron en Juárez-Bourke y Vilsmaier (2020), un artículo que enfatiza el trabajo conceptual en el ámbito altamente normativo de la sustentabilidad. Entre las experimentaciones con métodos de integración estaba la construcción colectiva de un glosario generador interdisciplinario con base en los principios de Paulo Freire. La construcción del glosario se realizó en una serie de talleres durante varios meses, a partir de una iteración de exploraciones conceptuales en el grupo interdisciplinario y de una selección de palabras generadoras clave con relevancia para el aprendizaje y la investigación común. Se crearon situaciones dialógicas de distintos tipos, entre ellas diálogos grupales y en pares en un estilo de “*speed dating*” para crear oportunidades de intercambio bilaterales entre todas y todos las(los) integrantes del programa, incluyendo supervisoras (una de ellas, autora de este capítulo). A partir de conceptos seleccionados, el grupo empezó a elaborar pequeños textos definitorios, con base en tareas divididas, y después se circularon y revisaron entre los integrantes del grupo, acompañando todo el proceso con una serie de diálogos para profundizar el entendimiento de los conceptos que formaban parte del glosario generador. La doctoranda, quien experimentó con los enfoques freireanos para integrarlos en equipos inter- y transdisciplinarios,

diseño y moderó el proceso. Incluso, experimentó con el “teatro de imágenes” que propuso Augusto Boal (véase el capítulo de Raule en este libro) para codificar y decodificar palabras con expresiones corporales, lo que llevó al grupo a un entendimiento más profundo por las reflexiones sobre este tipo de experiencia. Estos enfoques y maneras de trabajar con varias formas de expresión unieron al grupo y permitieron desarrollar un mejor entendimiento mutuo (Juarez-Bourke y Vilsmaier 2020).

CONCLUSIÓN

En esta contribución, enfatizamos los conceptos como componentes básicos de la investigación y mostramos la importancia que tienen en la investigación inter- y transdisciplinaria colaborativa. Por propias experiencias problemáticas de no poner suficiente atención en diferencias semánticas, pusimos un interés especial al trabajo conceptual con equipos heterogéneos que intentan llegar a una mejor comprensión de problemáticas complejas para contribuir a transformarlas. Como los enfoques o métodos del trabajo conceptual sistemáticos en la literatura sobre inter- y transdisciplinaria son escasos, exploramos diferentes enfoques en varios procesos de investigación colaborativa. Ya que existen ideas abiertas y radicales de ciertos enfoques transformativos de investigación, que se están fortaleciendo actualmente en muchos ámbitos de discursos y prácticas para recuperar el derecho y potencial de todas y todos a investigar (Appadurai 2006; Guattari 2015; Vilsmaier, Brandner y Engbers 2017; véase también el capítulo 1 de este libro), revisamos la obra de Paulo Freire para aprender sobre su manera de trabajar con las palabras. Las ideas que compartimos en esta contribución se centran en el trabajo con conceptos como un impulso generativo que hace posible aprender a leer y escribir el mundo, es decir, a interpretarlo y transformarlo. En su obra, Paulo Freire nos muestra la importancia de explorar e identificar el universo temático y semántico de las personas o comunidades en

procesos de alfabetización como una praxis de concientización. En esta contribución hemos explorado su potencial para la investigación inter- y transdisciplinaria colaborativa.

Respecto a investigar problemas complejos y urgentes que no podemos tratar en abstracto, ya que nos afectan personalmente, pudimos identificar principios y prácticas importantes para el trabajo conceptual en equipo. El concepto de Paulo Freire de actos límite, que son capaces de abrir situaciones límite supuestamente cerradas, creando así no solamente una nueva comprensión de una situación concreta existencial, sino también la capacidad de actuar sobre ella, abre, ante todo, una nueva perspectiva sobre el trabajo en los límites, uno de cuyos métodos incluimos en el trabajo conceptual. Este tipo de trabajo permite conceptualizar como un acto de concientización de las y los investigadoras(es) frente a la situación explorada. La concientización, más que crear conciencia, constituye un proceso para liberar la agencia humana, permite recuperar la persona integral en un proceso de investigación, y no solamente la parte que corresponde a su rol e identidad profesional. En consecuencia, el trabajo en los límites incorpora tanto la reflexión como la acción que, para Freire, constituyen la praxis que nos permite reformularlo para los tipos de investigación que tienen la ambición de ser transformadores. De la praxis de alfabetización aprendemos el potencial de codificar y decodificar situaciones para plantear diferentes perspectivas e identificar correspondientes diferencias semánticas, todo con el fin de ampliar el marco y estudio de problemas complejos en equipos inter- o transdisciplinarios. En esta interacción entre abstraer y concretar encontramos una poderosa forma de desarrollar una perspectiva compartida global de un fenómeno o problema complejo mientras hacemos accesibles y relacionables sus elementos constitutivos percibidos y capturados por diferentes personas. Es ahí donde el trabajo conceptual despliega su importancia para la integración a un nivel operacional teórico o metodológico, yendo más allá de una comprensión mutua. Con los ejemplos presentados

demostramos cómo las exploraciones de universos temáticos y su vocabulario conceptual pueden movilizarse en procesos transdisciplinarios y cómo la idea de palabras generadoras puede adaptarse para construir un glosario generativo en un grupo interdisciplinario.

Respecto a los obstáculos relacionados a la integración conceptual en la investigación inter- y transdisciplinaria colaborativa, podemos deducir las siguientes recomendaciones:

- Crear visibilidad y entendimiento de la importancia y centralidad de los conceptos y sus cuerpos semánticos en la investigación inter- y transdisciplinaria.
- Dar suficiente tiempo a los procesos de investigación colaborativa para identificar y elaborar conceptos centrales.
- Promover el trabajo conceptual sistemático diseñando procesos de investigación, particularmente en colaboraciones con equipos altamente heterogéneos.
- Trabajar con conceptos como generadores que envuelven su potencial para aumentar tanto el entendimiento como la agencia humana.
- Movilizar prácticas de codificación y decodificación para habilitar un entendimiento global de un fenómeno o problema complejo mientras relevamos sus elementos constitutivos.
- Hacer fructificar los significados concretos de la persona integral involucrada en la investigación, no sólo lo abstraído y anteriormente definido.

A nivel operacional de la investigación, el trabajo conceptual puede abordar la delimitación adecuada de campos de investigación; formular preguntas de investigación aptas y precisas; proporcionar una base conceptual para diseños metodológicos, en particular interfaces para mezclar o triangular métodos, acoplar modelos, interpretar datos colaborativamente, entre muchos otros enfoques metodológicos integrativos; y permitir

desarrollar teorías y prácticas que expliquen y transformen un problema en cuestión. En esta contribución, no se pudo profundizar en esta dimensión operacional en todos sus aspectos. Lo que buscamos lograr es estimular la reflexión sobre el potencial y la importancia del trabajo conceptual en la investigación inter- y transdisciplinaria con base en el enfoque de alfabetización de Paulo Freire, y también dotar de ideas sobre cómo realizarlo. Ciertamente, se requieren más estudios empíricos para evaluar mucho de lo que se presentó con base en experiencias vividas en procesos colaborativos de investigación con más precisión. Sin embargo, considerando la investigación como proceso crítico y liberador, tenemos como base experiencias y evidencias amplias del efecto que tiene la incorporación de los principios y prácticas freireanas para leer y escribir, para interpretar y transformar el mundo pronunciándolo.

REFERENCIAS

- Appadurai, A. (2006). The right to research. *Globalisation, Societies and Education*, 4(2), 167-177. <https://doi.org/10.1080/14767720600750696>
- Bal, M. (2002). *Travelling concepts in the humanities. A rough guide*. Toronto: University of Toronto Press.
- Bammer, G., M. O'Rourke, D. O'Connell, L. Neuhauser ... G.P. Richardson (2020): Expertise in research integration and implementation for tackling complex problems: when is it needed, where can it be found and how can it be strengthened? *Palgrave Communications*, 6(5), 1-16. <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0380-0>
- Bergmann, M., T. Jahn, T. Knobloch, W. Krohn, C. Pohl y E. Schramm (2012). *Methods for transdisciplinary research. A primer for practice*. Fráncfort: Campus Verlag.
- Brandão, C.R. (2015). Círculo de Cultura. En: Streck, D.R, E. Redin y J.J. Zitkoski (Eds.), *Diccionario Paulo Freire* (pp. 85-86). Lima: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (Ceeal).

- Da Silva Borges, L. (2015). Alfabetización. En: Streck, D.R, E. Redin, y J.J. Zitkoski (Eds.), *Diccionario Paulo Freire* (pp. 42-44). Lima: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (Ceaal).
- Defila, R., y A. Di Giulio (2015). Integrating knowledge: challenges raised by the “Inventory of Synthesis”. *Futures*, 65, 123-135. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2014.10.013>
- Fisher, D. (1993). *Fundamental development of the social sciences: Rockefeller philanthropy and the United States Social Science Research Council*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Freeth, R., y G. Caniglia (2019). Learning to collaborate while collaborating: advancing interdisciplinary sustainability research. *Sustainability Science*, 46(1), 247-261. <https://doi.org/10.1007/s11625-019-00701-z>
- Freire, P., y D.P. Macedo (1987). *Literacy. Reading the word and the world*. Londres: Routledge.
- Freire, P. (1970/2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- (1982). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2015). Escuela. En: Streck, D.R, E. Redin y J.J. Zitkoski (Eds.), *Diccionario Paulo Freire* (pp. 197-199). Lima: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (Ceaal).
- Gieryn, T.F. (1983). Boundary-work and the demarcation of science from non-science: strains and interests in professional ideologies of scientists. *American Sociological Review*, 48(6), 781-795. <https://doi.org/10.2307/2095325>
- Guattari, F. (1992/2015). Transdisciplinarity must become transversality. *Theory, Culture & Society*, 32(5-6), 131-137. <https://doi.org/10.1177/0263276415597045>
- Gutiérrez, H.V. (2015). Codificación/Decodificación. En: D.R. Streck, E. Redin y J.J. Zitkoski (Eds.), *Diccionario Paulo Freire* (pp. 90-92). Lima: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (Ceaal).

- Haraway, D. (1997). *Modest_Witness@Second_Millennium. FemaleMan@_Meets_OncoMouse™: Feminism and Technoscience*. Nueva York: Routledge.
- Hecher, M., U. Vilsmaier, R. Akhavan y C.R. Binder (2016). Combining energy flow analysis with agent and policy analysis to examine the transition of energy regions: the case study of the ökoEnergieland in Austria. *Ecological Economics*, 121, 40-53. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2015.11.015>
- Hirsch Hadorn, G., H. Hoffmann-Riem, S. Biber-Klemm, W. Grossenbacher-Mansuy, D. Joye, C. Pohl, U. Wiesmann y E. Zemp (Eds.) (2008). *Handbook of transdisciplinary research*. Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- Hoffmann, S., C. Pohl y J.G. Hering (2017). Methods and procedures of transdisciplinary knowledge integration: empirical insights from four thematic synthesis processes. *Ecology and Society*, 22(1), 27. <https://doi.org/10.5751/ES-08955-220127>
- Hoffmann, S., L. Deutsch, J.T. Klein y M. O'Rourke (2022). Integrate the integrators! A call for establishing academic careers for integration experts. *Humanities and Social Science Communication*, 9(147). <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01138-z>
- Juarez-Bourke, S., y U. Vilsmaier (2020). The semantics of transformation: Conceptual work for inter- and transdisciplinary research based on Paulo Freire's approach to literacy. *Journal für Entwicklungspolitik*, 36(3), 19-43. <https://doi.org/10.20446/JEP-2414-3197-36-3-19>
- Klein, J.T. (2017). Typologies of interdisciplinarity: the boundary work of definition. En: R. Frodeman, J.T. Klein y R.C. Dos Santos Pacheco (Eds.), *The Oxford handbook of interdisciplinarity* (pp. 21-34). Oxford: Oxford University Press.
- _____. (2021). *Beyond interdisciplinarity. Boundary work, communication, and collaboration*. Nueva York: Oxford University Press.
- Merçon, J., B. Ayala-Orozco y J. Rosell (Eds.) (2018). *Experiencias de colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidad*. México: CopIt ArXives.
- Muhar, A., U. Vilsmaier y B. Freyer (2006). The polarity field concept -A new structuring approach for integrated regional planning and development processes. *GAIA*, 3, 200-205.

- Nikulina, V., J.L. Lindal, H. Baumann, D. Simon y H. Ny (2019). Lost in translation: A framework for analysing complexity of co-productive settings in relation to epistemic communities, linguistic diversity and culture. *Futures*, 113, 102442. <https://doi.org/10.3390/su11041007>
- Philipp, T., y T. Schmohl (2023). Embracing the rhizome: Transdisciplinary learning for innovative problem solving. En: T. Philipp y T. Schmohl (Eds.), *Handbook of transdisciplinary learning* (pp. 13-20). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839463475>
- Pohl C., J.T. Klein, S. Hoffman, C. Mitchelly D. Fam (2021). Conceptualising transdisciplinary integration as a multidimensional interactive process. *Environmental Science and Policy*, 11, 18-26. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2020.12.005>
- Rigolot, C. (2020). Transdisciplinarity as a discipline and a way of being: complementarities and creative tensions. *Humanities and Social Science Communication*, 7(100). <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00598-5>
- Schmidt, L., y S. Schröder (Eds.) (2016). *Entwicklungstheorien. Klassiker, Kritik und Alternativen*. Viena: Mandelbaum.
- Souza de Freitas, A.L.S. (2015). Concientización. En: Streck, D.R, E. Redin, y J.J. Zitkoski (Eds.), *Diccionario Paulo Freire* (pp. 105-107). Lima: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (Ceaal).
- Star, S.L., y J.R. Grisemer (1989). Institutional ecology, 'translations' and boundary objects: amateurs and professionals in Berkley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420. <https://doi.org/10.1177/030631289019003001>
- Strasser, U., U. Vilsmaier, F. Prettenhaler, T. Marke, R. Steiger, A. Damm, F. Hanzer, R.A.I. Wilcke y J. Stötter (2014). Coupled component modelling for inter- and transdisciplinary climate change impact research: dimensions of integration and examples of interface design. *Environmental Modelling & Software*, 60, 180-187. <https://doi.org/10.1016/j.envsoft.2014.06.014>
- Vieira Pinto, A. (1960). *Consciência e Realidade Nacional. Vol. II*. Río de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros.

- Vilsmaier, U., M. Engbers, P. Luthardt, R.M. Maas-Deipenbrock, S. Wunderlich y R.W. Scholz (2015). *Case-based* mutual learning sessions: knowledge integration and transfer in transdisciplinary processes. *Sustainability Science*, 10(4), 563-580. <https://doi.org/10.1007/s11625-015-0335-3>
- ____ V. Brandner y M. Engbers (2017). Research in-between: The constitutive role of cultural differences in transdisciplinarity. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 8(1), 169-179. <https://doi.org/10.22545/2017/00093>
- ____ (2023). Differenz als Ressource: Methoden der Grenzarbeit. En: K. Kiprijanov, T. Philipp y T. Roelcke (Eds.), *Transferwissenschaften – Mode oder Mehrwert?* (pp. 37-50). Berlín: Peter Lang.
- ____, y J.T. Klein (2023) Boundary work. En: T. Philipp y T. Schmohl (Eds.), *Handbook of transdisciplinary learning* (pp. 21-29). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/978383839463475>
- ____ J. Merçon y E. Meyer (2023). Transdisciplinarity. En: T. Philipp y T. Schmohl (Eds.), *Handbook of transdisciplinary learning* (pp. 381-390). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/978383839463475>

5. Explorando la relación ser humano-mundo con la imagen generadora. Experiencias de un proyecto de investigación en una escuela secundaria austriaca

Clara John

INTRODUCCIÓN*

Entonces, simplemente estamos ahí aprendiendo en colectivo, sintiendo las limitaciones del conocimiento, vivamente deseando juntos, anhelando una manera de alcanzar ese punto más alto. Incluso ese anhelo es una forma de saber.

BELL HOOKS (1994)

El anhelo que bell hooks (1994) expresa de manera tan vibrante, el deseo de un modo diferente de moverse, de una teoría y una práctica distintas del cambio social, une a personas, de muchos orígenes y en los lugares más diversos, que exploran maneras de ser y de relacionarse

* La versión original de este capítulo corresponde a Clara John (2020). Exploring the human-world relationship with generative picturing: experiences from a research project at a lower secondary school. *Journal of Development Studies*, 36(3), 94-116. <https://doi.org/10.20446/JEP-2414-3197-36-3-94>

con los demás, de entender el mundo que nos rodea y de nutrir ideas sobre futuros posibles. La investigación orientada a la transformación y la emancipación se sostiene en este anhelo colectivo. Al inquirir críticamente en el *statu quo* de las condiciones académicas y sociales, se propone una práctica de investigación alternativa cimentada en la colaboración, la relevancia del contexto y el énfasis en el proceso.

En el espíritu de Paulo Freire, el “desafío es construir nuevas formas de conocimiento a partir de la situación dialógica que provoca la interacción y la puesta en común de mundos diferentes, pero que comparten el sueño y la esperanza de construir nuestro ser más unido” (Zitkoski 2012, p. 101).

Al perseguir ese sueño, esa esperanza, la investigación transformadora tiene como objetivos comprender los procesos de cambio, producir conocimiento para la transformación y promoverla mediante la propia práctica de la investigación (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen, en Brandner 2020, p. 35). En oposición a la objetivación del “investigado”, común en la academia (Fals Borda 1991, pp. 4 y ss.; Letherby 2006, p. 89), la investigación transformadora persigue una indagación comprometida con el reconocimiento y el avance de la condición de sujeto de las personas involucradas. Concreta sus objetivos con enfoques como la investigación-acción, la investigación-acción participativa, la investigación emancipadora y la investigación transdisciplinaria.

La transdisciplinariedad, como una forma de investigación transformadora, se basa en la diferencia, en “la puesta en común de mundos diferentes” (Zitkoski 2012, p. 101) y en zanjar la diferencia de manera que despliegue su potencial productivo (Brandner 2020, pp. 13 y ss.; Vilsmaier, Brandner y Engbers 2017). En las variantes de la investigación transdisciplinaria, la integración del conocimiento se extiende no sólo a través y más allá de las disciplinas científicas, sino que también traspasa los límites de la academia. Por ende, la investigación transdisciplinaria, como procedimiento participativo de colaboración con actores “de fuera de la academia” (Lang *et al.* 2012, p. 27) y de diferentes

campos sociales y maneras de conocer, puede reforzar su relevancia contextual y apoyar procesos transformadores (Vilsmaier, Brandner y Engbers 2017, p. 170; Jahn 2008, p. 27).

La imagen generadora se basa en “la situación dialógica” (Zitkoski 2012, p. 101) y proporciona un escenario para la comunicación, el aprendizaje y la producción colectiva de conocimiento. Gracias a fotografías tomadas por quienes participan, éstos experimentan y reflexionan la relación recíproca entre el yo y la otra/otro, entre la subjetividad y la objetividad. Desarrollada para “situaciones de diversidad y diferencia cultural” (Brandner y Vilsmaier 2014, p. 205), puede emplearse en esfuerzos de aprendizaje colaborativo y transformador en diferentes ámbitos, como la resolución de conflictos, la cooperación para el desarrollo, la educación y la investigación transdisciplinaria. Tan extensa aplicabilidad se deriva de su estructura flexible y su recursividad, que dan cabida a adaptaciones para cada contexto específico y a lo largo de cada proceso. Por esta razón, es particularmente adecuada para entornos abiertos y exploratorios, como el proyecto de investigación participativa que conduje en una escuela secundaria en la que había una elevada proporción de estudiantes en situación de marginación y desventaja.

La imagen generadora se presenta aquí como un marco metodológico (Brandner 2020) para la investigación transformadora. En primer lugar, se bosquejan sus fundamentos metodológicos y sus elementos constitutivos. En la siguiente sección se aborda como una praxis freireana para la investigación transformadora. La relevancia de realizar una investigación participativa con estudiantes de secundaria en un sistema escolar segregado se plantea en la siguiente parte, en la que también se contextualiza la indagación. Enseguida se describe la aplicación de la imagen generadora en un ambiente escolar, la cual se analiza y se discute críticamente en la última sección.

EL MARCO METODOLÓGICO DE LA IMAGEN GENERADORA

Como ya se indicó, la imagen generadora es un marco metodológico creado para la diversidad y la diferencia culturales (Brandner y Vilsmaier 2014). A partir del concepto de la diferencia cultural de Homi Bhabha (2004, en Brandner 2020, pp. 26 y ss.), la cultura se entiende, en un sentido amplio, como formas establecidas de practicar y producir significado. Puesto que es un “conjunto de haceres y decires” (Schatzki 2002, en Vilsmaier, Brandner y Engbers 2017, p. 172), la cultura moldea y es moldeada por las diferencias en los mundos vitales y las realidades entre y dentro de las sociedades. La imagen generadora puede aplicarse en el aprendizaje colaborativo en situaciones en las cuales las personas están separadas por diferencias de origen, socialización o especialización, pero están vinculadas por vivir circunstancias o problemas comunes (Brandner 2020). Aúna varios elementos de la metodología cualitativa con la práctica fotográfica en un proceso recurrente y participativo. Es adecuada para grupos de entre ocho y 20 personas (Brandner 2020), y una(un) facilitadora(or) proporciona la base de la marcha grupal al organizar y orientar reuniones en las que se entabla un diálogo mediante, con y sobre las fotografías de todas(os).

Basada en un enfoque freireano,¹ la imagen generadora se inscribe en la teoría poscolonial, fotocrítica y emancipadora (Brandner 2020). Fue ideada por Vera Brandner en su trabajo como investigadora transdisciplinaria, fotógrafa, activista y docente en diferentes contextos que pueden describirse como intersticiales (compárese Bhabha 2004 en Brandner 2020, p. 42 con pp. 40 y ss.). Es parte de un cambio general en los medios visuales, como la fotografía, en la investigación social cualitativa. Las perspectivas en las que la fotografía se utiliza principalmente por el “investigador

¹ Véase la sección “La imagen generadora como una praxis freireana...” en este capítulo.

como fotógrafo” (Emmison 2016, p. 298) se remplazan por enfoques participativos. En éstos las imágenes son producidas por aquellas personas cuyos mundos vitales son el foco de la investigación. En Brandner (2020) y en Emmison (2016) se da una descripción general de los métodos de investigación basados en la fotografía, diferenciados por su grado de participación y de orientación hacia el proceso.

La imagen generadora, como un procedimiento recurrente y participativo, consta de cuatro elementos constitutivos: el impulso, la fotografía, el diálogo sobre las imágenes y el mapeo. Siguiendo el impulso, y gracias a las fotos y los diálogos, cada persona explora tanto su propio mundo vital y cotidiano como los mundos de las demás, y descubre la diversidad de imágenes y temas. Luego se eligen las imágenes generadoras y los temas generadores en el mapeo, con el que concluye un ciclo del marco metodológico. El mapa generador puede utilizarse como el impulso para un siguiente ciclo. La recursividad del marco les permite a las y los participantes obtener, de forma colaborativa, interpretaciones y comprensiones cada vez más abstractas y teóricas de los temas y las cuestiones en juego. Para los fines de una investigación, los “procesos de acción, interpretación y comunicación” (Brandner y Vilsmaier 2014, p. 198), así como los materiales en ellos originados, pueden analizarse más a fondo. Enseguida se esbozan los elementos constitutivos de la imagen generadora; Brandner (2020) ofrece una explicación detallada que incluye variantes. Se puede alentar a quienes forman parte a registrar sus experiencias y reflexiones sobre la marcha en un diario de investigación (p. 137).

Impulso. El camino grupal se inicia con el impulso dado por la(el) facilitadora(or). Ya sea que se defina o quede abierto el tema, el impulso se diseña de manera que abra posibilidades y no restrinja el involucramiento, y a la vez proporcione un marco de referencia (Brandner 2020, p. 122). Debe estimular la interacción fotográfica de las personas participantes con sus mundos vitales inmediatos y la observación activa de éstos. Si bien su función es

comparable con la de la invitación a la narración en las entrevistas cualitativas (2020, p. 122), en la imagen generadora se desplaza el momento de la respuesta, lo que da pie al desenvolvimiento de una dinámica diferente. Brandner (2020, p. 123) sugiere estructurar el impulso en dos partes que anticipen las acciones posteriores. Primero, cada persona presenta algo, como un objeto cotidiano o favorito, lo que en un segundo momento conduce al intercambio y la reflexión grupales. En el transcurso de este primer impulso, quien facilita debe introducir cuestiones éticas respecto a la práctica fotográfica y, si es necesario, ha de instruir al grupo sobre el uso de las cámaras y las técnicas fotográficas. Se volverá a ambos aspectos sobre la marcha.

Fotografía. Estimulados por el impulso, las(os) participantes toman fotos individualmente en su mundo vital hasta la siguiente reunión. En esta exploración del mundo que los rodea, la lente de la cámara literalmente les habilita para obtener diferentes perspectivas sobre el tema elegido, para abordarlo desde distintos ángulos y para documentar sus observaciones. La interacción con el impulso es dinámica y puede ser espontánea o deliberada y sistemática. Lleva a indagar más en la profundidad y la amplitud de asociaciones, relaciones y aspectos que se derivan del tema. La fotografía, como elemento de la imagen generadora, se ubica en la intersección de la creatividad, la intuición, la experiencia, la observación y la producción de conocimiento. La planeación de la actividad incluye decisiones sobre el tipo de cámara que se utilizará (analógica o digital) y la medida en que los aspectos técnicos de la fotografía (luz/sombra, sujeto, composición, etc.) se abordarán (Brandner 2020, pp. 127 y ss.), decisiones que dependen del contexto del proceso y del enfoque y las habilidades de quien facilita.

Diálogo sobre las imágenes. Reunidas de nuevo las personas participantes, cada una aporta al trabajo grupal una selección de sus fotos. El diálogo sobre las imágenes constituye una situación comunicativa en la cual las personas se involucran entre sí y con las imágenes de todas ellas,

inquiieren en la pluralidad de significados y experimentan la “adaptación y comparación permanente entre la percepción propia y la percepción de los demás” (Brandner 2020, p. 131). En primer lugar, se configura colectivamente el espacio a medida que cada persona organiza sus fotos para exponerlas. Enseguida, todas se desplazan para observar en silencio las presentaciones. Especialmente en los grupos grandes, esta observación silente propicia que cada participante escriba sus primeras impresiones respecto a las fotos en notas adhesivas y las coloque junto a las piezas; al final de la observación colectiva, cada quien recoge las notas agregadas a sus imágenes. En equipos pequeños (de tres a cinco personas) se dialoga sobre las fotos de cada integrante. En el lapso indicado por la(el) facilitadora(or) (al menos 10 minutos), el diálogo se desarrolla como una interacción estructurada entre hablar y escuchar. Primero, una(o) fotógrafa(o) escucha atentamente mientras que el resto comparte descripciones, interpretaciones y asociaciones relativas a sus imágenes: ¿qué ven en tal foto?, ¿qué suponen sobre las ideas y las intenciones de la(el) fotógrafa(o)?, ¿qué expresa cierta imagen respecto al tema que se desea comunicar?, etc. Si es necesario, se proporcionan preguntas para apoyar la lectura de las imágenes y estimular el intercambio. Después, en respuesta a las observaciones de las(os) demás, la(el) fotógrafa(o) expone sus pensamientos, pretensiones y vivencias respecto a su material visual. Puede concluirse la sesión con el diálogo, tras lo cual las personas participantes regresan a su práctica fotográfica individual. Brandner (2020, p. 120) sugiere completar al menos dos ciclos de fotografía y diálogo sobre las imágenes antes de pasar al mapeo.

Mapeo. Su propósito es condensar la amplia gama de temas, pensamientos y experiencias que surgieron en la interacción de los procesos tanto individuales como grupales previos. En primer lugar, de entre todas las fotos compartidas, cada persona participante selecciona las que a su juicio despertaron el mayor interés y, por lo tanto, son consideradas generadoras. Después, se ordenan colectivamente en un mapa generador,

ya sea en silencio o mediante una discusión (Brandner 2020, p. 138 y ss.). El mapa resultante muestra la espacialidad de las relaciones, “la proximidad y la distancia, los límites y las conexiones entre las imágenes” (2020 p. 120), y ofrece la posibilidad de seguir identificando y explorando los temas generadores.

LA IMAGEN GENERADORA COMO UNA PRAXIS FREIREANA PARA LA INVESTIGACIÓN TRANSFORMADORA

Basada en la visión del diálogo como “relación epistémica” (Freire y Macedo 1995, p. 379) y “condición para la intersubjetividad” (Sanceverino 2012, p. 197), la imagen generadora facilita la comunicación, el aprendizaje, así como la producción de conocimiento por medio de la discusión y la colaboración. En un entorno de relaciones horizontales, mediadas por fotos tomadas por las propias personas participantes, éstas se comprometen con su situacionalidad, sus experiencias y sus perspectivas, “ya que se respetan y fertilizan las diferencias entre los distintos conocimientos, las distintas culturas” (Brandner 2020, p. 15). Mediante tales diferencias, quienes participan perciben y discurren sobre la relación recíproca entre el yo y la(el) otra(o), entre la subjetividad y la objetividad. Puesto que es un proceso en sí mismo, la imagen generadora refleja que la situación humana está inacabada, inconclusa (Freire 2005) y en constante movimiento. En la medida en que las y los participantes de diferentes orígenes y culturas epistémicas interactúan y se comunican en un entorno dialógico e iterativo, se vive y se reflexiona el conocimiento como un continuo indagar y saber, se palpan sus límites y su carácter relacional, provisional y contextual. La imagen generadora es, por tanto, una praxis dialógica: la conjunción de acción y reflexión que tiene el poder de transformar el mundo (Brandner 2020; Freire 2000).

Freire (2005) demuestra con su “educación para plantear problemas” que “el punto de partida (del) movimiento radica en los hombres

mismos. Sin embargo, como no hay hombres sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombre-mundo” (p. 98). Con base en su situación, quienes toman parte en la imagen generadora exploran sus propios mundos vitales y los temas generadores no sólo a través de la lente de su cámara, sino también por medio de los ojos de los otros. En el diálogo colectivo propiciado por las fotografías, las personas participantes se involucran con la relación ser humano-mundo y con su propia situacionalidad. La praxis dialógica de la imagen generadora las habilita para trazar las conexiones y los límites entre las imágenes y los temas asociados a ellas, con lo que cuestionan una “realidad parcializada” (2005, p. 81).² El cambio constante y dinámico de roles entre fotógrafa(o), espectadora(or) y fotografiada(o) les posibilita tomar conciencia de la relación entre sujeto y objeto, entre subjetividad y objetividad (Brandner 2020). Brandner sostiene igualmente (2017) que esta vivencia y reflexión sobre los límites fluidos del ser sujeto/objeto puede llevar a indagar más en torno a las relaciones de poder y en cómo crear situaciones tan fluidas más allá de la imagen generadora.

La investigación transdisciplinaria, un tipo de investigación transformadora, es “una práctica integradora basada en la diferencia” (Vilsmaier, Brandner y Engbers 2017, p. 169). Como una forma de praxis, la imagen generadora torna visible y manejable la diferencia cultural (Brandner 2020). Sin embargo, esto no es inequívoco ni está libre de inconsistencias y conflictos, especialmente “cuando un proceso –como la investigación transdisciplinaria– está diseñado desde el principio para provocar porque se alimenta de utilizar diferencias y contradicciones de manera productiva” (Novy, Beinstein y Vosemer 2008, p. 35). Puesto que los contextos de la investigación transdisciplinaria están marcados por la incertidumbre y la necesidad de explorar y reflexionar, una

² Véase, además, la siguiente sección, “Investigación participativa con estudiantes de secundaria”.

organización recursiva de la indagación es beneficiosa, incluso esencial (Lang *et al.* 2012). La iteración de los elementos de la imagen generadora proporciona estructura y ritmo a un proyecto de naturaleza colaborativa. Moviéndose repetidamente en el ciclo impulso-fotografía-diálogo sobre las imágenes-mapeo, las personas participantes identifican y condensan progresivamente los temas generadores, con lo que obtienen e integran comprensiones crecientemente abstractas y teóricas.

INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA CON ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada.

PAULO FREIRE

De marzo a junio de 2017 conduje un proyecto de investigación participativa con una clase de 19 alumnas(os) de cuarto grado (de entre 13 y 15 años) en una Neue Mittelschule en Viena, contexto al que entré como estudiante universitaria mientras trabajaba en mi tesis de maestría (John 2018). La investigación tuvo un carácter generador y experimental, pues, al partir de la “situación presente, existencial y concreta” (Freire 2005, p. 116) de mis colaboradores de investigación –las y los estudiantes–, los temas y los métodos tomaron forma sobre la marcha. El proyecto llegó a centrarse en el tema generador de la autodeterminación y empleó una combinación de métodos cualitativos. Realizar investigación participativa con estudiantes de secundaria elemental en su escuela significa entrar directamente al corazón de la naturaleza ambivalente de la educación. Trabajar en la intersección de las dimensiones opresivas y emancipadoras de la

educación demanda sortear considerables contradicciones, limitaciones y desafíos de muchos tipos.

Los sistemas escolares desempeñan un papel fundamental en la reproducción y la legitimación de las estructuras sociales de desigualdad y explotación. Autores como Louis Althusser muestran cómo el sistema escolar contribuye a la producción de sujetos mediante la introyección ideológica. “Enseña el ‘saber hacer’ pero en formas que aseguran la sujeción a la ideología dominante” (2014, p. 52). Encuadrados en el “concepto bancario de la educación”, las(os) estudiantes son disciplinadas(os) y aleccionadas(os) para aceptar la pasividad que se les impone (Freire 2005, p. 81), y aprenden a no cuestionar ni a desafiar el *statu quo*. Esta socialización se complementa con las funciones de selección, asignación y legitimación de la desigualdad que le son propias al sistema escolar.

Pierre Bourdieu (1998, pp. 36 y ss.) acude al demonio de Maxwell, un experimento mental sobre termodinámica enunciado por el físico James Clerk Maxwell, para ilustrar metafóricamente los mecanismos de reproducción de la desigualdad característicos del sistema escolar. Se dice que un demonio separa moléculas según su velocidad y las coloca en dos cámaras a diferentes temperaturas. Mientras que las moléculas más rápidas y caldeadas elevan su temperatura en la cámara más cálida, las moléculas más lentas y frías siguen perdiendo calor en la otra cámara. El demonio de Maxwell es aún más poderoso en sistemas escolares segregados como el austriaco, en el que las niñas(os) son separadas(os) en diferentes tipos de escuelas a la edad de 10 años. En áreas urbanas, como Viena, la transición a la educación secundaria y, por tanto, la asignación de estudiantes al Gymnasium o a la Neue Mittelschule, se explica sólo en una tercera parte por las diferencias en el desempeño académico. Dos tercios de la determinación corresponden a los antecedentes socioeconómicos y el nivel de educación de los padres (Oberwimmer *et al.* 2019, p. 146). Debido a esta segregación, las secundarias elementales de Viena acogen a un alto porcentaje de estudiantes en situación de marginación y desventajas.

Adentrarse en el sistema escolar austriaco en esta secundaria, no sólo con interés en los mundos vitales y las preocupaciones de las(os) estudiantes, sino también con la intención de investigar con su colaboración, puede considerarse una intervención en las prácticas dominantes de la escuela y la academia. Significa trabajar junto con jóvenes “que, por diversas razones, a menudo no se creen capaces de terminar la escuela con buenos resultados y, mucho menos, de investigar por sí mismos” (Wöhrer 2017, p. 44; véase también Freire 2000, p. 106). Incluso en la investigación participativa en ambientes escolares es raro que las(os) alumnas(os) tengan la oportunidad de asumir un papel activo como coinvestigadoras(es) (Feichter 2015, p. 37; Wöhrer 2017, pp. 34 y ss.).

Mi objetivo con el proyecto era abrir un espacio dentro del sistema escolar –dominado por un enfoque de transferencia de conocimientos que pone a las y los estudiantes en un rol pasivo de consumo de conocimiento– en el que se pudiera explorar una forma diferente de ser y hacer investigación como un camino de aprendizaje y humanización; un espacio orientado a la búsqueda de roles activos, al cuestionamiento y la problematización tanto del “mundo tal como es” como de “la realidad parcializada” (Freire 2005, p. 81). Considerar a las y los estudiantes como capaces y conocedoras(es), como socias(os) en la indagación, propicia un discurrir colaborativo en el cual el conocimiento emerge por medio del diálogo para “pronunciar el mundo”, esto es, “transformarlo” (2005 p. 106).

LA APLICACIÓN DE LA IMAGEN GENERADORA EN UN CONTEXTO ESCOLAR

Este marco metodológico se ideó para situaciones marcadas por diferencias y separaciones culturales en las que las personas están, sin embargo, conectadas por vivir fenómenos y problemas similares. La imagen generadora crea un espacio con intención y determinación, en cierto modo desconectado de la dinámica y las necesidades de la vida cotidiana, por

el cual quienes participan pueden entrar a un proceso colaborativo para explorar sus mundos vitales y temas generadores (Brandner 2020, p. 21). Dado el contexto de mi investigación, la decisión de utilizar la imagen generadora podía parecer una contradicción. Al trabajar con un grupo escolar entero y principalmente durante las horas de clase, ¿cómo puede tener éxito una desconexión de la vida cotidiana si estamos justo en ella, literalmente oyendo el timbre de la escuela todo el tiempo? Sin embargo, varias de las cualidades de la imagen generadora superaron esta objeción y afirmaron mi decisión de emplearla en dicho contexto. Por ejemplo, la organización horizontal del trabajo grupal posibilita a las personas interactuar y dialogar sin la intervención directa de la(del) facilitadora(or)-investigadora(or). En la indagación con infantes y jóvenes esto puede contrarrestar el doble desequilibrio relativo al dominio de las(os) adultas(os) y de los roles tradicionales investigadora(or)-investigada(o). Jorgenson y Sullivan (2010; véanse también Woodgate, Zurba y Tennent 2017) recomiendan métodos basados en actividades creativas, como dibujar o fotografiar, para investigar con niñas y niños, ya que activan su participación. Pues bien, la fotografía, como parte de la imagen generadora, introduce un elemento creativo, lúdico y palpable en el curso de la investigación. Adicionalmente, esperaba que el material visual producido por la clase apoyara su intercambio comunicativo como punto de referencia y “base para la discusión y la reflexión” (Brandner 2020, p. 117).

En contextos de investigación, la imagen generadora se emplea con diferentes propósitos y en distintas etapas (Brandner 2020, p. 121). En mi caso, abierto y experimental, la utilicé para abrir un proceso de investigación colaborativa y desarrollar colectivamente un tema relevante y significativo (Brandner y Vilsmaier 2014, p. 207). La imagen generadora fue precedida por dos talleres introductorios, cada uno de cinco horas de duración, para que las y los estudiantes adquirieran una comprensión básica de la investigación social y se sentaran las bases del trabajo. Si bien no se les pidió que registraran sus pensamientos y vivencias en un

diario de investigación, sí se integraron elementos de reflexión en diferentes momentos. Enseguida se describe esta aplicación del marco metodológico, incluyendo adaptaciones y experiencias.

Como parte del segundo taller introductorio, se presentó la imagen generadora de manera práctica y resumida. Las(os) alumnas(os) fotografian con sus celulares un lugar en la escuela que asociaban con emociones positivas. Después, se llevó a cabo una ronda de prueba del diálogo sobre las imágenes. La intención era que la clase obtuviera una idea del proceso general como punto de referencia para la siguiente práctica fotográfica individual, sobre todo porque el impulso se mantuvo deliberadamente muy abierto como parte del diseño de la investigación experimental: ¿qué tienes en mente?, ¿en qué piensas mucho, sea positivo o negativo? Tenía curiosidad por saber qué aspectos y temas captarían en sus fotografías al momento de enfrentarse a tanta apertura y libertad. Sin embargo, un nivel alto de apertura conlleva sus propios riesgos, ya que puede causar confusión, falta de orientación e incertidumbre en las personas participantes (Brandner 2020, p. 120).

El enfoque general de la fotografía en el proyecto de investigación puede ser descrito como pragmático. Puesto que cada quien tenía un celular, se les invitó a utilizar la cámara incorporada para aprovechar la espontaneidad, la familiaridad y la accesibilidad de su práctica fotográfica. No obstante, que sea demasiado común tomar fotos con su teléfono y forme parte de sus hábitos cotidianos trae sus propios desafíos en términos de intencionalidad y conciencia. Hasta cierto punto, esto se vio contrarrestado por el hecho de que, aunque no fue deliberado, la clase percibió la invitación a fotografiar como una especie de tarea escolar. Utilizaron la fotografía como herramienta de documentación y expresión; por lo tanto, las fotos tuvieron principalmente una función instrumental, con los propósitos de activar la reflexión individual y de suscitar diferentes perspectivas e interpretaciones en la actividad grupal. Mi enfoque en la palabra hablada resuena con la observación crítica de Emmison sobre el uso predominante

de los métodos visuales (2016, pp. 300 y 307; véase también Von Unger 2014). El material visual es ignorado con frecuencia y recibe poca atención analítica, ya que los procesos comunicativos son el centro de interés.

Ya se dijo que la imagen generadora facilita la interacción entre el yo y la(el) otra(o) en un ejercicio colaborativo de aprendizaje y producción de conocimiento. En el diálogo sobre las imágenes esta dialéctica se manifiesta con la mayor claridad, puesto que cada persona contribuye con piezas seleccionadas de su esfuerzo fotográfico individual al proceso grupal. Como preparación para el diálogo de la siguiente sesión, les pedí a todas(os) que me enviaran tres imágenes para imprimirlas. Sin embargo, sólo la mitad de la clase lo hizo, lo que generó un dilema que debilitó las premisas metodológicas del marco. Opté por compartir esta preocupación, y la tercera reunión, de dos horas y media, comenzó con una discusión al respecto. La mayoría opinó que por esa ocasión se permitiera que todas(os) tomaran parte activa en el diálogo sobre las imágenes, que los grupos se integraran mezclando personas que aportaron fotos con aquellas que no lo hicieron y que se dividieran a sí mismos en cuatro equipos.

Para llevar a cabo el diálogo, nos trasladamos del aula a la sala de gimnasia de la escuela, a fin de darle un cierto giro a las clases habituales. Una vez montada la exposición, alumnas(os) tuvieron la oportunidad de mirar todas las fotos y de compartir sus primeros comentarios, impresiones e ideas en notas adhesivas.

Participé en esta etapa inicial para obtener una idea de la situación y el espacio. Hubo un alto nivel de energía y entusiasmo mientras pasaban de un lado a otro, interactuando entre ellas(os) y con las fotografías. En el diálogo sobre las imágenes, a cada equipo se le dio un conjunto de preguntas opcionales para apoyar el intercambio (Brandner 2020, pp. 136 y ss.) y se le pidió que registrara sus discusiones con una grabadora. Cada diálogo comenzó de manera animada, pero pronto se redujo significativamente en vigor e interés. Aunque se asignaron siete minutos a la discusión, a los equipos les resultó difícil llenarlos. Tras el diálogo sobre las imágenes,

las y los participantes registraron sus experiencias con ayuda de una serie de preguntas de reflexión.



Foto 1. Vistas de la exposición fotográfica, de las fotos rodeadas de notas y de los grupos en el diálogo sobre las imágenes. **Fotos:** Clara John (2018).

Después del diálogo sobre las imágenes, se empleó una forma adaptada del mapeo para proporcionarle una estructura básica. Como parte de su reflexión individual, cada persona identificó tres palabras clave del diálogo y las escribió en tarjetas de colores. Enseguida, la clase se congregó en círculo y, moderada por mí, presentó, ordenó y relacionó unas palabras con otras. Este procedimiento tomó mucho tiempo y fue un desafío mantener la energía y la atención del grupo. Al asociar los aportes individuales, se construyó un mapa temático en forma de mapa mental, que sirvió como impulso para la siguiente práctica individual de fotografía.



Figura 1 y Foto 2. Mapa temático resultante de integrar palabras clave generadas individualmente. **Foto:** Clara John (2018).

Decepcionada por la experiencia anterior, una alumna recordó insistentemente a sus colegas la tarea de tomar y proporcionar fotos. Todas(os), a excepción de uno, contribuyeron con imágenes para la siguiente reunión, de tres horas. Sin embargo, la mayoría llevó fotos antiguas y no emprendió una práctica fotográfica estimulada por el proceso grupal. En esa sesión fue opcional la participación, y todos decidieron asistir al diálogo sobre las imágenes en lugar de atender las clases regulares.

Las reflexiones de la reunión precedente, así como el entendimiento adquirido al escuchar las discusiones grabadas entonces, motivaron algunas adaptaciones. En las grabaciones de los equipos del diálogo abundaban las risas, bromas y conversaciones privadas. Algunas personas jugaron cambiando su voz o su modo de hablar, y otras me dieron la impresión de que exploraban los límites de lo que estaba permitido en ese entorno e imaginaban cómo reaccionaría yo al escuchar las grabaciones. También estaban llenas de descripciones repetitivas del material visual, de comentarios como “no sé qué decir” y de silencio. Las(os) estudiantes apenas articularon ideas o interpretaciones sobre las imágenes y las intenciones de cada fotografía(o). Como se habían agrupado con sus amigas(os), se facilitaron ciertos patrones comunicativos y se inhibieron otros.

Junto con la maestra, y aprovechando su conocimiento de las relaciones sociales en la clase, formé grupos para el diálogo sobre las imágenes con personas que no interactuaban frecuentemente. Antes del recorrido por la exposición, compartí algunas de mis observaciones del proceso y subrayé la diferencia entre descripción e interpretación. La estructura de la sesión fue similar a la de la anterior, pero el mapeo se efectuó en dos fases. Primero, se llevó a cabo en pequeños equipos, integrados con un miembro de cada grupo del diálogo sobre las imágenes y apoyados por un conjunto diferente de preguntas. Yo pasaba de un equipo a otro, escuchaba y cuestionaba para estimular los intercambios, mientras se grababa cada discusión. En el segundo paso, con toda la clase, los diferentes mapas se organizaron para conformar uno más grande.

El ambiente de la sesión fue más tranquilo y centrado que en la precedente. Las(os) alumnas(os) parecían estar más familiarizadas(os) con la estructura y el propósito del marco metodológico. Al final, después de que respondieron las preguntas de retroalimentación, decidí detener la siguiente iteración de la imagen generadora para examinar más de cerca los datos recabados y el proceso general. Hasta ese momento, el marco había funcionado de manera diferente a la esperada.

DISCUSIÓN Y APRENDIZAJES

Se ha descrito la aplicación de la imagen generadora en un proyecto de investigación participativa en una escuela secundaria elemental, en la que se incluyeron varias adaptaciones –como un enfoque pragmático de la fotografía y la introducción de elementos estructurales complementarios– y experiencias –por ejemplo, la escasez de imágenes y de la práctica fotográfica, y la dinámica del grupo–. Si bien se empleó con la intención de desarrollar un tema de investigación relevante y significativo, resultó de modo distinto al deseado. La organización horizontal del trabajo y el escenario colectivo tuvieron una respuesta positiva, pero hubo cierto desinterés por lo que decían las(os) compañeras(os), porque “ya conocemos sus opiniones”, como me confió una persona. “Los demás ya saben cómo somos y no se dice nada nuevo, sino conversaciones cotidianas, normales. Contigo siento que uno dice algo nuevo, aunque los demás estén cerca” (D., en mi diario de investigación, 18 de mayo de 2017). Durante los mapeos en los que me desempeñé como oyente o moderadora, las y los participantes mostraron más concentración, reflexión e interés hacia el intercambio con sus colegas. Asimismo, buscaron activamente mi atención en diferentes situaciones y pidieron mi intervención en las retroalimentaciones. En general, tuve la impresión de que muchas(os) sentían la necesidad de ser vistas(os), de ser reconocidas(os) como individuos y de ser atendidas(os) no sólo como integrantes de la clase.

Al revisar los datos y el camino recorrido, y habiendo sopesado las diferentes dimensiones y requisitos del proceso –como la investigación y la pedagogía, la dinámica grupal y las necesidades individuales, así como el tiempo limitado–, decidí concluir la imagen generadora sin haber identificado un tema generador como objeto de investigación, así como efectuar entrevistas cualitativas en ámbitos fuera de la escuela. Este marco metodológico no había apoyado suficientemente a las y los participantes para que articularan y analizaran sus puntos de vista, vivencias e interpretaciones en una exploración de sus temas generadores. El ejercicio fue dominado por las relaciones interpersonales, las dinámicas y los patrones comunicativos propios de la clase. En retrospectiva, al examinar las experiencias de esta aplicación limitada de la imagen generadora, extraje enseñanzas valiosas.

Como en mi investigación la imagen generadora había resultado de manera diferente a la anticipada, reconocí esta discrepancia como una gran oportunidad para aprender. Reflexionar sobre cómo las y los estudiantes interactuaron con y en el marco metodológico me permitió conocerlo más en la práctica. Puso de manifiesto las ambigüedades relativas al papel de una investigadora en este contexto y los desafíos de equilibrar la apertura y la orientación. En realidad, no logré integrar suficientemente estas observaciones en el devenir del diálogo y el aprendizaje colaborativo con las y los participantes.

