

METODOLOGÍAS CRÍTICAS

Experiencias y debates
en el campo de las ciencias
sociales y la salud

LICSS

 TIEMPO
ROBADO
EDITORAS



LICSS

Laboratorio
de Metodologías Críticas
en Ciencias Sociales y Salud

METODOLOGÍAS CRÍTICAS

Experiencias y debates
en el campo de las ciencias
sociales y la salud

LICSS

María Sol Anigstein Vidal
Alicia Arias Schreiber Muñoz
Daniel Egaña Rojas
(editores)



Metodologías críticas.

Experiencias y debates en el campo de las ciencias sociales y salud

Laboratorio de Metodologías Críticas en Ciencias Sociales y Salud (LICSS)

Coordinadores del encuentro: Daniela Aguiló Gelerstein, María Sol Anigstein Vidal, Matías Araya Tessini, Alicia Arias Schreiber Muñoz, Valentina Astete González, Daniel Egaña Rojas, Ivón Figueroa Taucán, Javiera Lobo Molina, Valentina Ramírez Hormazábal



Santiago, Tiempo Robado editoras, 2023

184 pgs.; 14 x 21 cm.

ISBN 978-956-9364-40-2

Ilustraciones: Natalia Bravo Sandoval, @bruja_que_dibuja

Diseño de portada: Paula Bravo Marchant a partir de ilustración de Natalia Bravo Sandoval

Diseño y diagramación: Tiempo Robado editoras

Proyecto financiado por la iniciativa Implementación de Laboratorios en Ciencias sociales y Humanidades, Proyecto UCH-2099 I. Mecesup. Ministerio de Educación



ÍNDICE

| | |
|--|----|
| NOTAS PARA UN PRÓLOGO. <i>Manuel Canales</i> | 9 |
| Una toma de conciencia en forma | II |
| INTRODUCCIÓN. LICSS Y LAS METODOLOGÍAS CRÍTICAS. <i>María Sol Anigstein, Matías Araya, Alicia Arias Schreiber, Daniel Egaña y Valentina Ramírez</i> | 17 |
| Metodologías críticas en ciencias sociales y salud, tomar posición | 21 |
| EL PAPEL DE LAS METODOLOGÍAS CRÍTICAS EN EL CAMPO DE LA SALUD. EXPERIENCIAS EN LATINOAMÉRICA Y PRINCIPALES TENSIONES. <i>Consuelo Chapela</i> | 25 |
| MESA DE TRABAJO I. ¿DESDE DÓNDE? FEMINISMO Y PERSPECTIVAS DECOLONIALES EN METODOLOGÍAS CRÍTICAS EN SALUD | 49 |
| APRENDIZAJES METODOLÓGICOS EN EL TRABAJO CON MUJERES MAYORES RURALES. EL CASO DE TESTIGAS DEL BORDEMAR. <i>Ignacia Navarrete y Beatriz Rodríguez</i> | 51 |
| PROMOCIÓN DE DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS EN ESCUELAS DIFERENCIALES: EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS DESDE UNA PERSPECTIVA FEMINISTA. <i>Álvaro Besoain, Bielka Carvajal y Jame Rebolledo</i> | 57 |
| EL MITO DE LA MODERNIDAD NOS SIGUE DAÑANDO. <i>Jorge Gallardo</i> | 65 |
| MESA DE TRABAJO I. SÍNTEISIS Y PERSPECTIVAS | 73 |
| Sobre el feminismo decolonial | 73 |
| Ética de la investigación | 74 |
| Prácticas en salud | 75 |
| La salud más allá de la enfermedad | 76 |
| La importancia de la escucha | 77 |

| | |
|---|-----|
| MESA DE TRABAJO 2. ¿CÓMO? PARTICIPACIÓN SOCIAL Y TENSIONES EN METODOLOGÍAS CRÍTICAS | 79 |
| UNIVERSIDAD, TERRITORIO Y ACCIÓN COMUNITARIA: REFLEXIONES EN TORNO A EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA. <i>Rodrigo Mardones</i> | 81 |
| METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS Y ODONTOLOGÍA COMUNITARIA. <i>Mariana Flores y Bran Montiel</i> | 87 |
| Introducción | 87 |
| Odontología y comunidad | 88 |
| Volver a la base de la participación con la IAP | 90 |
| MESA DE TRABAJO 2. SÍNTESIS Y PERSPECTIVAS | 95 |
| Enfoque conservador y enfoque transformador | 95 |
| La banalización/instrumentalización de la participación | 98 |
| Desafíos de pensar la participación social en investigación | 99 |
| Lugar desde el que se investiga | 100 |
| Otras vías de investigación | 102 |
| MESA DE TRABAJO 3. APRENDER HACIENDO. PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE METODOLOGÍAS CRÍTICAS EN ESPACIOS COMUNITARIOS E INSTITUCIONALES | 105 |
| CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS DE ENSEÑANZA DE METODOLOGÍAS CRÍTICAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. <i>Paula Contreras</i> | 107 |
| ALIMENTACIÓN, JUSTICIA Y SALUD. <i>Susana Jiles y Paulina Rojas</i> | 111 |
| INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA COMO ESTRATEGIA DOCENTE EN PROMOCIÓN DE LA SALUD. <i>Alicia Arias Schreiber, Soledad Barría, Daniel Egaña y Deiza Troncoso</i> | 119 |
| MESA DE TRABAJO 3. SÍNTESIS Y PERSPECTIVAS | 127 |
| Reconocimiento de las metodologías críticas | 127 |
| Disputa en torno al poder | 128 |
| (De)Formación académica: obstáculos y facilitadores | 129 |

| | |
|--|------------|
| MESA DE TRABAJO 4. METODOLOGÍAS CRÍTICAS Y PARTICIPATIVAS EN LA CONTINGENCIA POLÍTICA-SOCIAL | 133 |
| VOCES CONSTITUYENTES: UNA EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN CON NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE UNA NUEVA CONSTITUCIÓN. <i>Camilo Morales</i> | 135 |
| INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE «OTRAS» ECONOMÍAS: SOLIDARIAS, POPULARES Y AUTOGESTIONADAS. <i>Alonso Serradell</i> | 143 |
| EL PAPEL DE LAS METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS EN PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL. <i>Tomás Rodríguez-Villasante</i> | 151 |
| Las preguntas de las ciencias críticas | 151 |
| Dispositivos metodológicos: | |
| competiciones <i>versus</i> colaboraciones | 154 |
| Propuestas y criterios | 157 |
| Dilema y multilemas | 158 |
| Votaciones y ponderaciones | 159 |
| Laboratorios y observatorios | 160 |
| Objetivos de los talleres de creatividad | 165 |
| El buen convivir | 168 |
| NUESTRAS EXPERIENCIAS EN EL ENCUENTRO DE METODOLOGÍAS CRÍTICAS EN CIENCIAS SOCIALES Y SALUD. <i>María Sol Anigstein, Alicia Arias Schreiber, Valentina Astete y Daniel Egaña</i> | 173 |
| ¿Qué aprendimos? | 173 |
| Dinámicas participativas virtuales en el cierre del encuentro | 176 |
| Sentipensares compartidos | 176 |
| La posibilidad de reconectar e imaginar horizontes en conjunto | 176 |
| Reposicionamiento de la participación social en la investigación: postura política de la investigación | 177 |
| FAUNA DEL LICSS | 182 |
| RECURSOS | 183 |

NOTAS PARA UN PRÓLOGO

Manuel Canales

Propongo las siguientes reflexiones sobre *lo que hace difícil* aquello que se practica como investigación acción participativa. Trato de un conjunto de asuntos que –me parece– permiten entender y abordar, no lo que nos hace fuertes sino lo que nos lastra.

Para empezar, es obvio que se trata de una práctica contracultural y, más, políticamente complicante a las formas institucionalizadas de dominación habitual.

Subvierte un par de presunciones básicas en que se funda nuestro orden. (a) La que separa al investigador o investigadora del o la investigada, y (b) la que separa a los que investigan y quienes hacen o dirigen, con dicha información, el orden ajustado y “retroalimentado” por esa misma consulta o investigación.

En el momento investigativo/participante/activo, el o la investigada (espectadores pasivos que somos por lo común, para que siga la corriente social, la reproducción, el orden y la vida), ha de erguirse como el que *sigue* su interés; como los sabuesos saben, hasta con el olfato, seguir lo suyo (desplegando su perspectiva y su “querer” para encontrarlo y captarlo) con esa –ni más ni menos– *voluntad de poder*, las y los participantes activos conocen que han de ser también los que producen, los que realizan con sus acciones, los proyectos que bien imaginan.

En esa doble torsión “mortal” (cabe decir, como en los esforzados ejercicios gimnásticos), como investigador y como planificador –no solo investigado u planificado– en esa dualidad de dos caras, juntando de una sola vez o mejor dicho, de una vez –todas las caras del poder (observar/gobernar) y fundiéndola con el dominado (que ahora es también observador y gobernador)–, quienes investigan/participan/activados, se confrontan con lo más cuidado del Orden, donde este comienza: distinguiendo quienes han de ponerlo y quienes han de aceptarlo. Y que el que puede, pone el orden que sirve a sus intereses, y así los cuida y desarrolla. Y el que no puede, pues ha de guardarse los suyos,

hasta el olvido para mejor adaptación, y amañarse como pueda al ingenio que instale el mandante suyo.

En la investigación/acción/participativa (¿cuál podría ser su nombre para evitarse la cadena, y su opción el acrónimo (IAP), que cancela cualquier chance de pensamiento vivo?) se convoca al “aquietado” a inquietarse, moverse, promoverse, a dejar de operar el esquema; como el flamenco de Alicia en el país de las maravillas que la reina usaba de palo de golf, y que cuando se tuerce y “mira” a la que lo operaba rompe el orden, ya que así no funciona, no anda el juego de la vida social así dispuesta. Queda todo “interrumpido”, no mana lo que fluye como el cotidiano y en vez se instala otro tiempo, otro modo de ser, de ser social, otra vida sobre la vida social. El orden social ha de ser inconsciente (Lacan), y la IAP pone luces sobre los olvidos.

Primero miran, lo que no hacen de común, pues han de estar para ser mirados —así cuando se les investiga casi ya mecánicamente, como sondeos de continuidad para seguimiento externo—; y luego planifican, lo que habitualmente también les viene vedado por el esquema que descentra las tareas, y sus clases, de dirección y ejecución.

Y aún más. Cuando miran, ahora lo hacen con la vista “pesada”: la que se hace firme desde su propia perspectiva existencial y estructural, de quiénes son, dónde están, cuál es su lugar en la sociedad, cuáles sus procesos sociobiográficos, en fin, los concretos y totales, históricos y humanos, universales y singulares mezclados que son, o somos, cuando investigamos/participamos/actuando.

Miran desde el interés, desde el *faltante*, lo que barra el ser: desde lo que *quieren*. Se funda así un ánimo posible que parte entonces desde donde nunca toca que partan: desde/para sí. Es la conquista de la perspectiva propia, de lo propio, del ser ya levantándose sobre su falla o faltante, lo que se conquista en esta práctica. Es la ruptura epistemológica donde se “conquista el dato”, como decía Bachelard, esto es, la potestad de mirar desde una perspectiva fija y propia. Un modo de salirse del continuo reproductivo, y hacerlo sin perder pie en la existencia y su

“totalidad concreta” como enseñaba Karel Kosik (en vez de la pseudoconcreción de la “imagen ingenua del mundo”, una visión de sí mismo y sus circunstancias, sometida a crítica y orientada a captar las determinaciones histórico estructurales de la existencia y el cotidiano). Ver la vida, la propia incluso, en su estar en la historia humana, por ahí pasando o corriendo.

Una toma de conciencia en forma

Pues bien, ¿qué detiene en tal camino? No es método que falte. Múltiples modos tratan y logran instalar espacios de transmutación de objetos en sujetos, de pasivos en actores, etc., y cada cual muestra en el paso los modos en que el orden nos ata a sus puestos y destinos. Freire, Gramsci, la teología de la liberación y su hermenéutica crítica, pero ahora mismo también Tomás Rodríguez-Villasante (por citarle de obligación por la tamaña obra al respecto), alumbran harto sobre cómo ha de procederse para posibilitar estos cortocircuitos con el flujo ideológico – esa corriente verbal continua que nos recorre y constituye en quienes somos, decía Valentín Volóshinov– y en el intertanto dejar que aparezca, como regresando por sus fueros, el sujeto ahora de-sujetado, aunque bien puesto en la estructura social, su lugar, desde dónde y sobre la que habla. Alturas mayores de la ciencia social y de las humanidades son las que alcanza Freire con su entendimiento del proceso de conciencia y habla que ocurre en sus conversaciones y cómo allí gira un mundo en otro, y aparece un sujeto donde estaba un hablado. Lo mismo Gramsci cuando llama a hacer al inventario de nuestras formas de entendernos, y rastrear sus orígenes hasta encontrar la pista de ser quien se es y separar así lo que viene con lo suyo –su interés– y lo que no, y sirve entonces a otros intereses: los intereses de quienes le domeñan de esa forma, por dentro suyo, como su propio entenderse.

Como sea, la misma noción de diagnóstico trae toda esa potencia del mirador autónomo, con su propia voluntad, desde su propio interés, muy en sí mismo: no observa para saber cómo fuere la realidad, así en general, sino solo para saber propiamente

cómo lo que sea aquella realidad conviene o no, y de cuáles modos, a sus intereses propios. Así mira el poder, siempre, cualquiera sea: *empoderado*. Y eso es el empoderamiento. Por eso es también tan arriesgado: todo lo que puede, puede también destruirlo, y más. Así como ha de recelar de la pasividad obligada de las clases populares, también ha de recelarse de la pura afirmación de la voluntad de poder. Digo, por lo visto y sabido.

No es el caso detenerse en la discusión de esa riqueza extraordinaria que se ha ido juntando en décadas de práctica de esta escuela. Este libro es muestra de esa misma riqueza viviente que no cesa, como el rayo de Miguel Hernández.

El momento de la planificación es aún mejor indicio de este mismo llegar a la posición de observación de los poderosos: el plan es no más ni menos que una proyección de los intereses propios del planificador sobre sus circunstancias, de modo de “intervenirlas”. Reordenarlas al modo en que estos se vean beneficiados y resulte así en un trayecto que el plan describe.

Sabido entonces su carácter antiinstitucional, pues activador de los desactivados, es tan misterioso cómo logra reproducirse en las décadas, y al mismo tiempo cómo ocurre que no prenda en una catálisis autopropulsada de reflexividad y praxis transformadora. Aquí me detengo en lo segundo, que de lo primero cabe aprender y seguir aprendiendo de las comunidades practicantes, en la geografía amplia, pero también en el tiempo ya largo que va de memoria y recuerdos aún actuantes en este texto y en los de este libro en general. De eso, de cómo esto sigue, seguimos conversando en cada encuentro.

De por qué, en cambio, no prende y se autopropulsa una corriente de autorreflexión social y/o de praxis transformadora, propongo las siguientes reflexiones.

El ánimo, o la voluntad, componente clave de estas historias es escaso, el bien más escaso de este tiempo, según viene capturado, explotado, estimulado y gastado de consuno, vertiginosamente. Vivimos subjetivamente exhaustos del experimentar sobre intensificado del tiempo, productivo, y del otro, mezclados además en que ambos finalmente se conjugan en modo y esquemas del

mismo industrial que pastorea esos campos y rebaños. La publicidad sobreestimula a los anestesiados por la sobreestimulación de siempre de la misma publicidad (Baudrillard), y así los sobrea-nestesia y *nada ya les llama*, nada cala en ellos que no sea inflado de signos y espectáculos y dulzuras intensas.

O el trabajo en los tiempos neoliberales que nos hace ya no postrados ante el poder de la mercancía (como ante un fetiche, decía Marx) sino que nos hace directamente mimetizarnos con ella (*uno es su capital*, que dicen en las conversaciones que escucho). Siendo así, todos somos como el antiguo empresario al que le hablaba Franklin: *tiempo es dinero*, y falta tiempo, y dinero no es que sobre. Ahora la ley es la sobreexplotación laboral, así sea para el éxito entre los nuevos dirigentes o para reproducirse no más, los restantes. Pero es la ley del sobre-esfuerzo. Y de yapa o complemento, el reviente siguiente como escape de la tensión y la carga de tanta labranza (así se vive el neoliberalismo intenso, entre la performance productiva y el éxtasis o reviente de descarga, dicen Dardot y Ducrot). Con tanto esfuerzo, ¿cuál fuerza queda?; y la voluntad es una de las fuerzas principales en el reino de los mundos subjetivos.

Como sea, el ánimo, eso que lleva a los animales a moverse, como seres animados que son, la voluntad o el querer, es lo que está bien custodiado como nunca, hasta por el goce, en este tiempo. Y el huerto comunitario es todo lo hermoso y deslumbrante, como una maravilla en el libro de Alicia, pero aquí los personajes están tomados por fuerzas poderosas que los reclaman con toda la potencia que necesiten. Gusta, la milpa comunitaria, pero cansa, y cansa del ánimo más que del cuerpo, pues requiere el ejercicio inmenso de “recuperarse”, “volver a ser dueño de sí”, levantarse en vez de aplacarse al llamado de la renta o del simulacro.

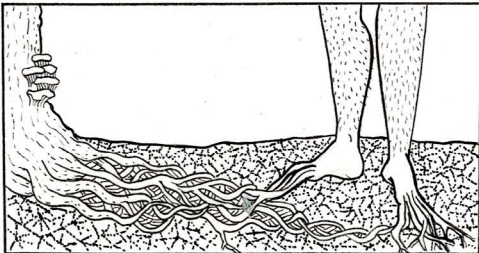
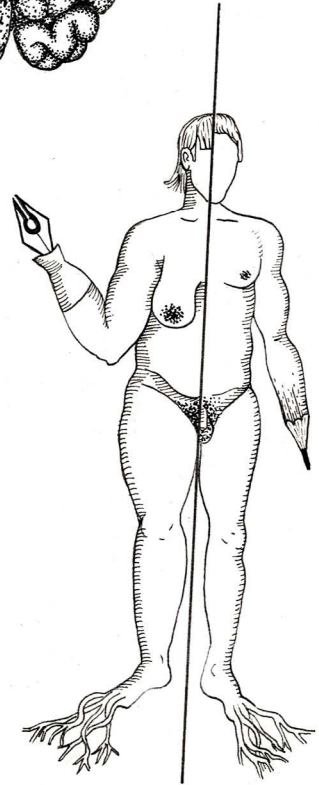
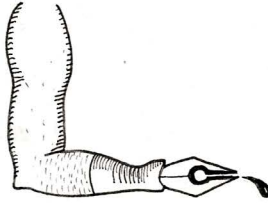
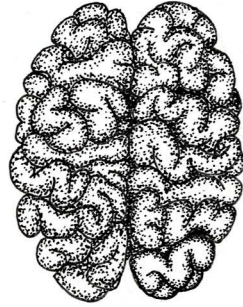
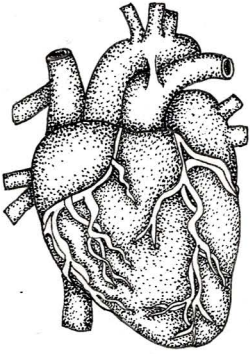
Se hace difícil llevarlo, y tanto que cuesta que no es extraño que las mismas hermosuras no puedan reproducirse a sí mismas. Se los come la corriente principal, esa que tiene sede en el verso subjetivo popular, en esa corriente verbal continua que nos recorre, ya dicha.

Tal que habría que pensar cómo en nuestras prácticas instalamos productores, regeneradores del ánimo que por ley de estas físicas subjetivas también son escasas y se gastan. Y ahora mismo están ocupadas, literalmente, en otras cosas, por otras voces.

En segundo término, propongo una reflexión sobre la praxis y su contexto como crisis de utopías y ausencia de sujetos sociales fuertes, embarcados en procesos de transformación social. No deja de ser notable que en el conjunto de notas con que se presenta lo que sea la IAP (participativa, descolonizadora, etc.) no haya una referencia a un actor social central al que se acompaña o del cual buscar hacerse parte, así sea como el propio intelectual orgánico, que tal clase o movimiento social se dota a sí mismo. Y es el caso que cuesta entender en estos años *para quién* fuera el *para qué* se investiga. Es cierto que siempre está el compromiso concreto con comunidades y organizaciones de diverso tipo, y es con ellas, y desde ellas incluso, que cabe imaginar cada intervención. Sin embargo, me refero a la ausencia de un relato que integre a la IAP como parte de un actor colectivo en desarrollo y organización progresiva, con una propuesta de sociedad o de orden, que se haga carne en el sentido común popular, o de quien fuera, pero en general, no solo en la directa y localizada relación habitual con un actor comunitario. En suma, cómo hacer IAP en tiempos donde pareciera no haber alternativa, o cuando menos, quien la encarne. Y en esto la ideología puede ser cegadora: no hay vanguardias socioculturales ni políticas, validadas, pues no hay conjunto social disponible para ser dirigido ni palabra propia para ser representada (otra vez Baudrillard, esta vez en *A la sombra de las mayorías silenciosas*). ¿Cómo ha de hacer la IAP para que su continuo iniciar procesos de autoconstrucción social no sean carcomidos por el denso reproducirse cotidiano y sus capturas del ánimo? Cómo evitar que hasta la mirada se pierda en sus propias figuraciones que ya no entiende: lo que se veía en su hermosura –como el huerto– va quedando como fuera de lo real, como una aventura por dentro que no logra derribar lo que viene a transformar y, en su lugar, se va desarmando continuamente, como por la ley de termodinámica

subjetiva –todo gasta ánimo y significación–; y así, lo que fue, fue no más, y queda en ese limbo donde se grafica la victoria del orden, otra vez la quietud después del movimiento.

Pero también, sin embargo, todo se seguirá moviendo. Y hay una fuerza que propulsa en esta dirección: el entendimiento creciente que, así como esto sigue, no sigue mucho tiempo. Y que, acaso, eso sí partiendo siempre desde los intereses de las y los dominados y no de las ideas de quien fuere –por más progresistas que fueren, y sobre todo, de esas– pueda ir tomando cuerpo de forma nueva lo que ahora se sigue sembrando, con el mismo talante, y por ya hace tantas décadas.



INTRODUCCIÓN. LICSS Y LAS METODOLOGÍAS CRÍTICAS

María Sol Anigstein Vidal
Matías Araya Tessini
Alicia Arias Schreiber Muñoz
Daniel Egaña Rojas
Valentina Ramírez Hormazábal

El origen del Laboratorio de Metodologías Críticas en Ciencias Sociales y Salud (LICSS) se remonta a comienzos de 2020, año en que la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Chile abre un proceso de postulación para la formación de Laboratorios en Humanidades y Ciencias Sociales. Durante dicho período, marcado por el contexto sociopolítico posestallido social vivido el año anterior en Chile, surge entre académicas y académicos de las facultades de Ciencias Sociales y Medicina la idea de crear un laboratorio que responda a la necesidad de visibilizar el rol de las metodologías críticas en la investigación social.

La creación del LICSS encuentra sus raíces en experiencias desarrolladas por académicas y académicos de la Facultad de Medicina en proyectos que trabajaron con el método de Investigación Acción Participativa (IAP), así como en el creciente interés percibido en la aplicación del método en investigación sanitaria.

Entre los años 2013 y 2019, la profesora Pamela Eguiguren Bravo lideró en Chile el equipo de investigación del Equity-LA II, proyecto multicéntrico financiado por la Comisión Europea y centrado en la coordinación de la atención en redes públicas de servicios de salud en seis países latinoamericanos –Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Uruguay– a través del método de IAP. El proyecto alcanzó alentadores resultados de aplicación para el diseño de intervenciones de mejora de la coordinación asistencial y un importante impacto en las comunidades de trabajadores de la salud protagonistas de la iniciativa.

A la fecha de esta publicación, esta experiencia de investigación multicéntrica basada en IAP tiene continuidad en el proyecto EquityCancer-LA, liderado por el mismo equipo, que persigue mejorar el diagnóstico temprano de cáncer en redes públicas de Chile, Colombia y Ecuador, y cuyo financiamiento proviene de la Unión Europea.

Por su parte, en 2018 las profesoras Soledad Barría Iroumé, Alicia Arias Schreiber, Deiza Troncoso Miranda y el profesor Daniel Egaña Rojas realizaron el proyecto de extensión Promotores de Salud y Calidad de Vida, financiado por el Ministerio de Desarrollo Social y el fondo universitario Valentín Letelier. El proyecto consistió en la formación y acompañamiento de lideresas sociales de Bajos de Mena (comuna de Puente Alto de la región Metropolitana) en herramientas de IAP para la intervención comunitaria de sus territorios como estrategia de abordaje de la pobreza multidimensional. La formación inicial de 27 promotoras se transformó en diez proyectos de base comunitaria que contaron con la participación de 250 personas.

Los significativos resultados de estas experiencias con la metodología de la IAP en el área de la salud, presentados en un Seminario de IAP en Salud organizado por académicas y académicos de la Facultad de Medicina en julio de 2019¹ –seminario que contó con más de un centenar de participantes y otras decenas de seguidores de la transmisión–, incentivaron la idea de construir un espacio de reflexión y producción de evidencia en torno al uso de metodologías críticas de investigación que permitiera darle a este enfoque mayor validez a nivel académico.

El objetivo fue disponer un espacio de encuentro que buscara respuestas al creciente malestar al interior del mundo académico, institucional y ciudadano respecto a la falta de reciprocidad con las comunidades involucradas en los proyectos de investigación e intervención social. Este cuestionamiento se encuentra en el seno de los fundamentos teóricos, prácticos y epistemológicos del enfoque metodológico crítico al entender la

¹ El seminario se puede ver en el siguiente link <https://youtu.be/KU5j2SCnl4>

investigación como parte de un proceso cuyo horizonte debe ser la transformación social.

Pese al creciente interés que ha suscitado el uso de metodologías críticas, particularmente en el campo de las ciencias sociales y la salud, aún no se ha logrado incorporar este enfoque de manera sistemática en la formación de pregrado, posgrado y educación continua en la Universidad de Chile como tampoco en otras universidades nacionales.

En este escenario nace el LICSS en 2021 como un proyecto que tiene por objetivo caracterizar y fomentar la inclusión del enfoque en IAP y metodologías críticas en las áreas de docencia, investigación y extensión en la Universidad de Chile a través de un trabajo en conjunto entre las facultades de Ciencias Sociales y de Medicina.

El LICSS se ha establecido como un espacio de encuentro, discusión, reflexión e intercambio a nivel nacional que, por un lado, colabora en el desarrollo local de procesos de investigación crítica y, por otro, busca construir vínculos con redes internacionales a fin de integrarse y contribuir al debate acerca de este tipo de metodologías.

Un eje articulador del trabajo del LICSS fue la implementación en 2022 de un seminario permanente abierto en el cual se problematizaron, de forma expositiva y/o participativa, diferentes tópicos afines a la discusión y aplicación de las metodologías críticas. Los seminarios de 2022, disponibles en el canal de YouTube del LICSS, fueron siete e intentaron mantener una frecuencia mensual. Se iniciaron con una reflexión conjunta que nos permitió situarnos colectivamente como laboratorio frente a lo que entendíamos por metodologías críticas en ciencias sociales y salud. En una segunda sesión, reflexionamos sobre las comunidades, los territorios y su participación en las metodologías críticas. La tercera sesión estuvo dedicada a la IAP y su aplicación con trabajadores del sistema de salud. Luego, una cuarta se orientó a reflexionar sobre la ética en la investigación que usa metodologías participativas y críticas. En la quinta sesión reflexionamos sobre el modelo obrero italiano como una

metodología fundante de IAP en salud laboral. En la sexta nos dedicamos a revisar las metodologías subnormales como una propuesta feminista instituyente de la investigación desde afuera de la institución. Finalmente, en la séptima sesión revisamos las metodologías críticas desde la perspectiva feminista decolonial.

Los seminarios se realizaron fundamentalmente a través de plataformas de videoconferencia debido, en principio, al contexto de emergencia sociosanitaria, pero también por la versatilidad y facilidades que esta forma de encuentro permite. Gracias a la modalidad de reuniones virtuales fue posible llegar a distintas regiones del territorio nacional y también a personas, grupos e instituciones de otros países.

En esta misma línea, el LICSS desarrolló los días 19 y 20 de mayo de 2022 el Encuentro Participativo de Metodologías Críticas en Ciencias sociales y Salud. Dicho encuentro contó con amplia representación internacional a través de decenas de participantes y especialmente con las conferencias inaugurales y de cierre. La primera estuvo a cargo de la doctora Consuelo Chapela, procedente de México, y la segunda fue responsabilidad del sociólogo español Tomás Rodríguez-Villasante. Además, reunió a investigadores e investigadoras de distintas disciplinas que, a partir de sus experiencias, habilitaron discusiones en torno a cuatro temas centrales en las metodologías críticas de investigación social: 1. Desde dónde: el lugar del feminismo y las perspectivas decoloniales; 2. Cómo: participación social y tensiones en metodologías críticas; 3. Aprender haciendo: procesos de enseñanza/aprendizaje de metodologías críticas, y 4. Para qué: metodologías críticas y participativas en la contingencia político-social.

Este encuentro que constituye el primer hito masivo del LICSS es la fuente de la que se nutre el contenido de las reflexiones desarrolladas en este libro.

Metodologías críticas en ciencias sociales y salud, tomar posición

Desde su génesis, el LICSS se planteó como un espacio en el que fuera posible traspasar los límites que imponen las metodologías tradicionales de investigación en ciencias sociales, al visualizar la investigación como parte de un proceso de transformación social que busca, junto con las comunidades, generar formas no jerárquicas de relacionarse y apuntar hacia una coconstrucción del conocimiento a partir de las distintas realidades y saberes de cada territorio y comunidad.

Como hemos señalado lo primero fue definir colectivamente los posicionamientos teórico-políticos del Laboratorio con el fin de situar las problemáticas más relevantes de las metodologías participativas y su aplicación en investigación en salud.

Como primer punto, destacamos la importancia del carácter participativo de las metodologías críticas, que apunta a la incorporación de los miembros de la comunidad a los procesos de investigación en las mismas condiciones que el equipo académico y/o las y los representantes de instituciones estatales que los desarrollan. Consideramos que para lograr una participación efectiva en la praxis de la investigación social resulta fundamental desestabilizar las relaciones de poder clásicas en este ámbito. Implica delegar y distribuir responsabilidades a todas las partes involucradas en el proceso en relación con las actividades concretas, pero por sobre todo en la toma de decisiones que guían el rumbo del trabajo. Solo a través de la participación de todos los grupos involucrados se pueden generar las condiciones necesarias para la construcción conjunta de un conocimiento que vaya desde la identificación de las problemáticas sociales y territoriales hasta las acciones necesarias para su abordaje y transformación. Alcanzar este propósito plantea un enorme desafío, pero difícilmente sería posible lograr la praxis participativa en estas investigaciones si no se aboga por extender el poder de decisión a todas las partes de la colectividad involucrada.

El proceso de restitución de poder que implica el horizonte participativo en el marco de la investigación social supone

romper con el posicionamiento jerárquico que establecen los principios epistemológicos de la ciencia positivista entre el o la investigadora y el o la investigada. Desde las perspectivas críticas, el esquema sujeto/objeto es reemplazado por la relación sujeto-sujeto, una distinción que impugna la existencia de un observador externo y permite reconocer a todos los actores participantes como iguales.

Este principio epistemológico establece la importancia de un segundo punto central en los lineamientos teóricos del LICSS: la horizontalidad. El carácter horizontal de las metodologías participativas posibilita reconocer al otro y sus saberes, generándose una valoración de los conocimientos producidos desde ambas partes. La búsqueda de formas de relación más horizontales intenta subvertir la jerarquía del conocimiento académico por sobre otros saberes, lo que tiene como consecuencia que las comunidades que forman parte de los procesos de investigación social reconozcan sus propios saberes, un empoderamiento que permite generar transformaciones en sus entornos y resolver problemáticas que las aquejan.

Dentro del posicionamiento teórico-político del LICSS consideramos que el aporte a la transformación social es uno de los principios fundamentales de las metodologías críticas, ya que busca responder a la pregunta de para qué investigar. Pensar en la distribución y reconocimiento de otros saberes corresponde a una concepción del mundo distinta a la hegemónica. Sostenemos que es de vital importancia no reconocer la metodología crítica como un fin en sí mismo, como un conjunto de técnicas novedosas y creativas, sino como un medio por el cual subvertir la concepción del mundo que deseamos transformar.

Desde esta propuesta contrahegemónica rescatamos dos perspectivas teórico-epistemológicas críticas desde las cuales resulta imprescindible observar e impulsar la práctica de investigaciones sociales con metodologías que tengan como objetivo la transformación de la realidad social.

En primer lugar, es imposible desconocer que las metodologías críticas han construido gran parte de su *corpus* teórico a

partir de los debates en torno al tema en el campo de las ciencias sociales en América Latina. Junto a la centralidad que ha tenido la influencia del pensamiento de Orlando Fals Borda a través de la apuesta teórico-política de la IAP, consideramos que la perspectiva decolonial es fundamental a la hora de nutrir teóricamente el quehacer práctico de las metodologías críticas. La perspectiva decolonial nos permite situarnos en un lugar particular desde el cual hablar y cuestionar la herencia colonial del pensamiento científico hegemónico y eurocéntrico (Palumbo & Vacca, 2020). El diálogo de saberes que buscan las metodologías críticas solo es posible en la medida en que se avance hacia una descolonización del conocimiento que resigne la importancia de los saberes subalternos.

En segundo lugar, consideramos que la perspectiva feminista se torna fundamental para reflexionar sobre la producción de conocimiento situado. El ejercicio crítico implica poner en cuestión las relaciones naturalizadas de poder. La opresión sexo/género del patriarcado permite reflexionar, además, sobre otros ejes de opresión que intersectan los cuerpos. Las jerarquías de poder no son en ningún caso estáticas, se entrecruzan y complementan, por lo cual deben estar en constante evaluación y cuestionamiento. En ese sentido, para la praxis de las metodologías críticas, la perspectiva feminista permite, por un lado, reconocer el valor epistémico del sujeto político enmarcado en las opresiones de género (así como otros ejes de opresión) y, por el otro, dotar los espacios metodológicos de la IAP de un enfoque político que pretenda la transformación de las relaciones y estructuras asimétricas marcadas por el género y otras opresiones en todos los ámbitos de la vida (Sánchez, 2020).

Como anticipamos más arriba, uno de los mayores desafíos para las metodologías críticas es lograr efectos prácticos y concretos en las comunidades donde estas se desarrollan. La dificultad de establecer dinámicas participativas profundas puede tener múltiples causas, como los contextos sociopolíticos en los que se desarrollan, la ajustada finitud de los proyectos de investigación y métodos que suelen financiar las agencias, incluyendo

las trayectorias y dinámicas internas de cada grupo. Establecer investigaciones desde metodologías participativas implica un uso intensivo de tiempo, recursos y personal, elementos que muchas veces son reducidos, configurándose como barreras para alcanzar sus objetivos. En este sentido, implementar una investigación en el marco de las metodologías críticas suele representar un desafío adicional en ciertos contextos institucionales o académicos que a menudo son especialmente reactivos a la flexibilidad que exigen los procesos e investigaciones participativas. Adicionalmente, los ritmos del mundo de la academia y los del mundo comunitario tienden estar a destiempo, dificultando su sintonía.

Podrá parecer que trabajar desde las metodologías críticas es poco conveniente; en efecto, si lo que se desea es inmediatez y simplicidad para realizar investigaciones en ciencias sociales y salud, se está en el lugar equivocado. Las metodologías críticas participativas entregan un mundo de riquezas y aprendizajes, responden a formas complejas de visualización de la realidad que nos invitan al constante cuestionamiento de nuestros mundos y vienen acompañadas de muchos desafíos. Sus fines están justificados más allá de la retribución económica o académica en la que se ubican otras prácticas investigativas: aspiran a la transformación social. El LICSS se constituye sobre estas bases para construir un camino diferente, complejo y desafiante que no está cerca de alcanzar sus límites y contribuciones para la sociedad.

Palumbo, M. M., & Vacca, L. C. (2020). Epistemologías y metodologías críticas en Ciencias Sociales: precisiones conceptuales en clave latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales* (Relmecs), 10.

