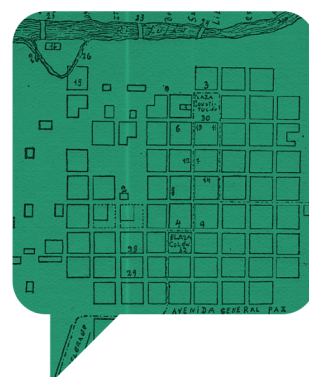
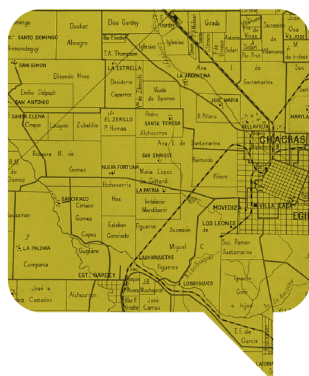


# DOSSIER

## Metodologías participativas para el impulso de la Extensión Crítica



# DOSSIER

## Metodologías participativas para el impulso de la Extensión Crítica

En el marco de una invitación del equipo editorial de *Masquedós* al colectivo docente que integra la línea de investigación “Producción de conocimiento situado y metodologías participativas y colaborativas”, perteneciente al Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Playa Ancha, Chile, se impulsó el diseño y la organización del número que hoy presentamos. La propuesta se sostiene en la convicción de que la universidad, en todos sus niveles, debe abrir sus puertas al debate sobre las potencialidades de las metodologías participativas y de la extensión crítica para fortalecer trayectorias formativas con un sentido ético de compromiso social.

Dichos recorridos se sostienen en décadas de reflexión teórica y de acción territorial que han buscado conectar dimensiones del conocimiento que epistémicamente se nos han enseñado como separadas, desconectadas, opuestas y jerarquizadas. Son el fruto de la imaginación crítica que se interrogó sobre las formas instituidas de desarrollar investigación y extensión universitaria con un foco en lo social y particularmente en quienes menos tienen y más necesitan. También han sido –y siguen siendo– espacios de esperanza que permiten escuchar, reconocer y sistematizar otras voces, saberes y formas de entender el mundo que han sido sistemáticamente invisibilizadas y enviadas al margen. Al mismo tiempo, constituyen estrategias que permiten evidenciar las contradicciones e inconsistencias tanto del trabajo universitario, como de los propios territorios y movimientos sociales; no solamente para justificar una postura cargada de autoflagelación sino y, que por sobre todo, para aprender y seguir creciendo.

En este sentido, ambas estrategias y formas de entender la universidad hoy son más necesarias que nunca, no solo porque han mostrado su vitalidad, en un contexto muchas veces dominado por la inercia y falta de interés, sino porque son entrelazados de personas y experiencias que se resisten

a los persistentes esfuerzos por borrar la dimensión pública y colectiva de nuestras vidas militantes y universitarias.

Los trabajos que se presentan en este Dossier, provienen de equipos extensionistas y de investigación que tienen una trayectoria de trabajo aplicado y de generación de conocimientos conectados con los problemas sensibles de las personas. El artículo de Marco Muñoz y Karimme Morales (Universidad de Playa Ancha, Chile) muestra un ejercicio de investigación participativa sostenida en la integración de diferentes fuentes y estrategias metodológicas que se expresan en diferentes soportes y registros. Su temática bordea la patrimonialización, las transformaciones socio espaciales del lugar y las emociones asociadas a su desaparición como espacio público. Propone reflexionar sobre el patrimonio local y las memorias afectivas en tanto fuentes que permiten (re)pensar el diseño de políticas de extensión universitaria desde una perspectiva situada y con un sentido transformador.

Desde la Universidad Nacional de San Luis, Melina Masi, Pedro Enriquez y Ana María Masi, nos proponen una reflexión sobre las diferencias e intersecciones entre la “Metodología Participativa Dialéctica” y la “Metodología Participativa Relacional”, teniendo a la vista los territorios, lo ritual y el cuerpo, como categorías que se nos presentan como entramadas y con capacidad para cuestionar dicotomías propias del modelo cartesiano del proyecto de la modernidad eurocentrada, tales como naturaleza/cultura y cuerpo/razón. Teniendo en cuenta lo anterior, para las autoras y el autor, las metodologías participativas son campos vivos y plurales que permiten el diálogo y la coexistencia de perspectivas diferentes que abren caminos hacia una ciencia social sensible, situada y transformadora. Por otra parte, la contribución de Priscila Mena y Humberto Tommasino nos invita a reflexionar sobre el posicionamiento ético y político de las universidades en un contexto determinado por tiempos adversos y que desprecian la función pública ya sea, por razones ideológicas como económicas, gracias a la irrupción de las dinámicas de mercado en el campo de la educación superior. Desde la experiencia de modelos de investigación participativa en contextos locales se problematiza sobre su implementación, los logros y los campos de desafíos.