En una situación de tanta inmersión como ésta, las dinámicas grupales, las relaciones y los roles establecidos no se disipan sólo por la puesta en marcha de la investigación. Por ejemplo, quienes se comprometieron mucho quizás reprodujeron su papel establecido de “buena o buen estudiante”, participando y cumpliendo con las expectativas como una cuestión de rutina. Lo que yo percibí como prueba de los límites, falta de enfoque, desorden o perturbación pudo tratarse de la expresión de la agencia y la autodeterminación estudiantiles en aquel espacio, del ejercicio del “derecho de tener finalidades propias” (Freire

2005, p. 85). Por tanto, las circunstancias de una investigación, las formas en que se entrelaza con las estructuras, las dinámicas y las relaciones de poder existentes y las observaciones del proceso como tal deben ser parte integral del diálogo y de la evolución de la colaboración entre la(el) investigadora(or) y las(os) investigadoras(es) asociadas(os). Si dichos aspectos son reconocidos y meditados adecuadamente, impulsarán el aprendizaje y la producción de conocimiento (Brandner 2020). Como sujetos de acción y reflexión, comprenderemos que esto no se opone a la aplicación de la imagen generadora; por el contrario, los resultados de mi investigación muestran que vale la pena buscar formas de integrar tales aspectos dentro o junto al marco metodológico. Principalmente en casos de gran inmersión, como la investigación participativa con un grupo escolar, la imagen generadora sólo puede aplicarse como un camino de creación activa de un espacio destinado a la praxis dialógica.

A pesar de todo, al interior de la escuela la imagen generadora concretó una cierta ruptura con la lógica escolar dominante: los roles estáticos, la revisión del desempeño, los resultados del aprendizaje claramente definidos. Quienes participaron pudieron tomar roles activos y ser interpelados como sujetos conocedores. Se abrió un espacio en el que las y los estudiantes compartieron aspectos y experiencias de sus vidas personales, permitiendo a las(os) demás obtener información sobre lo que les interesaba.

La configuración espacial de la exposición y los grupos de diálogo sobre las imágenes dieron paso al movimiento y al ensayo de distintas formas de interacción y participación dentro y a través del espacio. Sin embargo, por el predominio de la dinámica del grupo, las(os) participantes no pudieron indagar en la pluralidad de significados ni en la relación entre el yo y la(el) otra(o) mediante una exploración de sus temas generadores. En retrospectiva, juzgo que concluí el trabajo con la imagen generadora antes de que pudiera desarrollarse una de sus principales cualidades y fortalezas: la recursividad. Como cada evolución grupal es diferente, en

un contexto tan complejo y con participantes tan jóvenes se habría necesitado más tiempo para desplegar la indagación y la reflexión, así como para identificar los temas generadores. A un proceso que lleva tiempo y está en curso, la recurrencia de este marco metodológico le proporciona secuencia temporal y estructura.

A medida que las personas se familiaricen con el ambiente de la investigación, es posible que la exploración y el examen temáticos se enfoquen e intensifiquen. Freire muestra que los movimientos transformadores basados en el diálogo necesitan amor, humildad, fe, confianza, pensamiento crítico y esperanza (2005, pp. 110 y ss.). La esperanza “está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda. Búsqueda que (...) no puede darse en forma aislada, sino en una comunión con los demás” (2005, p. 111). La esperanza alimenta la “confianza (...) en el diálogo” (Streck 2012, p. 175). Por lo tanto, un procedimiento dialógico y recursivo como la imagen generadora debe basarse en la esperanza y la confianza. Al lidiar con los desafíos y las particularidades de la investigación, la(el) facilitadora(or) y las(os) participantes necesitan confiar en el proceso para que se desenvuelva su pleno potencial.

CONCLUSIÓN

La imagen generadora da oportunidad a la exploración de formas de relacionarse con otras personas, de aprender y de investigar como un proceso de humanización. Al combinar elementos de la metodología cualitativa con la fotografía de manera recurrente y participativa, la imagen generadora ofrece un valioso marco metodológico para la investigación transformadora, por ejemplo, para la investigación transdisciplinaria. Con todo, las experiencias de mi investigación con una clase de secundaria validan que en “la práctica, la investigación participativa rara vez sigue el fluido curso que suponen los escritos teóricos” (Cornwall y

Jewkes 1995, p. 1672). Orientados a la participación y la emancipación, estos procesos son necesariamente desordenados y agitados, y demandan que se avance por su contexto específico y sus diferentes dimensiones y exigencias. Los retos y las dificultades de conducir una investigación colaborativa en ámbitos como el sistema escolar y junto con un grupo estudiantil desfavorecido son justamente las razones por las que este tipo de trabajo vale la pena y es necesario.

La aplicación limitada de la imagen generadora en esta investigación mostró que, sobre todo en indagaciones efectuadas en condiciones de gran inmersión, una reflexión crítica sobre esta circunstancia debe ser parte integral del diálogo investigadora(or)-colaboradoras(es). La imagen generadora, desarrollada y consolidada a lo largo de muchos años de trabajo práctico, constituye un marco metodológico bien fundamentado para contextos de investigación marcados por la complejidad y las incertidumbres. Sin embargo, para que la recursividad del proceso despliegue todo su potencial, la(el) facilitadora(or) y las personas participantes deben confiar en él. Empleado en un medio escolar, este marco propicia la comunicación, el aprendizaje y la producción de conocimiento si se implementa como un camino de creación activa de un espacio dedicado a la acción y la reflexión. Orientada a la transformación e impulsada por el anhelo de “una manera de llegar a ese punto más alto” (hooks 1994, p. 92), la imagen generadora puede, entonces, facilitar una praxis dialógica en la que el conocimiento emerge “en la invención, en la reinversión, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada” (Freire 2005, p. 79).

REFERENCIAS

Althusser, L. (2014). *On the reproduction of capitalism. Ideology and ideological state apparatuses*. Londres: Verso.

- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie sozialen Handelns*. Fráncfort: Suhrkamp.
- Brandner, V. (2017). *Die Bilder der Anderen erforschen. Generative Bildarbeit: Das transformative Potenzial fotografischer Praxis in Situationen kultureller Differenz* [tesis de doctorado]. Leuphana Universität Lüneburg, Alemania.
- _____. (2020). *Generative Bildarbeit. Zum transformativen Potential fotografischer Praxis*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839450086>
- _____, y U. Vilsmaier (2014). Das Bild der Anderen erforschen. Fotografisch-visuelle Methoden zum partizipativen Erforschen von Lebenswelten. En: P. Dannecker y B. Englert (Eds.), *Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung* (pp. 197-214). Viena: Mandelbaum.
- Cornwall, A., y R. Jewkes (1995). What is participatory research? *Social Science & Medicine*, 41(12), 1667-1676. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00127-S](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00127-S)
- Emmison, M. (2016). Visual inquiry: issues and developments. En: D. Silverman (Ed.), *Qualitative research* (pp. 297-310). Londres: SAGE Publications.
- Fals Borda, O. (1991). Some basic ingredients. En: O. Fals Borda y M. Anisur Rahman (Eds.), *Action and knowledge. Breaking the monopoly with participatory action-research* (pp. 3-12). Nueva York: Apex Press. <https://pdfcoffee.com/fals-borda-y-rahman-1991-action-and-knowledgepdf-5-pdf-free.html>
- Feichter, H. (2015). *Schülerinnen und Schüler erforschen Schule. Möglichkeiten und Grenzen*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06860-8>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. Londres: Bloomsbury.
- _____. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- _____, y D. Macedo (1995). A dialogue: culture, language, and race. *Harvard Educational Review*, 65(3), 377-402. <https://doi.org/10.17763/haer.65.3.12g1923330p1xhj8>
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. Nueva York: Routledge.
- Jahn, T. (2008). Transdisziplinarität in der Forschungspraxis. En: M. Bergmann (Ed.), *Transdisziplinäre Forschung. Integrative Forschungsprozesse verstehen und bewerten* (pp. 21-37). Fráncfort: Campus.

- John, C. (2018). *Partizipation als Forschungspraxis-Theoretische Impulse aus einem Forschungsprojekt mit Schüler_innen* [tesis de maestría]. Universität Wien, Viena, Austria.
- Jorgenson, J., y T. Sullivan (2010). Accessing children's perspectives through participatory photo interviews. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-11.1.447>
- Lang, D.J., A. Wiek, M. Bergmann ... C.J. Thomas (2012). Transdisciplinary research in sustainability science: practice, principles, and challenges. *Sustainability Science*, 7, 25-43. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0149-x>
- Letherby, G. (2006). Emancipatory research. En: Victor Jupp (Ed.), *The SAGE dictionary of social research methods* (pp. 88-90). Londres: SAGE Publications.
- Novy, A., B. Beinstein y C. Vosemer (2008). *Methodologie transdisziplinärer Entwicklungsforschung*. Viena: Paulo Freire Zentrum.
- Oberwimmer, K., S. Vogtenhuber, L. Lassnigg y C. Schreiner (Eds.) (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1. Das Schul-system im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.
- Sanceverino, A.R. (2012). Intersubjectivity [Intersubjetividade]. En: D.R. Streck, E. Redin y J.J. Zitkoski (Eds.), *Paulo Freire Encyclopedia* (pp. 197-198). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Streck, D.R. (2012). Hope [Esperança]. En: D.R. Streck, E. Redin y J.J. Zitkoski (Eds.), *Paulo Freire encyclopedia* (pp. 175-176). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Vilsmaier, U., V. Brandner y M. Engbers (2017). Research in-between: the constitutive role of cultural differences in transdisciplinarity. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 8(1), 169-179. <https://doi.org/10.22545/2017/00093>
- Von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer vs. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>
- Woodgate, R.L., M. Zurba y P. Tennent (2017). Worth a thousand words? Advantages, challenges and opportunities in working with photovoice as a qualitative research method with youth and their families. *Forum: Qualitative Social Research*, 18(1).

- Wöhrer, V. (2017). Was ist Partizipative Aktionsforschung? Warum mit Kindern und Jugendlichen? En: V. Wöhrer, D. Arztmann, T. Wintersteller, D. Harrasser y K. Schneider, *Partizipative Aktions-forschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen* (pp. 27-48). Wiesbaden: Springer vs. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13781-6_3
- Zitkoski, J.J. (2012). Dialogue/Dialogicity [Diálogo/Dialogicidade]. En: D.R. Streck, E. Redin y J.J. Zitkoski (Eds.), *Paulo Freire Encyclopedia* (pp. 100-101). Lanham: Rowman & Littlefield.

Segunda Parte

SISTEMATIZAR COLECTIVAMENTE EL MUNDO

6. Aprendiendo de Freire: método y paradigma en educación popular

Oscar Jara Holliday

EDUCACIÓN POPULAR Y PARADIGMA EMANCIPADOR

Hoy en día podríamos decir que en todos los países latinoamericanos encontramos experiencias que se autodenominan de *educación popular*. La generalización que ha alcanzado este concepto hace notar, por un lado, lo importante que ha sido en los últimos 30 o 40 años la irrupción de múltiples modalidades educativas que han buscado ser alternativa ante las concepciones y las formas educativas dominantes, caracterizadas como autoritarias, verticales, desvinculadas de los problemas concretos, centrados en el rol monologante del educador y la educadora, memorísticas y transmisoras de contenidos preestablecidos. Sin embargo, la amplia divulgación de la educación popular ha llevado muchas veces a despojarla de su sentido profundamente crítico; a invisibilizar sus fundamentos epistemológicos, éticos, políticos y pedagógicos, y a reducirla simplemente a la puesta en práctica de técnicas y métodos novedosos o participativos. Por ello nos parece importante, recuperando la experiencia de nuestra práctica en múltiples espacios no formales y formales de educación, proponer una mirada de fondo que contribuya a superar dicha visión superficial.

Cuando hablamos de educación popular, nos referimos a una educación que siempre debe ser comprendida en función de los espacios y los contextos históricos en que se lleva a cabo. Por eso no podemos hablar de “la” educación popular como un proceso único, homogéneo o uniforme; es mejor hablar siempre de procesos de educación popular, que corresponden a momentos, a contextos y a desafíos particulares, y son impulsados por protagonistas concretos que tienen su historia, su entorno, sus motivaciones, sus condiciones y sus disposiciones.



Foto 1. Los educadores populares Carlos Núñez, Paulo Freire, Oscar Jara y Pedro Pontual en el Instituto Cajamar, São Paulo, Brasil, 1986. **Foto:** Freepik.



Foto 2. Oscar Jara y Paulo Freire en la fundación del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (Ceaal), Managua, Nicaragua, 1983. **Foto:** Freepik.

Debemos comprender qué significa impulsar procesos de educación popular en cada momento histórico. La historia de la educación popular de América Latina nos puede enseñar mucho, pero no para repetirla, sino para inspirarnos de cara al futuro y enfrentar los desafíos que hoy vivimos. Todos los procesos de educación popular en nuestro continente han estado siempre vinculados a movimientos y a procesos organizativos de participación social y política, comprometidos con la aspiración de generar o ampliar espacios de construcción de democracia.

Por ejemplo, en el siglo xix, cuando se hablaba de educación popular se entendía como instrucción pública, a partir de la noción de que la educación no debía ser un privilegio restrictivo, como lo fue para los nobles de la Colonia, sino que debía ser un derecho para toda la población. Ya desde entonces encontramos en el término *educación popular* una aspiración democrática. Igualmente, cuando a inicios del siglo xx el movimiento estudiantil latinoamericano cuestionó el elitismo de la educación superior y creó las universidades populares y la extensión universitaria, y cuando el movimiento obrero abrió sus escuelas de formación, bibliotecas populares y círculos de cultura, estaban ejerciendo una presión democrática y democratizadora. Cuando la Revolución cubana llevó a cabo la Campaña Nacional de Alfabetización, que saldaba una deuda con la mayoría del pueblo; cuando el gobierno de Allende en Chile en la década de 1970 propuso la Escuela Nacional Unificada como parte del programa de gobierno de la Unidad Popular, y en los barrios y cordones industriales se crearon los Comités de Unidad Popular, pensados como espacios para la organización y la formación política; cuando la Revolución sandinista en la Nicaragua de la década de 1980 afirmó la idea de que toda la educación del país —la formal, la no formal, la informal, desde el preescolar hasta la de personas adultas— debía ser una educación popular, estaban, en todos los casos, sosteniendo que dichos procesos se vinculaban a propuestas democráticas que fortalecen el poder, las capacidades y la participación de la gente. Cuando en México el movimiento zapatista en la década de 1990 se levantó en insurgencia y creó procesos de valorización de la identidad desde las raíces indígenas con el fin de conformar una nueva cultura política democrática, por la cual las Juntas de Buen Gobierno, como órganos de autogobierno, se rigieran por el principio de “mandar obedeciendo”, y habló de construir un mundo “donde quepan todos los mundos”, hizo presente esa aspiración democratizadora que acompaña siempre a cualquier proceso de educación popular.

Esta consideración histórica sobre su sentido profundamente democratizador es importante para comprender que la educación popular no es un método ni responde al uso de determinadas técnicas, sino que consiste en procesos basados en un paradigma filosófico emancipador que tiene componentes epistemológicos, éticos, políticos y pedagógicos.

Tal paradigma emancipador, cimentado en la solidaridad, en las personas como sujetos creadores de la historia, se afirma en el sentido ético del cuidado de la vida para impulsar la construcción política de relaciones de poder justas, equitativas y respetuosas de la diversidad. Esta apuesta política, a su vez, fundamenta y orienta una pedagogía que, como proceso dialógico, crítico, horizontal y transformador, posibilita la constitución de espacios y sujetos que edifiquen una sociedad democrática mediante el ejercicio de relaciones democráticas en todos los campos y niveles de la vida social, como espacios prefigurativos en los cuales podemos mostrar y mostrarnos que es posible vivir de manera muy diferente a la que nos impone un sistema excluyente, injusto, discriminador e inequitativo.

Los procesos de educación y organización popular posibilitan, entonces, desaprender las relaciones de poder autoritarias, verticales, patriarcales y segregadoras, en las que nos hemos formado, así como explorar otras modalidades de ejercicio de poder que sean solidarias, sinérgicas, impulsoras de lo colectivo y respetuosas de las diversidades, y que estén enraizadas en la afirmación del cuidado de la vida y en la defensa de todos los derechos de todas las personas a lo largo de toda la vida, así como en la defensa de los derechos de la naturaleza de la que formamos parte.

Los procesos de educación popular deben constituirse en espacios de creación de afectos, de cuidado mutuo, de generación de confianzas y complicidades, de valorización de las características de cada persona en su particularidad; espacios en los que no sólo la mente, las ideas y los argumentos transiten, sino también nuestros cuerpos enteros con todas nuestras emociones, sensibilidades, sensualidades, empeños, temores y frustraciones; espacios en los que se manifiesten de forma viva la

esperanza y los sueños compartidos; espacios de gestación y ejercicio de la creatividad, en los que todos los lenguajes y formas de expresión tienen cabida para desplegarse libremente. Por eso, afirmamos con Freire (2012, pp. 55-56) que toda práctica educativa, liberadora, que valore el ejercicio de la voluntad, de la decisión, de la resistencia, de la elección, el papel de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de los límites, la importancia de la conciencia en la historia, el sentido ético de la presencia humana en el mundo, la comprensión de la historia como posibilidad y nunca jamás como determinación es sustancialmente esperanzada y, por eso mismo, genera esperanza.

PAULO FREIRE Y UNA EDUCACIÓN LIBERADORA

Hacer realidad una propuesta educativa inspirada en el pensamiento de Paulo Freire, que sea liberadora y en la que no se transmitan contenidos, sino que se desarrolle la capacidad de producir conocimientos, una educación liberadora que consolide las facultades de las personas como sujetos comprometidos con una transformación social de la historia, implica una formación integral en la que los procesos pedagógicos acrecienten todas nuestras capacidades. Sería contradictorio realizar procesos educativos que fueran autoritarios, impositivos o doctrinarios para lograr procesos de convivencia realmente humana y de participación democrática. De aquí proviene la crítica a la educación “bancaria”, pues se trata de una educación vertical, rígida y memorística (Freire 1970). De aquí surge la propuesta de una educación problematizadora, dialógica y horizontal, que vincule la práctica con la teoría, que propicie el pensamiento crítico, la ecología de saberes (De Sousa Santos 2017) y la vocación de humanización y, por lo tanto, que desarrolle las capacidades humanas transformadoras para que lleguemos a ser sujetos de la historia.

Freire pensó en esta educación liberadora precisamente como proceso de autoliberación y autocreación, no como una serie de acciones por las

cuales algunas personas “liberan” a otras de sus cadenas de dominación. Liberadora en el sentido de posibilitar condiciones y disposiciones que nos libren de las ataduras que nos impiden ser personas; liberadora de todas nuestras capacidades humanas de imaginación, de creación, de relación y de transformación; liberadora del potencial de producir acciones y conocimientos individuales y colectivos: una educación que nos libera en la medida en que nos descubrimos como sujetos de la historia por medio del diálogo horizontal y crítico entre educadoras(es) y educandas(os), y en la cual todas las personas podemos enseñar y aprender.

No hay docencia sin *discencia* [Dice el traductor: se puede entender como el conjunto de las funciones y actividades de los *discentes*, esto es, los educandos] [...] No hay docencia sin *discencia*, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender [...] enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades de su producción o construcción (Freire 1997, pp. 23, 25 y 47).

Los aportes de Paulo Freire nos hacen ver que están íntimamente relacionadas las propuestas de ser sujetos de transformación social y de ser sujetos de procesos educativos creadores. Si nos formamos como personas críticas y creativas, esta formación se expresará necesariamente en formas de participación social críticas y creativas. En la filosofía educativa de Freire (a la que muchas veces se le ha pretendido reducir a un método de alfabetización), la educación se concibe como un proceso ético-político-pedagógico: construye poder, pero no uno autoritario y vertical, sino un poder democrático y sinérgico que, como las llamas de las velas, crece más cuanto más se comparte. Por eso, tal educación es una práctica liberadora que posibilita, de forma sinérgica, crear espacios de libertad para soñar otras realidades posibles y, por lo tanto, para impulsar una praxis esperanzada y comprometida,

basada en la convicción de que es posible cambiar la historia, puesto que no está predeterminada. Por eso, la acción pedagógica liberadora es siempre un desafío creador, una apuesta que toma posición, una proyección de largo plazo que supone compromiso.

Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical liberadora [...] es trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodación a una realidad injusta, necesaria para el movimiento de los dominadores. Es defender una práctica docente en la que la enseñanza rigurosa de los contenidos nunca se implemente de manera fría, mecánica y falsamente neutral (Freire 2012, p. 51).

Si educar no es transferir contenidos, sino crear condiciones para producir y para construir conocimientos transformadores, entonces la pregunta clave es ¿cómo creamos condiciones para que sea posible un proceso de aprendizaje y reflexión crítica que fortalezca las capacidades de análisis, comunicación y sensibilidad ante los problemas y así comprendamos y trabajemos lo que acontece a nuestro alrededor? El lugar en el que ubicamos entonces a los métodos, las técnicas y los procedimientos del proceso educativo es la búsqueda de la coherencia con ese sentido ético, político y pedagógico del quehacer educativo cotidiano.

De lo anterior se deduce que la labor docente debe ser siempre creativa y desafiante, responsablemente comprometida con la tarea, sí, de enseñar, pero a fin de generar y construir aprendizajes. Es una labor docente comprendida como pasión y aventura creadora, no como rutina burocrática de cumplimiento de tareas preestablecidas. Es, en consecuencia, docencia transformadora, pero más aún, es docencia para la transformación, para generar capacidades de transformación.

el educador que dice que es igual a los educandos, o es demagógico o miente o es incompetente [...] La cuestión es saber si el acto de enseñar termina en

sí mismo o si, por el contrario, el acto de enseñar es sólo un momento fundamental del aprender (Torres 1988, p. 88).

Esta perspectiva es radicalmente opuesta a la que por lo común marca las inquietudes de muchas(os) maestras(os), de numerosas(os) educadoras(es) populares, sea que trabajen en el ámbito de la escuela formal, en contextos no formales o fuera de espacios propiamente educativos: la de buscar herramientas, técnicas y métodos con pasos bien delimitados y estructurados, y orientaciones listas para aplicarse, y así cumplir con los requisitos de una “buena práctica” educativa. Quieren algo que ya esté “listo para calentar y servir”, no algo que requiera el esfuerzo creativo de inspirarse para cocinar.¹

Esto ha ocurrido también con un acercamiento muy común a la obra de Freire. Durante mucho tiempo, y hasta ahora, se ha hablado sobre “el método Paulo Freire” como si éste fuera su único o principal aporte. Se le vincula al método psicosocial de alfabetización y de esta manera se reduce la contribución pedagógica de Freire a aquél. Claro que Paulo Freire tiene aportes metodológicos fundamentales. Claro que su propuesta metodológica de alfabetización constituyó una revolución respecto a los métodos que se utilizaban entonces, pero es sólo una parte pequeña de sus contribuciones. Sus aportes metodológicos son sólo una consecuencia de sus aportes filosóficos, de la epistemología dialéctica y liberadora que caracteriza su pedagogía.

¹ En el capítulo 1 de *Pedagogía de la autonomía*, Freire utiliza el ejemplo de la cocina como proceso de construcción de saberes desde la práctica, y de construcción, asimismo, del sujeto que cocina: “El acto de cocinar, por ejemplo, supone algunos saberes concernientes al uso de la estufa, cómo encenderla, cómo graduar para más o menos la llama, cómo lidiar con ciertos riesgos aun remotos de incendio, cómo armonizar los diferentes condimentos en una síntesis sabrosa y atractiva. La práctica de cocinar va preparando al novato, ratificando algunos de aquellos saberes, rectificando otros, y posibilitando que se convierta en cocinero” (1997, pp. 23-24).

ENSEÑANTES Y APRENDIENTES: LA AVENTURA DE DESAFIAR Y QUE NOS DESAFÍEN

Una de las principales contribuciones críticas de Freire a la pedagogía, que obligó a repensar toda la lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje, gira en torno a la afirmación de que no es posible transferir unidireccionalmente conocimientos de una persona a otra, visión en la que se sustenta toda la concepción bancaria de la educación. Y no es posible porque la transmisión unilateral de información, la que luego es memorizada y repetida, no constituye un hecho educativo ni produce, realmente, conocimiento. No es posible, tampoco, porque todo aprendizaje es un proceso activo en el que las personas accedemos a las nuevas informaciones siempre desde las informaciones y las categorías mentales que ya tenemos, y desarrollamos procesos de identificación, asociación, simbolización, generalización, reafirmación o negación entre lo viejo y lo nuevo.

Por eso es que una educación transformadora debe concebir el aprendizaje como una tarea creadora, en la que se construyen y reconstruyen conocimientos, pero, principalmente, en la que nos hacemos y nos rehacemos como personas y sujetos integrales, no sólo capaces de pensar, sino también de sentir, de hacer, de soñar, de imaginar y de transformar. De aquí que la enseñanza no pueda reducirse a simplemente tratar contenidos, sino que implica llevar a cabo un proceso rico y complejo en el que se producen las condiciones para que aprendamos críticamente. Dice Freire (1997, p. 28):

esas condiciones implican o exigen la presencia de educadores y de educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes [...] así, los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso.

Generar condiciones para el aprendizaje crítico supone un compromiso integral por parte de la(del) educadora(or) con todo un proceso de construcción de capacidades, por lo que exige la disposición a asumir el riesgo de compartir búsquedas y preguntas, no sólo afirmaciones o negaciones, a reconocer que no se tienen todas las respuestas y a estimular el sentido crítico de búsqueda, de inquietud, de inconformismo: “El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión” (Freire 1997, p. 27).

En consecuencia, el rol de una(un) educadora(or) democrática(o) se concibe como el de un desafiador, no el de un(a) “facilitador”(a).² La última noción, muy de moda en América Latina, tal vez tiene su origen en la búsqueda de una alternativa a la imagen excesivamente directiva del docente que resalte su papel de animadora(or) de un colectivo. Ese intento suele resultar contraproducente al mostrar a educadoras(es) que no ponen en juego sus propios planteamientos y posiciones; que están fuera del grupo y sus compromisos, pues sólo se dedican a “facilitar” el proceso, o, peor aún, que están por encima del grupo, pues ya dominan el tema y su complejidad, por lo que ahora se dedican con simpleza a que sea asimilado “fácilmente” por quienes integran el colectivo.

Pensarnos como desafiadoras(es) supone colocarnos como actoras(es) del proceso, es decir, como sujetos activos y comprometidos con las personas con quienes trabajamos, con su contexto, sus dilemas, sus opciones y sus alternativas. Por eso, tal vez el primer desafío nos lo plantea el grupo: son ellas(os) quienes nos retan con sus preguntas; con sus intereses (o su desinterés); con sus conocimientos, afirmaciones y negaciones sobre los contenidos por trabajar; con su percepción sobre nosotras(os) respecto a nuestro papel, nuestras capacidades o nuestros

² Varios años antes, Freire ya había señalado su crítica a la idea del “facilitador”, tan comúnmente usada en Norteamérica en ese tiempo y que se ha extendido (Torres 1988, p. 88).

comportamientos; con sus expectativas, sus palabras o sus silencios. Su sola presencia en un espacio educativo significa para nosotras(os) ya un desafío.

Sentirnos retados por las(os) educandas(os) con quienes trabajamos y por la situación que enfrentamos para conocer y transformar es, quizá, la primera actitud democrática que podemos cultivar con el fin de generar condiciones y disposiciones de aprendizaje; con el propósito de, al decir de Freire, “crear las posibilidades” para la producción y la construcción del conocimiento. Entre tales condiciones y disposiciones está saber que no sabemos absolutamente todo sobre los contenidos por tratar; que el grupo tiene sus saberes, sus interrogantes y sus exigencias; que los tiempos cambian y plantean nuevos e inéditos problemas, pero también que podemos enfrentar el desafío porque nos hemos preparado lo mejor posible; que tenemos criterios, herramientas y procedimientos para abordar con creatividad y crítica cualquier asunto en cuestión. En síntesis, se trata de situarnos en la actitud dialógica de educadoras(es)-aprendientes.

En ese punto podemos entonces desafiar al grupo y a cada persona con la que comprometamos nuestros esfuerzos ofreciendo preguntas, propuestas metodológicas y materiales de apoyo para incorporar más elementos de información y nuevas perspectivas; cuestionando sus afirmaciones y negaciones; generando debate en torno a sus percepciones; aportando nuevos contenidos desde nuestro dominio del tema; contribuyendo a sintetizar ideas; conduciendo un proceso de reflexión que se haga progresivamente más complejo y profundo; incentivando la capacidad crítica, la búsqueda, la investigación y la construcción de aprendizajes individuales y colectivos de los cuales también nos beneficiamos. De esta manera, cada desafío que planteemos generará una respuesta: la que se convertirá en una espiral dialéctica, en un nuevo desafío hacia nosotras(os), que somos educadoras(os), desafiadoras(es), en definitiva, aprendientes.

Se trata, entonces, de asumir esta visión como un reto a nuestra búsqueda de coherencia ético-política y pedagógica, con la que procuramos constituirnos como seres humanos con conciencia planetaria y que optan por el cuidado de la vida en este momento de la historia. Por ello, nos situamos en un paradigma de construcción de saberes opuesto al paradigma racional, mercantilista, autoritario, vertical, patriarcal y reproductivista dominante. Esta visión holística, solidaria, crítica, creativa y propositiva debe alimentar, en nuestro trabajo cotidiano, la puesta en marcha de rasgos característicos de una educación popular transformadora.³ Tales rasgos han de manifestarse tanto en el ámbito de las políticas educativas como en las formas de organización de los programas y de los proyectos educativos alternativos y populares, al poner en práctica propuestas pedagógicas que orienten de forma coherente los métodos, las técnicas y los procedimientos que utilizemos.

LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS: REFLEXIÓN CRÍTICA DESDE, SOBRE Y PARA NUESTRAS PRÁCTICAS

Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica [...] El saber que indiscutiblemente produce la práctica docente espontánea o casi espontánea, “desarmada”, es un saber ingenuo, un saber hecho de experiencia, al que le falta el rigor metódico que caracteriza a la curiosidad epistemológica del sujeto [...] Es por eso por lo que el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima (Freire 1997).

En el marco de toda la argumentación anterior, y a fin de pensar aportes metodológicos que nos ayuden a alcanzar la coherencia referida, debemos

³ Véanse, por ejemplo, las propuestas del Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global (METCG) (2018) y Jara (2018a).

valorar la importancia de estas palabras de Paulo Freire, quien nos llama a realizar constantemente una reflexión crítica sobre nuestra propia práctica, a analizarla autocríticamente, a sacar lecciones de ella considerando que las(os) educadoras(es) tenemos en nuestra propia práctica la fuente principal de nuestra formación permanente. Las educadoras y los educadores populares estamos en proceso de formación todo el tiempo. Nunca terminamos de formarnos. Y precisamente lo que nos ayuda a formarnos para impulsar una práctica siempre innovadora y creativa es la reflexión crítica sobre, desde y para las prácticas. De aquí que, cada vez más, la sistematización de experiencias se asuma como un factor fundamental en los procesos de educación popular, como un esfuerzo de producción de aprendizajes significativos que nos impide la pasividad, el conformismo y la rutina, y nos faculta para enriquecer las teorías y las nuevas prácticas educativas. La sistematización de experiencias es entendida como

aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (Jara 2018b, p. 61).

La sistematización de experiencias (no la sistematización de información, que significa organizar, clasificar, catalogar, tabular un conjunto disperso de datos o informaciones) es una interpretación crítica de un proceso vivido. No es, no puede ser nunca un ejercicio formal, pesado, aburrido, acartonado, racional y sesudo, sino una aventura creadora y cuestionadora que puede llegar a mover el piso de nuestros

sentipensamientos y de nuestra ubicación en los procesos en los que participamos cotidianamente. La sistematización de experiencias nos toca, nos impacta, nos motiva, nos provoca y nos deja pensando desde las prácticas, las razones y las emociones en ellas contenidas, desde los sentidos explícitos e implícitos que las nutren, desde los dilemas y las definiciones que cotidianamente enfrentamos en el trabajo educativo. De esta manera, pasa a formar parte de una apuesta personal, ética, social y política que ya no puede verse como una actividad más ni como una serie de tareas por cumplir. Todo proyecto educativo y organizativo genera procesos impensados e imprevistos que, a su vez, nos hacen vivir experiencias inusitadas cargadas de acciones, situaciones, sensaciones y emociones gracias a las relaciones que establecemos con aquellas personas con quienes construimos de forma cómplice y, tal vez sin darnos cuenta, un proceso que es parte de una historia que nos excede y, al mismo tiempo, nos define, nos hace ser.

Así, sistematizar experiencias vivas, vitales, vitalizadoras significa la oportunidad de volver a recorrer los vericuetos del camino andado, de recordar las voces escuchadas y las que pasaron inadvertidas, de repasar las acciones previstas y ejecutadas, y las imprevistas que nos sorprendieron, y, de esta manera, empezar a comprender la lógica y la trama de opciones y decisiones que fue marcando nuestra travesía. Nos distanciamos para mirar lo vivido desde un poco más lejos y luego nos aproximamos para identificar lo que no vimos cuando estábamos en el trajín del trayecto y así reconocer, quizás por primera vez, el panorama global del camino recorrido con una visión de proceso que no era posible tener al calor de la marcha de los acontecimientos.

Por eso, la sistematización de experiencias nos proporciona narraciones inéditas; nos revela hallazgos que estaban ocultos en la trama enrevesada de lo cotidiano; nos plantea preguntas, afirmaciones, pistas de búsqueda y proposiciones que surgen de esa lectura dialogal en la que hacemos hablar a la experiencia y ella, a su vez, nos interroga. Así, en la

sistematización de experiencias formulamos categorías, utilizamos las que teníamos y muchas veces tenemos que armar nuevas, pues la realidad excede los marcos de referencia iniciales; utilizamos propuestas metodológicas de lectura cronológica e interpretativa de las experiencias; descubrimos los límites y las posibilidades de los métodos, las técnicas y los procedimientos que utilizamos o enriquecimos con nuevas herramientas, así como de nuestras formas de organizar procesos y actividades. Los métodos, las técnicas y los procedimientos se aplican flexiblemente dependiendo del momento, de las y los participantes, del contexto, de los contenidos, del tiempo disponible, entre otros factores, pero, en cualquier caso, deben ser coherentes con la propuesta ética, política y pedagógica que les da sentido.

En la sistematización de experiencias ejercitamos maneras de redactar en las que debemos tomar decisiones de fondo, de forma, así como hacer delimitación de contenidos; aprendemos a diferenciar recurrencias de ocurrencias, lo anecdótico de lo sustantivo. Por ello, en el curso del proceso de sistematización también perfilamos los productos comunicativos con los que daremos a conocer no sólo lo que ocurrió en la experiencia, sino, sobre todo, por qué ocurrió lo que ocurrió, qué aprendimos de ello y qué pensamos que deberíamos hacer en el futuro. Porque si la sistematización de experiencias significa un ejercicio y un proceso para apropiarnos del pasado vivido, sólo lo es si contribuye a que nos apropiemos del futuro que queremos construir.

La sistematización de experiencias, como proceso investigativo y productor de conocimientos y aprendizajes, posibilita el diálogo crítico, el encuentro con otras personas y sus propios saberes, sentires y posibilidades de acción. Por tanto, se vincula con los propósitos de otras modalidades colaborativas de generación de saberes, como la evaluación iluminativa, la evaluación procesual, la investigación-acción participativa, el mapeo y la cartografía en colectivo, el monitoreo participativo y otros esfuerzos similares.

En el fondo de todo ello surge lo más importante: el papel de las personas como protagonistas del proceso vivido, sus trayectorias y contribuciones, sus logros y limitaciones. Con estos elementos identificamos qué tipo de protagonismo se generó en las experiencias educativas y determinamos si nuestros proyectos-procesos-experiencias generaron capacidades protagónicas en las personas y los grupos sociales con quienes trabajamos o se concentraron solamente en nuestro actuar. En fin, develar los misterios en nuestras prácticas, los aprendizajes significativos y las lecciones aprendidas no nos deja indiferentes. Alguien dijo una vez que luego de sistematizar una experiencia “no volvemos a ser las mismas personas”, y es que la sistematización de experiencias es un ejercicio metodológico, pero sólo tiene valor en la medida en que manifiesta un enfoque epistemológico y una propuesta ética, política y pedagógica con un doble carácter transformador: de la práctica y de quienes somos sujetos protagónicos de ella. Una vez más, el método se define con base en el paradigma que le da sentido.

REFERENCIAS

- De Sousa Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes. Epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Jara, O. (2018a). *La educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. San José: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe/Centro de Estudios y Publicaciones Alforja/ALBOAN.
- (2018b). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

METCG (2018). *Centros educativos transformadores. Rasgos y propuestas para avanzar.*

Madrid: Fundación Interred.

Torres, R.M. (1988). *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire.* Lima: Tarea.

7. La sistematización de experiencias como metodología de investigación-acción campesina

Katrin Aiterwegmair
Gerald Faschingeder
Concepción Mérida¹

INTRODUCCIÓN*

El propósito de este capítulo es compartir reflexiones metodológicas y epistemológicas resultantes de un proyecto de investigación

¹ Las autoras y el autor representamos a un equipo transdisciplinario de investigación constituido por 25 personas. Expresamos nuestro reconocimiento y agradecimiento a cada integrante por nutrir el proceso de construcción de conocimiento y práctica aquí descrito: a las y los investigadores campesinos de la Organización Campesina Emiliano Zapata-Coordinadora Nacional Plan de Ayala [OCEZ-CNPA] Chiapas: María del Carmen Mérida, Emiliano Mérida, Dora Isabel López, Nely Guadalupe Maldonado, Zoraida Archib, Minerva Espinosa, Fernando López, Hortensia López, Cruz López, Isabel López, Roberto Alvarado, Paola Vázquez, Argelio Vázquez, Guadalupe Pérez, Teresa del Carmen Pérez, Ovel Hernández, Germán Hernández, Ingrid Guadalupe López, Rodolfo Hernández; a la coautora Concepción Mérida, así como al investigador académico Emanuel Gómez-Martínez (profesor-investigador en la UACH) y las investigadoras académicas Julissa Gómez (egresada de la UACH) y Erika Nájera (egresada del Ecosur).

* La versión original de este capítulo corresponde a Aiterwegmair, K., G. Faschingeder y C. Mérida (2020). Systematisation of Experiences as a Methodology of Peasant-Based Action Research. *Journal of Development Studies*, 36(3), 70-93. <https://doi.org/10.20446/JEP-2414-3197-36-3-70>

transdisciplinaria sobre aprendizajes agroecológicos realizado con la Organización Campesina Emiliano Zapata-Coordinadora Nacional Plan de Ayala (OCEZ-CNPA) en el municipio de La Trinitaria, ubicado en la región fronteriza de Chiapas, México. La metodología del proceso se basó en la sistematización de experiencias (SdE), según Oscar Jara Holliday (2006, 2012; Jara Holliday, en este libro), y la investigación-acción participativa (IAP), propuesta por Orlando Fals Borda (1999), las cuales son sostenidas por la educación popular (EP), según Paulo Freire (2005, 2008), y comparten el objetivo de comprender el mundo en el que vivimos para transformarlo (Fals Borda 1999; Freire 2005). El conocimiento, según esta perspectiva epistemológico-metodológica, no se puede transferir. Para Freire (2005, p. 79), “sólo existe saber en la invención, en la reinversión, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente” que se realiza “en el mundo, con el mundo y con los otros” y las otras.

Medio siglo después de que Freire publicara por primera vez sus ideas revolucionarias sobre la educación emancipadora y el conocimiento transformador, éstas siguen estando vigentes, puesto que en la actualidad estamos enfrentando una crisis global múltiple (Hensler y Merçon, en este libro) anclada en una crisis del conocimiento (Leff 2006). La hegemonía del pensamiento académico occidental en la producción del saber ha provocado un “epistemicidio” (De Sousa Santos 2010, p. 57), al negar y destruir las múltiples formas de conocimiento de los pueblos que no encajan en el paradigma moderno del racionalismo cartesiano (Mignolo 2005). Sin embargo, estas *epistemologías del sur* (De Sousa Santos 2009) tienen el potencial de constituir una salida del modelo en crisis.

En consecuencia, la agroecología, los estudios transdisciplinarios y la investigación-acción participativa proponen una renovación en los procesos de producción y validación del conocimiento. En sintonía con Freire, buscan co-construir modos de indagación comprometidos con el cambio social que se fundan en un diálogo horizontal de saberes académicos y no académicos, lo que implica cruzar fronteras metodológicas



Foto 1. La espiral de conocimientos agroecológicos. Es una representación simbólica de los aprendizajes agroecológicos adquiridos por las y los campesinos integrados en la OCEZ-CNPA. Taller de intercambio con la Asociación Cubana de Técnicos Agrícolas y Forestales en el Centro de Formación y Aprendizaje para el Desarrollo Campesino Indígena (Cefadeci), Santa Martha, La Trinitaria, Chiapas, 31 de marzo de 2017. **Foto:** OCEZ-CNPA (2017).

y epistemológicas (Vilsmaier, Brandner y Engbers 2017). La agroecología es una ciencia transdisciplinaria orientada a la acción, así como una práctica y un movimiento (Gliessman 2018; Méndez, Bacon y Cohen 2013; Ruiz-Rosado 2006; Wezel *et al.* 2009). Fue ideada por científicos como Efraím Hernández Xolocotzi (1985) y Stephen Gliessman (2013) cuando estudiaron los agroecosistemas originarios de Mesoamérica. Al re-conocer sus raíces, la agroecología debe seguir siendo concebida desde las(os) campesinas(os), expertas(os) en su realidad y actores de transformación (Van der Ploeg 2011). La agroecología, según Sevilla (2006, p. 211), se basa en

el descubrimiento, en la sistematización, análisis y potenciación de los elementos de resistencia locales frente al proceso de modernización para, a través de ellos, diseñar, de forma participativa, estrategias de desarrollo definidas a partir de la propia identidad local del etnoagroecosistema concreto en que se insertan.

Esta ciencia transdisciplinaria valora diferentes formas de conocimiento, puesto que integra “investigación, educación, acción y cambio que brindan sostenibilidad a todas las partes del sistema alimentario: ecológica, económica y social” (Gliessman 2018, p. 599). Por tanto, la perspectiva pedagógica y epistemológica de la agroecología es acorde con las concepciones de educación y conocimiento de Freire, como lo enfatizan diversas(os) autoras(es) (Altieri y Toledo 2010; Méndez, Bacon y Cohen 2013; Rosset y Martínez-Torres 2014; Ruiz-Rosado 2006) y lo afirma la praxis pedagógica de muchos movimientos y organizaciones sociales y campesinas (Hensler y Merçon, en el libro).

En este capítulo compartimos los resultados del proyecto de investigación transdisciplinaria y campesina denominado Sistematización de Experiencias en Aprendizajes Agroecológicos (SALE, por sus siglas en inglés: Systematization of Agroecological Learning Experiences) de campesinas(os) de Camagüey, Cuba, y La Trinitaria, Chiapas, México. Fue llevado a cabo de 2016 a 2018 por un equipo transdisciplinario compuesto por integrantes del Centro Paulo Freire de Austria, y, por la parte mexicana, miembros de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), de El Colegio de la Frontera Sur (Ecosur) y de la OCEZ-CNPA en Chiapas. Las(os) campesinas(os) con trayectoria en la práctica, el aprendizaje y la promoción de la agroecología fueron consideradas(os) coinvestigadoras(es), como lo propone Freire (2005, p. 132). La tarea de las y los investigadores académicos fue principalmente la de facilitar estructuras y metodologías participativas y democráticas para propiciar la cogeneración de conocimiento campesino.

La labor central del proyecto consistió en organizar una forma sistemática de reflexión colectiva sobre las experiencias campesinas en agroecología, e implicó desarrollar y aplicar una metodología de investigación participativa para generar conocimiento desde y para la praxis. Praxis significa para Freire (2005, p. 105) —y en este capítulo— acción y reflexión colectivas que, al dialogar, innovan práctica y teoría. El objetivo epistémico del proyecto se guio por una pregunta definida en colectivo: ¿cómo se reconstruyen y difunden las prácticas y los conocimientos agroecológicos tradicionales e innovadores? Además de generar conocimiento para la comprensión (*episteme*) y conocimiento para la acción (*frónesis*) en respuesta a dicha pregunta, el proyecto tuvo la finalidad de producir saber metodológico (*téchne*) sobre cómo hacer educación e investigación de manera participativa y transdisciplinaria.

El título del proyecto alude a su concepción metodológica central, la sistematización de experiencias, la cual concreta la educación popular de Freire mediante una propuesta de reflexión sistemática, participativa y crítica sobre una experiencia colectiva. La sistematización de experiencias se complementó con principios y métodos de la investigación-acción participativa. La IAP, la EP, la SdE y la agroecología tienen en común la amalgama de acción, investigación y capacitación para la transformación social. La IAP, entendida “como la forma en que los grupos de personas pueden organizar las condiciones en las cuales pueden aprender de sus propias experiencias y hacerlas accesibles para otros” (McTaggart 1991), tiene una aspiración similar a la de la sistematización de experiencias. Ésta es definida por el educador popular Oscar Jara Holliday (2006, p. 22) como una “interpretación crítica de una o varias experiencias que (...) descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que intervienen en dicho proceso, cómo se relacionan entre sí y por qué se relacionan de ese modo”. Mientras que el propósito de la IAP es estudiar un problema, una pregunta o una dimensión de la

realidad, el fin de la SdE es reflexionar sobre una situación o un proceso vivido (Jara Holliday 2012, p. 57). Puesto que estas metodologías implican enfoques diferentes, aunque principios y objetivos compartidos, se pueden enriquecer y complementar mutuamente, como constatamos en nuestra investigación. Otra característica central común a ellas es su arraigo en la situación existencial concreta de las personas, a las que consideran sujetos epistémicos e históricos (Freire 2005; De la Cruz 2010). Freire (2005, p. 98) subraya que el punto de partida de una acción de investigación liberadora está siempre en las mujeres y “en los hombres, en su aquí, en su ahora, que constituyen la situación en que se encuentran (...) inmersos”. Por ello, en nuestra praxis investigativa hicimos hincapié en la importancia de situar el proceso de investigación en la realidad del sujeto campesino.

A continuación, resumimos la metodología del proyecto SALE y presentamos al equipo investigador transdisciplinario y su estructura de colaboración. Luego discutimos resultados centrales de la investigación campesina en agroecología y analizamos sus significados políticos, pedagógicos, epistemológicos y ontológicos en diálogo con las concepciones de Freire. Con esta pesquisa afirmamos que la agroecología, como conocimiento transformador y situado, como movimiento y praxis, no se puede enseñar. Sólo puede crearse mediante un diálogo respetuoso y amoroso en el sentido de Freire, esto es, situado en el territorio, la historia y la cultura particulares de las(os) campesinas(os).

LA METODOLOGÍA DEL PROYECTO SALE EN CHIAPAS, MÉXICO

En esta sección sintetizamos tanto la metodología del proyecto, destacando su concepción holística, que incluye al sujeto de investigación transdisciplinario y su forma de organización, como la realización concreta de la sistematización de experiencias, acompañada por reflexiones

metodológicas surgidas en este proceso de construcción colectiva de métodos, conocimientos y prácticas.

LA CONCEPCIÓN METODOLÓGICA DE LA SALE

Una metodología implica el diseño y la aplicación de métodos, técnicas e instrumentos para abordar los objetivos, el sujeto y el objeto de la investigación de forma coherente (Jara Holliday 2006, p. 227). La concepción metodológica de la EP y la IAP va más allá de cuestiones técnicas, ya que considera actitudes, comportamientos y valores como elementos clave de una praxis sentipensante emancipadora (Chambers 1997, p. 105;

Figura 1. El triángulo conceptual del proyecto SALE



Fuente: elaboración propia.

Fals Borda 1999, p. 82). Basada en ella, la coordinación del Centro Paulo Freire sentó las bases metodológicas de la SALE, esquematizadas en la figura 1.

Este diseño consideró tres componentes: los objetivos (investigación, capacitación y acción), la metodología (valores y actitudes, compartir, y métodos y técnicas) y, literalmente en la cima, el sujeto de investigación, compuesto de equipos transdisciplinarios de académicas(os), campesinas(os) y coordinadores y facilitadores de México, Cuba y Austria. En correspondencia con sus objetivos, el proceso generó formas de conocimiento –en términos aristotélicos– en estas tres dimensiones: el interés de la investigación en comprender las experiencias de aprendizaje agroecológico de las(os) campesinas(os) (*episteme*) se complementó con la formación metodológica (*téchne*), en el sentido de aprender haciendo, y con el conocimiento para la acción (*frónesis*). *Frónesis* significa asimismo la prudencia, la sabiduría práctica que “debe suministrar la serenidad en procesos políticos participativos, debe ayudar a encontrar el justo medio y la proporción adecuada para las aspiraciones” (Fals Borda 1999, p. 84).