Sánchez, L. P. (2020). Fundamentación feminista de la investigación participativa: Conocimiento, género y participación, o del diálogo necesario para la transformación. *Investigaciones feministas*, 11(2), 297-306.

CONFERENCIA DE APERTURA

CONSUELO CHAPELA

**EL PAPEL DE LAS METODOLOGÍAS CRÍTICAS
EN EL CAMPO DE LA SALUD**

EL PAPEL DE LAS METODOLOGÍAS CRÍTICAS EN EL CAMPO DE LA SALUD. EXPERIENCIAS EN LATINOAMÉRICA Y PRINCIPALES TENSIONES

Consuelo Chapela Mendoza¹

Me solicitaron que hablara sobre el papel de las metodologías críticas en el campo de la salud desde experiencias latinoamericanas y sus principales tensiones. Normalmente me da miedo dar una conferencia, miedo que espero nunca perder; al organizar esta, me espanté mucho más porque tiene infinidad de aristas que requieren respeto y profundidad. Fíjense en sus componentes: papel, metodologías, críticas, campo, salud, experiencias, Latinoamérica, tensiones. Ocho temas. Cada uno de ellos implica todo un círculo de estudios; en conjunto, es un tema inagotable. Para organizar mi miedo, dije: «Bueno, ¿cómo lo hago?, ¿cómo agarro todo esto?, ¿qué preguntas me surgen cuando veo este encargo?». El primer juego de preguntas que identifiqué se refiere a investigar y a metodología crítica. Entonces pregunto qué es investigar. Aparentemente, todo el mundo sabe qué es investigar y todo el mundo está de acuerdo con qué es investigar. Ustedes están en un centro de investigación. Todas y todos deberían de saber o estar de acuerdo en qué es lo que están haciendo. Muy probablemente dirán: «Sí, sí, estamos de acuerdo, sí trabajamos muy armónicamente», como yo veo que están haciendo, pero ¿cuál es nuestra materia de trabajo? El trabajo académico finalmente es un trabajo. Si nuestra materia de trabajo es investigar, ¿qué es investigar?

Pienso que todos y todas, como seres humanos, somos investigadores; si no lo fuéramos, no podríamos sobrevivir. El ser humano sobrevive a base de plantearse problemas y resolverlos, y esos problemas tienen que estar enlazados con un proyecto de vida, con la existencia misma. Entonces, para poder existir necesitamos comprender y saber qué es el mundo y qué está pasando

1 Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

en él. Necesitamos tener una relación de conocimiento con las cosas del mundo. Investigamos sobre las cualidades de las cosas del mundo. Las cantidades de las cosas del mundo son importantes, las medidas de las cosas del mundo son importantes, la geometría de las cosas del mundo es importante, lo que sé y creo que soy, que eres, que somos es importante. Si no conozco las cualidades del mundo, no podría caminar en una calle, no podríamos haber armado una canoa para andar en un río, no podríamos haber formulado un lenguaje para nombrar las cosas del mundo. Como especie podemos dar valor y querer saber sobre las cosas del mundo porque contamos con un cerebro que nos permite crear preguntas, tener curiosidad por las cosas del mundo, construir saber, plasmar lo que conocemos en paredes, vasijas, papiros, códices, libros o señales electrónicas.

Entonces, ¿qué es investigar? Investigar es ir a averiguar sobre las cosas del mundo. ¿Por qué investigar? Porque no me puedo mover en el mundo si no investigo. Me puedo mover en el mundo, puedo interesarme por distintos tipos de cosas en el mundo. No es lo mismo ser un fanático de Messi dedicando mi tiempo, mi vida, para atender a una subasta por una playera que concentrarme en ver la soledad, por ejemplo, de los y las jóvenes, la desesperación de que algo no termina por hacer sentido en la vida común o la diferencia entre creer que con un presidente comprometido íbamos a salir de una serie de problemas y constatar que los cambios no tienen la velocidad que yo creí. El rango de posibilidades de por qué investigo es equivalente al rango de conocimiento, voluntad e intención ético-política que necesito para formular preguntas sobre las cosas del mundo.

¿Qué comprende una investigación? Es frecuente que una, como asesora, les pregunte a las y los estudiantes, sobre todo de posgrado: «Oye, qué onda con tu investigación, ¿qué estás haciendo?», y que la o el estudiante diga: «Estoy haciendo grupos focales», «estoy haciendo autobiografías», «estoy haciendo...». De acuerdo, eso es lo que estás haciendo, es el momento en el que estás dentro de tu proceso de investigación, pero ¿qué estás haciendo. Por «hacer» se entiende solamente lo técnico, lo

práctico, pero todo lo que pasa por el terreno de las ideas no existe o no se toma en cuenta, encubierto frecuentemente por clichés epistemológicos. «Es un estudio fenomenológico», «es un estudio longitudinal-transversal» [*sic*], «es un estudio interpretativo»... y ya. La o el estudiante no da cuenta de más. Veo en artículos, comunicaciones u otros trabajos debajo de un subtítulo que –en el mejor de los casos– dice «metodología», seguida dos renglones metodológicos y a continuación un extenso espacio en donde se explican los instrumentos, las herramientas con las que se está trabajando, y datos que cubren una formalidad de moral científica en el lugar donde esperaría encontrar una reflexión ética y metodológica.

A la gestación biológica en el útero materno sigue la gestación y crianza fuera del útero biológico, el útero social al que caemos cuando somos paridos y paridas al mundo: el cunero en el hospital para unos y unas; el regazo y rebozo de nuestra mamá para otros y otras. Ahí, en el útero social, y conforme logramos avance en nuestra maduración neurológica, comenzamos a sentar las bases de nuestro conocimiento del mundo. No son las mismas palabras las que se van naturalizando en el o la niña que está en un cunero que las palabras que se comienzan a naturalizar en el rebozo de la mamá o en los brazos de la partera; conformamos una idea del mundo con las palabras que vamos incorporando a nuestro paso por los distintos úteros sociales. Al paso del tiempo tenemos una idea del mundo y por ahí empieza lo que tengo que hacer hacia adelante, mi curiosidad está allí, tengo una idea de qué es el conocimiento, tengo una idea de cómo formular y contestar preguntas. Si el mundo es tal o cual para mí, entonces, ¿qué son las cosas del mundo?, ¿qué es el conocimiento?, ¿qué conocimiento es relevante?, ¿cómo se construye el conocimiento para dar cuenta de esas cosas del mundo? Así, decir «es un estudio fenomenológico» no nos dice nada. A lo mejor nos habla de lo que pensaban Husserl o Heidegger, nos habla de esos señores, pero, con las disculpas de los maestros, aunque perdura en sus libros, su voz no es el mundo, aunque sí un referente del mundo.

Es por esto que en el proceso de investigación necesitamos ubicar y reconstruir una ontología y una epistemología que se correspondan con nuestras propias reflexiones onto-epistemológicas y, sobre todo, ético-políticas, que es desde donde pretendemos dar cuenta de la cosa del mundo que hemos construido como problema de la realidad. Tengo que ver las diferencias que habría entre la investigación que hace la señora que tiene que darle de comer a un montón de gente y a la vez trabajar, cómo concibe el mundo esta señora, y la investigación que me propongo hacer con fines de comprender su historia. En 2020 vimos cómo funciona el mundo; ahí estaban todos las y los europeos en sus balcones haciendo poesía y aplaudiendo no sé qué, mientras acá las y los trabajadores se apretaban en el metro sintiéndose apestados, muriéndose, infectándose porque tenían que moverse.

Una vez que ubicamos qué es lo que necesito conocer, el propósito de conocer eso que quiero conocer y la naturaleza del conocimiento que pretendo construir vamos a crear problemas y preguntas de conocimiento. Qué cosa no coincide entre lo que quiero y lo que hay. En esa no coincidencia es donde se origina un problema. Al problema de conocimiento lo preceden problemas de la realidad y preguntas ontológicas. Al problema de conocimiento le siguen nuevas preguntas de la realidad y preguntas de conocimiento. También podemos atender al momento de diseño epistemológico exclusivamente con la construcción de preguntas de conocimiento. Lo que hacemos en la academia es frecuentemente hacernos preguntas de conocimiento; por ejemplo, cómo comprender el mundo de una manera distinta. Cuando trabajamos con comunidades lo que importa es la resolución de un problema, de un problema de la realidad que está vigente y que nos está afectando de alguna manera. La construcción de conocimiento, aunque sin duda sucederá, pasará a un segundo plano. Una vez que hacemos esto, podemos crear sistemas de preguntas: si esto es así, entonces, cómo me informo para resolver este problema, en dónde está esa información, cuál es la naturaleza de la cosa que quiero observar.

De acuerdo con esa naturaleza, cómo voy a observar y registrar lo que vea. No es lo mismo que mi pregunta sea qué tan desnutridos están estos niños y estas niñas, a que mi pregunta sea cómo se sienten, qué perciben del mundo esos niños y esas niñas o cómo viven el mundo esos niños y esas niñas. La naturaleza de la cosa que se está observando es muy diferente. Hay nombradas distintas naturalezas de las cosas del mundo, el abanico no es muy grande, pero hay.

La metodología no es el método ni los instrumentos. Aunque existen paradigmas metodológicos, la metodología no es un paradigma. La metodología es el puente entre nuestras reflexiones onto-epistemológicas y el método. Tuvimos que hacer esas reflexiones para conformar nuestro sistema de preguntas. Es este sistema de preguntas lo que nos lleva, ahora sí, a la construcción del método correspondiente, a la manera de proceder entre la observación y la comunicación, NO a la construcción de conocimiento. Un método es en singular porque, para que sea EL método, tiene que estar encadenado, tiene que cuajar, tiene que empalmar en todas sus partes, y esas partes varían cada vez que proponemos nuevas preguntas.

Necesitamos un método para informarnos, necesitamos encontrar en dónde está la información, quién la tiene, cómo consigo la llave para acceder a ella, cómo la veo. Necesito una serie de preguntas; por ejemplo, cómo voy a registrar esa información, cómo voy a informarme sin invadir la vida de los Otros, cómo incorporar al Otro en esta observación, cómo asegurar que lo que hago es relevante para el Otro, para incluirlo, cómo haré para que esto que voy a observar no sea estéril en relación con la vida de los Otros. Luego, cómo voy a elaborar la información. Ya la tengo allí, ya tengo el vídeo; ahora, ¿qué hago? Ya tengo la transcripción; ahora, ¿qué hago? Ya tengo a la gente platicando cuando ve una película, cuando ve una noticia o cuando alguien platica una historia; ahora, ¿qué hago? ¿Cómo hago para ser fiel a lo que el Otro dice, para conservar el significado de lo que el Otro dice? Se necesita un método de análisis, cómo voy a analizar esta información; un método de interpretación; un método

para comunicar eso que aprendí. Eso que resultó de haberme informado, de haber analizado, ¿a quién beneficia? Todas estas son preguntas para diseñar el método. Preguntas engendradas en nuestra reflexión onto-epistemológica.

Lo que sigue, la interpelación, ¡cuánto se nos olvida! No tiene ningún sentido producir información, análisis, si no me interesa o no hago algo por lograr interpelación. Es el Otro, la Otra, quienes me interpelan; es la o el que está allí, la o el que me ve, la o el que me puede decir: «Sabes que no, nada de lo que estás diciendo o de lo que estás haciendo es mi realidad, quién sabe de qué realidad estás hablando, pero a mí, a nosotros, eso no nos interpela, no soy yo, no somos nosotros». También necesitamos que nos interpelen las y los autores. Los autores pueden ser personas en las comunidades, pueden ser la comunidad de autores que conforman nuestra biblioteca, los libros, incluso las redes sociales. ¿Quién es el Otro? ¿Dónde está el Otro? Si el problema de la realidad o del conocimiento es pretexto para resolver un problema de la vida académica, pues entonces quien me interpela es la comunidad académica, incluso cuando indago en la vida de las y los Otros no académicos. Más veces de las que reconocemos se nos olvida el Otro y hacemos investigaciones para publicar cosas que no sirven a nadie más que a nosotros. Cosas que no dicen nada o que lo que dicen es tan pobre que niegan al Otro, que niegan a la Otra mostrando un trasfondo y una posición ético-política. La intención detrás de lo que estoy haciendo, para quién, con quién, cómo va a incidir en las cosas del mundo, entre otras cosas, está presente en toda investigación aun cuando no se haga explícita. La posición ético-política la tienen quienes venden jabones, la tienen quienes salen a hacer encuestas, todo el mundo tiene una posición ético-política que puede o no reconocerse, que podemos o no analizar, pero está detrás de toda investigación, de todo proceso de investigación.

¿Qué define la calidad de una investigación? Si investigar implica todo lo que hasta aquí he dicho, pues lo que necesitamos es que esto sea auténtico, que sea de verdad, que no sea en un papel, que no sea para hacer una tesis de doctorado. Que

sea de verdad, que tenga sangre, que tenga vida, que sienta, que tenga pasión. Necesita ser respetuosa, respetar a los autores, entendiendo por autores a las y los que viven el problema tanto como las y los que nos ayudan a entender, a comprender lo que está pasando en el mundo. Para eso necesito coherencia entre todas las partes y momentos del proceso de investigar; necesito todo el tiempo estar checando que esto cuaje, que todo esté engarzado. No decir: «Voy a hacer una investigación cualitativa crítica porque yo creo que el mundo es un mundo colonizado, patriarcal...» y terminar sacando porcentajes que el *software* me arrojó con respecto a determinados núcleos de significado, y entonces: «El 23 % dijo que no le importaba cómo era su cuerpo, que estaba a gusto en su cuerpo, y los otros dijeron...». Eso es absolutamente falta de respeto, es inauténtico, ¿por qué?, porque es incoherente, porque no es fiel. No es fiel a la posición ético-política crítica que dijo sostener, por ejemplo, porque no tiene profundidad. Si escribo solo lo banal, lo que me dicen que tengo que decir para que pase, para que me pueda graduar, para que me acepten el *paper*, para tener puntos y poder entrar al sistema de investigadores, soy incoherente con la posición crítica enunciada. La calidad requiere que lo que se dice se diga completo y respetando la profundidad que le corresponde. Desde una posición ético-política, hay momentos en que se tiene que optar por la autenticidad o por el salario, que no siempre van juntos. Lo que una hace con la investigación cualitativa frecuentemente no es publicable, entonces: «... bueno... pero la fidelidad, la profundidad, la completitud, no sé, es que ya tenía que entregarlo y las conclusiones... solo me dijeron que eran tantas palabras y que ya no me cabía, entonces... recorté...». Entonces, si no está completo, no es auténtico. Necesita estar claro, necesita pasar por el filtro de distintas personas, que lo lean distintas personas y verificar que lo entienden. Para lograr calidad no se vale decir: «... es que me estás criticando porque tú no eres experto, no eres experta, no sabes de esto». Lo que comunicamos tiene que ser claro para quien sea que lo esté leyendo, por lo menos tener intención de claridad.

Para lograr convencer a gente pensante, convencer al público crítico, comenzando por las personas con las que hablé en el lugar en donde me informé, nuestra comunicación requiere mostrar reflexividad y autenticidad, dar cuenta de nuestros límites y de nuestras posibilidades.

¿Qué define lo crítico? Yo no estoy muy segura de saber qué define lo crítico. Sé que una investigación crítica, para ser tal, requiere tener calidad, tener las características que he mencionado: autenticidad, respeto, coherencia, fidelidad, profundidad, completitud, claridad, reflexividad, convencimiento. Si no tiene esto, no es crítica. Lo cuantitativo puede o no ser crítico; puede ser terriblemente acrítico o con una tendencia que no busque el bien común, que no busque la casa común, que no busque la nostridad.

Nosotros y nosotras vivimos en el mundo. Vivir no es algo que esté delante de nosotros. La única vida que tienes es la vida que vives, no es la vida no vivida, es lo que vives en el mundo. Este vivir en el mundo puede ser un vivir sin reflexión, un vivir sin considerar la historia, sin considerar que cada vez que hablamos estamos trayendo a los antepasados; cada vez que hablamos estamos hablando del mundo anterior porque somos sujetos de la palabra, sujetos de la historia; las palabras con las que hablamos el mundo son heredadas, son palabras que nacieron hace miles de años, nacieron con la misma humanidad. Entonces, esto que estamos haciendo ahorita es vivir en el mundo; una vez que se cierre esta hora en Zoom cada quien se va a poner a interpretar el mundo al que se exponga. Vamos a interpretar, lo hagamos con intención o sin intención, vamos a estar interpretando. Ahorita ustedes están interpretando, yo estoy interpretando. Si ustedes pusieron un letrero de fondo en su pantalla del Zoom, yo puse mis flores. Qué significa eso, qué significa que Alicia se ponga con ese cuadro detrás, que Sol se ponga con el *flyer* del encuentro atrás y que yo ponga mis flores. Interpretamos el mundo y nombramos el mundo en que vivimos, entonces, digo: «Ahorita esta es una conferencia virtual, está organizada por el grupo de investigación, yo no soy de ese

grupo, yo estoy fuera del grupo...». Estoy nombrando todo esto, estamos nombrando el mundo que estamos viviendo; y en este nombrar el mundo que vivimos, estamos construyendo encuentros de interpretaciones de nombres de las cosas y de intereses por investigar o conocer. Estamos creando el espacio como sistema de objetos, prácticas e intenciones. Eso es el espacio; entonces, en estos encuentros virtuales estamos creando espacios en donde nos interpelamos, estamos interpelando las cosas, interpelando de distintas maneras, y gracias a eso podemos crear utopías y así podemos identificar horizontes y andar rumbo al horizonte. Nunca llegamos al horizonte porque, si lo tocas, el horizonte deja de ser horizonte. Si tocas la utopía, deja de ser utopía. Sin utopía, sin horizonte, no vamos a avanzar.

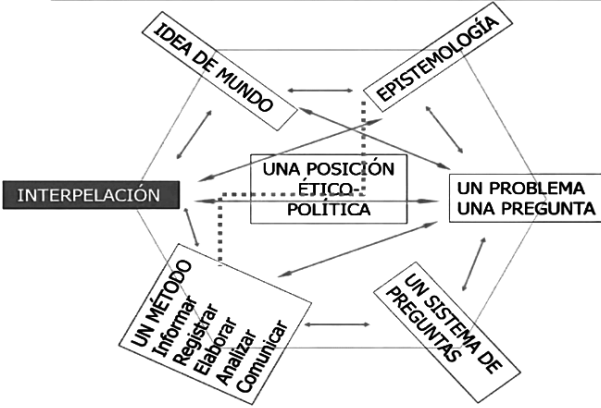
Lo biológico no es estático, no es armónico, es y busca continuamente el cambio. De la misma manera, el ser humano está en continua transformación, solo que sabe que cambia, sabe que existe, sabe que avanza, tiene intención para avanzar y un rumbo que le da sus utopías. Entonces, con esas utopías podemos actuar y transformar las cosas del mundo poniendo en el centro de nuestro quehacer la idea de justicia, de derechos y de transformación. Yo diría que es en ese momento cuando estamos pensando críticamente. Hay quien dice: «Pensar crítico quiere decir desmenuzar hasta el tope todo lo que haya desmenuzable y luego ver qué hay en el fondo de todo eso desmenuzable». Yo creo que sí, que eso necesita el pensamiento crítico, pero eso lo puedes hacer con una intención de justicia epistémica, hermenéutica y planetaria o con intención de cancelar la construcción de las utopías. Tú, yo, podemos hacer investigación cualitativa para cancelar las utopías, para imponer una manera de mirar el mundo, para lograr la construcción de *doxa* hegemónico dentro de los campos.

La continua reflexión epistemológica nos ayuda a conservar la coherencia, la autenticidad y la credibilidad de nuestra investigación o la de otros u otras investigadoras. Con el propósito de lograr esa reflexión, concebí un instrumento que se organiza

en un cuadro a través de cuatro preguntas: una ontológica, una epistemológica, otra metodológica y una ético-política.

A cada pregunta corresponden dos posibles respuestas extremas y opuestas y, entre ambas, media un espectro de posibilidades de respuesta. Por ejemplo, si me expongo a un artículo para revisión, una política pública, una corriente filosófica, un feminismo particular, lo analizo con este instrumento para ver qué tan coherente y consistente es y en qué región se ubica. La primera pregunta, ontológica, se refiere a quién es el Otro para quien se propone o reporta un discurso o práctica. Por ejemplo, si estoy analizando una política pública, pregunto por quién es el Otro para quien se concibió esa política pública; si se trata de un trabajo mío, voy a preguntar quién es el Otro o la Otra para mí. El espectro entre una posible respuesta y la otra no es geométrico. Imaginen que está flotando en el espacio. Es una idea, un concepto, no es geometría ni matemática, son cuerdas que están vibrando todo el tiempo. Me recuerdan las varitas de Voldemort y Harry Potter cuando se enlazan y va la luz verde del hechizo de Harry hacia la roja de Voldemort, y viceversa. Imagínenselo así: en el extremo inferior la concepción del Otro como «cosa», una cosa en sí, pero no para sí, como una mesa o un árbol. En el extremo superior tengo la concepción del Otro como ser ético, capaz de construir sistemas de valores, de responsabilizarse por sus palabras; un ser que ejerce las prácticas reflexivas de la libertad. Analicemos, por ejemplo, ¿quién es el Otro para una campaña de vacunación? Al reflexionar encontraremos que ese Otro es la cosa que necesito para cumplir una meta. Los límites del espectro no son alcanzables porque ningún ser humano puede ser considerado absolutamente cosa o absolutamente agente ético. También sucede que nuestra intención dice que el Otro es un ser ético, pero la práctica lo ubica más cercano a una «cosa». Cuando descubrimos esto, podemos actuar para cambiar lo que haya que cambiar buscando ser fieles a nuestras intenciones o también, si así decidimos, podemos modificar nuestras intenciones.

¿QUÉ COMPRENDE UNA INVESTIGACIÓN?



INVESTIGACIÓN CRÍTICA EN LAS REGIONES METODOLÓGICAS

¿CÓMO CLASIFICA EL CONOCIMIENTO?



Elaboración propia de la autora.

La siguiente pregunta: ¿cómo clasifica el conocimiento? En los extremos de este espectro en el lado izquierdo está la clasificación cerrada y por el otro la clasificación abierta. La clasificación cerrada es binaria: sí/no, cielo/infierno, luz/sombra, negro/blanco, hombre/mujer, médico/paciente, tonto/inteligente, alto/bajo, flaco/gordo, sano/enfermo. Clasificación abierta es considerar que lo que me vayas diciendo es posible y clasificable de acuerdo con su propia naturaleza. Entonces, la clasificación

del conocimiento que sustenta la campaña de vacunación que estamos analizando, dado que se refiere a vacunado/no vacunado, principalmente se ubicará en el lado izquierdo del espectro, correspondiente a la pregunta epistemológica.

En el espectro paralelo y abajo del de la pregunta epistemológica reflexionaremos sobre el método: ¿qué busca el método? O sea, esa entrevista, ese cuestionario, ¿qué busca? En el extremo izquierdo tenemos el método único, el método que tiene una hipótesis, que tiene un experimento o una forma de comprobación tradicional, convencional, cartesiana, positivista. En el extremo derecho encontramos métodos rizomáticos, hermenéuticos, críticos, que se diseñan siguiendo las necesidades de la naturaleza de lo que se busca. Regresando al ejemplo de la campaña de vacunación, la situaríamos cercana al extremo izquierdo del espectro. Como investigadores e investigadoras cualitativos, solemos tener la intención de movernos en la zona derecha del espectro del método; sin embargo, al reflexionar encontramos que nuestra voluntad no se corresponde con la realidad, ya que tendemos a desplazarnos hacia lo más conocido y estructurado que está del lado izquierdo.

¿Y qué se hace con el poder que se detenta?, ¿qué hacemos con el poder que tenemos? Somos investigadores e investigadoras que recibimos un salario, tenemos una camioneta de la universidad, una bata o un letrero que dice: «Yo soy la universidad, tú no»; una cara que dice: «Yo soy, tú no eres». Eso te dota de un poder. Todas esas cosas te dan un poder, las palabras expertas o interiorizadas con autoridad, incluso la blanquitud —o ser varón— en muchos contextos sigue agregando al poder de las y los investigadores. ¿Qué hago con el poder desigual que detento? Puedo usar el poder para dominar las palabras del Otro, para ponerlo a mi disposición, o a disposición de quien me dota de poder, en el lado inferior del espectro. El uso del poder que detento para controlar, para dominar, para consolidar, fortalece el poder hegemónico. Por otro lado, puedo buscar regresar el poder del que estoy dotado a quien le fue enajenado en primera instancia, buscar el regreso a la ciudadanía, a la casa común, a la construcción

común de la casa que estoy haciendo junto con el o la Otra. La campaña de vacunación en este lado de nuestro instrumento de reflexión se ubicaría muy cercana al extremo inferior.

Podría afirmar, aceptando la posibilidad de estar equivocada, que quienes están hoy aquí, en esta *Zoomreunión*, tienen intención crítica por avanzar en sus investigaciones, que quieren que su decir y actuar se ubique en la región superior derecha del instrumento de reflexión. Sin embargo, al estar atados y atadas a las palabras fundantes de nuestra historia, en donde abunda la memoria autoritaria, individualista que privilegia lo superficial, lo inmediato, lo consumible, con demasiada frecuencia no son ciertas las cosas que solemos decir, como «somos el otro», «nos ponemos en los zapatos del otro», «le damos voz al otro». No es cierto que hablamos las palabras del Otro; no es cierto que estamos con la Otra. Decir las cosas que decimos no asegura que sean ciertas. Solamente dan una idea de buenas voluntades. Quizás quisiéramos existir en una región metodológica en la parte superior de nuestro instrumento de reflexión, pero la realidad de lo que pensamos, decimos y hacemos va cambiando. No siempre estamos en el mismo lugar. Hay veces en que hacemos cosas que sí se acercan a lo que quisiéramos y otras en que nos damos cuenta de que ya bajé, ya ando por la región de la violencia y dominación en donde el poder se usa para dominar y el otro no deja de ser visto como cosa.

En la región de las ataduras –la parte baja de nuestro instrumento– es en donde se consigue tatuar las palabras de subordinación, en donde consigo colonizar. Es la región de la violencia. Por encima de ella, en donde el Otro y la Otra existen y son considerados seres éticos, constructores de nosotridad, se comienza a vislumbrar una región en donde nosotros no tenemos que hacer más cosa que sembrar, ayudar a sembrar, cuidar la siembra. Es la región de la no-violencia, de la igualdad, el derecho y la justicia. Nosotros y nosotras, como investigadores cualitativos críticos, estamos más bien continuamente trabajando en región de la violencia. Nuestro trabajo es un trabajo de lucha, estamos continuamente luchando porque estamos en

la región de la contraposición de poderes, región en donde se juegan el poder y los poderes. Es la región de la violencia. Lo que podemos hacer con nuestras metodologías críticas es luchar en esa región, que arriba, en la región de la siembra, nadie nos necesita. Acceder a una región en donde todas y todos trabajemos por la casa común es una utopía, y como utopía necesitamos crearla para convertirla en destino, marcar el rumbo y caminar. Fíjense, la región de la siembra no se construye por la ubicación a la derecha o izquierda de la pregunta epistemológica y metodológica.

Para que nuestra investigación sea crítica, no importa qué tanto nos movemos hacia la izquierda o la derecha; lo que importa es qué tanto nos movemos en la dimensión vertical. Nosotros podemos organizar nuestro trabajo con clasificaciones cerradas desde un paradigma único y ser críticos. Hace muchísimos años, un grupo de investigadores e investigadoras de mi universidad, la UAM-Xochimilco, liderados por Cristina Laurell y Mariano Noriega, fue convocado por el sindicato de una empresa siderúrgica para hacer un estudio sobre sus condiciones de trabajo. Sus resultados serían presentados como apoyo a sus demandas para mejorar su contrato colectivo de trabajo. Con la asesoría de las y los expertos, los trabajadores hicieron, llenaron, analizaron y llegaron a conclusiones que serían irrefutables en las negociaciones con la patronal. Así que utilizaron clasificaciones cerradas y el método cartesiano-positivista, ambos a la izquierda en nuestro instrumento de reflexión, al tiempo que el Otro se veía a sí mismo como sujeto colectivo ético, usando su poder para la construcción de la casa común, en la región de la siembra.

Pasemos ahora a la siguiente palabra del tema de esta reunión: campo. ¿Qué es un campo? Tomo aquí lo que Pierre Bourdieu nos aporta. Para quienes no estén familiarizados con esto, un campo es un espacio social conformado por relaciones de poder en que estas relaciones se establecen como relaciones de intercambio de capital. Por capital se entiende cualquier cosa que tenga un valor de intercambio en el campo; por ejemplo, si estoy en un mercado, en el campo del mercado, llego con mi

dinero, doy dinero y me dan naranjas. En el campo del mercado hay un algo que se está intercambiando. Si no conozco el mercado y llego sin saber cómo moverme por los pasillos, sin conocer a las y los marchantes, sin saberme las señales invisibles a los extraños, mi dinero va a valer menos. La naranja que como extraña compro en 10 pesos (no sé cuánto cuestan acá en Chile) puede costarle 5 pesos a un comprador habitual. La variación depende de qué otros capitales estés jugando; yo llego despistada allí, ni idea, me da igual que me cobren 1 peso o 15, de todas maneras lo voy a pagar y esa decisión la traigo puesta en la cara, en mis modos de andar, mirar, hablar. No tengo capital cultural suficiente para entender las reglas del juego del campo del mercado. En cambio, llega la vecina del puesto y se lleva la naranja por cinco pesos o a cambio de cuidar al niño naranjero en lo que su mamá va al baño. La vecina cuidadora detenta capital suficiente en el mercado como para jugar en él con sus reglas: capital cultural porque conoce las palabras con las que se juega en el campo; capital social por sus relaciones con las demás puesteras; capital material por su puesto, su tiempo y su mercancía. Ambas puesteras tienen un gran poder en el campo porque detentan capital con valor en el campo y ese capital es de las tres especies: material, cultural y social, lo que las dota de poder al interior del campo. En cambio, yo no pertenezco a este campo, solo cuento con mis 10 pesos, entro y salgo del campo, no permanezco. Tengo un carro, un salario, un prestigio, ayudantes, estudiantes, vacaciones, pareja, hijos, gatos, libros, microondas, celular de última generación, soy amiga y hasta pariente lejana de algún funcionario o genio. Nada de eso juega en el campo del mercado para que mis 10 pesos compren dos naranjas en lugar de una. ¿Notan algún parecido con las y los investigadores cualitativos?

El mercado (campo) tiene límites, los límites que le dan los objetivos del mercado, de los que depende el valor que el campo le asigna al capital de los agentes que juegan en él. Fuera de los límites del mercado, en el contexto social del campo, están otros campos en donde también se están vendiendo naranjas e

incluso cosas que se han anunciado como mejores para comprar que las naranjas. Por ejemplo, el campo de Walmart, y otros acaparadores de mercancías y consumidores, o el campo de las cooperativas. Estos tres campos están vendiendo y comprando naranjas. Juntos conforman el pertenecer a otro campo que en nuestro ejemplo sería «el campo de los vendedores y compradores de naranjas». El campo se legitima por quien tiene mayor cantidad de capital concentrado y lo sabe jugar mejor en un campo determinado. Se legitima a través de tasar el valor del capital que juega en el campo. Es decir, de definir el valor de determinado capital en el campo. Un «campo-araña» sería aquel en que una sola persona decide el valor del capital que se juega en el campo. Un «campo-molecular» (son nombres que yo los doy para ejemplificar) sería aquel en que el valor del capital que juega en el campo es decidido por todos y todas las agentes que lo conforman. Ojo: una cooperativa no por ser cooperativa es molecular; sería molecular si las decisiones se tomaran entre todos y todas sus integrantes, cosa que no siempre sucede. Por ejemplo, el LICSS es un campo que está concentrando poder; estos trescientos y pico de gente *Zoomergida* aquí, hoy, es capital social de LICSS, es capital cultural para ustedes y material también porque la realización de este evento los va a dotar de puntos que más tarde cambiarán por dinero en forma de salario, compensación o bonos académicos para acceder a tal o cual prestación. No sabemos bien a bien con qué intención se jugará ese capital ni en qué campo. Lo que sí sabemos es que el capital con el que están jugando es un capital que los hace responsables de lo que están haciendo.

Entonces pasemos a pensar en qué es la salud. Empezaré por decir que no hay una definición de salud. Podemos preguntar a un programa, una teoría, una práctica, qué es salud y la respuesta la encontraremos en sus discursos y sus haceres. Si preguntamos fuera de las instituciones, el rango de contenido de las respuestas será distinto a si preguntamos en las instituciones. Para pensar en salud humana necesitamos identificar la concepción de ser humano detrás de la definición de salud.

El cómo pensamos al ser humano y el resultado de ese pensar nos ubican en una posición político-ética, nos remontan a una teleología, una ontología y una epistemología del ser humano. En mi concepción de ser humano, que pueden consultar en algún material escrito, entre otras ideas encontramos que el ser humano es un ser de la naturaleza capaz de voluntad de poder, de voluntad de saber, de voluntad de hacer. Un ser que existe solamente en su relación con el Otro, la Otra, Nosotros y Nosotras, Ellos, Ellas, Ustedes y Aquellos. Necesitamos del Otro y de la Otra como seres encarnados que no son yo. Seres en sí y para sí. Agentes de su propia historia. Las epistemologías epistemicidas, colonizadoras y neocoloniales europeas (que pareciera que llegan a su fin como coloniales) de las que somos herederos y herederas en tanto subordinaciones, dejan siempre al Otro. Toda América –bueno, de México para abajo– y África y Asia no son mundo. Los otros seres encarnados que no soy yo me permiten dar cuenta de que existo, son con quienes me construyo, con quienes construyo significado y sentido; me reflejan, me confrontan. Aparecemos planetariamente como especie de la naturaleza con capacidad de percepción, con capacidad de transformación.

Un ejemplo: estaba en una *Zoomclase*. Un estudiante estaba en su pueblo en la casa de un familiar en donde había algo de internet. A un lado, fuera de cámara, como solía suceder en las *Zoomclases*, estaba su mamá. Por los movimientos del estudiante, comprendí que alguien más estaba atento a lo que sucedía en la *Zoomreunión*. «Es que es mi mamá que está aquí»... «Dile que venga y que traiga una silla, que se siente junto a ti»... y la incorporamos en el trabajo. Estábamos hablando sobre qué es *vida* sobre cómo las palabras definen las cosas. Me dirijo a la señora: «Usted habla zapoteco», «Sí, y tengo algunas palabras que les pudiera compartir». «Entonces, ¿nos podría regalar una palabra, una sola palabra que sea la palabra que signifique todo lo que es vida?». No les cuento toda la historia, el caso es que nos dio una palabra que yo nunca entendí en Zoom, nunca pude escribirla. Perdí la palabra, pero no el sentido de la palabra, y

la palabra significa «vamos a comer tortilla». Eso es vida, eso es salud: vamos a comer tortilla. ¿Por qué? *Vamos* está hablando de futuro, es un proyecto y es un proyecto colectivo, no existe la vida si no es colectiva y si no es andando; vamos a hacerlo, pero lo vamos a hacer en colectivo. *A comer* se refiere a la dimensión biológica de las necesidades humanas, necesitamos entender, comprender y atender la dimensión biológica del ser humano; *vamos a comer*, somos seres colectivos biológicos de la naturaleza, somos naturaleza. *Tortilla* es toda la historia, son todas las palabras, es toda la cultura, es el tiempo pasado, presente; sin tortilla no hay vida, no hay historia. *Vamos a comer tortilla* es ejemplo de una manera otra de entender qué es salud.

Con respecto de las tensiones, menciono aquí algunas. La metodología convencional y la metodología y ruptura de la investigación cualitativa crítica. En la convencional tenemos una concepción del mundo individual, racional. La metodología irruptora da miedo, es distinta, no la conozco. La metodología irruptora no es favorita del mercado. Tiene clasificación abierta, tiene una posición ético-política que reconoce los derechos, la autonomía y la justicia social, en tanto que la metodología convencional es de privilegio, merecimiento, rapaz: «Yo soy bien abusado² y le vendo un montón de medicamentos al sector salud»... «Me lo merezco porque soy abusado y porque pago por las investigaciones para que digan que mi vacuna es mejor que la otra». El método en la metodología disruptiva responde a la naturaleza de la cosa, busca comprender, transformar; el Otro es quien sabe de su propia vida. La interpelación es cerrada, orientada por metas y públicos predefinidos; la interpelación la busco cuando pago por publicar un *paper* y busco que me digan: «Sí, con tu dinero es suficiente para publicar». Lo que buscamos en las metodologías disruptivas es metodología dialógica con distintos saberes y calidades.