El trabajo de las colegas de Honduras Ivania Padilla (Universidad Nacional Autónoma de Honduras) y Yenny Eguigure (Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán) nos conecta con dos dimensiones cruciales para el futuro de la extensión crítica. Por un lado, los feminismos y, por otro, la conexión con las lecturas y realidades que emanan desde nuestros pueblos originarios. En su contribución se analizan las dinámicas y tensiones de género que enfrentan las mujeres indígenas durante su participación en la implementación del plan de desarrollo local del municipio de San Francisco de Opalaca, Honduras. Desde la Universidad Nacional de Luján, Javier Di Matteo y Diana Vila, nos comparten sus reflexiones sobre otra de las perspectivas centrales en el desarrollo de la extensión crítica y las metodologías participativas, que es la educación popular. En esta ocasión, el énfasis está dado en las reflexiones metodológicas vinculadas al contexto en los cuales se desarrollan los procesos de formación, los acuerdos con los grupos que intervienen y la

búsqueda de su protagonismo, los diversos recursos puestos en juego y las potencialidades pedagógicas que suponen este tipo de experiencias.

El texto de Gabriel Medina (Universidad Autónoma de la Ciudad de México) nos introduce a los desafíos que supone trabajar con metodologías basadas en la participación en contexto de comunidades afromexicanas. Estos desafíos tienen una doble entrada, por un parte las reticencias que entre los propios equipos universitarios supone el “abandonar” modelos metodológicos más convencionales, desde el punto de vista de la relación objeto-sujeto y, por otro lado, las desconfianzas al trabajo universitario que existen entre las comunidades luego de experiencias de expolio cognitivo que han determinado la relación. Estas y otras dimensiones que desafían a las metodologías participativas y a la extensión crítica, tienen un abordaje histórico y bibliográfico (documentos publicados entre 1971-2020) en el artículo presentado por Tomas Koch, Pablo Saravia y Marcelo Rodriguez (Universidad de Playa Ancha, Chile). Los resultados presentados indican continuidades asociadas a la reflexión sobre la epistemología, una permanente preocupación por el sujeto de la investigación y su rol en el proceso de construcción de conocimiento. Asimismo, se observan cambios en el énfasis de estas reflexiones, su sentido ético-político, así como en el sentido de la crítica.

Para finalizar el trabajo de Yanina Gutierrez, Boris Valdenegro y Christine Bailey (Universidad de Playa Ancha, Chile) reflexiona sobre el proceso de construcción de una metodología de trabajo participativo en vinculación con comunidades relegadas (campamentos) y subalternidades (niños, niñas, y mujeres mayores), desde la integración pedagógica. Para estos efectos utilizan un enfoque dinámico, cíclico y progresivo, que supone una constante revisión, ajuste y reflexión conjunta con el territorio de referencia con el cual viene trabajando el equipo sobre la implementación de un espacio para el encuentro comunitario (huerta) que permita el intercambio de saberes entre personas de diferentes edades, aprendizajes respecto de cuidados y los desafíos que supone la ocupación de un espacio público comunitario. Por último, el equipo brasileño-mexicano de Lía Pinheiro, Ana Karoline Rodrigues y Peter Rosset nos propone un análisis del proceso social de territorialización de la agroecología (asentamientos rurales de reforma agraria de Ceará, noreste brasileño) a partir de la implementación de la metodología “De Campesin\* a Campesin\*”, que la entendemos como una expresión de las metodologías participativas y la extensión crítica. A partir de aquí se problematiza la siempre desafiante relación con los movimientos sociales y sus estrategias políticas, el papel de la formación en territorios campesinos y los aprendizajes derivados de la co-construcción tanto para los equipos universitarios como para las comunidades rurales organizadas.