Las dimensiones del triángulo conceptual se entrelazaron y trazaron un mapa que nos orientó para encontrar el camino de la investigación. La apertura del diseño nos permitió adaptarnos a las condiciones locales, a las oportunidades pedagógicas y a los hallazgos epistemológicos encontrados en el camino. En suma, nos ofreció orientación y flexibilidad para la determinación de objetivos, métodos, acciones y preguntas por el colectivo investigador, presentado enseguida.

EL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

El proyecto SALE fue coordinado por el Centro Paulo Freire, financiado por la Comisión de Investigación para el Desarrollo –también de Austria– y llevado a cabo en Camagüey, Cuba, y La Trinitaria, Chiapas, México. El equipo de investigación transdisciplinario, internacional e

intercultural estuvo integrado por científicas(os) sociales, por campesinas(os) con experiencia en la práctica, el aprendizaje y la promoción de la agroecología, y por coordinadores de organizaciones campesinas. En el grupo mexicano participamos 17 campesinas(os) de base y tres coordinadoras(es) de la OCEZ-CNPA Chiapas, así como cuatro académicas(os), en su mayoría mujeres. La experiencia de Cuba en la EP campesina significó una inspiración y un aporte importantes, sobre todo en el arranque del proyecto, cuando se construyó colectivamente la metodología. Sin embargo, los contenidos aquí discutidos se extrajeron en particular del proceso mexicano por varias razones. La primera fue la necesidad pragmática de reducir la complejidad de este capítulo; la segunda corresponde al hecho de que las dos coautoras siguen activas en la praxis educativo-investigativa de la organización campesina, y la tercera fue el gran compromiso que mostraron las y los participantes de la OCEZ-CNPA en la investigación, lo que llevó la espiral de acción y reflexión a una mayor profundidad.

La “curiosidad epistemológica” (Freire 2008, p. 26; Hensler y Merçon, en este libro) y el consecuente empeño investigador de las y los integrantes de la OCEZ-CNPA respondían a la frustración, pues las capacitaciones y los discursos para promover la agroecología no habían arrojado los resultados deseados. Este balance autocrítico motivó la reflexión sobre su propia praxis pedagógica. El objetivo de la OCEZ-CNPA coincidió con la misión del Centro Paulo Freire de promover la educación popular, y los principios político-pedagógicos comunes constituyeron el fundamento para emprender una investigación colaborativa.

LA ESTRUCTURA DE LA COLABORACIÓN TRANSDISCIPLINARIA E INTERNACIONAL

En la SdE, sólo quienes han vivido la experiencia pueden investigarla (Jara Holliday 2006). Por lo tanto, las(os) investigadoras(es)-campesinas(os) fueron considerados los protagonistas, mientras que el aporte del

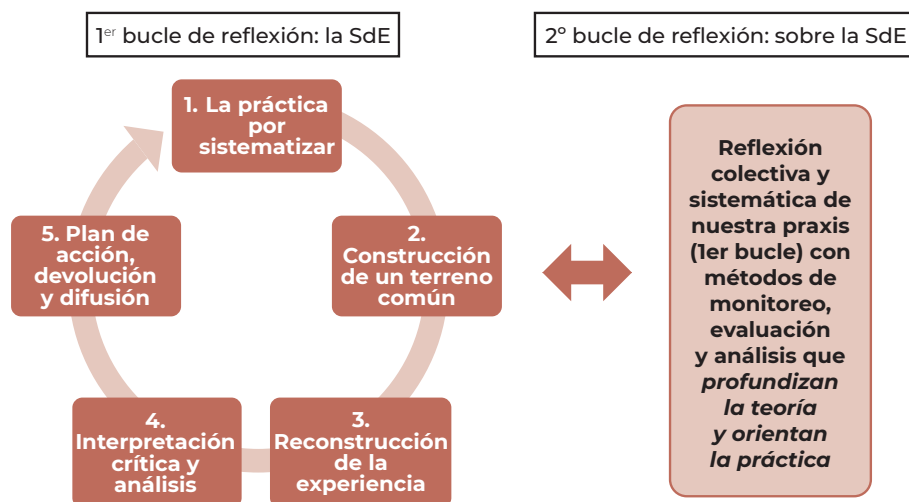
personal académico se centró en la facilitación, la coordinación, la organización y la documentación del proceso. Una condición crucial –y tarea inicial– de un proyecto de colaboración transdisciplinaria es desarrollar una estructura de organización y comunicación, y construir los acuerdos, los objetivos y la metodología de la investigación de manera colectiva.

Nos organizamos, según las áreas de participación, en el equipo local de investigación-acción, el equipo local de facilitación y el equipo internacional de coordinación e investigación. El primero fue el amplio grupo compuesto en su mayoría por campesinas(os) y, sobre todo, campesinas de la OCEZ-CNPA con experiencia en la práctica, el aprendizaje y la promoción agroecológicas. El equipo local de facilitación estuvo formado por dos coordinadoras del área educativa, tres campesinas(os) de la organización y por dos investigadores sociales. Este “grupo núcleo” (Hensler y Merçon, en este libro) organizó, planificó y facilitó el proceso de investigación. Además, llevó a cabo las tareas esenciales de documentación, sistematización e interpretación crítica, y decidió las acciones y los métodos específicos que se aplicarían para responder a las preguntas, los desafíos y los hallazgos que surgieron en el proceso continuo de acción y reflexión. Asimismo, tuvo una posición clave de interfaz, ya que dialogaba sus decisiones y observaciones analíticas tanto con el equipo local de Investigación-Acción como con el equipo internacional de Coordinación e Investigación, que estuvo integrado por investigadores y coordinadores nacionales del proyecto y tuvo una función coordinadora, consultiva y rectora en el proceso.

LA APLICACIÓN DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

Si bien el triángulo conceptual¹ orientó en lo general la lógica del proyecto, la sistematización de experiencias, según la propuesta de Oscar Jara Holliday

¹ Presentado en el apartado “La concepción metodológica de la SALE”.

Figura 2. Los bucles de reflexión que guiaron la metodología de la SALE

Fuente: elaboración propia basada en Jara Holliday (2006).

(2006), concretó nuestra ruta de acuerdo con esa lógica. Jara Holliday sugiere cinco pasos sucesivos para estructurar el procedimiento de la SdE de manera coherente. La figura 2 sintetiza esta propuesta (2006, p. 89 y ss.), la cual se adaptó al contexto específico de la OCEZ-CNPA y se amplió con un segundo bucle de reflexión colectiva y autocrítica con el fin de responder a la aspiración de indagar en nuestro desempeño transdisciplinario y transformador.

El proceso de generación de conocimiento se fundó en un ciclo dialéctico que estribó en un movimiento recursivo entre reflexionar y actuar sobre la praxis investigadora. Como muestra la figura 2, la SALE consistió en un “proceso de doble bucle” (Argyris y Schön 1996, pp. 20 y ss.) de reflexión sobre dos momentos: las experiencias de aprendizaje agroecológico en la OCEZ-CNPA (objeto de la SdE) y la praxis misma de la SdE. En la terminología de Donald Schön (1983), el primer bucle es de reflexión en la acción, mientras que el segundo constituye una reflexión sobre la acción. El

segundo bucle reflexivo, por constar del monitoreo, la evaluación y el análisis sistemáticos de nuestro propio proceso, profundizó el entendimiento de nuestra praxis de investigación participativa y, con ello, la reorientó en el curso del proyecto. Este ciclo de retroalimentación enriqueció la dimensión analítica e informó el proceso para ajustarlo continuamente en aras de generar teoría y práctica para la transformación. De esta manera, se creó “un contexto investigativo más abierto y procesual, de modo que los propios resultados de la investigación se reintroduzcan en el mismo proceso para profundizar en la misma” (Rodríguez-Villasante, citado por Jara Holliday 2012, p. 63). Una característica crucial del aprendizaje de doble bucle es el examen autocrítico de los modelos mentales y epistemológicos preestablecidos y de las consiguientes “teorías en uso” (Argyris y Schön 1974, p. 256) sobre las cuales se construye la práctica, como se ejemplifica en la sección “Reconstruyendo la agroecología”.

A continuación, se esboza el procedimiento metodológico central de la SALE, a saber, la SdE. La secuencia sigue las cinco fases propuestas por Jara Holliday (2006, pp. 89 y ss.), representadas en el ciclo de la izquierda de la figura 2, pero los términos específicos y las formas de aplicación se generaron en nuestro proceso particular.

1. El punto de partida es anterior a la SdE, pues se trata de la experiencia colectiva por sistematizar. Ésta fue, para nosotros, el aprendizaje agroecológico de las(os) campesinas(os) del municipio de La Trinitaria integrados en la OCEZ-CNPA. Jara Holliday (2006, pp. 96 y ss.) menciona la importancia de contar con registros de la experiencia, un aspecto deficiente en nuestro caso. En consecuencia, decidimos emprender un diagnóstico agroecológico participativo, que el equipo de Facilitación conduciría en las parcelas de sus compañeras(os) campesinas(os), con el fin de obtener información sobre los resultados reales de los cursos de capacitación agroecológica promovidos por la organización

y respecto a las situaciones y las prácticas de las(os) campesinas(os) (véase la tercera fase).

2. Como segundo paso, Jara Holliday (2006, p. 102) propone la definición de preguntas iniciales sobre el objeto, los objetivos y el eje de la sistematización que precisan su tema. Integramos esta propuesta en un proceso más amplio de construcción de un terreno común, el cual abarcó la especificación y la planificación de la metodología y la constitución del equipo y de las estructuras de organización y comunicación.
3. La fase central de la reconstrucción colectiva de las experiencias se efectuó mediante talleres en el Centro de Formación y Aprendizaje para el Desarrollo Campesino e Indígena (Cefadeci) de la OCEZ-CNPA y el diagnóstico agroecológico participativo. El equipo de Facilitación diseñó el diagnóstico, que se compuso de diferentes métodos de la EP y la IAP, incluido el diagnóstico rural participativo (Chambers 1994). En las visitas a las parcelas y los traspatios se aplicaron la observación participante y una entrevista semiestructurada, orientadas respectivamente por la guía y las preguntas preparadas por dicho equipo. Después del recorrido por la parcela y el traspatio, una parte del grupo plasmaba los resultados de la observación en mapas parcelarios, mientras que la otra llevaba a cabo un diálogo de campesina(o) a campesina(o) y esbozaba la ruta del aprendizaje agroecológico. El diagnóstico se complementó con talleres en los que se practicaron diversos métodos participativos de la EP, la IAP y el teatro del oprimido (Raule, en este libro), todo lo cual tuvo como fin facilitar el intercambio sobre las experiencias agroecológicas en el que se consideraran las formas de aprender, actuar, sentir y ser de las(os) campesinas(os).
4. La fase de la interpretación crítica y el análisis de la experiencia se orientó con la pregunta crucial “¿por qué pasó

lo que pasó?” (Jara Holliday 2006, p. 117). Responderla implicó sintetizar y clasificar la información obtenida en las categorías que definimos de forma colectiva en la segunda fase: 1) aprendizajes agroecológicos adquiridos y practicados; 2) espacios, procesos y formas de aprendizaje agroecológico; 3) motivaciones y desafíos del aprendizaje y la práctica de la agroecología, y 4) resultados económicos, sociales y ecológicos del aprendizaje y la práctica de la agroecología. Analizamos la información estructurada mediante la realización de preguntas críticas enfocadas en logros y retos, así como en momentos significativos y contradicciones en el proceso campesino de aprendizaje y práctica de la agroecología. Esta reflexión autocrítica sobre las coherencias y las incoherencias entre los objetivos y las prácticas de la organización a la luz de las realidades de las(os) campesinas(os) allanó el camino hacia la última fase, pero no la definitiva, de la SdE.

5. La validez de los conocimientos generados en los pasos anteriores se mide por su utilidad para informar y mejorar la praxis. En esta fase se seleccionaron las fortalezas, las limitaciones y los desafíos más significativos, así como las lecciones aprendidas, y se tradujeron en propuestas de acción con el fin de alimentar la praxis futura de la organización. Adicionalmente, se difundieron los resultados por vías creativas de comunicación popular,² así como de publicaciones de carácter académico (Aiterwegmair *et al.* 2021).

² Un breve video, producido de manera participativa, que ilustra la experiencia de la SALE, concluye con un sociodrama, medio elegido por las(os) investigadoras(es)-campesinas(os) para comunicar los resultados centrales de la sistematización a sus compañeras(os) y aliadas(os). *Entre más cabeza más tamal* (29 de octubre de 2019) [video]. Youtube. <https://youtu.be/BagWAL9rt5M?si=63Z88NSqE-U>



Foto 3. Guadalupe Pérez, pionero en la praxis y la promoción de la agroecología en la OCEZ-CNPA, compartiendo su camino de aprendizaje agroecológico. Diagnóstico agroecológico participativo en la ranchería San José Guadalupe, La Trinitaria, Chiapas, 6 de septiembre de 2016. **Foto:** OCEZ-CNPA.

LAS PERSONAS POR ENCIMA DE LOS PLANES

Para concluir el resumen del proceso metodológico de la SALE, cabe aclarar que las fases de la SdE no estuvieron estrictamente separadas ni siempre fueron seguidas en secuencia, como puede sugerirlo la esquematización de la figura 2, más bien se entrelazaron. Las actividades concretas se efectuaron de acuerdo con las decisiones colectivas y las oportunidades políticas y pedagógicas, siempre y cuando concordaran con los objetivos y los hallazgos sucesivos del proyecto. Al considerar a la investigación integrada en la realidad, concebimos los virajes respecto al plan inicial como parte de él: su propósito de transformar la realidad implicó su transformación por la realidad.

La flexibilidad y la apertura posibilitaron partir de las personas y propiciaron que el resultado transformador llegara más allá del objeto de sistematización planteado en un principio. Como sugiere Jara Holliday (2006, p. 102) para el segundo paso, habíamos limitado tal objeto a los procesos de aprendizaje en agroecología en el periodo 2009-2016. Sin embargo, merced a la profundización de nuestra “investigación temática” (Freire 2005, p. 130), nos dimos cuenta de que el conocimiento agroecológico acumulado en la vida campesina e inscrito en la identidad (*agri*) cultural maya (Aiterwegmair *et al.* 2021) fue más significativo para la deseada transformación agroecológica que los conocimientos impartidos en los cursos de capacitación al respecto durante dicho lapso. Para responder a este tema generador (Aiterwegmair *et al.* 2021), profundizamos en el pasado y rebasamos el marco preestablecido, gracias a lo cual descubrimos las bases ontológicas de una epistemología agroecológica campesina. Los métodos introspectivos, creativos, corporales y sensoriales que elaboramos y aplicamos en el camino favorecieron la evocación de memorias colectivas sobre la agricultura tradicional y, en consecuencia, revelaron una forma de ser y de saber muy diferente al paradigma moderno occidental, como se verá en la siguiente sección.

Esta experiencia demuestra que una metodología transformadora debe orientar el proceso de investigación de manera holística, pero no sobredeterminarlo. Una estricta sujeción a los métodos y planes preestablecidos podría obviar las oportunidades de transformación, al igual que una sobrecarga de leña sofoca una pequeña llama. El cambio social no se puede planificar, y la pretendida incidencia transformadora de un proyecto limitado en tiempo y recursos sólo puede materializarse si el proyecto se integra en el proceso sociopolítico vigente y en la realidad histórica del sujeto epistémico y político. El “factor transformador”, como lo señala Jara Holliday (De la Cruz 2010, p. 9), “no es la sistematización en sí misma, sino las personas que –sistematizando– fortalecen su capacidad de impulsar praxis transformadoras”.

La investigación transformadora implica fomentar el conocimiento innovador y las formas de producirlo y validarlo. Para pensar lo antes impensable, debemos actuar e imaginar más allá de las metodologías y las epistemologías convencionales. Las actitudes y los principios políticos, sociales y éticos deben prevalecer sobre los marcos preestablecidos para abrir paso a la creación procedimental y participativa de una praxis de investigación transformadora. Por ello, Alfredo Ghiso (2004, p. 15) aboga por sustituir marcos metodológicos estrechos por “ecologías de investigación” en las que el conocimiento se construya en una dinámica sistemática, relacional, interdependiente, interactiva y recursiva. Dicho educador popular e investigador social también nos aconseja “pasar de las reglas, las normas y los manuales del canon de investigación a las gramáticas que describen y expresan las lógicas con las que los sujetos crean, recrean, se apropian y socializan sus conocimientos” (Ghiso 2004, p. 15). Esta comprensión metodológica sitúa la investigación en la realidad del sujeto que la ejecuta, condición fundamental para generar conocimiento transformador desde y para la praxis de las(os) campesinas(os).

RECONSTRUYENDO LA AGROECOLOGÍA MEDIANTE LA RECUPERACIÓN DE LAS RAÍCES AGRI-CULTURALES CAMPESINAS

En la SALE, las(os) campesinas(os) comunicaron su experiencia de haber aprendido sobre agroecología principalmente de las(os) académicas(os), por lo que la percibieron inicialmente como una innovación técnica y científica que les trajeron “de afuera”. Muchas capacitaciones consistieron en la transmisión de discursos, teoría y ciertos métodos y técnicas de agricultura agroecológica. En una entrevista, una campesina recordó la evolución de su concepción de la agroecología en la OCEZ-CNPA: “Primero nos hablaban de soberanía alimentaria. Después de las capacitaciones del 2000, ya hablábamos de agroecología. Creíamos que era

diferente a nuestra agricultura campesina, pero luego vimos que más que ser diferente era una forma de recuperarla” (Gómez-Núñez *et al.* 2019, p. 17).

La expresión “nos hablaban” alude a lo que Freire (2005, p. 179) caracteriza como una “acción antidialógica”. Esta y otras reflexiones de las(os) campesinas(os) mostraron que una parte de la formación agroecológica se redujo a una transferencia de técnicas y conocimientos alejados de las realidades y los saberes campesinos. Aunque los elementos de extensión vertical practicados en los proyectos educativos de 2009 a 2016 no favorecieron una transición agroecológica en gran escala, las(os) campesinas(os) pioneras(os) y promotoras(es) de la agroecología participantes en la SALE mostraron los pasos que han avanzado en ese camino.



Foto 4. Re-conociendo los diversos esfuerzos y enfoques agroecológicos de las y los compañeros; aquí, en el traspatio de Cruz, Isabel e Ingrid López. Diagnóstico participativo en el ejido Rubén Jaramillo, La Trinitaria, Chiapas, 2016. **Foto:** OCEZ-CNPA.

Cuando el equipo local de Facilitación compartió y analizó los resultados sistematizados del diagnóstico con el equipo local de Investigación-Acción, las(os) compañeras(os) reconocieron que cada quien tenía sus fortalezas y enfoques en la práctica de la agroecología, dependiendo de las condiciones de sus tierras y de las prioridades de sus familias. El conocimiento detrás de sus prácticas lo habían adquirido en parte en las capacitaciones gestionadas por la OCEZ-CNPA, pero principalmente en intercambios de campesina(o) a campesina(o) (Hensler y Merçon, en este libro) en la familia, la comunidad y la organización, así como con aliadas(os) de otras regiones y naciones en encuentros facilitados por la organización.

En el transcurso de la SALE, algunas(os) campesinas(os) investigadoras(es) manifestaron que, si bien la *agroecología* podía ser un término nuevo creado por científicas(os), al final era congruente con sus prácticas agrícolas ancestrales: “Hoy lo llaman agroecología, pero al final es lo que de por sí hacíamos antes”. El énfasis en el “antes” fue reiterado constantemente por las(os) campesinas(os); así, indicaron un tema generador, concebido por Freire (2005, p. 127) como “temática significativa” de la praxis liberadora. La profundización de la investigación en la historia vivida surgió del pesar por la decadencia de la agricultura y la identidad campesinas, que están en correlación con el cambio del sistema agrícola. Con métodos creativos y sentipensativos facilitamos la recuperación de la memoria biocultural (Toledo y Barrera-Bassols 2008). El árbol de las(os) ancestros ejemplifica los productos artísticos que plasmaron el tema generador. Con esta obra, el grupo autor expresó que “lo que queremos hacer es volver a la cosecha de nuestros abuelos”, puesto que los frutos más cercanos a sus antecesores, representados en las raíces, son los más grandes. Una participante manifestó que “con nuestros abuelos había diversificación de cultivos, practicaban la conservación del suelo y no utilizaban agroquímicos, sin saber que es agroecología. Vivían en armonía con la naturaleza y le daban gracias por lo que se estaba produciendo”.



Foto 5. El árbol de las(os) ancestros. Cefadeci, Santa Martha, La Trinitaria, Chiapas, 7 de febrero de 2017. **Foto:** OCEZ-CNPA.

Al profundizar el análisis sobre el cambio de la agri-cultura campesina tradicional a una moderna, identificamos la llamada Revolución Verde, que llegó a la región a finales de la década de 1980 como una ruptura ontológica con el modo de vida campesino. Marcó un punto de inflexión que transformó, junto con el modo de producción, la forma y el sentido de la existencia campesina. La manera de practicar la agricultura cambió de la milpa, un agroecosistema diversificado de cultivos intercalados (que inspiró a los fundadores de la agroecología, como Hernández Xolocotzi

[1985] y Gliessman [2013]), a los monocultivos de maíz. Antes de que los agroquímicos entraran a sus campos, se requería más trabajo manual, realizado en colaboración por familias y comunidades, explicaron las(os) campesinas(os) de edades mediana y avanzada. Recordaron con nostalgia que, a pesar de que sus parcelas eran pequeñas, sus familias siempre tenían suficiente para comer tanto en cantidad como en calidad. El trabajo colectivo en la milpa estaba vinculado a prácticas culturales que sustentaban el conocimiento y la relación con la comunidad, con la tierra y con Dios. Las ceremonias y celebraciones le daban un ritmo específico al tiempo y un sentido cierto a la vida. El saber de sus abuelos y abuelas se generaba en diálogo con la Madre Tierra y con las(os) ancestros. En la cosmovisión maya, la tierra es sagrada y sostiene una relación recíproca con la comunidad humana: sólo da cuando la gente le da respeto y veneración. Las prácticas y las creencias inducidas por la agricultura industrial han interrumpido esta relación. La agricultura anterior a la era de la Revolución Verde revela una especie de “ontología relacional” (Escobar 2015), entendida como una forma de interconexión con el mundo muy distinta a la lógica capitalista de dominación y explotación. Mientras que la identidad campesina se basaba en la intersubjetividad y la comunalidad, la erosión agri-cultural debida al sistema agroalimentario moderno ha acarreado procesos de individualización, privatización y migración. Estos fenómenos, comunes en el campo mexicano, están provocando la desintegración de las comunidades y la obstaculización de la transmisión intergeneracional de los “conocimientos culturales” (Limón 2010; Aiterwegmair *et al.* 2021).

Así, entendimos la degradación de la tierra y del modo de vida campesino como manifestaciones interrelacionadas de una descampesinización sistémica. La causa de este fenómeno es por un lado material, constituida por las condiciones económicas y políticas, y por otro inmaterial, de índoles culturales, ideológicas y ontológicas. Al examinar la segunda dimensión, la menos visible, detectamos una raíz del problema en una

invasión (agri)cultural –en el sentido de Freire (2005, p. 199)– que conduce a “la inautenticidad del ser de los invadidos” al llevarlos a responder a los valores, los patrones y las finalidades de sus invasores. Esta clase de opresión (2005, pp. 179 y ss.) es materializada por una “colonización de las mentes”, como lo expresó una coordinadora de la OCEZ-CNPA. Otro intelectual orgánico campesino (Gramsci 1975) explicó tal mecanismo de la siguiente manera: “Primero nos vacían, diciendo que nuestras costumbres y culturas no sirven, y luego nos llenan con algo diferente. Es un despojo invisible y nos convierte en pobres-ricos, pues pensamos (...) como ricos”. Este análisis reafirma a Freire (2005, p. 42) cuando resalta que tal invasión no es llevada a cabo por la élite dominadora como tal, sino por las(os) oprimidas(os), ya que “‘alojan’ al opresor”. La mayoría de las(os) campesinas(os) mexicanas(os) proceden como “seres duales” (Freire 2005), por ejemplo, cuando expresan el deseo de que sus hijas(os) vayan a la escuela para que “lleguen a ser alguien”. En consecuencia, ser campesinas(os) se percibe como no ser, por lo que quieren ser como el opresor. Para éste, sin embargo, “ser es tener” (2005, p. 67). La identidad a la que aspira el campesino es, por tanto, la de agricultor-empresario capitalista (Van der Ploeg 2010, pp. 171 y ss.), la cual se define por tener. Ahora bien, puesto que la agricultura intensiva en capital está fuera del alcance de las(os) campesinas(os), éstos acaban por migrar hacia el norte, lo que acelera el abandono de sus tierras, sus territorios y sus agri-culturas.

Con esta y otras reflexiones colectivas avanzamos en el desmantelamiento del discurso de la modernidad que se usa como estrategia para atraer a las(os) oprimidas(os) al sistema opresor. Así las(os) campesinas(os) tomaron conciencia de los mecanismos de un “colonialismo internalizado” (Fanon 2009, p. 163). La confrontación con su praxis educativa les condujo a combatir la creencia común respecto a que no pueden ser buenas(os) promotoras(es) o educadoras(es) agroecológicas(os) por carecer de habilidades aprendidas en la escuela, como leer, escribir o manejar técnicas de presentación. Al experimentar y reflexionar nuestro

proceso de investigación campesina, cuestionamos al sistema educativo formal, del cual el campesinado es excluido, como un instrumento de reproducción de la diferencia social. Nos dimos cuenta de que haber obtenido una educación escolarizada no conduce necesariamente a poseer más conocimientos ni a ser una(un) mejor investigadora(or), pero sí acarrea el supuesto de que quienes pasaron por ese filtro socioeconómico saben más; en consecuencia, provoca que quienes no asistieron a la escuela crean que no saben. Por su propia praxis investigadora en la SALE, las y los campesinos tomaron conciencia de que sí saben, y mucho, a pesar de que –o quizás porque– no lo aprendieron en el sistema educativo formal, sino de sus tierras y territorios, de sus familias y al participar en la lucha de la OCEZ-CNPA, la cual, finalmente, “es una escuela”, como manifestaron varias(os) campesinas(os).

El intercambio de campesina(o) a campesina(o) no sólo generó conocimientos, sino que llevó también al reconocimiento de los avances y los desafíos en la transición agroecológica de cada persona y de la organización. La aceptación de las fuerzas y las debilidades propias motivó a muchos participantes a continuar mejorando su práctica y su comprensión de la agroecología y a compartir más sus experiencias, pasos y conocimientos con otras(os). Un pionero agroecológico de la OCEZ-CNPA lo expresó así en un taller de evaluación: “Cada intercambio me impone nuevos retos”.

Entendimos la valoración por las(os) campesinas(os) de sus saberes y capacidades como un paso crucial para superar la “inferioridad intrínseca” que Freire (2005, p. 200) declara como una condición básica para “el éxito de la invasión cultural”. Como consecuencia, pudimos atestiguar desde la SALE que cuanto más se basa el aprendizaje en el conocimiento, las capacidades, la cultura y la cosmovisión de las(os) campesinas(os), éstas(os) más se reconocen no sólo como aprendices, sino también como expertas(os) de la praxis y, por tanto, como educadoras(es) y “seres históricos” (Freire 2005, p. 210) con agencia transformadora. La investigación colectiva dio lugar a nuevas esperanzas y a aspiraciones de involucrarse

más en un proceso autodeterminado de enseñanza y aprendizaje de la agroecología: “El reto es acompañarnos como grupo, sin necesidad de un técnico”, concluyó un participante en la evaluación final de la SALE.

Desprendemos de este análisis que la agroecología se crea con y por las(os) campesinas(os) mediante una pedagogía descolonizadora. Por medio de ésta se recuperan y recrean sus epistemologías basadas en ontologías reveladoras de una comprensión profunda de la agroecología. Cabe destacar que la aceptación de las(os) campesinas(os) como sujetos conocedores y actuantes no es el fin; es la condición primordial para entablar el diálogo transdisciplinario, horizontal y respetuoso entre diferentes saberes con el que se construye la agroecología (Rosset y Martínez-Torres 2014).

REFLEXIONES FINALES

Como conclusión, resaltamos unos aprendizajes clave que apuntalan las tres dimensiones del conocimiento abordadas en la investigación: la *episteme*, la comprensión de la agroecología a partir de la vivencia campesina; la *techne*, el conocimiento pedagógico-metodológico, y la *frónesis*, la sabiduría práctica en cuanto al quehacer sociopolítico.

En primer lugar, constatamos el hecho de que la generación de conocimiento transformador requiere la regeneración de un conocimiento negado que subyace en identidades oprimidas. El argumento central de Freire (2005, pp. 135 y ss.) respecto a que un proceso de aprendizaje emancipador debe situarse en la particular relación entre las personas y el mundo es de gran pertinencia en la agroecología. Nuestra experiencia afirma que ésta, al ser un saber y una praxis situada y transformadora, sólo puede crearse a partir de las(os) campesinas(os). Vimos que su histórica lucha por su tierra y su agri-cultura está conectada y en congruencia con los principios de la agroecología. Al re-conocer y recuperar su identidad e historia agri-cultural, las(os) investigadoras(es)-campesinas(os) han desarrollado

su propia comprensión de la agroecología. En la medida en que se apropiaron de ella como su agricultura campesina cimentada en el sistema milpa, también resignificaron sus formas de saber y de vivir. La recuperación de la memoria colectiva sobre el modo de vida campesino manifestó una concepción de la agroecología que va más allá de una forma de producción: es una manera de ser y estar en el mundo y con el mundo. Y está basada en una especie de “ontología relacional” (Escobar 2015) que se distingue radicalmente del paradigma vertical, opresor y destructivo de la modernidad capitalista. Estos reconocimientos, generados por las y los investigadoras(es)-campesinas(os), demuestran que sujetos epistémicos excluidos del sistema hegemónico de conocimiento tienen un papel decisivo en la construcción de una ciencia y una pedagogía emancipadoras, e incluso de nuevos paradigmas, que cristalicen la transformación hacia la sostenibilidad.

Reflexionando en la trayectoria metodológica de la SALE frente al objetivo de la transformación, destacamos la apertura y la flexibilidad del proceso colectivo, así como la confianza en él, como factores cruciales. Creamos el camino de manera participativa y progresiva gracias a una dialéctica de acción y reflexión conducida por oídos y corazones abiertos que prestaron atención a las historias y los sentimientos que las(os) campesinas(os) expresaron no sólo con palabras, sino también de maneras creativas y artísticas. Experimentamos el aprendizaje transformador como una praxis afectiva, estética y relacional que cultiva la empatía y la solidaridad entre las personas y con la tierra y el territorio. Concordamos con Fals Borda (1999, p. 82) cuando resalta que la IAP no es una metodología en sentido estricto, sino, más bien, una “filosofía de la vida que convierte a sus practicantes en personas sentipensantes”. La transformación resulta de una reflexión crítica sobre nuestro mundo y sobre nuestras formas de pensar, sentir, actuar y estar en relación con él, y se ubica en la “frontera entre el ser y el ser más”, como señala Vieira (citado por Freire 2005, p. 121). Esta esencia ontológica de una pedagogía emancipadora y decolonial fue una praxis viva en nuestra investigación.

La reconstrucción de la historia propia aportó a la resignificación de la identidad campesina, no solamente en el nivel individual, sino también en el nivel colectivo, pues condujo a una reorientación de la praxis política y pedagógica de la organización. En un taller de evaluación de la SALE, la coordinadora del área de Educación de la OCEZ-CNPA manifestó: “A veces es necesario pararse y mirar hacia atrás para ver el camino a seguir (...) Estos conocimientos nos sirven para mejorar nuestros pasos, para hacerlos más asertivos”. En consecuencia, nos atrevemos a decir que el conocimiento generado en este proceso “se ha convertido en un instrumento activo de crítica (...) ya que pasó de ‘entender lo que está pasando’ a encauzar la historia en ‘lo que debería pasar’ según los intereses del pueblo”, como Jara Holliday (s.f., p. 9) describió la esencia de la sistematización de experiencias.

REFERENCIAS

- Aiterwegmair, K., G. Faschingeder y C. Mérida (2020). Systematization of experiences as a methodology of peasant-based action research. *Journal für Entwicklungspolitik*, 36(3), 70-93. <https://mattersburgerkreis.at/site/de/shop/jepartikel/shop.item/1966.html>
- _____. K.H., M. Mier y Terán, F. Limón ... y R. Martínez (2021). Recreando agri-cultura: conocimientos agroecológicos e identidades campesinas en un proceso de educación-investigación-acción en Chiapas, México. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e11925>
- Altieri, M., y V.M. Toledo (2010). *La revolución agroecológica de América Latina. Rescatar la naturaleza, asegurar la soberanía alimentaria y empoderar al campesino* [archivo PDF]. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/ilsa/20130711054327/5.pdf>
- Argyris, C., y D.A. Schön (1974). *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Argyris, C. y D.A. Schön (1996). *Organizational learning. A theory of action perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- Chambers, R. (1994). The origins and practice of participatory rural appraisal. *World Development*, 22(7), 953-969. [https://doi.org/10.1016/0305-750X\(94\)90141-4](https://doi.org/10.1016/0305-750X(94)90141-4)
- _____ (1997). *Whose reality counts? Putting the first last*. Londres: Intermediate Technology.
- De la Cruz, A. (2010). La sistematización de experiencias. Entrevista con Oscar Jara. *Matinal. Revista de Investigación y Pedagogía* (4), 8-10.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI Editores/Clacso.
- _____ (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce/Universidad de la República.
- Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. *Cuadernos de Antropología Social* (41), 25-38. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1850-275X2015000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político* (38), 73-90. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- _____ (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Ghiso, A. (2004). Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace. Una revisión sui géneris de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas. *Aportes*, 57, 7-22.
- Gliessman, S.R. (2013). Agroecología. Plantando las raíces de la resistencia. *Agroecología*, 8(2), 19-26.
- _____ (2018). Defining Agroecology. *Agroecology and Sustainable Food Systems*, 42(6), 599-600. <https://doi.org/10.1080/21683565.2018.1432329>
- Gómez-Núñez, J., E. Gómez-Martínez, H. Morales ... V. González-Santiago y K. Aiterwegmair (2019). Construcción social de la soberanía alimentaria

- por la organización campesina OCEZ-CNPA en Chiapas, México. *Estudios Sociales*, 29(54), 2-26. <https://doi.org/10.24836/es.v29i54.799>
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Turín: Einaudi.
- Hernández Xolocotzi, E. (1985). *Xolocotzia. Obras de Efraím Hernández Xolocotzi*. México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Jara Holliday, O. (2006). *Para sistematizar experiencias*. Guadalajara: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario.
- _____. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *The International Journal for Global and Development Education Research* (1), 56-70. <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>
- _____. (s.f.). *La aplicación del método dialéctico en la investigación participativa y en la educación popular*. San José: Alforja. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000476.pdf>
- Leff, E. (2006). *Aventuras de la epistemología ambiental*. México: Siglo XXI Editores.
- Limón, F. (2010). *Conocimiento cultural y existencia entre los chuj*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- McTaggart, R. (1991). Principles for participatory action research. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 168-187. <https://doi.org/10.1177/0001848191041003003>
- Méndez, V.E., C.M. Bacon, y R. Cohen (2013). Agroecology as a transdisciplinary, participatory, and action-oriented approach. *Agroecology and Sustainable Food Systems*, 37(1), 3-18.
- Mignolo, W.D. (2005). La razón postcolonial. Herencias coloniales y teorías post-coloniales. *AdVersus. Revista de Semiótica* (4). http://www.adversus.org/indice/nro4/articulos/articulo_mingolo.htm
- Rosset, P.M., y M.E. Martínez-Torres (2014). *Diálogo de saberes* in La Vía Campesina: food sovereignty and agroecology. *The Journal of Peasant Studies*, 41(6), 979-997. <https://doi.org/10.1080/03066150.2013.872632>
- Ruiz-Rosado, O. (2006). Agroecología: una disciplina que tiende a la transdisciplina. *Interciencia*, 31(2), 140-145.

- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.
- Sevilla G., E. (2006). *De la sociología rural a la agroecología*. Barcelona: Icaria.
- Toledo, V.M., y N. Barrera-Bassols (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona: Icaria.
- Van der Ploeg, J.D. (2010). *Nuevos campesinos. Campesinos e imperios alimentarios*. Barcelona: Icaria.
- (2011). The drivers of change: the role of peasants in the creation of an agro-ecological agriculture. *Agroecología* (6), 47-54.
- Vilsmaier, U., V. Brandner y M. Engbers (2017). Research in-between: The constitutive role of cultural differences in transdisciplinarity. *Transdisciplinary Journal for Engineering & Science*, 8, 169-179. <https://doi.org/10.22545/2017/00093>
- Wezel, A., S. Bellon, T. Doré, C. Francis ... C. David (2009). Agroecology as a science, a movement and a practice. A review. *Agronomy for Sustainable Development*, 29, 503-515. <https://doi.org/10.1051/agro/2009004>

8. Lectura e interpretación crítica del mundo

Rosa Elva Zúñiga López

INTRODUCCIÓN

Lo que aquí expongo proviene de mi trayectoria laboral y militante en el Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A.C. (Imdec), que abarcó de 2000 a 2015. Desde este instituto acompañé y formé a varias generaciones en cuanto a los procesos de sistematización de experiencias. En este capítulo comparto algunas pistas metodológicas para interpretar las experiencias que sistematizamos. Planteo que interpretar es un momento clave en todo proceso de indagación, porque nos permite comprender y reconocer las diferentes dimensiones de una experiencia y saber por qué ésta se dio de una manera y siguió ciertos rumbos y no otros, es decir, es una búsqueda de los sentidos de la experiencia.

A lo largo del texto ofrezco reflexiones surgidas de mi propia práctica y de su relación con la educación liberadora que Paulo Freire nos propone. Sistematizar experiencias es una tarea que se lleva a cabo colectivamente, sobre todo porque ellas están construidas por múltiples actores. Se necesita efectuar una profunda introspección en las experiencias para percibir sus sentidos y comprender la realidad desde diferentes dimensiones: la correlación de fuerzas, las relaciones de poder, las raíces históricas, la identidad y los contextos. Es una estrategia que nos invita a re-vivir y re-mirar la experiencia.

Este capítulo dialoga con un documento que escribió Ana Bickel en 1996 como parte de la formación política de la Red Mesoamericana de Educación Popular Alforja. En él, Ana aporta elementos sustantivos para el momento de la interpretación crítica de las experiencias en la sistematización participativa. Plantea que tal interpretación implica darnos la oportunidad de mirar más allá de lo aparente, poner en juego el arte de formular preguntas y efectuar una lectura crítica de nuestros procesos.

El diálogo con Bickel posibilita señalar pistas para interpretar nuestras experiencias y entender que se sistematiza no sólo para dar cuenta de lo que pasó, sino, más que nada, para comprender cómo y por qué los procesos se dieron de una manera, y así definir nuevos caminos. Entraña, por tanto, un esfuerzo individual y colectivo de reflexiones con el objetivo de confrontar lo que pensamos con lo que hacemos. Al sistematizar, se ponen en práctica estrategias de investigación inter- y transdisciplinaria que contribuyen a la creación de conocimiento colectivo para la transformación, desde los territorios de los que somos parte, en los que se genera una filosofía de la praxis.

El capítulo está dividido en cinco partes. Dedico la primera a recuperar rasgos de mi experiencia; en la segunda, dialogo con Ana Bickel; en la tercera, relaciono la sistematización de experiencias con el pensamiento de Paulo Freire; en la cuarta, ofrezco algunas pistas metodológicas para llevar a cabo la sistematización, y cierro con algunos desafíos para seguir andando.

SISTEMATIZAR EXPERIENCIAS, UN CAMINO ANDADO

La propuesta metodológica para sistematizar experiencias que conocí en 1999 me dio oportunidad de comprender con claridad el sentido de mi acción sociopolítica y de descubrir un mundo diferente al que pertenecía y en el que me desenvolvía. Yo procedía de la academia, y al participar en el taller de sistematización conocí prácticas de diversos ámbitos de acción,

como el trabajo de base para la organización y la incidencia concreta; el movimiento popular en lucha por los derechos políticos, sociales y económicos; el activismo social, político y cultural, y la investigación-acción participativa. En enero de 2000 entré al Imdec,¹ y de noviembre de ese año a noviembre del 2015 coordiné, junto con varias colegas, el programa de formación metodológica para sistematizar experiencias. De 2012 a 2016 coordiné el Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (Ceaal).² Me enamoré de la forma en que se construía conocimiento: en movimiento y de manera colectiva; fue para mí una segunda escuela de sociología. Colaborar en el Imdec me acercó a la Red Mesoamericana de Educación Popular Alforja y al Ceaal, pioneros en la educación popular en el continente. Al aprender haciendo, estos espacios nutrieron y nutren grandemente mi experiencia como educadora popular.

La metodología para sistematizar experiencias se fundamenta en los principios de la educación popular: parte de las prácticas, las problematiza y vuelve a ellas para transformarlas. No se trata de quedarse en el mero análisis, sino de reflexionar críticamente sobre las prácticas para renovarlas.³ La sistematización de experiencias es un proceso introspectivo

¹ El Imdec es una de las organizaciones civiles mexicanas más antiguas, pues desde 1963 anima procesos de educación y comunicación populares en comunidades de Jalisco y otros estados del país; es también uno de los fundadores de la Red Mesoamericana de Educación Popular Alforja. Carlos Núñez Hurtado, uno de sus mentores, sistematizó y plasmó la trayectoria del Imdec, en particular la experiencia vivida y la estrategia metodológica del acompañamiento a las comunidades, en el libro *Educación para transformar, transformar para educar*. Éste fue de revisión obligada para quien quería conocer esa experiencia y llevar a cabo procesos de formación metodológica y política en clave de educación y comunicación populares. Ser parte del Imdec fue para mí toda una experiencia vital que cambió los rumbos de mi historia como educadora popular. Encontrarán información sobre el Instituto en: <http://www.imdec.net>

² El Ceaal tiene presencia en 21 países. Nació en 1982 y su primer presidente fue Paulo Freire. Entre sus líneas de acción prioritarias están la educación de personas jóvenes y adultas y la construcción de conocimiento colectivo mediante la sistematización y la investigación participativas de las experiencias, procesos fortalecidos por un Grupo de Trabajo. Encontrarán más información en torno al Consejo en: <https://ceaal.org/v3>

³ Para conocer más sobre los principios de la educación popular, recomiendo los libros de Freire mencionados en las referencias, así como el de Tereza Moreira, *Moema Viezzer*.

profundo que puede llevarnos a reorientar nuestras apuestas personales y colectivas, pues implica partir de la realidad concreta de cada territorio con el objetivo de transformarnos entre todas y todos. Puesto que en todo proceso formativo es básico explicitar nuestras concepciones a fin de establecer una base común, comenzamos por responder a la pregunta: ¿qué entendemos por sistematización de experiencias?



Foto 1. Ciranda. Preparándonos para reconocernos, en el marco del Taller de Sistematización de Experiencias Sociales, que el Imdec ofreció en 2015. **Foto:** Marisela Vázquez Mercado, 2015.

En los talleres que facilité, era común la idea de que sistematizar es ordenar, organizar, describir. Conveníamos en que sí, sí se trata de eso,

Vocação de semente. A história de uma facilitadora de inteligência coletiva. São Paulo: Sustentável Editora (2017), y el de Carlos Rodrigues Brandão, *La educación popular de ayer y hoy.* Buenos Aires: Editorial Biblos (2017).

pero no en el sentido positivista que concibe los hechos sociales como cosas que se miden, sino más bien para comprender que su devenir responde a diversas circunstancias y a las decisiones que tomamos. No se trata de ver las experiencias como datos aislados, sino en conexión con una serie de situaciones que se dan en la experiencia vivida y que nos conducen a diferentes rumbos de acción. Se trata, por tanto, de un ejercicio de comprensión crítica del devenir de los hechos sociales en movimiento. Ordenar y analizar nuestras prácticas es todo un ejercicio de introspección y cuestionamiento a partir del cual podemos organizar, actuar y reinventar a la luz de lo vivido. Comenzar con la puesta en común de nuestras concepciones de la sistematización nos ayuda también a comprender las ideas, los sueños, las esperanzas que teníamos cuando nos involucramos en la experiencia de indagación; es una forma de conocer, entender y sentipensar nuestras motivaciones. En los talleres, al caracterizar la sistematización, afirmábamos que tenía que ver con procesos sociohistóricos complejos y dinámicos, y también que es participativa porque, en el proceso de recuperación y reflexión de la experiencia social, nos involucramos las personas y los actores sociopolíticos que la vivimos. Asimismo, recalcábamos que debíamos dejar de considerar la experiencia como un “dato duro” que sólo había que medir, pues sin falta necesitábamos sentipensarla, tal como Orlando Fals Borda (2009) lo desarrolla en la antología de sus obras que el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) preparó: *Una sociología sentipensante para América Latina*.

Concebimos las experiencias como procesos sociales porque en ellas participamos actores y personas que las vivimos desde nuestras propias subjetividades, contradicciones y complejidades. Una sistematización participativa se funda en la práctica sociopolítica que es parte de nuestro quehacer cotidiano y nos sirve para:

- Reconocer el sentido y el significado de cada una de nuestras acciones sociopolíticas.

- Fortalecer nuestras identidades mediante la recuperación de las experiencias.
- Profundizar la comprensión de las experiencias con el fin de mejorar nuestra práctica.
- Construir conocimiento a partir de la acción sociopolítica que realizamos.
- Compartir los aprendizajes y conocimientos generados.
- Conceptualizar nuestra práctica, base para consolidar la acción estratégica de la institución o el colectivo del que somos parte.

La propuesta metodológica tiene entre sus objetivos los de aprender de la experiencia vivida, reconstruir y escribir la historia, y repensarnos como parte de un proceso. Ello nos exige identificar los sentidos profundos de nuestra participación en la experiencia, y tiene todo que ver con la re-significación de nuestros actos. Explorar aquello que le dio sentido al proceso y a nuestra propia vida no es una tarea que se pueda hacer de forma mecánica, sino que debe llevarse a cabo con cariño, cuidado, crítica y tiempo. Al respecto, Galindo (2011, p. 122) señala: “La experiencia es recuperada a ‘jirones’ que se presentan como capas sedimentadas de historia y sólo algunos fragmentos resultan de la búsqueda. De este cavar se puede armar una historia y narrarla”. El ejercicio de reconstruir la experiencia significa develar cómo la vivió cada quien, no para quedarse en la vivencia personal, sino para juntar las piezas y obtener una comprensión profunda respecto de los sentidos políticos, sociales y culturales que nos llevaron a hacer lo que hicimos y no otra cosa. En la práctica, esto se desenvuelve de manera muy dinámica y colaborativa, a partir de preguntas generadoras para reconocer las motivaciones de cada persona y del trazado en grupo de una línea del tiempo.

Como regresar a la experiencia entraña recordar lo vivido, es muy probable que volvamos a sentir lo que sentimos entonces, pero ahora con



Foto 2. Línea del tiempo. En esta línea del tiempo se ilustran pasos, tiempos, símbolos y características de la experiencia. **Foto:** Rosa Elva Zúñiga López, 2015.

la ventaja de que estamos tomando distancia de ello; de esta manera, podemos mirarlo con ojos distintos, sobre todo porque ya pasó y tenemos la madurez para aceptar nuestros temores, miedos, dudas y esperanzas, así como la oportunidad de aprender de ello. Sistematizar incluye negociar y construir acuerdos porque somos diversos y no tenemos la misma forma de pensar. En un taller efectuado en 2013, una de las personas participantes dijo:

Creo que la metodología de sistematización de experiencias [lleva], entre muchas otras cosas, a cuestionarse, plantearse y replantearse la acción

política comunitaria organizativa. En este sentido, y encontrándome en un duro proceso de [autocrítica] y reflexión en torno a mi acción y a la de mi organización, considero pertinente, necesario, responsable y hasta obligatorio realizar un muy sincero ejercicio desde la metodología de la sistematización. Así que me voy con la plena convicción y el compromiso de plantear esta posibilidad a la coordinadora de la organización (Imdec 2013, p. 59).

Reconstruir la historia implica preguntarnos por aquellas cuestiones que fueron más significativas para cada persona involucrada, para lo cual es necesario tener claro el periodo que se sistematizará, iniciar con el reconocimiento de sentimientos y emociones y acordar los aspectos que abordaremos para no perdernos en toda la historia vivida. Esta tarea debe emprenderse de maneras personal y colectiva; así objetivamos las subjetividades, les damos nombre y nos reapropiamos de la experiencia.

El proceso de introspección personal supone recordar aquello que nos inspiró para sumarnos a la experiencia y todo lo que influyó para que se llevara a cabo de una forma y no de otra. También traemos al presente lo que nos dolió, las tensiones, las contradicciones. Contar con fotografías, símbolos, objetos, relatos, memorias de lo vivido nos ayudará a reconstruir el proceso. Si echamos mano de nuestra creatividad, podremos reconstruir la historia de forma gráfica con todo aquello relacionado con la experiencia. Al respecto, comparto una vivencia muy significativa.