Hay tensiones o problemas que observo en la investigación cualitativa crítica latinoamericana. La tendencia a subsumir en

2 Este mexicanismo quiere decir «despierto, atinado, vivo», etc. Podría entenderse en este contexto como «ganador, pillito».

instrumentos y referencias lo que no entiendo o no puedo controlar. Entonces digo que hago investigación cualitativa, pero la llevo al pensamiento cuantitativo positivista cartesiano. El saber que no es el que conozco es de segunda; menosprecio todo lo que las y los Otros saben. Mientras más caro me salga, mientras más laboratorios, entre más insumos necesite, es mejor. Si lo que estoy haciendo se publica en los *mainstream journals* es mejor, es más redituable. Y si es más redituable en el campo del mercado académico, claro, vendes más, vendes mejor, pasas al siguiente nivel de la adoración académica. Lo que he visto en Latinoamérica, y también en otros lugares más allá, es que no conocemos –tampoco sabemos de qué serviría conocer– ni de filosofía ni de epistemología críticas, no reflexionamos sobre nosotros. Nos fragmentamos, construimos comunidades de reflexión heterodoxática muy pequeñas y endogámicas o, por el contrario, organizaciones inmensas en donde ya es difícil encontrarse y domina el conocimiento ortodoxático propio del campo como capital hegemónico: donde te salgas del dogma del campo, serás expulsado del campo. Tus ideas como capital valen en la medida en que correspondan con las hegemónicas en el campo. Entonces, para no ser expulsada o expulsado, me ato al saber, a la interpretación dominante del mundo. Esto vulnera las condiciones para el desarrollo del pensamiento crítico. Seguimos con unos cuantos textos latinoamericanos que, además, hablan de las corrientes anglo. Seguimos con construcciones propias de poca calidad. Y sí hay esfuerzos muy importantes de autonomía epistemológica latinoamericana; sin embargo, muchos de ellos no terminan por hacer propuestas que, sobre las que han fundado la Filosofía de la Liberación, mejoren las posibilidades de entender el mundo latinoamericano. No estamos produciendo cosas que sirvan para formarnos. Lo cualitativo no es fácil, se ve como si fuera fácil lo difícil que es hacer un trabajo cualitativo de calidad. Lo cualitativo se ve como barato y rápido, y con frecuencia lo cualitativo crítico se desprecia como «activismo» *vis-à-vis* «investigación científica», cayendo en una tremenda contradicción y en salidas y presiones burocráticas. La imitación

de rasgos generales de las metodologías cualitativas, sobre todo los instrumentos, aislados, sin reflexión; la incoherencia entre los planteamientos, la metodología, los resultados y las conclusiones; la falta de asesores que se hayan formado en investigación cualitativa crítica hace que los productos de la investigación cualitativa o cualitativa crítica sean subvalorados en los campos académicos y de política pública. Sin embargo, las filosofías latinoamericanas nos abren una posibilidad metodológica que nunca van a tener las metodologías anglo.

Somos analfabetas ciegas ante el Otro, ante la Otra, si no sabemos hablar, si no entendemos que no entendemos, si no escuchamos que no escuchamos. Sin escuchar, somos analfabetas, somos ciegos, simulamos, y la investigación se convierte en mercancía y salario. Sin calidad en nuestras investigaciones no podemos convencer al sector salud de cosas necesarias para transformar las cosas del mundo de manera tal que disminuya el sufrimiento humano. Con nuestras investigaciones no convencemos porque no son sólidas, porque no son auténticas, pierden la posibilidad de convencimiento. Si nosotras y nosotros mismos estamos desacreditando la investigación cualitativa crítica, entonces no se puede posicionar como instrumento público para la transformación. En Latinoamérica venimos hablando desde la década de 1960 o 1970 de la determinación social de la salud, y no es sino hasta el milenio actual que se retoma la discusión, se desalma, se pervierte y se transforma en «determinantes sociales», lo que en la práctica no es más que otra manera de nombrar las teorías de la causalidad. Necesitamos investigación y producción de conocimiento latinoamericano. Y para lograrlo necesitamos mejorar la calidad en la formación de las y los investigadores cualitativos críticos y la correspondiente calidad de nuestros trabajos.

La investigación cualitativa crítica solo tiene sentido ligada a la planificación con el Otro. Necesitamos aprender a escuchar desde donde estamos, aprender a leer el mundo, a dejar que el mundo hable, incluso aunque nosotros no lo entendamos. Para terminar, y como resumen, evoco a un pensador

latinoamericano que devino en Papa y hago una paráfrasis de lo que dijo en relación con qué hacer para ir con el Otro, con la Otra. Francisco Bergoglio responde: «Quitarse las sandalias y pedir permiso antes de entrar al sagrado santuario del Otro». El Otro, la Otra, Nosotros, somos santuarios, somos sagrados porque vivimos nuestra historia, porque vivimos en común, porque existe la historia humana. Pero la historia del Otro no es la misma que la mía, entonces yo tengo que pedirle permiso antes de entrar y me tengo que quitar las sandalias, las palabras que me impidan escuchar la historia del Otro; solamente entrar al santuario del Otro si tengo su permiso. Los «códigos de ética» hablan de un burocrático «consentimiento informado», eso nunca será lo mismo que pedir permiso, eso no es quitarse las sandalias. Mantener esto en mente nos provocará insomnio, angustias, hasta que llega un momento en que uno dice: «No soy más que lo que soy y desde allí es donde vuelve el mundo y desde allí es en donde, si me pides, te relato qué es lo que yo veo en el mundo», y eso es lo que intenté hacer el día de hoy. Muchísimas gracias.



MESA DE TRABAJO I

**FEMINISMO Y PERSPECTIVAS DECOLONIALES
EN METODOLOGÍAS CRÍTICAS EN SALUD**

APRENDIZAJES METODOLÓGICOS EN EL TRABAJO CON MUJERES MAYORES RURALES. EL CASO DE TESTIGAS DEL BORDEMAR

Ignacia Navarrete Luco¹
Beatriz Rodríguez Gutiérrez¹

Esta ponencia nace de una reflexión tras finalizar el trabajo de campo del proyecto Testigas del Bordemar:² Memorias de Mujeres Mayores Rurales del Seno del Reloncaví.³ El proyecto busca visibilizar la memoria sociohistórica y contemporánea de las once localidades que comprenden el primer tramo de la Carretera Austral,⁴ a través de las voces y relatos de mujeres mayores rurales que viven en estos territorios. Indagación minuciosa y detenida entre entrevistas biográficas y etnografías, el material recopilado es trabajado en relatos etnográficos que serán la fuente de composición para un libro. Lo escritural dialoga con fotografía documental de los contextos domésticos y entornos rurales bordemarinos donde viven y pasan largamente sus días las «testigas».

La historia de las localidades costeras del Reloncaví ha sido contada mayoritariamente por voces de hombres adultos: colonos, alcereros, agricultores, ganaderos o pescadores, omitiendo muchas veces el papel que han tenido las mujeres en la construcción de las identidades locales. A raíz de ello, la propuesta del proyecto es indagar en una memoria local envejecida y femenina de estas comunidades, tensionando en la historiografía hegemónica en su componente masculinizado y adulto-céntrico. En este sentido, la gerontología feminista (Osorio et al., 2022; Calasanti et al., 2006) es el marco epistemológico y

¹ Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.

² Instagram: @testigasdelbordemar.

³ Proyecto financiado por Fondart Culturas Regionales-convocatoria 2021.

⁴ Las localidades a las que nos referimos son: Pelluco, Coihuin, Chamiza, Piedra Azul, Pichiquillaie, Quillaie, Metri, Lenca, Chaicas, Caleta Gutiérrez y Caleta La Arena.

conceptual con el que comprendemos la experiencia del envejecer femenino. Este cuestiona las raíces adultocéntricas de los feminismos y señala cómo las estructuras sociales y de género se intersectan durante todo el curso de vida de las mujeres, generando a la vez violencias diferenciales en la vejez. Asimismo, indica la importancia política de relevar experiencias de las mujeres mayores y posicionarlas como sujetas involucradas en las transformaciones contemporáneas de sus familias y comunidades. Con esto se cuestiona, entonces, el estereotipo que relega la vejez solo a un pasado biográfico, afirmando su rol en las configuraciones de identidades locales.

Desde la antropología destacamos el método etnográfico como puerta que posibilita recoger los relatos de mujeres mayores bordemarinas del Reloncaví a través de la observación de sus experiencias cotidianas, sus historias de vida contadas desde la vejez y sus emocionalidades asociadas, permitiendo destacar desde allí los aspectos específicos de la zona. Trabajo a paso lento, de conocer tiempos y espacios de encuentro con las mujeres mayores y sus familias, de registro escritural sistemático, necesario para captar los mundos sensibles y socioculturales de las localidades en las que se desarrolla el proyecto. Intercaladas con la etnografía, realizamos entrevistas de carácter biográfico que permiten la articulación entre los cursos de vida de las mujeres mayores e hitos y eventos de carácter sociohistórico.

Diferentes reflexiones metodológicas que emergen del trabajo de campo realizado ponen sobre la mesa la importancia de situarnos desde una gerontología crítica y feminista. En primer lugar, la diversidad que atraviesa al conjunto de mujeres con las que trabajamos introdujo la necesidad de adaptar y repensar distintos elementos de la planificación del trabajo. Cuando nos referimos al cuerpo en particular, vemos que fue fundamental conocer y comprender cómo interactúa el trabajo de campo con las condiciones de salud y movilidad de las mujeres mayores. El proceso de conocernos y vincularnos con las «testigas del bordemar» se enmarcó en corporalidades añosas que transitan entre los sesenta y los noventa y cuatro años. Más que un criterio

esencialista cronológico, en la experiencia de campo y ante algunas situaciones de movilidad reducida (por ejemplo, el uso de sillas de ruedas por algunas mujeres o la presencia de enfermedades inhabilitantes) se hizo importante repensar y adaptar los tiempos de trabajo, la duración de las entrevistas, el formato de las sesiones fotográficas. La planificación inicial, que consideraba cuatro meses de trabajo de terreno, se fue desplazando poco a poco en función de estos márgenes, extendiéndose por casi un año. A ello se sumaron los diferentes quehaceres cotidianos de las mujeres mayores, que involucran trabajos remunerados y no remunerados, cuyas exigencias varían en niveles de intensidad e imprevistos. Entre ellas hay quienes realizan trabajos domésticos, quienes son cuidadoras de otras mujeres mayores a tiempo completo, quienes cuidan a sus nietas luego de la jornada escolar, quienes reciben encargos tras encargos de tejidos a telar y quienes dejan sus domicilios para ir a trabajar a un almacén o local de comida.



Afanes para calentar el hogar.
Melania, 64 años, Pichiquillaípe.
Fotografía de Rayen Barriga.



Entre sus telares descansa Rosa.
Rosa, 63 años, Caleta Gutiérrez.
Fotografía de Rayen Barriga.

El contexto territorial también jugó un rol fundamental en la modificación emergente de la planificación del trabajo de campo. El acceso a las residencias de las mujeres presentó diferentes dificultades e imprevistos según el nivel de lejanía respecto a la carretera, los caminos de ripio trazados a través del cerro y las condiciones climáticas —¡de tanto temporal!— de estos sectores. En estas experiencias y puntos de observación emergieron reflexiones metodológicas que actuaron como recordatorios para el quehacer antropológico, en tanto invitan a comprender e involucrar los contextos de vida de las personas con quienes se trabaja en términos corporales, territoriales-climáticos, laborales, entre otros. En este caso, los elementos recién expuestos dejaron en evidencia la importancia de entender cómo interactúan las vidas de estas mujeres con la ruralidad, el género y la vejez.

Estos puntos también nos invitaron a pensar en el acceso a una actividad de tipo comunitario para el cierre del proyecto y lanzamiento del libro, donde las distancias y facilidad de

transporte son distintas para las mujeres participantes. Entre algunas de las cuestiones que emergieron de esta problemática está la necesidad de encontrar un lugar de accesibilidad universal lo cual se vuelve un desafío mayor en localidades rurales. Otro de los elementos que hemos ido reflexionando, para encaminarnos hacia una ejecución y un desarrollo del proyecto que sea acorde a las personas con las que trabajamos, ha sido el proceso de realización del libro. Ciertamente, se busca crear un material que llegue de manera accesible a todas las participantes, lo que nos ha llevado a pensar en cómo construir formatos alternativos para presentar los relatos, tales como un audiolibro o instancias de lectura conjunta, de manera de incluir a aquellas mujeres que son analfabetas. Las desigualdades e injusticias sociales que se experimentan en estos territorios australes habitualmente aislados son parte del contexto en que se sumerge el trabajo con mujeres mayores rurales.

Actualmente⁵ nos encontramos en el proceso de escritura de los relatos etnográficos y selección de fotografías. En esta fase del trabajo hemos realizado visitas de carácter escritural, cuyo objetivo ha sido leer los avances en conjunto con las mujeres participantes para conocer sus opiniones y sensaciones al respecto. Estas instancias han resultado ser bastante emotivas y, a la vez, fundamentales para asegurar que las mujeres verifiquen y confirmen si la información les parece correcta y si se sienten cómodas con su difusión. Frente a esta experiencia, reafirmamos la importancia de dialogar y reflexionar sobre nuevas instancias metodológicas que apunten a estimular y enriquecer la participación de las personas con quienes se realiza una investigación a lo largo de todo el proyecto, en este caso, en el proceso de revisión y edición del producto final.

Finalmente, en el contexto de las ciencias sociales –y en particular desde la antropología social, disciplina a la cual adscribimos– donde hay mayor interés por investigar la experiencia de envejecer en Chile, se hace necesario pensar cómo

⁵ Septiembre de 2022.

nos aproximamos a dichas realidades sin replicar discriminaciones basadas en la edad hacia las personas mayores –actitud conocida como «viejismo»–. Desde sus fundamentos, la antropología social porta la capacidad de adecuar sus métodos de investigación en conjunto con los grupos humanos con los que se involucra, suscitando acercamientos sensibles a las realidades humanas con las que se generan vínculos. En un creciente interés por el campo dedicado a la antropología del envejecimiento, puede ser hora de plantear la necesidad de contar con sistematizaciones de cómo se ha trabajado en términos metodológicos y éticos con las poblaciones de personas mayores en Chile. Teniendo en cuenta la heterogeneidad en términos socioculturales y corporales de la población envejecida, debemos tener la capacidad metodológica y ética de adecuar los procesos de investigación con estos grupos. Frente a las violencias estructurales que las personas mayores han atravesado en el curso de sus vidas, la antropología no puede generar otra experiencia más de exclusión, como tampoco reproducir más violencias edadistas. Es probable que la metodología de la investigación porte en sí sesgos edadistas y adultocéntricos, algo poco reflexionado para los estudios sobre vejez y envejecimiento, lo cuales se hace necesario abordar.

Calasanti, T., Slevin, K., y King, N. (2006). Ageism and feminism: from “Et cetera” to the center. *NWSA Journal*, 18(1), 13-30. <https://www.jstor.org/stable/4317183>

Osorio, P., Navarrete, I., Briceño, R., y Saavedra, G. (2022). Mujeres mayores activistas: trayectorias y experiencias en movimientos y organizaciones sociales en Chile. *Revista de Estudios de Género La Ventana*, 6(55), 120-155. <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/7387>

**PROMOCIÓN DE DERECHOS SEXUALES Y
REPRODUCTIVOS EN ESCUELAS DIFERENCIALES:
EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS DESDE
UNA PERSPECTIVA FEMINISTA**

Álvaro Besoain Saldaña¹
Bielka Carvajal Gutiérrez¹
Jame Rebolledo Sanhueza¹

La presente reflexión es una mirada retrospectiva a una experiencia sobre promoción de derechos sexuales y reproductivos en escuelas diferenciales. Comenzaremos por introducir quiénes somos las personas integrantes del Núcleo Desarrollo Inclusivo, continuaremos con una breve presentación sobre la experiencia, para finalizar con los aprendizajes y desafíos en distintos escenarios.

El Núcleo Desarrollo Inclusivo lo componemos diferentes personas de la Universidad de Chile: egresados y egresadas, académicas y académicos, y estudiantes. Nos reúne una amplia inquietud y esperanzas de transformación social de diversas situaciones que producen exclusión, con el compromiso de contribuir en la construcción de una vida digna. Algunas personas del núcleo, con interés en temas de promoción de derechos sexuales y reproductivos, conformamos un grupo liderado por Bielka Carvajal, Álvaro Besoain y Jame Rebolledo, y postulamos en 2016 a un fondo de extensión de la Facultad de Medicina para desarrollar un proyecto de salud sexual integral o ESI (Educación Sexual Integral) en conjunto con una escuela diferencial en una comuna de la Región Metropolitana, el cual se ejecutó durante todo el año 2017.

La experiencia consistió en el levantamiento de un diagnóstico participativo en dos fases. En la primera, participó toda la comunidad educativa: estudiantes de los niveles más altos, madres, padres, apoderados, docentes y personal de apoyo a la

¹ Departamento de Kinesiología y Núcleo Desarrollo Inclusivo, Universidad de Chile.

docencia. El objetivo de este diagnóstico fue comprender las experiencias, necesidades y fortalezas del programa de educación sexual que realizaba la escuela, con el propósito de mejorar esa estrategia. En la segunda etapa, se profundizó el trabajo con las docentes, incluyendo varios encuentros y también una capacitación de tres días consecutivos sobre discapacidad y sexualidad desde un enfoque de derechos humanos, con metodologías participativas con base en la Educación Popular (Torres, 2009). Luego de este proceso, elaboramos un plan anual con algunas estrategias de educación sexual integral.

¿Desde qué perspectivas pensamos este proyecto? Trabajamos esta experiencia con determinados ejes transversales. El primero es el enfoque de derechos, comprendido como un cambio en la manera de formular las políticas públicas y los programas que busca plantearlos desde los principios de igualdad y universalidad, superando la focalización del enfoque por necesidades (Subsecretaría de Derechos Humanos, 2017). Un segundo eje fue el abordaje de la discapacidad desde un enfoque de derechos y de valoración de la diversidad como parte de la condición humana (Romañach & Lobato, 2005). El tercero, la perspectiva de género vinculado estrechamente a la educación sexual, que busca promover proyectos de vida libres de sexismo (Lavigne & González-Martin, 2015). El cuarto eje de trabajo fue la formación de alianzas y redes estratégicas, comprendiendo que la complejidad de la sexualidad requiere de diversas miradas y un abordaje *desmedicalizado*. Finalmente, contemplamos la participación como un elemento clave para la construcción de un proceso que fuera pertinente para la escuela, que se sintiera propio, necesario y acorde a los recursos y necesidades locales.

En esta experiencia tuvimos aprendizajes y desafíos que visualizamos en ese momento y otros que pudimos evaluar con la distancia. Desde la academia, como lugar de participación del equipo facilitador, podemos identificar que el marco de la extensión universitaria en que se da la vinculación con la escuela favorece las alianzas estratégicas para el desarrollo comunitario. Este se encuentra respaldado en la Política de Extensión del

año 2016 de la Facultad de Medicina, la cual orientaba los proyectos de extensión hacia el desarrollo comunitario y la construcción conjunta de proyectos, aportando financiamiento para estas iniciativas. Por otro lado, valoramos el trabajo interdisciplinar y transdisciplinar que es posible desarrollar en este tipo de proyectos. En este caso en particular, participamos profesionales de obstetricia y puericultura, kinesiología, psicología junto con las docentes, psicóloga, trabajadora social y el equipo directivo de la escuela. Esta articulación fue útil y necesaria para abordar las problemáticas más sentidas en relación con la ESI, entre las cuales está el abuso sexual. El trabajo interdisciplinar nos permitió abordarlo desde distintas perspectivas y en distintos niveles. A nivel preventivo señalamos la importancia de la ESI desde edades tempranas, con estrategias de educación para saber identificar lo que es de agrado y lo que no (Lojo, 2018). También con el apoyo de profesionales de psicología, especialistas en el tema, se revisó y actualizó el protocolo de actuación frente a estas situaciones, resolviendo las dudas sobre la obligatoriedad de la denuncia y el rol de la escuela en estos casos.

Con relación a las metodologías participativas, esta experiencia confirma su pertinencia para el trabajo con docentes, pues permitió el diálogo entre nuestros ejes de trabajo y sus necesidades. Para ilustrar este diálogo, nos referiremos a lo que ocurrió en la definición del proyecto. Cuando comenzamos, desde la escuela se solicitó el apoyo de la Universidad de Chile, ya que las docentes requerían crear un proyecto de educación sexual para personas con autismo, otro para personas con síndrome de Down y un tercero para estudiantes con más de una situación de discapacidad, comprendiendo esta diversidad como necesidades específicas y centradas en los diagnósticos. Mediante el diálogo, durante los encuentros de diagnóstico y la capacitación, pudimos aunar sus necesidades con nuestra invitación, logrando dar énfasis a la ESI como propuesta que contiene principios tales como la diversidad, la igualdad y los derechos, es decir, relevando que la ESI es inclusiva en sí misma. Así, en el contexto de la educación diferencial, solo se requieren ajustes

para mejorar la accesibilidad cognitiva y, posiblemente, mayor trabajo con las familias. Para lo primero, las docentes de educación diferencial cuentan con formación y experiencia; para lo segundo, se requieren recursos y apoyos a fin de lograr mayor compromiso de las familias.

También fue un aprendizaje para nosotras aterrizar los ideales que traíamos y problematizar los alcances concretos que puede tener la ESI en cada contexto. Por ejemplo, un elemento importante relevado en el diagnóstico fue el instalar el tema de la autonomía y la autonomía progresiva como aspecto a abordar en la ESI. Esto debido a que trabajar la autonomía progresiva permite a las niñas, niños y niñas decidir sobre el propio cuerpo y también sobre sus propias vidas, acción que es necesaria para el consentimiento. En este terreno nos encontramos con situaciones complejas producto de desigualdades estructurales, difíciles de resolver por las escuelas. Por ejemplo, en pocas ocasiones las, los y les estudiantes podían tener la intimidad o la privacidad para dormir, para conocerse, explorar su cuerpo o masturbarse, y si bien la falta de privacidad no debería limitar la autonomía, puede dificultar su ejercicio. En esta misma línea, los diálogos sostenidos, articulando teoría y realidad, permitieron un análisis interseccional del contexto y las relaciones de los, las y les estudiantes, aun cuando no empleamos este concepto. Para llevar la ESI a la práctica se consideraron las situaciones en las que vivían, así como sus familias, y que no tenían relación con la discapacidad. Además, conversamos sobre las estrategias atingentes y reconocimos la importancia de la escuela como único lugar de socialización para la mayoría del estudiantado.

Como desafíos, sabemos que la disponibilidad de recursos tanto humanos como de tiempo es una limitante constante. Como se señaló anteriormente, esta experiencia fue financiada por un fondo de extensión, el cual permitió costear recursos para implementar el programa de educación sexual, tales como material didáctico, representaciones anatómicas, maquetas, cuentos para distintos niveles, y así poder apoyar la implementación del programa. No obstante, el tiempo de los proyectos es

siempre acotado; todo proyecto tiene cierres y rendiciones. En nuestro caso, la fecha de cierre y el agotamiento de los recursos llevó a terminar el proyecto ajustado a esos límites y no a las necesidades o dinámicas del mismo. Adicionalmente, los plazos coincidían con los procesos de finalización del año escolar, por lo que la dinámica de trabajo se cerró abruptamente, retomando contacto en algunas actividades de difusión, mas no para seguir o evaluar el trabajo final.

Trabajar con escuelas es también un desafío; en nuestra experiencia, si bien había un interés de la propia escuela y compromiso desde el equipo directivo, este exigía a las docentes que participaran sin dejar de hacer sus otras actividades, lo que puede implicar sobrecarga y desincentivar el interés en participar. Así lo vivimos en este proyecto en que las docentes participaron activamente y con mucho interés en la primera fase. Sin embargo, cuando hubo que construir el programa de ESI, sus objetivos, metas por nivel y estrategias, su rol fue menos protagónico en la construcción y operaron más bien como revisoras; así, la coconstrucción no fue tan fluida como esperábamos. Por otro lado, la participación de toda la comunidad educativa fue compleja. En la fase de diagnóstico tuvimos dos instancias de reunión con estudiantes y dos con madres, padres y apoderados; de estos últimos participaron muy pocos, y de acuerdo con lo que señalaban las docentes, en general su participación en las actividades de la escuela era escasa. Entonces, por la restricción de los tiempos, tampoco fue posible explorar otras necesidades de participación u otras formas de llegar a este grupo.

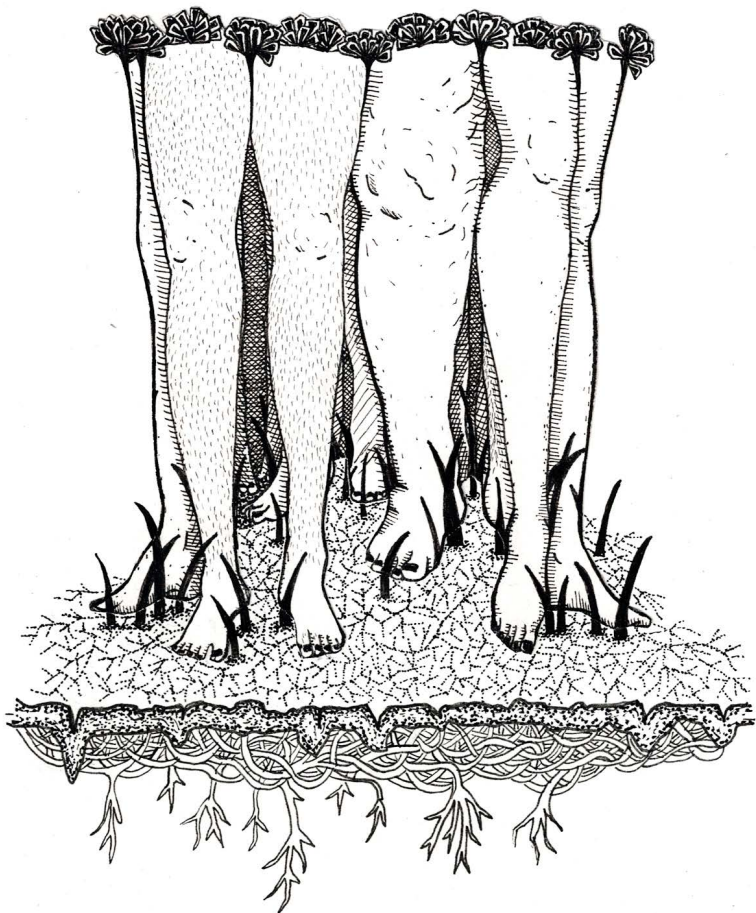
Por último, para acompañar los proyectos de vida, la escuela tiene un desafío necesario de visualizar, que es superar las prácticas capacitistas. Por capacitismo nos referimos a la devaluación y discriminación, no siempre intencionales, de las personas con discapacidad, lo que se deriva del no cumplimiento de normas o estándares de belleza, salud, productividad, y trae como consecuencia un mundo hostil y excluyente para aquellas personas cuyas capacidades físicas, mentales, cognitivas y sensoriales son diversas y diferentes a las socialmente aceptables (Hehir, 2002).

Una situación que ilustra este desafío se encuentra en el trabajo realizado con estudiantes. Las, los y les mayores (20-24 años) que estaban en talleres laborales tenían su idea de futuro o proyecto de vida centrado en lo que hacían en el taller laboral –«yo quiero trabajar en una bodega» o «hacer pasteles»–, mientras que el grupo de estudiantes también jóvenes y adolescentes (16-19 años) que aún no llegaban al nivel laboral pensaban sus proyectos de vida de formas diversas y con intereses comunes a otros jóvenes de su edad, por ejemplo, hacer cómics o viajar a Japón, demostrando intereses más diversos que la escuela no potenciaba. Con estas prácticas se sostiene y perpetúa una idea restringida de la capacidad productiva y creativa de los, las y les jóvenes con diversidad intelectual y se limita su desarrollo como personas, restringiendo sus sueños a su capacidad laboral definida por las opciones disponibles en el mercado de la inclusión laboral de personas con diversidad intelectual.

A modo de conclusión, esta experiencia y reflexión en retrospectiva permite destacar el lugar de las metodologías participativas y su importancia para dialogar y comprender las complejidades del entorno educativo en la escuela diferencial, realidad cruzada no solo por la situación de discapacidad, sino también por condiciones de clase, género y otras desigualdades que se presentan en la vida misma. También permite pensar la extensión universitaria como una posibilidad de instalar procesos de coconstrucción y de transformación social sin desconocer los límites que esto presenta. Y si bien este proyecto incluye la participación de toda la comunidad, sería interesante explorar otras formas colectivas de integrar la escuela con la participación de madres, padres y apoderados, estudiantes y docentes en conjunto para motivar la participación y el compromiso de todas las partes.

Finalmente, queremos invitarles a conocer el producto de esta experiencia, que está publicado en el Repositorio de libros de la Universidad de Chile y que se puede descargar en el siguiente enlace: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/170246>.

- Hehir, T. (2002). Eliminating Ableism in Education. *Harvard Educational Review* 72(1), 1:32. [10.17763/haer.72.1.03866528702g2105](https://doi.org/10.17763/haer.72.1.03866528702g2105)
- Lavigne, L., & González Martin, M. (2015). Reflexiones desde la formación docente en educación sexual integral. Una propuesta para el abordaje de la diversidad sexual humana. *Temas de Educación*, 21(1), 183. <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/658>
- Lojo, M. (2018). *Sentir que sí, sentir que no*. Prevención del abuso sexual infantil. Guía pedagógica de trabajo [catalán]. Ayuntamiento de Barcelona: España. <https://ajuntament.barcelona.cat/infancia/es/canal/sentir-que-si-sentir-que-no>
- Romañach, J., & Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. En Foro de Vida Independiente.
- Subsecretaría de Derechos Humanos, Ministerio de Justicia (2017). *Guía para la incorporación del enfoque de Derechos Humanos en políticas públicas*. Ministerio de Justicia: Chile.
- Torres, A. (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y Saberes*, (30), 19-32. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys19.32>



EL MITO DE LA MODERNIDAD NOS SIGUE DAÑANDO

Jorge Gallardo Cochifas¹

Mucho sabemos de los problemas del eurocentrismo, pero al parecer aún no somos conscientes de las consecuencias del estadounidensecentrismo, del cual heredamos su nueva frenología lanzada al mundo hacia la mitad del siglo xx: test de inteligencia probados en militares (Gould & Pochtar, 1984), psicofármacos adictivos y corporalmente dañinos promocionados por las industrias (Muñoz-Calero et al. 2015), instrumentos aplicados todos los días en la niñez pobre, creativa y revolucionaria, profesionales especializados en centros de salud de ese país que llegan con una vestimenta aurática para decidir cuál es nuestra etiqueta, financiados por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, muchas veces sin saberlo.

«¿Estamos todos locos?», se pregunta el editor del DSM IV como crítica al DSM 5² y su ampliación diagnóstica en esto que llaman «espectros»: es decir, ahora los «normales» podemos tener rasgos de esto o aquello y, en consecuencia, todos somos potenciales objetos de tratamiento –medicamentoso, por cierto– (Frances, 2014).

En definitiva, el último manual estadounidense viene con el anhelo de sedar al máximo nuestro sufrimiento social y político en cuanto consumidores de identidad. Como ya sabemos que donde llega ese manual aumentan las tasas de diagnósticos y se vuelve urgente invertir en formación local y especializada (Mills & Fernando, 2014), algunos se aventuran a plantear formación con pertinencia cultural, con el apoyo de esas industrias farmacéuticas que, en casi todos los centros de salud de alta

¹ Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Santiago de Chile y Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chile.

² DSM es la sigla en inglés del “Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales” (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) editado por la Asociación Estadounidense de Psiquiatría, y constituye un sistema de clasificación de los trastornos mentales mediante categorías diagnósticas.

complejidad en nuestro país, tienen instalado a un revisor de bibliografía que compila y entrega «la última evidencia» a las y los psiquiatras para que utilicen sus medicamentos.

Y es que no se trata solamente del desplazamiento del sujeto que nos advertía Foucault. De ese sujeto que es diagnosticado, etiquetado o destruido, como planteaba Goffman (Goffman & Guinsberg, 1970). También es desplazado quien diagnostica. Ambas encarnaciones, en su complejidad, son reducidas a través de artefactos que miden grosera y reducidamente lo humano y lo más que humano.

Los técnicos de la salud mental lo saben. El sufrimiento, la pobreza y la injusticia social se confunden con la depresión: «La gente cree que está deprimida, pero no», me cuenta uno. «En realidad es la soledad y la violencia. Por eso aquí tratamos de apoyarlos y gestionarles otras cosas, como cajas de comida o compañía».

Pero, sin embargo, las fuerzas burocráticas actuales les exigen diagnosticar. «¡Hay que cumplir con las metas! ¿Cuántas depresiones tenemos este mes? Debemos completar la cantidad proyectada; de lo contrario, podemos perder presupuesto el próximo año»... «Yo nunca he visto una depresión pura. No sé si existe. Pero debemos cumplir con las metas», me dice otro. Tal vez esta es una de las razones por las cuales esos técnicos se cambian de lugar de trabajo. No soportan esta determinación epistémica.

Irrumpe el 18 de octubre³ y nuestras emociones nos desbordan. El miedo y el dolor de la dictadura se reactivan. Pero la consciencia de la sujeción se materializa en las calles. «No era depresión, era capitalismo», se escribe en las paredes. ¡Y la rabia también es cuestionada en su origen! Un rayado en la calle es claro: «Esta es la rabia contenida que intentaron callar con fluoxetina».

Como dice Varela (2002), tenemos la idea de que la mente está en la cabeza. Pero eso se debe a la consciencia de que somos seres encarnados. Y, por supuesto, entramos en una discusión y debate, mas no en certezas. Es interesante escuchar a investigadores que han luchado toda su vida por encontrar el pretendido

3 Se refiere al estallido social ocurrido en Chile el 18 de octubre de 2019.

«correlato biológico» de los llamados «trastornos mentales» cuando al final de su carrera llaman a no buscarlo, que es tiempo perdido (Berrios, 2011). Y digo trastornos, ya que, siendo fieles a la tradición positivista, no podemos hablar de enfermedades cuando el origen es una relación en disputa integrada por las definiciones de mente-cerebro.

Pero ¿cómo entonces nos creemos estos cuentos? Retórica, redes y centros de producción de pensamiento reproducen estas epistemologías de muerte sin mirarse a sí mismas realmente sobre las consecuencias de sus actos.

No se trata de olvidar a los demás, y tampoco sé si se trata de crear una psiquiatría decolonial o feminista (lo que sería un gran desafío). Pero sí sé que se trata de imaginar otros sistemas de cuidados. ¿Hasta cuándo seguimos creyendo que «lo mental» es un fenómeno individual?

En el tradicional y nada innovador campo de las determinantes sociales es sabido que ingreso, vivienda, educación, transporte, participación social, entre otras, son absolutamente determinantes en el nivel de salud y calidad de vida de la población (García-Ramírez & Vélez-Álvarez, 2013). O, como gusta decir en el campo de la biomedicina, hay evidencia de sobra. Sin embargo, podemos decir con seguridad que todavía seguimos haciendo poco por la salud. En realidad, nos ocupamos de las enfermedades. Y esto no es nuevo. Lo han dicho otras personas antes que yo (Menéndez, 2005). Pero hoy ni siquiera las enfermedades son certezas, ya que, si analizamos las fuentes de las etiquetas de esas entidades que aseguramos son unívocas y estables a través de ese «sólido» campo llamado biología, todavía tenemos mucho que reflexionar y hacer (Lock & Kaufert, 2001; Radick, 2005).

Hace años que existen grupos que escuchan sus propias voces y estas les ayudan a sortear la vida neoliberal (Blackman, 2001). En el mundo mapuche, por su parte, incluso ofrecen trabajar con personas temas de «salud mental», aun cuando la salud mental no existe dentro de su complejidad interrelacional.