Todas y cada una de las contribuciones que dan cuerpo y sentido a este dossier nos plantean reflexiones y preguntas que son necesarias de avanzar en ellas. Nos obligan a pensarnos junto con nuestros territorios de referencia y el impacto que esto tiene en la idea de tensionar la universidad y sus bases epistémicas e históricas sobre las cuales se ha construido. Por lo tanto, se

trata del trazado de una trayectoria inacabada y profundamente situada que nos abre a un mundo diversos de oportunidades, desafíos y transformaciones posibles.

Dr. Pablo Saravia  
Docente Programa de Doctorado en Ciencias Sociales  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Playa Ancha

# Resignificación patrimonial y afectiva del Parque de Playa Ancha – Valparaíso, desde la comunidad local

**Marco Muñoz del Campo**

Universidad de Playa Ancha  
[mmunozc@upla.cl](mailto:mmunozc@upla.cl)

**Karimme Morales Aguirre**

Universidad de Playa Ancha  
[karimme.morales@upla.cl](mailto:karimme.morales@upla.cl)

## Resumen

Este artículo presenta los resultados del proyecto “Autor”, centrado en la reconstrucción historiográfica y testimonial del territorio que ocupó el antiguo Parque de Playa Ancha en Valparaíso, Chile. Mediante una metodología participativa que integró fuentes documentales, orales y talleres comunitarios, se analizan los procesos de patrimonialización, las transformaciones socio espaciales del lugar y las emociones asociadas a su desaparición como espacio público. Se constata una fractura territorial y simbólica producida por el emplazamiento de instituciones como la Universidad de Chile y la Escuela Naval, así como una fuerte demanda por parte de la comunidad hacia el acceso, la apertura institucional y la restitución simbólica de valores patrimoniales. Se propone una resignificación crítica del patrimonio local desde el habitar y la memoria afectiva, planteando implicancias para la gestión universitaria y el diseño de políticas de vinculación con el medio.

**Palabras clave:** Comunidad; memoria local; participación ciudadana; patrimonio cultural; Playa Ancha; resignificación.

---

**Para citación de este artículo:** Muñoz del Campo, M. y Morales Aguirre, K.(2025). Resignificación patrimonial y afectiva del Parque de Playa Ancha – Valparaíso, desde la comunidad local. *Revista Masquedós*, 10(14), 1-9. <https://doi.org/10.58313/masquedós.2025v10.n14.466>

Sección: Dossier Recepción: 25/06/2025 Aceptación final: 12/08/2025





## **Ressignificação patrimonial e afetiva do Parque de Playa Ancha – Valparaíso, a partir da comunidade local**

### **Resumo**

Este artigo apresenta os resultados do projeto “Memória da localização da Universidade do Chile em Playa Ancha”, centrado na reconstrução historiográfica e testemunhal do território que abrigou o antigo Parque de Playa Ancha em Valparaíso, Chile. Por meio de uma metodologia participativa que integrou fontes documentais, orais e oficinas comunitárias, analisam-se os processos de patrimonialização, as transformações socioespaciais do local e as emoções associadas ao seu desaparecimento como espaço público. Constatase uma fratura territorial e simbólica provocada pela instalação de instituições como a Universidade do Chile e a Escola Naval, assim como uma forte demanda por parte da comunidade pelo acesso, abertura institucional e restituição simbólica de valores patrimoniais. Propõe-se uma resignificação crítica do patrimônio local a partir do habitar e da memória afetiva, com implicações para a gestão universitária e o desenho de políticas de vínculo com a comunidade.

**Palavras-chave:** Comunidade; memória local; participação cidadã; patrimônio cultural; Playa Ancha; resignificação.

## **Heritage and Affective Resignification of Playa Ancha Park – Valparaíso, from the Local Community Perspective**

### **Abstract**

This article presents the results of the project “Memory of the University of Chile’s Site in Playa Ancha”, focused on the historiographic and testimonial reconstruction of the territory once occupied by the former Playa Ancha Park in Valparaíso, Chile. Through a participatory methodology that integrated documentary and oral sources, as well as community workshops, the study analyzes heritage-making processes, the socio-spatial transformations of the area, and the emotions associated with its disappearance as a public space. The research identifies a territorial and symbolic rupture caused by the establishment of institutions such as the University of Chile and the Naval Academy, along with a strong community demand for access, institutional openness, and the symbolic restitution of heritage values. The article proposes a critical resignification of local heritage based on lived experience and affective memory, suggesting implications for university management and the design of community engagement policies.