Un colectivo de Monterrey sistematizó la experiencia de organización comunitaria que surgió de la necesidad de una pareja de que su hijo tuviera nuevas amistades en el barrio. Invitaron a la comunidad infantil a jugar fútbol en las áreas verdes de la zona, a partir de lo cual identificaron nuevas necesidades, cuya atención llevó a la organización y a la acción colectivas. Así, los juegos contribuyeron a crear un fuerte sentido de pertenencia. La reconstrucción de la experiencia, los nombres de las etapas y el uso de códigos propios, como los del fútbol, dotaron de sentido a este grupo: cuadrangulares y goles desde una perspectiva sociopolítica.

Es elemental que en el proceso de reconstrucción colectiva de la experiencia cada persona comparta la forma en que la vivió a fin de comprender las decisiones que se tomaron, los miedos, las apuestas. Es una oportunidad privilegiada para conocer de cerca los sentidos profundos de la acción, comprender por qué se actuó de cierta manera y no de otra, e incluso contribuir a resolver conflictos, sobre todo si las condiciones lo permiten y la reflexión crítica es abierta, respetuosa y cuidadosa. No se trata de practicar una terapia de grupo, sino de reconocer los sentidos profundos de la acción política de las(os) actoras(es) involucradas(os), lo que lleva a repensar nuestras estrategias y apuestas, nos transforma, nos mueve y conmueve. La lectura estructural nos proporciona una lectura política y la comprensión de cómo se da la correlación de fuerzas, a partir de lo cual podemos ajustar las estrategias presentes y futuras.



Foto 3. Análisis del contexto. Integrantes de organizaciones sociales al momento de mapear para comprender la correlación de fuerzas en su territorio. Como si tomaran parte en el ejercicio, destacan los niños de la pintura del fondo, uno espejo del otro. **Foto:** Rosa Elva Zúñiga López.

No basta con lograr la reconstrucción histórica de la experiencia, es necesario dar un salto para llevar a cabo su análisis e interpretación crítica. Una pregunta a la que recurrimos en este momento es: ¿por qué pasó lo que pasó y no otra cosa? Aunque es muy general, nos ayuda a plantear otras preguntas y a escarbar en la experiencia. Para interpretar, deben lanzarse preguntas de fondo que nos lleven a debatir lo que pensamos, decimos y hacemos como acción afirmativa en la búsqueda de la coherencia y a descubrir contradicciones estructurales. Todo con el fin de repensar el tipo de sociedad que estamos construyendo desde nuestra acción concreta y decidir hacia dónde queremos encauzar nuestras energías. Éste es uno de los aportes primordiales de la educación popular como parte de un proceso de formación política.

Al respecto, comparto lo que sucedió en un grupo de promotores de educación comunitaria, cuya sistematización tuvo como objetivos conocer la forma en que vivió cada quien su experiencia, determinar las razones de la deserción y de la permanencia en la tarea, así como delinear una estrategia de formación en favor de su continuidad. Dimos además una lectura de género a la experiencia, puesto que la mayoría de los promotores eran hombres.

Las mujeres expusieron que muchas dejaban de ser promotoras tras contraer matrimonio, pues, aunque tenían interés en continuar con su labor educativa, la interrumpían por los roles que se les asignan y asumían al casarse. También señalaron que por costumbre muchas se casan muy jóvenes, y que cuando son mayores de 20 años y no lo han hecho, se les ve como mujeres que “ya se quedaron”, sobre todo porque muchos hombres prefieren desposar a mujeres muy jóvenes, casi niñas. Esta reflexión fue muy interesante, porque visibilizó un hecho naturalizado que limita la participación de las mujeres como educadoras. Los hombres dijeron que romper esta lógica era complejo por el peso de la tradición comunitaria, y que ellos debían ser pioneros en el cambio de esta dura realidad que viven las mujeres. Compartir estos tramos de vida ayudó a ponernos en los

zapatos de la otra y el otro, y a meditar en la gran necesidad de cambiar patrones culturales que condicionan la participación en los diversos espacios comunitarios. Tal viraje no se logra con un proceso de sistematización, pero éste sí puede exponer esas costumbres y ayudar a definir rutas para modificarlas. La reflexión contribuyó a nombrar, transparentar y abordar lo que sucede en la comunidad y a comprender que cambiar los roles de género construidos socialmente es complejo e implica mucha reflexión colectiva y acción concreta y sostenida.

LA INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA

Esta interpretación resulta esencial para tomar distancia de la experiencia vivida; para interrelacionar nuestras acciones, decisiones, estrategias y resultados en articulación con el contexto; para distinguir incoherencias, tensiones y contradicciones. Para explicarla, cito el documento que Ana Bickel escribió en 1996 y que presenta 13 aspectos básicos al respecto, y reflexiono de inmediato después de cada punto.

Uno. Identificar “los momentos más significativos de la experiencia, los cambios que se produjeron, las diferentes etapas. ¿Por qué ocurrió así, de esta manera y no de otra?” (Bickel 1996, p. 2). Éste es el paso principal para comprender la acción subjetiva de cada una de las personas participantes, para ponerse en sus zapatos, para entender por qué actuaron de cierto modo. También permite discernir los efectos del contexto en la toma de decisiones, para lo cual hemos de identificarlos y ubicarlos en la reconstrucción histórica. Esta primera mirada analítica es una oportunidad para sincerarnos y cultivar la mirada crítica, lo que contribuye a tomar distancia de la experiencia, sobre todo porque lo que vivimos ya sucedió. Es muy probable que riámos y lloremos al recordar lo que aconteció; lo importante es no quedarnos ahí, sino conectarnos con los diversos caminos que tomamos, comprender los sentidos de nuestras acciones y, sobre todo, reconstruirlas sin juzgar

con la intención de explicarnos a fondo por qué se dieron de una cierta manera y no de otra.

Dos. “Buscar la relación que existe entre los diferentes aspectos del eje, situaciones y resultados. ¿Cuáles fueron las causas y las consecuencias, los efectos? ¿Hubo avances o retrocesos? ¿Elementos comunes y diferentes? ¿Hubo cambios?” (Bickel 1996, p. 3). Este aspecto, que proporciona una segunda mirada analítica, pide tener claros de antemano los elementos que nos interesa indagar en la sistematización y lo que se pretendía lograr con la experiencia para precisar los resultados y los factores que contribuyeron a alcanzarlos. Ayudará mucho tener a la mano los objetivos y los resultados esperados, así como los reportes de los avances al respecto y la información disponible sobre el eje y los elementos de la experiencia, sobre todo si nos interesa profundizar en alguno. Puesto que este aspecto se relaciona profundamente con el primero, será necesario especificar los momentos significativos, los elementos del contexto y el devenir de la experiencia para lograr una lectura integral de ella.

Tres. “Tomar en cuenta que nuestra experiencia es parte de un todo, pero no es lineal, [y que] cada elemento se relaciona con otro” (Bickel 1996, p. 3) es ver la experiencia de forma integral, dinámica y compleja; es tener en mente que la analizamos para comprender de mejor manera sus diferentes partes. Este aspecto se conecta con el siguiente.

Cuatro. “Ver la experiencia conectada con varios niveles: lo local, lo micro, lo personal, y también lo institucional, lo colectivo y lo nacional” (Bickel 1996, p. 3). Esta visión nos faculta para interconectar la experiencia con diferentes ámbitos con el fin de observar cómo se influyen entre sí.

Cinco. “Tomar en cuenta que la realidad es cambiante, que estos cambios se deben a las principales contradicciones y tensiones que vivimos, hacernos preguntas que nos permitan ubicar las principales tensiones y contradicciones de nuestra experiencia. Buscar cómo influimos en estas contradicciones, cómo éstas influyeron o determinaron nuestra

experiencia. Tratar de ver la articulación de elementos contradictorios, su mediación y cómo incluso pueden ser complementarios o transformarse en potenciadores de nuestra experiencia” (Bickel 1996, p. 3). Aquí es necesario contar con información respecto a nuestras diversas concepciones e identificar cómo se fueron transformando con el tiempo y debido a cuáles acontecimientos. Si reconocemos lo que pensamos y hacemos, así como lo que sucede en el contexto, podremos determinar las contradicciones entre los elementos de la experiencia e indicar los que debemos atender y seguir cuestionando. No se trata de forjar verdades, sino de comprender los procesos en su complejidad, y de tomar decisiones para el presente y el futuro.

Seis. “Entender nuestra experiencia a la luz de nuestra cultura e identidad, ver cómo fortalece o debilita nuestra cultura e identidad y cómo éstas influyeron en nuestras experiencias” (Bickel 1996, p. 3). La importancia de este aspecto radica en que nos invita a concebir la experiencia desde la diversidad que somos en términos de cultura e identidad. Es clave saber de dónde venimos, cómo nos hemos construido sociopolíticamente, por qué pensamos lo que pensamos y por qué estamos donde estamos. En palabras de Freire, en *Pedagogía del oprimido* (1983),

la acción política junto a los oprimidos,⁴ en el fondo, debe ser una acción cultural para la libertad, y por ello mismo, una acción con ellos. Su dependencia emocional, fruto de la situación concreta de dominación en que se encuentran y que, a la vez, genera su visión inauténtica del mundo, no puede ser aprovechada a menos que lo sea por el opresor. Es éste quien utiliza la dependencia para crear una dependencia cada vez mayor (p. 63).

Aquí tenemos la ocasión de ver la experiencia a la luz de lo que somos y de lo que la sociedad nos impone, a partir de lo cual podremos, desde un ejercicio

⁴ Freire escribe “los oprimidos”, pero me parece más correcto hablar de la clase oprimida.

crítico, admitir nuestras coherencias, incoherencias y contradicciones, así como vivir un ejercicio de cuestionamiento ético, político y pedagógico.

Siete. “Tratar de darle una mirada con enfoque de género, diferenciando mujeres y hombres, sus formas de sentir e interpretar la experiencia, sus posiciones y condiciones” (Bickel 1996, p. 3). Si respondemos, por ejemplo, a ¿cómo se dieron las relaciones de poder y de género? y a ¿cómo influyeron los roles de género socialmente construidos en la participación y la toma de decisiones de las mujeres?, bosquejaremos la manera en que se expresa el sistema patriarcal en la vida de las mujeres y cuáles caminos tenemos para transformarlo. También es momento propicio para preguntarnos sobre los privilegios con los que hemos vivido y plantear estrategias para desmontarlos.

Ocho. “Tomar en cuenta las dimensiones de lo objetivo y subjetivo. Si bien tratamos de objetivizar lo vivido, los elementos subjetivos y perceptivos nos dan pistas importantes para comprender la realidad, para entender las motivaciones que fueron motores de los cambios que se produjeron” (Bickel 1996, p. 3). Aquí resulta básico aceptar que cada persona y actor involucrados en la experiencia tienen su propia historia, que cada uno la vivió de forma particular y que su lectura del mundo responde al lugar en el que se encontraba en ese momento. Tener claro que el devenir de nuestra historia nos hace ser quienes somos, que respondemos a los contextos en los que crecimos nos ayuda a dialogar con ella y a comprender por qué pensamos y procedemos como lo hacemos. Con la sistematización de nuestras experiencias podemos remirarnos, decidir nuestras formas de ser y actuar, y así reinventarnos.

Nueve. “Analizar el contexto en medio del cual se desarrolla la experiencia. Tomar en cuenta contextos coyunturales, pero también estructurales. Buscar relaciones en nuestra experiencia con lo estructural de la sociedad en la que vivimos, sus fundamentos ideológicos (religiosos y culturales), políticos (aparatos y clases de poder), económicos (sectores que detentan el poder económico, políticas económicas). Cómo éstos

determinaron nuestra experiencia y cómo ésta se relaciona con estos poderes” (Bickel 1996, p. 3). Esto incluye efectuar una lectura estructural de la experiencia para entonces contar con una lectura crítica del funcionamiento de la sociedad, de sus reglas y de cómo éstas influyeron en la correlación de fuerzas en que se dio la experiencia. A partir de ello podremos plantear la creación de alianzas, articulaciones, procesos formativos e iniciativas de incidencia que lleven a construir la sociedad en la que vivamos con dignidad.

Diez. “Relacionar la experiencia con nuestra historia local y nacional, tratar de ver qué relación tiene con nuestras luchas y los acontecimientos históricos del país” (Bickel 1996, p. 3). Se trata de entender cómo nuestra experiencia se conecta con la realidad de nuestros territorios y con lo que sucede a nivel nacional para distinguir así cómo podría influir en la toma de decisiones de interés para los actores involucrados y la vida de los pueblos. Es una invitación a pensar en la incidencia política y a sumarnos a la construcción de una correlación de fuerzas favorable a los pueblos y territorios.

Once. “Tomar en cuenta factores clave internos y externos que han determinado la experiencia. Los elementos que potenciaron o debilitaron la experiencia” (Bickel 1996, p. 3). Esto nos demanda una mirada introspectiva y otra estructural, y preguntarnos quién decidió; quién, qué y cómo propuso, y cómo influyó todo ello en el devenir de la experiencia.

Doce. “La identificación de los grandes sentidos de nuestra experiencia, los grandes motivadores, los rumbos, hacia dónde se quería dirigir el proceso. Interrogar nuestra experiencia sobre éstos y si fueron coherentes con las intencionalidades o misión determinados o afirmados durante la experiencia. Ver los sentidos construidos a lo largo de la experiencia, con qué se inspiró, con qué compromisos se llevó a cabo” (Bickel 1996, pp. 3-4). Este aspecto es clave en la interpretación de nuestra experiencia porque nos invita a realizar un ejercicio de síntesis y de búsqueda de sentidos que ayuda a formular conclusiones y a definir nuevos rumbos.

Trece. “La comparación con otras experiencias similares o la confrontación con textos u otros elementos externos sobre lo que pretendíamos lograr” (Bickel 1996, p. 4). Es indispensable entablar el diálogo entre nuestra experiencia y otras afines para seguir construyendo conocimiento colectivo, para extender y profundizar aprendizajes teóricos y prácticos.

Los anteriores aspectos concurren para ampliar y enriquecer la mirada; algunos nos brindan una comprensión más honda de las diferentes partes de la experiencia, y otros nos ofrecen una lectura más política y conceptual de ella. Con este empeño problematizamos nuestras concepciones y prácticas en el marco de nuestros contextos.

En muchos de los talleres de sistematización que comenté, el momento de interpretación constituyó una oportunidad para unir los hilos de la experiencia, redescubrir sentidos de las acciones desplegadas, sacar a la luz factores que orientaron su devenir más allá de lo aparente, despersonalizar las causas. Y comprenderla estructural, contextual y subjetivamente.

Recuerdo que en la sistematización de su experiencia un grupo de jóvenes indígenas explicitó un nudo que muchos de ellos sentían, pero que no habían expresado, porque asumían que era una percepción personal y nada podía hacerse. Al identificar colectivamente este punto, se dieron cuenta de que tal sensación era compartida y que ese nudo afectaba sus procesos organizativos, tanto en la toma de decisiones como en lo financiero. Comprendieron que el comportamiento de un integrante ya estaba afectando a su organización. Señalaron la manipulación de la que varias personas habían resultado víctimas y coincidieron en que no era posible continuar así. Destacaron las consecuencias de que un solo miembro tomara las decisiones que le correspondían al grupo, así como los problemas al definir los criterios para participar en la organización. Estas reflexiones los llevaron a establecer pautas del trabajo colectivo y a tomar decisiones que mejoraron la dinámica del grupo. Hubo pérdidas, pero ganaron en claridad política y, sobre todo, lograron el sentido de colectividad que buscaban como jóvenes indígenas. Vale

añadir que vincularon el comportamiento de dicha persona a la estrategia de cooptación aplicada en muchas comunidades, engañadas con la idea de alcanzar ingresos altos y una vida de lujos, que en los hechos sólo les endeuda, enferma y aleja de su propia realidad, ya que se les vende un modelo de vida alejado de los principios comunitarios y de sus organizaciones.

En otros casos, se desataron nudos de viejos conflictos al mirarlos de modos distintos y entonces se zanjaron problemas. Hubo quienes decidieron cambiar sus planes y estrategias. Tras la pregunta ¿por qué pasó eso y no otra cosa?, surgen más, como cuando en nuestra infancia no paramos de preguntar el porqué de las cosas. Una debe decidir cuándo es oportuno parar, por razones de tiempo y de recursos. Siempre quedan preguntas abiertas, dudas y desafíos que podrán ser tomados en cuenta en otros procesos de investigación y elaboración de planes. La experiencia se mira por dentro, por fuera y por los extremos; se desarma y se vuelve a armar. En este camino una se transforma, no sigue siendo la misma. Los procesos nos convierten y es indispensable tomar conciencia de ello. Compartir la sistematización es otro gran paso que hemos de dar, para el cual necesitamos identificar los aprendizajes adquiridos, los retos, las próximas tareas, así como las maneras en que la difundiremos. Es ideal poner por escrito lo que encontramos, acompañado de fotografías: escribir es otra forma de reafirmar nuestra identidad y nuestra historia.

FREIRE: LA LECTURA CRÍTICA DEL MUNDO PARA TRANSFORMARLO

Uno de los principales aportes de Freire al proceso de construcción de conocimiento colectivo tiene que ver con la posibilidad de leer críticamente el mundo para transformarlo, leerlo para comprender nuestro estar en él y, en el acto de leerlo, transformarnos a nosotros mismos.

Una primera cuestión es que el proceso de sistematizar una experiencia parte de una realidad concreta que será investigada para

efectuar una lectura crítica del mundo desde los sujetos participantes en tal experiencia. Es también un proceso de liberación y alfabetización política que parte del reconocimiento de los saberes individuales y colectivos, y que los pone en diálogo. Como la sistematización supone cuestionarnos en torno a la experiencia vivida, desde lo más sencillo hasta lo más complejo, posee un vínculo sustancial con la pedagogía del oprimido, ya que la esencia de ésta radica en la problematización del mundo. Al respecto, Freire señala (1983, p. 86) que

el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Éstos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico.

Es patente que aquí entran en juego el diálogo de saberes, el movimiento y la dialéctica, al igual que la consideración de que las personas somos sujetos, como lo sostiene Freire en *La educación como práctica de la libertad* (1999, p. 100):

Pensábamos en una alfabetización directa y realmente ligada a la democratización de la cultura, que fuese una introducción a esa democratización. Una alfabetización que, por eso mismo, no considerase al hombre espectador del proceso, cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje, sino que lo considerase como sujeto.

Con la sistematización de nuestras experiencias develamos, como sujetos involucrados, nuestras vidas; identificamos no sólo palabras generadoras para conocer las experiencias en sus diferentes dimensiones; vemos más allá de lo aparente, sobre todo para liberarnos de nuestras ataduras, comprender críticamente las distintas relaciones que se dieron en la experiencia

y entender los diversos sentidos de nuestra acción concreta donde curiosidad y creatividad están siempre presentes. Aunque por lo común sabemos lo que sucedió, es preciso que cultivemos la mirada curiosa para revisar las experiencias y encontrar aquellas cosas que no habíamos visto. Esto nos habilita para pasar de la conciencia ingenua a la conciencia crítica, en particular si seguimos un riguroso y creativo proceso de interpretación crítica.

Otra cuestión fundamental es que muchas de las obras de Freire proceden de la práctica y la acción colectivas. Por ejemplo, en *Miedo y osadía*, escrito en 1987 con Ira Shor, se comparten reflexiones y estrategias que ambos educadores utilizaban para tocar los miedos de los sujetos en su acción educativa, pero también para educar para la liberación, para ser osados y atreverse a construir procesos emancipadores. En el libro igualmente se problematiza en torno a la necesidad de que los proyectos educativos estén situados, es decir, que partan de los territorios y los contextos de las personas que están aprendiendo. La sistematización de experiencias, como proceso de investigación-acción participativa, requiere el involucramiento de los diversos actores que son parte de la experiencia para leerla desde diferentes miradas. No es, por tanto, un ejercicio individual lo que nos desafía a crear las condiciones necesarias para emprender procesos colectivos y dialógicos situados.



Foto 4. Lectura crítica del mundo. Personas que dialogan y plasman en el papel sus contextos territoriales, desde la sistematización de sus experiencias y como parte de su lectura crítica del mundo. **Foto:** Rosa Elva Zúñiga López.

Sistematizamos experiencias para saber cómo fuimos construyendo la sociedad de la que somos parte, para afirmarnos como sujetos de nuestra propia historia, profundamente políticos. Cavar en las experiencias que sistematizamos nos ofrece la posibilidad de desarrollar la conciencia crítica y admitir, aclarar, impugnar o reafirmar nuestras posturas. Esto contribuye a determinar las coherencias e incoherencias políticas y metodológicas de la experiencia: así nos vamos educando para la libertad. Al respecto, Freire (1999, pp. 98-99) plantea la importancia de instituir “debates de grupo, tanto en búsqueda de la aclaración de situaciones, como en búsqueda de la acción misma, que surge de la clarificación”.

Con la sistematización percibimos con mayor claridad aquello que estaba oculto, superamos la conciencia mágica e ingenua y conformamos una conciencia crítica para leer el mundo a partir de la lectura de la experiencia vivida. Freire (1999, pp. 101-102), citando a Álvaro Vieira, sostiene que

la conciencia crítica es “la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales”. “La conciencia ingenua [por el contrario] se cree superior a los hechos dominándolos desde afuera y por eso se juzga libre para entenderlos conforme mejor le agrada”. La conciencia mágica, por otro lado, no se considera “superior a los hechos”, dominándolos desde afuera, ni “se juzga libre para entenderlos como mejor le agrada”. Simplemente los capta, otorgándoles un poder superior al que teme porque la domina desde afuera y al cual se somete con docilidad.

Freire (1999, p. 102) concluye que “toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción (...). La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será. Si la comprensión es mágica, mágica también será la acción”.

Tenemos el desafío de cultivar nuestra conciencia crítica para que nuestras reflexiones, análisis y comprensiones de la realidad sean críticas. Sistematizamos para liberarnos, para enfrentar los miedos y las dudas y, más que nada, para construirnos como sujetos de nuestra propia historia.

ALGUNAS PISTAS METODOLÓGICAS PARA SISTEMATIZAR EXPERIENCIAS

Desde la educación popular afirmamos que nuestras propuestas metodológicas no son recetas, sino que deben ser consideradas orientaciones que pueden tomarse en cuenta y adecuarse en todo lo necesario a cada contexto. Un hecho clave es que para sistematizar debemos vivir una práctica social concreta, porque sólo se sistematizan las experiencias vividas. Asimismo, es indispensable contar con interés y tiempo para sistematizar, tener claro por qué y para qué lo hacemos, además de establecer los aspectos que deseamos trabajar, los cuales se expresan al responder a una pregunta generadora. También resulta esencial conformar un equipo que acompañe el proceso y asegure todas las condiciones para que éste avance y culmine, así como contar con un plan de sistematización consensuado por los diversos actores que tomen parte en ella y que se ajuste a sus propios patrones socioculturales. He aquí más pistas:

Elaborar el plan de sistematización:

- Definir para qué sistematizaremos.
- Delimitar la experiencia: tema, tiempo, lugar y sujetos que participaron en ella.
- Determinar los aspectos de la experiencia en los que se centrará la sistematización y plantearlos como preguntas.

Reconstruir la historia de la experiencia:

- Identificar los momentos personales y colectivos más significativos,

ubicarlos en el tiempo y el espacio; para esto es útil una recuperación cronológica. Asimismo, especificar la posición y la función de cada participante en cada uno de los momentos de la experiencia.

- Reconstruir colectivamente la experiencia tomando en cuenta los momentos significativos personales y grupales. Se pueden utilizar hojas de colores para marcar diferentes momentos, así como símbolos, fotografías, relatos, etc. Con todo ello se elabora el bosquejo general de la historia de la experiencia, en el que se muestran las diferentes etapas que se vivieron en ella y se les da un nombre.

Analizar e interpretar la experiencia:

- Efectuar el primer análisis crítico de la experiencia, lo que implica verla por etapas y referir y explicar lo que sucedió en cada una de ellas. Se pueden hacer preguntas descriptivas sobre los aspectos que decidimos investigar y preguntas concretas relativas a lo que pretendíamos lograr y a lo que logramos; a los cambios, a los diferentes actores, al contexto, a los vínculos con los procesos locales, nacionales y mundiales, a las relaciones de poder y género, a las decisiones que tomamos y a las que omitimos.
- Hacer el segundo análisis crítico mediante una lectura más estructural, en la que se identifiquen y examinen los momentos internos y externos que determinaron la experiencia, así como los grandes y diferentes sentidos de ésta, tanto para las personas directamente involucradas como para aquellas que formaban parte del entorno social de la experiencia.

Elaborar conclusiones:

- Confrontar el “para qué” de la sistematización con los resultados que obtuvimos en ella. Los aprendizajes se van extrayendo

en el curso de la reconstrucción histórica de la experiencia y de su interpretación crítica. Implica percibir los desafíos y plantear nuevas preguntas.

Preparar productos de comunicación:

- Este paso debe incluirse en el plan de sistematización, sobre todo para recoger testimonios a lo largo de su desarrollo. Si se deja para el final esta recuperación, es posible que perdamos mucha información valiosa para los productos de comunicación.

Compartir los resultados de la sistematización:

- Establecer el mejor momento y la forma más adecuada para efectuar esta devolución. Debemos contar con el tiempo suficiente para escucharnos unos a otros. Lo mejor es invitar a las distintas personas que nos involucramos en la experiencia sistematizada, así como a participantes de experiencias afines o relacionadas con la nuestra, para obtener y dar retroalimentación. El público al que se le presentan los resultados marca la estrategia más pertinente para hacerlo, ya sea un festejo, una historieta o un libro. También dependerá del presupuesto y el tiempo que estén a nuestro alcance.

A sistematizar se aprende sistematizando. Es recomendable iniciar con procesos pequeños; si lo hacemos en grupo, los resultados nos dejarán lecciones de vida y muchas satisfacciones.

DESAFÍOS PARA SEGUIR ANDANDO

A poco más de 100 años del nacimiento de Paulo Freire, su legado está más presente y vivo que nunca, porque en muchos de nuestros territorios prevalecen las injusticias que él afrontó. Freire predicó con el ejemplo; fue un hombre sencillo preocupado por lo que ocurría con las personas

comunes y que luchó continuamente por liberar a las y los oprimidos del opresor, y al opresor de sus propias ataduras.

Su legado nos invita siempre a emprender una lectura crítica del mundo para problematizar nuestras estrategias, decisiones y acciones en busca del bien común. Leer críticamente nuestras experiencias es un ejercicio que requiere humildad y ternura, porque somos seres inacabados y nos reinventamos cada vez que nos damos el tiempo de pensarnos y comprendernos colectivamente. Toda persona y colectividad que lleve a cabo una verdadera interpretación crítica no será la misma al culminarla, porque comprenderá las razones que la llevaron a estar donde está y tendrá los elementos necesarios para poner en práctica la tan anhelada coherencia que toda educadora y todo educador popular buscan.

REFERENCIAS

- Bickel, A. (1996). *La interpretación crítica* [archivo PDF]. Red Mesoamericana de Educación Popular Alforja. https://drive.google.com/file/d/1HXPv2VRJzsr9LviLd9LAIi1G5_0XthTwF/view
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina* (V.M. Moncayo, comp.). Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/fborda>
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido* (30ª ed.). México: Siglo XXI Editores.
- _____. (1999). *La educación como práctica de la libertad* (48ª ed.). México: Siglo XXI Editores.
- _____, e I. Shor (2014). *Miedo y osadía*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Galindo, C. (2011). *Hannah Arendt: política, historia, memoria y narración*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Imdec (2013). *Memoria del Taller de Sistematización 2013* [manuscrito inédito]. Guadalajara, México: Imdec.

9. La recuperación colectiva de la historia. Entre la educación popular y la investigación alternativa

Alfonso Torres Carrillo

FREIRE Y LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

El legado más reconocido de Paulo Freire radica en el campo educativo y pedagógico; su amplia producción bibliográfica da cuenta de su práctica tanto en la alfabetización y en la educación de adultas(os), en la política y la gestión educativas, como en la formación de maestras(os); asimismo, da cuenta de sus reflexiones en torno a la pedagogía de la liberación, a la educación popular y a las pedagogías críticas. Aunque son menos conocidos sus aportes al campo investigativo, es importante señalar que la investigación fue constitutiva de su primera propuesta educativa.

En efecto, la campaña de alfabetización puesta en práctica en el nordeste brasileño a comienzos de 1962 y sistematizada en Chile años después (Freire 1969) tuvo como punto de partida la realización de una “investigación temática”. Sus propósitos fueron la caracterización del contexto social en el que la campaña se llevaría a cabo y del contenido que aportaría la propuesta educativa (“temas generadores”), así como la identificación de las percepciones y las expectativas culturales de los habitantes, expresadas en su propio lenguaje (“universo vocabular”). En palabras de Freire (1969, p. 110), “las entrevistas revelan

deseos, frustraciones, descreimientos, esperanzas, interés por participar, así como momentos altamente estéticos del lenguaje popular”. Dicho lenguaje y tales expresiones conducirían a definir las “palabras generadoras” por medio de las cuales se abordarían los temas y problemas por estudiar.

Más aún, Freire es reconocido, al igual que Orlando Fals Borda, como pionero de la actual corriente de investigación participativa. Para la científica social chilena Marcela Gajardo (1985), dos vertientes fundantes confluyen en las actuales metodologías participativas: una educativa, asociada a la investigación temática, y otra sociológica, ligada a la investigación-acción participativa. Vale la pena señalar que la investigación temática, previa a la acción propiamente educativa, debía realizarse por un equipo transdisciplinario conformado por las(os) futuras(os) educadoras(es), personas de la comunidad local, una(un) investigadora(or) social y una(un) artista. Como cada integrante representa una manera de conocer la realidad social, su convergencia favorecería una lectura más densa y abierta.

Como señala Gajardo (1985), aunque fueron pocas las investigaciones temáticas que se llevaron a cabo, el principio de articular la producción de conocimiento como base para la realización de proyectos sociales y educativos fue retomado por el también brasileño João Bosco Pinto, en su propuesta de *pesquisa ação* [‘investigación acción’]. Esta metodología, que planteaba los momentos de investigación, tematización y programación, y que también implicaba la formación de un grupo de indagación, fue puesta en práctica por él mismo a lo largo de las décadas de 1970 y 1980 en el contexto del desarrollo de políticas estatales, como la reforma agraria, en Perú y Chile.

En el quehacer y el pensamiento de la educación popular, movimiento surgido en la década de 1970 a partir de la apropiación y la recontextualización radical de las ideas pedagógicas de Freire (Torres 2021), la producción de conocimiento fue cobrando un lugar relevante. Si bien es cierto

que su identidad y su campo de acción es lo educativo, ya que la educación popular se ha configurado como una corriente pedagógica, la preocupación por la producción de conocimiento ha estado presente a lo largo de su trayectoria histórica. En efecto, su intención de formar sujetos para y en la transformación social ha implicado preguntarse acerca de las características de las personas en formación y de sus contextos, saberes y modos de aprender, así como sobre las propias prácticas educativas y su relación con los movimientos sociales, la cultura y la política (Torres 2010).



Foto 1. Un grupo trabajando en el primer encuentro de educadores populares, Bogotá, Colombia, 2011. **Foto:** Alfonso Torres Carrillo.

EMERGENCIA Y CAMINAR DE LA RECUPERACIÓN COLECTIVA DE LA HISTORIA

A partir de la década de 1980 surgieron en algunos países de América Latina propuestas investigativas orientadas a la reconstrucción de

historias locales y al rescate de la cultura y la memoria social de poblaciones subalternizadas, tanto rurales como urbanas. Dichas iniciativas se forjaron en centros de apoyo a grupos y organizaciones de base,¹ y fueron agenciadas por profesionales de las ciencias sociales y educadoras(es) populares vinculados a movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales. Asimismo, coincidieron en valorar a la gente común y corriente como investigadora y escritora de los procesos y acontecimientos históricos en los que había participado (Cuevas 2008).

En su propuesta metodológica inicial, Fals Borda (1980) menciona la “recuperación histórica” sólo como una técnica o un criterio de trabajo que enfatizaba la importancia de rescatar los testimonios, los archivos de baúl y las experiencias históricas de los sectores populares. Pero cinco años después, en un trabajo sobre experiencias investigativas con campesinas(os) en Nicaragua, México y Colombia, se refiere a la “recuperación crítica de la historia del pueblo” como

la versión selectiva de los conflictos de clase del pasado, producida por la gente de los caseríos y veredas a través de la memoria colectiva, los recuerdos individuales, la tradición oral y los documentos y objetos recogidos en los viejos baúles de hogares humildes (Fals Borda 1985, p. 88).

Con estos antecedentes, la recuperación colectiva de la historia se configuró progresivamente como modalidad investigativa con identidad propia dentro del campo de la educación popular, con sus particulares fines y metodologías. Fue así como centros de educación popular de varios países construyeron simultáneamente estrategias y diseños

¹ Cuevas (2008) identifica algunos: el Centro de Difusión de Historia Popular (Cedhip) y el Centro Tarea, en Perú; la asociación Dimensión Educativa, en Colombia; el Taller de Historia Oral, en Bolivia, y el Centro de Investigación de los Movimientos Sociales (Cedime), en Ecuador. A éstos hay que sumar Eco y SUR, en Chile, y el Centro Nacional de Acción Pastoral en Costa Rica.

metodológicos para recuperar y divulgar historias de luchas, de procesos organizativos y de acontecimientos significativos para actores de la educación, dándoles una importancia central a sus dimensiones culturales y políticas. En la mayoría de los casos, se requirió del diálogo enriquecedor con historiadoras(es) que compartían las tendencias progresistas de la historia social y la historia desde abajo.

En un contexto más amplio, caracterizado por el aumento de luchas y movimientos sociales a lo largo y ancho del continente, por la influencia creciente del marxismo en las ciencias sociales y por la radicalización de agentes y prácticas de otros campos sociales y culturales, como la Iglesia católica, la educación, la comunicación, el teatro y las artes plásticas, estas iniciativas historiográficas comprometidas compartían sus imaginarios y sus discursos políticos. Tenían en común, por ejemplo, la convicción de que las profundas injusticias y desigualdades que fraccionaban a las sociedades latinoamericanas se debían al carácter capitalista y dependiente de éstas, y que sólo serían superadas mediante una revolución que conduciría a un sistema socialista. Desde esta clave interpretativa las instituciones sociales en su totalidad se debatían en el juego bipolar de fuerzas entre las clases opresoras (burguesas) y las clases populares, portadoras de la emancipación social. Por tanto, así como había una educación, una comunicación, una Iglesia, una teología y una ciencia opresoras, se gestaban una educación, una comunicación, una Iglesia, una teología y una ciencia nombradas como “populares”, en el sentido de que fortalecían el poder de los sectores y los movimientos de los pueblos.

No ajenas a esta visión clasista de la sociedad, algunas iniciativas de investigación histórica se reclamaron como alternativas, al asumir las denominaciones de procesos similares en Europa como “historia popular”, “historia desde abajo” o “historia subalterna” (Casanova 1991; Samuel 1984; Torres 2014). Así, puesto que la historiografía institucional, la currícula y los textos escolares invisibilizaban o tergiversaban el papel de las clases subalternas, tales “historias

alternativas” se propusieron reivindicar el protagonismo histórico de estos sectores sociales, a la vez de empoderarlos afirmando su identidad y fortaleciendo sus proyectos políticos. Fue así que en los años ochenta se produjeron investigaciones sobre personajes y luchas populares emblemáticas, así como materiales de divulgación creativos (cartillas, audiovisuales, programas radiales) y eventos educativos para socializarlos (talleres, encuentros, cursos).

A lo largo de la misma década, y especialmente a partir de la siguiente, el campo de las luchas sociales fue ampliando su espectro de temáticas, demandas, actores y prácticas. Cobraron particular visibilidad y relevancia las lides de los pueblos ancestrales (indígenas y afros), de las mujeres y las(os) jóvenes, de los colectivos LGBTI, de las(os) ambientalistas y de las poblaciones campesinas y urbanas en defensa de sus territorios. Pese a la permanencia de los discursos gestados en los años setenta, con su indudable influencia marxista, las prácticas educativas, comunicativas, religiosas, investigativas y creativas de carácter emancipador fueron transformándose, junto con los cambios en las luchas y las organizaciones que acompañaban. Estas mutaciones, a su vez, se originaban en las que vivían las sociedades latinoamericanas, cada vez más influidas por los procesos de innovación tecnológica, mundialización de la economía capitalista y globalización cultural.

De este modo, las nuevas contiendas incidieron en la ampliación de las agendas temáticas, los referentes discursivos, los escenarios y las prácticas de educadoras(es) populares y de activistas sociales, eclesiales y culturales, así como de investigadoras(es) de la participación. La promoción y defensa de los derechos y las diferencias culturales, la recuperación de la interculturalidad, la salvaguardia del ambiente y los territorios, la reconquista del cuerpo y el rescate y la emergencia de dimensiones simbólicas, espirituales y comunitarias han desafiado las concepciones y las prácticas iniciales de la comunicación alternativa, de las iglesias y las educaciones populares y del arte comprometido.

Para el caso de la recuperación colectiva de la historia, la escritura de la historia de los sectores populares, de sus resistencias y sus luchas ha venido redefiniéndose como un trabajo por la memoria, por los sentidos y por los significados compartidos del pasado, lo que configura las interpretaciones del presente y contribuye a afirmar identidades y proyectos de vida comunes. Y es que la memoria no se reduce a compartir unos relatos sobre el pasado, sino que también se encarna y se expresa en los cuerpos, los lugares, las prácticas de quienes participan o agencian, las poblaciones, los colectivos y las organizaciones populares (Cendales y Torres 2000). Por ello, la manera de entender las fuentes y las técnicas para activarlas también se han expandido: a la consulta documental y a las entrevistas orales se suman los recorridos por el territorio, las conversaciones, los museos comunitarios, los talleres de expresión y autocuidado corporal, etcétera.

Esta valorización de la memoria también ha estado asociada a las investigaciones y las acciones culturales y políticas en torno a las “memorias traumáticas”, referidas a la búsqueda de la verdad en los casos de desaparecidas(os), asesinadas(os), exiliadas(os) y desplazadas(os) por las dictaduras militares, los gobiernos autoritarios y los conflictos armados en diversos países latinoamericanos. Las mencionadas acciones e investigaciones han generado estrategias para obtener testimonios e información sobre tales hechos, algunas de las cuales han sido promovidas e institucionalizadas por gobiernos posteriores. De igual manera, han enriquecido la activación de la memoria, por ejemplo, desde la creación artística, la confección de tejidos y la construcción de monumentos conmemorativos.

Finalmente, habría que destacar que las prácticas emancipadoras y las metodologías participativas han trascendido los ámbitos en que surgieron –las organizaciones populares y los movimientos sociales– para invadir otros escenarios, como las instituciones educativas y el mundo académico universitario. A pesar de que empiezan a ser incorporadas en la currícula de carreras y programas de posgrado, y que es creciente



Foto 2. Elaboración de un mural sobre la educación popular en la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia, 2018. **Foto:** Alfonso Torres Carrillo.

el número de monografías, trabajos de grado y tesis que acuden a estas tradiciones críticas latinoamericanas, no dejan de ser objeto de sospecha y cuestionamiento por parte de los enfoques más institucionalizados de la investigación disciplinar.

PRINCIPIOS EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS DE LA RECUPERACIÓN COLECTIVA DE LA HISTORIA

La recuperación colectiva de la historia —desde su posicionamiento crítico, su reflexión permanente sobre sus prácticas y el diálogo constante con otras corrientes pedagógicas e investigativas alternativas como la educación popular, las pedagogías decoloniales, la investigación-acción participativa y la historia social y cultural— ha venido configurando

su propia fundamentación epistemológica y metodológica. Nos hemos referido al respecto en publicaciones anteriores (Cendales, Peresson y Torres 1992; Torres 2014); para efectos del capítulo, la sintetizamos en un conjunto de principios que le confieren a esta recuperación su singularidad como modalidad investigativa:

- Es una propuesta de investigación *alternativa*, pues toma distancia de las formas hegemónicas de producción de conocimiento en los medios académicos, caracterizadas por reproducir la dominación capitalista, colonial y patriarcal. La recuperación colectiva de la historia se asume como una investigación comprometida con las luchas sociales y culturales emancipadoras protagonizadas por diferentes agentes del mundo subalterno.
- Su *objeto genérico* y su perspectiva son la experiencia histórica de los sectores sociales subalternos, en sus diferentes expresiones. Allí confluyen procesos y acontecimientos económicos, sociales, culturales y políticos considerados significativos para actores sociales actuales.
- Es una investigación *situada*. Su punto de partida es el reconocimiento de la realidad histórica presente, la que se pretende transformar. Por ello, las preguntas que orientan la indagación del pasado tienen su origen en la comprensión y el posicionamiento frente a los problemas y desafíos de hoy.
- Es una investigación *crítica*, por cuanto que parte del cuestionamiento de los factores contextuales, culturales e investigativos que generan y reproducen la dominación y la subalternidad. Asimismo, como propuesta formativa, pretende que quienes participen en ella afiancen su pensamiento y su actitud crítica frente a la sociedad y la historia.
- Es una práctica *emancipadora*, puesto que se identifica con opciones y visiones de futuro que buscan superar las inequidades

e injusticias presentes y se inspira en la convicción de que otros mundos son posibles. Dicho sentido emancipador no se circunscribe a una referencia ideológica o utópica particular, sino que se alimenta y se recrea desde diferentes influencias y narrativas políticas, éticas, culturales y estéticas.

- Es una práctica *participativa*, puesto que involucra a las propias personas y organizaciones comunitarias en la construcción de conocimiento histórico, comenzando con la toma de decisiones del proceso de estudio: por qué (la justificación) y para qué se efectuará la investigación (los objetivos), qué se investigará (el problema) y cómo se hará (la metodología).
- Es una práctica *dialógica*. Reconoce la pluralidad de las dimensiones que configuran los procesos históricos, así como los diferentes sentidos y visiones de los actores sociales que los protagonizan. Por ello, estas investigaciones parten de los saberes, los lenguajes y las formas de comprensión propias de las personas participantes y, a la vez, involucran otras perspectivas, provenientes de los estudios sociales, el arte y las sabidurías ancestrales y populares.
- Es una práctica *formativa*. La recuperación colectiva de la historia genera procesos de formación de quienes se involucran en ella, puesto que, al asumirse como una metodología educativa popular, se propone ampliar la capacidad de los sujetos populares para interpretar y actuar sobre la realidad. Ello se realiza en talleres de estudio del enfoque, las estrategias metodológicas y los temas que van emergiendo en la investigación.
- Es una práctica *transformativa*. Puesto que se busca articular conocimiento y acción, tanto el proceso investigativo como sus resultados pretenden aportar sentidos, criterios, información sistemática y pautas para mejorar las prácticas de los grupos y las organizaciones que agencian la investigación.

- Es una práctica *reflexiva*. Al ver como imposible la “objetividad” de la investigación social, la recuperación histórica asume el principio de reflexividad, que implica someter a escrutinio crítico cada una de las estrategias, decisiones y operaciones metodológicas, así como la construcción y explicitación de los criterios que las orientan.
- Es una práctica *flexible*. Frente a los diseños rígidos y las técnicas estandarizadas de la investigación convencional, la metodología de la recuperación histórica es abierta y creativa. Se esfuerza de manera permanente por adecuar e innovar las estrategias y los procedimientos empleados en función de la singularidad de los sentidos, los sujetos y las preguntas que definen cada proyecto.
- Produce conocimiento *transdisciplinar* en cuanto que reconoce que el pasado y la memoria social sobre él no pueden quedar atrapados como “objetos” de disciplinas particulares, sino que requieren abordajes transdisciplinarios y transepistémicos en los que confluyan las aportaciones de las ciencias sociales, así como las de la literatura, las artes y las sabidurías ancestrales y populares. Esta condición transfronteriza de la recuperación colectiva de la historia se expresa en cada una de sus decisiones metodológicas, tal y como lo evidenciaremos a continuación.

MOMENTOS Y DECISIONES DEL PROCESO DE RECUPERACIÓN COLECTIVA DE LA HISTORIA

Una vez hecha la caracterización de la trayectoria histórica y de los presupuestos y criterios metodológicos de la recuperación colectiva de la historia, juzgamos pertinente referirnos a su puesta en práctica como modalidad investigativa. A partir de nuestra experiencia, identificamos algunos momentos –no siempre secuenciales– y métodos para la realización

de una práctica investigativa orientada a reconstruir historias y memorias populares, los cuales pueden recrearse en cada ejercicio de indagación. Como se aprecia en la figura 1 (página 248), una espiral plasma bien este devenir investigativo y sus diferentes momentos y pasos.

PUNTO DE PARTIDA Y PREPARACIÓN

Se aborda un proceso o un acontecimiento histórico significativo para una población, un colectivo movilizadado o una organización y cuya reconstrucción puede contribuir a fortalecer las luchas y las respuestas a los desafíos actuales de dichas entidades. Una recuperación colectiva de la historia sólo es posible si hay interés y voluntad en las(os) integrantes del organismo por reconstruir la historia de un proceso o una experiencia valiosa. La iniciativa puede provenir de la propia población, de las y los educadores que acompañan sus procesos, de las y los investigadores profesionales o de instituciones externas –gubernamentales, civiles o académicas–, pero, en todo caso, la decisión de emprender la recuperación tiene que ser adoptada con las y los agentes de base. Por ejemplo, una cooperativa campesina que cumplió 30 años resolvió escribir su historia, y la convocatoria de la municipalidad a un concurso de historias barriales motivó a que un colectivo juvenil recuperara la historia de su colonia.

DEFINICIÓN COLECTIVA DE POR QUÉ Y PARA QUÉ REALIZAR LA RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA

En los procesos organizativos, educativos e investigativos todo lo que se emprende debe tener un sentido político y formativo claro; en términos de Freire, se precisa acordar por qué, para qué y para quiénes. A partir de estrategias conversacionales (asambleas, reuniones, grupos de trabajo, por ejemplo) se decide sobre la necesidad, la pertinencia y la relevancia de efectuar la investigación. También se define su viabilidad, pues las

organizaciones y los colectivos están sujetos a múltiples contingencias que, en un momento determinado, pueden llevar a que no parezca oportuno o posible realizar la investigación.

CONFORMACIÓN DEL EQUIPO RESPONSABLE DE LA RECUPERACIÓN HISTÓRICA

Lo más común es que con personas interesadas de la organización e investigadoras(es) externas(os) se forme un equipo o grupo que lidere el proceso, se reúna periódicamente y asuma la responsabilidad frente al colectivo mayor. El criterio de la participación no consiste en que toda la comunidad se involucre en la indagación, ni en que todos estén en todo, sino en que las decisiones se tomen colectivamente y que las labores de recolección, análisis e interpretación de la información, así como las de escritura y comunicación de los resultados, sean asumidas o delegadas a responsables específicos.

Transformar a este equipo en sujeto colectivo de conocimiento es una tarea formativa. Se logra mediante eventos e interacciones, como el taller inicial, cuyo propósito es que las y los participantes se apropien del enfoque metodológico y se familiaricen con la consulta de fuentes y el empleo de técnicas de activación de la memoria. A lo largo del proceso, gracias a las reuniones periódicas, se garantiza que el equipo responsable haga suyas las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para el desarrollo de la recuperación colectiva de la historia.

Antes de iniciar el trabajo práctico de la investigación, se redacta un proyecto con los acuerdos y decisiones en cuanto a la justificación, las preguntas, los objetivos, las fuentes, las estrategias y actividades, los tiempos, las responsabilidades y los recursos requeridos. Este documento debe darse a conocer al resto de quienes integran la organización, y puede servir para buscar recursos para la indagación.

DEFINICIÓN DE LAS PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Establecido el plan de trabajo, se procede a determinar cuáles preguntas orientarán la búsqueda. A diferencia de las investigaciones convencionales, que provienen de marcos teóricos de las(os) investigadoras(es), en la recuperación colectiva de la historia las preguntas surgen de las interrogantes, los problemas principales y los retos vitales que se plantea el colectivo en el presente. Por ejemplo, en un ejercicio efectuado por una organización comunitaria de Bogotá (Pineda 2013), sus integrantes se preguntaron: ¿cuáles acciones han posicionado a la Asociación Vecinos Solidarios (Avesol) frente a la comunidad?, ¿cuáles y cómo han sido las relaciones que ha tejido Avesol con otras organizaciones?, ¿de qué manera la relación de Avesol con el Estado ha afectado sus dinámicas organizativas y comunitarias?



Foto 3. Dibujo realizado en un taller sobre educación popular en el Centro Memorial Martin Luther King, La Habana, Cuba, 2017. **Foto:** Alfonso Torres Carrillo.

RECONSTRUCCIÓN DE LOS PROCESOS O ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS

Este momento tiene el propósito principal de crear un relato consensuado sobre el proceso o acontecimiento histórico, basándose en las respuestas a las preguntas y en la información aportada por las fuentes. La narración generalmente se expresa en una periodización y visibiliza las perspectivas de diferentes actores y las inflexiones en el curso de los hechos reconstruidos.