Ya que es evidente que la llamada «crisis de salud mental» no se resolverá con más presupuestos, más profesionales, fármacos ni con la masificación de prácticas de enrolamiento y traducciones de lo social, en términos moleculares, ¿hasta cuándo nos seguiremos mintiendo? La pregunta sobre los mecanismos psíquicos que sostienen el *statu quo* del complejo capitalista-patriarcal-antropocéntrico sigue vigente.

Tenemos hoy una oportunidad de tomarnos en serio este cambio de época. Creo que tenemos la responsabilidad de descolonizarnos de las pautas míticas de modernidad, que a todas luces expresa un adultocentrismo a escala mayor. Hoy somos los [países] niños que debemos seguir las pautas de los [países] adultos, y no podemos desarrollar nuestros propios conocimientos y prácticas.

En este mismo sentido, si no descolonizamos nuestras formas de hacer salud y enfermedad, la posibilidad de otra pandemia está más cerca que cien años. Pues, si es cierto que la causa de este fenómeno fue zoonótica, entonces el problema es el sistema de producción capitalista en toda su complejidad cultural, social e incluso ontológica. Cuestionarlo en medio de la urgencia climática que vivimos sería una forma decolonial de entender la salud.

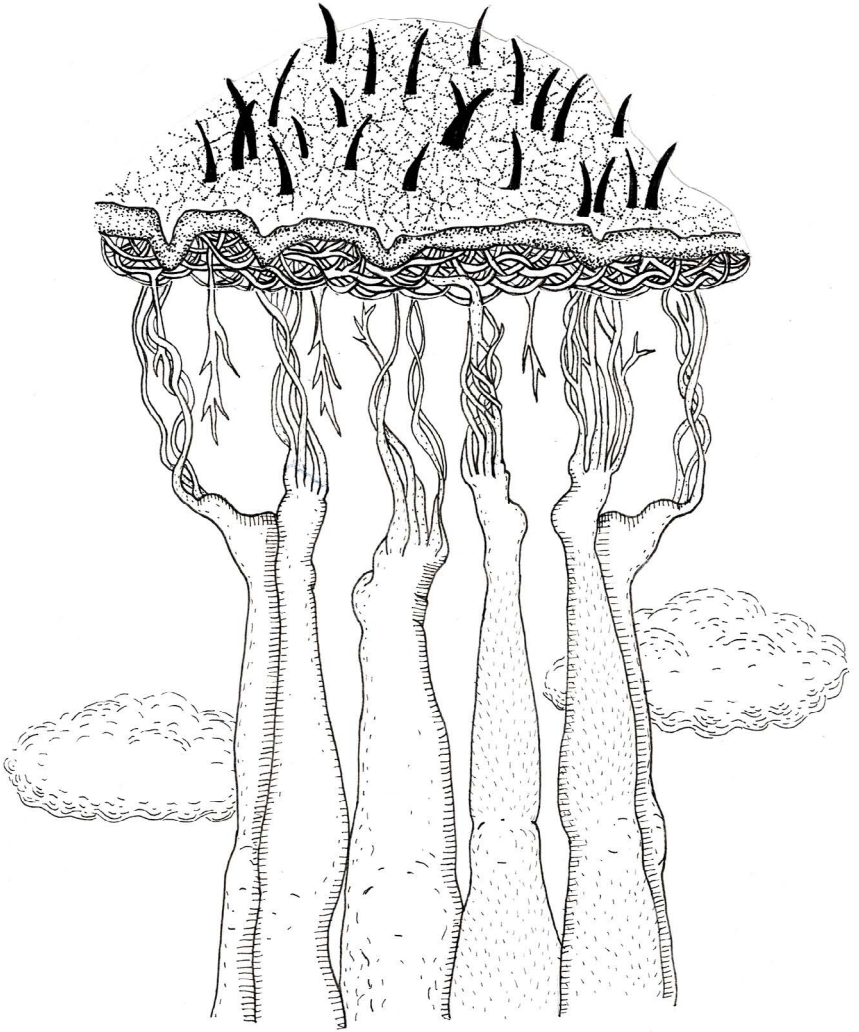
No se trata, entonces, de empezar desde cero, pero sí de identificar la *hybris* del punto cero, fuente de la colonización de la que somos sujetos (Castro-Gómez, 2007), pues se hace evidente que sostener la salud como un proceso puramente antrópico, fundado en la mítica distinción moderna de naturaleza-cultura, no hace sino posibilitar la existencia de un capitalismo salvaje que no solo destroza eso que llama y llamamos naturaleza, sino también a nosotros mismos. Cuenta de ello, lamentablemente, son las personas que arremeten contra su vida.

Vivimos en una onto-epistemología de muerte que reduce el dolor colectivo, disloca su origen y lo deposita en un individuo idealizado y abstracto cuyo cerebro puede engañarlo y controlarlo. «¡El cerebro es el órgano más complejo del universo!»: dicho por un cerebro cerebrocentrista.

Creo que hemos llegado a un punto donde debemos crear. Tal vez llegó el momento de atravesar esa ventana oscura arriba de la frase «No era depresión, era capitalismo».

-
- Berrios, G. (2011). *Hacia una nueva epistemología de la psiquiatría*. Buenos Aires: Editorial Polemos.
- Blackman, Lisa. 2001. *Hearing Voices: Embodiment and Experience*. Londres y Nueva York: Free Association Books.
- Castro-Gómez, S. (2007) “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, IESCO, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Frances, A. (2014). *¿Somos todos enfermos mentales? Manifiesto contra los abusos de la psiquiatría*. Barcelona: Ariel.
- García-Ramírez, J. A., & Vélez-Álvarez, C. (2013). América Latina frente a los determinantes sociales de la salud: políticas públicas implementadas. *Revista de Salud Pública*, 15, 731-742.
- Goffman, E., & Guinsberg, L. (1970). *Estigma: la identidad deteriorada* (pp. 1-11). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gould, S. J. & Potchar, R. (1984). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Antoni Bosch.
- Lock, M., & Kaufert, P. (2001). Menopause, local biologies, and cultures of aging. *American Journal of Human Biology*, 13(4), 494-504.
- Menéndez, E. L. (2005). El modelo médico y la salud de los trabajadores. *Salud Colectiva*, 1, 9-32.
- Mills, C., & Fernando, S. (2014). Globalising Mental Health or Pathologising the Global South. Mapping the Ethics, Theory and Practice of Global Mental Health. *Disability and the Global South*, 1(2), 188-202.

- Muñoz-Calero, P., Sánchez, B., Rodríguez, N., Pinilla, B., Bravo, S., Cruz, J. F., & Martín, R. (2015). Síndrome metabólico y riesgo cardiovascular en pacientes con diagnóstico de esquizofrenia, trastorno esquizoafectivo y trastorno bipolar. *Nutrición Hospitalaria*, 32(6), 2715-2717.
- Radick, G. (2005). Other histories, other biologies. *Royal Institute of Philosophy Supplements*, 56, 21-47.
- Varela, F. J. (2002). *El fenómeno de la vida*. Santiago: Dolmen ediciones.



MESA DE TRABAJO I. SÍNTESIS Y PERSPECTIVAS

La primera mesa de trabajo se preguntó desde dónde iniciar la investigación con metodologías críticas en ciencias sociales y salud. Para ello, planteó como punto de partida los enfoques entregados tanto desde las perspectivas feministas como desde las perspectivas decoloniales. En esta mesa de trabajo, cincuenta y dos participantes se distribuyeron en ocho grupos. Se inició un diálogo abierto a partir de dos preguntas conductoras: 1) ¿Qué significa el feminismo decolonial? y 2) ¿Cómo la enfermedad hace surgir otra memoria, otra investigación y otras hablas que no aparecen en los relatos formales? A continuación, presentamos la sistematización.

Sobre el feminismo decolonial

El feminismo es una herramienta para cuestionar la historia y la realidad patriarcal que se nos han enseñado como únicas. Es una mirada que permite reconocer las diferencias y las construcciones alrededor del género de forma situada en la realidad local. Es una postura ética en el mundo académico sobre cómo relacionarse con los pares, con las preguntas y cómo posicionarse en torno a relaciones de cuidado incluso en la investigación. El feminismo invita a vincularnos con quienes estamos investigando. Por su parte, el pensamiento decolonial nos convoca a cambiar la realidad desde un marco interpretativo que provenga de creencias y concepciones locales (del territorio involucrado en la investigación) en lugar de marcos teóricos externos de centros hegemónicos, como Europa o Estados Unidos. Ambas perspectivas (feminismo y decolonialidad) son miradas situadas, críticas y transformadoras respecto del poder, de las relaciones asimétricas, del conocimiento y de las formas de hacer. De este modo, los distintos feminismos (radicales, interseccionales, marxistas, etc.) se posicionan como marcos para la transformación social.

Existe una interacción que sirve como motor para estos cambios, en ocasiones desde la sociedad civil hacia la investigación

académica y también desde la academia, aportando con investigación a las luchas sociales. Tanto el feminismo como lo decolonial entregan herramientas para repensar las formas cómo nos relacionamos en pos de avanzar hacia una mayor horizontalidad.

En nuestro medio es más recurrente la lectura de autores con formación europea que la de personas formadas en América Latina y a pesar de que tienen un posicionamiento político, son muy generales, teóricos, poco aplicados a la realidad latinoamericana y no consideran la forma en que la colonialidad en Latinoamérica nos determina. Para hacer investigación decolonial hay que tener conciencia de este carácter colonial de la academia que nos permita cuestionar los modelos europeos de investigación y construcción de conocimiento, y así avanzar hacia modelos conceptuales situados en nuestra realidad. Es posible hacer este proceso desde la organización comunitaria, con tal de abrirse a otros saberes y reconocer sus experiencias como conocimientos equivalentes a los desarrollados por la academia y la medicina hegemónica.

Ética de la investigación

Existe un imaginario ideal sobre la investigación feminista y decolonial, el cual, al enfrentarse a la realidad, pone en evidencia algunos problemas. Algunos ejemplos son la asimetría y jerarquía en las relaciones entre quien investiga y las personas investigadas; la imposición a la comunidad de teorías, conceptos o formas de entender la realidad; el no reconocer las particularidades y necesidades de la comunidad con la cual se trabajará; la definición académica de los objetivos de la investigación; y las formas de autoría: ¿cómo despersonificar la figura de quien investiga como autor o autora, cuando en realidad se trata de logros, alcances y saberes comunitarios? Esto implica mantenerse en una constante vigilancia epistemológica. Asimismo, es importante revisar el aspecto ético en el uso y manejo de datos de personas a partir de perspectivas críticas, poniendo atención en aspectos como el consentimiento informado y las formas de devolución a las comunidades.

Como hemos señalado, las perspectivas críticas feministas y decoloniales develan el contexto sociohistórico en el que se desarrollan para situarse desmarcándose de los modelos hegemónicos de pensamiento y proponiendo otros alternativos que los problematizan, discuten y disputan el espacio teórico conceptual. Sin embargo, hay que tener cuidado en posicionarse como investigadoras o investigadores que «vemos algo que les demás no ven», en el sentido de «entender» las tramas simbólicas de la sociedad y generar una nueva capa conceptual que nos aparte. Este problema conlleva que, al crear comunidades académicas o epistemológicas «críticas», estas se consoliden como grupos de pensamiento que se piensan disruptivos, pero que en realidad han establecido una nueva ortodoxia, es decir, se han desplazado de una estructura de pensamiento rígida para entrar en otra de similares características.

En este sentido, las metodologías de investigación cualitativa pueden poner en tensión la forma de producción de conocimiento del método científico, pero no necesariamente cuestionan la colonialidad. Un problema que existe en torno a las investigaciones críticas es conocer cuál es su énfasis: reproducir el quehacer académico, buscar transformaciones sociales o ambas. Por esto hay que poner atención en la construcción de los objetivos de investigación y a qué finalidad estos responden. Pero ¿cómo posicionar las metodologías críticas de investigación cuando los fondos y financiamiento imponen una única manera de estructurar y formular las investigaciones?

Prácticas en salud

En el área de la práctica en salud surgen preguntas similares a las de la investigación: ¿quién posee el conocimiento?, ¿quién es el agente sanitario?, ¿quién le entrega indicaciones a otra persona que «no sabe»? En esas dinámicas hay violencias, porque se suelen negar los saberes que poseen las personas no marcadas como agentes sanitarios.

Desde la división social del trabajo, las mujeres quedan relegadas al espacio de los cuidados. La profesionalización de

la medicina está marcada por lo patriarcal, encarnado por una parte en la figura masculina del médico y, por la otra, en la enfermera como especialista clínica de los cuidados.

En salud, los estándares se construyen desde el conocimiento hegemónico desarrollado por y para hombres blancos, heteronormados y patriarcales. De este modo, todo –tanto el conocimiento como las intervenciones biomédicas (diagnósticos, tratamientos, medicamentos, etc.)– han sido desarrollados en función de un único cuerpo. El enfoque de género en salud debe superar la mera cuantificación de las desigualdades sanitarias mediadas por esta variable (como suele hacerse en el sistema de salud chileno), y se debe avanzar en entender la perspectiva feminista como una crítica política a la realidad sanitaria establecida. Esto implica, por ejemplo, cuestionar la relación jerárquica entre agente sanitario y «paciente», en donde la segunda persona es relegada a un rol pasivo de escucha, paciencia y sumisión.

La salud más allá de la enfermedad

Ante estos cuestionamientos, surge la pregunta sobre qué es la enfermedad y qué es la salud. La conversación problematiza si la enfermedad es un hecho meramente biológico o si es un proceso/resultado social. Desde la biomedicina se establecen patrones hegemónicos para comprender la salud-enfermedad, los cuales difieren de las experiencias por las que transita cada persona en el proceso de ser y padecer un diagnóstico. Así, una patología puede abordarse como un *checklist* de síntomas o como un fenómeno sociocultural.

El padecimiento de una enfermedad es un cambio en el sentir de las personas, el cual modifica el relato cotidiano y provoca nuevas preguntas. Estas pueden ir generando procesos de resistencia en torno a una enfermedad.

Al reapropiarse de los diagnósticos médicos, las personas reformulan los significados de conciencia y vivencia de la enfermedad. Surge así una nueva identidad, que no necesariamente se corresponde con las categorías y etiquetas de la biomedicina. El problema no es el dolor o la patología; el problema es

el etiquetamiento de las personas a partir de esa patología, lo que anula su voluntad e identidad. Las vivencias de salud/enfermedad como proceso implican formas de resistencia, sentido y significados que van en contra de las ideas hegemónicas de la medicina. La enfermedad y su realidad es una forma de representación social.

Desde la biomedicina se desarticula a la persona. El sistema de salud hegemónico no permite salirse de él y, al mismo tiempo, no permite que las personas que se involucran en sus tratamientos manifiesten su dolor. Muchos tratamientos estandarizados (a partir de un cuerpo hegemónico único) no funcionan de igual manera en personas con condiciones sociales diferentes. Hay un dolor que no está enunciado y considerado.

La importancia de la escucha

¿Es la enfermedad realmente lo que hacer surgir «otra memoria»? Esta pregunta contiene el problema que atraviesa la academia, que en general se desacopla y se comporta colonialmente con los sujetos y territorios con los que se relaciona. La epistemología feminista lleva décadas diciendo que lo blanco y patriarcal representa solo a una minoría que no permite la escucha.

A continuación, un ejemplo de lo anterior. El 1 de enero de 1994, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) emitió una declaración de guerra conocida como la Primera declaración de la Selva Lacandona. En ese marco, dos comandantas, Ramona y Esther, caminaron dos años completos por todas las comunidades del sur de México, de Chiapas y de Alto Chiapas. Recorrieron treinta y cuatro provincias preguntando algo muy lindo y muy simple: ¿qué te duele a ti como mujer? o ¿qué te humilla a ti de lo que hace tu cultura? Interpretaron eso, caminaron, lo entendieron, comieron y hablaron con esas mujeres. Ese trabajo de dos años lo sintetizaron en un decálogo¹ que tradujeron para todo el mundo de las mujeres indígenas, se consideraran o no feministas. Este es uno de los muchos trabajos

1 Más información se puede consultar en <http://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2014/01/Ley-revolucionaria-de-mujer.pdf>

de la región que muestran que existen formas de conocer los dolores de las personas y no farmacologizarlos ni codificarlos a través de la medicina occidental.

Al escuchar las voces en primera persona en relación al dolor, se comprende que es una experiencia que se expresa de diferentes maneras. Hay distintos lenguajes jugando acá, no solo el de las palabras que conocemos que es el lenguaje por el que recibimos información, y por ello debemos problematizar la hegemonía de la lectoescritura para ampliar esta subjetividad. Un lenguaje alternativo es la somatización, la forma en que el cuerpo habla. La investigación puede ser una oportunidad para movilizar el diálogo entre distintas hablas y problematizar así las estructuras asumidas como dadas. Cuando empezamos un proceso investigativo, el soma puede expresar ciertos problemas o dificultades que el lenguaje verbal no transmite. Hay que abrirse a diferentes modalidades de habla, hay que ampliar los canales de información, articular el arte, la música, la danza y otros elementos que frecuentemente se relegan solo al ocio o son vistos como actividades secundarias. Estas otras formas expresivas pueden articularse para entender y modificar las formas de escucha tradicional.

La evidencia científica hegemónica (principalmente anglosajona) se aplica acríticamente, sin dudar, en nuestros cuerpos y territorios subordinando los saberes locales. Se produce una dicotomía entre lo médico y lo no médico, lo que tiene un gran impacto particularmente en pacientes y comunidades indígenas. ¿Qué nos duele y cómo lo tratamos? ¿Qué sesgos culturales tienen los trabajadores de la salud y sus pacientes?

A partir de los enfoques feministas y decoloniales es posible avanzar en reivindicar historias no escuchadas y narrarlas de modo que se posibilite el acceso a esas otras realidades y saberes. Y, desde la biomedicina, avanzar hacia reconocer los relatos y conocimientos de las personas que vivencian sus propias enfermedades en vez de interpretarlos a partir de las definiciones propias del conocimiento biomédico.

MESA DE TRABAJO 2

**PARTICIPACIÓN SOCIAL Y TENSIONES
EN METODOLOGÍAS CRÍTICAS**

UNIVERSIDAD, TERRITORIO Y ACCIÓN COMUNITARIA: REFLEXIONES EN TORNO A EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA

Rodrigo Mardones Carrasco¹

Desde Coyhaique, Región de Aysén, agradecemos la invitación. La idea es compartir con ustedes algunas reflexiones que han nacido justamente al alero de distintas prácticas de vinculación con el medio que realizamos en la carrera de Psicología de la Universidad de Aysén. Prácticas que se guían por las premisas de la Investigación Acción Participativa (IAP), la educación popular y la psicología comunitaria. Por último, queremos abrir espacios para el diálogo sobre las maneras en que estas prácticas pueden permear espacios formativos, diálogo que nos permita pensar un vínculo con el medio no solo «desde la universidad saliendo hacia afuera», sino que también desde las «organizaciones e instituciones tomándose la universidad».

Creemos importante concebirnos como parte de una red más amplia que abarca diversas formas de organización social y con las cuales podemos levantar procesos formativos innovadores y con pertinencia territorial, y de este modo avanzar en una construcción de conocimientos compartidos junto con las distintas comunidades.

Para comenzar, presentaré ejes programáticos que diversas experiencias de intervención comunitaria en las que hemos participado han ido alimentando. De esta manera, podemos levantar propuestas para responder a la pregunta por otras formas de articulación entre la universidad y los territorios donde se emplazan.

Una primera experiencia fue una intervención que realizamos en Chaitén, luego de la erupción volcánica, donde coordinaba las acciones con jóvenes del sector. Recordemos que esta erupción implicó el desplazamiento de casi cinco mil personas

¹ Unidad de Psicología, Universidad de Aysén.

sin un plan adecuado, a pesar de que el gobierno de Chile en ese entonces comunicó esta evacuación como una de las más exitosas y a mayor escala realizada en el menor tiempo posible. Sin embargo, conversando con personas del sector, supimos de muchas familias, por ejemplo, que fueron separadas sin saber el lugar al que se dirigían al momento de la evacuación.

Otro antecedente importante es que, en un inicio, se prohibió la habitabilidad en Chaitén, pero no llegó a pasar un año para que las personas volvieran nuevamente a sus casas, se organizaran y retomaran lo que a ellos les parecía fundamental para iniciar un nuevo Chaitén: el liceo Juan José Latorre; este colegio fue limpiado y habilitado por la propia comunidad.

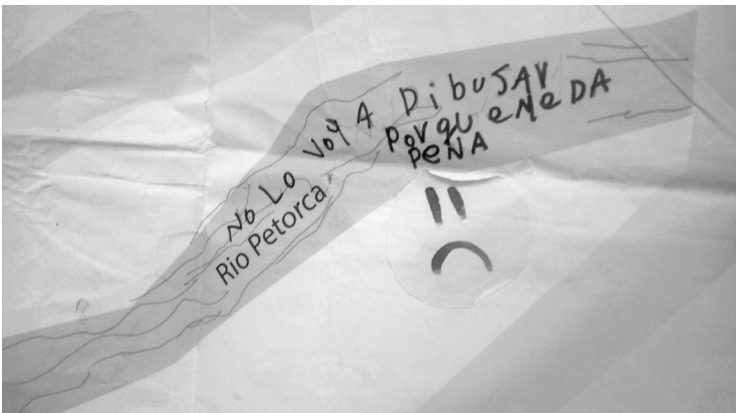
En sectores rurales, la radio es un agente muy importante, es un canal de comunicación muy escuchado por personas de un mismo sector. Con las y los jóvenes del liceo trabajamos un programa radial para el cual realizamos talleres de periodismo y de teatro, y grabamos el programa piloto. Dividimos el trabajo de intervención en cuatro momentos. En el primero, conformamos el grupo y nos sensibilizamos con la temática para luego, en una segunda instancia, favorecer la participación para la acción.

Quiero precisar aquí que toda participación no necesariamente implica transformación. La participación puede ser entendida como formar parte de algo: asistir a alguna reunión, recibir información sobre algo, etc., pero también es necesario que esa participación facilite tener y formar parte de algo, es decir, considerar opiniones, pero también ser parte de las decisiones que se tomen. Por ejemplo, en el caso que expongo, las y los jóvenes tomaron la decisión de que el programa debía reflejar contenidos de interés juvenil que abrieran el debate.

Un tercer momento es la ejecución en sí misma, que nos permitió avanzar en la construcción de una propuesta atingente y pertinente a la realidad juvenil del sector. Otros grupos de trabajo habían llegado a instalar temáticas relacionadas con la erupción del volcán Chaitén y nos mencionaban la importancia de recordar y habitar el lugar desde otras miradas, no solo desde la catástrofe. Por último, tuvimos que asegurar la sostenibilidad

del proyecto para lo cual se trabajó en la alianza que permitió mantener funcionando el programa por casi un año, entre la escuela –que vio una posibilidad de innovación pedagógica– y el dueño de la radio Chaitén, quien ofreció talleres para estudiantes y una franja horaria para el programa. Como siempre digo, el trabajo está bien hecho cuando ya no hacemos falta.

Otra intervención fue en el Valle de Longotoma, provincia de Petorca, región de Valparaíso. Trabajamos sobre el impacto que estaba teniendo en niños, niñas y niños la instalación de un proyecto minero en el sector. Al poco andar, nos dimos cuenta de que toda la maquinaria que se estaba movilizandando para la instalación de la minera pasaba por tres colegios. Trabajamos con esos tres colegios levantando información sobre cómo los niños, niñas y niños habitan, imaginan y se proyectan en ese lugar y cuáles son sus prácticas. A través de relatos y dibujos comprobamos que el conflicto socioambiental no partió con la minera, sino que venía de larga data y no era solo un conflicto, sino que cinco: malos olores de una empresa faenadora de pavos, tala ilegal de árboles nativos, escasez hídrica, proyectos inmobiliarios y la minera. A partir de esto, realizamos murales participativos en contra de la instalación de esta minera creados por los propios niños, niñas y niños en la fachada de estos colegios.



“Río Petorca me da pena”: mapa de Gulliver realizado por niños de la Escuela Carlos Ariztía, provincia de Petorca, Valparaíso. Registro del autor.



“El mar no se contamina”: mapa de Gulliver realizado por niños de la Escuela Básica Poza Verde, provincia de Petorca, Valparaíso. Registro del autor.

Lo anterior nos habla de la importancia de una reflexividad axiológica, es decir, las lecturas que hacemos de los contextos son lecturas valóricas y éticas de la realidad. Por otro lado, está el compromiso crítico y utópico de que no todo lo que hay es lo que puede ser. Por ello la reflexividad es también creativa, encuentra posibilidades de comunicar y compartir de diversas formas. El lugar del arte, el diálogo y el encuentro cobran gran relevancia, así como trabajar con la metáfora, porque la palabra cierra sentidos o trata de cerrarlos, pero la metáfora tiene la posibilidad de abrirlos. Intervenir para abrir posibilidades, para proponer formas de acción posibles. Finalmente, quiero compartirles que para nosotros la idea de reflexividad tiene que ver con tres ámbitos: con el hacer, el sentir y el pensar. Nuestro trabajo tiene que ver también con reflexionar sobre estas tres dimensiones y cómo se relacionan entre sí. Lo político, lo ético y lo afectivo son dimensiones a reconocer en nuestras interacciones guiadas por los supuestos que hemos ido exponiendo. Nuestras formas de relacionarnos, de trabajar junto a estudiantes, con los territorios, nuestras prácticas evaluativas, etc., son maneras de dar forma a lo vincutivo, a lo relacional, en la construcción de conocimientos.

Para conocer más de las experiencias relatadas y profundizar en el tema, el autor propone la siguiente bibliografía:

- Mardones, R. (2015). Participación y juventudes en contextos de posdesastres siconaturales. Una experiencia de Investigación-Acción-Participativa (IAP) en Chaitén, Chile. En Nateras, A.; Medina, G. & Sepúlveda, M. *Escrituras emergentes de las juventudes latinoamericanas*. México: GEDISA y UNAM Editorial.
- Mardones, R. (2013). Radio, jóvenes y participación. Una experiencia de Investigación-Acción-Participativa (IAP) en el contexto de post-erupción volcánica en Chaitén. *Revista Latinoamericana de Psicología Social Ignacio Martín-Baró*, 2(2), 1-18
- Mardones, R., Fischer, J. y Flores, C. (2014). Memorias del 1er Seminario en Desastres siconaturales. Experiencias y desafíos para la psicología y las ciencias (editores). *Cuadernos de Crisis y Emergencias*, 13(1). Disponible en: http://www.cuadernosdecrisis.com/docs/2014/numero13vol1_2014_memorias.pdf
- Mardones, R., Rueda, S. & Guzmán, M. (2011). Tejiendo vínculos: una mirada a la organización “Renacer de Chaitén” de la tercera edad en un contexto de posdesastre. *Cuadernos de Crisis y Emergencias*, 10(2). Disponible en: http://www.cuadernosdecrisis.com/docs/2011/Num10vol2_2011_tejiedo_vinculos.pdf
- Wiesenfeld, E. & Sánchez, E. (2012). Participación, pobreza y políticas públicas: 3P que desafían la psicología ambiental comunitaria (El caso de los concejos comunales de Venezuela). *Psychosocial Intervention*, 21(3), 225-243. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179824562001>
- Wiesenfeld, E. (2014). La psicología social comunitaria en América Latina: ¿consolidación o crisis? *Psicoperspectivas*, 13(2). 6-18. Recuperado de: <http://goo.gl/p5WpFC>

- Wiesenfeld, E. (2001). La problemática ambiental desde la perspectiva psicosocial comunitaria. Hacia una psicología ambiental del cambio. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 1(2) 1-19.
- Wiesenfeld, E. & Zara, H. (2012). La psicología ambiental latinoamericana en la primera década del milenio. Un análisis crítico. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación social*, 12(1), 129-155. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53723265008>
- Winkler, M; Alvear, K.; Olivares, B. & Pasmanik, D. (2014). Querer no basta: Deberes éticos en la práctica, formación e investigación en Psicología Comunitaria. *Psykhe*, 21(1), 115-129.

METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS Y ODONTOLOGÍA COMUNITARIA¹

Mariana Alejandra Flores Azolas²
Bran Berna Montiel Díaz³

Introducción

La odontología comunitaria (OC), definida por la Asociación Dental Americana como la práctica y ciencia de prevenir enfermedades orales, promover la salud oral y mejorar la calidad de vida a través de los esfuerzos organizados de la comunidad (Domínguez y Díaz, 2011, p. 32), se posiciona hoy en día como una de las principales estrategias epidemiológicas para abordar los problemas en salud oral de la población.

Como una forma de observar la OC latinoamericana en la actualidad, recientemente nos propusimos investigar respecto del lugar que en ella ocupa la participación comunitaria. Como primer paso realizamos una revisión bibliográfica buscando distintas intervenciones de OC que hubiesen aplicado las metodologías de la Investigación Acción Participativa (IAP) en las comunidades donde desarrollaron sus acciones de salud. Identificamos un predominio evidente de experiencias con participación de la comunidad desde una lógica más utilitaria de la IAP, antes que procesos enraizados y generados desde la comunidad. Esto nos permite plantear, en primera instancia, una reflexión respecto a los sentidos y significados de la participación de la comunidad dentro de los procedimientos, acciones y programas que realiza la OC. En segundo lugar, también nos permite proponer un retorno a los pilares en los cuales se funda la IAP para reconstruir rutas de acción en las formas de hacer salud de forma

¹ Este proceso se enmarca en el diseño de tesis de Mariana Flores para optar al título de dentista cirujana de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile.

² Egresada de Odontología, Universidad de Chile.

³ Estudiante del Doctorado en Filosofía con mención en Estética y Teoría del Arte de la Universidad de Chile.

colaborativa, dando lugar a construcciones sociales sobre la salud oral como punto de partida de un trabajo que sea capaz de producir soluciones colectivas a problemas, patologías o dificultades relativas a la salud oral.

Odontología y comunidad

A lo largo de su historia, la odontología, al igual que muchas otras áreas de la medicina, ha intentado simplificar al ser humano al descomponerlo para facilitar su estudio. Con esto, la profesión ha potenciado un modelo biomédico que ignora u omite la complejidad del ser humano en su contexto, produciendo su fragmentación y limitando la visión general del fenómeno de la salud al objetivar la enfermedad. Reduciendo una a una las enfermedades que pueden afectar a la población e intentando dar soluciones a las mismas por separado, se pasa por alto la complejidad de la realidad situada de la comunidad, provocando una desatención hacia el ser humano, lo que sin duda afecta —en el marco del sistema neoliberal— a unas personas más que a otras.

La odontología en este aspecto aparece como uno de los campos de la salud que, encontrándose muchas veces alejado del equipo de salud, favorece este modelo biomédico y reduccionista provocando que las discriminaciones y desigualdades en salud oral sean aún más severas. Producto de lo anterior, en los últimos años las políticas públicas en esta materia han estado orientadas hacia nuevos modelos de atención que teóricamente ponen su foco en la participación social para dar solución a los problemas en salud oral de la comunidad.

De esta manera, el nuevo enfoque comunitario surgió con el nombre de odontología comunitaria, el cual parece generar una serie de oportunidades de transformación que la atención individual en salud oral no ha podido lograr. En este enfoque el paciente es la comunidad, y con ello se aspira a que el equipo de salud observe desde una mirada integral a la comunidad y sus problemas de salud, posibilitando, a través de aquella

observación, una oportunidad única de acción colaborativa entre ciencia y comunidad.

A partir del nuevo enfoque cabe preguntarse: ¿la OC ha logrado lo que metodológicamente se ha propuesto? ¿Hacia dónde se dirige la participación en odontología comunitaria?

Con el objetivo de aproximarnos a posibles respuestas o reflexiones a través de los insumos alcanzados en la búsqueda sistemática, entendida esta metodología como un procedimiento confiable y reproducible para encontrar aquellas experiencias que cumplieren con la pregunta planteada acerca de cómo se ha experimentado la IAP en odontología comunitaria, se adaptó la estrategia de revisión sistemática cualitativa como una guía metodológica para llevar a cabo una revisión narrativa crítica.

Revisando el material sobre odontología comunitaria disponible en documentos académicos se pudo observar que, a pesar de sus intenciones de cambio, una parte importante de la práctica odontológica comunitaria pone como objetivos cardinales de sus intervenciones aumentar el nivel de conocimientos en salud oral (alfabetización en salud) y, al mismo tiempo, alcanzar los indicadores en salud que el propio equipo investigador propone para una población determinada.

Las intervenciones en su gran mayoría son planteadas por el equipo científico y por ello adquieren un carácter altamente asistencialista, tecnicista y poco situado, lo que implica que la participación que proponen hoy en día los equipos de salud se queda únicamente en la superficialidad del concepto. Al acotar su acción a las necesidades de los equipos investigativos, la vinculación comunitaria –desde nuestra perspectiva– se constituye como una forma de participación utilitaria que no permite la redistribución de las formas de poder –conocimiento de necesidades–, no genera un protagonismo real de la comunidad en la objetivación, planificación y acción en salud en sus propios territorios, y en consecuencia, pone en tensión los alcances o mejoras significativas a largo plazo en temas de salud. Es así como la participación social, al ser un concepto en disputa, adquiere sentido según quien la utilice y quien la promueva.

Al observar las políticas públicas en salud podemos constatar que la participación aparece como un concepto que suele ser empleado para justificar la toma de decisiones, el destino de los presupuestos y su traducción en intervenciones sociales. Es relevante señalar que, a pesar de involucrar a una diversidad de actores sociales en su ejecución, no implica necesariamente que todos estos actores estén al tanto de la problemática a intervenir (Watkins, 2017). Es a partir de esto último que abundan las formas de participación simbólica, más como justificación para la toma de decisiones que como un proceso continuo colaborativo que logre alterar o modificar las prácticas normalizadas en salud a través de una participación activa de la comunidad. En dicha empresa se trabajaría colaborativamente con la comunidad para generar con ello procesos con pertinencia local.

Volver a la base de la participación con la IAP

Para que la experiencia en salud adquiriera un carácter realmente participativo debemos lograr abrir el diálogo, alcanzar el debate dentro de un colectivo formado por las y los sujetos libres y capaces de guiar los caminos de su desarrollo, provocando una reconfiguración relacional entre saberes locales y científicos, pero ¿cómo conseguir esto en salud?

El proceso de construcción participativa conocido como IAP ha tomado una fuerza considerable en las ciencias de la salud donde cada día se promueven intervenciones de esta índole con mayor interés. La IAP cambia la relación sujeto-objeto en las formas de investigar (García, Ibáñez & Alvira, 1986), desplazando la relación de poder que existe sobre el proceso de producción y uso del conocimiento y diferenciándose enormemente de los enfoques tradicionales jerárquicos y verticales de investigación política y en salud. En la IAP los movimientos sociales se involucran directamente, conduciendo la acción a partir del aprendizaje que se desarrolla en conjunto con las y los investigadores o facilitadores en salud u otras áreas.

De modo concreto –y realizando un ejercicio crítico del uso y significado de las metodologías participativas utilizadas en

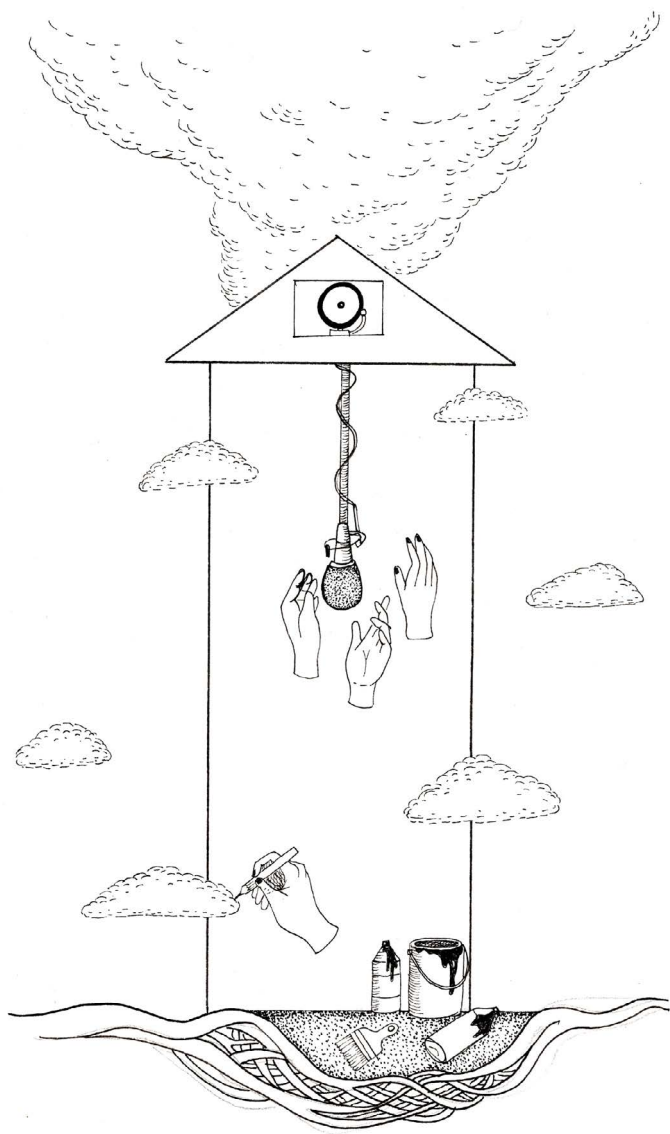
salud, y más precisamente de la IAP— se propone el retorno a los procedimientos de vinculación con las comunidades para desde allí permitir la emergencia de las problemáticas y necesidades que la odontología comunitaria debiese trabajar.