**Keywords:** Citizen participation; community; cultural heritage; local memory; Playa Ancha; resignification.

## Introducción

El presente artículo tiene como propósito exponer los resultados del proyecto “Autor” (Muñoz-Del Campo, 2022), orientado a comprender, reconstruir y resignificar los valores patrimoniales del sector donde se emplazó históricamente el Parque Municipal de Playa Ancha. Se trata de una investigación que combina un enfoque historiográfico con metodologías participativas, integrando testimonios y emociones colectivas en torno a un territorio profundamente transformado por proyectos institucionales. Tal como han señalado autores como Smith (2006) y Prats (2005), el patrimonio no es una entidad estática, sino una construcción social, disputada y situada históricamente, marcada por relaciones de poder.

En tal sentido, el estudio se inscribe en una perspectiva crítica del patrimonio, que reconoce los procesos de patrimonialización como construcciones sociales, disputadas, situadas históricamente y mediadas por relaciones de poder (Riegl, 1987; Smith, 2006). Desde esta mirada crítica, se pretende develar las memorias locales en torno al parque como nodo territorial, cultural y emocional, poniendo en tensión la narrativa hegemónica institucional de desarrollo urbano con los relatos de quienes han habitado el cerro Playa Ancha.

Esta tensión entre memorias hegemónicas y subalternas se vincula con los planteamientos de Fals Borda (1985) y Walsh (2010), quienes defienden la legitimidad de los saberes comunitarios como formas válidas de producción de conocimiento. En este sentido, se trata también de una experiencia de investigación-acción participativa, entendida no solo como una herramienta metodológica, sino como una praxis orientada a la transformación de las relaciones entre instituciones y comunidades, tal como propone Dussel (2003) desde la ética de la liberación. De esta manera persigue contribuir a los debates sobre el rol de las universidades en contextos de despojo simbólico y espacial.

El artículo se organiza en cuatro secciones. Primero, se contextualiza históricamente el Parque de Playa Ancha y su vínculo con la comunidad local. En segundo lugar, se presentan los ejes conceptuales que guían el análisis. A continuación, se describen las metodologías participativas empleadas y los principales hallazgos del trabajo territorial. Finalmente, se reflexiona sobre las implicancias del proceso en el marco de una extensión universitaria crítica y situada.

## Metodología

La investigación se estructura en torno a un enfoque cualitativo y participativo, sustentado en principios de la investigación social aplicada, la etnografía urbana, la pedagogía crítica del territorio y los métodos creativos de trabajo comunitario (Candau, 2000; Justel et al., 2015). Las estrategias metodológicas desplegadas fueron:

- Revisión historiográfica y documental: Se utilizaron fuentes primarias y secundarias —documentos oficiales, informes institucionales, planos urbanos, archivos municipales, fotografías antiguas y artículos de prensa— para construir una línea de tiempo del desarrollo urbano-educativo del sector e identificar actores y discursos presentes en la urbanización institucional (Ballart, 2001).



- **Levantamiento testimonial:** Se realizaron entrevistas en profundidad y grupos de conversación a habitantes del sector, ex estudiantes, funcionarios y académicos vinculados a la Universidad y al barrio. Los testimonios, que incluyen relatos de infancia, trayectorias familiares, experiencias de desplazamiento, recuerdos del parque y reflexiones críticas sobre los cambios en el territorio, fueron analizados a partir de codificación abierta, categorización temática y análisis interpretativo (García, 2004).
- **Talleres participativos:** Se desarrollaron cuatro talleres comunitarios en modalidad presencial, convocando a habitantes de distintas edades, trayectorias y niveles de escolaridad. Los talleres incluyeron dinámicas como la línea de tiempo colectiva, la cartografía del recuerdo, el mapeo de afectos, la creación de relatos visuales y la formulación de propuestas, propiciando espacios de reflexión compartida y producción colaborativa de conocimiento (Candau, 2000). Cada taller fue registrado mediante actas, fotografías, grabaciones de audio y sistematización de productos gráficos.
- **Análisis territorial:** Se complementó el trabajo de campo con un análisis espacial del sector, utilizando herramientas de georreferenciación, observación directa, excursión y registro fotográfico para analizar el espacio (Valles, 2003). Se identificaron hitos urbanos relevantes, espacios de uso común, barreras físicas e institucionales, y zonas con potencial para una resignificación patrimonial (Avedaño, 2010).