ESTABLECIMIENTO DE FUENTES

En la recuperación colectiva, al igual que en otras prácticas historiográficas, son muy importantes las fuentes, entendidas como huellas que deja el pasado en el presente y con las cuales se busca reconstruir los hechos y procesos a fin de responder a las preguntas planteadas. Podemos clasificar a estos “testigos” o rastros del pasado de la siguiente manera:

- Fuentes escritas:
 - a. Bibliográficas: revistas académicas y libros con los cuales se documenta el contexto histórico y temático del proceso o acontecimiento en estudio.
 - b. Producidas por las organizaciones y los movimientos: actas, agendas y diarios personales, correspondencia, archivos personales y de las entidades.
 - c. Producidas por autoridades e instituciones: normativas, políticas, informes, evaluaciones, estadísticas, reportes de inspecciones, etcétera.
 - d. Producidas por otros investigadores y escritores: informes de investigación, tesis, novelas, crónicas...
 - e. Periódicas: prensa, revistas o *magazines* dirigidos al público general, murales.

- Fuentes orales: testimonios de los protagonistas directos de los hechos y de personas que supieron de éstos por transmisión oral.
- Fuentes visuales: pinturas, dibujos, gráficos, afiches o carteles, fotografías, filmaciones, videos, cartografías.
- Fuentes sonoras: música y grabaciones de eventos.
- Fuentes materiales: paisajes, campos de cultivo, barrios, sedes, herramientas.

De acuerdo con las preguntas acordadas, se van definiendo las fuentes pertinentes. En el caso de la historia de Avesol, se privilegió el uso de fuentes orales; en la medida en que se realizaban encuentros de memoria, se acudió al archivo, a la prensa y a los álbumes fotográficos.

RECONSTRUCCIÓN MEDIANTE TÉCNICAS Y DISPOSITIVOS DE ACTIVACIÓN DE MEMORIA

Establecidas las fuentes, es necesario decidir qué estrategias y técnicas se aplicarán para obtener datos y relatos sobre el hecho en estudio. Hay que hacer hablar a las fuentes, para lo cual se cuenta tanto con técnicas convencionales como con los dispositivos de activación que desde la recuperación colectiva de la historia se han venido creando. En el primer caso, contamos con las entrevistas individuales y colectivas, que no son más que conversaciones orientadas por las preguntas de la investigación. En las recuperaciones colectivas se privilegian las entrevistas no estructuradas, en las que pueden fluir los recuerdos de las personas y los colectivos con cierta espontaneidad.

Otras técnicas convencionales son los testimonios y las historias de vida. Los primeros son relatos de testigos privilegiados de los hechos que surgen en entrevistas a profundidad y se complementan con información proveniente de diarios y otros escritos producidos por dichas personas. Las historias de vida son relatos que recogen la trayectoria

existencial de personajes significativos de un proceso y que se obtienen gracias a entrevistas con ellos y a los datos de otras fuentes, como entrevistas con personas que los conocieron, archivos, correspondencia, fotografías, etcétera.

Los dispositivos de activación de memoria son un conjunto de estrategias no convencionales que parten de reconocer que la memoria social se encuentra no sólo en los recuerdos de las personas protagonistas de los hechos, sino también en las huellas que el pasado deja en la estructura física de los barrios (calles, lugares, casas); en los muebles, los objetos y las pertenencias de la gente (utensilios, juguetes, discos, ropa); en las fotografías y otros registros visuales, y en prácticas sociales que continúan en el presente (fiestas, tradiciones orales, juegos).

Son diversos los dispositivos que hemos empleado en nuestra trayectoria. Los que a continuación se presentan fueron utilizados en el proyecto de reconstrucción de la memoria del municipio de Soacha, pueblo conurbado a Bogotá, cuyo propósito central fue animar el diálogo entre generaciones y entre antiguos y nuevos pobladores (Cendales y Torres 2000):

- El camino de la experiencia o de la memoria es la representación gráfica de un camino constituido por los hitos más significativos de la historia del proceso que se busca reconstruir: ascensos, descensos, crisis y repuntes. El dibujo ofrece una visión de conjunto del proceso y de sus periodos, muy útil en el momento del análisis y la interpretación.
- Los museos comunitarios o del ayer son posibles por el hecho habitual de conservar fotografías, papeles y objetos personales y familiares para mantener el recuerdo de personas y momentos significativos. Se basan en presentar, a manera de una exposición itinerante, objetos, documentos, fotografías y otros materiales –aportados por quienes participaron en los procesos– que

den cuenta de la historia que estamos armando. A cada pieza se debe agregar el testimonio escrito de quien la proporcionó y se organizan jornadas de memoria en las que se hallan presentes personas que narran los usos y los significados de los objetos.

Inauguración del Museo del Estallido Social, en Santiago de Chile, 2020:

- El paseo del recuerdo parte de la idea de que las remembranzas colectivas están muchas veces ancladas en lugares; por ejemplo, en espacios comunitarios, calles y casas que fueron escenario de hechos memorables en un barrio. Es un recorrido por sitios significativos para el tema que estamos reconstruyendo; en cada lugar, una o varias personas conocedoras del hecho histórico narran a los paseantes lo que saben de lo sucedido allí y se establece un diálogo fecundo acerca de su significado colectivo.
- Las tertulias son una actividad propia de los grupos sociales cuando quieren conversar sobre algo que les parece de importancia. Hay que reconocer previamente qué formas toman en cada lugar y cuál es el momento más adecuado para efectuarlas; así, por ejemplo, mientras que en México es común encontrarse para desayunar y platicar, en Colombia son muy acostumbradas las chocolatadas al finalizar la tarde, y entre jóvenes una fogata puede ser una ocasión propicia para conversar.
- La música también provoca recuerdos, sobre todo en comunidades campesinas y urbanas en las que cantar y escuchar canciones en grupo es una práctica frecuente. Por ello, las serenatas y las audiciones colectivas de música utilizadas como dispositivos de activación de memoria ofrecen grandes resultados. En una exploración previa, se consigue un grupo musical versátil que sepa canciones de diferentes épocas o se pide a las(os) invitadas(os) que lleven música, en acetatos y casetes, de cuando tomaron parte

en el proceso. Ya en el encuentro, al escuchar la música se desatan conversaciones sobre los contextos y las situaciones que evoca.

- Los talleres y las jornadas de memoria concentran en un mismo espacio y tiempo a varias personas y posibilitan el uso combinado de distintos dispositivos de activación de memoria. En estas actividades también puede acudir a técnicas expresivas en torno a un acontecimiento, ya sean dramáticas (sociodramas) o plásticas (dibujos, *collages*, maquetas).



Foto 4. Inauguración del Museo del Estallido Social, Santiago de Chile, 2020. **Foto:** Alfonso Torres Carrillo.

En cada proyecto de recuperación colectiva de la historia pueden reinventarse y mezclarse técnicas y dispositivos. Se preparan con anticipación los que se emplearán, teniendo en cuenta las preguntas y los objetivos, las personas convocadas, los tiempos y los recursos disponibles. También se alistan los instrumentos de recolección de la información: grabadoras, filmadoras, cuadernos de notas, guías de observación.

REGISTRO PERMANENTE DE NARRACIONES E INFORMACIONES

Durante la reconstrucción de la memoria se obtienen narraciones y datos por medio de los cuales se recuperan los procesos históricos. Se recomienda unificar las fichas o planillas, impresas o digitales, con las que se recogen los relatos y los datos, así como las observaciones de quienes participan en la investigación. Toda ficha debe especificar la fuente y la técnica (por ejemplo: “María López, entrevista del 4 de abril de 1998”), contener la información o el relato aportado, transcrito textualmente, y contar con un espacio en el que se anoten las observaciones. Una vez acopiados y transcritos los relatos y la información, se procede a su análisis.

INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS

La interpretación y el análisis de la información recabada consisten en generar una lectura más comprensiva y explicativa del proceso reconstruido, que supere el mero relato o descripción y aporte a los colectivos y a las organizaciones populares pistas clave para la toma de decisiones frente a las cuestiones que justificaron la realización de la recuperación colectiva de la historia.

Se interpretan grupalmente las temáticas definidas al comienzo y las que van emergiendo a lo largo de la reconstrucción histórica. En un primer paso, el colectivo puede interpretar los hallazgos a partir del reconocimiento de factores del contexto, del dinamismo interno del proceso y del papel de los sujetos en él. En segundo lugar, puede acudir a

reflexiones y conceptos provenientes de autoras(es) que den luz a la comprensión de los procesos. En ambos pasos son necesarias reuniones y sesiones de estudio, discusión y escritura de las interpretaciones.

SÍNTESIS Y SOCIALIZACIÓN DE LA RECONSTRUCCIÓN

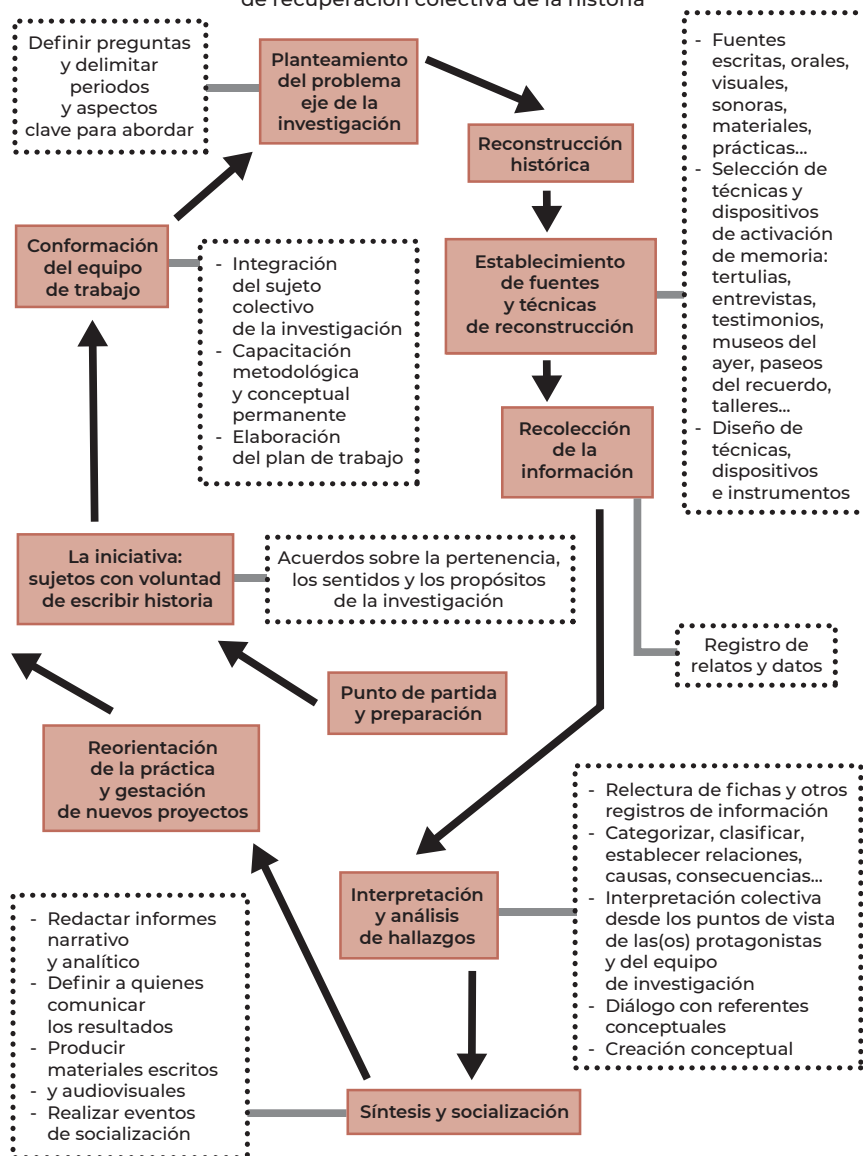
Una vez finalizados el análisis y la interpretación global del proceso reconstruido, se redacta un escrito que sintetice los hallazgos y las conclusiones. Tal documento se convierte en un referente de importancia para la organización, pero por sí mismo no resuelve el problema de cómo comunicar los resultados al conjunto de la organización, al movimiento o a la población con interés en ellos.

La socialización se logra mediante piezas y eventos comunicativos. Deben tenerse en cuenta los lenguajes y las formas culturales y comunicacionales propias de los diversos sectores de población a los que se dirigirán, así como los géneros de escritura más adecuados: crónica, relato, ensayo... El medio más común de divulgación de resultados de reconstrucciones colectivas de la historia han sido las cartillas y los libros, pero también se han elaborado fotonovelas, programas de radio, piezas de video y obras de teatro. En algunos casos se han publicado textos de mayor profundidad para la formación y la discusión con otros grupos interesados en proyectos similares.

CONCLUSIONES

La educación popular, desde su especificidad como práctica y concepción pedagógica emancipadora, ha sido matriz gestora de propuestas investigativas, una de las cuales es la recuperación colectiva de la historia, metodología que busca reconstruir, con las organizaciones y los colectivos de base, la historicidad y la memoria de los sectores populares y sus luchas. Esta modalidad investigativa surgió a finales de la década de

Figura 1. Momentos y pasos básicos de un proceso de recuperación colectiva de la historia



Fuente: elaboración propia.

1980 en un contexto de reconocimiento de la diversidad de sujetos y culturas que conforman el campo popular, nutrida tanto de la investigación-acción participativa y la educación popular latinoamericanas como de las historias desde abajo desarrolladas en la historiografía social europea.

La recuperación colectiva de la historia se asume como una modalidad de investigación participativa, crítica y emancipadora que ha construido su propia identidad epistemológica y metodológica. Por un lado, contribuye a que las luchas y los movimientos populares reconstruyan sus propias historias y memorias en resistencia, como alternativa a la historiografía y las memorias hegemónicas. Por otro lado, es una investigación situada, transdisciplinaria y comprometida con las lides emancipadoras protagonizadas por los colectivos y los movimientos populares, y que aporta a la formación de sus actores gracias a enfoques y procedimientos flexibles, abiertos y creativos.

En fin, ha construido diseños, estrategias y dispositivos que posibilitan a las comunidades, a los colectivos y a las organizaciones populares ser agentes de la producción de un conocimiento histórico que, a la vez, afirma su identidad social y cultural, y consolida los vínculos comunitarios y solidarios. Dichas propuestas metodológicas constituyen hoy un legado al campo popular y a las opciones académicas comprometidas con proyectos investigativos y pedagógicos alternativos, tanto en América Latina como en el Sur global.

REFERENCIAS

- Casanova, J. (1991). *La historia social y los historiadores. ¿Cenicienta o princesa?* Barcelona: Crítica.
- Cendales, L., y A. Torres (2000). Recordar es vivir. Algunas técnicas para reactivar la memoria colectiva. *Aportes* (50).
- , M. Peresson y A. Torres (1992). *Los otros también cuentan. Elementos para una recuperación colectiva de la historia*. Bogotá: Dimensión Educativa.

- Cuevas, C. del P. (2008). *Recuperación colectiva de la historia, memoria social y pensamiento crítico* [tesis de doctorado]. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito. <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/470>
- Fals Borda, O. (1980). La ciencia y el pueblo. Nuevas reflexiones sobre la investigación-acción. En: Asociación Colombiana de Sociología, Memoria del III Congreso Nacional de Sociología, *La sociología en Colombia: balance y perspectivas* (pp. 149-174). Bogotá: ACS.
- _____. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Siglo XXI de Colombia Editores.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Gajardo, M. (1985). *Investigación participativa en América Latina*. Santiago de Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Pineda, B.S. (2013). *36 años de resistencia popular en el suroccidente bogotano*. Bogotá: Asociación Vecinos Solidarios.
- Samuel, R. (Ed.) (1984). *Historia popular y teoría socialista*. Barcelona: Crítica.
- Torres, A. (2010). Educación popular y producción de conocimiento. *La Piragua* (32), 8-25.
- _____. (2014). *Hacer historia desde abajo y desde el sur*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- _____. (2021). *Educación popular. Historicidad y potencial emancipador*. Caracas: Laboratorio Educativo.

Tercera Parte

MOVER AL MUNDO

10. Giras de aprendizaje para la transformación: una propuesta para la investigación-acción participativa basada en el movimiento

Loni Hensler
Juliana Merçon

INTRODUCCIÓN*

Es innegable que estamos viviendo un periodo de múltiples crisis socioambientales (escasez del agua, alarmante pérdida de biodiversidad, cambio climático, profundas desigualdades, etc.) que en su mayoría son manifestaciones de un sistema capitalista basado en la explotación de los bienes comunes (Porto-Gonçalves 2015). La degradación de los ecosistemas ha causado daños irreversibles y nos pone a nosotras(os), los seres humanos, como especie en riesgo (Commoner 1992). La complejidad de las crisis que enfrentamos involucra numerosos factores sociales, económicos, culturales, ambientales y políticos interrelacionados, que en conjunto provocan consecuencias sociales y ambientales adversas e impredecibles. Ludwig

* La versión original de este capítulo corresponde a Loni Hensler y Juliana Merçon (2020). Walking through time and territory: a proposal for participatory action research based on movement. *Journal of Development Studies*, 36(3), 44-69. <https://mattersburgerkreis.at/site/de/shop/jepartikel/shop.item/1967.html>

(2001) describe estas nuevas dinámicas de confrontación como *wicked problems* (“problemas retorcidos”). La generación de alternativas y soluciones a tal cuestión representa grandes desafíos para nuestras formas de proceder y de crear conocimiento. Un reto destacado es la colaboración entre diferentes saberes (científicos, tradicionales, locales, espirituales, etc.) y formas de construcción de conocimientos para impulsar un cambio desde la praxis colectiva; en otras palabras, todo ello es necesario para concretar una investigación-acción transdisciplinaria dirigida a la transformación de la sociedad.

Es creciente el llamado a crear redes de colaboración entre integrantes de organizaciones sociales, movimientos, comunidades y la academia para co-construir conocimientos y acciones que lleven a un mundo más sustentable (Bradbury *et al.* 2019; Jara 2020; Klein 2014). Dichas colaboraciones han tomado diferentes expresiones, según el contexto sociopolítico en el que surgen. Mientras que la transdisciplinariedad apunta a la co-construcción del conocimiento entre la ciencia y la sociedad (Klein 2014; Scholz y Steiner 2015) y la investigación-acción tiende vínculos entre la práctica y las ideas para cristalizar el florecimiento humano (Bradbury *et al.* 2019), la investigación-acción participativa (IAP) ofrece un enfoque político-epistémico fundado en procesos de reflexión y acción para la transformación de condiciones injustas (Fals Borda 1978). Si bien estos enfoques tienen manifestaciones diversas y notorias diferencias ontológicas, epistemológicas, metodológicas y políticas, comparten la crítica a la investigación convencional y la constatación tanto de la necesidad de re-construir las prácticas académicas como de las dificultades que entraña la transformación de las estructuras dominantes.

“Los científicos instrumentales pueden así descubrir fórmulas que capaciten llegar a la Luna, pero sus prioridades y valores personales les impiden resolver los sencillos problemas de la campesina que debe buscar cada día el agua para su casa” (Fals Borda 1999, p. 78). El saber científico tiene valores y limitaciones que es preciso reconocer si pretendemos contribuir

desde él al enfrentamiento de los problemas concretos de las personas. La ciencia se produce principalmente en las universidades, que operan en condiciones históricas y geográficas específicas y con sus propios códigos, reglas, lenguajes, plazos, valores y cosmovisiones. Dados estos elementos constitutivos, la academia re-produce relaciones de poder con otras comunidades de práctica y sectores de la sociedad (Fals Borda 1970) para mantener o modificar determinadas estructuras sociales (Foucault 1980). Entre los muchos procesos que caracterizan estas relaciones se cuenta la devaluación histórica de los saberes empíricos, como los rurales, los tradicionales y los basados en la experiencia y lo espiritual (De Sousa Santos 2010). Como señalan las epistemologías del Sur, esta injusticia epistémica que sufre el pluriverso de saberes, cosmovisiones y formas de relacionarse con la naturaleza continúa mediante formas coloniales dominantes de creación y legitimación de conocimiento, lo que contribuye significativamente a las múltiples crisis e iniquidades socioambientales que enfrentamos hoy en día (De Sousa Santos 2009 y 2010).

Puesto que, en el marco descrito, la academia ejerce poder sobre, con o para determinados actores, es de vital importancia identificar las dinámicas de poder en los procesos de colaboración multiactoral y generar metodologías y prácticas que nos posibiliten modificar dichas relaciones asimétricas edificadas históricamente (Turnhout *et al.* 2019). El diálogo de saberes surge en la investigación-acción participativa desde la crítica al predominio del conocimiento académico y desencadena procesos en los que, en igualdad de condiciones, el saber es compartido por las(os) participantes, aunque sean muy diversos en voces, miradas y experiencias. Las intenciones de entablar formas de diálogo más horizontales para la co-construcción del conocimiento nos colocan en un camino que no ha sido suficientemente problematizado y al cual el pensamiento de Paulo Freire puede contribuir de manera relevante. Para Freire, la investigación es un proceso de aprendizaje que surge en la praxis, esto es, en el diálogo constante entre la acción y la reflexión colectivas, la cual, mediada por el

mundo, va transformando a las personas y sus realidades. Así se rompe con las dualidades educación/investigación, teoría/práctica, pensar/sentir, educadora(or)/alumnas(os) e investigadora(or)/investigadas(os) (Freire 1996b).

En este capítulo describimos la metodología de las giras de aprendizaje para la transformación (giras, en adelante), creadas para la producción colectiva de conocimientos y acciones, que coloca al saber práctico o empírico en el centro del proceso y se inspira en los principios de Paulo Freire. Las giras nacen de la experiencia de la Red de Custodios del área natural protegida (ANP) denominada Archipiélago de Bosques y Selvas de la Región Capital del Estado de Veracruz (Red de Custodios, en adelante), una red de colaboración multiactoral orientada a la gestión compartida del territorio.¹ En ella se han identificado muchos desafíos para la colaboración transdisciplinaria que reflejan las condiciones sociopolíticas de un sistema basado en el individualismo y en estructuras verticales que profundizan brechas y asimetrías entre diferentes sectores sociales y formas de vida (Hensler y Merçon 2020), lo que también es característico de otros procesos transdisciplinarios en México (Ayala-Orozco *et al.* 2018). La necesidad de integrar a campesinas(os) en la co-gestión de las áreas protegidas que habitan fue palpada hace tiempo por la Red. Esta integración no se había logrado por las formas de organización, las dinámicas, los lenguajes, los espacios, los objetivos y los desacuerdos de la conversión del territorio en ANP, política que se impuso sin consultar ni considerar suficientemente a las personas habitantes y propietarias de él (Hensler y Merçon 2020).

La experiencia de las giras es parte de una investigación-acción participativa, un proceso circular de reflexión y acción grupales cuya finalidad es estimular prácticas colaborativas y sembrar aprendizajes para la transformación individual, colectiva y territorial. Nosotras, las autoras, somos

¹ Más información sobre la Red de Custodios del Archipiélago de Bosques y Selvas de Xalapa se encuentra en: www.custodiosanpxalapa.org y en www.facebook.com/custodiosdelarchipelago

participantes y colaboradoras activas de la Red de Custodios. También habitamos el territorio en cuestión, en el que trabajamos como activistas e investigadoras en acción. Creamos, facilitamos y analizamos las giras de aprendizaje en colaboración directa con un grupo motor.

Los principios de la IAP que guían este trabajo son (Fals Borda 1978):

- El compromiso de las personas investigadoras en las prácticas colectivas orientadas hacia la justicia social en las que toman parte explicitando su postura ético-política.
- El rechazo a la instrumentalización de las personas colaboradoras gracias al establecimiento de relaciones horizontales.
- La elaboración de una agenda común con base en la escucha mutua.
- El diálogo de saberes fundado en una participación plural.
- La constitución de poderes colectivos para transformar las injustas estructuras sociales.



Foto 1. Gira de aprendizaje para la transformación en el bosque de niebla de Pacho Viejo, Coatepec, Veracruz, junio de 2018. **Foto:** David Donner Castro, Espora Media, 2018.

En este capítulo compartimos una descripción reflexionada de la metodología y de la experiencia de las giras de aprendizaje para la transformación. Analizamos su potencial y el de algunos de sus principios teóricos para asentar formas colaborativas de investigación. Destacamos el movimiento y los encuentros dialógicos como elementos epistemológicos, así como la importancia de la identidad cultural en los procesos de aprendizaje transformador.

LAS GIRAS DE APRENDIZAJE PARA LA TRANSFORMACIÓN

En las siguientes secciones presentamos las metodologías que fueron las mayores fuentes de inspiración para idear las giras; describimos sus principales características, valores y fases a partir de una aplicación particular, y analizamos los resultados centrales.

ANTECEDENTES: EL INTERCAMBIO CAMPESINO(A) A CAMPESINO(A) Y LAS VISIONES

La creación de las giras fue estimulada por la metodología de los encuentros de campesina(o) a campesina(o) (Holtz-Giménez 2006), promovidos por organizaciones y movimientos sociales en América Latina con la intención de multiplicar el aprendizaje sobre prácticas agroecológicas y así mejorarlas. Entre otras inspiraciones específicas, se encuentran las caravanas culturales agroecológicas de Brasil, que utilizan el análisis horizontal para contrastar los patrones de desarrollo rural de distintos territorios y suscitar nuevos modos de pensar la agroecología y la vida, así como las giras de aprendizaje animadas por la Alianza Cambio Andino (2008), una forma de visitar experiencias agroecológicas que facilitan el conocimiento vivencial y multisensorial para formar especialistas en el diálogo entre grupos locales y personas de la academia, facilitadoras y colaboradoras. También se tomó en cuenta el intercambio de experiencias visto

como un método de investigación académica con el propósito de co-construir conocimientos, como en los talleres de aprendizaje mutuo basados en casos (*case-based mutual learning sessions*) (Ortiz, Vilsmaier y Acevedo 2017; Vilsmaier *et al.* 2015). Las iniciativas mencionadas tienen en común el interés por obtener colectivamente conocimientos por medio de las interacciones culturales basadas en experiencias entre campesinas(os) y la sociedad en general. Por otra parte, el principio de aprender caminando también es un elemento esencial en los transectos participativos (Ganuza *et al.* 2010), recorridos en un territorio para analizarlo grupalmente. Estas metodologías incluyen la sistematización de experiencias (Jara 2020), es decir, la descripción e interpretación ordenada y a fondo de lo vivido en colectivo a fin de aclarar la lógica del proceso y generar aprendizajes significativos con el potencial de renovar las prácticas. Para ello, los resultados obtenidos se formulan, estructuran y comparten a través de diferentes medios: los cuadernos de las(os) participantes, folletos, videos, etcétera.



Foto 2. Intercambio campesina(o) a campesina(o) en la parcela agroecológica del rancho Los Helechos, Rancho Viejo, San Andrés Tlalnahuayocan, Veracruz, junio de 2018. **Foto:** David Donner Castro, Espora Media, 2018.

En el amplio ámbito de las visiones y los escenarios futuros, las visiones basadas en buenas prácticas proponen partir de iniciativas existentes para inspirar perspectivas cimentadas en un presente ya construido (Bennett *et al.* 2016). Quienes impulsan las experiencias motivadoras, denominadas semillas del Antropoceno, participan en talleres para elaborar imágenes de cómo sería el mundo si los proyectos locales se desplegaran en escalas mayores. En este proceso se exploran diferentes combinaciones de semillas para aprender de su capacidad para enfrentar los diversos retos de la realidad e innovar. Se generan visiones radicales, utopías, que se basan en experiencias concretas y proponen una transformación desde la raíz y al mismo tiempo evidencian que tal cambio es posible.

CARACTERÍSTICAS Y PRINCIPIOS

Las giras de aprendizaje para la transformación, construidas a partir de principios de Paulo Freire, combinan el intercambio de experiencias entre campesinas(os) con la gestación colectiva de utopías fundadas en buenas prácticas. Se trata de un procedimiento descentralizado y grupal de análisis y co-creación de conocimiento en torno a diferentes dimensiones de experiencias sustentables concretas. Se lleva a cabo con visitas a las iniciativas, presentadas por las personas expertas en ellas, preguntas desencadenadoras del diálogo, la sistematización de los aprendizajes y la generación de reflexiones y sueños colectivos.

Lo novedoso de la metodología es la combinación del intercambio de experiencias, los recorridos por el territorio, las técnicas participativas de análisis y las prácticas para elaborar sueños comunes y crear nexos, estrategias y compromisos para su realización. Mientras que los estudios de caso con algún componente de intercambio son procesos de socialización mediante los cuales “se comparte el conocimiento, las lecciones aprendidas, los éxitos y fracasos de una iniciativa (...) para que pueda ser replicada y/o adaptada en otro contexto o situación” (PNUD y MSP 2019, p.

2), las giras proponen una lectura crítica del territorio para precisar estrategias y acciones colectivas que nos acerquen a nuestros sueños. Animan no solamente a replicar las buenas prácticas, sino también a analizar puntos en común de las experiencias, así como los problemas estructurales, las carencias y otros factores que condicionan un territorio. La combinación de la travesía por las iniciativas inspiradoras y la generación de utopías propicia la identificación de prácticas deseadas en lo individual y en lo colectivo, que nacen en un tejido en formación y pueden ser realizadas desde ahí. En suma, los objetivos principales de las giras de aprendizaje para la transformación son entretejer vínculos entre quienes habitamos y defendemos el territorio, analizar en conjunto las experiencias, construir colectivamente conocimientos y multiplicar buenas prácticas y acciones encaminadas a la transformación. Los principios que orientan las giras son:

- Poner en el centro la experiencia para dar un lugar esencial a las personas expertas en cada iniciativa, en su mayoría campesinas(os), lo que favorece una escucha que prioriza la praxis, no la abstracción teórica.
- Generar momentos y espacios –guiados y espontáneos, mediante actividades múltiples– para el intercambio, las interacciones culturales y los diálogos entre experiencias, entre campesinas(os) y con la sociedad en general.
- Promover desde abajo y hacia arriba la reflexión y la sistematización de las prácticas en sus diferentes dimensiones y el análisis crítico de los problemas del territorio.
- Estimular la gestación de sueños, utopías y esperanzas, y contribuir a la constitución de los elementos necesarios para dar seguimiento y fortalecer procesos sociales de transformación.
- Generar condiciones para equilibrar las relaciones de poder entre las diversas personas y entidades participantes.

- Animar el movimiento en el territorio y su exploración con los sentidos (visión, oído, olfato, gusto y tacto), y conectar la mente y el cuerpo mediante reflexiones colectivas ligadas a la naturaleza y el territorio.
- Cultivar el arte, el juego y la alegría para reforzar las amistades y los lazos sociales como base para el aprendizaje renovador y las acciones colectivas.

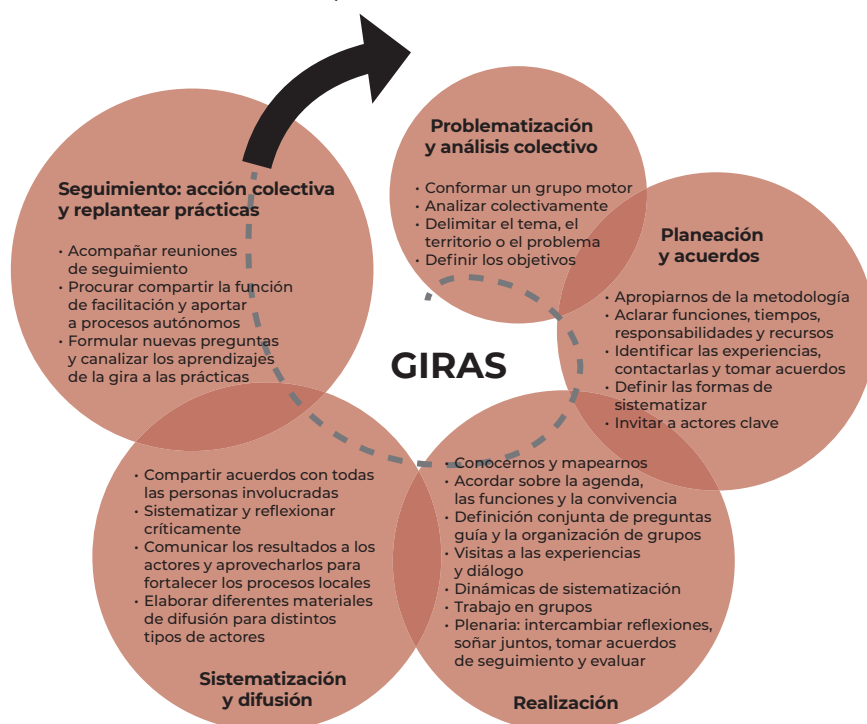
FASES Y ELEMENTOS METODOLÓGICOS

Para desencadenar prácticas transformadoras, una herramienta metodológica por sí sola es un pequeño elemento, aunque, paradójicamente, suele parecer el más importante. Como las condiciones que propician que una práctica sea transformadora son múltiples y complejas, es básico considerar con cuidado, además de su realización, la preparación y el seguimiento. En la figura 1 se ilustran las fases y los elementos de las giras. Se muestra que, antes de iniciarlas, es sustancial problematizar y analizar colectivamente el territorio para después soñarlas, planearlas y organizarlas. Tras las giras, se sistematizan los acuerdos y los aprendizajes, y se les da seguimiento por medio de la acción colectiva y el replanteamiento de las prácticas, de modo que la experiencia se arraiga en su contexto y posibilita transformaciones deseadas.

Para facilitar encuentros significativos, es preciso enmarcarlos en procesos sociales más amplios y contribuir a formar un colectivo comprometido con el proceso y el territorio en cuestión. Por ello, destacamos la importancia de integrar un grupo motor (Rodríguez-Villasante 2015) para planear, organizar y conducir las giras, favorecer su apropiación y aumentar la capacidad de seguimiento. Del análisis de los problemas del territorio, en la fase de preparación, depende en gran medida la calidad de la gira, por lo que es necesario darle suficiente tiempo y aprovechar diferentes herramientas, como la cartografía participativa, el

flujograma, el árbol de problemas y el mapeo de actores (Ganuza *et al.* 2010). Para distribuir el poder que implica la facilitación al conducir la dinámica de la gira, es crucial incluir desde un inicio a las personas

Figura 1. Fases y elementos metodológicos de las giras de aprendizaje para la transformación



Fuente: elaboración propia.

expertas de las experiencias, escuchar sus intereses y llegar a acuerdos.

Los elementos clave en la realización de la metodología son la definición conjunta de los objetivos de aprendizaje y de las preguntas que nos orientan al iniciarla, la facilitación de momentos y herramientas para sistematizar colectivamente, las visitas a las experiencias guiadas por personas expertas locales, el análisis colectivo de las respuestas dadas a las preguntas guía, el

ejercicio de idear utopías compartidas y la toma de acuerdos de seguimiento. Para equilibrar las relaciones de poder en el conjunto de las personas involucradas y promover la participación de todas, se llevan a cabo actividades para escuchar la voz de cada quien y se dialoga en grupos pequeños antes de la puesta en común en las plenarias. Acoger las diversas formas de expresión propias de diferentes habilidades para dar paso libre a la expresión corporal, al discurso, a la escritura y al juego es tan importante como los elementos anteriores. Por ello, es indispensable cultivar en la gira un ambiente de confianza y alegría mediante actividades de integración y darle un tono festivo conjuntando la poesía, la música y otras expresiones artísticas; así se despierta la creatividad y se aviva el sentido de comunidad. La sistematización de experiencias en las giras tiene lugar en diferentes momentos y niveles: antes de emprenderlas, en el trazado de mapas de las experiencias; ya en ellas, en la narración de las experiencias, en las reflexiones *in situ* y en el análisis colectivo en las plenarias; tras terminirlas, en el grupo motor y por la persona investigadora.

Como se ve, la sistematización corre a cargo de distintos actores, se practica de distintas formas y responde a distintas curiosidades, a la manera en que lo propone Freire. La curiosidad es una condición básica para el aprendizaje: “sin la curiosidad que me mueve, que me inquieta, que me inserta en la búsqueda, no *aprendo* ni *enseño*” (Freire 1996a, p. 54, cursivas en el original). Este permanente movimiento de buscar y cuestionar nos habilita para dar un paso hacia atrás, observar, delimitar, comparar, preguntar y dialogar. Freire (1996a) distingue entre la curiosidad espontánea y la epistemológica por el rigor metodológico y la reflexión crítica de la segunda. La facilitación guía la curiosidad espontánea para que se convierta en epistemológica con la ayuda de herramientas creativas como la fotografía participativa, la composición de versos de una canción y el mapa mental. La persona investigadora transita, entonces, entre investigar con, sobre y para (Freeth y Vilsmaier 2020), asumiendo diferentes funciones a lo largo del proceso.

NAVEGANDO POR LAS ISLAS DEL ARCHIPIÉLAGO

Para ilustrar la aplicación de la metodología y señalar sus alcances y aspectos críticos, describiremos una de las giras que formaron parte del curso Metodologías Participativas para la Co-gestión del Territorio, llevado a cabo de mayo a junio de 2018 en la región central del estado de Veracruz, México (Hensler *et al.* 2019). El curso tuvo como objetivo fortalecer las capacidades de las personas involucradas para conducir procesos participativos, así como para diseñar, implementar y analizar prácticas colaborativas que contribuyan al manejo compartido del territorio. Facilitado por las autoras del capítulo, constituyó un espacio de articulación de grupos motores para la planeación, realización y sistematización de tres giras, de forma que, junto con todos, profundizamos nuestro conocimiento práctico en torno a las metodologías participativas, los procesos de aprendizaje colectivo y la facilitación, de acuerdo con las necesidades identificadas en el inicio del curso.

La fase preparatoria estableció las condiciones para que los 20 integrantes del taller conociéramos, ejercitáramos y reflexionáramos diferentes técnicas participativas y sus principales fundamentos teóricos, así como para analizar nuestro territorio y su contexto sociopolítico, y entonces imaginar juntos las giras. Para definirlas, con la cartografía participativa ubicamos iniciativas y alianzas en la región y formamos grupos según los intereses territoriales o temáticos de cada persona. Se integraron tres grupos y cada uno trazó un mapa de actores relevantes, ideó un plan de colaboración y elaboró un diseño metodológico adaptado a sus objetivos específicos y también al contexto. Al mismo tiempo, nos familiarizamos con diferentes métodos para el intercambio de experiencias y utopías. A fin de construir el proceso junto con las personas expertas de las iniciativas locales –campesinas(os) y grupos comunitarios–, con ellas discutimos y acordamos la metodología y la dinámica de las giras. En estos contactos las acompañamos de distintas maneras para que

trazaran mapas y pensarán en lo que les gustaría aprender durante las actividades que llevaríamos a cabo.

La gira Navegando por las Islas del Archipiélago fue soñada, planificada y facilitada por un equipo de 12 personas de comunidades rurales, organizaciones de la sociedad civil (osc) y el mundo académico; en su mayoría —incluidas las autoras— pertenecemos a la Red de Custodios del Archipiélago. La Red se creó en 2015 como respuesta al decreto de constitución como ANP del Archipiélago de Bosques y Selvas de la Región Capital del Estado de Veracruz, que agrupa fragmentos forestales alrededor de la ciudad de Xalapa. Está integrada por 60 personas que habitamos en el territorio o estamos interesadas en cuidarlo: campesinas(os), vecinas(os), miembros de la academia y de osc, profesionistas, artistas y algunas(os) representantes del gobierno local. Entre los objetivos principales que guían la Red están vincular a la ciudadanía en la defensa del territorio; impedir o disminuir el crecimiento urbano caótico, destructivo y especulativo, e impulsar acciones concretas que conduzcan a socioecosistemas más sustentables y a una mayor calidad de vida en la región. Actualmente, esta organización de base opera como una plataforma policéntrica conformada por comisiones y grupos motor. La Red ha promovido actividades de sensibilización y difusión (giras, festivales, exposiciones y talleres), diálogos entre múltiples actores y plataformas ciudadanas (encuentros, mesas redondas, denuncias y talleres de derechos humanos), prácticas sostenibles (parcelas demostrativas, restauración de paisajes, así como economía solidaria y talleres) y de investigación colaborativa.

Ante las dificultades que ha enfrentado la Red para relacionarse con más habitantes del archipiélago, especialmente con campesinas(os) (Hensler y Merçon 2020), los objetivos que guiaron esta gira fueron:

- Re-conocer el territorio del ANP y a las personas que lo habitan, cuidan y gestionan.
- Aprender de las prácticas sustentables aplicadas en cada isla.

- Intercambiar experiencias y co-construir aprendizajes sobre las amenazas al territorio y respecto a las oportunidades y las estrategias para defenderlo.
- Fortalecer vínculos y tejer redes entre las personas habitantes del archipiélago y con la Red.

Después de cartografiar experiencias y discutir objetivos y criterios de selección, se decidió efectuar una gira de dos días y visitar ocho iniciativas familiares, cooperativas o grupales con intereses comunes: productoras(es) de café, horticultoras(es), mujeres impulsoras de diversas actividades productivas y vecinas(os) organizadas(os) para recuperar cuerpos de agua en áreas urbanas. Cabe destacar que la gira fue autogestionada y autoorganizada sin financiamiento externo.

Con un total de 80 participantes, la gira aplicó distintas maneras de conocer y de relacionarnos con el territorio. Comenzamos con un mapa para ubicarnos, en un juego de integración a partir de la metáfora de las islas en el mar y con una breve presentación de la Red. Las preguntas, definidas al comienzo del primer día, se centraron en las prácticas sustentables; en las estrategias económicas; en la presencia de la cultura, las tradiciones y el arte; en los procedimientos para favorecer la participación; en los vínculos entre los actores en un ámbito rural-urbano; en el papel de niñas(os), jóvenes y mujeres, y en las amenazas para el territorio y las propuestas para su defensa. Cada día se visitaron cuatro experiencias, a las cuales se dedicó alrededor de una hora y media a cada una, lo que subrayó la pertinencia de haber apoyado con anticipación a las personas anfitrionas para definir un recorrido significativo y al mismo tiempo viable. Se aprovecharon los traslados entre las visitas para practicar una forma de sistematización consistente en componer versos de son jarocho, la música tradicional de Veracruz, lo que incorporó el arte y la cultura local en nuestro ejercicio de compartir lo aprendido en cada lugar. Al final del segundo día se analizaron en grupos las respuestas a

las preguntas y en plenaria dialogamos el conjunto de reflexiones, las entretajimos con nuestros sueños para el territorio y llegamos a acuerdos para el seguimiento.

Después de la gira, se llevó a cabo una sistematización en el grupo motor, cuyas conclusiones se plasmaron en tres materiales de difusión: un cuaderno, una canción con los versos preparados en la gira y un video.² También se efectuaron entrevistas semiestructuradas con el objetivo de comprender más finamente las condiciones de este proceso participativo y las transformaciones y los aprendizajes que aportó. Se facilitaron tres talleres para dar seguimiento y convertir los sueños y acuerdos en acciones:

1. Cartografiar los vínculos entre los grupos en el territorio y las actividades complementarias de intercambio de saberes.
2. Soñar mecanismos de economía solidaria a partir del análisis de las iniciativas existentes.
3. Formular una propuesta para estructurar una red de economía solidaria.

¿QUÉ DESPIERTAN LAS GIRAS DE APRENDIZAJE PARA LA TRANSFORMACIÓN?

Cada gira es un acontecimiento singular, irrepetible y renovador que no puede generalizarse (Larrosa 2006). Los resultados de los encuentros significativos suelen ser diversos y complejos, tangibles e intangibles, y ubicarse en diferentes dimensiones. De las giras que hemos analizado, destacamos los siguientes efectos:

² Los materiales de difusión de la gira están disponibles en: <https://youtu.be/-7jydrzGHxk> y en https://issuu.com/reddecustodios/docs/cuadernillo_gira_rdc_digital

- *Aprendizajes.* Tienen lugar transformaciones en las maneras de pensar y actuar que surgen de reflexionar en conjunto sobre nuestras prácticas y de analizar nuestras realidades.
- *Vinculaciones.* Incluyen las redes de amistad, el compañerismo y las alianzas tejidas con afecto y admiración por la(el) otra(o); las comunidades que propician más intercambios de saberes y prácticas; el apoyo mutuo en los procesos sociales, y el fortalecimiento recíproco de las luchas en la defensa y el cuidado del territorio.
- *Sueños y utopías.* Las imágenes de futuros deseados constituyen horizontes que orientan y motivan la acción del día a día.
- *Acciones colectivas.* Se animan procesos de organización social que se proponen materializar las propuestas y los acuerdos.
- *Capacitación en herramientas metodológicas.* Al vivirlos y practicarlos, las(los) co-facilitadoras(es) y participantes adquieren principios y métodos que replican en los procesos en los que están involucradas(os) para innovarlos.
- *Re-construcción de territorios.* Se dan cambios en la delimitación, vinculación, representación y apropiación de los territorios por parte de individuos y colectivos.
- *Poder colectivo.* Las posturas y las recomendaciones surgidas de las lecturas del territorio practicadas por sus habitantes pueden contribuir al emprendimiento de nuevas acciones colectivas y a la propuesta de políticas públicas ambiental y culturalmente más pertinentes.

Para ilustrar lo que puede acontecer, compartimos en la tabla 1 una selección de testimonios sobre los aprendizajes alcanzados en la gira Navegando por las Islas del Archipiélago. Proceden de lo aportado por personas participantes en 15 entrevistas, dos formularios de evaluación, una sesión de análisis mediante fotografías y un taller de línea del tiempo.



Foto 3. La canción “El giro”, creada colectivamente a lo largo de la gira de aprendizaje, fue interpretada en el cierre, en el salón ejidal de Chiltoyac, Xalapa, Veracruz, junio de 2018.
Foto: Loni Hensler, 2018.

Los testimonios visibilizan el potencial de la metodología para el aprendizaje transformador con efectos en valores, prácticas, enfoques, pensares e identidades, así como en las relaciones entre las personas, con la naturaleza y con el tiempo. En la gira reseñada se destacó la importancia de las economías alternativas y solidarias para las prácticas sustentables, una dimensión que ha sido poco atendida. Así, la escucha atenta condujo a identificar esta falta y soñar y actuar para materializar propuestas viables: nació la Red de Economía Solidaria La Gira, que en la actualidad enlaza a 80 consumidoras(es) y 25 grupos de productoras(es) (Hensler *et al.* 2020).³ La realización de las giras fue valorada colectivamente en una línea del tiempo de la Red de Custodios como un parteaguas que reformó su composición actoral, sus objetivos y sus

³ Hay más información sobre la economía solidaria en red, en: <http://custodiosanpxalapa.org/nuestras-actividades/economia-solidaria>

actividades, e incorporó el movimiento como un principio en otras de sus acciones, como el Festival Itinerante de Cine Comunitario de la Tierra (FICCTerra) y la Restauración del Paisaje en Red.

Tabla 1. Testimonios de aprendizajes personales obtenidos en la gira Navegando por las Islas del Archipiélago

TIPO DE APRENDIZAJE	TESTIMONIOS
Superar las barreras internas al cambio	Aprendí sobre la experiencia de Yola* porque se da el tiempo para sembrar y tiene de todo un poco. Llegando, les dije a mis niños que hay que esforzarnos más porque ya veo que sí se puede. <i>María, campesina.</i> La gira me aclara el camino, que algunas de las cosas que hacemos no están aportando, son disparates. Me mueve las ganas de estar más tiempo trabajando comunitariamente. <i>Juan, integrante de una osc.</i>
Re-valorar lo propio y reflexionar las prácticas y los fines en la vida	Quisiera vivir en la ciudad, pero ya después de andar en eso, ya siento y valoro más donde vivo. Aquí en el rancho se siente bonito. Yo disfruto, no necesito llevar dinero. <i>Guadalupe, campesina.</i> Nos damos cuenta de qué cosas hacemos bien, qué cosas hacemos mal; nos hace recordar, por si alguien no sabe o no lo sabía; nos ayuda y es una protección del territorio que nos fortalece. <i>Silvia, investigadora.</i>
Valorar y disfrutar la acción colectiva y el trabajo colaborativo	Aprendí el disfrute de una acción colectiva, que no tienes que padecer tu trabajo o tu proceso de aprendizaje (...) Y confiar, o volver a confiar, en que se pueden construir procesos colectivos desde este sentido de compañerismo, solidaridad, disfrute. <i>Ana, investigadora.</i> No aprovechamos bien lo que tenemos (...) Noté cómo en el grupo de mujeres se organizan muy bien (...) Todo eso es nuevo para mí, me impresiona. <i>Pedro, campesino.</i>
Relacionarse con el tiempo mediante ritmos y formas distintas	Más que nada, reforzar en mis proyectos esta cuestión del cuidado de la estrategia y del ritmo que se requiere para el trabajo participativo. Hay tiempos para ser lentos y otros rápidos; es bueno no abalanzarse todo el tiempo. <i>Andrés, investigador.</i>

	La gira reafirma que el tiempo colectivo es totalmente diferente. Abona en mi proceso de desaceleración. <i>Elsa, artista y estudiante.</i>
Maneras vivenciales de aprender por medio del disfrute, el juego, los sentidos y los sentires	Compartir los alimentos es superprofundo. Es de saberes, de cómo se prepara en cada lugar, de disfrute, de sabores. Estamos probando los sabores del bosque, que se comparten placenteramente. <i>Cecilia, investigadora.</i> Compruebo que girando la gente disfruta; no tienes que ir a una reunión, estar sentado y escuchar. Es una actividad lúdica, es una actividad educativa al mismo tiempo, de aprendizaje, que abarca muchos niveles y es placentera. Es algo que se te va a quedar para siempre. <i>Elizabeth, profesional.</i>
Conocer, analizar y apropiarse del territorio	Veo la necesidad de vincular a más actores en cada proyecto; siento que los que vimos todavía están muy solitos. Se abren las puertas para que entren posibilidades de cambio. <i>Antonio, miembro de una osc.</i> Yo no conocía a la gente que habita el ANP. Es muy importante que nos vinculemos entre todos, que conozcamos entre todos las problemáticas, pero también lo que están haciendo para solucionarlas. Conocer el territorio te deja mucho, te sensibiliza y entiendes por qué hacen lo que hacen. <i>Martha, investigadora.</i>
Sentirse parte de algo, crear identidad colectiva	En la gira nos identificamos en esa contracorriente en la que vamos todos y no sentirte solo. Se sentía un cuerpo común a pesar de que todos estemos separados; eso fue lo que más me gustó. <i>Alejandra, campesina.</i> Se puede hacer una resistencia popular; es como aunar fuerzas y seguir tejiendo. También me abrió las ganas de tejer con otros colectivos, ver cómo hermanarse, convivir. <i>Inés, integrante de una osc.</i>
Enriquecer la filosofía de la vida, de la relación con la naturaleza	Lo más valioso es ver el conflicto como algo que tiene un chingo de posibilidades; eso es algo que hasta me dan ganas de llorar. Ver los ejemplos vivos tiene un chingo de posibilidades, un chingo de colores. <i>Elsa, artista y estudiante.</i> Sentir la conexión de que soy parte de la naturaleza. Eso te cambia el chip que traes, porque te hace ver diferente. <i>Alicia, investigadora.</i>

Revalorar la diversidad y reconocer su potencial, constatar la necesidad del cambio

La experiencia de la potencia de un espacio formativo multiactoral. Sigue el reto de utilizar el espacio académico para desacademizar también en formas, tiempos, en lo que sea posible, para adaptar lo que dificulta la colaboración interactoral. *Luz, investigadora.*

Mi visión era antes como la de que “yo estudié y tengo la información y esto es lo que se tiene que hacer”, pero no es cierto, porque son diferentes enfoques de un montón de personas y no todo mundo ve un problema de la misma forma. Hay que escuchar a todos para llegar a algo. *Lucía, estudiante.*

Conocer prácticas sustentables y soluciones a problemas concretos

Aprendí sobre el agua para tener mucho cuidado para que no se contamine. *Rubén, campesino.*

Da oportunidad para que las cosas que nosotros tenemos las intercambiamos: “Mira, acá pasaba esto y lo hemos manejado de esta manera”. Y a lo mejor con esta experiencia alguien viene y te dice algo que ni habíamos pensado y aun con tu experiencia de veinte años no se te ocurriría. *Alberto, miembro de una osc.*

* Los nombres son ficticios. **Fuente:** elaboración propia.