Atendiendo a lo anterior, adquiere vital importancia centrar la mirada en la capacidad investigativa y educativa de los métodos citados, que a la base de sus objetivos operativos buscan observar, analizar y generar procesos que parten desde los primeros encuentros y transitan por asambleas con la comunidad, por la conformación de un grupo motor, asignación de tareas, realización de diagnósticos, programación y desarrollo de actividades para desembocar en programas de acción participativos permeados por los intereses de los y las involucradas, sin dejar fuera pero sin centralizarse en los propósitos de los equipos médicos de la odontología comunitaria (Red CIMAS, 1993). De esta forma se lograría que la comunidad tome control sobre su propia salud, mejore sus condiciones de vida y transforme su realidad (Villasante, Montañés & Martí, 2002).

Como investigadores o facilitadores de procesos comunitarios en salud debemos pensar la IAP como un procedimiento de trabajo para la producción de conocimiento colectivo que facilite la acción y la transformación social; haciendo una evaluación crítica de los diseños de programas y planificación de intervenciones que se desarrollan sin la inclusión de la experiencia y entendimiento que las comunidades tienen sobre sus propias necesidades en salud.

En definitiva, nos referimos a llevar a cabo experiencias de odontología comunitaria con un enfoque de participación que signifique tomar distancia del modelo biomédico para observar desde una perspectiva integral la realidad social, poniendo al centro del ejercicio las experiencias como fuentes primarias de conocimiento y, por tanto, incluir el aprendizaje como posibilidad de acción. Los procesos de educación sanitaria deben ser repensados para, poco a poco, migrar hacia perspectivas participativas promotoras de la salud, modelos que aun contando con una base teórica/metodológica que nace desde la academia, den paso a la acción.

-
- Domínguez, M. Á., & Díaz, E. R. (2011). Impacto de la acción odontológica comunitaria de los estudiantes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo. *ODOUS Científica*, 12(2), 31-41. <https://biblat.unam.mx/es/revista/odous-cientifica/articulo/impacto-de-la-accion-odontologica-comunitaria-de-los-estudiantes-de-la-facultad-de-odontologia-de-la-universidad-de-carabobo>
- García, M., Ibáñez, J., & Alvira, F. (1986). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Red CIMAS (1993). Materiales de los Cursos de Metodologías de la Participación. Madrid: Red CIMAS. (IAP, participación). https://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/manual_2010.pdf
- Villasante, T., Montañés, M., & Martí, J. (2002). (coords.), *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Watkins Montenegro, J. (2017-12-18). *Estrategias de promoción de la participación en intervenciones sociales. Análisis de la participación a partir de un estudio de casos* [Tesis para optar al título de Sociólogo de la Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/175399>



MESA DE TRABAJO 2. SÍNTESIS Y PERSPECTIVAS

La segunda mesa de trabajo del encuentro se orientó a gatillar la discusión en torno a cómo llevar a cabo una investigación efectiva con metodologías críticas, entendiendo las tensiones que se producen al llevar a la práctica la participación social. Con esto se hace referencia a los desafíos de transitar de una participación consultiva a una con incidencia a lo largo del proceso investigativo. En esta mesa de trabajo, treinta y cinco participantes se distribuyeron en cinco grupos. Las reflexiones que se construyeron en esta mesa responden a las preguntas: 1) ¿Qué diferencia un enfoque conservador de uno transformador? y 2) ¿Cómo evitar la instrumentalización y banalización de la participación?

Enfoque conservador y enfoque transformador

A continuación se detallan algunas comparaciones entre ambos enfoques. Una primera distinción es que el enfoque conservador asume que la realidad social puede ser observada «objetivamente», por lo que la investigación es un ejercicio de producir conocimientos objetivos sobre el estado de un fenómeno como, por ejemplo, describir sus características en un determinado momento sin alterarlas. Entonces, como su nombre lo indica, busca conservar el estado de su objeto de estudio, sea este la salud u otro fenómeno social. En cambio, el enfoque transformador asume que la presencia de quien investiga altera el estado de la realidad social, ya que ella se construye con las interacciones entre las personas (incluidas quienes investigan). Por tanto, emprender un ejercicio de producción de conocimientos es una práctica colectiva y se da desde puntos de vista intersubjetivos que dialogan.

Una segunda distinción es que el enfoque transformador nace con el propósito de generar resultados directos en las condiciones de vida de las personas directamente involucradas en la investigación, reconociendo el trabajo científico como una labor al servicio de las comunidades y no solo como el ejercicio de

una disciplina científica. Por su parte, el enfoque conservador se piensa para el desarrollo de la comunidad científica y, por tanto, sigue los paradigmas disciplinares para validar conocimientos.

Una tercera diferencia está en que el enfoque transformador considera una dimensión política de la realidad social, es decir, asume la existencia de relaciones de poder entre las personas y los grupos sociales. De este modo, lo que está en juego son las construcciones de realidad que se crean en la interacción y comunicación entre personas, las cuales se sostienen sobre relaciones de poder. Como se expresó antes, el enfoque conservador no cuestiona su interacción con las personas que participan en la investigación, sino que pretende analizar los hechos desde una pretendida distancia objetiva.

Las metodologías críticas de investigación buscan distribuir el poder y no la imposición de unos sobre otros, tanto en el ejercicio práctico de la investigación como en el sentido transformador de la realidad social. Su componente «crítico» está asociado a la capacidad de cuestionar las jerarquías de poder presentes en los espacios sociales y a la capacidad de coconstruir nuevas realidades. De ahí que las metodologías críticas también sean conocidas como *metodologías participativas*, porque promueven técnicas de distribución del poder mediante la participación de distintos actores sociales.

Tabla 1. Distinciones entre enfoque conservador y enfoque transformador

| | ENFOQUE CONSERVADOR | ENFOQUE TRANSFORMADOR |
|----------------------------|---|--|
| Epistemología | La realidad social es objetiva. | La realidad social es dialéctica. |
| La investigación es | Un ejercicio de producir conocimientos objetivos sobre el estado de un fenómeno, como describir sus características en un determinado momento sin alterarlas. | Una acción consciente y justificada de alterar el estado de un fenómeno al momento de producir conocimientos sobre el mismo. |
| Propósito | Aportar al crecimiento y desarrollo de la disciplina científica en cuestión. | Aportar a las personas involucradas en la investigación y a la comunidad científica. |
| Poder | El poder lo tiene la disciplina científica en las decisiones metodológicas y de producción de conocimientos. | Se distribuye el poder entre quienes investigan y personas implicadas, por lo que se promueven técnicas participativas. |

Fuente: Elaboración propia.

A pesar de la comparación dicotómica entre ambos enfoques, se considera que, más allá de entenderse como dos polos totalmente opuestos, es posible identificar y crear tránsitos entre uno y otro, de modo de potenciar el descubrimiento científico, las capacidades colectivas y los ejercicios de coconstrucción reconociendo que es en el diálogo donde ocurre el intercambio de conocimientos.

La banalización/instrumentalización de la participación

Si observamos críticamente, podemos detectar varios casos en que se utilizan técnicas participativas con el objetivo de innovar pero terminan siendo instancias instrumentalizadas. Por ejemplo, se tiende a dotar lo participativo de un carácter meramente informativo o consultivo, es decir, una participación pasiva de las y los actores, quienes solo consumen información con pocas posibilidades de incidir en el quehacer científico. En esos casos no se aborda la serie de tensiones que implica la interacción en el contexto de investigación, especialmente cuando las personas involucradas provienen de diversos espacios y con distintos capitales políticos, lo que genera una distribución asimétrica del poder. Estas situaciones, en ocasiones, han generado una disminución del interés por participar en ellas, en tanto no se ven susceptibles de ser transformadas desde la participación

La participación no siempre sería instrumental desde el punto de vista político. El problema se produce cuando se utilizan técnicas participativas en políticas institucionales para respaldar actividades, programas o leyes, como puede ser en salud o educación. Así, el Estado promueve la participación de actores sociales en sus proyectos para revertir la tendencia a la desafección política, convoca a las comunidades generando así una sensación de mayor democracia y confianza; sin embargo, dicha participación muchas veces es con fines utilitarios y busca dar legitimidad a procesos que en ocasiones se orientan a solucionar conflictos sociales en función de intereses empresariales o institucionales.

No obstante, estos espacios pueden ser disputados con fines emancipadores. En este sentido, las personas que realizan investigaciones tienen la responsabilidad de informar a las comunidades y permitirles influir efectivamente en los procesos que llevan a cabo. Es decir, dentro de espacios institucionales puede existir una participación efectiva, siempre y cuando se incluyan diversas voces con poder para incidir en el logro de fines provechosos para las comunidades en su conjunto.

El riesgo de la instrumentalización o banalización de la participación está siempre presente, ya que tiene que ver con las distintas instancias en las que se ejerce y accede al poder durante los procesos de investigación. También se vincula con la jerarquización de la sociedad, por lo que se requiere un diagnóstico o reflexión continua sobre los grados de participación que tienen los distintos actores. Esta discusión debe ser realizada de forma permanente con las personas que participan del proceso, de modo que se puedan establecer expectativas razonables sobre los logros de la investigación o intervención.

Desafíos de pensar la participación social en investigación

Entre las principales características de implementar procesos con un enfoque transformador hay que considerar el tiempo que estos requieren, uno de sus principales desafíos. Esto es inherente a los mecanismos de construcción de acuerdos y se encuentra en tensión con los plazos de ejecución de los proyectos. A su vez, se entrecruzan los tiempos que las mismas personas tienen y pueden disponer para este tipo de actividades difíciles de acoplar a sus rutinas.

A partir de tales situaciones, se evidencia el problema de que, a nivel estructural, nada orienta a lo participativo, pues se suele terminar el plazo de los proyectos o el interés de la comunidad de participar antes de realizar acciones sustantivas que impliquen algún grado de transformación. Esto puede generar la sensación de desazón y continua reiteración de un ciclo que se limita solo a lo diagnóstico.

En consecuencia, un primer desafío que resulta clave es la necesidad de coordinar tiempos, tanto entre diversas iniciativas que puedan estar ejecutándose en un territorio como entre las distintas personas que participan en ellas. Esto con miras a generar una sintonía entre la intención de investigar para la acción y los contextos vitales, las necesidades y los problemas de las comunidades. A su vez, implica problematizar la visión romántica de que la comunidad se va a encontrar organizada y con propuestas concretas a trabajar. Por lo tanto, se debe tener cuidado con imponer problemas desde un ejercicio de sobreintervención, entendiendo que pensar la participación social en investigación debe ser capaz de relevar las prioridades de la comunidad.

Por otra parte, teniendo en cuenta el tiempo del que se dispone, surge el desafío de pensar las retribuciones que este tipo de instancias pueden otorgar a las comunidades con las que se trabaja. Si bien existe consenso sobre la necesidad de generar una devolución de lo producido, se cuestionan las formas que esta puede tomar. Por ejemplo, la figura de la retribución monetaria, a pesar de contribuir a garantizar la participación, puede generar tensiones respecto de quienes la deben recibir y cuestionamientos en torno a la «profesionalización» del trabajo comunitario. Asimismo, es importante buscar vías para plasmar, difundir e incidir desde el conocimiento producido en los distintos contextos, siendo este transmitido en lenguaje sencillo.

Lugar desde el que se investiga

Un elemento primordial en la reflexión sobre metodologías críticas tiene relación con los elementos epistemológicos básicos en las ciencias sociales y cómo se han abordado tradicionalmente en el accionar metodológico. En este sentido, es fundamental cuestionar y repensar las hegemonías que se dan en los campos de investigación y desde dónde se posiciona el o la investigadora al momento de llevar a cabo un estudio.

Desde las metodologías tradicionales, la mirada epistemológica de quien investiga viene dada desde una asimetría y una jerarquía con respecto al objeto/sujeto de estudio. De esta

forma, se establece una relación de poder en la cual es el investigador o investigadora quien posee facultad de decisión en el transcurso investigativo. Tanto en sentido teórico como práctico está establecido que es el o la investigadora quien cuenta con las facultades de acción, dejando al sujeto de estudio tan solo como una fuente de conocimientos para ser extraídos.

En ese sentido, las metodologías participativas de investigación representan una crítica importante respecto a la posición del y de la investigadora y su relación con los sujetos partícipes de la investigación, pues se hace necesario entender las distintas perspectivas y subalternidades que se dan en el campo investigativo. Así mismo, es necesario el diálogo entre quien investiga y el sujeto de investigación, en tanto este último se vuelve parte activa en el proceso, realizando constantemente el ejercicio de transparentar y hacer explícitas las complejidades que se dan en dicho campo. De esta manera, el llamado es a preguntarse cómo se traducen y redefinen tales límites, para así construir puentes entre ambas partes. A la vez, implica aprender en el camino una forma de «observar para el hacer» en que lo dinámico de las metodologías responda a lo dinámico de la realidad social.

En esta línea, para las metodologías críticas es importante el «situarse», es decir, indicar desde dónde se posiciona quien investiga: cuál es su cultura, cuáles son sus motivaciones, por qué investiga lo que investiga y qué pretende hacer con la información producida. Aclarar estas interrogantes frente a las personas que participarán de la investigación genera mayor confianza, sobre todo si existen elementos de convergencia entre todos quienes participan de ella, y si se aspira a que la información resultante sea útil para la comunidad.

Como en los trabajos de investigación comunitaria se ha identificado que en las organizaciones que participan de ellos también existen jerarquías de poder, es fundamental su reconocimiento para impulsar estrategias que permitan llevar a cabo los procesos participativos de la forma más transparente y equitativa posible.

Desde la mirada institucional y la participación que este sector promueve, emergen algunas dificultades puesto que estas instituciones detentan el poder de decisión en la mayoría de los espacios en los que se convoca la participación, lo que contradice la voluntad de las metodologías críticas de distribuir el poder entre las personas que participan, entendiéndose la disputa como un paso necesario para lograr la transformación que buscan. La pugna se produce con la institución que tiene el monopolio de la decisión en formas conservadoras, mientras que la participación crítica se orienta a cuestionar estas relaciones jerárquicas y busca instaurar formas más igualitarias en la producción del conocimiento.

No obstante, también es necesario reconocer los límites del enfoque «transformador» y para ello es fundamental realizar el ejercicio de reconocer lo conservador en quien investiga, sobre todo cuando la investigación se realiza desde un marco institucional que –como vimos– suele comportar una carga conservadora. Desde las metodologías críticas no se busca simplemente «condenar» lo conservador, sino tenerlo de contrapunto como una manera de cuestionar constantemente cómo construimos la investigación. De esta forma, también se sitúa en las personas que investigan una tensión entre lo conservador y lo transformador, lo que exige flexibilidad para cambiar proyectos, renunciar a ciertos objetivos y proponer nuevos caminos.

Otras vías de investigación

Desde las metodologías críticas se plantea la necesidad de posicionar el ejercicio de investigación desde el «sentirse humano», en tanto proceso colmado de interacciones que nos afectan y en las que afectamos a otras personas. La emocionalidad usualmente se deja fuera de las investigaciones debido a que, desde la mirada tradicional, la investigación se construye sobre la base de la objetividad y la distancia entre las comunidades y las personas que investigan. No obstante, la mirada crítica como reconocimiento de la otredad posee un componente emocional y afectivo importante que trae consigo, más que una

«concientización» y «empoderamiento» de las comunidades, un proceso de sensibilización que funciona en ambas direcciones. En ese sentido y puesto que los territorios y las comunidades no se «empoderan» gracias a la influencia externa sino que se robustecen desde el afecto, la preocupación y la sensibilización, es necesario el fortalecimiento de los grupos desde la educación popular en los términos planteados por Paulo Freire. Sin embargo, en las condiciones actuales es complejo implementar metodologías de educación popular, pues se ha debilitado el funcionamiento del tejido social tras largos años de democracia pactada, en cuyo contexto la participación ha sido muchas veces utilitaria o parcial y ha estado carente de componentes que busquen acciones de cambio real.

Desde una mirada epistemológica, lo central no es el objeto de estudio, sino el sujeto de estudio que participa y produce conocimiento. Si tomamos en cuenta que las universidades se crearon hace aproximadamente 800 años, pero la humanidad camina en la tierra hace más de 200.000 años, de alguna manera las sociedades humanas han tenido que crear, inventar y enfrentar obstáculos para salir adelante, demostrándose que la riqueza de los saberes no se encuentra dentro de la universidad. Sin embargo, las universidades se han convertido en un reducto de construcción de conocimiento en formas elitistas y excluyentes, por lo que las metodologías críticas establecen como necesario el trabajo con comunidades para la producción de conocimiento y la democratización del saber. Las metodologías críticas nos permiten pensarnos y problematizar en tanto muchas veces hemos sido portadores de tradiciones y estructuras de poder en nuestras disciplinas. Por eso, descentralizar los procesos de construcción del conocimiento ayuda a reflexionar en torno a la forma de abarcar los objetos y sujetos de estudios.

MESA DE TRABAJO 3

**PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
EN METODOLOGÍAS CRÍTICAS EN ESPACIOS
COMUNITARIOS E INSTITUCIONALES**

CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS DE ENSEÑANZA DE METODOLOGÍAS CRÍTICAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Paula Contreras Rojas¹

La siguiente ponencia trata sobre la construcción de espacios de enseñanza de metodologías críticas en el ámbito universitario y se centra en la experiencia en torno a la creación del Magíster en Metodologías críticas para la Investigación Social de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Para partir me gustaría contarles que en la propuesta y creación del Magíster en Metodologías críticas participaron cuatro personas: Javiera Cienfuegos y Mayra Arriagada, sociólogas; Andrés Durán, psicólogo, y Paula Contreras, quien les habla. Fue un proceso bastante interesante y entre las principales apuestas que nos planteamos era central la idea de que las metodologías críticas y el pensamiento crítico no solamente provienen de quienes hacen la docencia, en este caso quienes íbamos a dictar los cursos, sino también de las y los estudiantes que iban a ser parte del magíster. Tenemos la firme convicción de que las y los estudiantes tienen un saber que es crítico, un saber que pueden compartir en el aula y por ello la apuesta siempre fue generar un espacio que intentara construir una relación horizontal y que lo crítico no solo quedara en lo teórico o lo práctico que se enseña, sino que también estuviera en la práctica docente, es decir, que estuviera presente en las relaciones en el aula.

En cuanto a los desafíos que este proceso nos planteó, es necesario señalar que la creación de este magíster se da en un contexto de reestructuración de los posgrados en nuestra universidad. En ese marco se nos invitó a proponer un programa sobre metodologías y es ahí donde identificamos el primer desafío: crear un magíster que no solamente estuviera orientado a una disciplina, sino que pudiera integrar distintas miradas disciplinarias. En ese marco nos articulamos con Javiera, Andrés

¹ Escuela de Antropología, Geografía e Historia de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

y Mayra para pensar la metodología desde la mirada que tiene nuestra universidad, que es una mirada crítica a la realidad y a las problemáticas nacionales e internacionales. De este modo, la apuesta fue proponer un magíster de metodología, pero no solamente en metodología cualitativa o cuantitativa, sino con un acento en lo crítico.

Para ello fue necesario iniciar un proceso de definición de lo que consideramos qué es lo crítico, su origen y las perspectivas con las que queremos trabajar. En ese sentido, nuestra apuesta es que lo crítico también viene desde la articulación de los saberes de docentes y estudiantes, de lo teórico con lo práctico y de la horizontalidad en el aula, y por ello, es fundamental que el programa habilite ese tipo de instancias. Otro desafío que enfrentamos era el de proponer cursos que fueran transversales a todas las facultades: cómo hacer clases de metodología tanto para la Facultad de Arte como para la de Pedagogía. Creamos la planificación de cursos que enfrentaran el desafío de generar herramientas metodológicas de construcción de proyectos de investigación transversales a todas las facultades.

En este contexto de los desafíos, me gustaría recalcar lo que fue diseñar un programa de posgrado en plena pandemia. Empezamos en 2020 a tener reuniones *online*, pensando cómo vamos a hacer este magíster. Considerando que nos planteamos proponer un magíster horizontal era necesario incorporar dichas prácticas en nuestra propia dinámica y por ello trabajamos, más bien, con lo que se conoce hoy en día como asamblea. No había una jefa o alguien que dirigiera este proceso, sino más bien una distribución de las tareas de forma horizontal con una o uno de nosotros que nos representaba ante la universidad porque era la formalidad que nos solicitaban. Pero, trabajamos a la par y fue un proceso bastante enriquecedor llevar a la práctica lo que estábamos proponiendo para el programa.

Finalmente, pensando que el magíster se abre en marzo de 2023, nos propusimos trabajar a partir de problemáticas socioculturales relevantes en el contexto actual, como las que tienen que ver con el cuerpo y las emociones, con la diversidad

sexo-genérica, con el medioambiente, con todo lo que estamos viviendo en términos políticos y organizacionales, por dar algunos ejemplos; y sin olvidar que estos problemas nacionales y latinoamericanos tienen que ser pensados desde la transformación, movilización y cambio. Eso para nosotras es fundamental: el desarrollo del pensamiento crítico tiene que ser movilizador, tiene que llevar a la transformación y a un cambio de la realidad y de las problemáticas socioculturales que estamos viviendo. En ese sentido, este modo de enfrentar en términos de malla curricular la propuesta, nos obliga a mantener una flexibilidad y, lo que llamamos una “crítica dinámica”, es decir, los cursos deberían siempre estar asociados con la realidad que estamos viviendo y, por tanto, pueden y deben ir cambiando en el transcurso del tiempo. Un curso puede ser sobre cuerpos y emociones, pero quizás en tres años más puede estar orientado a otra problemática sociocultural que sea relevante para la sociedad en ese momento. Esta malla flexible sentíamos que tenía que relacionar lo teórico y lo práctico, para ello siempre estuvo y está pensado el hecho de la articulación con lo que hacemos en nuestra investigación; y poder generar espacios de vínculo en que la idea más teórica y epistémica (que nos conecta con cómo ver la realidad desde una mirada más crítica) pueda ser también movilizadora, transformadora y de cambio, pueda estar asociada al hacer práctico. Esta es la apuesta del magíster y creemos que es una forma innovadora y diferente de pensar no solamente en herramientas metodológicas, que es lo clásico, sino de articularlo con el quehacer y estas problemáticas que vivimos a diario.

En ese contexto, apareció esta oportunidad de encontrarnos aquí con ustedes que están trabajando sobre metodologías críticas en la misma línea de lo que nosotras habíamos identificado como desafío para la propuesta del magíster, en esto de trabajar con una visión crítica que no sea fragmentada. Pensamos que la teoría crítica en general ha estado bastante fragmentada en Latinoamérica y teníamos ganas de poder contar con espacios más articuladores, de poder conversar con otras personas, y justo se dio esta instancia. Estamos súper contentas de que nos hayan

invitado a conversar, a ser parte de esta propuesta, porque creo y creemos que las instancias como estas ayudan a que esa fragmentación, que muchas veces se encuentra presente en la teoría crítica, se vaya superando y podamos generar estos procesos de movilización, transformación y cambio. Así es que muchas gracias por la invitación.

ALIMENTACIÓN, JUSTICIA Y SALUD

Susana Jiles Castillo¹
Paulina Rojas Pizarro²

Buenos días a todas, todos y todes, gracias por la invitación que nos hizo el Laboratorio de Metodologías Críticas y a las y los amigos que nos permiten reencontrarnos en estos espacios de reflexión colectiva. Nuestra presentación se centra en la experiencia y trayectoria desde fundación EPES (Educación Popular en Salud) en el trabajo de promoción en salud, pero específicamente en compartir los enfoques de metodologías para la promoción de la salud alimentaria, área que empezamos a desarrollar en 2011 y que obviamente ha ido creciendo y construyendo un marco teórico-práctico para el abordaje de esta problemática específicamente en sectores populares. Cabe mencionar que este trabajo lo hemos desarrollado y profundizado de manera colectiva con un equipo de educadoras populares de diversa formación y trayectoria.

El área de Alimentación, Justicia y Salud tiene como propuesta promover, desde la educación popular, el derecho a la alimentación y soberanía alimentaria a través de diversas acciones, principalmente de sensibilización, pero también de incidencia política a nivel local y nacional, incorporando para ello los enfoques de determinantes sociales de la alimentación, derechos humanos, género y agroecología. Desde EPES entendemos que la alimentación no tiene que ver necesaria o exclusivamente con las decisiones individuales, sino que es resultado de la estructura política, económica, social y cultural que determina la manera en que nos alimentamos y cómo esta alimentación impacta en nuestros cuerpos, en nuestra salud, pero también en nuestro entorno, ecosistemas y biodiversidad.

¹ Educadora popular, coordinadora del proyecto Alimentación, Justicia y Salud, Fundación Educación Popular en Salud.

² Educadora popular, integrante del equipo del proyecto Alimentación, Justicia y Salud, Fundación Educación Popular en Salud.

El aporte de EPES en este encuentro de metodologías críticas tiene que ver con el abordaje de la promoción en alimentación desde el enfoque y metodología de la educación popular. Como señala Oscar Jara, «Una educación democrática, crítica y liberadora contribuye a formar sujetos con las destrezas para transformar sus relaciones sociales y sus relaciones con el mundo» (Jara, 2010, p. 2). Una característica central e irrenunciable de toda propuesta educativa popular es su clara intención política de transformar las condiciones opresoras de la realidad, de forma que constituya un aporte a la construcción de una nueva sociedad más justa e igualitaria para todes por medio de la práctica colectiva organizada. Me hizo mucho sentido escuchar la ponencia de Consuelo cuando menciona que las metodologías y los marcos epistemológicos cambian cuando se coloca en el centro de la investigación y acción con otros, la dignidad, la justicia, la solidaridad. ¿Por qué van cambiando? Porque partimos desde el reconocimiento de otros saberes y haceres, de la capacidad que tiene la propia comunidad y los sujetos para interpretar y problematizar su realidad, reflexionar de manera crítica su contexto y el mundo que habitan, con el objetivo principal de transformar y finalmente lograr justicia y equidad social para todes.

En otra vereda está lo que Paulo Freire describe como la educación bancaria, entendida como la noción hegemónica del saber, donde quien enseña posee toda la información, lo que aparece claramente, por ejemplo, en la forma en que nos posicionamos en el ámbito académico, cómo y dónde nos situamos en una sala de clases. A veces estos espacios tienen tarimas, el estudiantado sentado en filas, uno detrás del otro, quienes están cerca de la tarima escuchan mejor y quienes están al final tienen dificultades para ver y escuchar con claridad. Así surgen elementos que configuran las relaciones de poder en los salones de la educación formal, donde generalmente las y los estudiantes son concebidos como recipientes vacíos en los cuales es necesario depositar los conocimientos bajo el supuesto de que no los tienen, de que no disponen de saberes y/o herramientas que ya ponen en práctica en el desarrollo de su ciclo vital. En

ese sentido, Freire interpela el rol de la docencia y deja en evidencia que no es suficiente entregar conocimientos en calidad de expertos.

Los procesos educativos son situados. Los saberes se generan y validan desde un lugar; por ejemplo, nos acabamos de presentar y cada una de nosotras y nosotros hizo mención a su formación académica-profesional. Yo podría perfectamente contarles mi profesión, pero sería contrario a mi posicionamiento desde la educación popular; es algo que hacemos en la práctica cotidiana en las comunidades con las que trabajamos. Siempre nos preguntan: «¿Qué profesión tienen?». Y les planteamos la pregunta: «¿Eso importa? ¿Tiene algún sentido en este vínculo que estamos generando y queremos construir?». Como mencionaba anteriormente, la educación bancaria es la educación que ha predominado en nuestras vidas desde las instituciones educativas formales de manera hegemónica y bajo el principio de que el saber está en la *expertise*. En ese sentido, se trata de una educación de carácter autoritario en tanto genera relaciones verticales entre estudiantes y profesores, donde el conocimiento es unidireccional, es decir, de docente a estudiante, y la validez de dicho conocimiento corresponde a la producción y reproducción de saber que surge de instituciones formales, como la escuela y universidades. Al contrario, «la educación popular es una educación dialógica, es decir, que por tanto sabe escuchar, como sabe decir» (Núñez [2006] en Fundación EPES y División de Atención Primaria, 2016, p. 88).

Así, uno de los aspectos de la educación popular que consideramos clave en el quehacer de EPES y en el proyecto de Alimentación, Justicia y Salud es reconocer y tener conciencia de que ningún proceso educativo es neutro: se construye y se entrega la información desde un lugar, uno habita un espacio y se vincula con el mundo desde ahí. Un ejemplo de ello es que durante muchos años no se hizo mención de la dictadura militar en los libros de historia que se utilizan en las escuelas; hay una intencionalidad de invisibilizar y silenciar parte de nuestra historia. Es importante entonces pensar y reflexionar sobre los

discursos e imágenes que tenemos intención de instalar en el espacio público, cuáles no y desde qué lugar leemos el mundo. Por otro lado, un aspecto relevante de la educación popular es la invitación permanente a problematizar la realidad, pero no solo para identificar los problemas, sino que también para plantear cómo vamos proponiendo y construyendo soluciones colectivas a estos problemas, y qué mejor que la propia comunidad que los vive día a día, para lo cual es necesario propiciar su participación activa y real que permita fortalecer la organización y el tejido social. En este punto me quiero detener: es importante no olvidar que lo que está en el centro es la participación de las comunidades y es fundamental pensar cuál es el sentido de la técnica que deseo utilizar para generar esta participación. En reiteradas ocasiones se utilizan técnicas para que la gente se mueva y ría, pero ¿cuál es el sentido de esa actividad? ¿Queremos que la gente se entretenga y no se aburra o queremos que a través de estas técnicas participativas la comunidad se vincule, reflexione y camine hacia la desnaturalización de sus condiciones de opresión? La situación de pobreza no es porque trabaje poco o porque el esfuerzo que realizo no sea suficiente, sino porque hay condiciones estructurales que determinan esta situación, y aunque trabaje cien horas al día, esta no va a cambiar, ya que tiene que ver con un modelo que me oprime y que genera estas profundas desigualdades.

Debemos ser activos en nuestro propio aprendizaje y para ello es fundamental vincular este proceso teórico con la acción, y viceversa, problematizando y buscando soluciones en un ejercicio permanente de reflexión-acción. Por ejemplo, en el área de la alimentación no podemos hacer un taller de alimentación saludable sin meter las manos en la cocina, pero tampoco deseamos reforzar los roles históricos que han sido impuestos a las mujeres en los trabajos de cuidados y domésticos; en ese sentido, este proceso de reflexión-acción debe permitirnos mirar las relaciones históricas que se vinculan a las problemáticas que abordamos.

Por otro lado, es importante que los contenidos sean pertinentes a la diversidad de realidades en que nos insertamos;

responder a ello vuelve central el tipo de lenguaje que se utiliza y todo lo que se propone a la comunidad. Esto para evitar instalar problemas que no tienen sentido para la comunidad, lo que a menudo se observa cuando se definen y priorizan los problemas de manera externa y ha faltado un proceso de reflexión conjunto, y en donde es la propia comunidad la que identifica cuáles son sus saberes, necesidades y lo que les afecta. Otro elemento a considerar para la educación popular es lo que estamos haciendo en este encuentro, sostener y reconocer que el conocimiento se construye en la interacción entre todas las personas. No se aprende de manera individual, sino en vínculo con otros, bajo relaciones –más o menos horizontales– que se construyen y generan con y entre la comunidad.

En el caso de la alimentación, ¿qué es lo que hemos realizado? Hemos generado espacios para compartir y reflexionar colectivamente sobre la manera en que nos alimentamos, para pensar sobre elementos de la cultura alimentaria, y problematizar el sistema alimentario actual, su impacto en la salud, en el entorno, en nuestros territorios y en los ecosistemas. Estas prácticas permiten fortalecer el tejido social y la organización comunitaria, y contribuyen a que las comunidades en sus propios territorios tengan mayor poder y control sobre sus cuerpos y salud. A partir de esta propuesta les pregunto: ¿estamos dispuestos a ceder y compartir este poder con las comunidades? Es una invitación a ir repensando y deconstruyendo estas relaciones de poder asimétricas. Con estos espacios esperamos avanzar hacia una acción colectiva transformadora y liberadora de las opresiones en las que nos encontramos como sujetos y comunidades. Cuando te encuentras con otros y haces un proceso de concientización, como lo llama Paulo Freire, adquiere mucho más sentido impulsar estos cambios desde la búsqueda de justicia y transformación social.

Por otro lado, hemos ido tejiendo y construyendo redes de intercambio de enfoques, metodologías y experiencias tanto a nivel local como nacional e internacional. El año 2018, conformamos la Mesa Intersectorial y Comunitaria de Alimentación

en la comuna de El Bosque. Además, como fundación somos parte de la cátedra de Agricultura Campesina y Alimentación de la Universidad de Chile. Hemos desarrollado y dispuesto espacios de formación, asesoría metodológica y acompañamiento a organizaciones comunitarias. Muchas veces observamos en terreno que se realizan intervenciones o trabajos que no logran mantenerse en el tiempo y decaen –quizá esto se deba a la corta duración de los proyectos o intervenciones– y se abandonan los territorios y personas, sin tener en cuenta la consolidación de ciertos elementos que permitan la autonomía de dichas comunidades. No se trata de subestimar a la comunidad y creer que necesita del paternalismo de fundaciones y del gobierno local, o de creer que no tiene las capacidades, sino de tener en consideración que el modelo neoliberal ha implicado el desmantelamiento de las organizaciones sociales, la desarticulación del tejido social y la instalación del individualismo como modo de vida, generando un desafío enorme para poner la convivencia comunitaria en un lugar protagónico.

De tal forma, destacamos la relevancia que ha tenido para el proyecto de Alimentación, Justicia y Salud la construcción y asesoría a huertas comunitarias como una herramienta concreta que nos permite caminar en el rescate de saberes, haceres y sabores y reducir la brecha en el acceso, disponibilidad y diversidad de alimentos de buena calidad nutricional, teniendo presente que su producción sea sustentable en nuestro entorno. A la fecha se han construido dos huertas comunitarias, una en Santiago y otra en Concepción; se han entregado más de 800 sobres de semillas criollas y agroecológicas; se han instalado composteras comunitarias, y se ha comenzado el proceso de asesoría a seis huertas comunitarias en la comuna de El Bosque.

Aprender sobre agricultura agroecológica ha permitido favorecer diálogos e intercambios de saberes donde confluyen la teoría con la práctica a través de aprender haciendo, dando sentido a nuestra acción. Pero también nos ha permitido acompañarnos y sostenernos en este contexto de tanta incertidumbre y precariedad como ha sido la pandemia.

En el ámbito de formación y capacitación, los talleres son espacios educativos que permiten poner en valor los saberes populares para aprender de ellos tanto como de los conocimientos técnicos sobre huertos, involucrando a la comunidad, lo que brinda mayor sostenibilidad a estas acciones en el tiempo. Se han realizado más de 11 talleres, 26 sesiones educativas –con la participación de más de 200 personas– y más de 6.000 visualizaciones de los talleres en YouTube.

Una herramienta que caracteriza el trabajo de EPES es la elaboración de materiales educativos, como juegos en diversas temáticas –entre ellos, *Conozcamos la población*– que posibilitan levantar diagnósticos participativos, así como manuales para el trabajo comunitario (López y Covarrubias, 2010; Fundación EPES y División de Atención Primaria, 2016) y, en el caso de la alimentación, el juego *De la semilla al plato* (Jiles y Bubriski, 2019). Estos materiales permiten generar diálogos de manera lúdica y horizontal; es un medio que facilita la problematización y permite recoger la visión de la comunidad, partiendo por la experiencia de las y los participantes para abrir espacios de discusión y reflexión que ayuden a identificar las causas y soluciones. Nos ayudan a recuperar los saberes que son, finalmente, generadores de cultura y nos permiten convocar alianzas por la defensa de la vida y el buen vivir.

Quisiera finalizar esta presentación señalando que esta propuesta educativa metodológica es una invitación y un desafío a superar los discursos hegemónicos que sitúan la problemática alimentaria en el ámbito de la promoción de los estilos de vida saludable, colocando en el centro las decisiones individuales para avanzar hacia una soberanía alimentaria que nos permita garantizar el derecho a una alimentación de calidad, con pertinencia cultural, en equilibrio con los ecosistemas, que asegure el buen vivir de las comunidades de todos los territorios. Como señaló Paulo Freire, «La educación no va a cambiar el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo». Muchas gracias.

- Fundación EPES, & División de Atención Primaria (2016). *Manual de apoyo a la incorporación de agentes comunitarios en salud en los equipos de los CECOSF*. <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2017/01/Manual-Apoyo-incorporaci%C3%B3n-ACS-en-Cecosf.pdf>
- Jara, O. (2010). Educación Popular y Cambio Social en América Latina. *Community Development Journal*, 1-11.
- Jiles, S., & Bubriski, K. (2019). Juego educativo: *De la Semilla al Plato*. Fundación EPES.
- López, L., & Covarrubias, S. (2010). *Manual de trabajo comunitario-Postas de salud rural*. Fundación EPES, Ministerio de Salud.

INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA COMO ESTRATEGIA DOCENTE EN PROMOCIÓN DE LA SALUD

Alicia Arias Schreiber Muñoz¹
Soledad Barría Iroumé¹
Daniel Egaña Rojas¹
Deiza Troncoso Miranda¹

A continuación presentamos la experiencia de un equipo de académicas y académicos del Departamento de Atención Primaria y Salud Familiar de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, que utilizan el método de la Investigación Acción Participativa (IAP) como estrategia docente para realizar intervenciones en promoción de salud, relevando su rol fundamentalmente en el ámbito de la atención primaria, tanto en su contexto institucional como comunitario.

La conceptualización de «promoción de salud» en la que se enmarca esta experiencia, se basa en la propuesta de la primera Conferencia Internacional para la Promoción de la Salud realizada en Ottawa cuyo objetivo es proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer mayor control sobre la misma. La salud se concibe no como un objetivo, sino como una fuente de riqueza de la vida cotidiana (Organización Mundial de la Salud, 1986), acepción que trasciende al sector sanitario, involucrando una perspectiva positiva, salutogénica, de calidad de vida y buen vivir.

A su vez, vinculamos la noción de promoción de la salud con el marco de las Necesidades Humanas Fundamentales propuesto por Manfred Max-Neef, Antonio Elizalde y Martín Hopenhayn. A diferencia de las teorías liberales, esta propuesta supone que las necesidades humanas no son infinitas, sino que existen nueve dominios definidos de necesidades –Subsistencia, Protección, Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio,

¹ Departamento de Atención Primaria y Salud Familiar, Universidad de Chile.

Creación, Identidad y Libertad— cuyos modos de satisfacción cambian según los contextos históricos, sociales y culturales. Los autores plantean que cuando estas necesidades humanas no están adecuadamente satisfechas generan pobreza. Asimismo, el modelo propone que, al superar un cierto umbral de criticidad, las pobreza emergidas de la insatisfacción de las necesidades humanas provocan *patologías* tanto a nivel individual como colectivo (Max-Neef, Elizalde, & Hopenhayn, 1993).

En esa línea, las necesidades humanas inadecuadamente satisfechas también representan una oportunidad de motivación, compromiso y movilización colectiva para su abordaje, lo cual posibilita la acción en iniciativas de trabajo comunitario participativo. La insatisfacción de las necesidades humanas fundamentales, entendidas como pobreza y problemas de salud colectivos, fue el punto de partida sobre el cual, como equipo académico, buscamos transferir herramientas y técnicas participativas (enmarcadas en el método de la IAP) como ruta hacia la promoción de la salud. Así, la transferencia de estas competencias a colectivos movilizados o en vías de movilización les permitiría hacerse cargo de abordar sus necesidades de salud.

El posible aporte de nuestra experiencia es haber trabajado este modelo con diferentes tipos de colectivos. Originalmente partió como módulo docente con estudiantes de Medicina, en el contexto de la asignatura de Medicina familiar y Atención primaria de cuarto año en la Universidad de Chile; posteriormente, lo implementamos con médicas y médicos del Programa de formación de especialidad de Medicina familiar en su módulo de salud comunitaria; con trabajadoras y trabajadores de los establecimientos de atención primaria de salud y de otros servicios de salud en el marco de capacitaciones de educación continua; y, finalmente, en proyectos de extensión con dirigentas sociales. La relación expuesta no representa ninguna jerarquía, sino más bien la secuencia histórica de los grupos con los que hemos trabajado.

Una experiencia en particular desarrollada el año 2019 se llevó a cabo a raíz de un proyecto de extensión financiado por el Fondo Valentín Letelier de la Universidad de Chile y también

por el Ministerio de Desarrollo Social. En este proyecto se realizó una convocatoria para trabajar iniciativas en el sector de Bajos de Mena, comuna de Puente Alto, invitando a dirigentes sociales que estuvieran participando de organizaciones activas (Troncoso, 2019). Nuestro rol como universidad consistió en impartir un módulo de capacitación en técnicas comunitarias en el marco de la IAP durante dos meses, del que se graduaron 27 promotoras de salud capacitadas. A su vez, y como parte del proyecto, estas promotoras constituyeron nueve grupos de trabajo que desarrollaron, en los siete meses siguientes, proyectos participativos de promoción de salud con sus propias organizaciones y comunidades, involucrando también un anillo externo de personas de sus barrios.

Uno de los aprendizajes que encontramos en esta experiencia se relaciona con la diversidad que existió entre los nueve grupos de trabajo enfocados en promoción de la salud. Se desarrollaron proyectos muy disímiles –algunos que consideramos más exitosos que otros en cuanto a la profundidad de la participación lograda– que involucraban desde la eliminación de microbasurales hasta la recuperación de la identidad y abordaje de la marginación vivida por mujeres mapuche en un entorno urbano² (Arancibia et al., 2021). Esta diversidad representa el espectro amplio de incidencia en que los colectivos persiguen las mejoras a su salud y calidad de vida.

Dentro de los aciertos que identificamos en esta apuesta está el haber contado con un ítem de financiamiento para asignar un estipendio a las promotoras que se involucraron siete meses en facilitar las iniciativas comunitarias, reconociendo materialmente el trabajo de cuidados comunitarios habitualmente feminizado e invisibilizado. Otro aspecto a destacar fue haber generado un acompañamiento estructurado durante este periodo,

2 Para más información sobre esta experiencia, ver «Sistematización de la experiencia El Rincón de la Mujer Mapuche: en el marco del proyecto Promotores en Salud y Calidad de Vida: innovación para enfrentar la pobreza multidimensional en villas de Bajos de Mena (2021)». <https://libros.uchile.cl/index.php/sisib/catalog/book/1232>

en el que hubo profesionales a cargo de acompañar metodológicamente y en la gestión de los proyectos a las participantes, contando con una instancia mensual de reuniones de retroalimentación en que cada equipo informaba sus avances. Esas instancias fueron de mucho valor en tanto permitieron un espacio de validación y aprendizaje horizontal y colectivo en el cual se iban dando consejos entre las participantes, compartiendo las dificultades y las formas de superación.

El programa de capacitación que impartimos se iniciaba con temas generativos sobre salud y los aspectos sociales de esta, para luego trabajar técnicas para la problematización, selección de problemas y jerarquización utilizando matrices de priorización y árboles de problemas y objetivos. También se impartió un módulo de comunicación y liderazgo con las dirigentas sociales, y técnicas de planificación, matriz de marco lógico, administración y gestión de proyectos. Relevamos del programa la propuesta metodológica, la que hemos empleado con los distintos grupos con quienes trabajamos los módulos de técnicas participativas en que las sesiones contienen bloques expositivos de 10 a 15 minutos (o de mayor duración según el contexto de aplicación) seguidos de talleres grupales en los cuales se ponen en práctica las herramientas.

Otro de nuestros aprendizajes ha sido precisamente la importancia de facilitar espacios de desarrollo de estas habilidades bajo la forma de talleres en que los grupos puedan experimentar con las técnicas a través de la problematización de alguna situación que los afecte directamente, y no trabajando con ejemplos externos. Al ensayar las técnicas con problemas que los interpelan directamente, estas cobran mejor sentido y utilidad. Así, con las y los estudiantes de medicina trabajamos como tema generativo la calidad de vida de estudiantes de la Facultad de Medicina; y con las y los trabajadores de atención primaria que conforman los equipos de promoción y participación trabajamos los desafíos de la promoción o la participación en salud en el contexto de pandemia.

Sobre la propuesta metodológica, con estudiantes de medicina hacemos de uno a tres talleres teórico-prácticos tras lo cual deben desarrollar entre cinco y siete sesiones prácticas donde trabajan una experiencia con alguna organización comunitaria. Antes de la pandemia las realizaban con organizaciones del territorio donde ocurría su rotación de atención primaria; durante la pandemia, lo hicieron con organizaciones en las que ellas y ellos participan, como clubes deportivos, organizaciones estudiantiles, etc.

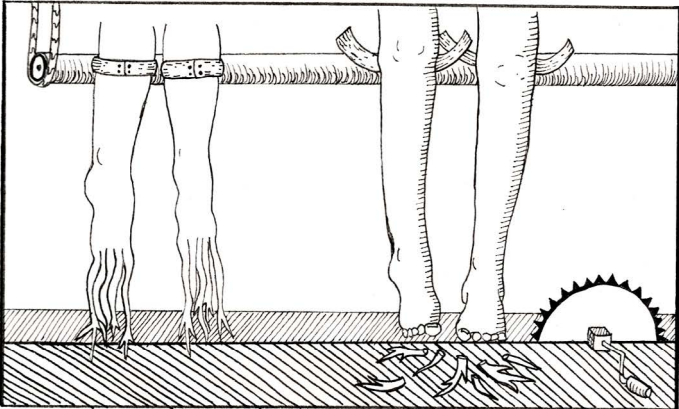
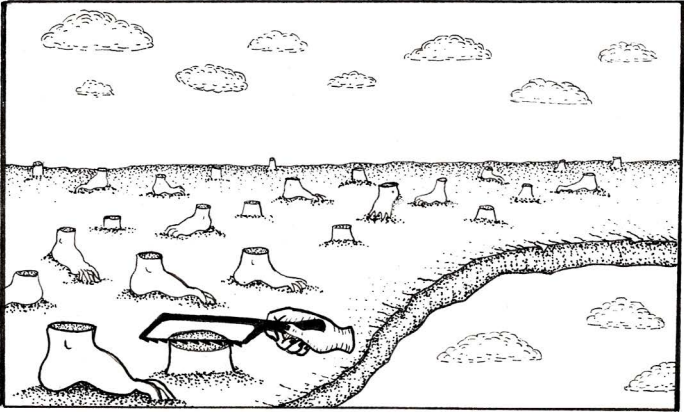
Finalmente, concluimos que es posible la transferencia de herramientas participativas en el marco de la IAP en el corto plazo y con un modelo que puede adaptarse para distintos colectivos de trabajo, el que necesariamente debe estar basado en talleres teórico-prácticos. Asimismo, relevamos la necesidad de realizar adecuaciones de planificación, sobre todo cuando trabajamos con el área de la salud. Las actividades de promoción o las actividades participativas no pueden estar supeditadas al cumplimiento de lo asistencial o del currículum de enseñanza médica habitual, sino que deben considerar tiempos específicos para su ejecución en pos de no ser relegadas a un segundo lugar. Finalmente, entendemos la importancia de tener un acompañamiento estructurado para generar espacios de retroalimentación y aprendizaje por pares.

Arancibia Reyes, K., Arias Schreiber Muñoz, A., Barría Iroumé, L., Barría Iroumé, S., Egaña Rojas, D., Pailanca Opazo, M., Quiñenao Morales, L., Troncoso Miranda, D. (2021). *Sistematización de la experiencia El Rincón de la Mujer Mapuche*. (Universidad de Chile, ed.).

<https://doi.org/10.34720/S571-QP40>

Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1993). *Desarrollo a escala humana* (Segunda Ed; Nordan-Comunidad e Icaria Editorial, ed.). Montevideo, Uruguay.

- Organización Mundial de la Salud (1986). *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*. <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2013/Carta-de-ottawa-para-la-apromocion-de-la-salud-1986-sp.pdf>
- Troncoso Miranda, D. (2019). Sistematización de la experiencia “Por un lugar limpio y sano, San Miguel levanta la mano”. Departamento de Atención Primaria y Salud Familiar, Universidad de Chile. <https://cutt.ly/o4oukZx>



MESA DE TRABAJO 3. SÍNTESIS Y PERSPECTIVAS

En la tercera mesa de trabajo se reflexionó sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza de las metodologías críticas. Para ello se discutió sobre las dificultades para implementar estas metodologías, así como los aprendizajes que surgen de su aplicación. En esta mesa de trabajo, treinta y siete participantes se distribuyeron en cinco grupos. Se desarrolló una conversación a partir de dos preguntas articuladoras: 1) ¿Qué facilitadores y obstaculizadores identificamos para la aplicación de metodologías críticas en nuestros contextos de acción? y 2) ¿Qué aprendizajes podemos captar y potenciar para amplificar las capacidades de acción de estas metodologías? A continuación, se presentan sus reflexiones sistematizadas.

Reconocimiento de las metodologías críticas

Existe un círculo vicioso en torno a la falta de reconocimiento de las metodologías críticas en salud: para legitimarlas como metodologías, las personas (academia, comunidades, etc.) tienen que conocer su utilidad, pero es difícil darlas a conocer si no son fomentadas estructuralmente. Es necesario hacerlas más accesibles para que se las valore y se apoye este tipo de investigaciones y acciones.

Las mismas instituciones y la estandarización de procesos de investigación son obstáculos para el desarrollo de trabajos con metodologías críticas, ya que generan tensión con los procesos de transformación, sobre todo los que intentan hacer cambios desde abajo hacia arriba. Asimismo, la existencia de jerarquías y la desigualdad en el acceso a recursos, financiamiento y poder dificultan que las metodologías críticas obtengan financiamiento como lo hace la investigación tradicional. Existe una falta de reconocimiento del trabajo con metodologías críticas y participativas y, a pesar de que nacieron desde lo contrahegemónico, es necesario organizarse y ocupar espacios académicos e institucionales para legitimarlas al interior de estos. Por eso hay que

disputar el poder al interior de las estructuras institucionales. En ese sentido, la existencia del laboratorio LICSS en la Universidad de Chile ya es un avance.

Existen otros obstáculos estructurales, como el acceso a financiamiento y espacios para desarrollar ideas contrahegemónicas. Desde la metodología crítica se cuestionan las formas y métodos convencionales de investigar, lo que incluye los métodos cualitativos de corriente principal que, si bien toman distancia de las perspectivas cuantitativas o más positivistas, no necesariamente cuestionan la relación sujeto-objeto clásica del método científico.

Si ya existen problemas para postular proyectos con metodologías cualitativas, con metodologías críticas es mucho más difícil. Los problemas para acceder a financiamiento también repercuten en lo académico en la medida que se choca con un modelo basado en la competencia, donde prima el «hacer carrera» mediante un constante flujo de publicación de artículos y la necesidad constante de ascender. En el ámbito académico de la salud esta situación es más compleja, porque las revistas que publican investigaciones críticas o participativas son menos prestigiosas que las que publican investigaciones con enfoques tradicionales.

Otro obstáculo importante que existe en el área de salud es que este tipo de intervenciones e investigaciones son consideradas como secundarias o extraprogramáticas al quehacer habitual. Asimismo, la intensidad y extensión de los trabajos participativos generan desesperanza tanto entre los y las investigadores y/o el personal clínico como en la comunidad. La falta de tiempo en una sociedad productivista lo complejiza aún más.

Disputa en torno al poder

Un problema fundamental de las metodologías críticas es que, en tanto que la comunidad posee un rol más relevante que en otros paradigmas, quienes investigan no siempre saben cómo integrarla en la investigación y convertirla de informante a colaboradora. Es un requisito proponer relaciones a largo plazo con

la comunidad no solo en la etapa de producción de información, sino también en el análisis y sistematización de la misma. Siguiendo esta lógica, los vínculos con las comunidades no deberían romperse tras el término de la investigación.

Para involucrarse en estas prácticas debe haber un deseo activo de querer hacerlo a través del tiempo. Si no se tiene tiempo ni la capacidad de ser flexibles, no debemos forzar las metodologías participativas. También puede transformarse en un obstáculo el tiempo del que hay que disponer en el proceso para manejar las expectativas de cada persona involucrada. Los tiempos de las comunidades y los tiempos académicos o de los equipos de investigación suelen ser diferentes, y es necesario ajustar las dinámicas temporales para que ese encuentro sea posible. Quien tiene el poder es quien controla el tiempo.

Es necesario considerar el problema del poder cuando se trabaja con este tipo de metodologías. En general, se presume que las intervenciones se realizan en lugares y comunidades marginadas o carentes de él. Dentro de lo crítico y lo participativo es fundamental la búsqueda –con las comunidades– de restitución y redistribución del poder; para eso es importante que –como personas que investigamos– cuestionemos la estructura de distribución del poder. Por ejemplo, en Salud ocurre que muchas veces se trabaja para la jefatura antes que para la comunidad.

Hay elementos de la epistemología crítica que sirven no solo en el plano teórico o de investigación, sino también para llevarlos a la práctica cotidiana con tal de subvertir las jerarquías y propiciar la construcción de conocimientos en igualdad. Para eso es importante entregar herramientas de participación y crítica en el momento del aprendizaje articulando lo teórico y lo práctico.

(De)Formación académica: obstáculos y facilitadores

Hay un obstáculo estructural para pensar y desarrollar metodologías críticas que tienen que ver con la formación escolar. En estos espacios se suele fomentar la competitividad, el individualismo y el pensamiento acrítico al tiempo que se otorga importancia a las jerarquías en el ámbito del conocimiento. No hay

una práctica que facilite la participación en la comunidad. Los y las niñas se encuentran sometidas a ese modelo pedagógico de entender la realidad, por lo que el desafío es encontrar cómo subvertir los espacios y esta estructura.

Un obstáculo que aparece en la práctica educativa en salud es la formación en pregrado: falta el aprendizaje de herramientas y técnicas para trabajar de forma crítica y participativa. Por tal motivo, no sabemos ejercer el poder de manera horizontal, un aspecto que en el discurso es primordial para el enfoque de la atención primaria, pero que pocas veces se lleva a la práctica. Es un gran desafío pedirles a los y las trabajadoras de la salud que se conviertan en agentes comunitarios, pues se pone a prueba su formación. Debido a eso, los programas de capacitación y la multidisciplinariedad pueden actuar como facilitadores. Por ejemplo, contar con profesionales de las ciencias sociales que se inserten en los centros de salud permitiría facilitar la promoción de metodologías participativas en salud.

En el área de la salud existe una extrema focalización en la formación individual de los y las profesionales. Una formación que, además, se basa casi íntegramente en el paradigma biomédico a través de una enseñanza muy vertical que plantea la existencia de una realidad y una verdad únicas, al contrario de lo que proponen las perspectivas críticas y participativas. En la mayoría de los casos, la formación biomédica es individualizadora y promueve la competencia entre pares más que la participación colectiva, perpetuándose así los modelos jerárquicos, productivos y extractivistas.

Existe también el desafío de desarrollar una pedagogía distinta en las aulas universitarias. Es necesario crear y promover más espacios horizontales donde quienes ejercen la docencia descendan del pedestal y empiecen a generar relaciones de mayor empatía y fraternidad. Esto requiere de una apertura para escuchar y conocer nuevas formas de conocimiento, de hacer y de transformar. Lo anterior representa un reto para quienes realizan la docencia y está relacionado con temas de apertura, ego y humildad frente a quienes participan de estas instancias.

Es necesario que estos cambios se generen también a nivel de infraestructura, lo que resulta problemático, ya que hoy los centros de educación superior están más vinculados a las necesidades del mercado que a la transformación de la realidad social.

Cuando discutimos en torno a la salud, el problema se centra principalmente en la atención, en lo que ocurre en postas, hospitales y Centros de Salud Familiar (Cesfam), dejando de lado otro tipo de problemas colectivos, como la falta de agua, la crisis de los cuidados y problemas sociales/territoriales que no suelen asociarse a la noción que tenemos de salud. Lo que comprendemos por salud no debería estar anclado al lugar físico de las instituciones sanitarias, la especialidad médica y las ofertas de servicio. Debemos entender que las personas tienen problemas de distintos tipo que no se reducen a la categoría de enfermedad clásica, problemas tales como la participación, la alimentación, el ocio y la identidad. Si atendemos esta mirada, se abre la discusión a dimensiones que no tienen que ver con la verticalidad y el biologicismo de las instituciones médicas.

Por esto, enmarcar nuestro trabajo en la perspectiva de necesidades humanas fundamentales puede ser un elemento facilitador para abrir y profundizar la discusión y las perspectivas sobre la salud con agentes sanitarios que focalizan su atención en la enfermedad.

Otro elemento facilitador para el aprendizaje colectivo en metodologías participativas surge cuando los espacios laborales se transforman en una «última escuela» donde podemos transmitir, situar y actualizar conocimientos destinando tiempo y recursos al vínculo con las comunidades.

La formación académica rigidiza la aproximación a las comunidades. Es importante fomentar el desaprender las categorías que impiden llegar desde la horizontalidad y la capacidad de escucha a las personas. ¿Es necesario tener preparación previa para ejecutar metodologías críticas o desde las mismas metodologías críticas debemos comenzar a generar nuevos mecanismos para relacionarnos y entendernos de forma más horizontal y dialógica?

MESA DE TRABAJO 4

**METODOLOGÍAS CRÍTICAS Y PARTICIPATIVAS
EN LA CONTINGENCIA POLÍTICO-SOCIAL**

**VOCES CONSTITUYENTES:
UNA EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN CON NIÑAS,
NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL PROCESO DE
ELABORACIÓN DE UNA NUEVA CONSTITUCIÓN**

Camilo Morales Retamal¹

A través de esta exposición me gustaría compartir la trayectoria de un trabajo que hemos venido desarrollando desde el año 2019 en el contexto del Núcleo de Estudios Interdisciplinarios en Infancias de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Se trata específicamente de un conjunto de experiencias que buscan configurar espacios de participación con niñas, niños, niñas y adolescentes. En un primer momento, surgen a partir de la revuelta popular de octubre de ese mismo año como instancias para dar lugar a las voces de la niñez y la adolescencia sobre la situación que estaba aconteciendo en nuestro país; luego, progresivamente, se fueron reformulando para dialogar sobre el proceso constituyente.

En ese momento, la inquietud que movilizaba nuestro deseo para desarrollar este trabajo era pensar el vínculo contemporáneo entre la niñez y la adolescencia en torno a las transformaciones sociales y políticas que estábamos viviendo como sociedad, y desde ahí intentar comprender qué lugar era posible construir para niñas y adolescentes considerando sus propias perspectivas.

Los mundos de la niñez y la adolescencia son variados y heterogéneos, y al observarlos podemos identificar la forma en que niñas, niños, niñas y adolescentes participan activamente en la construcción de sus propias vidas, así como también que son fundamentales y se involucran en la vida de otros en espacios de intercambios cotidianos (Szulc, 2019). Lo anterior es central si se toma en cuenta que tradicionalmente no han sido considerados como sujetos con valor propio ni reconocidos como actores que intervienen y contribuyen a las transformaciones sociales (Pavez

¹ Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

y Sepúlveda, 2019) y que, en general, sus voces y experiencias poco han importado en el estudio de los procesos sociales, políticos y económicos, quedando excluidos o invisibilizados de los grandes relatos de la historia (Rojas, 2016).

Como grupo de trabajo observamos con cierta perplejidad cómo ante los eventos en curso, revestidos de la máxima relevancia para nuestra convivencia, las autoridades de la época reaccionaban con mucha resistencia ante la posibilidad de que la niñez y la adolescencia se involucraran de alguna forma en los procesos de deliberación respecto del devenir del país. En el discurso público se instaló la idea de que a este grupo había que mantenerlo al margen de un debate que estaba tomando forma desde la propia ciudadanía, pero que debía quedar restringido a las y los adultos. Fue el momento cuando el temor al adoctrinamiento en los colegios y liceos operó como un relato que —desde nuestra perspectiva— buscaba amedrentar a profesores y a estudiantes y no generar espacios de diálogo sobre un asunto que era transversal y del cual niños y adolescentes estaban lejos de situarse desde el lugar de la indiferencia.

Estas experiencias dan cuenta de que todavía en nuestra sociedad predomina una representación dicotómica de la infancia. Por un lado, la idea de una infancia «normal» que se define como una etapa transitoria hacia la vida adulta hasta alcanzar su plena integración a la vida social (Lansdown, 2005); y por la otra, la perspectiva de una infancia «vulnerable» que debe ser tutelada por medio de diferentes instituciones, como la familia, la escuela, etc. Bajo esta lógica, lo que se produce en definitiva es una representación de niños y adolescentes como seres pasivos, incapaces, vulnerables y en déficit (Vergara et al., 2015). Este enfoque ha promovido una relación basada en la compasión, donde este grupo muchas veces termina reducido a objetos que movilizan sentimientos y afectos de benevolencia, pero que anulan su condición de sujetos de derechos (Bustelo, 2011).

En contraste con lo señalado, uno de los fenómenos más relevantes producidos a partir del estallido social chileno fue el de los cabildos ciudadanos autoconvocados en diferentes

territorios. Los cabildos surgieron como iniciativas locales y colectivas orientadas a la articulación de espacios de encuentro y diálogo con el propósito de deliberar sobre la situación del país y desarrollar propuestas. Algo interesante que sucedió en estos espacios es que las personas adultas que no tenían con quién dejar a sus hijos tuvieron que llevarlos a las asambleas, lo que permitió que se establecieran de forma espontánea instancias «al margen» para ser cuidados y a la vez donde pudieran participar de actividades recreativas.

Fue a partir de esta situación que comenzamos a trabajar en una metodología para desarrollar cabildos con niñas, niños, niñas y adolescentes con el propósito de generar una experiencia colectiva donde, en un contexto apropiado para sus edades, pudieran proponer y discutir sobre sus percepciones sobre el país y la nueva Constitución a partir de los problemas que afectaban su vida cotidiana y la de su comunidad. De esta forma, nos interesaba ofrecer una herramienta que ayudara al reconocimiento de sus experiencias y perspectivas y, de cierta manera, promover una instancia orientada a desactivar los prejuicios que desde el mundo adulto se imponen y que terminan condicionando la participación de la niñez y la adolescencia en temáticas que también les importan y afectan.

En paralelo pudimos observar cómo desde octubre de 2019 fueron surgiendo progresivamente iniciativas dirigidas a les niñas en los territorios –desde las organizaciones sociales, la academia y algunas instituciones públicas– para promover su participación en el proceso constituyente. El principal motor de estas acciones fue el reconocimiento de que las voces, experiencias y propuestas de niñas, niños, niñas y adolescentes no podían quedar marginadas del proceso social y político de elaboración de una nueva constitución (Defensoría de la Niñez, 2020).

Por lo tanto, la participación se configura como un factor esencial que permite procesos de subjetivación (Thomas, 2007). Dicho de otro modo, se constituye en un medio para el fortalecimiento de los vínculos sociales, dado que posibilita la incidencia de la niñez en la toma de decisiones y en la significación

de los procesos sociales. Con independencia de sus resultados o efectos, estas fueron experiencias significativas en sí mismas porque implicaron procesos de subjetivación, identidad y realización individual y colectiva.

Como equipo establecimos que el principal objetivo de este proyecto fuera la generación de espacios de diálogo seguros, voluntarios y respetuosos de la subjetividad de niñas, niños, niñas y adolescentes. Es decir, espacios que les permitieran encontrarse, sentirse escuchados y donde pudieran dar a conocer sus propuestas para la nueva constitución a partir de sus experiencias cotidianas y aquellos aspectos que identificaban como necesarios de transformar al nivel de sus comunidades y territorios. Las propuestas metodológicas fueron elaboradas a través de un trabajo colectivo que contó con la participación de estudiantes de sociología, antropología y psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

El proceso de construcción implicó realizar ajustes a partir de los aprendizajes que fuimos obteniendo del trabajo con los niños, por lo que la metodología fue varias veces revisada y reformulada según se iban desarrollando las experiencias. Un primer momento fue el cabildo realizado en diciembre de 2019 en la Facultad de Ciencias Sociales donde recibimos a niñas del barrio, hijes de funcionarios y funcionarias y del cuerpo académico. Luego, en enero de 2020, realizamos siete cabildos con el apoyo de la Universidad en el contexto de las Escuelas de Temporada organizadas por la Vicerrectoría de Extensión. En estas instancias participaron 73 niñas y adolescentes de las comunas de Renca, Recoleta, Peñalolén, La Pintana, Independencia y San Antonio. Al año siguiente, tuvimos que adaptarnos a la pandemia y llevar los cabildos al espacio virtual. Fue una experiencia muy interesante, ya que este formato permitió que llegaran niñas y adolescentes de distintas partes de Chile. Por último, durante octubre y noviembre de 2021 desarrollamos un trabajo de colaboración con la Corporación de Desarrollo Social de Ñuñoa donde realizamos un total de 49 cabildos en establecimientos municipales con una participaron de más de 400 niñas,

niños, niñas y adolescentes. Esa experiencia tuvo como principal producto un documento que luego fue presentado, por representantes de los estudiantes, a la Convención Constitucional.

Se consideraron diferentes actividades según rangos etarios, junto con el apoyo de personas adultas que facilitaron y registraron los espacios en un clima de escucha y respeto. En cada una de las actividades se contó, además, con la autorización previa de las y los adultos y niñas a través de consentimientos y asentimientos informados. Por medio de diversas técnicas lúdicas, gráficas y conversacionales, las niñas no solo pudieron expresar lo que sentían, sus puntos de vista y reflexiones sobre la crisis social y el proceso constituyente, sino que también pudieron producir un conocimiento situado de su propia realidad y entregar propuestas para mejorar sus espacios locales.

Este trabajo culminó con la elaboración de una guía titulada: *Voces constituyentes: metodologías de participación con niñas, niños, niñas y adolescentes*, la que quedó disponible en la página web del núcleo y fue difundida en diferentes redes sociales y plataformas virtuales donde el material puede ser descargado de forma libre y gratuita. Nos interesaba que pudiera ser utilizado por cualquier persona, agrupación o institución que quisiera desarrollar un espacio de deliberación con niñas. El instrumento tiene la particularidad de entregar un marco amplio y flexible que permite adaptar las actividades a diferentes realidades y necesidades.

Esta guía propone un conjunto de definiciones y orientaciones para la preparación de un cabildo. Considera cuatro actividades que, en función de las características etarias, utilizan el dibujo, la música y la palabra como medios para facilitar el diálogo y la conversación de las experiencias de quienes participan. A modo de ejemplo, una de las actividades se titulaba «Mi país»; en ella invitábamos a las niñas a que pudiesen construir un país. Le ponían un nombre que imaginaban, lo dibujaban y definían ciertas características que nos permitían conocer cómo estaban imaginando sus barrios y los entornos cotidianos por donde transitaban, jugaban y se encontraban con otros.

Para finalizar, luego de tres años de trabajo estas experiencias nos dejan cinco aprendizajes que dan cuenta de cómo la participación desde los espacios cotidianos permite visibilizar y reconocer su capacidad de agencia y la importancia que tiene para su bienestar el hecho de compartir el diálogo y la deliberación con otros, donde puedan expresar sus ideas, escuchar otros puntos de vista, intercambiar opiniones, buscar acuerdos, pero también disentir.

En primer lugar, pudimos conocer una diversidad de motivaciones de los niños para participar de estas instancias. Algunos llegaban con propuestas muy concretas respecto de los derechos que debían ser reconocidos en la nueva constitución. Otros simplemente querían informarse, escuchar y aprender de otros niños sobre el proceso constituyente. Pero también hubo algunos que querían participar de un espacio para encontrarse, para compartir, porque en sus familias o en sus escuelas no existían esas instancias para dialogar y hablar en un espacio que les brindara confianza.

En segundo lugar, desde los niños se manifestó una valoración muy alta de este tipo de experiencias, ya que los cabildos se configuraron como un lugar donde su palabra y sus opiniones eran reconocidas y tomadas en serio sin prejuicios. Pudimos observar que ellos demandaban ser escuchados, reconocidos y expresaban mucho interés por tomar parte del proceso de transformación social que estábamos viviendo y del cual no querían quedar fuera solo por ser niños.

En tercer lugar, se pudo ver cómo de forma transversal aparecía un cuestionamiento y una fuerte crítica a la forma asimétrica en que están estructuradas las relaciones entre niños y personas mayores. Los niños son conscientes de las asimetrías de poder y de las brechas que existen para el ejercicio de una participación que los reconozca como actores sociales. No solo critican que el mundo adulto no tome en serio sus opiniones, sino que también expresan la necesidad de construir relaciones más simétricas donde exista un reconocimiento mutuo de la experiencia del otro.

En cuarto lugar, los temas que proponen como prioritarios para la nueva carta fundamental expresan un espectro amplio de propuestas relacionadas con derechos civiles, políticos, sociales, económicos y medioambientales. Pudimos observar que existen convergencias significativas entre los diferentes tramos etarios. El cuidado del medioambiente, los derechos de los animales, el derecho a vivir en entornos seguros, el cuidado de los vínculos familiares, la igualdad de derechos y la no discriminación son algunos temas que estuvieron presentes en todos los grupos.

Por último, se pudo apreciar cómo para les niños que participaron en estos espacios no solo había un interés en dar cuenta de asuntos que les repercutían a ellos como grupo etario, sino que también un interés en plantear propuestas que involucraban a la sociedad en su conjunto. En este sentido, se pudo constatar la preocupación por las condiciones laborales de sus madres y padres y cómo eso repercutía en la posibilidad de compartir más con sus familias. Vimos que este tipo de inquietudes era expresión de un sentido de solidaridad intergeneracional y de la necesidad de poner al centro los lazos sociales como eje de la convivencia democrática.

En suma, no hay una voz que contenga a la niñez y la adolescencia, sino que hay una multiplicidad de voces que dan cuenta de distintas posturas y necesidades sobre los modos de ser niño y ejercer el derecho a la participación. Garantizar el ejercicio de la participación social y política implica un profundo cambio cultural que desmantele la visión hegemónica sobre niños como seres pasivos o incapaces. En este nuevo ciclo político y de transformaciones sociales, el Estado y la sociedad en su conjunto tienen el desafío de construir una nueva forma de relación con la niñez y desde ahí reivindicar su lugar al interior de la comunidad política.

Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
Defensoría de la Niñez (2020). *Derechos humanos de niños, niñas y adolescentes. Informe Anual*. <https://www.defensorianinez.cl/>

- Lansdown, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/evolving-e.pdf>
- Pavez, I., Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- Rojas, J. (2016). *Historia de la infancia en el Chile republicano 1810-2010*. Santiago: JUNJI.
- Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *RUNA, Archivo para las Ciencias del Hombre*, 40(1), 53-63. <https://doi.org/10.34096/runa.v40i1.5360>
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *The international journal of children rights*, 15 (2), 199-218. DOI:10.1163/092755607X206489
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14 (1), 55- 65. DOI: 10.5027/psicoperspectivasvol14-issu1-fulltext-544

INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE «OTRAS» ECONOMÍAS: SOLIDARIAS, POPULARES Y AUTOGESTIONADAS

Alonso Serradell Díaz¹

Buen día a todas, todos y todes, gracias por la invitación. Quisiera compartirles, brevemente, algunas experiencias y reflexiones al calor de un proceso de Investigación Acción Participativa (IAP) que tuvo como idea central el fortalecimiento de experiencias cooperativas, autogestionadas y comunitarias desde lo económico, particularmente con cooperativas de trabajo, «comprando juntos»,² redes de abastecimiento, asambleas territoriales y otras formas de organización económica. Este fue un proceso que desarrollamos entre mediados del año 2019 e inicios de 2021 a partir de una propuesta que construimos con la Federación de Cooperativas de Trabajo y Solidaridad (Trasol), desde donde logramos convocar a cerca de cincuenta organizaciones autogestionadas de diferentes partes del país y a partir de la cual se ha logrado sostener un proceso de vinculación y articulación entre varias de estas organizaciones y otras que se sumaron con posterioridad.