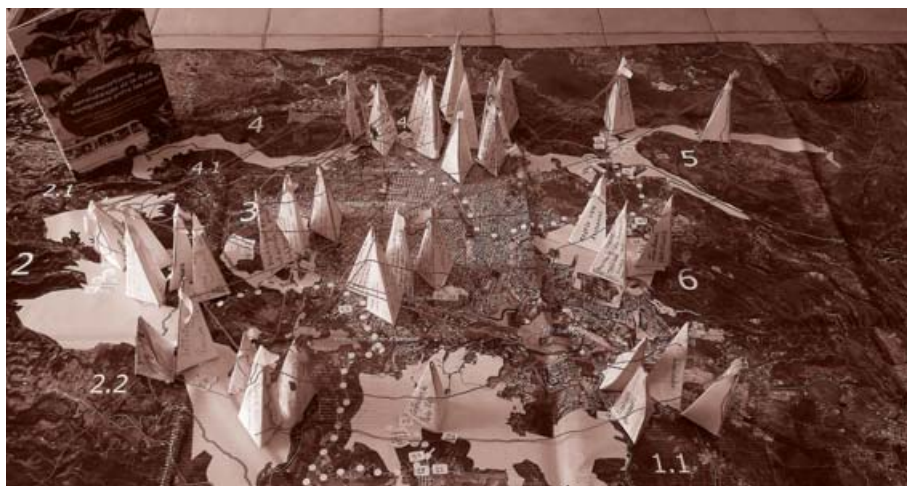


Foto 4. Articulaciones y tejidos en el territorio formados a partir de las giras de aprendizaje. Taller de seguimiento, octubre de 2018. **Foto:** Ingrid Estrada Paulin, 2018.

DISCUSIÓN

En esta sección argumentamos cómo las giras de aprendizaje para la transformación integran principios teóricos de Paulo Freire y cuál es el papel del movimiento en ellas; proponemos la consideración de una epistemología del movimiento, y discutimos sobre cuán apropiada es la metodología para la investigación colaborativa.

EL PENSAMIENTO FREIREANO Y LA EPISTEMOLOGÍA DEL MOVIMIENTO

En los procedimientos de las giras distinguimos relaciones significativas con el pensamiento de Paulo Freire; algunas ya han sido aludidas, y aquí las completamos y explicitamos mediante los siguientes principios:

- *La centralidad de la experiencia.* Los saberes asociados a las experiencias de las personas participantes son la base de los aprendizajes alcanzados en las giras. Al igual que en los círculos culturales creados por Freire (1970), los conocimientos construidos en ellas —la palabra corporificada de Freire (1996a)— son centrales en los intercambios, mientras que los saberes abstractos pierden prominencia. Asimismo, el lugar de la(el) experta(o) no es ocupado por una sola persona, pues todas enseñan y aprenden. Las giras constituyen en sí acontecimientos colectivos de los cuales nacen nuevas lecturas del mundo, nuevos conocimientos críticos y mejoras potenciales.
- *La praxis transformadora.* Las giras son parte de procesos colectivos mayores, con caminos recorridos y con pasos que les dan continuidad. La integración de espirales entre reflexión y acción en procesos más amplios refuerza el aprendizaje crítico y la transformación colectiva. Este potencial liberador de la praxis

se basa, según Freire (1970), en la crítica, el compromiso, la solidaridad y el diálogo.

- *El diálogo como motor de cambio.* Para Freire (1970, p. 71), el diálogo es “el encuentro que solidariza la reflexión y la acción”. Por tanto, enseñar y aprender para la autonomía y la transformación requiere de disposición para el diálogo. El diálogo crítico y liberador depende tanto de la escucha profunda, que reconoce en la(el) otra(o) a un sujeto conocedor, histórico y renovador, como de la palabra compartida desde la experiencia, la curiosidad y el compromiso con el cambio. El diálogo fundamenta, define y orienta las giras en todas sus etapas, desde la problematización inicial y la planeación hasta la realización, la sistematización y el seguimiento.
- *Reconocimiento de la identidad cultural.* Las giras de aprendizaje para la transformación promueven el diálogo en diferentes formas de expresión, incluyendo las manifestaciones artísticas y culturales propias de quienes participan. Al dar lugar al pensamiento creativo y crítico en conexión con la cultura local, la metodología propicia condiciones para que las personas se asuman como seres pensantes y comunicantes, creadores y transformadores de su propia realidad sociohistórica y cultural. Esta aceptación de la identidad cultural es considerada por Freire (1996a) un aspecto clave de las prácticas educativas liberadoras y del embellecimiento del mundo.
- *Curiosidad e investigación.* Para Freire (1996), los procesos de educación dialógica, en los cuales la curiosidad ingenua se convierte en curiosidad crítica mediante el pensamiento riguroso y la investigación, poseen el mayor potencial generador de autonomía y cambio social. En las giras es posible alimentar la curiosidad de todas las personas gracias al planteamiento y la respuesta a preguntas generadoras y a la indagación constante sobre los

temas de interés común. En ellas, la sistematización constituye una forma metódica de organizar y examinar colectivamente las reflexiones, lo que fortalece los aprendizajes y el poder para el cambio social.

Paulo Freire (1998) fue llamado “el andariego de la utopía” (*o andarilho da utopia*). Su vida y su obra nos inspiran a caminar reflexiva y activamente hacia un mundo mejor. Con esta lucidez, palpitando en nuestra manera de investigar-actuar, exploramos las relaciones entre el conocimiento y el movimiento percibidas en el pensamiento y el cuerpo durante las giras.

El movimiento como elemento epistémico ha sido poco considerado en la literatura, aunque tiene una presencia significativa en la educación no formal, en las comunidades rurales y en los movimientos sociales (Rockwell 2012). “Tan sólo camina, a caminar cuestionando y preguntando” es el consejo de Freire (Walsh 2014, p. 19), una imagen que resuena en la cosmovisión de las comunidades indígenas zapatistas merced a su filosofía de caminar preguntando. La concepción del movimiento como componente epistémico es tan remota como la experiencia de los filósofos peripatéticos de la antigua Grecia. Entre sus raíces contemporáneas se encuentran las ideas en torno a la ciencia nómada desarrolladas por Gilles Deleuze y Félix Guattari (1992), quienes proponen una epistemología itinerante, divagante y ambulante, basada en un pensar que busca las singularidades, lo único y lo subjetivo en lugar de las reglas generales. También subrayan la gran capacidad transformadora del movimiento, consecuencia tanto de desafiar el orden dominante de perspectivas, lenguajes y discursos fijos que explican nuestro mundo como de inspirar historias, subvertir conceptos y re-presentar explicaciones alternativas a las del *statu quo* (Deleuze y Guattari 1992).

Constatamos en las giras que el movimiento abre lugar a los sentidos y a los sentires profundos, a las conexiones entre lo cognitivo, lo corporal y lo

emocional que han sido expulsadas de la escuela por el supuesto de que la sensibilidad estorba a la racionalidad y desestabiliza a la autoridad (Martín-Barbero 2003). Esta vivencia integral también desempeña un gran papel en la consolidación de las prácticas de cuidado de la naturaleza (Gioacchino 2019). Mirar, oler, saborear, escuchar, tocar y sentir nos lleva a conocer más a fondo la complejidad de una iniciativa. Al caminar juntos sobre un territorio, ponemos nuestros cuerpos y nos entrelazamos y comprometemos con nosotros mismos, con nuestras experiencias y problemas. Como afirmó un participante, “todo ese aprendizaje colectivo a mí me queda muy claro que es (...) muy valioso y profundo, porque es a través de lo lúdico, de comidas, del compartir, de paseos, de lugares”.

El movimiento en un proceso de aprendizaje brinda una presencia muy viva del mundo. Se reconocen e incorporan a la praxis aspectos que no suelen ser considerados en la teoría y que el cuerpo no puede ignorar. La expresión de Freire (1970) “mediados por el mundo” se torna literal e incluso podemos pensar en una pedagogía que surge del diálogo no sólo con las personas que habitan un lugar, sino también con la naturaleza y el territorio. Puede entenderse como una forma radicalmente diferente de constituir una pedagogía que “no está centrada en lo humano (...) sino fundamentada en la interrelación de toda la naturaleza, de la cual los humanos somos sólo una parte”, como la pedagogía practicada por muchos pueblos indígenas (Walsh 2014, p. 20). Al movernos brota un ritmo diferente y una ligazón con el cuerpo y el entorno, como lo destacó una participante: “todos los que íbamos desaceleramos y sentimos la conexión de que somos parte de la naturaleza. Eso te hace ver diferente la crisis que vivimos. Si desaceleras, la ves con todas sus potencialidades”.

De esta forma, se disloca el saber del escritorio y del salón universitario y se traslada al movimiento, a las dinámicas organizativas, al hacer cotidiano, a los fracasos y a las vivencias. Un campesino mayor dijo que le “impactó que estábamos haciendo investigación”, ya que siempre ha tenido el anhelo de estudiar, pero había pensado que el único lugar del conocimiento

son las escuelas y las universidades. La conexión del movimiento con las herramientas de análisis grupal potencia el aprendizaje colectivo durante las giras. Es una práctica que favorece el entendimiento complejo del territorio más que la comprensión profunda de casos o aspectos aislados. Otras experiencias se convierten en espejos gracias a los cuales se reconfiguran valores, como lo indicó otro compañero: “Puede dimensionar lo que existe en esta área natural protegida, el valor de los ecosistemas, la magnitud y el valor de las personas con estos modos de relacionarse con su entorno”.

Moverse caminando en grupo por un territorio se convierte en una aventura con muchas oportunidades para fundar amistades y lazos que van más allá de la propia gira y que despiertan el deseo de mantenerse conectados y seguir colaborando. En palabras de un participante, se posibilita “identificarnos en esa contracorriente en la que vamos todos y no sentirte solo (...) Hubo muchos momentitos que eran efímeros como una luciérnaga, que de repente se prendía y se sentía un cuerpo común a pesar de que todos estemos separados”.

Las giras, entonces, terminan por ser encuentros y diálogos en movimiento que suscitan un entorno de confianza, ternura y afecto que favorece el compartir y el aprender.

Como el movimiento siempre va en curso, ofrece un espacio fértil para los sueños y las utopías: “el nómada no se encuentra en el pasado o en el presente, sino en el devenir” (Gaggiotti *et al.* 2015, p. 6). Puesto que las prácticas nómadas son vías de conocimiento ingeniosas, creativas, abiertas e imaginativas, la gira estuvo llena de sueños y propuestas espontáneas, como cuando nos sorprendió la lluvia en un cafetal, nos refugiamos en un cobertizo y aprovechamos la situación para compartir alimentos y sueños de tender lazos de una economía solidaria. Gestados en colectivo, estos pensamientos utópicos se hacen alcanzables; perdemos el temor a la crítica negativa que los califica de delirantes e irreales, ya que existe la organización social emergente para materializarlos.

Finalmente, Braidotti (2006) nos invita a pensar que el movimiento puede ser una condición existencial del ser humano, quizás similar a la “vocación de ser más” que propugna Freire (1970). Esto se debe a que el movimiento nos reúne en una base común a personas que tenemos diferentes saberes, formas de vida y tradiciones académicas, y mientras nos entusiasma, seduce y apasiona, producimos colectivamente conocimientos significativos. En consecuencia, podemos entender el movimiento como un aspecto clave de la epistemología de la ciencia nómada, de los movimientos sociales y de quienes caminamos preguntando.

POTENCIALIDADES Y LIMITACIONES DE LA METODOLOGÍA EN LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA

Entre las fortalezas de las giras de aprendizaje transformador destacan la co-construcción del aprendizaje entre múltiples actores, la nivelación de las relaciones de poder, el desempeño del papel de investigadores por todas las personas y la participación de investigadores académicos en procesos de cambio social. El movimiento, como elemento epistemológico, brinda aprendizajes enraizados en un territorio específico, problematiza el presente y anuncia un futuro por erigir. El tejido social que se trama en las giras, junto con los aprendizajes, los principios del trabajo colaborativo y los sueños compartidos, son suelo fértil para germinar acciones colectivas y procesos sociales, así como una plataforma en la cual la construcción del conocimiento avanza junto con innovaciones en las prácticas y las políticas pertinentes. De esta manera, se contribuye a la fusión investigación-educación-acción, como lo propone Freire (1996a), y se impulsan cambios significativos individuales, colectivos y territoriales hacia un mundo más justo y sostenible.

Las giras, como metodología basada en el movimiento, las experiencias y los encuentros, también suponen limitaciones como herramienta

para los varios enfoques de la investigación colaborativa. Sus alcances dependen del compromiso de quienes facilitan e investigan con un proceso sociopolítico más amplio y de su disposición a colaborar en la planeación, la realización, la sistematización y el seguimiento de cada gira. Más que aplicar un método de investigación, se trata de involucrarse sensiblemente con un grupo: una(o) se entrega al proceso y lo cuida con cariño abriéndose a encuentros, diálogos, interacciones, sentires y pensares. Aportar a construir lo común desde las diferencias (Merçon, Ayala-Orozco y Rosell 2018) y demanda una posición política explícita de procuración del equilibrio de voces y poderes. El potencial de las giras también está acotado por las capacidades de la(el) investigadora(or) y del equipo facilitador, ya que el vínculo investigación-educación-acción implica una diversidad de roles y actividades simultáneas. Por tanto, es recomendable que las personas facilitadoras ya estén involucradas en procesos colaborativos para que se precisen las estrategias de implementación de la metodología.

Es indispensable aclarar que las giras no constituyen una vía para profundizar en nuestro conocimiento de un tema disciplinar específico. En cambio, están destinadas a abrir nuevas preguntas y a ampliar lo que puede conocerse interconectando diferentes perspectivas, elementos, dimensiones y temas a lo largo de varias etapas. Además, es imposible controlar el proceso, el registro de todos los acontecimientos y las condiciones de la investigación, porque se trata de una investigación *in vivo* (Nicolescu 2008). En este sentido, la metodología está supeditada a la disposición de quienes la aplican para definir colectivamente las preguntas de investigación y guiarse por las curiosidades y los problemas determinados entre todos los participantes. Además, la metodología no resulta adecuada para la difusión de conocimiento científico abstracto, ya que esto reafirmaría relaciones de poder injustas y obstaculizaría un diálogo más inclusivo. Una campesina comparó las giras de aprendizaje con otros recorridos en campo:

Esta vez fue diferente porque pudimos expresar lo que nos gusta y lo que se debe cambiar; aprendimos mucho. En visitas similares, hubo personas que se sintieron muy diferentes a nosotros: si has estudiado, eres más importante, y si no, te ignoran. Aquí nos sentimos en confianza, nuestra voz era importante.

En nuestra experiencia específica, enfrentamos dificultades para compartir el papel de la facilitación, lograr acuerdos conjuntos sobre la planeación y comunicarnos con varias familias campesinas que viven en áreas remotas. Algunos participantes percibieron cierto apresuramiento en las actividades, lo que podría indicar la reproducción de relaciones de poder desiguales, ya que la percepción del tiempo es diferente en quienes habitan en las zonas rurales y los que habitan zonas urbanas. La colaboración siempre implica numerosos desafíos, por lo que constituye para cada persona involucrada una gran oportunidad de aprender.

PARA SEGUIR GIRANDO: REFLEXIONES FINALES

Las giras de aprendizaje para la transformación están inspiradas en los principios de Paulo Freire de manera creativa e innovadora. Contribuyen a la co-construcción de conocimiento altamente situada y basada en la experiencia, en la cual todas las personas participantes fijan los objetivos de aprendizaje y practican formas de comunicación culturalmente apropiadas que incluyen el arte. Moverse en el campo abre múltiples oportunidades para encontrarse y colocar en el centro las experiencias de iniciativas locales y de comunidades rurales. La praxis, la reflexión dialógica sobre la acción, es clave porque contribuye a lograr cambios significativos en la participación y porque legitima la co-construcción del conocimiento. El movimiento, como elemento epistémico, posibilita entablar relaciones más horizontales y dislocar el aprendizaje de los espacios institucionalizados. En consecuencia, las giras son una práctica que desafía las

formas dominantes de investigación, contrarresta las injusticias epistémicas y crea redes reflexivas y activas. Su potencial se despliega sobre todo en la investigación-acción participativa, la investigación-acción y la investigación transdisciplinaria con un enfoque creativo, colaborativo y crítico.

La relación entre investigación, acción y aprendizaje no está considerada suficientemente en la investigación colaborativa, ya que los enfoques dominantes tienden a separar tales aspectos y a limitar el papel de las(os) investigadoras(es) en la co-construcción del conocimiento. Es ineludible reconocer críticamente el ejercicio de las relaciones de poder en todo proceso social, en particular en su manifestación en el comportamiento institucionalizado de las(os) investigadoras(es). En la investigación-acción nos es posible alterar las relaciones de poder socialmente estructuradas al compartir funciones y decisiones importantes respecto de las formas y el contenido, y al crear entornos disruptivos en los que emerjan voces e ideas diferentes.

El potencial transformador de las giras de aprendizaje que se realizaron en Xalapa fue mayor de lo esperado. Los resultados fueron significativos en términos de co-construcción de conocimiento y de cambios territoriales logrados por el fortalecimiento de relaciones comunitarias, procesos sociales y poder colectivo. Puesto que el alcance de dicho potencial depende de la manera en que se aplique la metodología y de la capacidad colectiva para materializar las propuestas que surjan, no todas las giras tuvieron efectos transformadores de consideración en las(os) participantes y sus territorios, aunque en general se percibieron como altamente positivas.

Para seguir girando, invitamos a pensar en las metodologías como inspiradoras de experiencias que no proceden de una serie de etapas y productos, sino de personas ligadas a grupos sociales y territorios. Así, podríamos estar de acuerdo en que ellas no existen de manera inmutable ni absoluta, sino que dependen de las subjetividades que las reconstruyen. Por tanto, una(o) siempre puede animarse a adaptarlas e innovarlas

a fin de suscitar procesos pertinentes para contextos socioculturales específicos. Desde esta comprensión de las metodologías, reafirmamos que, para responder eficazmente a las múltiples injusticias y crisis socioambientales que enfrentamos, es primordial cambiar las formas en que nos relacionamos con el conocimiento, entre nosotras(os) y con el lugar que cada uno habita. Los cambios en la manera de enlazarnos con las personas y la Tierra responden a cambios en el modo de crear conocimiento y actuar en el mundo en que vivimos.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos profundamente a las(os) participantes del curso titulado Metodologías Participativas para la Co-gestión del Territorio (2018) por su colaboración al soñar, crear y sistematizar las giras; a quienes tomaron parte en ellas por su generosidad, y a la Red de Custodios por su apoyo. Reconocemos en especial a Ingrid Estrada, Ulli Vilsmaier, Leticia Bravo, Laura Jarri, Rodrigo González, Eduardo Castilleja y Ricardo Contreras por su atenta lectura y comentarios al borrador del capítulo. La primera autora manifiesta su gratitud al programa de doctorado en Ciencias de la Sostenibilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

REFERENCIAS

- Alianza Cambio Andino (2008). *Propuesta metodológica para la realización de Giras de Aprendizaje* [archivo PDF]. <https://docplayer.es/65071895-Propuesta-metodologica-para-la-realizacion-de-giras-de-aprendizaje.html>
- Ayala-Orozco, B., J. Rosell, J. Merçon ... A. Lobato (2018). Challenges and strategies in place-based multi-stakeholder collaboration for sustainability: learning from experiences in the global south. *Sustainability*, 10(9), 3217. <https://doi.org/10.3390/su10093217>

- Bennett, E.M., M. Solan, R. Biggs, T. McPhearson ... J. Xu (2016). Bright spots: seeds of a good Anthropocene. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 14(8), 441-448. <https://doi.org/10.1002/fee.1309>
- Bradbury, H., S. Waddell, K. O'Brien ... I. Fazey (2019). A call to action research for transformations: the times demand it. *Action Research*, 17(1), 3-10. <https://doi.org/10.1177/1476750319829633>
- Braidotti, R. (2006). *Transpositions: on nomadic ethics*. Cambridge: Polity.
- Commoner, B. (1992). *Making peace with the planet*. Nueva York: The New Press.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI Editores/Clacso.
- (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce/Extensión Universitaria de la Universidad de la República.
- Deleuze, G., y F. Guattari (1992). *Tausend plateaus: Kapitalismus und schizophrénie*. Berlín: Merve-Verlag.
- Fals Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. México: Nuestro Tiempo.
- (1978). Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. Simposio Mundial sobre Investigación Activa y Análisis Científico. *Crítica y política en ciencias sociales: el debate sobre teoría y práctica* (vol. I, pp. 209-249). Bogotá: Punta de Lanza/Universidad de Los Andes.
- (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político* (38), 73-89.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: Edissa.
- Freeth, R., y U. Vilsmaier (2020). Researching collaborative interdisciplinarity teams: practices and principles for navigating researcher positionality. *Science & Technology Studies*, 33(3), 57-72.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- (1996a). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. (25ª ed.) São Paulo: Paz e Terra.
- (1996b). *Política y educación*. México: Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (1998). *Paulo Freire: o andarilho da utopia* [disco compacto]. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Gaggiotti, H., M. Kostera, R. Bresler y B. San Román (2015). El nomadismo y el movimiento como epistemologías del mundo contemporáneo. *Scripta Nova*, 19(510). <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/15089>
- Ganuza, E., L. Olivari, P. Paño, L. Buitrago y C. Lorenzana (2010). *La democracia en acción. Una visión desde las metodologías participativas*. Córdoba: Antígona Procesos Participativos.
- Gioacchino, G. (2019). You defend what you feel: “presencing” nature as “experiential knowing”. *Action Research*, 17(1), 108-129. <https://doi.org/10.1177/1476750319829208>.
- Hensler, L., L. Jarri, I. Estrada ... J. Merçon (2020). Economía solidaria en red. Una experiencia de articulación multiactoral para el cuidado de nuestro territorio en Xalapa, México. En: S.A. de S. Fernandes (Coord.), *Educação e produção de saberes no campo: soberania alimentar e agroecologia em comunidades tradicionais e assentamentos* (pp. 55-74). Curitiba: crv.
- _____, J. Merçon, R. González-González ... V. Cesáreo (2019). Metodologías participativas para la cogestión del territorio. Una experiencia de aprendizaje colectivo en Veracruz, México. En: P. Paño, R. Rébola y M. Suárez (Comps.), *Procesos y metodologías participativas. Reflexiones y experiencias para la transformación social* (pp. 235-260). Montevideo: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtxw3sz.16>
- _____, y J. Merçon (2020). Áreas naturales protegidas como territorios en disputa: intereses, resistencias y acciones colectivas en la gestión compartida. *Sociedad y Ambiente* (22), 180-211. <https://doi.org/10.31840/sya.vi22.2101>
- Holtz-Giménez, E. (2006). *Campesino a campesino. Voices from Latin America's farmer to farmer movement for sustainable agriculture*. Oakland: Food First.
- Jara, O. (2020). Systematization of experiences: new paths to academic work at universities. *International Journal of Action Research* (1), 62-74. <https://doi.org/10.3224/ijar.v1i1.05>

- Klein, J.T. (2014). Discourses of transdisciplinarity: looking back to the future. *Futures*, 63, 68-74. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2014.08.008>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, 87-112.
- Ludwig, D. (2001). The era of management is over. *Ecosystems*, 4(8), 758-764. <https://doi.org/10.1007/s10021-001-0044-x>
- Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: dissemination, competencies and transversalities. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34.
- Merçon, J., B. Ayala-Orozco y J. Rosell (Coord.) (2018). *Experiencias de colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidad*. México: CopIt ArXives-Red Temática de Socioecosistemas y Sustentabilidad-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Nicolescu, B. (2008). In vitro and in vivo knowledge: methodology of transdisciplinarity. En: B. Nicolescu (Ed.), *Transdisciplinarity. Theory and practice* (pp. 1-22). Cresskill: Hampton Press.
- Ortiz, W., U. Vilsmaier y A. Acevedo (2017). The diffusion of sustainable family farming practices in Colombia: an emerging sociotechnical niche? *Sustainability Science*, 13, 829-847. <https://doi.org/10.1007/s11625-017-0493-6>
- PNUD y MSP (2019). *Guía 3. Intercambio de experiencias y el Comité Local de Seguridad Ciudadana y la construcción de paz* [archivo PDF]. Panamá: PNUD-MSP. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/latinamerica/UNDP-RBLAC-GuiaSeguridadCiudadana3PA.pdf>
- Porto-Gonçalves, C.W. (2015). Pela vida, pela dignidade e pelo território: um novo léxico teórico político desde as lutas sociais na América Latina/Abya Yala/Quilombola. *Polis. Revista Latinoamericana*, 14(41), 237-251. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000200017>
- Rockwell, E. (2012). Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. *Educação & Sociedade*, 33(120), 697-713. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300003>

- Rodríguez-Villasante, T. (2015). Conjuntos de acción y grupos motores para la transformación ambiental. *Política y Sociedad*, 52(2), 387-408. https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2015.v52.n2.45204
- Scholz, R.W., y G. Steiner (2015). The real type and ideal type of transdisciplinary processes. Part I: theoretical foundations. *Sustainability Science*, 10(4), 527-544. <https://doi.org/10.1007/s11625-015-0326-4>
- Turnhout, E., Metze, T., C. Wyborn ... E. Louder (2019). The politics of co-production: participation, power and transformation. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 42, 15-21. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2019.11.009>
- Vilsmaier, U., M. Engbers, P. Luthardt, R.M. Maas-Deipenbrock, S. Wunderlich y R.W. Scholz (2015). Case-based mutual learning sessions: knowledge integration and transfer in transdisciplinary processes. *Sustainability Science*, 10(4), 563-580. <https://doi.org/10.1007/s11625-015-0335-3>
- Walsh, C.E. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados*, 1(1), 17-30.

11. ¡Actúa en Voz Alta! Teatro y cuerpo en la praxis de la investigación transformadora

Linda Raule

Podemos callar nuestra boca, pero no nuestro cuerpo: siempre estará hablando.

AUGUSTO BOAL (2002, p. 272)

INTRODUCCIÓN*

El conocimiento y su producción están integrados en estructuras y jerarquías de poder. En particular, desde las perspectivas decolonial y feminista se constata que la ciencia oprime “otras” formas de conocimiento y no las reconoce como “verdaderas”. Éstas incluyen el saber que no corresponde al estándar masculino, blanco y heteronormativo (Hill Collins 2000; Mendel 2015), así como el que no es puramente racional (Lugones 2008; Quijano 2007), por ejemplo, el conocimiento encarnado. En este contexto, es preciso subrayar la importancia de repensar

* La versión original de este capítulo corresponde a Linda Raule (2020). “Act out loud!” - Theatre and the body in transformative research praxis. *Journal of Development Studies*, 36(3), 117-138. <https://mattersburgerkreis.at/site/de/shop/jepartikel/shop.item/1964.html>

nuestra praxis de investigación. ¿Cómo podemos valorar por igual a diferentes formas de conocimiento?, ¿cómo debe ser la investigación para evitar la reproducción de estructuras opresivas? El proyecto ¡Actúa en Voz Alta! tomó en cuenta estas preguntas, al elegir la investigación-acción teatral (IAT) como su enfoque y al utilizar el conocimiento corporal como clave para reflexionar sobre situaciones vitales de niñas y muchachas de Viena, y así generar conocimiento situado y un diálogo abierto.

Aquí, *investigación* lleva un adjetivo clave, *transformadora*, porque es entendida como el proceso de reconocer la situacionalidad propia, e incluso la participación, en las estructuras de poder opresivas de la sociedad y de despertar el deseo de activarse y cambiar la realidad social (Fritz 2017). La transformación no sólo concierne al cambio individual, sino que también significa un cambio social sustentable que enfrenta la opresión (Deshler y Selener 1991) y, por tanto, se convierte en un paradigma filosófico en la praxis de la investigación (Mertens 2009).

En cuanto a los métodos transformadores, tres criterios fueron primordiales para elegir cuidadosamente los que emplearía en mi proyecto. En primer lugar, la utilización del cuerpo –subordinado a la dicotomía tradicional cuerpo-mente– y de su conocimiento como lenguaje y como agente por el cual recopilaría información, como un buen comienzo para desafiar la opresión en la investigación. En segundo lugar, la consideración de que “sólo existe saber en la invención, en la reinversión, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada” (Freire 2005, p. 79). Por tanto, asumí que la investigación abunda en interacción social y en curiosidad, y que persevera en plantear nuevas preguntas. Y tercero, la concordancia con epistemólogos del punto de vista como Patricia Hill Collins (2000) y Sandra Harding (1991) en cuanto a que es fundamental incluir el conocimiento de los grupos oprimidos, ya que éstos contribuyen con sus experiencias a alcanzar una comprensión holística de las jerarquías y las opresiones del poder

social (Hill Collins 2000 pp. 24 y ss.). En palabras de bell hooks (2015, p. xvii), “viviendo como lo hacíamos, al límite, desarrollamos una forma particular de ver la realidad. Mirábamos tanto de afuera hacia adentro como de adentro hacia afuera. Enfocamos nuestra atención tanto en el centro como en el margen. Y los entendimos a ambos”.

La idea de centrarse en el cuerpo y, como aboga Freire, de investigar con la(el) otra(o) desde un punto de vista marginado, me llevó a mi proyecto, en el cual conduje una IAT transdisciplinaria (Thompson 2003) con métodos del teatro del oprimido (TO) creado por Augusto Boal (2002, 2008).

El TO se basa e inspira en los principios freireanos de acción, reflexión y educación transformadora. El cuerpo mismo produce conocimiento sobre las experiencias diarias de quienes colaboran en la investigación y les asiste para encontrar maneras de emprender acciones transformadoras. Hill Collins (2000, p. 35 y s.) afirma que la posibilidad de hablar por uno mismo y la capacidad de generar conocimiento desde la perspectiva propia son cruciales para la autodeterminación personal en los grupos marginados. La afirmación de Freire y Hill Collins respecto de que todas(os) en la sociedad podemos y debemos ejercer como intelectuales e investigadoras(es) coincide con la filosofía básica del TO: todas(os) somos artistas y actrices/actores y tenemos derecho a convertirnos en agentes activos de cambio en la sociedad (Boal 2016, p. 68 y ss).

En esta contribución destaco la importancia de la investigación escénica y la IAT, la inclusión del conocimiento encarnado en el proceso de indagación y sus implicaciones emancipadoras para la investigación transformadora y transdisciplinaria. Primero presento la investigación-acción teatral como mi enfoque, y al teatro del oprimido como mi método de investigación, del cual subrayo sus principios freireanos y su integración del conocimiento corporal. Después de presentar mi proyecto, titulado ¡Actúa en Voz Alta!, detallaré los métodos utilizados y daré sugerencias para su aplicación. Finalmente, discutiré el enfoque empleado en su relación con la investigación transformadora y transdisciplinaria.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN TEATRAL COMO ENFOQUE EN LA INVESTIGACIÓN TRANSFORMADORA

Cualquiera que sea la situación en la cual algunos hombres prohíban a otros que sean sujetos de su búsqueda, se instaura como una situación violenta.

PAULO FREIRE (2005)

En la investigación-acción teatral, Thompson, influido por el teatro del oprimido de Boal, combina la investigación-acción participativa (IAP) con el teatro como método de estudio. Hay muchas visiones de la IAP, como la investigación participativa feminista (Lykes y Coquillon 2007; Gatenby y Humphries 2000; Joyappa y Martin 1996; Maguire 2008), que reconocen diferentes formas de conocimiento y tienen una postura clara sobre el objetivo de la investigación. Según Maguire (2008, p. 421), no se trata de describir ni tampoco de interpretar las realidades sociales, sino de transformarlas; se prescinde de las dicotomías propias de la ciencia convencional, como conocimiento-acción y sujeto-objeto de investigación, y se cambia el enfoque hacia uno de colaboración: “Ambos sabemos algunas cosas; ninguno de nosotros lo sabe todo. Trabajando juntos los dos sabremos más y los dos aprenderemos más sobre cómo saber”.

La investigación participativa feminista se conecta con las consideraciones de la IAP destacadas por Fals Borda y Rahman (Fals Borda y Rahman 1991; Greenwood y Levin 1998; McNiff 1988; Zuber-Skerritt 1996), quienes incluyen las estructuras de poder y la opresión social en su metodología. Para Fals Borda y Rahman (1991, pp. 3 y ss.) el conocimiento debe ser un procedimiento para la politización de los grupos oprimidos y un medio para acceder a la participación y la articulación. Por tanto, es clave elegir el método de investigación de acuerdo con las necesidades de las personas que colaboran en ella. En esencia, “participativo”

significa que las personas asociadas se convierten en investigadoras activas y que ellas mismas hacen trabajo de recopilar y analizar sus datos (Wöhler *et al.* 2017, p. 28).

En este marco, el teatro crea un espacio de bajo umbral¹ en el que se combinan el cuerpo y el lenguaje, de modo que el análisis de las acciones puede ser más crítico y detallado que en un relato típico. En la investigación-acción teatral, el grupo tiene en sí el poder de examinar, cambiar y validar las imágenes y escenas que encarnan su conocimiento (Thompson 2003, pp. 151 y ss.). Los primeros pasos de la IAT, según Thompson, consisten en comprender que los cuerpos están constituidos por muchas capas de convenciones sociales aprendidas y que se construyen socialmente. Las y los participantes deben aprender a usar su cuerpo y a conocer su propia forma de comunicarse con él y por medio de él. Así, el primer objetivo de la investigación-acción teatral es “desarrollar la capacidad de jugar con la ‘materia de la acción’” (Thompson 2003, p. 154). El grupo de investigación utiliza el cuerpo en movimiento para encontrar sus preguntas de indagación, recopilar datos que posibiliten responderlas y, finalmente, generar propuestas de cambio (2003, pp. 159 y ss.).

El siguiente paso en la IAT es recopilar testimonios de las experiencias diarias de los miembros del grupo, nombrar los conflictos relevantes identificados en ellos y definir los intereses colectivos de la investigación. Comenzando con escenas teatrales en bruto, el grupo profundiza gradualmente sus versiones de las historias acopiadas. En esta investigación escénica orientada al proceso se revela el conocimiento del grupo sobre el tema o, en palabras de Thompson (2003, p. 162):

el bosquejo se convierte en el “relato completo” cuando el grupo está de acuerdo en que la escena o las escenas muestran adecuadamente el

¹ Es decir, un espacio de fácil acceso, que no requiere de una estructura compleja y es apropiado por las personas participantes.

problema, ilustran el conocimiento que tienen de él y expresan la forma en que afecta sus vidas. El “relato completo” sigue siendo parcial, por supuesto, pero es una versión tan completa del relato como el grupo desea expresarlo o es capaz de construirlo.

En la investigación-acción teatral nadie puede decidir por sí solo qué aspectos son importantes y cuáles son triviales para el proceso de estudio. Es mucho más sustancial producir análisis fructíferos de la vida de los participantes. Para plasmar las historias en todas sus dimensiones, la estética desempeña un papel crucial en lograr “que la investigación incluya lo no lineal, lo impredecible, lo inefable y lo visual como partes vitales de la construcción del conocimiento grupal sobre el tema en particular” (Thompson 2003, p. 163). De esta manera, la estética ofrece otra perspectiva para interpretar la compleja información generada en el proceso de investigación.

En el teatro foro de Boal, Thompson ve la posibilidad de validar y aumentar el conocimiento gracias a las intervenciones y las ideas de un público más amplio. ¿Las escenas desarrolladas en el grupo de investigación también están conectadas a las vivencias de las(os) espectadoras(es)? El teatro foro es una opción para recopilar nuevas ideas e imaginar próximos pasos, pero en algún momento la IAT demanda salir del ámbito teatral y actuar en el mundo “real” (Thompson 2003, pp. 164 y ss.). Thompson enfatiza el potencial transformador del teatro y la necesidad de intervenir “fuera del escenario”, y a la vez reconoce que, sin importar cuán pequeña sea la participación física o mental en un proceso de IAT, éste siempre deja huellas que se reflejan en la encarnación de las(os) involucradas(os):

Al realizar una actividad que utiliza habilidades físicas, cognitivas y emocionales se formarán lazos entre el colectivo que no existían en un principio. La simple acción de sonreír con alguien te conecta en una experiencia emocional “real” compartida. [...] Participar activamente en un proceso grupal, especialmente en uno que requiere que juegues físicamente con

incidentes, historias y emociones, puede ser empoderador por sí mismo (Thompson 2003, p. 169).

Estas palabras le animan a una(o) a involucrarse en la investigación-acción teatral. En particular, cuando se trabaja con jóvenes (véase la sección “El proyecto de investigación ¡Actúa en Voz Alta!”), es esencial tener en cuenta las asimetrías de poder del adultismo,² es decir, los privilegios sociales estructurales de las(os) adultas(os) que no poseen la infancia ni la juventud. Aunque mi colega y yo intentamos romper las jerarquías de poder en el proyecto de investigación, fuimos nosotras las que lo iniciamos, quienes definimos su ámbito y su marco y también quienes tomamos las decisiones finales.

EL TEATRO DEL OPRIMIDO COMO MÉTODO FREIREANO DE INVESTIGACIÓN TRANSFORMADORA

Paulo Freire inventó un método, su método, nuestro método; el método que enseña a los analfabetos que están perfectamente alfabetizados en los lenguajes de la vida, del trabajo, del sufrimiento, de la lucha.

AUGUSTO BOAL (2005)

El teatro del oprimido es una colección de métodos de teatro participativo forjada por Augusto Boal en un contexto de represión y violencia contra los pueblos de América Latina. En su exilio, Boal llevó su llamado

² El adultismo es una forma de discriminación estructural por la cual “sólo los adultos son vistos como autoridades creíbles y capaces de actuar, mientras que los jóvenes sirven como destinatarios del conocimiento y la acción” (Bettencourt 2018, p. 2). Hoy en día, el discurso académico crítico destaca la necesidad de investigar con niños y jóvenes puesto que éstos son expertos en sus realidades vitales y porque la investigación participativa realizada desde su perspectiva es crucial para lograr un enfoque integral (Kellett 2010, pp. 185-197; Wöhler 2017, p. 49).

“arsenal” a Europa, pues afirmaba que incluso allí había opresión y debía ser abolida (Boal 2016, p. 68). El teatro del oprimido es una implicación en situaciones reales de opresión, así como una búsqueda y ensayo de nuevas acciones para afrontar las formas de opresión percibidas. Sus objetivos son lograr transformaciones existenciales, dismantelar la opresión y superar la pasividad de los espectadores. Como se indicó en la introducción, en el teatro del oprimido todos tienen el derecho a tomar el control sobre la creación de su propia realidad vital (Boal 2016, pp. 68 y ss.). Su método central es el teatro foro, en el que primero se representan los conflictos y las opresiones de la vida diaria y después el público puede sustituir a algunos de los protagonistas en el escenario para probar nuevas formas de lidiar con situaciones opresivas y así inspirarse y animarse mutuamente en la lucha por un mundo más humano y justo (Boal 2016, pp. 82 y ss.).

Al hablar del TO como método de investigación transformadora es necesario referirse a la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, la cual influyó significativamente en la filosofía de Boal. La pedagogía de Freire, así como el teatro de Boal, destacan la importancia de las actividades políticas para transformar y humanizar el mundo. Ninguno renuncia a la esperanza en la posibilidad del cambio y ambos se entrecruzan en un diálogo sobre opresión, liberación, acción, reflexión y transformación. Como dice Fritz (2017, p. 41): “De ellos se puede aprender que nada está grabado en piedra, que todos los libros están aún por escribirse y que debemos partir de donde estamos e ir hacia donde podríamos estar, de la manera en que nos gustaría ser según nuestra capacidad y nuestras habilidades reales”.

Fritz (2013, pp. 52 y ss.) sostiene que, a raíz de la profunda amistad entre Augusto Boal y Paulo Freire, la pedagogía del oprimido puede verse como el fundamento ético del teatro del oprimido: simplifica y humaniza los procesos de aprendizaje y defiende una democratización radical de procesos de toda índole, con la convicción de que todas las personas

tenemos conocimiento, lo cual se asemeja a la certeza de Boal de que todos somos artistas.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA DE FREIRE

La pedagogía de Freire se basa en una diferenciación entre oprimidas(os) y opresoras(es), aunque es común que no sepan unas(os) que están siendo oprimidas(os) y otras(os) que actúan de manera opresora. El objetivo de la pedagogía de Freire es la liberación de ambos. Sistemáticamente, las personas oprimidas son reducidas a objetos que incorporan la opinión de los opresores a tal grado que se degradan y humillan. Las personas oprimidas siguen los ideales sociales de sus opresores y aspiran a ser como ellos. Para romper este ciclo de opresión interiorizada, Freire exige la solución de la dicotomía oprimida(o)-opresora(or), la cual sólo es posible si los primeros se dan cuenta de su situación, la afrontan críticamente y actúan en consecuencia para cambiarla, lo que constituye el concepto freireano de *concienciación*. Por tanto, el objetivo no es la inversión de la opresión, sino la liberación plena de la opresión sistemática (Freire 1973, pp. 39 y ss.). El mejor método para alcanzar esta liberación es el diálogo auténtico, aquel que, por medio de una combinación de reflexión y acción, permite a las(os) oprimidas(os) experimentar a sí mismos como agentes eficientes y creativos con la capacidad de luchar por su propia liberación (Freire 1973, pp. 52 y ss.). En consecuencia,

existir, humanamente, es *pronunciar* el mundo, es transformarlo [...] Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres sino derecho de todos [...] Si diciendo la palabra con que al *pronunciar* el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales. Por esto, el diálogo es una necesidad existencial (Freire 2005, pp. 106-107).

En la pedagogía crítica de Freire, hablar palabras verdaderas es una praxis de transformación del mundo. Por tanto, el primer paso de la liberación es tomar conciencia y reflexionar sobre nuestra propia situacionalidad y la forma en que contribuimos al mantenimiento de las circunstancias opresivas, como oprimidas(os) u opresoras(es), y luego entablar diálogos transformadores. El TO, con sus métodos de activación, está en búsqueda de este diálogo auténtico. El objetivo del proceso de liberación es la conversión del monólogo en diálogo (Friedland 2011, p. 46).

El vocabulario básico del teatro es el cuerpo. Para utilizarlo como herramienta de lenguaje, es indispensable conocer nuestro cuerpo y sus expresiones. Gracias al movimiento corporal se desata un proceso de liberación y se inicia la mutación del espectador en actor/actriz, del testigo en protagonista. Boal (2016, p. 47) describe, en cuatro pasos, cómo el teatro torna los objetos en sujetos y explica cómo involucrarnos como agentes activos en la sociedad, creadores del diálogo y el cambio transformador:

- a. Conocer el cuerpo propio y comprender las estructuras de poder por las cuales se construye; paso similar a la concienciación de Freire.
- b. Utilizar la expresión del cuerpo como expresión del yo.
- c. Entender el teatro como un lenguaje vivo.
- d. Traducir asuntos relevantes en acción teatral e iniciar un diálogo auténtico al respecto.

El TO pretende ser una filosofía de liberación: las(os) espectadoras(es) no ceden el poder de pensar por ellas(os) a los actores y las actrices, sino que se liberan de su rol pasivo y proceden a actuar; se convierten de espectadoras(es) en *espect-actores* (Boal 2008, p. 135). Así, un proceso de TO entraña la concienciación de las(os) oprimidas(os), la apropiación de su verdad y de las palabras que la describen, el compromiso con el diálogo y, por tanto, con la transformación de la realidad. Además, requiere una búsqueda

de humanidad, conexión, tolerancia al error y verdadera solidaridad: “El teatro del oprimido es acercarse, cuestionar profundamente, probar soluciones, fallar y, a veces, tener éxito, y luego examinar las acciones con más detenimiento, siempre intentando acercarnos a lo que creará una transformación en nuestro defectuoso mundo” (Emert y Friedland 2011, p. 1).

Entonces, el TO parece ser un método de investigación adecuado que conecta los principios de Freire relativos a las palabras verdaderas, el diálogo y la acción transformadora con la indagación crítica. Puesto que en la investigación escénica los datos principales se recopilan mediante el conocimiento corporal, se plantea entonces la pregunta de si las palabras verdaderas deben ser habladas o pueden corporificarse también. Esto conduce a un compromiso con el conocimiento del cuerpo y su significado en el TO como método de investigación.

EL CUERPO EN EL TEATRO DEL OPRIMIDO

Para llevar a cabo una investigación feminista y decolonial válida, es fundamental incluir el conocimiento marcado como “otro” (Raule 2019). Puesto que en el TO el cuerpo es la principal herramienta del lenguaje, en nuestra IAT nos enfocamos en el conocimiento corporal, el conocimiento encarnado. El cuerpo ha sido conformado por estructuras opresivas y disciplinado por los sistemas de clasificación material e ideológica de la sociedad. El cuerpo interioriza el orden social, lo que significa que se inscriben en él las condiciones sociales de poder y opresión. Puesto que, según Howe (2019, pp. 76 y ss.), no hay espacio fuera de la opresión, nuestros cuerpos están formados por todo lo que hacemos y por cada entorno al que estamos expuestos. Dependiendo de la clase y la posición sociales, algunos cuerpos están más y otros menos controlados (Oyéwùmi 1998). El cuerpo almacena conocimiento social, un saber implícito que no se capta racional ni lingüísticamente, sino que se expresa en emociones y movimientos (Hirschauer 2008, p. 977). Así, por un lado,

todo movimiento encarna normas socialmente aprendidas, y, por otro, los movimientos recrean una y otra vez esta interpretación social de manera escenificada (Villa 2008). El cuerpo no sólo está oprimido y colonizado, ya sea por la reducción activa de “otros” cuerpos en las colonias o mediante su subyugación por la mente, sino que también es un espacio de recreación permanente, de creatividad y liberación, y, en consecuencia, de cambio transformador (Compa [Comunidad de Productores en Artes] 2019). Este conocimiento encarnado de las situaciones sociales puede emerger y tornarse visible en los procesos teatrales. En este contexto, la investigación escénica adquiere una nueva relevancia y el TO constituye un método de investigación activa apropiado.

En el teatro del oprimido el cuerpo desempeña un papel clave para propiciar el diálogo, como Freitag y sus colaboradores (2011, p. 76) lo dicen: “El diálogo no puede ocurrir sin la base de un cuerpo comprometido. Vemos el diálogo como una extensión de los cuerpos individuales que se comunican entre sí en una conversación crítica y reflexiva”.

Boal considera que el cuerpo se mecaniza por la constante repetición de movimientos y reacciones. Los sentidos registran, seleccionan y jerarquizan sensaciones, y las reacciones automáticas se graban en las estructuras musculares. Cada movimiento, como el caminar, es una secuencia compleja de reacciones corporales. Los sentidos reconocen todas las sensaciones, pero las transmiten después de seleccionar las más importantes para la conciencia. Este proceso de filtrado se aprende socialmente y, como dice Boal, da lugar a una *mecanización* del cuerpo: en circunstancias similares, el cuerpo siempre reacciona automáticamente de la misma manera. Por ello, Boal comienza cada proceso teatral con la *desmecanización* y la liberación del cuerpo de sus patrones de reacción automática aprendidos, las cuales se desarrollan junto con la freireana concienciación sobre las condiciones de opresión. Merced a diferentes ejercicios, las personas aprenden a reconocer y luego a controlar sus reacciones corporales (Boal 2002, pp. 29 y ss.). Así, el cuerpo es recuperado en el TO,

desmecanizado y finalmente convertido en un lenguaje expresivo: el poder revolucionario del conocimiento encarnado y su lenguaje consiste en que no puede ser silenciado (Boal 2002, p. 272).

EL TEATRO IMAGEN Y LA RECOLECCIÓN DE DATOS EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN TEATRAL

Una expresión del lenguaje corporal es el teatro imagen de Boal (2002, p. 176): “Para *comprender* verdaderamente un mensaje, es importante recibirlo y emitirlo en diferentes idiomas. La imagen es uno de esos muchos lenguajes posibles, y no el menor de ellos”.

En el teatro imagen, las y los participantes plasman una imagen fija con todos sus cuerpos, una que refleja su perspectiva sobre un asunto determinado (Boal 2008, p. 112). Hay varios métodos para poner en movimiento una imagen y finalmente desarrollar una pieza teatral completa. Y un método para descubrir más sobre una imagen es el monólogo interior, en el cual se expresan todos los pensamientos que surgen en una posición particular del cuerpo. “El cuerpo piensa”, dice Augusto Boal (2002, p. 207) y, por tanto, es preciso dar voz a todos los pensamientos que brotan en esa postura específica e intuitiva del cuerpo en la imagen, no a la opinión del individuo. El cuerpo se convierte en “no más que en un cuerpo que piensa en voz alta” (Boal 2002).

Puesto que el teatro imagen de Boal reconoce al cuerpo como una fuente de conocimiento, como método de investigación ofrece la posibilidad de recolectar datos del conocimiento encarnado. El monólogo interior verbalizado es una primera traducción que brinda la posibilidad de recopilar información escrita.

EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ¡ACTÚA EN VOZ ALTA!

Con un grupo de niñas de 12 a 16 años provenientes de diferentes contextos sociales de Viena, una colega de nuestra asociación del TO en esa ciudad³ y yo llevamos a cabo una investigación-acción teatral. Puesto que la estructura profundamente arraigada de la inferioridad femenina tiene una gran influencia en las niñas criadas en una sociedad patriarcal, mi interés fue profundizar en el conocimiento de las circunstancias en las que viven las niñas vienesas, de los desafíos que deben enfrentar día a día y de la manera en que lidian con ellos. El objetivo fue abrir un espacio en el que pudieran plantear sus propias preguntas y alzar la voz para hablar sobre sus propios temas. Puesto que la investigación nunca está libre de los intereses sociales, los valores y el punto de vista de quien la emprende, es preciso decir que mi posición como mujer *blanca*, joven y heterosexual me da una perspectiva particular de la sociedad. Experiencias de opresión, así como estudios teóricos sobre el sexismo y la discriminación de género, por un lado, me motivaron a realizar el estudio y, por otro, marcaron los vínculos con las colaboradoras de la investigación y acentuaron mi convicción de encontrar soluciones juntas (Raule 2019, pp. 9 y ss.).

En tres meses de ensayos semanales, las colaboradoras desarrollaron una obra de teatro foro colmada de situaciones opresivas que ellas enfrentan en la vida diaria. Por estar inmersas en un amplio contexto de poder-conocimiento-relaciones fue un desafío encontrar un método de investigación adecuado. No obstante, también valoramos los diferentes recursos y habilidades que cada participante aportó al proyecto de investigación. Entonces, mi colega y yo fuimos responsables de las salas de ensayo, fijamos los tiempos para ensayar y brindamos nuestro conocimiento sobre

³ Theater der Unterdrückten Wien, www.tdu-wien.at

los métodos del TO y otras técnicas teatrales, mientras que las investigadoras colaborantes definieron los temas con los que querían trabajar y compartieron sus conocimientos y experiencias (Raule 2019, p. 41). De esta manera, hicimos posible un proceso conjunto de aprendizaje e investigación.

La obra fue resultado de una mezcla de acción orientada al proceso (la búsqueda escénica encarnada de contenidos) y la reflexión (la concordancia de los contenidos con la realidad de las chicas). Los temas generadores, abordados con diferentes técnicas y ejercicios del TO, fueron el (ciber)acoso, el miedo a ser marcadas como “otras”, la invisibilidad en cuanto mujeres, la homofobia y los conflictos familiares o, más bien, el adultismo. La obra de teatro foro *Lasst MICH SEIN!* [¡Déjame SER YO!] se representó dos veces en sendos centros juveniles, en los que muchos jóvenes subieron al escenario, modificaron las escenas y participaron en las discusiones. Tras finalizar las presentaciones, nos volvimos a reunir en grupo para reflexionar intensamente sobre el proceso, celebrar y preparar una charla radiofónica en la cual las chicas compartirían sus experiencias de la IAT con más jóvenes vieneses (Raule 2019, pp. 48 y ss.).

La mayoría de los datos se recopiló en los primeros 10 ensayos, cuando trabajamos en particular con el teatro imagen y el monólogo interior; también acopiamos fotografías y notas de campo. En una evaluación de datos orientada al proceso, primero analicé los conflictos inherentes y las formas de opresión, así como su referencia a la sociedad utilizando la teoría fundamentada (Strauss y Corbin 1996). Después, apliqué la fotointerpretación (Marotzki y Niesyto 2006) y la descripción gruesa (Geertz 1973) para examinar los momentos clave del proceso de los ensayos (Raule 2019, pp. 55 y ss.). Finalmente, concluí que las formas de opresión que experimentaban las coinvestigadoras eran similares a las estructuras de poder en la producción del conocimiento científico. Por ejemplo, las primeras originan el miedo a ser marcadas como

“otras” (en el caso de las niñas, ser lesbianas/no heteronormativas) y así ser oprimidas, mientras que las segundas causan la opresión por “otro” conocimiento, puramente racional, heteronormativo y blanco. Sin embargo, gracias a la connotación positiva del cuerpo como parte activa y como agente de cambio, a la investigación participativa con jóvenes de grupos marginados y al compartir con el público el proceso de aprendizaje de las colaboradoras de investigación, la investigación-acción teatral puede ampliar el canon de las perspectivas participativas, transdisciplinarias y feministas en la ciencia (Raule 2019, pp. 91 y ss.).

¿CÓMO LLEVAR A CABO LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN TEATRAL CON EL TEATRO DEL OPRIMIDO? LA APLICACIÓN DEL MÉTODO Y EJERCICIOS ÚTILES

En primer lugar, ha de señalarse que el trabajo con el TO es muy específico para cada contexto y que, en particular, el contenido está siempre relacionado con las vivencias del grupo investigador. La investigación escénica puede utilizarse para abordar un tema o interés específico, pero al combinarla con la IAT es indispensable dejar que las(os) investigadoras(es) colaborantes definan las preguntas y los asuntos que deseen tratar. En mi opinión, la participación debe ser siempre voluntaria y estar impulsada por las preguntas de las(os) involucradas(os) y de sus motivaciones para buscar cambios. En un contexto impuesto, como las clases escolares, la opresión se reproduce y es difícil —y quizás imposible— acceder a un diálogo honesto. Sobre todo en la pubertad, el cuerpo es comúnmente un lugar de vergüenza e incomodidad. Por lo tanto, es crucial abrir un espacio de confianza en el que las y los participantes se sientan libres para usar sus cuerpos de modo inusitado y de esa manera experimentar, crear y expresar su propia verdad. Esto lleva tiempo, y es recomendable trabajar continuamente en la construcción del grupo.

Elegí los siguientes ejercicios, basada en mis experiencias con jóvenes y por haberlos aplicado en ¡Actúa en Voz Alta! Representan sólo una pequeña introducción a muchos ejercicios y variaciones posibles, los cuales, por supuesto, sirven en diferentes ámbitos. La mayoría son adaptaciones de Boal (2002) o de Fritz (2013), e incluyen mis experiencias y mi estilo personal como facilitadora.

LA CONSTRUCCIÓN DEL GRUPO

El primer paso de la IAT es encontrar personas participantes y un lugar para ensayar y trabajar con el cuerpo. En nuestra experiencia con grupos de jóvenes, es beneficioso elegir un sitio de bajo umbral, es decir, uno que las y los jóvenes ya conozcan, como un centro juvenil o un lugar cercano a su escuela. Las primeras reuniones del grupo se centran en conocer a las(os) demás y los métodos del TO, así como en establecer un espacio de tolerancia al error, de confianza y de alegría por trabajar con el cuerpo. También deben explicitarse los intereses de la investigación y del objetivo tanto como la duración del proyecto y las expectativas de todos los involucrados (Raule 2019, pp. 48 y ss.).

Ensalada de frutas, un juego inicial para conocerse. A las(os) jóvenes por lo común les resulta difícil superar sus inhibiciones y mostrarse a sí mismas(os) en nuevos grupos. Este juego es un buen comienzo para conocerse y moverse. Todas(os) se sientan en un círculo de sillas, con una menos que el número de participantes, mientras que una persona se para en el centro del círculo y hace una afirmación (¡verdadera!) sobre sí misma: “¿A quién, como a mí, le gustan las manzanas?” Quienes comparten este gusto deben incorporarse y encontrar otra silla, y la persona que preguntó busca también una para sí. Quien se queda sin silla ocupa el centro y lanza su pregunta. En el transcurso del juego pueden hacerse preguntas progresivamente más personales (Köck y Raule 2018, p. 36).

Paren y sigan: explorar el espacio y establecer la tolerancia a los errores. Una buena manera de crear un espacio armónico y seguro es reírnos juntos de nuestros errores. En “Paren y sigan” recorremos el lugar, tratando de llenarlo con nuestros cuerpos mientras lo exploramos. No andes sólo en círculos; cambia de dirección, ponte atento, circula por donde hay lugar. Cuando digo: “¡Paren!”, todos se detienen; cuando digo: “¡Sigan!”, todos reanudan la marcha. Luego cambiamos y digo: “¡Sigan!” y todos se detienen, digo: “¡Paren!” y se ponen a caminar. Juega con ello. Agrega más instrucciones como “¡Salta!”, “¡Di tu nombre!” e intercámbialas (Fritz 2013, p. 52). El propósito es equivocarse, reír y divertirse. Una variación: cuando una persona comete una equivocación grande, se “molesta” mucho y grita: “¡No!” Disfruta jugando con la frustración de tu error.

Con los ojos vendados: trabajar con diferentes sentidos y con la confianza. Para muchas personas, caminar con los ojos cerrados es un gran reto. En este ejercicio, cada persona guía por el lugar a otra que tiene los ojos vendados sólo susurrando su nombre. Al principio, el guía permanece cerca de su pareja; más tarde, la desafía cambiando bruscamente de dirección y aumentando su distancia con ella. Es necesario tener cuidado con las otras parejas que se mueven por el lugar. Para finalizar el ejercicio, cada guía encuentra el punto más lejano posible a su pareja y lentamente la conduce sólo susurrando su nombre. Tan pronto como la pareja se reúne, los papeles se invierten. Posteriormente, las parejas intercambian y discuten sus experiencias. Ésta es una variación de los ruidos de Boal (2002, p. 116).

En ¡Actúa en Voz Alta! estos ejercicios ayudaron a las participantes que no se conocían a crear confianza y confort en el grupo. Una de ellas dijo: “Nuestro grupo es simplemente increíble. Era como huir de mi rutina cotidiana y mis problemas una vez a la semana. Me encanta que nos riamos tanto estando juntas” (Raule 2019, p. 91).



Foto 1. Calentamiento y creación de grupos en ¡Actúa en Voz Alta! **Foto:** Natali Glišić, 2019.

DESMECANIZACIÓN Y CONCIENCIACIÓN

Como estos ejercicios ponen en movimiento al cuerpo y comienzan su desmecanización, el trabajo corporal debe ser parte de cada ensayo: es esencial reaprender a jugar con el cuerpo, usarlo de la manera que queramos, no de la que nos inculcaron. Parte del proceso de desmecanización es entender que nuestros cuerpos están formados por estructuras de poder y que todas(os) somos parte de un sistema opresivo, sea como opresora(or), oprimido o algo intermedio. Para abrir la discusión sobre la opresión, los dos famosos ejercicios siguientes resultan muy útiles.

Hipnosis colombiana: poner el cuerpo en nuevas posiciones y experimentar la opresión. Boal creó varios ejercicios para descubrir nuevas formas de estructurar los músculos y expresar las emociones y los movimientos, y así encontrar nuevos modos de actuar, tanto en el escenario como en la vida (Boal 2002, p. 50). Uno de ellos es la hipnosis colombiana, en la que una(un) actriz(or) hipnotiza a otro colocando una de sus palmas de

20 a 40 centímetros frente al rostro de su pareja. La(el) hipnotizada(o) debe seguir los movimientos de la mano manteniendo siempre la misma distancia. En consecuencia, la(el) guía puede obligar a su pareja a adoptar posiciones corporales incómodas. El ritmo varía, y se ocupa todo el espacio y sus niveles. La(el) seguidora(or) utilizará músculos que rara vez mueve: tiene lugar una desmecanización. Después de un tiempo, la(el) guía y la(el) seguidora(or) intercambian sus papeles (Boal 2002, p. 51). Hay variaciones: ambos guían y siguen al mismo tiempo; una persona conduce a dos seguidoras(es); una persona guía a una multitud; etc. Tras terminar la hipnosis, las y los participantes crean una imagen intuitiva de cómo se sintieron en su papel y se ubicaron en relación con su pareja. Para reflexionar sobre esta imagen, se lanzan preguntas. Digamos, ¿cómo te sentiste siendo seguidora(or) y siendo guía?, ¿qué fue más fácil y divertido y por qué?, ¿qué les recuerda esta situación?, ¿a dónde y a quién seguimos habitualmente?, ¿guiamos? A partir de las preguntas puede discutirse con fluidez en torno a la opresión en grupos de todo tipo.

Juego de estatus: encarnar las relaciones de poder en la sociedad. Cada participante escoge y dibuja, sin mostrarlo, un número entre 1 y 5, el cual simboliza una condición en la sociedad: 5 es la persona más poderosa, 4 es de clase media alta, 3 es de clase media, 2 es de clase baja y 1 es la que debe luchar por su supervivencia. Sin conocer el estatus de las(os) demás, improvisan. Se recomienda comenzar en un nivel básico, personificando su condición e imaginando una historia mientras caminan por el lugar: ¿quién soy?, ¿qué hago?... Un siguiente paso es interactuar con personajes invisibles, ya sea sin hablar o sólo pronunciando la palabra *ulala*. El último paso es interactuar con el resto de las(os) presentes. Dependiendo de la interpretación que hagan las(os) participantes del significado de su estatus, surgen diversas escenas que desembocarán en una discusión sobre las jerarquías en la sociedad. Después de improvisar, las(os) participantes pueden formar grupos para construir una imagen de las relaciones de poder en la sociedad; otra tarea sería componer una imagen de su vida

diaria, en la que todos los estatus sean parte. En especial con las(os) jóvenes, este ejercicio es una manera accesible de abordar y discutir las relaciones de poder en la sociedad (Fritz 2013; Ganguly 2017; Köck y Raule 2018).

EL TEATRO IMAGEN: UN MÉTODO ÚTIL PARA RECOPIRAR DATOS CON JÓVENES

El teatro imagen de Boal (2002) es una herramienta muy eficaz para acopiar datos sobre el tema abordado por el grupo de investigación y poner de relieve el conocimiento del cuerpo. Éste se coloca intuitivamente en una posición, y los pensamientos del cuerpo pensante (véase Boal 2002, p. 301) se convierten en un monólogo interior, cuyas frases se recopilan y analizan –por ejemplo, con la teoría fundamentada– en el paso siguiente. Hay muchas formas de encontrar imágenes conectadas con la realidad del grupo; la hipnosis colombiana y el juego de estatus inspiran imágenes poderosas. Para el trabajo con un grupo juvenil, el diálogo de la estatua resultó exitoso en la tarea de encontrar imágenes que tocaban la realidad del grupo investigador (Köck y Raule 2018). En la IAT que conduje me enfoqué especialmente en el conocimiento corporal intuitivo; enseguida ejemplifico una forma de generar datos basados en él.

Las personas participantes caminan por el lugar. Yo aplaudo y ellas se quedan paralizadas en una posición; vuelvo a aplaudir y siguen caminando. Después, mientras caminan, les pido que piensen en situaciones estresantes u opresivas de su vida cotidiana: “¿Qué te enoja de esta sociedad?, ¿qué quisieras cambiar?, ¿qué causan estos pensamientos en tu cuerpo?” Por supuesto, las preguntas deben adaptarse al tema de investigación. Aplaudivo de nuevo e intuitivamente se congelan; aplaudo y retoman su marcha. Otra vez aplaudo y se congelan; aplaudo y caminan; aplaudo y se congelan. Ahora les pido que permanezcan en su posición y se sientan en ella: “¿Dónde notas la tensión?, ¿en qué posiciones están tus brazos, tus piernas y tu torso?” Seguimos trabajando con la estatua. Usamos incluso una tercera reacción,

porque sabemos que el cuerpo tiene más de una forma de reaccionar. La primera es la más común y obvia. Si desafiamos a nuestro cuerpo y buscamos nuevas maneras de reaccionar, el cuerpo las proporciona y podemos aprender cosas nuevas sobre nosotros mismos (Raule 2019, p. 77 y ss.).



Foto 2. “¡Estoy enfadada por...!” **Foto:** Natali Glišić, 2019.

Ahora le pido a la mitad del grupo que se descongele y mire las estatuas a su alrededor. Los invito a elegir intuitivamente una estatua y a “responderle”, es decir, a reaccionar con otra estatua. Así surgen imágenes plasmadas por dos o tres personas. El grupo puede elegir una imagen con la cual empezar a trabajar, de modo que los demás participantes observen lo que sucede. Una vez más les pido que sientan la posición del cuerpo y la relación con la otra estatua y que den paso a un monólogo interior. Estos monólogos ofrecen un primer indicio del conocimiento encarnado de la situación y constituyen datos que se recopilan y analizan en el siguiente paso (Raule 2019). Éste puede consistir en plantear preguntas a las estatuas como ¿qué quieres en esta situación?, ¿cuál es tu objetivo?, ¿a qué le tienes miedo?, ¿cuál es tu mayor deseo o secreto?

O bien, en preguntar al resto de las(os) participantes qué observan en la escena: ¿a quiénes ven?, ¿qué tipo de relación hay entre los personajes?, ¿faltan personajes importantes?; si es así, agréguenlos. Otra posibilidad es pedir a las actrices y los actores que den un paso más y encarnen un movimiento que les gustaría mostrar en su situación específica. En cualquier caso, es básico que el grupo comprenda la situación y el conflicto para dar pie a la reflexión (Raule 2019, pp. 78 y ss.).



Foto 3. El ciberacoso en el escenario. **Foto:** Natali Glišić, 2019.

LA REFLEXIÓN COMO PARTE INTEGRAL DE LOS ENSAYOS Y EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Después de finalizar un ensayo o un ejercicio, resulta productivo reunirse y reflexionar sobre lo sucedido: ¿qué aprendimos en este ejercicio o en esta imagen que creamos?, ¿cómo se relaciona con nuestras luchas en la

vida diaria?, ¿es una situación opresiva?, ¿cuál es mi papel en situaciones como ésta? En el curso de la IAT y la producción de una obra de teatro foro solemos trabajar con bucles de experimentación y reflexión. Se crean nuevas escenas e imágenes y luego se comparan con las experiencias de la vida cotidiana: ¿son realistas las escenas y sus conflictos?, ¿atañen a las luchas que enfrentamos las coinvestigadoras? Al principio, un grupo investigador suele crear mucho contenido escénico, pero durante el proceso surgen el tema de estudio y sus conexiones con las escenas importantes, lo cual conduce a la representación del teatro foro (Raule 2019, pp. 51 y ss.). Las preguntas que discutimos en ¡Actúa en Voz Alta! durante y al final de los ensayos nos ayudaron a compartir nuestros aprendizajes y a centrarnos en los temas en los que las socias de la investigación realmente sentían necesario seguir trabajando.

CONCLUSIÓN

El objetivo de la pedagogía de Freire es lograr una transformación emancipadora e invitar a un diálogo honesto basado en palabras verdaderas. La investigación-acción teatral como método de investigación y la inclusión del conocimiento encarnado no sólo nos permiten desafiar las diferencias dicotómicas y de oposición del dualismo cartesiano en la producción del conocimiento científico; también dan la posibilidad de recuperar la conciencia plena del cuerpo gracias al movimiento, de comprender las estructuras opresivas de la sociedad, de reflexionar sobre la situacionalidad de cada quien en este sistema (¿dónde soy oprimida(o)?, ¿dónde participo para mantener la opresión?) y de reaprender que mediante el diálogo se puede encontrar una solución conjunta a los conflictos. Así, la IAT con el TO busca la transformación social e inicia la tarea de renovar la conciencia de las(os) participantes. Experimentar, en el escenario y luego en la vida real, el que todos tengamos el poder de crear, discutir e influir en la propia realidad es un gran paso para creer en la eficacia individual y en las intervenciones colectivas.

En este contexto, la IAT también puede verse como un método de investigación transdisciplinario, ya que incluye —de hecho, se basa en— el punto de vista de las(os) colaboradoras(es) de la investigación y, por tanto, trasciende una postura meramente académica. La investigación transdisciplinaria tiene como objetivo alcanzar un verdadero diálogo entre las(os) académicas(os) y el conocimiento común y, en consecuencia, favorece el entendimiento holístico de un tema específico (Novy, Beinstein y Vosemer 2008, pp. 31 y ss.). Esto sólo es posible —y razonable— si se incluyen todas las posiciones, especialmente las de los puntos de vista marginados (véase la epistemología del punto de vista). Por lo tanto, los fundamentos de la IAT son transdisciplinarios. En la investigación realizada la combinación de la investigación-acción teatral con diferentes disciplinas (crítica decolonial y feminista de la ciencia, estudios críticos del desarrollo, ciencias sociales, etc.) pareció crucial para acercarse a una comprensión holística de la complejidad de las opresiones que las investigadoras colaborantes enfrentan y de lo que piensan al respecto.

Sin embargo, para el canon de la praxis de la investigación feminista crítica y decolonial parece paradójico producir un documento en un proyecto de investigación que utiliza como su fuente principal el conocimiento encarnado: la notación científica reduce la expresividad de éste y se produce una nueva jerarquía del saber. ¿En qué medida reproducimos un colonialismo específico del conocimiento si nos sentimos obligadas a ceñirnos a una forma escrita para presentar resultados y a las normas específicas de la escritura académica? Al final, los resultados escritos de una IAT basada en el saber encarnado no son más que una reducción, una fracción del conocimiento que el cuerpo expresa y comunica. En muchos ámbitos académicos sigue siendo la única posibilidad de compartir y discutir esta forma de investigar. En futuras discusiones sobre la generación del conocimiento científico podría negociarse la manera en que las obras y las producciones teatrales puedan constituir resultados científicos en sí mismas, sin convertirlas en textos (Raule 2019, pp. 47 y ss.).

Finalmente, la IAT como método de investigación aporta a la construcción transdisciplinaria y transformadora de conocimiento que entraña la participación y la articulación. La investigación es realizada por la propia gente, movida por su interés, ya que aborda las cuestiones que le preocupan. La transformación se torna posible debido a la concienciación de la situacionalidad de una(o) en las estructuras de poder social, a la intensificación del deseo de cambiar esas estructuras y a la activación expresada en la creación de la realidad social propia. La ciencia crítica debe responsabilizarse de nombrar y dismantelar las estructuras opresivas. La investigación escénica basada en el conocimiento corporal y los principios de Freire es un paso en esa dirección. Termino con unas palabras de Denzin (2010, p. 301): “La actuación es un acto de intervención, un método de resistencia, una forma de crítica y una manera de revelar la agencia y la presencia en el mundo”.

REFERENCIAS

- Bettencourt, G.M. (2018). Embracing problems, processes, and contact zones: Using youth participatory action research to challenge adultism. *Action Research*, 18(2), 153-170. <https://doi.org/10.1177/1476750318789475>
- Boal, A. ([1974] 2008). *Theatre of the oppressed*. Londres: Pluto Press.
- _____. ([1979] 2016). *Theater der Unterdrückten*. Fráncfort: Suhrkamp Verlag.
- _____. ([1992] 2002). *Games for actors and non-actors*. Londres y Nueva York: Routledge.
- _____. ([1998] 2005). *Legislative theatre. Using performance to make politics*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Compa (2019). Anmerkungen zur Dekolonisierung der Körper. En: Compa, maiz, das kollektiv, Entschieden gegen Rassismus und Diskriminierung (Eds.), *Pädagogik im globalen postkolonialen Raum: Bildungspotenziale von Dekolonisierung und Emanzipation* (pp. 280-296). Weinheim: Beltz Juventa.

- Denzin, N.K. (2010). Grounded and indigenous theories and the politics of pragmatism. *Sociological Inquiry*, 80(2), 296-312. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2010.00332.x>
- Deshler, D., y D. Selener (1991). Transformative research. In search of a definition. *Convergence*, 24(3), 9-23.
- Emert, T., y E. Friedland (2011). Introduction. En: T. Emert y E. Friedland (Eds.), "Come closer". *Critical perspectives on theatre of the oppressed* (pp. 1-5). Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Fals Borda, O., y M.A. Rahman (Ed.) (1991). *Action and knowledge. Breaking the monopoly with participatory action-research*. Nueva York: Apex Press. <https://doi.org/10.3362/9781780444239>
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek, Alemania: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- _____. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freitag, J.L., D. McGeough, A. Huber y K.S. Mitchell (2011). The boalian communication classroom. A Conversation about the body, dialogue, and social transformation. En: T. Emert y E. Friedland (Ed.), "Come closer". *Critical perspectives on theatre of the oppressed* (pp. 71-82). Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Friedland, E. (2011). Integrating theatre of the oppressed into higher education. Transformation or technique? En: T. Emert y E. Friedland (Eds.), "Come closer". *Critical perspectives on theatre of the oppressed* (pp. 46-56). Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Fritz, B. (2013). InExActArt. *Das Autopoietische Theater Augusto Boals. Ein Handbuch zur Praxis des Theaters der Unterdrückten*. Stuttgart: ibidem-Verlag/ibidem Press.
- _____. (2017). *The courage to become. Augusto Boal's revolutionary politics of the body*. Viena: Danzig & Unfried.
- Ganguly, S. (2017). *From Boal to Jana Sanskriti. Practice and principles*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315405063>
- Gatenby, B., y M. Humphries (2000). Feminist participatory action research: methodological and ethical issues. *Women's Studies International Forum*, 23(1), 89-105. [https://doi.org/10.1016/S0277-5395\(99\)00095-3](https://doi.org/10.1016/S0277-5395(99)00095-3)

- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Nueva York: Basic Books.
- Greenwood, D., y M. Levin (1998). *Introduction to action research. Social research for social change*. Londres: SAGE Publications.
- Harding, S. (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Ithaca: Cornell University Press.
- Hill Collins, P. (2000). *Black feminist thought. Knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. Nueva York/Londres: Routledge.
- Hirschauer, S. (2008). Körper macht Wissen: für eine Somatisierung des Wissensbegriffs. En: K.-S. Rehberg y Deutsche Gesellschaft für Soziologie (Eds.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006* (pp. 974-984). Fráncfort: Campus Verlag.
- hooks, b. (2015). *Feminist theory. From margin to center*. Nueva York y Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315743172>
- Howe, K. (2019). Constraints and possibilities in the flesh. The body in theatre of the oppressed. En: K. Howe, J. Boal y J. Soeiro (Eds.), *The Routledge companion to theatre of the oppressed* (pp. 76-85). Londres y Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315265704-9>
- Joyappa, V., y D.J. Martin (1996). Exploring alternative research epistemologies for adult education: participatory research, feminist research and feminist participatory research. *Adult Education Quarterly*, 47(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177/074171369604700101>
- Kellett, M. (2010). Small shoes, big steps! Empowering children as active researchers. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 195-203. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9324-y>
- Köck, J., y L. Raule (2018). "Crossing Borders". Szenische und partizipative Forschung an einem Wiener Polytechnikum. *Aktion & Reflexion* (16).
- Lugones, M. (2008). The Coloniality of Gender. En: W. Harcourt (Ed.), *The Palgrave Handbook of Gender and Development* (pp. 13-33). Londres: Palgrave Handbooks.

- Lykes, M.B., y E. Coquillon (2007). Participatory and action research and feminisms: toward transformative praxis. En: S.N. Hesse-Biber (Ed.), *Handbook of feminist research Theory and praxis* (pp. 297-326). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Maguire, P. (2008). Feminist participatory research. En: A.M. Jaggar (Ed.), *Just methods. An interdisciplinary feminist reader* (pp. 417-432). Boulder/Londres: Paradigm.
- Marotzki, W., y H. Niesyto (Ed.) (2006). *Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*. Wiesbaden, Alemania: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90399-6>
- McNiff, J. (1988). *Action research. Principles and practice*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203305676>.
- Mendel, I. (2015). *WiderStandPunkte. Umkämpftes Wissen, feministische Wissenschaftskritik und kritische Sozialwissenschaften*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Mertens, D.M. (2009). *Transformative research and evaluation*. Nueva York/Londres: The Guilford Press.
- Novy, A., B. Beinstein y C. Vosemer (2008). Methodologie transdisziplinärer Entwicklungsforschung. Paulo Freire Zentrum, Viena. *Aktion & Reflexion* (2).
- Oyéwùmi, O. (1998). Visualizing the body. En: P.H. Coetzee y A.P.J. Roux (Eds.), *The african philosophy reader* (pp. 391-415). Londres: Routledge.
- Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 168-178. <https://doi.org/10.1080/09502380601164353>
- Raule, L. (2019). "Act Out Loud!"- Szenisches Forschen mit Mädchen. *Körper-wissen in feministischer und dekolonialer Wissenschaftspraxis* [tesis de maestría]. Universidad de Viena, Austria.
- Strauss, A., y J. Corbin (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim. Alemania: Beltz/Psychologie Verlags Union.
- Thompson, J. (2003). *Applied theatre. Bewilderment and beyond*. Berna: Peter Lang.

- Villa, P.-I. (2008). Körper. En: N. Bauer, H. Korte, M. Löw y M. Schroer (Eds.), *Handbuch Soziologie* (pp. 201-217). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91974-4_10
- Wöhrer, V., D. Arztmann, T. Wintersteller, D. Harrasser y K. Schneider (2017). Was ist Partizipative Aktionsforschung? Warum mit Kindern und Jugendlichen? En: V. Wöhrer, D. Arztmann, T. Wintersteller, D. Harrasser y K. Schneider (Eds.), *Partizipative Aktions-forschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen* (pp. 27-48). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13781-6>
- Zuber-Skerritt, O. (Ed.) (1996). *New directions in action research*. Londres: Falmer Press.

12. De la visión projectocéntrica a la construcción de una visión compartida del mundo que articule a las(os) diferentes para confrontar a las(os) antagónicas(os)

Alain Santandreu

LA VISIÓN PROYECTOCÉNTRICA DEL MUNDO Y LA LÓGICA DEL MARCO LÓGICO

LOS PROYECTOS Y EL MARCO LÓGICO

En las últimas décadas los proyectos se han constituido en la manera de intervención más utilizada, tanto por los gobiernos y las agencias de cooperación para el desarrollo como por la academia y las organizaciones sociales. Se ejecutan proyectos en campos¹ tan variados como la gestión pública, la investigación y la cultura, y abarcan desde temas sociales y agronómicos hasta ambientales y arquitectónicos, por citar sólo algunos. Se provee infraestructura y se brindan servicios de salud al presentar

¹ Para Pierre Bourdieu (1994, 2002), el *campo* es el lugar o el “espacio de juego” en el que se desarrolla una lucha competitiva entre actores y en el que cada uno ocupa una posición específica que lo relaciona con los demás. El campo debe entenderse como un sistema de relaciones objetivas establecidas por un conjunto determinado de actores y que refleja las posiciones que éstos han adquirido en anteriores luchas.

proyectos. Cuando alguien quiere llevar a cabo un emprendimiento económico, elabora un “proyecto de negocio”, y las(os) psicólogas(os) insisten en que tengamos un “proyecto de vida”. Las(os) docentes piden a sus alumnas(os) elaborar “proyectos de investigación”, y los “proyectos de tesis” son verdaderos calvarios para las(os) estudiantes.

Inicialmente, los proyectos buscaron ordenar las intervenciones promovidas por la cooperación para el desarrollo, facilitando la realización de las actividades y el control administrativo y financiero de los recursos. La preocupación original surgió de la gestión administrativa de las agencias financiadoras. En la década de 1990, los reportes que las ONG les entregaban eran narrativos, contaban avances y retrocesos, y describían historias, aciertos y errores. El proyecto y el proceso se confundían en uno y cada cambio que se producía como resultado de una intervención involucraba a ambos. Las reuniones de seguimiento favorecían el intercambio de saberes, conocimientos y experiencias. Así recuerdo los primeros proyectos en los que participé, a inicios de 1990, trabajando con organizaciones vecinales que luchaban contra la contaminación ambiental y con agricultores urbanos y periurbanos en el área rural de Montevideo, Uruguay.

Con el paso del tiempo, las agencias de cooperación para el desarrollo implementaron un conjunto de herramientas que permitieron mejorar el control administrativo y financiero de los proyectos. Estas herramientas se organizaron en lo que se conoce como el *marco lógico*, operado mediante una matriz. Surgido en los Estados Unidos en la década de 1970, el marco lógico fue promovido por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, por sus siglas en inglés) como instrumental para el diseño, la ejecución y la evaluación de proyectos y, posteriormente, de programas de desarrollo. Otras entidades, como la Cooperación Alemana al Desarrollo (GIZ, por sus siglas en alemán), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y agencias de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) abrazaron rápidamente el marco lógico, porque les posibilitaba una asignación y un control más eficientes de sus recursos (Aldunate y Córdoba 2011).

Poco a poco, se tornó en un procedimiento obligatorio para diseñar proyectos y programas, y para ordenar las actividades incluidas en los planes operativos anuales y los presupuestos por resultados de los gobiernos (MEF y GIZ 2014). Existen cientos de guías y manuales elaborados por organismos internacionales que buscan facilitar su aplicación (Aldunate y Córdoba 2011; Ortegón, Pacheco y Prieto 2005; Örtengren 2005; Perea 2011), así como planteamientos que incorporan al debate sus posibilidades y limitaciones (Peris y Cuesta 2012; Sainz 2007). Sus defensores lo definen como “una herramienta para facilitar el proceso de conceptualización, diseño, ejecución y evaluación de proyectos. Su énfasis está centrado en la orientación por objetivos, la orientación hacia grupos beneficiarios y el facilitar la participación y la comunicación entre las partes interesadas” (Ortegón, Pacheco y Prieto 2005, p. 13). La definición utilizada para el diseño y la implementación de programas es muy similar (Aldunate y Córdoba 2011).

El marco lógico ha sido muy exitoso porque explica los problemas como parte de una cadena de causas y efectos que simplifica la complejidad propia de los procesos. Las distinciones entre el fin, el propósito, los productos y las actividades determinan todos los cambios que un proyecto espera lograr. En consecuencia, no hay espacio para la emergencia de cambios inesperados o influidos por la intervención (Earl, Carden y Smutylo 2002; Santandreu y Betancourt 2019; Wilson-Grau y Britt 2013). El fin establece cómo, a largo plazo, el proyecto contribuirá a solucionar el problema que se está enfrentando. El propósito es el resultado directo que se logra con el uso de los productos, definidos como los entregables, objetivamente verificables, aunque no siempre tangibles. Finalmente, las actividades son las tareas necesarias para obtener dichos productos (Aldunate y Córdoba 2011).

Debido al peso de las agencias de cooperación para el desarrollo en el financiamiento y, por tanto, en los temas y la orientación de los proyectos, la influencia del marco lógico ha sido tan grande que líderes y activistas de las organizaciones comunitarias y los movimientos sociales han

incorporado a su lenguaje términos propios de los proyectos como *beneficiarios, productos o medios de verificación*.

Incluso las universidades, que por años habían asociado sus intervenciones a procesos sociales, terminaron por asumir los proyectos y el marco lógico como la mejor forma de diseñar y operar sus trabajos de campo. El dicho: “El mundo tiene problemas y las universidades tienen facultades” cobra un sentido renovado y más profundo en la actual situación del mundo de la academia.

Junto a lo anterior, la investigación transdisciplinaria, que aporta una mirada sistémica a las intervenciones académicas, sigue estando relegada frente a los abordajes multi- o interdisciplinarios. Y la ciencia clásica continúa resistiéndose a la práctica transformadora que le propone la ciencia posnormal (Farrell 2011; Méndez, Abrahams y Riojas 2016; Rapport 1997; Waltner-Toews *et al.* 6 de abril de 2020). Recordemos que

mientras la noción de multidisciplina nos permite poner en juego diversos enfoques disciplinarios para abordar un determinado problema, la interdisciplina nos ayuda a poner diversos abordajes en relación sistémica, lo que significa un avance en cómo comprendemos y buscamos soluciones para los problemas. Sin embargo, es recién con la noción de transdisciplina que podemos dar un paso adelante, brindando respuestas más integrales a los problemas que queremos contribuir a solucionar (Santandreu y Betancourt, 2019, p. 46).

Infelizmente, en la academia la transdisciplina sólo es posible con una buena dosis de indisciplina, la que no muchos están dispuestos a ejercer.

Para completar el panorama, debe decirse que desde hace algunos años los proyectos combinan el marco lógico con la teoría de cambio incorporando en el análisis de cada paso los factores que garantizan el éxito (Ortiz y Rivero 2007; Retolaza 2010). Sin embargo, esto no ha cambiado la lógica que los sustenta, que sigue siendo proyectocéntrica, aunque con una mayor capacidad de implementación.

La teoría de cambio, muy popular por estos días, se ha esforzado en –y hasta cierto punto ha logrado– mejorar la forma en que se llevan a cabo los proyectos, añadiendo un conjunto de criterios y pasos para valorar las acciones, revisar los supuestos de éxito y a continuación trazar la ruta que debe seguirse para alcanzar los resultados esperados (Nichols y Mackinnon 2014; Retolaza 2010; Rogers 2014).²

Sin embargo, la teoría de cambio no cuestiona la visión proyectocéntrica ni la certidumbre sobre el logro de los resultados, ni la creencia de que éstos deben ser objetivamente verificables, ni la forma en que se gestiona el conocimiento producido con cada intervención. De esta manera, la teoría de cambio no escapa de la lógica del marco lógico y, por tanto, refuerza una narrativa útil para el proyecto, pero no siempre para los procesos.

La formulación es el primer momento de separación entre los proyectos y los procesos y, por tanto, del alejamiento de los proyectos respecto a las trayectorias de cambio y las transformaciones cada vez más profundas que ocurren en los territorios (Santandreu y Betancourt 2019). La matriz del marco lógico nos obliga a definir *a priori* muchos aspectos de las intervenciones, incluso sin la suficiente comprensión de las consecuencias que ellas pueden tener para las comunidades. Paralelamente, la lógica del marco lógico hace que le dediquemos mucho tiempo al diseño de los instrumentos, los que terminan siendo definidos por los expertos sin entablar un verdadero diálogo con las comunidades. Por tanto, en la práctica no hay una verdadera comunión entre unas(os) y otras(os).

Esta mirada, excesivamente enfocada en los instrumentos nos ha llevado a olvidar que éstos siempre deben facilitar la expresión del otro en su identidad y en sus contradicciones (González Rey 2007).

² Hay una discusión crítica sobre la teoría de cambio desde el enfoque de las trayectorias de cambio en Santandreu y Betancourt (2019).

Nos preocupamos sobremanera por diseñarlos y aplicarlos, pero poco por comprender cómo pueden apoyarnos para fortalecer los procesos políticos y sociales que ya existían antes de nuestra intervención y que continuarán allí cuando nos vayamos. Tengamos presente que un mapa de actores nos sirve tanto para distinguir a quienes hemos de invitar a las actividades del proyecto como para identificar a los diferentes, con quienes deberíamos establecer alianzas para la acción.



Foto 1. La construcción de un mapa de actores, en un taller participativo realizado con funcionarios de la Autoridad Nacional de Agua en Lima, Perú, nos permitió distinguir los aliados de los antagonicos. **Foto:** Alain Santandreu, 2015.

Los sociogramas aportan a tales mapas categorías analíticas como el poder, la posición, el interés y la legitimidad que mueven a las(os) actoras(es) a obrar en un sentido u otro. Los instrumentos que integran las metodologías participativas nos ayudan a desarrollar estrategias colectivas ancladas en grupos motores y conjuntos de acción con la capacidad

de articular a los diferentes para implementar acciones concertadas (Rodríguez-Villasante 2006b, 2015).

LA LÓGICA DEL MARCO LÓGICO

Los proyectos se sustentan en lo que llamo la lógica del marco lógico, la cual forja una narrativa autorreferenciada que excluye todo lo que queda fuera de sí misma y refuerza la noción de que los únicos cambios posibles son aquellos que se derivan de las actividades que hemos planificado.

Con prontitud, los proyectos acuñaron la creencia de que es posible construir un camino de resultados cuyo éxito está prácticamente asegurado y que dependen más de la forma en que intervenimos que de la comprensión crítica de la situación que soporta lo que hacemos. La lógica del marco lógico generalizó la postura de que es factible imaginar un futuro deseado y planificar actividades específicas para lograr los frutos esperados sin necesidad de conectar las intervenciones con los procesos que ya estaban en marcha en los territorios, ni con las narrativas previas ni con los actores que a lo largo de los años emprendieron acciones buscando transformar el mundo (Santandreu y Betancourt 2019).

Al separar los proyectos de los procesos, pero sobre todo al distanciarse de los sujetos sociales que promueven los cambios, la lógica del marco lógico contribuye a consolidar las formas de dominación basadas en la autoexplotación como vía de realización. La autoexplotación descansa en la idea del rendimiento individual que desconoce las determinantes, las estructuras de poder y dominación, las contradicciones, las injusticias y desigualdades que originan los problemas que buscamos resolver. Vale la pena recordar que un proyecto que se desborda por la acción creativa de la sociedad suele ser visto con preocupación y, a quienes lo promueven, con cierto recelo (Rodríguez-Villasante 2001, 2006a, 2014). En definitiva, todo aquello que se sale de los cauces preestablecidos por la normalidad positiva resulta sospechoso.

La lógica del marco lógico nos lleva a planificar nuestras actividades con el supuesto de que, si las hacemos bien, alcanzaremos los resultados esperados y, por tanto, los cambios que hemos comprometido en el proyecto. Para el enfoque clásico, la planificación “analiza la situación existente para crear una visión de la situación deseada y seleccionar las estrategias que se aplicarán para conseguirla” (Ortegón, Pacheco y Prieto 2005, p. 15). Sin embargo, lo que puede parecernos lógico y hasta razonable no es la única ni tampoco la mejor forma de implementar los proyectos. Concebir la planificación como el “camino a seguir” contrasta con la convicción de que “se refiere a hacer caminos para transitar hacia el futuro, pero no a predecir el futuro” (Matus 1996). Esta contraposición, como veremos más adelante, es de gran importancia para comprender las diferencias entre dos narrativas, una anclada en una visión proyectocéntrica y otra cimentada en una visión compartida del mundo.

Para identificar y priorizar los problemas sucede algo similar a lo descrito para la planificación. La lógica del marco lógico asignó ambas tareas a consultores y expertos externos, y dejó a las comunidades el papel de “validar” los problemas elegidos para luego “recibir los resultados devueltos”. Sin embargo, deberían ser las(os) integrantes de las organizaciones, los movimientos sociales y las instituciones con presencia y trabajo en los territorios, en diálogo con otras(os) actores, entre quienes se encuentran consultores y expertos, quienes deberían declarar qué problemas son un malestar que puede evitarse mediante una acción colectiva (Matus 1998).

La preocupación excesiva por los instrumentos y la defensa de la neutralidad valorativa de quienes los implementan simplifican tanto las intervenciones que Edgar Morin (2007) llama a este fenómeno la “inteligencia ciega” del paradigma de la simplicidad.

La obsesión por desarrollar proyectos en forma eficiente, el peso puesto en consultores y expertos en el momento de escoger los problemas y la tendencia a ver la medición de los impactos como la única manera de evaluar los cambios alejan a los proyectos de los procesos y las luchas sociales

que buscan transformar el mundo. Ocurre una suerte de “adiáfora epistémica” por la cual nuestros actos se desvinculan de las consecuencias éticas y políticas que originan (Bauman y Donskis 2015), lo que termina por afianzar, aún más, el sentido individual con el que los proyectos conciben los cambios.

En definitiva, solemos cuestionar el enfoque, el sentido que orienta las intervenciones e incluso las repercusiones éticas y políticas de las acciones que se llevan a cabo, pero rara vez objetamos los proyectos y la lógica que los sustenta.

LA VISIÓN PROYECTOCÉNTRICA DEL MUNDO

Cada vez es más sencillo formular proyectos sin conocer en detalle los territorios, ni las personas ni los problemas que se busca resolver. Basta con describir el contexto utilizando información disponible en internet, tener ciertas habilidades para llenar la matriz del marco lógico y saber aplicar la teoría de cambio. La elaboración de proyectos ha pasado a ser una experticia³ tecnológica que da trabajo a consultoras(es) y expertas(os) y garantiza financiación o publicaciones académicas, pero que se desvincula cada vez más de la necesidad de lograr cambios que transformen el mundo.

A decir verdad, los proyectos no son culpables de nada. Son un instrumento, como cualquier otro, que cobra vida en las manos de quienes los utilizan. El martillo y el cincel pueden esculpir una obra maestra o servir para mutilarla. El problema no radica en los proyectos, sino en la visión proyectocéntrica, que nos ha llevado a desplegar, en las últimas décadas y en los mismos territorios, una sucesión de intervenciones puntuales o sectoriales despojadas de cualquier vínculo con los procesos previos y

³ El *Diccionario de americanismos*, de la Asociación de Academias de la Lengua Española, define este término, empleado en Sudamérica, como “cualidad de una persona o de una empresa en la que se unen la experiencia y la pericia en un campo”.

las mutaciones del mundo. La visión proyectocéntrica, que se sustenta en y a la vez sostiene a la lógica del marco lógico, es narcótica. Al limitarse al proyecto como forma de intervención, construye un relato que ilusiona porque libera a quienes operan proyectos de la necesidad de escuchar al resto de los actores y, sobre todo, de la obligación de tomar parte en los procesos. Como se reduce a ver los cambios específicos que produce el proyecto, nos aleja de la exigencia de promover transformaciones más profundas.

Como las soluciones recaen en los sujetos, nos esforzamos en mostrar “historias de cambio” o “casos de éxito” centrados en personas que encarnan los cambios. Esto explica por qué los que implementan proyectos rara vez se involucran activamente en los procesos o se suman a las luchas de las comunidades que buscan transformar el mundo.



Foto 2. El trabajo colaborativo nos permite construir una visión compartida del mundo. En un taller participativo en San Salvador, los investigadores de un proyecto de EcoSalud cooperan para lograr un resultado común. **Foto:** Alain Santandreu, 2016.

La visión clásica de la ciencia refuerza esta perspectiva al defender un modelo de objetividad que separa a quienes producen los conocimientos de quienes los utilizan. Mario Bunge (1960, p. 22) lo dice con claridad:

Es cosa de los técnicos emplear el conocimiento científico con fines prácticos, y los políticos son los responsables de que la ciencia y la tecnología se empleen en beneficio de la humanidad. Los científicos pueden, a lo sumo, aconsejar acerca de cómo puede hacerse uso racional, eficaz y bueno de la ciencia.

En la práctica no es necesario que el proyecto dialogue con el contexto, ni con los antecedentes que justifican la intervención, salvo para emprender las actividades previstas en la matriz del marco lógico. Al definir las fronteras de la intervención como si fuesen barreras, los proyectos se divorciaron de todo lo que queda fuera de sus objetivos y sus límites espaciotemporales, pasando a responder, exclusivamente, por las actividades que planificaron realizar.

La visión proyectocéntrica y la lógica del marco lógico nos disuaden de comprender las contradicciones que se encuentran en la base de los problemas y así evitan que nos involucremos en las luchas sociales y políticas. Con esta manera, consciente o inconsciente, de intervenir mediante los proyectos basados en la lógica del marco lógico, terminamos rompiendo los lazos que nos unen a los procesos sociales y que en la vida cotidiana vinculan a las personas entre sí, pero también a las estructuras sociales y la naturaleza.