En este proceso de IAP me situé desde una posición militante en un doble sentido: por ser parte, en ese entonces y por varios años, de una de las cooperativas de trabajo que conforman Trasol, y por asumir un rol de investigador militante a cargo de dinamizar dicho proceso junto con la comisión de educación de la Federación. Este esfuerzo de producción de conocimientos surge del interés que teníamos como federación, en ese entonces, por fortalecer nuestras relaciones y vínculos con organizaciones comunitarias y territoriales. En ese marco, y al

¹ Investigador autónomo y militante de experiencias autogestionadas y cooperativas en Santiago. Doctorando en Ciudadanía y Derechos Humanos, Universidad de Barcelona.

² Iniciativas de cooperativismo para el abastecimiento de productos de primera necesidad a menor costo.

calor de mi trabajo de tesis de doctorado, es que le propuse a la Federación profundizar estos vínculos a través de este proceso de investigación militante y de producción de conocimientos, propuesta que fue discutida y asumida como un proyecto colectivo a cargo de la comisión de educación.

En ese sentido, quiero relevar dos cosas. Lo primero es que este proceso solo fue posible en la medida que existió un trabajo colectivo. No habría sido posible, de ninguna manera, si hubiese trabajado únicamente yo como investigador, en la lógica que generalmente tenemos en las investigaciones más tradicionales. Este proceso fue posible en la medida que existió un grupo motor, un colectivo de manos, mentes, corazones, que desde la experiencia vital y política permitieron sostener ese proceso. Este grupo motor estuvo conformado inicialmente por la comisión de educación de Trasol y por mí, para luego ser fortalecido con la participación activa de compañeras y compañeros de otras organizaciones que también eran parte del proceso de IAP. Este grupo motor tuvo un rol fundamental en el trabajo de convocatoria, diseño metodológico, sistematización y retroalimentación de las discusiones a todas las organizaciones participantes. La idea era dinamizar la participación, la reflexión, y que el rol político se mantuviese en manos de las propias organizaciones.

Lo segundo es que este proceso comienza a tomar forma a mediados del año 2019. Luego, en octubre, llega la revuelta y se multiplican las experiencias de asambleas territoriales, a las que varias personas de la Federación nos sumamos. También se multiplicaron las prácticas de abastecimiento comunitario e iniciativas incipientes de trabajo productivo, con mucho interés en conocer otras experiencias desde la autogestión, para enfrentar la situación de desabastecimiento que se estaba viviendo en ese momento. A nivel nacional se saquearon y quemaron muchos supermercados y farmacias, había un descontento tremendo con las grandes empresas –muchas coludidas– y también una amenaza latente de desabastecimiento por parte de los camioneros, etc.

En ese contexto fue que dijimos «ahora o nunca», y decidimos imprimirle mayor fuerza a la propuesta de IAP y a la convocatoria a las organizaciones comunitarias, asambleas territoriales y cooperativas interesadas en encontrarse. Invitamos a organizaciones que estaban insertas en sus territorios y que se encontraban levantando experiencias de autogestión económica. Ese fue el criterio para acercarnos a ellas, en ese sentido no fue una convocatoria abierta, sino un llamado a nuestras propias redes.

¿Cómo lo organizamos? El proceso duró aproximadamente un año y medio, considerando tanto las planificaciones iniciales como las evaluaciones finales del grupo motor y de la propia federación. Se realizaron seis jornadas de trabajo, una jornada de autoformación y distintos espacios de retroalimentación y evaluación. Partimos con un primer encuentro presencial en la sede de Trasol, pero prontamente tuvimos que volcarnos al trabajo desde lo digital, obligadas y obligados por la pandemia.

Este proceso tuvo tres grandes fases. La primera fue una fase de encuentro y de generación de diagnósticos, donde buscamos identificar cuáles eran las problemáticas que estábamos viviendo las organizaciones, las cuales éramos bien diversas —desde asambleas territoriales y redes de abastecimiento hasta cooperativas de trabajo—, lo que nos permitió relevar problemáticas muy variadas, como la falta de espacios para desarrollar las iniciativas productivas o el acopio de alimentos, la fuerte dependencia del mercado y de los grandes intermediarios, las bajas en las ventas e ingresos producto de la pandemia, el impacto de las lógicas asistencialistas o clientelares, la persistencia de prácticas machistas, la falta de políticas públicas de fomento a estas experiencias y el impacto de la represión y criminalización en los espacios autogestionados, comunitarios, entre otras.

En una segunda fase, nos dividimos en grupos de trabajo para profundizar y afinar la mirada en cuatro direcciones: abastecimiento de alimentos y soberanía alimentaria; trabajo autogestionado; autoeducación y producción de conocimientos; y salud y cuidados mutuos. En estos espacios profundizamos la mirada y el análisis de las problemáticas que habíamos

identificado. También se abrió la participación en el grupo motor por el requerimiento de las propias organizaciones que estaban participando. La participación de organizaciones fue creciendo y ampliándose fuera de Santiago, gracias a la virtualidad, y ya en la cuarta jornada llegamos a ser unas cincuenta organizaciones que trabajamos de manera simultánea.

Es importante recalcar que este proceso, como señalamos más arriba, duró aproximadamente un año y medio y su ritmo se ajustó a los tiempos de las organizaciones en un periodo excepcionalmente complejo como fue la revuelta, la pandemia y con todo el trabajo de organización, solidaridad y apoyo mutuo que se desarrolló allí. Así, ya en una tercera fase, la conversación se centró en qué líneas de acción y trabajo conjunto podíamos desarrollar para enfrentar, responder y superar algunas de nuestras problemáticas comunes de manera articulada. En este punto fue importante la discusión de cómo poder sostener este proceso de reflexión y articulación más allá de la misma IAP y del rol que había tenido el grupo motor hasta ese momento.

Cada jornada contempló una serie de retroalimentaciones, documentos escritos y gráficos para que las organizaciones pudiesen disponer de estas discusiones y volver a las siguientes jornadas con posiciones un poco más colectivas. El último encuentro se realizó en la Escuela Cooperativa de Permacultura, en el barrio Franklin, en un formato híbrido, es decir con participación presencial y virtual.

Para finalizar, quisiera compartir, muy brevemente, algunas reflexiones, resultados, aprendizajes y desafíos que identificamos durante todo este proceso en el que participaron organizaciones principalmente de Santiago, pero también de la Quinta Región: de Viña del Mar, Valparaíso y Los Andes; además de Antofagasta, Concepción y Valdivia. Por una parte, logramos profundizar en diagnósticos, identificar las cuestiones centrales y secundarias; generar documentos de síntesis que sirvieron para que las organizaciones pudiesen tener una mirada más amplia de lo que les estaba pasando, de problemáticas y estrategias de acción que, en muchos casos, eran comunes.

En cuanto a los aprendizajes y desafíos, debo señalar que estos provienen de las reflexiones y evaluaciones que hicimos tanto con el grupo motor como con la Federación, pero también incluyo aquí algunas ideas y reflexiones personales que he resumido en ocho ideas y que quisiera compartirles.

La primera es que las experiencias organizativas, y autogestionadas particularmente, necesitamos y podemos producir conocimientos para fortalecer nuestros procesos. Yo creo que este proceso fue una demostración de aquello, de que contamos con herramientas, de que sin duda necesitamos también apoyo para eso, pero podemos hacerlo a partir de nuestras propias organizaciones.

Una segunda idea es que cuando desarrollamos estos procesos es fundamental trabajar a partir de los objetivos y las necesidades que la experiencia y la organización en particular te plantean en un momento dado. Sin duda, estas situaciones son cambiantes, de un año para otro pueden mutar, y en los últimos dos años han sido de cambios rápidos y drásticos. Pero es necesario partir de ahí y dialogar con eso, lo que implica tener una inserción vital y política en estos espacios y prácticas.

Una tercera idea es que se necesitan equipos dinamizadores diversos e insertos en las experiencias que estamos desarrollando. En este caso, el grupo motor se amplió, pero estaba constituido exclusivamente por personas que eran de las organizaciones y participantes del proceso, todas con experiencias y conocimientos variados. Creo que eso fue fundamental para sostener un proceso que fue largo y que también implicó mucho trabajo tanto en el diseño metodológico como en el de síntesis, así como en el estar llamando a las organizaciones, invitándolas permanentemente a participar. Hay una labor de dinamización y construcción de relaciones que es importante, sin que por ello el grupo dinamizador adquiriera el rol político protagónico. El rol político lo tienen las organizaciones, sin embargo, hay una labor de facilitación que es fundamental para procesos de este tipo.

Una cuarta idea es que las retroalimentaciones que se realizaron ayudaron a sostener procesos, a facilitar la socialización de las discusiones en las organizaciones y permitieron dar

continuidad a estos procesos participativos. Esto permitió que quienes no participaron de algunos de estos espacios pudieran saber lo que se estaba discutiendo, conocer otras experiencias similares que están situaciones similares y que podemos conspirar ideas comunes. Creo que tenemos el tremendo desafío de generar procesos de retroalimentación y difusión que sean amigables, en formatos y lenguajes populares, que sean simples sin por ello perder profundidad. Solemos quedarnos siempre en el texto escrito clásico, pero acá logramos generar algunas síntesis gráficas mucho más simples de trabajar y revisar. Es un desafío proponer otros formatos: audiovisuales y para redes sociales, por ejemplo.

En quinto lugar, pensamos que es importante respetar los tiempos de las propias organizaciones. Este fue un proceso largo, y muchas veces es fácil rendirse ante la ansiedad, la incertidumbre y dejarse morir de pánico en el intento. Pero es importante, y creo que fue un aprendizaje tremendo, el reconocer los tiempos y ritmos de las organizaciones participantes. ¿Tenemos poco tiempo? Bueno, entonces nos damos dos meses para volver a vernos, para poder hacer una buena retroalimentación de la jornada anterior y para que los y las participantes tengan tiempo suficiente para dar la discusión junto con todo el trabajo que desarrollan cotidianamente. Respetar esos tiempos, las capacidades y también las necesidades diversas de las propias experiencias de base es fundamental.

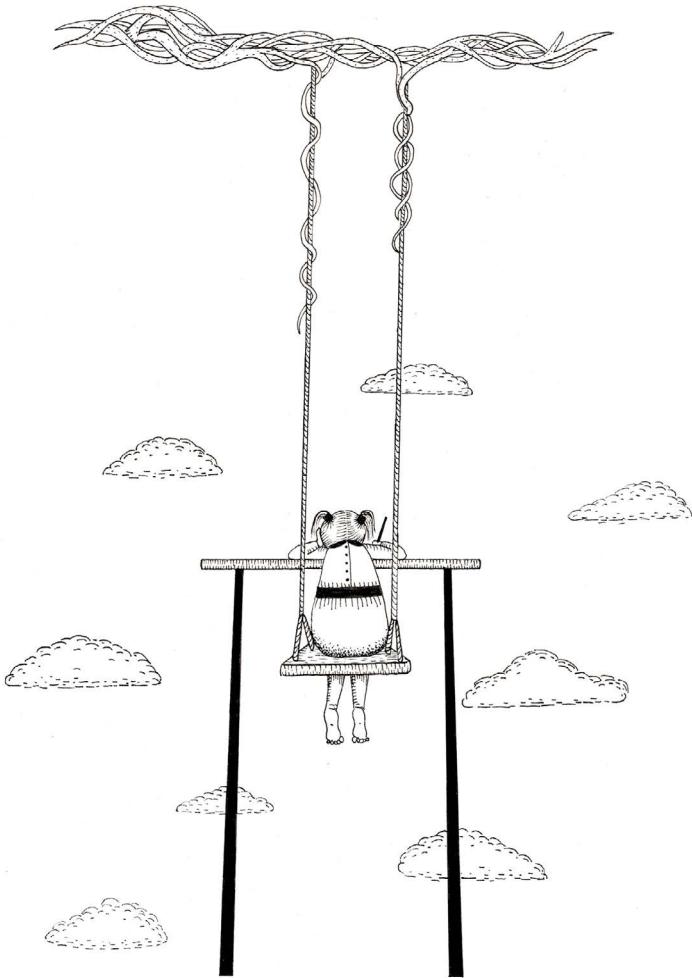
También es un gran desafío pasar de los encuentros y los diagnósticos a acciones concretas. Solemos tener espacios donde nos encontramos, nos contamos la experiencia, y si bien esto es muy necesario y es la base para lo demás, también es importante avanzar cualitativamente para lograr articular y sostener acciones conjuntas.

En séptimo lugar, es importante equilibrar estas acciones concretas con la construcción ideológica y mantener un cierto equilibrio entre ambos aspectos. Yo creo que aquí hay un aprendizaje también, que trabajar en base de cosas concretas y necesidades de las organizaciones ayuda a sostener procesos en

el tiempo, generando e integrando, poco a poco, la discusión ideológica en la acción.

Por último, y octava idea, estamos aprendiendo al hacer. Quizás sea redundante o cliché, quizás esto siempre lo escuchamos, pero claro, es también una perspectiva política. Aprendemos al hacer y es importante permitirnos experimentar en estos procesos, ya que estamos prefigurando otras experiencias, otras formas de trabajar, otras formas de abastecernos de alimentos y de organizar lo económico desde lo colectivo. Y ahí también es importante explorar y no tenerle miedo a equivocarnos y aprender. En este sentido, creo que es importante la crítica, la crítica fraterna entre compañeras, compañeros, y también la autocritica que debemos hacer siempre en estos procesos para aprender y afinar nuestra puntería.

Y eso, compas, creo que anduve bien con el tiempo. Quisiera agradecerles la escucha y la invitación para poder compartir esta experiencia.



EL PAPEL DE LAS METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS EN PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Tomás Rodríguez-Villasante Prieto¹

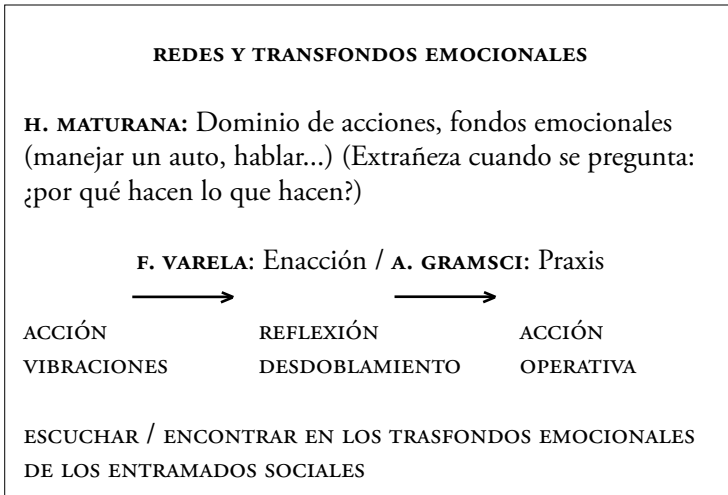
Las preguntas de las ciencias críticas

La metodología tiene mucho que ver con la democracia; no existen metodologías neutrales, existen metodologías que están al servicio de los sectores populares o metodologías al servicio de los poderosos, sea el patriarcado, el capital, el productivismo o el extractivismo. Es decir, en muchas partes del mundo, desde la India hasta Suecia, desde Oregón hasta Chile, ya se practican otro tipo de metodologías en ciencias sociales, críticas a la ciencia y a la práctica profesional tradicional.

¿En qué consisten este otro tipo de metodologías? Básicamente en que quien construye, quien puede construir con legitimidad y por lo tanto, también con ética y con profesionalidad es el colectivo diverso de gente que habita en un lugar, sean mapuche, quienes participan de una olla común en Perú o indígenas originarios del Ecuador o de Chiapas, incluso de Galicia en España o de Canarias o de algún otro lugar. ¿Por qué? Porque desde las críticas epistemológicas actuales, la ciencia es una construcción colectiva o simplemente no es ciencia. Ni en las ciencias naturales, que es desde donde vengo, ni en ciencias sociales, que es donde he llegado; es decir, desde Einstein y desde Prigogine y desde la ciencia del siglo xx, la ciencia no es un dato objetivo, sino que es una construcción colectiva. Esta es una primera idea que quisiera plantear, porque gente tan interesante como uno de los padres de la cibernética, Heinz von Foerster o los chilenos que ustedes sin duda deben conocer, Humberto Maturana y Francisco Varela, ya la han acuñado en la biología. Por ejemplo, aquí [señala diapositiva de redes y transformaciones sociales] hay una comparación entre el concepto de *enacción* de

¹ Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid.

Francisco Varela y el concepto de *praxis* de Antonio Gramsci en el sentido que es desde la vida cotidiana, desde la práctica de la vida cotidiana, desde las redes sociales, donde surgen las acciones y vibraciones, donde surge la reflexión y el conocimiento. Y no es cualquier reflexión y conocimiento, sino para una acción cooperativa, para algo que dé resultados prácticos.



Quiero detenerme un minuto aquí porque hay gente que cree que los científicos son personas que están todo el día pensando y pensando, y se les vendrá a la mente Albert Einstein, Carlos Marx o Mahatma Gandhi. Sin embargo, cualquiera de ellos no parte del pensamiento, sino que parte de algo que llamamos un «anализador», un hecho histórico que les repercute, que los hace vibrar y decir «esto no puede ser». En el caso de Marx es la explotación del proletariado; en el caso de Gandhi es la colonización no solamente militar, sino también cultural de la India por los británicos, y en el caso de Einstein, su famosa experiencia. Si seguimos haciendo lo mismo que Newton nunca vamos a demostrar más de lo que dice Newton; tenemos que cambiar el método y, por tanto, la perspectiva crítica para llegar a la teoría de la relatividad. Y ya posterior a Einstein, con Heisenberg y la teoría cuántica, o más actual con Prigogine (quien fue Premio

Nobel de Física y Química), pasamos a la construcción de los procesos físicos y biológicos. Es decir, estamos convencidos, a partir de la famosa frase popular “pasión no quita conocimiento”, que para poder investigar, reflexionar y profundizar hay que tener pasión por buscar la verdad. Así, las primeras preguntas en epistemologías de las ciencias son claves y sencillas:

1. ¿Para qué estamos haciendo esto? No es una pregunta tonta, es una pregunta con mucha profundidad.
2. ¿Para quién? Quién manda en esta investigación, quién manda en esta metodología, quién se va a beneficiar.
3. ¿Con quién? ¿La vamos a hacer solo los científicos que leemos mucho y estamos en un laboratorio o previamente debemos saber para quién estamos trabajando? Por ejemplo, si es para organizar técnicas al servicio de alguna guerra o si es para la descolonización, o para revertir que solo los varones preclaros consiguen sobresalir y anulan el trabajo científico de las mujeres.

El *para quién* es muy importante, es previo a investigar, así como el *con quién*. ¿Son simplemente genios ilustrados que tienen ideas o son colectivos en que todos y todas aportan a una construcción colectiva y común? Es que es distinta la inteligencia del genio o la inteligencia colectiva. Esto es muy importante en ciencias. Claro que hay gente que tiene una idea brillante pero, en la medida en que la socializa y la colectiviza, cuando la hace circular con sus colegas más listos, más jóvenes, de otros países es cuando se produce el avance científico, si no, apenas avanza la ciencia. Y en los siglos xx y xxi avanza más en la medida que esto se hace así, pero no para cualquiera: ¿para quién?, ¿para qué? Hacemos avanzar la ciencia para resolver el hambre de la humanidad, hacemos avanzar la ciencia para vender más vacunas, para negocios o para fines sociales. Tenemos muchas preguntas que no son cualquier cosa. La ciencia crítica empieza por hacerse esas preguntas en química, física, biología, medicina, economía, ciencias sociales, etc. Este es un primer punto de arranque que tenemos no para cualquier cosa, sino para una acción operativa: ¿para quedarnos en la universidad diciendo

que somos los más listos o más listas, para tener una cátedra o para resolver problemas de la gente? Para resolver problemas que están siendo demandados por la humanidad. ¿Las vacunas para hacer negocio o las vacunas para resolver problemas de la India, de Chile, de Angola o de donde sea?

Estas son preguntas muy importantes que definen si se trata de ciencia crítica, metodología crítica o si es una tomadura de pelo cuando se dice: «No, nosotros somos objetivos y neutrales». Nadie es tan objetivo y neutral que no se haga estas preguntas. Más todavía, el que no se haga estas preguntas es todavía menos objetivo y menos neutral. Porque si yo tampoco soy objetivo, tampoco soy neutral, pero por lo menos me hago estas preguntas, sé lo que me falta. Y si la gente me dice: «Tenga cuidado con esto, nuestro objetivo va por aquí, tenga en cuenta lo que dicen las mujeres, tenga en cuenta lo que dicen los niños, tenga en cuenta la gente a la que no le llega la vacuna», que me diga esas cosas; como yo sé que no soy neutral u objetivo, puedo prevenir algunos fallos en la investigación y en la ciencia. Pero si no soy consciente, no los puedo prevenir. Prevenir los fallos significa saber que uno tiene sesgos, que uno tiene elementos que no son enteramente neutrales ni objetivos. Y en esto, la ciencia del siglo xx y XXI está avanzando.

Dispositivos metodológicos: competiciones *versus* colaboraciones

Los culpables de esas competencias ni siquiera son solamente los poderes establecidos. Somos nosotros, las y los profesionales, las y los técnicos, quienes muchas veces desde nuestra carrera universitaria, desde nuestra profesión, inducimos al error, a la competencia y no a la colaboración, aun sin saberlo. Tengo algunos ejemplos.

Para resolver un problema, la política y las asociaciones nos tienen acostumbrados a elegir representantes: el o la presidenta, el o la tesorera, para la vicepresidencia, de vocal, concejal, etc. Y descargamos en ellos los poderes que soberanamente tenemos los sectores populares, cosa que en democracia está muy bien.

Y en eso estamos eligiendo una metodología. Los que hemos vivido dictaduras sabemos que es mejor tener representantes que dictaduras, pero al elegir representantes no estamos haciendo lo mismo que al elegir portavoces, porque si les descargamos a ellos la responsabilidad y nosotros delegamos por cuatro años, o por el tiempo que sea, ellos pueden equivocarse, pueden consultar o no, ellos tienen una delegación vinculante del voto que no es lo mismo que una portavocía. Porque una vocería sale de mi barrio, de mi pueblo rural, de mi cooperativa para un tema concreto, para el otro va esta otra persona. ¿Por qué? Porque está más interesada y sabe más, mientras que el o la representante en la que delegamos debe saber de todo, de arquitectura, de medicina, etc. ¿Un político sabe de todo? ¿Aparte de campañas electorales? ¿No parece más lógico que en nuestra comunidad, en vez de echar a competir al partido A, al B y al C, vaya para tal tema doña María, que está interesada y sabe? ¿Y don Alberto para este otro tema? Y para aquel otro tema, que le interesa muchísimo a don Gerardo, pues que vaya don Gerardo y que intente resolverlo y dé cuentas, pero que lo haga en un periodo razonable, un tiempo prudencial, que vaya y que regrese. Hay diferencias entre ambos. En el caso de los y las portavoces, se establece una colaboración entre las distintas especialidades que hay en el colectivo, que hay en el grupo, y otras y otros portavoces de otros grupos que también saben de ese tema, que no saben de todo, que no se interesan por todo, pero sí de cosas muy concretas.

Veán la diferencia entre echar a colaborar y echar a competir. Y ustedes dirán: «Son la asamblea, la asamblea es lo más participativo». Pues depende de qué tipo de asamblea. ¿Se refieren ustedes a una asamblea de 50, 100 o de 200 participantes donde solo se atreven a hablar pocas personas ante un grupo numeroso, y a eso le llaman ustedes representativo? No digo que esas asambleas estén mal; de vez en cuando hay que hacer alguna para emocionar a la gente, para que vean a un líder, para hacer una fiesta, ¡bien! Pero eso no es una asamblea deliberativa y participativa. Un campo de fútbol lleno de miles de personas no es una asamblea deliberativa y participativa: es un griterío, que

es otra cosa. Una asamblea, que me parece que es democrática –desde las tribus originarias hasta los griegos–, es donde todo el mundo (aunque en estos ejemplos solo los varones) puede hablar de lo común, y para eso necesitamos que la asamblea se divida en grupos pequeños. Hemos hecho asambleas con cientos de personas pero en algún momento las dividimos en grupos de diez personas, con una persona que facilita y que dinamiza para llegar a acuerdos en cada grupo. Y luego hay un plenario y las o los portavoces de cada grupo van al plenario con un papelógrafo con las propuestas hechas grupalmente, porque en grupos pequeños sí habla la gente. En el plenario aplicamos «votaciones ponderadas» para tomar decisiones con el consentimiento más amplio. Si habla todo el mundo, ahí tenemos la construcción colectiva. Eso sí es ciencia crítica y ahí puede haber ingenieros e ingenieras, albañiles, personas mayores, chavales, y cada uno pregunta o responde como se le ocurre. Y eso sí es construcción colectiva del tema que sea y ahí sí hay una operatividad para un resultado posible.

Estaba ahora viendo que ustedes en cuatro grupos están colocando sus frases de resultados... Eso es mucho más productivo porque escuchamos a todas las partes, no como en una asamblea donde solo hablan tres o cuatro, como estoy hablando yo ahora; lo que yo estoy haciendo no es participativo, es una conferencia. Pero ustedes, ¿cuándo van a comprobar si esto es creativo o no? Primero, si es que ustedes me hacen preguntas. Pero, aparte de eso, cuando yo acabe y ustedes vayan a sus barrios, a sus cooperativas, a sus grupos de amistades y de barrio, lo pongan en práctica, ahí habrá colaboración, y si sacan algo y me lo mandan, pues yo aprenderé algo. Pero yo ahora no estoy aprendiendo nada, lo mío no es participativo. Un indicador de que fuera participativo es que yo tuviera retroalimentación, yo pudiera aprender. Esto no es participativo, esto es solo un monólogo si ustedes no intervienen críticamente desde sus experiencias vitales; por ejemplo, en las clases de la universidad ¿sirve para algo tanto discurso? No son críticos, crítico sería si empezáramos por las preguntas del alumnado, no por las preguntas del

profesor o profesora, eso sí es crítico. Cuando yo daba clases, lo primero que hacía era preguntar qué preguntas tienen ustedes, porque si se han apuntado al curso es porque tienen algunas dudas y vamos a construir desde las inquietudes de la gente.

Propuestas y criterios

Todos los humanos somos buenos y malos al mismo tiempo. Incluso a veces bastante esquizofrénicos. Lean ustedes a Félix Guattari que es quien me parece que ha definido mejor las contradicciones internas del ser humano. Muchas personas estábamos cuando fue el terremoto de Chile en 2010, el famoso sismo 27F, y me tocó en parte poder valorar con grupos de salud que en ese período estábamos asesorando en varias regiones del país. Hubo un momento de solidaridad enorme entre las personas afectadas, pero hubo también muchos robos. ¿Eso quiere decir que todos las y los chilenos son buenos o todos son malos? Eso es una tontería, es una dicotomía que no responde a nada; esto lo tenemos que entender para determinar que los métodos habituales no críticos nos hacen competir y que nos llevan a aceptar solo las órdenes sin escuchar a la gente. En la región de Concepción, por ejemplo, una serie de técnicos dirigieron a la gente: «Bueno, el terremoto ya está pasando, el sismo ya está pasando», y algunas de las personas más veteranas de pueblos originarios dijeron: «... después viene el sismo marino: vámonos todos al cerro». Y quienes se fueron al cerro se salvaron; las y los que estaban en el puerto de Talcahuano de repente se encontraron con un barco encima de su casa...

Aquí hay una mezcla en donde tenemos que construir colectivamente para hacer ciencia crítica, y si yo pregunto cuáles son los «criterios básicos» para hacer un programa, una propuesta, la gente saca lo mejor que tiene dentro. Pero si yo les digo: «Hagan ustedes propuestas para ver quién se lleva la subvención del gobierno nacional», sacan lo peor. ¿Es culpa de las personas? ¡No! Es culpa de quien ha propuesto el método. En una de las islas Canarias, el gobierno nos propuso: «Tenemos tantos cientos de miles de euros, ¿cómo los repartimos?». Y dijimos:

«Pregúntenle ustedes a la gente. Pero tienen que haber criterios técnicos». Ustedes les preguntan a las personas y nosotros vamos a estar facilitando. Y así, todos los grupos, asociaciones de la isla, hicieron sus propuestas de «criterios» de adjudicación. Por ejemplo: a aquellos que incluyan mujeres, que siempre han estado excluidas, o a quienes atiendan a poblaciones pequeñas rurales les daremos más puntos; a los que sirvan para la población de toda la isla, obtendrán más que a quienes atienden solo una parte. Así se crearon criterios más solidarios, y después de los criterios, se hicieron propuestas. Pero ahora esas propuestas están hechas sobre esos criterios solidarios. La gente con propuestas según pensaba que el técnico o técnica de turno les iba a favorecer tuvo que hacer propuestas que englobaran los criterios solidarios del conjunto de la isla. Y salieron mucho más equilibrados. Piensen en todo esto, sobre cómo montamos la metodología que, como vemos, no es neutral, incluso puede ser contradictoria con los objetivos que se han fijado.

Dilema y multilemas

Desde que somos pequeños nos preguntan: «¿Quiere usted más a papá o a mamá?». Dilema terrible para los niños y niñas, que se estarán diciendo: «Son imbéciles, pero como son mayores les tendré que contestar algo». ¿Quiere usted el partido tal o el partido cuál? ¿Cree usted que es mejor la guerra de la OTAN o la guerra del señor Putin de Rusia? Es que no apoyo ninguna guerra, es que no es un dilema entre lo uno y lo otro, es que se trata de «multilemas», es que hay varias posibilidades y no solamente blanco o negro; existen posiciones intermedias, posiciones de «ni lo uno ni lo otro» con otras razones más profundas. Y hay también planteamientos con un poquito de uno y un poquito de otro, que no es solo esto, sino que sea parte de todos. Los multilemas –vean ustedes a Johan Galtung con su sistema de mediación de conflictos, o vean ustedes a Jesús Ibáñez, o a la cantidad de científicos sociales críticos que dicen que los dilemas nos llevan a la pelea– nos abren un campo de posibilidades. Un ejemplo sencillo: en esa cancha de fútbol siempre han jugado los del barrio, pero ahora hay una serie de migrantes que

vienen de otros países y que también quieren jugar al fútbol. ¿Es de los de aquí de toda la vida o es de los migrantes y no habrá otras formas? Una fórmula intermedia: un rato unos, otro rato otros o también (para que no se estropee esto) ni unos ni otros: el municipio pone un guarda. Pero además hay otras soluciones: ¿por qué no hacemos un conjunto de todo, migrantes y no migrantes, para un equipo que pueda entrar a jugar con otros equipos de otro barrio? Vean que en un minuto hemos hecho un multilema o pentalema de cinco lemas. Un profesional puede reducir al blanco o negro, al sí o al no (como suelen hacer las consultas plebiscitarias). O un profesional ¿también tiene que escuchar interactivamente todas las posibles posiciones –5, 6, 7 posiciones, lemas o discursos– y devolver a la ciudadanía cuáles de estas causas y/o soluciones cree que se pueden conjugar para llegar a alternativas que permitan consensos y colaboraciones?

Votaciones y ponderaciones

Otra cosa es cómo se toman las decisiones: puede ser con votaciones, pero existen otros sistemas; por ejemplo, las votaciones ponderadas. Solemos usarlas mucho: en una reunión grande de unas decenas o cientos de personas, nos dividimos en grupos. Cada grupo hace sus propuestas y ahora cada persona vota por las propuestas de los demás (el grupo 1 no puede votar por las del 1, el 2 no puede votar por las del 2, el 3 tiene que votar por algunas propuestas del 1, 2 y del 4, por ejemplo). Cada grupo ha hecho diversas propuestas, unas más urgentes y otras más profundas, que se presentan al plenario (escritas en un papelógrafo y reflexionadas brevemente) ante lo cual cada persona reparte los puntos que tiene entre las propuestas ajenas que más le convencen (algunas parecidas a las suyas, otras más novedosas). Con el resultado de sumar los puntos se hace un consentimiento y/o consenso en el que se articulan entre sí las diferentes propuestas, en lo que suelen colaborar en plenario quienes tienen la tarea de articular y sumar todo lo posible.

Primera lección: usted tiene que aprender de los demás; le están proponiendo cosas muy sensatas también. Lógicamente,

a usted le parece más sensato lo que se está discutiendo en su grupo, pero pasa que a veces muchas personas votan por su grupo sin siquiera mirar las propuestas de los demás. Este es un ejemplo de trabajo colaborativo: el resultado de esa práctica que llevamos haciendo por más de veinte años es que siempre salen unas propuestas colaborativas y consensuadas entre los diversos grupos. Porque algo de este grupo es bueno, algo del otro también, algo de este otro también. No es el 50 % contra el 47 %, no. Se trata de cosas de los diferentes grupos que son razonables y que son colaborativas dentro de sus posibles articulaciones.

Laboratorios y observatorios

Otro ejemplo: si yo me dedico solamente a esperar a que venga un juez a controlar o a que venga la población de base a controlar, no es lo mismo que si desde el principio del proceso de ciencia crítica ya hay alguien externo que nos está mirando y nos está diciendo: «Cuidado, puedes estar equivocado, no has hecho esta pregunta que es fundamental, mira que el colectivo que tiene tantas cosas interesantes no se está teniendo en cuenta, oye, ten cuidado». Un observatorio o un laboratorio es algo que no actúa *a posteriori*, sino que *a priori*, actúa desde antes y acompañando todo el proceso porque es mejor identificar cuando se puede arreglar y no al final cuando ya no tiene arreglo. ¿Por qué no cada seis meses o cada año se hace una evaluación y se atiende a otros factores internos y externos al proceso para rectificar los procesos? ¡Eso es ciencia crítica! Lo otro es machacar al cabo de dos o cuatro años a quien se ha equivocado y ponerle un suspenso, una nota o echarle, pero eso no sirve para rectificar, solo sirve para fastidiar y competir.

No voy de buenista, me parece que hay gente que lo hace muy mal y que no es democrática, ciertamente, pero hay mucha gente que sobre todo es democrática y colaboracionista y que preferiría escuchar a los técnicos y a los dirigentes y a los líderes de sistemas de colaboración, no de sistemas de competición. Hacemos participación no tanto porque la gente sea muy buena y esté deseando participar, sino por todo lo contrario, porque la

gente en su mayoría está desencantada y no quiere participar. La gente, en su gran mayoría, está cansada de no ver resultados, de ver que las peleas de los dirigentes están por encima de los intereses básicos. Pero hay otras formas de construir resultados desde abajo y que sean eficientes para la mayoría, y eso precisa de metodología crítica y voluntad de ejecución colaborativa.