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA VISIÓN COMPARTIDA DEL MUNDO

EL IMPERATIVO ÉTICO DE SUBVERTIR EL MUNDO POSITIVO

Vivimos en un mundo cada vez más complejo y global, cargado de positividad que tolera la diversidad, pero no los antagonismos. Es un mundo

adiposo que ha perdido la capacidad de generar la inmunidad necesaria para enfrentar el exceso de simplificación. Un mundo globalizado en el que la positividad es un requisito para la circulación tanto del capital como de la cultura y el conocimiento. Un mundo que configura una realidad única que no permite las diferencias ni tolera a los diferentes (Han 2017a). Al decir de Byung-Chul Han (22 de septiembre de 2014), “El neoliberalismo convierte al trabajador oprimido en empresario, en empleador de sí mismo”, de manera que “hoy cada uno es un trabajador que se explota a sí mismo en su propia empresa. Cada uno es esclavo en una persona. También la lucha de clases se convierte en una lucha interna consigo mismo: el que fracasa se culpa a sí mismo y se avergüenza. Uno se cuestiona a sí mismo, no a la sociedad”.

El mundo positivo en el que vivimos cree que sólo existe una realidad, que en los proyectos se expresa como el contexto o los antecedentes y se objetiva en el propósito. Por ello, en lugar de pensar que hay una única realidad objetivamente verificable y medible con indicadores, deberíamos considerar que existen situaciones definidas a partir de las múltiples perspectivas de la realidad propias de los diversos actores con los que interactuamos, enfoques que se ponen en diálogo al momento de configurar la realidad, pero que no representan a la realidad misma (Williams 2017). Como nos recuerda Humberto Maturana (1995, p. 3), “el ser humano individual es social, y el ser humano social es individual”.

Esta idea es subversiva porque nos encamina a leer el mundo antes que la palabra, como un paso previo a la construcción de una visión compartida del mundo que oriente las acciones para mejorarlo. Reivindico el imperativo ético de la subversión (del latín *subvertor*, “trastocar”, “dar vuelta”) del saber y del poder como ese *telos* o propósito de transformación (Fals Borda 2010) que reconoce y promueve la acción, las trayectorias y las luchas de los movimientos y las organizaciones sociales cuyo intento es “hacer visibles las formas de conocimiento producidas por aquellos

quienes supuestamente son los ‘objetos’ del desarrollo para que puedan transformarse en sujetos y agentes” del cambio (Escobar 2005, p. 20).

LA RE-LECTURA CRÍTICA DEL MUNDO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NARRATIVA PROPIA

Los procesos, a diferencia de los proyectos, comprenden una serie extensa de eventos, esperados y no esperados, que se suceden dialógicamente a lo largo de un tiempo en espiral y sin límites; que involucran a un conjunto amplio y no predefinido de actores, y que toman lugar en un territorio conectado en distintas escalas con otros territorios, con los seres vivos y con los distintos ambientes naturales y contruidos con aquellas(os) con quienes interactuamos. Adicionalmente, los procesos articulan, a la vez, a las personas y a las comunidades, y así acrecientan su capacidad transformadora. Y aunque no creo que los procesos sean mágicos o infalibles, al combinar acciones en lo individual y lo colectivo tienen, en sí mismos, el potencial de cambiar el mundo. Por eso definiendo la idea de la subversión como una forma de trastocar, de invertir el poder establecido; de generar procesos que posibiliten a las y los excluidos para ocupar un lugar de este lado de la línea abismal que, aunque imaginaria, nos separa más que un verdadero abismo (De Sousa Santos 2009).

Para Paulo Freire (1989, p. 9), la construcción de una visión compartida del mundo comienza con la re-lectura crítica del mundo que precede a la lectura y la escritura de la palabra, “daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.⁴

⁴ [La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra,] de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se

Se trata de una re-lectura crítica del mundo que valora y reconoce las sintaxis y las semánticas olvidadas, reflejando una cultura de resistencia propia de las(os) que, a lo largo de la historia, han sido sometidas(os) al olvido, pero que

haciéndose y rehaciéndose en el proceso de hacer la historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de la pura adaptación al mundo, terminaron por tener en el *sueño* también un motor de la historia. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza (Freire 1993, p. 116).

En palabras de Jürgen Habermas (1999, p. 60), “solamente los afectados mismos pueden llegar a poner en claro, desde la perspectiva de participantes en deliberaciones prácticas, lo que es igualmente bueno para todos”.

Esta lectura novedosa y crítica del mundo se expresa en una narrativa propia que, partiendo de la cotidianidad de nuestro mundo local, desencadena un proceso que articula la conciencia, la práctica y la teoría, la lectura del mundo y de la palabra, el contexto y, finalmente, el texto. No en vano suele decirse que “un texto fuera de contexto suele ser un pretexto”.⁵ Por todo esto, el mundo construido inicialmente por cada una o uno de nosotras(os) es la primera aproximación a ese mundo más amplio que queremos transformar (Freire 1993), y su narrativa, siendo individual, es el germen de una narrativa común, sentipensante y sentipensada que nos orienta a la acción colectiva.

La Real Academia Española (2014, p. 1443) ofrece para *memoria*, entre otras acepciones, las de: (2) “Recuerdo que se hace (...) de algo pasado”, (3) “Exposición de hechos, datos o motivos referentes a un determinado

vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto (Freire 2008, p. 94).

⁵ Frase popular que siempre repetía mi abuelo.

asunto” y (11) “Relación de algunos acaecimientos particulares, que se escriben para ilustrar la historia”. Maurice Halbwachs acuñó un término para reconocer y valorar los recuerdos que se atesoran en una sociedad. La memoria colectiva es, para Halbwachs (2004), una forma diferente de relatar la historia que se centra en las personas y sus prácticas, en lugar de recontar hechos, fechas y datos; datos que, por otra parte, sólo tienen la virtud de uniformizar la realidad para compararla con base en un supuesto de generalización que simplifica, pero no explica. Como acertadamente plantea Hugo Zemelman:

Desde esta perspectiva, surge la necesidad de organizar una forma de razonamiento que permita un acercamiento distinto a la realidad. Acercamiento que no puede ser resultado de un simple malabarismo de datos, sino de un razonamiento capaz de definir universos de observación en cuyos límites se puedan reconocer distintas posibilidades de teorización (1993, p. 642).

A esto debemos sumarle que el “imperativo de competitividad”, que subyace a la obtención de fondos para la implementación de proyectos, eliminó la reflexión sobre los fracasos como parte del aprendizaje, lo que terminó por empobrecer aún más la narrativa.

Nuestra forma positiva, indolente, de ver el mundo nos ha llevado a confiar más en los datos que en los relatos (Santandreu 2019a). Por este motivo, el neoliberalismo global, en su fase actual de acumulación, sustituye las experiencias por las apariencias que simplifican un mundo cada vez más complejo (Han 2017b). En este marco, siempre debemos recordar que lo que nos interesa rescatar y recrear “no es la historia de los grandes pensadores, sino la del destierro de los pequeños hombres ubicados a los márgenes” (Bauman y Donskis 2015, p. 12).

Para Freire (1993), la historia es un tiempo de posibilidades, no de determinaciones. Este convencimiento se acerca a la visión de la memoria colectiva entendida como “evocación, recuerdo de un suceso vivido, narración,

testimonio o relato histórico, como elección del pasado, interpretaciones y hasta instrumentaciones de éste, conmemoración, monumento, e incluso huella de la historia y peso del pasado” (Lavabre 1998, p. 5). Entonces, para construir una visión compartida del mundo, debemos poner en relación muchas percepciones, recuerdos y lecturas del mundo a fin de que confluyan en una narrativa única y configuren una memoria colectiva que trascienda la memoria individual (Halbwachs 2004).

Jerome Bruner (2004) nos dice, con mucha razón, que hay dos formas de construir la realidad, complementarias pero irreductibles entre sí: un buen relato y un argumento bien formulado; mientras que el argumento convence por su lógica, el relato lo hace por su semejanza con la vida.

Como parte de la visión positivista de la ciencia –en sintonía con la lógica del marco lógico, que sustenta y, a la vez, se sostiene en la visión proyectocéntrica del mundo–, nos hemos especializado en elaborar buenos argumentos dejando de lado la producción de relatos propios. Es imperioso retomar el camino que abandonamos y reanudar la creación de una narrativa propia, para lo cual necesitamos poner en valor las luchas que han sido olvidadas y los sujetos que han sido marginados por la historia oficial.

LA NECESIDAD DE SUMAR A LOS DIFERENTES PARA CONFRONTAR A LOS ANTAGÓNICOS

Necesitamos construir una narrativa con la capacidad de tender puentes con las(os) diferentes para confrontar a las(os) antagónicas(os). No requerimos una memoria constituida sólo desde la razón, una memoria pensante. Precisamos conformar una memoria sentipensante; una que sea propia de las(os) olvidadas(os), de las(os) parias; una que no olvide a quienes están al otro lado de la línea abismal (De Sousa Santos 2009).

Como vimos, la sociedad de lo igual sólo acepta diferencias que le son funcionales al sistema. Acepta lo diverso, pero niega lo antagónico; reconoce que hay inequidades, pero evita mencionar las injusticias.



Foto 3. Las y los participantes de un taller en Caracas, Venezuela, identifican actores como parte de un proceso de incidencia política en temas de salud. **Foto:** Alain Santandreu, 2016.

Evade el conflicto, que es entendido como una pérdida de tiempo, como un impedimento a la circulación del capital, de las personas e, incluso, de las ideas; como un escollo para el logro de la libertad individual; como un freno al progreso; como todo lo negativo que amenaza al mundo positivo.

Vivimos en una sociedad en la que el exceso de positividad totaliza la forma en la que vemos, comprendemos y explicamos el mundo (Han 2017b). El exceso de positividad, al eliminar lo diferente, genera un mundo ficticio de iguales que habitan un tiempo y un espacio cada vez más virtuales y, por tanto, efímeros. En este mundo global no necesitamos debatir ni oponernos; cuando alguien piensa distinto, basta con eliminarlo de nuestras redes sociales, de nuestro círculo de amistades, de nuestras reuniones y actividades, y, en consecuencia, de nuestra vida.

Sin embargo, Paulo Freire (2000, p. 36) nos recuerda: “O mundo não é. O mundo está sendo”.⁶ Si esta afirmación es cierta, la responsabilidad de organizarnos y luchar queda, por suerte, en nuestras manos; es, por así decirlo, enteramente nuestra. Pero no podemos luchar solas(os). En una sociedad cada vez más compleja, interconectada, contradictoria y difícil de comprender, necesitamos construir una visión compartida del mundo que nos encamine a “convivir con quienes son diferentes para poder luchar contra quienes son antagónicos” (Freire 1993, p. 36). Hoy las circunstancias han cambiado:

El poder estabilizador de la sociedad disciplinaria e industrial era represivo. [...] En ese sistema represivo son visibles tanto la opresión como los opresores. Hay un oponente concreto, un enemigo visible frente al que tiene sentido la resistencia. El sistema de dominación neoliberal está estructurado de una forma totalmente distinta. El poder estabilizador del sistema ya no es represor, sino seductor, es decir, cautivador. Ya no es tan visible como en el régimen disciplinario. No hay un oponente, un enemigo que oprime la libertad ante el que fuera posible la resistencia (Han 22 de septiembre de 2014).

El imperativo neoliberal del rendimiento y la eficacia ha trascendido el mundo del trabajo para invadir el mundo de la vida (Han 2017a). Ya no antagonizamos; a lo sumo, exponemos nuestras diferencias evitando confrontar a otras personas. Ya no perdemos tiempo en polemizar. El exceso de positividad nos lleva a reducir, de manera progresiva, nuestro horizonte de experiencias, lo que nos conduce a relacionarnos casi exclusivamente con nuestras(os) iguales. Al restringir la diversidad de nuestras relaciones a contactos con nuestras(os) iguales, perdemos la capacidad para narrar porque narrar supone oponer una mirada a otra, una visión

⁶ El mundo no es. El mundo está siendo.

del mundo a otra, y tomar partido. Además, rebajamos las posiciones antagónicas a puntos de vista diferentes.

Cuando simplificamos el mundo de esta manera, corremos varios riesgos. Al construir una narrativa que no distingue a los diferentes de los antagonicos, limitamos nuestra capacidad de tejer alianzas estratégicas que nos ayuden a transformar el mundo. En la práctica, esto se expresa en una dilución de las contradicciones, en la normalización cultural de las injusticias, en el desconocimiento de las repercusiones de nuestros actos y en la renuncia a la lucha colectiva como el camino para cambiar el mundo. Nuestra tragedia, al decir de Boaventura de Sousa Santos (19 de mayo de 2018), es que mientras la dominación está unida, la resistencia se encuentra fragmentada.

Al igual que Paulo Freire (2000, p. 20), creo que “a consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo”.⁷ Por eso creo que tenemos el imperativo ético y político de subvertir el mundo y forjar alternativas de cambio con los diferentes para confrontar, con cierta probabilidad de éxito, a los antagonicos.

EL TRÁNSITO DESDE LAS DIATOPÍAS HACIA LAS UTOPIÁS LIBERADORAS PARA SUPERAR LAS RETROPÍAS CONSERVADORAS

La “transitividad de la conciencia” lleva a las mujeres y a los hombres a establecer diálogos con otras mujeres y hombres abiertos a nuevas formas de percibir el mundo (Freire 1974). Descubre caminos hacia una utopía posible, aunque incierta y distante, anclada en una “hermenéutica diatópica” (De Sousa Santos 2003) que defiende el valor subversivo de la visión compartida del mundo, la cual rechaza la suposición de que

⁷ “La conciencia del mundo, que permite la conciencia de mí, impide la inmutabilidad del mundo”.

“cualquiera tiempo pasado/fue mejor”, propia de las retropías conservadoras (Bauman 2017). Son utopías que se alejan de la idea de la “dialéctica necesaria de la historia” para acercarse, incluso, a la noción de pantopías (Rodríguez-Villasante 2006a, p. 291).

La noción de hermenéutica diatópica propuesta por Boaventura de Sousa Santos nos obliga a pensar en un movimiento de paso que conecta a un lugar con otro, ya sean lugares sociales y culturales, territorios o sujetos marginados, olvidados y excluidos. Asimismo, nos permite releer los fundamentos que sostienen a una cultura desde nuestra propia cultura y viceversa. Nos muestra que la comunión entre culturas diferentes es transformadora y constata que las necesidades, las aspiraciones y las prácticas “en una cultura dada pueden volverse comprensibles e inteligibles para otra cultura” (De Sousa Santos 2003, p. 37). La visión diatópica del mundo refuerza la idea de que la construcción de una visión compartida del mundo lleva a tender puentes y generar diálogos que reconocen y acercan a los diferentes para confrontar a los antagónicos.

Zygmunt Bauman (2017, p. 14) utiliza la noción de retropía para referirse a los “mundos ideales ubicados en un pasado perdido/robado/abandonado que, aun así, se ha resistido a morir. Y no en ese futuro aún por nacer (y por lo tanto inexistente) al que estaba ligada la utopía”. Mientras que la fuerza de las retropías conservadoras radica en su capacidad para conjugar la noción de libertad con la de seguridad individual, las utopías encarnan el mundo posible pero desconocido, el inédito viable del que nos habla Paulo Freire.

Por esto, las retropías sólo toleran cambios predecibles seguros y, por tanto, alejados de los desbordes creativos característicos de los procesos sociales que buscan renovar el mundo. Los proyectos, anclados en una visión proyectocéntrica del mundo, incluso sin proponérselo, terminan fortaleciendo la visión de un mundo basado en las retropías conservadoras.

Al decir de Tomás Rodríguez-Villasante (2006a, p. 144): “Hay que perderle el miedo a algunas construcciones sociales en las que nos han

educado” aprendiendo a “interpretar los gestos y las posturas y no sólo las palabras, porque nos pueden ayudar a perder el miedo a los dobles lenguajes de la gente y a descubrir lo creativo que hay en lo expresivo de sus cuerpos y en sus expresiones, a veces caóticas”.

Algunas metodologías participativas, como las que se proponen desde la socio-praxis, nos facultan para generar nuevas narrativas que se basan en una lectura crítica de las relaciones establecida entre los actores y, en consecuencia, alimentan la creación de una visión compartida del mundo que cuestiona la visión ofrecida por las retropías conservadoras.

Debemos enfrentarnos a lo que Pierre Bourdieu (2007, p. 89) llama *habitus*, entendido como el “pasado que sobrevive en lo actual y que tiende a perpetuarse en el porvenir”, sabiendo que, en esta lucha sin cuartel, las utopías, aliadas de las diatopías, nos mueven hacia las transformaciones colectivas, mientras que las retropías conservadoras, cimentadas en la idea de la seguridad y la libertad individuales, se esfuerzan por frenarnos.

El pasaje de lo inédito viable a lo percibido destacado no es fácil ni es incruento. Por el contrario, está lleno de idas y venidas, de marchas y contramarchas, de sabores y sinsabores, de logros y fracasos. Paulo Freire (1993, p. 195) define lo inédito viable como “una cosa inédita, todavía no conocida y vivida claramente pero ya soñada, y cuando se torna en ‘percibido destacado’ por los que piensan utópicamente, entonces éstos saben que el problema ya no es un sueño y que puede hacerse realidad”.

La toma de conciencia sobre el cambio posible hace que los seres humanos conscientes reflexionen y actúen para “derribar las ‘situaciones límite’ que los obligan como a casi todos y todas a *ser menos*”, porque, en la práctica, “son esas barreras, esas ‘situaciones límite’ las que, aun cuando no impiden (...) a algunos soñar su sueño, prohíben a la mayoría la realización de la humanización y la concreción del ser-más” (Freire 1993).

Para Paulo Freire (1974), los seres humanos estamos en y con el mundo. En este juego, pensamos y sentimos porque somos seres sentipensantes que establecemos relaciones sentipensantes con el potencial de cambiar el mundo, para lo cual debemos distinguir, pues al hacerlo desarrollamos la capacidad de llegar a acuerdos con quienes piensan diferente. Esta distinción permite identificar, con cierta claridad, a aquellos con quienes nunca podremos concordar porque representan intereses contrarios a los nuestros, y nos conduce a acordar con los diferentes para confrontar a los antagónicos.

A DÓNDE LLEGAMOS PARA PARTIR NUEVAMENTE

La visión proyectocéntrica del mundo, anclada en la lógica del marco lógico, nos ha llevado a pensar que basta con ejecutar adecuadamente un proyecto para producir cambios, y que esos cambios encarnan todas las transformaciones que es posible esperar en un espacio y un tiempo determinados.

Si entendemos que una situación se configura en un diálogo que relaciona múltiples perspectivas, y si definimos un problema como un malestar declarado por alguien como evitable mediante una acción colectiva, debemos desplegar una narrativa que re-construya la realidad reflejando la polisemia de los diferentes y tomando acuerdos para la acción. Éste es el primer paso para avanzar hacia los virajes que cambian el mundo.

Ahora bien, sin una visión compartida del mundo fundada en una lectura crítica del mundo marcharemos a ciegas. “¿Qué camino debo seguir?”, le preguntó Alicia al gato, quien le respondió: “Depende de adónde quieras llegar”.⁸

Una de las características principales del neoliberalismo en su fase actual de acumulación capitalista es la simplificación de las contradicciones.

⁸ Diálogo entre Alicia y el gato en un pasaje de *Alicia en el país de las maravillas*, de Lewis Carroll.

Los olvidados, de Luis Buñuel, película filmada en México en 1950; *Pixote*, de Héctor Badenco, rodada en el Brasil de inicios de la década de 1980, o la coreana *Parásitos*, de 2019, cuentan historias cuyos personajes centrales son marginados, oprimidos o parias sociales que luchan por ser reconocidos como sujetos sociales portadores de una narrativa propia. Estas historias nos recuerdan la drástica expresión que alcanzan las contradicciones.

Boaventura de Sousa Santos reflexiona al respecto a partir de la pandemia de coronavirus y muestra cómo los discursos que proclaman “la necesidad de volver a la normalidad” buscan encubrir las contradicciones y las determinantes que nos han colocado en una situación de enorme vulnerabilidad como especie. La inseguridad alimentaria que padecen quienes subsisten gracias a ollas comunes debido a la falta de ingresos o el desempleo, la xenofobia hacia las y los migrantes o el odio hacia la población LGTBQI+⁹ son formas concretas en las que se manifiesta la cruel pedagogía del virus (De Sousa Santos 2020). Es una crueldad que nos expone, de manera casi impúdica, a la normalización de las desigualdades, las injusticias y los despojos (Escobar 2014).

El exceso de positividad organiza un mundo que nos quiere hacer creer que ya no hay lugar para la confrontación, para la lucha, para las utopías. Un *shopping*, un *fast food*, un *resort* o los *tours* son iguales en todo el mundo, e incluso son iguales las palabras para nombrarlos. El mundo se ha simplificado tanto que solamente tenemos en común el interés por el consumo, el que desplaza las experiencias esenciales e intransferibles de la vida. Como resultado, cada vez más personas experimentan únicamente vivencias referidas a sí mismas.

Quieren hacernos creer que no hay otro relato posible, ni comparación distinta a la del precio pagado con la calidad del servicio recibido. En el

⁹ Uno de los posibles significados de esta expresión es lesbiana, gay, travesti, transexual, transgénero, bisexual, *queer*, intersexual y otras identidades sexuales no binarias.

mundo de las retropías conservadoras, a final de cuentas sólo atesoramos fotos y videos que tomamos con nuestro *Smartphone* sin haber prestado mucha atención a los sonidos, olores, sabores y rostros.

Esta forma cotidiana de aproximarnos a las situaciones y a los problemas evita que construyamos una visión compartida del mundo. Desconoce la fuerza de las diatopías y nos aleja de la necesidad de sumar a los diferentes para confrontar a los antagónicos. Desestima el valor renovador que tiene la creación de un relato y de una visión compartida del mundo que nos orienten a la acción.

Habiendo logrado la circulación del capital y de las personas, el capitalismo neoliberal necesita un mundo positivo en el que las intervenciones no generen resistencias. Un mundo homogéneo que, tolerando la diversidad, no afecte la esencia misma del sistema. Infelizmente, aun sin proponérselo, la mayoría de los proyectos terminan siendo funcionales para esta visión del mundo en la que se cambia algo para no transformar nada.

En *Pedagogia da indignação*, su obra póstuma, Paulo Freire (2000) nos transmite su “certeza de que mudar é difícil, mais é possível”.¹⁰ Con esta afirmación nos llama a construir una visión compartida del mundo que esté dotada del potencial diatópico de articular a las(os) diferentes para confrontar a las(os) antagónicas(os) y nos oriente en la lucha hacia una utopía factible. Otro mundo es posible. De nosotras(os) depende lograrlo.

REFERENCIAS

Aldunate, E., y J. Córdoba (2011). *Formulación de programas con la metodología de marco lógico*. Santiago de Chile: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social-Cepal. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/5507>

¹⁰ Certeza de que cambiar [el mundo] es difícil, pero es posible.

- Bauman, Z. (2017). *Retropía*. Barcelona: Paidós.
- _____, y L. Donskis (2015). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Redes: Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*, 1(2), 129-160. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317>
- _____. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Montessor.
- _____. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bunge, M. (1960). *La ciencia. Su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XX.
- De Sousa Santos, B. (2003). *La caída del angelus novus. Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos y Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/La caída del angelus novus_ILSA.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/La%20caída%20del%20angelus%20novus_ILSA.pdf)
- _____. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI Editores / Clacso / y editor José G. Gandarilla Salgado.
- _____. (19 de mayo de 2018). *Boaventura de Sousa: “La tragedia de nuestro tiempo es que la dominación está unida y la resistencia está fragmentada”*. Entrevistado por Pablo Elorduy. <https://www.elsaltodiario.com/pensamiento/entrevista-boaventura-sousa-tragedia-nuestro-tiempo-dominacion-unida-resistencia-fragmentada>
- _____. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: Clacso.
- Earl, S., F. Carden y T. Smutylo (2002). *Mapeo de alcances. Incorporando aprendizaje y reflexión en programas de desarrollo*. Cartago, Costa Rica: Libro Universitario Regional/Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC). [www.outcomemapping.ca/download.php?file=/resource/files/Mapeo_all Manual.pdf](http://www.outcomemapping.ca/download.php?file=/resource/files/Mapeo_all%20Manual.pdf)
- Escobar, A. (2005). El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. En: D. Mato y S.L. Babb (Coords.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos*

- de globalización* (pp. 17-31). Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela. <https://www.flacsoandes.edu.ec/agora/el-postdesarrollo-como-concepto-y-practica-social>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana. <https://www.biodiversidadla.org/Documentos/Sentipensar-con-la-tierra.-Nuevas-lecturas-sobre-desarrollo-territorio-y-diferencia>
- Fals Borda, O. (2010). La investigación-acción participativa: política y epistemología. En: O. Fals Borda, *Antología* (pp. 205-214). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Farrell, K.N. (2011). Snow white and the wicked problems of the West: A look at the lines between empirical description and normative prescription. *Science, Technology, & Human Values*, 36(3), 334-361. <https://doi.org/10.1177/0162243910385796>
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- _____. (1989). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados y Cortez Editora.
- _____. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- _____. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora da UNESP.
- _____. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- _____. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. México: Siglo XXI Editores.
- González Rey, F.L. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Han, B.-C. (22 de septiembre de 2014). ¿Por qué hoy no es posible la revolución? *El País*. https://elpais.com/elpais/2014/09/22/opinion/1411396771_691913.html

- Han, B.-C. (2017a). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- _____. (2017b). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Lavabre, M.-C. (1998). Maurice Halbwachs y la sociología de la memoria. *Raison Présente* (128), 47-56.
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona/México: Anthropos/Universidad Iberoamericana-Guadalajara: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Matus, C. (1996). *El método PES, planificación estratégica situacional. Entrevista a Carlos Matus*. Caracas: CEREB, ALTADIR. Entrevistado por Huertas.
- _____. (1998). *Adiós señor presidente*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Méndez, F., N. Abrahams y H. Riojas (2016). Transdisciplina y la investigación en salud ambiental y ecosalud. En: Ó. Betancourt, F. Mertens y M. Parra (Eds.), *Enfoques ecosistémicos en salud y ambiente* (pp. 161-180). Quito: Abya Yala/Comunidad de Práctica sobre el Enfoque Ecosistémico en Salud Humana en Latinoamérica y el Caribe (Copehlac)/IDRC.
- Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) y Sociedad Alemana para la Cooperación Internacional (GIZ) (2014). *Programas presupuestales. Diseño, revisión y articulación territorial*. Lima: MEF y GIZ.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nichols, R., y A. Mackinnon (2014). *Planificando el cambio: usando una teoría de cambio para guiar la planificación y evaluación*. GrantCraft de la Foundation Center. <https://grantcraft.org/content/guides/planificando-el-cambio>
- Ortegón, E., J.F. Pacheco y A. Prieto (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Santiago de Chile: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social-Cepal. http://www.mef.gob.pe/contenidos/pol_econ/documentos/ILPES_CEPAL_Marco_Logico_Metodologia.pdf
- Örtengren, K. (2005). *Método de marco lógico. Un resumen de la teoría que sustenta el método del marco lógico*. Estocolmo: Agencia Sueca de Cooperación para el Desarrollo Internacional. https://www.obsaludasturias.com/obsa/wp-content/uploads/EML_Asdi.pdf

- Ortiz, A., y G. Rivero (2007). *Desmitificando la teoría del cambio*. Tarragona: PACT.
<https://docplayer.es/23514-Teoria-del-cambio-desmitificando-la.html>
- Perea, Ó.D. (Coord.) (2011). *Guía de formulación de proyectos sociales con marco lógico*. Madrid: Plataforma de ONG de Acción Social.
- Peris, J. e I. Cuesta (julio de 2012). *¿Delimitando el margen de maniobra? Una discusión crítica del enfoque de marco lógico en los proyectos de cooperación al desarrollo* [ponencia]. XVI Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos, Valencia, España.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. México: Espasa Libros.
- Rapport, D.J. (1997). Transdisciplinarity: transcending the disciplines. *Trends in Ecology & Evolution*, 12(7), 289.
- Retolaza, I. (2010). *Teoría de cambio. Un enfoque de pensamiento-acción para navegar en la complejidad de los procesos de cambio social*. Guatemala: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo e Instituto Humanista de Cooperación para el Desarrollo.
- Rodríguez-Villasante, T. (2001). Procesos para la creatividad social. En: T. Rodríguez-Villasante, M. Montañéz y P. Martín (Eds.), *Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía 2* (pp. 11-31). Barcelona: El Viejo Topo.
- (2006a). *Desbordes creativos. Estilos y estrategias para la transformación social*. Madrid: Catarata.
- (2006b). La socio-praxis: un acoplamiento de metodologías implicativas. En: M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios* (pp. 379-408). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- (2014). *Redes de vida desbordantes. Fundamentos para el cambio desde la vida cotidiana*. Madrid: Catarata.
- (2015). Conjuntos de acción y grupos motores para la transformación ambiental. *Política y Sociedad*, 52(2): 387-408. http://dx.doi.org/10.5209/rev_POSO.2015.v52.n2.45204
- Rogers, P. (2014). *La teoría del cambio*. Florencia: Centro de Investigaciones del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

- Sainz, H. (2007). Venturas y desventuras del enfoque del marco lógico. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación* (20), 133-149.
- Santandreu, A., y O.F. Betancourt (2019). *Trayectorias de cambio. La gestión del conocimiento para el aprendizaje y el cambio en la práctica*. Quito: Abya Yala.
- Waltner-Toews, D., B. Biggeri, De Marchi ... J.P. Van der Sluijs (6 de abril de 2020). Pandemias postnormales: porqué el Covid-19 (*sic*) requiere una nueva perspectiva sobre la ciencia. *Democraciasur*. <http://democraciasur.com/2020/04/06/pandemias-postnormales/?fbclid=IwAR3yNQxn-qapMtzNxpPemoDh6vUBuUPJP0xtRo5fNWqQsUmKVTD6l6AhT7IY>
- Williams, B. (2017). *Uso de los conceptos de sistemas en el diseño de una evaluación*. Lima: Ecosad.
- Wilson-Grau, R., y H. Britt (2013). *Cosecha de alcances*. El Cairo: Ford Foundation.
- Zemelman, H. (1993). La relación de conocimiento y el problema de la objetividad de los datos. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 11(33), 641-659.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Mendoza, C. (2015). El enfoque de gestión del conocimiento orientada al aprendizaje: un diálogo con la sistematización, la evaluación y la investigación. *Decisio* (41), 21-26.
- Merçon, J. (2015). Gestión del conocimiento para el aprendizaje y el cambio: entre la praxis y la poiesis. *Decisio* (41), 16-20.
- Monroy, C., J.O. Espinoza y A. Santandreu (2015). Ver para creer... La orientación al cambio en proyectos de investigación-acción. *Decisio* (41), 32-37. https://www.crefal.org/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=154
- Santandreu, A. (junio de 2015). La gestión del conocimiento para el aprendizaje y el cambio. *Nuevos enfoques para investigar, sistematizar y evaluar procesos de cambio* [ponencia]. III Simposio de Investigación-Acción Participativa Homenaje a Orlando Fals Borda. Bogotá, Colombia.

- Santandreu, A. (2016). El enfoque de gestión del conocimiento para el aprendizaje y el cambio en proyectos de investigación-acción con Enfoque Ecosalud. En: O. Betancourt, F. Mertens y M. Parra (Eds.), *Enfoques ecosistémicos en salud y ambiente* (pp. 247-279). Quito: Abya Yala/Copehlac/IDRC.
- _____. (2017). A contracorriente: un diálogo entre Marx y Freire a propósito de la práctica. *Revista Kavilando*, 9(1), 267-275. <https://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/210>
- _____. (2019a). Entre la subversión, la subvención y la tentación de Procusto. La investigación militante como piedra de toque de la IAP indolente. En: P. Paño, R. Rébola y M. Suárez (Comps.), *Procesos y metodologías participativas. Reflexiones y experiencias para la transformación social* (pp. 42-56). Montevideo: Clacso/Universidad de la República.
- _____. (2019b). *La escuela que investiga. Una herramienta para implementar procesos de investigación-acción participativa en educación*. Lima: Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana del Ministerio de Educación. <https://www.fondep.gob.pe/publicaciones/>
- _____, y O. Rea (2014). La gestión del conocimiento orientada al aprendizaje como motor de cambios en agricultura urbana: reconectando personas, sistemas sociales y sistemas ecológicos. En: X. Simón Fernández y D. Copena (Coords.), *Propostas agroecológicas ao industrialismo. Recursos compartidos e respostas colectivas* (pp. 2-11). Vigo: Universidade de Vigo.
- _____, y O. Rea (2016). ¿Qué ponemos en valor cuando vemos la ciudad con ojos de agricultura urbana? Acortando la brecha entre lo que miden los técnicos y lo que valoran las y los agricultores urbanos de El Alto (Bolivia). En: J. Astudillo y T. Rodríguez-Villasante (Comps.), *Participación social con metodologías alternativas desde el sur* (pp. 247-262). Quito: Universidad de Cuenca/Acordes/Abya Yala.

Semblanzas de las autoras y los autores

KATRIN AITERWEGMAIR

katrin.kusy@estudianteposgrado.ecosur.mx

Doctora en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable por El Colegio de la Frontera Sur (Ecosur) en Chiapas, México. Hizo su maestría en Estudios de Desarrollo en la Universidad de Viena, y la licenciatura en Gestión de Recursos Naturales en la Universidad de Recursos Naturales y Ciencias de la Vida, también en Viena, Austria. Enfoca su investigación en la educación popular campesina y la investigación-acción participativa en el área de la agroecología.

SANDRO DE CASTRO PITANO

scpitano@gmail.com

Doctor en Educación por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Hizo estudios de posdoctorado en la Universidad do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Actualmente es profesor en el Instituto de Ciências Humanas (ICH) de la Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

GERALD FASCHINGEDER

gerald.faschingeder@paulofreirezentrum.at

Director del Paulo Freire Zentrum de Austria. Enseña en el Institut für Internationale Entwicklung (Departamento de Estudios del Desarrollo Internacional) de la Universität Wien (Universidad de Viena). Sus áreas

de interés son, en especial, cultura y diversidad en el desarrollo, religiones y desarrollo histórico, educación y desarrollo desigual.

LONI HENSLER

loni.hensler@posteo.de

Practica el arte de facilitar procesos participativos de aprendizaje y acción hacia una gestión compartida y más justa de los territorios. Se enfoca en el aprendizaje transformador, en los valores diversos en torno a la naturaleza y en la construcción de horizontalidades desde un enfoque de investigación-acción colaborativa. Es doctora en Ciencias de la Sostenibilidad por la Universidad Nacional Autónoma de México y ha estudiado pedagogías decoloniales.

OSCAR JARA HOLLIDAY

oscar@cepalforja.org

Educador popular y sociólogo, doctor en Educación. Ha trabajado con sectores y movimientos sociales populares en prácticamente todos los países de América Latina. Dirigió en Lima el Centro de Educación Popular Tarea y fue parte del equipo fundador de la Red Mesoamericana de Educación Popular Alforja. Dirige el Centro de Estudios y Publicaciones Alforja en Costa Rica. Es presidente honorario del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, y doctor *honoris causa* por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

CLARA JOHN

clara.john@live.at

Trabaja como profesora en una escuela secundaria en Viena. Hizo estudios de Desarrollo Internacional y Antropología Cultural y Social en la Universidad de Viena, la Universidad de Nottingham, Inglaterra, y la Universidad Libre de Berlín. Se dedica principalmente a cuestiones de justicia social, interseccionalidad y filosofía de la educación.

WALTER OMAR KOHAN

wokohan@gmail.com

Profesor titular de filosofía de la educación de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), donde imparte clases en la carrera de Pedagogía y en la maestría y el doctorado en Educación (PROPED), y coordina el Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI).

JULIANA MERÇON

jmercon@uv.mx

Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, Xalapa, México. Trabaja en colaboración con organizaciones de la sociedad civil y movimientos sociales en procesos de investigación-acción participativa en el ámbito de la gestión territorial y la agroecología empleando enfoques de aprendizaje social, biocultural y feminista.

CONCEPCIÓN MÉRIDA

conchy70@hotmail.com

Integrante de la Organización Campesina Emiliano Zapata-Coordinadora Nacional Plan de Ayala Chiapas desde hace 36 años. Forma parte del Consejo Estatal y coordina actualmente la Comisión de Educación Popular y Cultura. Participó en el proyecto SALE como coordinadora regional e investigadora de la propia praxis.

LINDA RAULE

linda.raule@tdu-wien.at

Licenciada en Antropología Cultural y Psicología y maestra en Estudios de Desarrollo. Es activista teatral y animadora en el Teatro del Oprimido Viena y profesora en la Universidad Técnica de Ciencias Aplicadas Würzburg-Schweinfurt. Sus intereses de investigación son la investigación-acción teatral, el conocimiento encarnado, la interseccionalidad,

la crítica feminista y decolonial de la ciencia y la educación para la justicia social.

NILDA STECANELA

nildastecanela@gmail.com

Profesora del programa de posgrado en Educación de la Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doctora en Educación por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul y realizó estudios posdoctorales en la Universidad de Londres. Es coeditora de la revista *Conjectura: filosofia e educação*.

DANILO ROMEU STRECK

streckdr@gmail.com

Profesor del programa de posgrado en Educación de la Universidade de Caixas do Sul (UCS), Brasil. Doctor en Educación por la Rutgers University, Estados Unidos, y realizó estudios posdoctorales en la Universidad de California, Los Ángeles, y en el Instituto Max Planck para el Desarrollo Humano en Alemania.

ALAIN SANTANDREU

alain_santandreu@yahoo.com

Sociólogo uruguayo-peruano con estudios de maestría en Políticas Sociales por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Inspirador y facilitador de procesos de gestión del conocimiento con el entronque en Trayectoria de Cambio Activista, e investigador en el tema del derecho humano a la alimentación, el derecho a la ciudad y a la naturaleza. Acompaña organizaciones y movimientos sociales que luchan por un mundo más justo, solidario y sustentable. Es presidente ejecutivo del Consorcio por la Salud, Ambiente y Desarrollo (Ecosad, Perú) y miembro del Grupo de Trabajo de Procesos y Metodologías Participantes (Clacso).

ALFONSO TORRES CARRILLO

alfonsitorres@gmail.com

Educador popular e investigador social colombiano. Doctor en Estudios Latinoamericanos. Es profesor emérito del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

ULLI VILSMAIER

vilsmaier@responsiveresearch.org

Geógrafa de formación, con enfoque en la investigación y educación inter- y transdisciplinaria. Es integrante del Responsive Research Collective, Cully, Suiza; profesora adjunta en la Universidad Leuphana, Lüneburg, Alemania, y presidenta del Consejo Científico Asesor del Centro Paulo Freire de Austria.

ROSA ELVA ZÚÑIGA LÓPEZ

rosaelva.zuniga@gmail.com

Mexicana, educadora popular feminista, socióloga y maestra en Desarrollo Rural Regional. Actualmente es la secretaria general del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (Ceaal).

Índice de figuras, fotos y tablas

FIGURAS

CAPÍTULO 2

Figura 1. “Paulo Freire: 100 años de un niño”: sello del Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Cedido por el NEFI.	55
--	----

CAPÍTULO 3

Figura 1. Pedagogías de la participación: dimensiones que las constituyen y unidades de análisis.	82
--	----

CAPÍTULO 5

Figura 1. Mapa temático resultante de integrar palabras clave generadas individualmente.	144
---	-----

CAPÍTULO 7

Figura 1. El triángulo conceptual del proyecto SALE.	181
Figura 2. Los bucles de reflexión que guiaron la metodología de la SALE.	185

CAPÍTULO 9

Figura 1. Momentos y pasos básicos de un proceso de recuperación colectiva de la historia.	250
--	-----

CAPÍTULO 10

Figura 1. Fases y elementos metodológicos de las giras de aprendizaje para la transformación.	265
---	-----

TABLAS

CAPÍTULO 10

Tabla 1. Testimonios de aprendizajes personales obtenidos en la gira Navegando por las Islas del Archipiélago.	273
--	-----

FOTOS

CAPÍTULO 2

Foto 1. Portada del libro de Carlos Rodrigues Brandão (2005). <i>Paulo Freire, educar para transformar.</i>	51
Foto 2. Paulo Freire en triciclo en Recife, su ciudad natal.	52
Foto 3. Círculo de Cultura en un curso de alfabetización en Angicos, Rio Grande do Norte, 1963.	59
Foto 4. Un alfabetizando en un Círculo de Cultura en Gama, Distrito Federal, septiembre de 1963.	63

CAPÍTULO 3

Foto 1. Elaboración colectiva de maquetas para el atlas municipal de Canguçu, 2019.	84
Foto 2. Preparación participativa del atlas municipal de Canguçu, 2019.	84
Foto 3. A la sombra de un mango, la familia de Paulo Freire. El tío Lutgardes, a la cabecera de la mesa; su madre, Edeltrudes, con un vestido oscuro, en el plano inferior izquierdo, con Paulo frente a ella.	94

CAPÍTULO 5

Foto 1. Vistas de la exposición fotográfica, de las fotos rodeadas de notas y de los grupos en el diálogo sobre las imágenes.	144
Foto 2. Mapa temático resultante de integrar palabras clave generadas individualmente.	144

CAPÍTULO 6

Foto1. Los educadores populares Carlos Núñez, Paulo Freire, Oscar Jara y Pedro Pontual en el Instituto Cajamar, São Paulo, Brasil, 1986.	158
Foto 2. Oscar Jara y Paulo Freire en la fundación del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (Ceaal), Managua, Nicaragua, 1983.	158

CAPÍTULO 7

Foto 1. La espiral de conocimientos agroecológicos. Es una representación simbólica de los aprendizajes agroecológicos	
--	--

adquiridos por las y los campesinos integrados en la OCEZ-CNPA. Taller de intercambio con la Asociación Cubana de Técnicos Agrícolas y Forestales en el Centro de Formación y Aprendizaje para el Desarrollo Campesino Indígena (Cefadeci), Santa Martha, La Trinitaria, Chiapas, 31 de marzo de 2017.	177
Foto 2. Paola Vázquez, campesina-investigadora y facilitadora, se especializó en el mapeo. Diagnóstico agroecológico participativo en la ranhería San José Guadalupe, La Trinitaria, Chiapas, 6 de septiembre de 2016.	189
Foto 3. Guadalupe Pérez, pionero en la praxis y la promoción de la agroecología en la OCEZ-CNPA, compartiendo su camino de aprendizaje agroecológico. Diagnóstico agroecológico participativo en la ranhería San José Guadalupe, La Trinitaria, Chiapas, 6 de septiembre de 2016.	189
Foto 4. Re-conociendo los diversos esfuerzos y enfoques agroecológicos de las y los compañeros; aquí, en el traspatio de Cruz, Isabel e Ingrid López. Diagnóstico participativo en el ejido Rubén Jaramillo, La Trinitaria, Chiapas, 2016.	192
Foto 5. El árbol de las(os) ancestros. Cefadeci, Santa Martha, La Trinitaria, Chiapas, 7 de febrero de 2017.	194

CAPÍTULO 8

Foto 1. Ciranda. Preparándonos para reconocernos, en el marco del Taller de Sistematización de Experiencias Sociales, que el Imdec ofreció en 2015.	208
Foto 2. Línea del tiempo. En esta línea del tiempo se ilustran pasos, tiempos, símbolos y características de la experiencia.	211

Foto 3. Análisis del contexto. Integrantes de organizaciones sociales al momento de mapear para comprender la correlación de fuerzas en su territorio. Como si tomaran parte en el ejercicio, destacan los niños de la pintura del fondo, uno espejo del otro.	213
Foto 4. Lectura crítica del mundo. Personas que dialogan y plasman en el papel sus contextos territoriales, desde la sistematización de sus experiencias y como parte de su lectura crítica del mundo.	223

CAPÍTULO 9

Foto 1. Un grupo trabajando en el primer encuentro de educadores populares, Bogotá, Colombia, 2011.	231
Foto 2. Elaboración de un mural sobre la educación popular en la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia, 2018.	236
Foto 3. Dibujo realizado en un taller sobre educación popular en el Centro Memorial Martin Luther King, La Habana, Cuba, 2017.	242
Foto 4. Inauguración del Museo del Estallido Social, Santiago de Chile, 2020.	247

CAPÍTULO 10

Foto 1. Gira de aprendizaje para la transformación en el bosque de niebla de Pacho Viejo, Coatepec, Veracruz, junio de 2018.	259
Foto 2. Intercambio campesina(o) a campesina(o) en la parcela agroecológica del rancho Los Helechos, Rancho Viejo, San Andrés Tlalnahuayocan, Veracruz, junio de 2018.	261
Foto 3. La canción “El giro”, creada colectivamente a lo largo de la gira de aprendizaje, fue interpretada en el cierre, en el salón ejidal de Chiltoyac, Xalapa, Veracruz, junio de 2018.	272

Foto 4. Articulaciones y tejidos en el territorio formados a partir de las giras de aprendizaje. Taller de seguimiento, octubre de 2018.	275
--	-----

CAPÍTULO 11

Foto 1. Calentamiento y creación de grupos en ¡Actúa en Voz Alta!	309
Foto 2. “¡Estoy enfadada por...!”	312
Foto 3. El ciberacoso en el escenario.	313

CAPÍTULO 12

Foto 1. La construcción de un mapa de actores, en un taller participativo realizado con funcionarios de la Autoridad Nacional de Agua en Lima, Perú, nos permitió distinguir los aliados de los antagonicos.	326
Foto 2. El trabajo colaborativo nos permite construir una visión compartida del mundo. En un taller participativo en San Salvador, los investigadores de un proyecto de EcoSalud cooperan para lograr un resultado común.	330
Foto 3. Las y los participantes de un taller en Caracas, Venezuela, identifican actores como parte de un proceso de incidencia política en temas de salud.	337

Índice general

Presentación	9
<i>Comité Ejecutivo del Programa Nacional Estratégico en Sistemas Socioecológicos y Sustentabilidad</i>	
Prólogo	11
<i>Sylvia Schmelkes</i>	

PARTE INTRODUCTORIA

1. Pronunciar, sistematizar y mover al mundo.	
Aportaciones de Paulo Freire a la investigación y la educación inter- y transdisciplinarias	19
<i>Ulli Vilsmaier, Gerald Faschingeder, Juliana Merçon, Loni Hensler</i>	
2. Paulo Freire y la cuestión del método	47
<i>Walter Omar Kohan</i>	

PRIMERA PARTE

PRONUNCIAR EL MUNDO

3. Pronunciar el mundo juntas(os): la conectividad, principio de investigación en Paulo Freire	71
<i>Danilo Romeu Streck, Sandro de Castro Pitano, Nilda Stecanela</i>	
4. El potencial transformador del trabajo conceptual.	
Movilizar el enfoque de alfabetización de Paulo Freire para la investigación inter- y transdisciplinaria	99
<i>Ulli Vilsmaier</i>	

5. Explorando la relación ser humano-mundo con la imagen generadora. Experiencias de un proyecto de investigación en una escuela secundaria austriaca 129
Clara John

SEGUNDA PARTE

SISTEMATIZAR COLECTIVAMENTE EL MUNDO

6. Aprendiendo de Freire: método y paradigma en educación popular 157
Oscar Jara Holliday
7. La sistematización de experiencias como metodología de investigación-acción campesina 175
Katrin Aiterwegmair, Gerald Faschingeder, Concepción Mérida
8. Lectura e interpretación crítica del mundo 205
Rosa Elva Zúñiga López
9. La recuperación colectiva de la historia. Entre la educación popular y la investigación alternativa 229
Alfonso Torres Carrillo

TERCERA PARTE

MOVER AL MUNDO

10. Giras de aprendizaje para la transformación: una propuesta para la investigación-acción participativa basada en el movimiento 255
Loni Hensler, Juliana Merçon
11. ¡Actúa en Voz Alta! Teatro y cuerpo en la praxis de la investigación transformadora 291
Linda Raule

12. De la visión proyectocéntrica a la construcción de una visión compartida del mundo que articule a las(os) diferentes para confrontar a las(os) antagónicas(os)	321
<i>Alain Santandreu</i>	
Semblanzas de las autoras y los autores	351
Índice de figuras, fotos y tablas	357

En los últimos años hemos estado presenciando a nivel mundial un cambio de paradigma en el que se favorece una ciencia con incidencia social y ambiental. El centro metodológico de este nuevo paradigma científico lo constituye la investigación transdisciplinaria, basada en la integración de conocimientos y acciones generados por actores sociales diversos. Esta obra lo constata de manera ejemplar: reúne el trabajo de 18 personas de diferentes nacionalidades, disciplinas académicas, organizaciones sociales y formas de vida que exploran importantes contribuciones del gran educador brasileño Paulo Freire en aspectos onto-epistemológicos, ético-políticos y metodológicos de la investigación transdisciplinaria. Con cada aportación se revaloran la educación e investigación como capacidades humanas transformadoras, al tiempo que se resalta el carácter solidario, crítico y liberador de estos procesos. En suma, el libro pretende que las experiencias aquí mostradas sirvan para inspirar acciones clave en pro de la justicia epistémica, social y ambiental.



GOBIERNO DE
MÉXICO



CONAHCYT
CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS



FONDO
DE CULTURA
ECONÓMICA