Para una distinción más extensa entre dilemas y multilemas hay dos vías: una es que vean unos vídeos que tengo colgados en la Fundación Creasvi, creo que hay tres o cuatro sobre dilemas y multilemas. El último que hicimos para CLACSO está muy clarito y es más reciente. Aborda una cuestión: ¿el pueblo siempre tiene razón? Es uno de los dilemas que me encanta, porque decir «sí», pues no, depende, hay que ver..., ¿verdad? Esa es una posibilidad, digo, porque ahora no voy a tener mucho tiempo de poner muchos ejemplos. Y otra es hacerle caso a Johan Galtung, que es el maestro de las ciencias sociales críticas del que yo aprendí esto, aparte de Jesús Ibáñez y de otra serie de maestros. Galtung lo tiene muy elaborado y les pongo un ejemplo que él daba de la guerra que se libró hace años entre Perú y Ecuador por una zona de la Amazonia, y decía: «Bueno, derechos históricos del Perú, esa parte de la Amazonia corresponde a Perú; derechos históricos de Ecuador, esa parte corresponde a Ecuador. Un bombazo de un lado y bombazo del otro, y no se arregló el asunto, obviamente». Entonces, él decía que a lo mejor hay otras soluciones: por ejemplo, la mitad para cada uno. Pero ninguno quedaba muy conforme porque «resulta que estos derechos históricamente me siguen perteneciendo». Pues hay otra solución: que intervenga la Organización de Estados Americanos o Naciones Unidas y que quede claro que esto es patrimonio de la humanidad y lo gestionamos nosotros, ni Ecuador ni Perú. Porque, además, la verdad es que Perú y Ecuador aparecieron por allí bastante tarde, cuando echaron a los españoles que, por cierto, tampoco sé qué pintaban allí... Es decir, de alguna manera era un último elemento del multilema: por qué no lo gestionan los pueblos originarios que allí viven, sin Perú y sin Ecuador, y ellos mismos dicen cómo quieren seguir viviendo. Nadie les

ha preguntado a los que reciben bombazos de los ecuatorianos y bombazos de los peruanos y que no se sienten ni peruanos ni ecuatorianos, se sienten amazónicos, kichwas algunos de ellos.

Las culturas son bastante interesantes todas ellas, por lo menos las que yo conozco, que son las de Ecuador, las de la zona de Zamora a la zona de ríos afluentes del Amazonas. Pero aquí no hay una sola posibilidad, hay muchas, y la menos interesante es que sea del Ecuador y/o del Perú con esa legitimidad heredada de Napoleón y de los españoles; es decir, aquí lo solucionamos todo por la conquista de la guerra y las bombas. Habrá que tener en cuenta a la gente que vive y las economías y las tradiciones antes de las colonizaciones sucesivas que han hecho unos y otros. No quiero decir nada si aparecen los norteamericanos o los canadienses a buscar petróleo, o los chinos a hacer represas hidroeléctricas. La situación es más compleja de lo que parece y a partir de la complejidad es desde donde se puede construir cocreativamente. No sé si con este ejemplo aclaro algo sobre multilemas más que dilemas, pero, en todo caso, hay muchos más ejemplos en los vídeos.

Veán ustedes, hay principios científicos del siglo XIX, del XX, y del siglo XXI. En las leyes de la modernidad, antes de Einstein seguíamos con Newton y con Mendel, que dicen cosas verdaderas pero incompletas. A principios del siglo XX, Einstein, Heisenberg y tantos otros introducen los principios de relatividad e indeterminación que han hecho avanzar la ciencia sustancialmente y ya avanzado el siglo aparecen Von Foerster y Prigogine, por poner dos referentes de las ciencias naturales. El espacio-tiempo es algo construido, no es algo neutral. Pero, en ciencias sociales, en el siglo XIX estaba lo cuantitativo, la ciencia copiando de las matemáticas quería cuantificarlo todo; a mitad del siglo XX aparece lo cualitativo, que es mucho más subjetivo, que es mucho más de grupos de discusión, de *focus group*, de entrevistas, etc. En lo cuantitativo yo pongo mis tablas, las pongo y las relleno con los datos de los otros, pero ya estoy marcando para qué, para quién y cómo. Y en lo cualitativo dejo hablar a las y los interlocutores una hora y media, cinco horas,

historias de vida, lo que ustedes quieran, pero toda esa información la llevo a mi casa, se la llevo a mi equipo técnico, y ahí decidimos por todas las demás personas. Eso no es participativo, no es construcción colectiva. Eso —como mucho— es la construcción de un equipo de cinco o seis personas que además previamente ya saben, conocen y han preguntado para sus intereses, no para los intereses de los y las entrevistadas. Y claro, a veces estos engañan a quienes las y los entrevistan y, además, pueden hacer muy bien en engañar a las y los investigadores: lo digo con todas las palabras. ¿Por qué? Porque yo no sé si usted me está preguntando para ponerme más impuestos o me está preguntando para venderme un producto que no quiero, pero que usted me lo va a vender por Internet, o si usted está utilizando el *big data* y las conversaciones que hay en los celulares y en los móviles para luego manejar con la publicidad mis intereses. ¿Por qué no tengo derecho a saber qué investigaciones están haciendo y a qué conclusiones están llegando sin mi consentimiento? ¿Dónde está aquí la democracia? ¿Dónde está aquí la colaboración, la construcción colectiva, colaborativa y dialógica? Ustedes están manipulando con los *big data* y manipulando con la ciencia no crítica. Ciencias operativas, sí, pero solo para sus intereses de *marketing* o de cosas peores, de manipulaciones secretas que se están descubriendo entre gobiernos, entre espías. Resulta que en España acabamos de descubrir que los servicios secretos están controlando al jefe del Estado y al jefe del gobierno. ¡Y no pasa nada! Todo el mundo está espionando a todo el mundo en la peor de las confrontaciones posibles, de ahí que salgan los señores Trump, Bolsonaro y compañía, porque saben manipular, porque tienen los datos que han sacado sin consentimiento participativo de la gente.

Pero en los siglos xx y xxi, gracias a iniciativas latinoamericanas en gran medida, también de la India y de otros sitios, se incorpora la implicación dialógica que va más allá de lo cualitativo y de lo cuantitativo. La ciencia crítica actual, tanto la feminista como la ecologista, o la que ustedes digan, es una ciencia que dice: «O es participativo, y la gente que entrega los

datos a investigadores tiene derecho a decir hasta dónde, para qué y para quién, o esto no es ciencia crítica, esto es una toma de pelo». Por eso lo participativo en el siglo XXI, la implicación dialógica en procesos emergentes de la población, es clave al principio, en medio y al final. Y por eso nosotros llevamos trabajando esto como un fundamento. Pueden ustedes, además, entrar no solamente en lo que nosotros trabajamos, sino en lo que trabajan, por ejemplo, el colombiano Orlando Fals Borda, Anisur Rahman en la India, Paulo Freire en educación, Vandana Shiva en ecofeminismo o Raquel Gutiérrez en feminismo común, y Eduardo Sevilla y Miguel Altieri en agroecología. Hay nombres, muchos de ellos vinculados con las ciencias decoloniales, que han dicho: «Estamos hartos de que esos señores de Centroeuropa y de Norteamérica nos digan cómo hay que hacer ciencia si la ciencia la están haciendo ustedes para colonizarnos». La ciencia hay que hacerla desde abajo, con la gente, entonces insisto mucho en este aspecto de una ciencia crítica participativa, implicativa. Recuerden las preguntas: para qué, para quién, con quién.

Miren, aquí tengo este cuadro (en página siguiente) que también lo pueden ver tranquilamente en las referencias de CIMAS y Creasvi. Está lleno de autores de América Latina de ciencia crítica y son 15 cuadritos; por lo tanto, son 15 líneas diferenciadas de las cuales partir. Tienen ustedes ahí, por ejemplo, a Fals Borda, aquí a Jesús Ibáñez, Johan Galtung, Pichon-Rivière (el tema del ECRO es fundamental), Carlos Matus (un economista que estuvo con Salvador Allende y que desarrolló el PES), Paulo Freire, Vandana Shiva o Boaventura de Sousa Santos —que, aunque es portugués, es como si fuera brasileño— y más abajo tienen ustedes todos los movimientos de transición: los movimientos indígenas, el MST de Brasil, Kerala en la India, etc. Por cierto, el que pueda conectarse con Kerala desde el punto de vista democrático participativo, es el sistema de 32 millones de habitantes (bastantes más que los chilenos) y con un sistema democrático participativo, el más avanzado del mundo.

| | | | |
|--|---|--|---|
| RUPTURAS INICIALES (70/80) | ANALIZADOR SITUACIONISTA (E. Guattari, etc.) SOCIO-ANÁLISIS INSTITUCIONAL | ESTRATEGIA SUJETO-SUJETO O. Fals Borda, etc.) INVESTIGACIÓN- ACCIÓN- PARTICIPATIVA | ACCIÓN- REFLEXIÓN- ACCIÓN (R. Luxemburg, etc.) FILOSOFÍAS DE LA PRAXIS |
| ENFOQUES EMERGENTES (80/90) | ESTILOS TRANSDUCTIVOS (J. Ibáñez, etc.) SISTEMAS EMERGENTES | ENTRAMADOS Y CONJUNTOS DE ACCIÓN (N. Elias, etc.) ANÁLISIS DE REDES | TETRA-LEMAS Y TRANSCEND (J. Galtung, etc.) DIALECTICAS ORIENTALES |
| METODOLOGÍA APLICADA (90/00) | VINCULOS Y GRUPOS OPERATIVOS (E. Pichón-Rivière, etc.) ESQUEMA CONCEPTUAL RELACIONAL OPERATIVO (ECRO) | VISUALIZACION Y AGRO-ECOLOGÍA (R.Chambers, etc.) DIAGNÓSTICO RURAL PARTICIPATIVO (DRP) | CAUSALIDADES INTEGRALES Y NUDOS CRITICOS (C. Matus, etc.) PLANES ESTRATÉGICOS SITUACIONALES (PES) |
| MOVIMIENTOS SIGLO XX (90/00) | AUTO-EDUCACIÓN REFLEXIVA (P. Freire, etc.) PEDAGOGÍAS LIBERADORAS | DEMOCRACIAS COTIDIANAS (Vandana Shiva, etc.) ECO-FEMINISMOS | AUSENCIAS Y EMERGENCIAS (B. S. Santos, etc.) DESCOLONIZACIONES |
| MOVIMIENTOS ACTUALES (00/10) | DESBORDES POPULARES AUTOORGANIZADOS COMUNIDADES EN TRANSICION, COOPERATIVAS INTEGRALES, ETC. | INICIATIVAS DE BASE CON GRUPOS MOTORES MOVIMIENTOS PARTICIPATIVOS: MST, INDÍGENAS, KERALA, ETC. | REVERSIONES E IDEAS-FUERZA INCLUSIVAS MOVIMIENTOS INDIGNADOS, "MAREAS", ETC. |

Objetivos de los talleres de creatividad

Compartiré algo de lo que nosotros hacemos en los talleres de creatividad social con la gente a la que hemos preguntado, con la que hemos colaborado, la gente de la comunidad que convocamos desde los «grupos motores», que invitamos de sectores de la comunidad profesional o de la comunidad escolar o de la comunidad barrial, de lo que sea. Las técnicas nos dan lo mismo, hay muchas técnicas en las metodologías que usamos,

pero inventen ustedes las técnicas, lo importante son los objetivos. Si ustedes en un taller consiguen hacer esto, ustedes están haciendo ciencia y creatividad social al mismo tiempo. Y este es el objetivo, aunque no siempre se consigue; yo tampoco lo consigo siempre porque no depende de mí, sino que depende de las mismas circunstancias sociales complejas. Pero es bueno intentar lo que sigue:

1. La primera cuestión es devolver la confianza a la gente, que la gente no se sienta estafada, no se sienta robada en su información. La ética profesional no es una ética religiosa, marxista, anarquista, feminista o ecologista, es una ética profesional. ¿Por qué? Porque si ustedes hablan con la gente, la gente se da cuenta si les van a respetar o no en lo que están diciendo, y si notan que ustedes están haciendo una encuesta, un cualitativo o alguna técnica para llevarse la información y no devolverla, la gente no les va a decir toda la verdad; la gente dice toda su verdad cuando se siente protagonista, y para que se sienta protagonista tiene que ver que usted está de su parte (en la forma no verbal y verbal de relacionarnos). Por eso la ética profesional es más que la ética individual de ustedes. La gente no va a leer los resultados de la investigación, no va a leer cincuenta páginas de una investigación porque no tiene tiempo, entre otras cosas, pero sí leerá los puntos clave de esta investigación y podrá decir: «Esto va por aquí o va por allá, esto me sirve o no me sirve, esto soluciona los problemas de la gente o no». Y entonces le van a decir más verdad, las verdades ocultas que no le dicen ni a un o una científica cuantitativa ni a una cualitativa. Así de claro, y para eso también sirve la ética profesional, además.
2. Verificar datos y posiciones: obviamente, si a mitad de la investigación hago un taller con la gente del común y les digo: «Miren, hemos encontrado esto y esto y lo pongo en una pared», la gente puede ver los resultados y libremente me puede decir: «Pues eso no es así, eso se lo dijimos por esto y por esto y no por aquello y aquello». ¿Cuál es la

diferencia con las técnicas cuantitativas y cualitativas? Que nosotros usamos el criterio científico porque lo hacemos con rigor científico como dicen los manuales, pero con la gente que interviene y a lo que nosotros hemos encontrado le añadimos la verificación de la gente, es decir, tenemos la verificación técnica científica del o de la profesional y tenemos la de la gente de la calle que también puede opinar. Y cuando coinciden las dos, seguramente es más cierto que si no coinciden. La de la gente puede estar equivocada y la de las técnicas científicas tradicionales también puede ser insuficiente. Pero cuando se juntan las dos le estamos añadiendo un *plus* de científicidad al proceso.

3. Profundizar en las posiciones ocultas –lo estaba diciendo antes–. La gente tiene verdades prefabricadas para salir del paso. Un método habitual es la encuesta (pregunta con respuesta rápida) en que la gente dice lo primero que se le viene a la cabeza, sin pensarlo mucho, pero ahí no aparece lo oculto que tenemos todas las personas, lo que hablamos en familia, lo que hablamos en pareja, lo que hablamos con las amistades cuando tenemos una cerveza o dos de más. Cosas ocultas que no aparecen en las encuestas, por eso las encuestas fallan tanto, por cierto. Y lo cualitativo: ¿por qué se inventó lo cualitativo? Para llegar a las cosas ocultas. Pero tampoco siempre se llega a lo oculto en lo cualitativo; los que tenemos cierta experiencia ya sabemos que de vez en cuando en los grupos, en las entrevistas abiertas hay risitas, hay actos fallidos. Cuando apagas la grabadora, la gente te dice: «Bueno, ahora le puedo contar a usted...». Hay una serie de cuestiones ocultas que al profesional se le escapan. Es más, alguna vez, al final de estas técnicas tradicionales no críticas, alguna gente me ha dicho: «¿He contestado bien?». ¿Por qué? Porque la última vez que alguien le había preguntado algo era una maestra o un maestro y sienten que están en un examen. Entonces, usted va con un lenguaje universitario, con preguntas universitarias (“cuanti” o “cuali”) y la gente se siente examinada y, al final, dicen: «¿Habré contestado

bien? ¿Habré hecho lo correcto?». Por eso con estos talleres hacemos lo participativo y devolvemos: «Ustedes nos han dicho esto, pero ¿por qué nos lo han dicho?». En lo participativo, como es un proceso, empezamos por lo cualitativo, pero acabamos profundizando en la confianza porque tenemos una posición ética en donde la gente se reconoce y nos dice verdades más ocultas, no todas, pero más ocultas.

4. Podemos integrar temáticas diversas. Tenemos una técnica: el flujograma que utilizaba Carlos Matus (por cierto, este chileno fue ministro de Economía durante el gobierno de Salvador Allende y se escapó a tiempo de Pinochet). Diseñó esta técnica para integrar temáticas diversas y priorizar. Hay que tener en cuenta que las comunidades son diversas y con varias contradicciones que las cruzan, por eso se parte de hacer mapeos de actores y podemos activar «conjuntos de acción», potencialidad de alianzas, y cuando se consigue llegar a acuerdos sobre los «nudos críticos» la gente sale de estos talleres diciendo: «En una hora y media hemos hecho estas priorizaciones y ha salido esto y esto, y hemos ganado todos y todas». Salen personas contentas, dispuestas a hacer alianza con otras con las que antes estaban peleadas o de las que desconfiaban. A partir de ahí, el poder avanzar en propuestas comunes, por ejemplo, con «votaciones ponderadas», como decíamos antes, ya es más probable.

El buen convivir

Como he vivido tantos años en Ecuador, la experiencia del andino *sumak kawsay* (buen convivir) refleja mucho de lo que yo he aprendido allí y de lo que les he contado. Del *swaraj* y del ecofeminismo de la India, y de esto de Kerala que les decía también, he aprendido mucho de ahí. La agroecología, las comunidades en transición que están en todo el mundo y que es aprender de las y los campesinos tradicionales, cómo volver a la «ecología de los pobres». Si quieren, está la planificación participativa con enfoques «pro-comunes» que hay en todos lados. Muchas gracias por este rato que hemos compartido, ojalá que

me hagan una última pregunta por ahí para no cerrar yo y para que sean ustedes los que tengan la última inquietud a poner sobre la mesa. Bueno, sobre la mesa... sobre este aparato Zoom.

Rodrigo Aburto: Tomás, primero que nada, un agrado y una tremenda gratitud poder volver a escucharte, qué maravilloso este diálogo... la pregunta es, desde tu experiencia, ¿cuáles son las virtudes o las habilidades o las herramientas, como queramos llamarlas, que los científicos sociales podemos potenciar de alguna manera para establecer los puentes, las sincronicidades entre distintos actores, y que a su vez permitan encaminarnos a procesos de transformación social?

Tomás: Muy brevemente, por respeto a ustedes y también porque estamos consumiendo la hora. Además del ejemplo de Kerala, que ustedes pueden visitar en Internet, hay un organismo en Kerala que se llama KILA, que es el que da los datos de cómo funciona; entonces, creo que es lo mejor. En castellano, nosotros tenemos un par de libros, uno de ellos en *El Viejo Topo*, sobre la experiencia de Kerala, que lleva desde los años cincuenta, pero más profundamente en participación desde el año 1996.

También en CLACSO con unos compañeros chilenos, Paulo Gutiérrez y Víctor Fernández, personas de diez países distintos pudimos hacer unas sesiones por Internet del debate deliberativo con estas técnicas y, finalmente, hacer una votación ponderada en una plataforma Miro. Si ustedes tienen interés en esto, primero contactar con Paulo o con Víctor, que no son muy difíciles de encontrar, yo les paso el contacto, y ver estas experiencias que en la Red Sentipensante (esta red latinoamericana donde hay gente de México, Argentina, Perú, Colombia, España, Brasil, etc.) trabajamos y nos intercambiamos y tomamos decisiones a través de sistemas participativos por Internet. Yo creo que es bueno que haya pequeños grupos cara a cara locales, por los niveles escalares, pero una vez que se sobrepasa el nivel cara a cara local, al nivel de conexiones son buenos los dispositivos de coordinación a distancia que usamos. Ahora mismo, con las

islas Canarias para un proyecto español que hemos ofrecido a la vicepresidenta del Gobierno –que ahora tiene más empuje–, estamos trabajando entre siete islas también por Internet. Bueno, cara a cara en cada isla, pero para conectar las islas lo hacemos a través de Internet en conexiones simultáneas y con estas mismas técnicas.

En el tema de los políticos –la segunda pregunta–, la política se centra muchas veces con una gran dificultad en todas partes, en ellos y ellas, pero es no por su culpa sino por culpa del sistema democrático elitista que faculta que las élites más representativas tengan toda la responsabilidad y no permitan o no faciliten que haya autoorganización en los sectores populares. Políticos y elecciones cada cuatro años, me parece muy bien que existan y es un avance democrático evidente, pero no es suficiente, como no son suficientes los jueces, el sistema napoleónico o el sistema del siglo XVIII de la democracia. Una democracia avanzada debe aprender las nuevas formas que se están construyendo en todo el mundo y que las sintetizo en trabajar los procomunes. Sigán ustedes la literatura de lo común, los procomunes, cuya lógica es la siguiente: estamos por la democracia electoral y por la que ustedes quieran, pero no dependemos de ella. Estamos dispuestos a autoorganizarnos, los servicios sociales de un barrio de Málaga o de un barrio de Bogotá o de un barrio... pueden fomentar (y lo hemos hecho) la autoorganización popular de la gente. Por ejemplo, los programas que ustedes tienen de Quiero mi Barrio los hacen depender del gobierno o los hacen depender de la propia población como en algunos municipios han conseguido. Y puede cambiar el gobierno, pero el servicio sigue porque están llevando el protagonismo los sectores populares de ese barrio, esa es la diferencia. Si en el Servicio de Salud Talcahuano entre las y los médicos y la gente de base que acude a los consultorios son capaces de autoorganizar la salud desde abajo, bueno, de arriba que manden lo que sea o que nos permitan desde arriba, como en Bolivia se ha planteado muchas veces, que nos apoyen a los que estamos haciendo abajo. No solo que los que estamos abajo tengamos que apoyar a los que

están arriba, ¿cuál es el orden? ¿Nosotros somos correa de transmisión de los de arriba o los de arriba son correas de transmisión de los de abajo? Esto es un debate excesivamente filosófico por mi parte, pero políticamente creo que hay experiencias en el mundo ya suficientes para demostrar que los procomunes son capaces de impulsar de abajo para arriba.

Por lo menos es la experiencia que yo tengo, y las canas me ha costado, pero se las quiero transmitir con la mayor alegría porque soy un apasionado, sigo creyendo en ello y creo que es el futuro. Ciertamente es que la democracia representativa ha tardado desde el siglo XVIII hasta el siglo XX en generalizarse, pues yo creo que, con un poco de optimismo, ustedes que son jóvenes, en este siglo van a poder hacer democracias más avanzadas gracias a movimientos como los que han tenido en Chile, sin duda. Y los jóvenes, por las caras que les estoy viendo, tienen toda la carita de querer hacerlo bien y yo me alegraré muchísimo.

Señores y señoras, un saludo muy grande. Ya me estoy despidiendo de todos ustedes. Muchas gracias. Un saludo muy fraterno y que continúen ustedes con una buena Constitución y un mejor gobierno.



NUESTRAS EXPERIENCIAS EN EL ENCUENTRO DE METODOLOGÍAS CRÍTICAS EN CIENCIAS SOCIALES Y SALUD

María Sol Anigstein Vidal
Alicia Arias Schreiber Muñoz
Valentina Astete González
Daniel Egaña Rojas

Las «metodologías críticas» pueden tener sentidos heterogéneos o inclusive ser categorizadas como un «significante vacío» en tanto se definen en oposición (desde su epistemología y su praxis) a los métodos clásicos de investigación, pero no se establece *a priori* un contenido específico. En el Encuentro de Metodologías Críticas en Salud y Ciencias Sociales buscamos espacios de discusión que permitieran generar consensos sobre qué entendemos por una investigación que es crítica.

Para construir aprendizajes colectivos, como grupo motor del laboratorio hemos conversado sobre nuestra experiencia en la organización y realización del encuentro. En este capítulo elaboramos un balance general de la actividad considerando las opiniones y relatos de quienes participaron durante la jornada.

Daremos cuenta de los logros y limitaciones en el desarrollo de las actividades, así como de las impresiones y aprendizajes que extraemos de habernos reunido a conversar con otras personas sobre el rol y quehacer de las metodologías críticas. Hacia el final, trataremos las conclusiones de los ejercicios participativos que se realizaron en el encuentro; esto con el propósito de comunicar lo aprendido para continuar fortaleciendo futuras instancias de colaboración académica/científica/social.

¿Qué aprendimos?

La asistencia virtual al encuentro fue alta tomando en cuenta que se dio en un momento de tránsito entre actividades académicas exclusivamente virtuales o híbridas y la reanudación de instancias de interacción presencial después de dos años de pandemia. Ponderando la riqueza de las interacciones presenciales y la

vital descentralización que permite la virtualidad, el encuentro inicialmente fue planificado para desarrollarse de forma híbrida, posibilitando la participación presencial y virtual simultáneas. Sin embargo, a tres días de darse inicio reformulamos su diseño para hacerlo exclusivamente virtual. Esta decisión respondió al contexto de toma estudiantil por demandas de mejoras de infraestructura y condiciones laborales para las y los trabajadores del campus Juan Gómez Millas, que aloja a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile donde tendría lugar el encuentro presencial.

Se inscribieron 375 personas de todas las regiones del país, siendo un 62 % de la Región Metropolitana. Con la modalidad de actividades exclusivamente virtuales, se conectaron a la conferencia de apertura, a cargo de Consuelo Chapela, aproximadamente 150 personas. Asimismo, durante las mesas temáticas participaron de manera sostenida entre 70 y 90 personas para escuchar las ponencias; finalmente, en los talleres de discusión en grupos pequeños que sucedieron a cada mesa, la participación fue de cerca de 50 personas.

A pesar de los cambios de último momento, el formato único de interacción permitió una mayor sintonía dentro del grupo. La experiencia nos decía que los encuentros híbridos entrañan especial complejidad en su desarrollo al revestir un mayor desafío metodológico la integración y moderación de ambos grupos (presencial y virtual) que se encuentran experimentando dinámicas de interacción distintas.

En efecto, la virtualidad permitió que se conectaran personas desde diversos lugares de Chile, así como participantes de Brasil, Uruguay, Colombia, Argentina, Venezuela y México. En las ponencias y talleres grupales de discusión se intercambió una multiplicidad de discursos y experiencias de distintos territorios, enriqueciendo las reflexiones y conclusiones del encuentro.

El formato único virtual también favoreció que todas las presentaciones fueran transmitidas en vivo por YouTube, quedarán grabadas y continúen a disposición para ser vistas en el canal de YouTube de LICSS (ver código QR al final de este libro).

Dentro de las limitaciones del formato virtual se encuentra la poca diversidad en las técnicas que desarrollamos. Así, durante el encuentro sentimos que sobreutilizamos la oralidad y no conseguimos explorar otros formatos o soportes de expresión y comunicación.

Dentro de nuestras apuestas para fomentar la participación buscamos alternativas en las propias plataformas digitales, como formar grupos pequeños de discusión mediante la plataforma Zoom, interactuar con opiniones personales expresadas en formato grupal en Menti.com y confeccionar una pizarra colectiva de opiniones en Miro.com. Además, para generar un sentido comunitario de las pausas entre bloques de trabajo, compartimos una lista de reproducción musical que buscaba vincular la pausa que cada cual se tomaba en un espacio personal con una experiencia sonora compartida.

Durante los dos días del encuentro estuvimos conectadas y conectados a nuestros computadores por más de 6 horas diarias. Y a pesar del evidente agotamiento que conlleva esa extensión, la participación se mantuvo elevada y homogénea en el transcurso de cada jornada.

Nos preocupaba no decepcionar las expectativas que podría haber levantado la oferta de un encuentro participativo sobre metodologías críticas; sin embargo, la camaradería y horizontalidad que se fueron instalando durante ambas jornadas descargaron esa responsabilidad y generaron un ambiente de gratitud recíproca y de visualización de deseos colectivos entre organizadores y participantes. En términos generales, consideramos que el encuentro fue exitoso debido a la amplia participación, lo que plantea la necesidad de construir espacios donde quienes trabajamos con metodologías críticas o formas alternativas de investigación podamos retroalimentarnos y establecer vínculos. A pesar de las limitaciones, se trasluce el gran interés por otros modelos de investigación que busquen apelar a lo colectivo y considerar lo político en el quehacer académico.

Dinámicas participativas virtuales en el cierre del encuentro

Para evaluar los aprendizajes y conclusiones de cada persona sobre el encuentro realizamos dos ejercicios. El primero consistió en sintetizar lo aprendido en cada mesa utilizando una pizarra virtual mediante la plataforma Miro.com, la cual permite que las y los participantes interactúen de forma simultánea utilizando los múltiples elementos que dicha plataforma posee: texto libre, notas, figuras, *stickers*, *emojis*, entre otros objetos. El segundo ejercicio consistió en que cada persona representara en una palabra escrita o graficada lo que se llevaba de los dos días del encuentro, dándose un espacio para que cada cual la pudiera compartir con el grupo.

Estos dos ejercicios no solo permitieron conocer lo aprendido y las sensaciones de quienes participamos, sino que además contribuyeron a construir de forma colectiva lo que consideramos que son dimensiones fundamentales de las metodologías críticas de investigación. A continuación, una síntesis de las opiniones expresadas.

Sentipensares compartidos

Las metodologías críticas de investigación a menudo se encuentran en la disputa por encontrar legitimidad en espacios institucionales de carácter científico, académico, o bien en organizaciones públicas o privadas. La experiencia del encuentro reafirmó este diagnóstico, pero también hizo posible un espacio institucional que albergara un intercambio vinculante de personas distintas, dispuestas a escuchar, dialogar y aprender en conjunto, disipando la sensación de aislamiento o marginalidad.

La instancia posibilitó reposicionar el trabajo colectivo y comunitario, sirviendo de motivación el compartir reflexiones sobre el valor social y transformador de la investigación.

La posibilidad de reconectar e imaginar horizontes en conjunto

El encuentro, a la vez, fue una oportunidad de seguir creando, pensando y reflexionando sobre el quehacer científico. Y, asimismo, permitió cimentar una red de personas que están

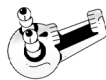
trabajando con perspectivas críticas y técnicas participativas. Por una parte, se compartieron saberes solidarios y militantes; además, se establecieron relaciones académicas de cooperación que permiten el desarrollo y posicionamiento de este quehacer.

Coconstruir fue una de las expresiones más frecuentes del encuentro y también se repitió en el ejercicio final, en el cual se añadió la relevancia de deconstruir en colectivo las raíces de una sociedad individualista y construir en conjunto otras alternativas de relaciones con un enfoque en el valor del ser humano y la capacidad de las comunidades de autogestionar nuevos horizontes.

Reposicionamiento de la participación social en la investigación: postura política de la investigación

Otra de las reflexiones finales que nos llevamos del encuentro alude a por qué trabajar con metodologías críticas y cómo investigar bajo este paradigma. Las opiniones giraron en torno a que utilizar metodologías críticas implica reconocer a las personas, respetar las otredades y validar los saberes que han estado en los márgenes para contribuir a la justicia social mediante la participación social en la investigación con un sentido político de transformación de la realidad. Es por ello que las metodologías críticas y quienes investigamos debemos estar en constante cuestionamiento sobre las dinámicas de poder e identificar los espacios de violencia, resistencia y lucha.

Mesa 1
¿Desde dónde?: Feminismo y perspectivas decoloniales
en metodologías críticas en salud



mirada
situada a
los
procesos

Visibilizando
las
desigualdades
instituidas

/START

Desde el
otro/la
otra

Tanto lo feminismo como
lo decolonial permiten
una construcción
horizontal, como
herramientas. Buscar
alternativas que no
necesariamente replican
los modelos que vienen
desde fuera.

Desde grupos
no
clásicamente
visibilizados

Deconstruir y co-construir
desde las voces y miradas
ignoradas, maltratadas
e invisibilizadas.
Enriquecer desde la
diversidad.

Multiplicidad
de saberes no
hegemónicos

Conciencia
hacia
intercultural
global



Cuestionarse lo
epistemológico
al mismo tiempo
que lo
metodológico



Mesa 2 ¿Cómo? Participación social y tensiones en metodologías críticas

Hay que clarificar los conceptos y evidenciar las epistemologías que los sostienen

En la participación social se debe poner en juego la disputa por la decisión

Se debería validar el saber popular en igualdad de condiciones que las ciencias sociales

Interrogándose sobre los significados de la salud para quienes conocemos

Vincularse desde una persona / humano

Tensiones en el ejercicio del poder

Estar conciente de la mala práctica del manoseo de conceptos como "empoderamiento" y "participación" instrumentalizados

Visión política

Flexibilizar dinámicas participativas

Estudiar y aprender desde el afecto

La participación no debería quedar anclada a un lugar físico



Mesa 3
Aprender haciendo: Procesos de enseñanza/aprendizaje de metodologías críticas en espacios comunitarios e institucionales

Implementar las metodologías críticas desde una epistemología del encuentro de saberes

Considerar los tiempos de los procesos y autonomía como relación

(des)aprender y cuestionar ciertos saberes por medio de una actitud reflexiva

Disposición a la escucha y aprendizaje en conjunto

Urgencia en la horizontalidad del saber y hacer

Herramientas que ayudan a facilitar la autonomía del individuo/comunidad.

¡escuchar!

Coherencia

Es una metodología que cuestiona cierta noción de la realidad, para transformarla.

Horizontalizar y dignificar la relación entre comunidad e investigador

No sólo es un proceso formal de transferencia de técnicas, sino que es necesario abrirse a la posibilidad que los estudiantes enseñen

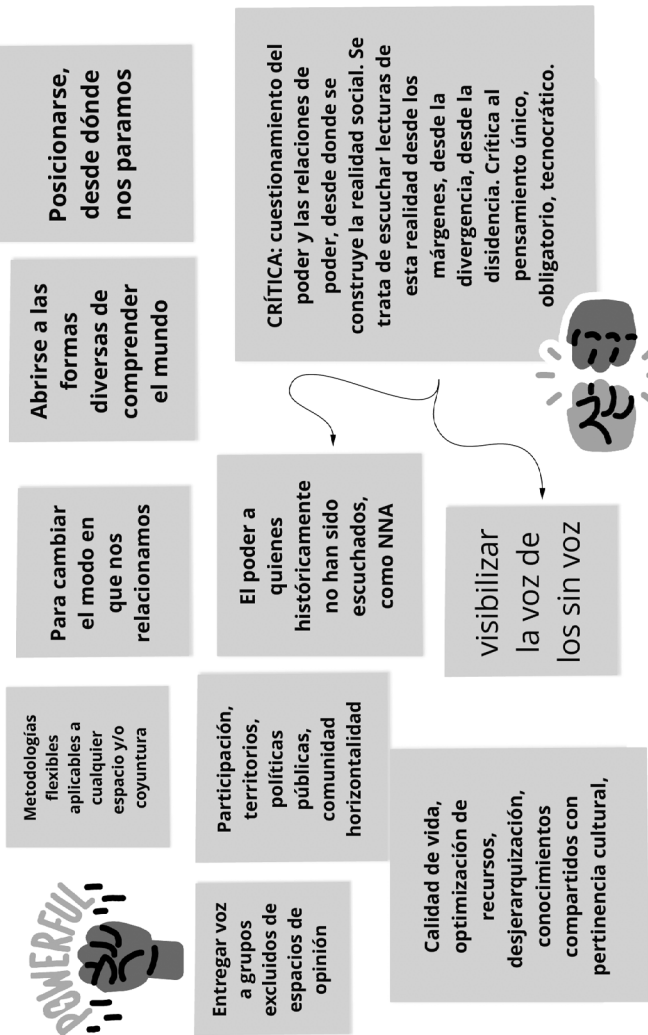
Desaprender las prácticas y conocimientos verticales.

Huertas comunitarias para mejorar la salud

Problematicar sobre las tensiones y procesos de deconstrucción en torno a las metodologías críticas



Mesa 4 ¿Para qué?: Metodologías críticas y participativas en la contingencia político - social



Elaboración propia.

Fauna de la coordinación del Encuentro Nacional de Metodologías Críticas



María Sol Anigstein Vidal



Alicia Arias Schreiber Muñoz



Daniel Egaña Rojas



Valentina Ramírez Hormazabal



Daniela Aguiló Gelerstein



Javiera Lobo Molina



Matías Araya Tessini



Ivón Figueroa Taucán



Valentina Astete González

RECURSOS

Pizarra virtual en Miro.com:

¿Qué aprendizajes te llevas de alguna de estas mesas?




Lista de reproducción YouTube:

Transmisión en vivo del Encuentro Participativo de
Metodologías Críticas en Ciencias Sociales y Salud



Este libro se terminó de imprimir en mayo de 2023
en Larrea Marca Digital en Santiago de Chile.

Si tienes algún comentario sobre este libro
o sobre nuestro trabajo, escríbenos a
contacto@tiemporobadoeditoras.cl
o a través de nuestro sitio o redes sociales
www.tiemporobadoeditoras.cl
Instagram: @tiemporobadoeditoras
Facebook: Tiempo Robado editoras
Twitter: @TEditoras



“Las metodologías críticas participativas entregan un mundo de riquezas y aprendizajes, respondiendo a formas complejas de visualización e interacción con la realidad. Nos invitan al constante cuestionamiento de nuestros mundos y se entrecruzan con muchos desafíos”.

En este sentido, el presente libro viene a aportar con reflexiones y experiencias de investigadores, académicos, académicas y activistas de variadas organizaciones compartidas en el marco del primer encuentro realizado por el Laboratorio de Metodologías Críticas en Ciencias Sociales y Salud, espacio multidisciplinario de la Universidad de Chile.



VID INSTITUCIÓN
INNOVACIÓN
CALIDAD ACADÉMICA
Vicepresidencia de Investigación y Desarrollo
UNIVERSIDAD DE CHILE



180
AÑOS

ISBN: 978-956-9364-40-2



9 789569 364402