Este diseño metodológico permitió triangulación entre distintas fuentes y técnicas, favoreciendo una comprensión densa, contextualizada y multivocal del fenómeno estudiado. La validación de resultados se realizó en sesiones de retroalimentación con quienes participaron de la experiencia, siguiendo los principios de co-construcción de conocimiento (Justel et al., 2015).

### ***El parque en la memoria colectiva: narrativas de un espacio desaparecido***

El Parque de Playa Ancha ocupa un lugar central en la memoria colectiva del cerro. No se trata solo de un espacio físico, sino de un territorio simbólico que encarnaba valores como la convivencia, la accesibilidad, la alegría popular y el arraigo barrial. Esta concepción del lugar se vincula con la noción de “topofilia” propuesta por Tuan (1977), donde los afectos dan forma al espacio y consolidan su valor cultural. En los testimonios aparecen referencias constantes a juegos infantiles, celebraciones patrias, partidos de fútbol, carnavales, paseos familiares, picnics dominicales y actividades escolares.

Las emociones asociadas al parque lo definen como “el corazón del cerro”, “el patio trasero de todos”, “el único pulmón verde del sector”. Esta imagen de apertura y uso comunitario contrasta con la configuración actual del lugar, marcada por el cierre institucional, la vigilancia territorial y la fragmentación del espacio (Haesbaert, 2013).

La desaparición del parque es narrada como un proceso paulatino de desplazamiento, fragmentación y pérdida de sentido comunitario, más que como un hecho puntual. Diversas intervenciones —incluyendo el emplazamiento de la Escuela Naval y la Universidad de Chile— introdujeron nuevas lógicas espaciales y de uso de suelo, alterando las prácticas cotidianas y los vínculos comunitarios. En

este sentido, la memoria del parque funciona como una herramienta crítica frente a los efectos excluyentes de la modernización urbana.

### ***Despojo, apropiación y duelo territorial***

Los relatos recogidos en el trabajo de campo señalan una transformación progresiva del Parque de Playa Ancha como territorio comunitario hacia un espacio fragmentado y restringido. Este proceso de despojo territorial se vivió como una clausura paulatina del espacio compartido, acompañada de una redefinición simbólica. El ingreso controlado, la vigilancia, el cierre perimetral y la estética institucional impuesta, marcaron una ruptura con la lógica barrial del uso libre y cotidiano. Este fenómeno puede entenderse, siguiendo a Haesbaert (2013), como una forma de desterritorialización afectiva, con impacto directo en el sentido de pertenencia.

La apropiación institucional de los terrenos del parque por parte de la Universidad de Chile y la Armada de Chile fue interpretada como un desplazamiento de prácticas sociales y culturales propias del barrio. Las transformaciones urbanas impuestas desde los centros de poder vulneraron los vínculos afectivos y Las formas de sociabilidad barrial —intergeneracionales y multiculturales— fueron desplazadas por lógicas funcionales que alteraron los modos de habitar el territorio.

Aquí emerge una categoría clave: el duelo territorial, entendido no solo como nostalgia, sino como una vivencia emocional densa que expresa dolor, resistencia y persistencia de la memoria (Jelin, 2002; García, 2004). El parque, nombrado muchas veces como “espacio robado”, permanece vivo en los recuerdos y se proyecta como horizonte de justicia simbólica. Se reconoce como un lugar que aún permanece en el recuerdo, se añora, se anhela y se defiende desde la memoria. Este duelo es vivido de forma colectiva y se transmite generacionalmente, formando parte del repertorio cultural local.

### ***Habitar la memoria: afectos, emociones y resistencia simbólica***

La memoria afectiva del parque actúa como un dispositivo epistémico y político. A través de ella, las comunidades no solo narran su pérdida, sino que reafirman su pertenencia territorial. Los talleres permitieron cartografiar emociones mediante mapas del recuerdo, con inscripciones como “mi infancia”, “la libertad” o “el lugar del encuentro”. Estas representaciones vinculan territorio y emoción en una práctica que, como plantea Candau (2000), trasciende lo testimonial para devenir acción política.

La persistencia de la memoria configura una forma de resistencia simbólica. Frente al borrado institucional del parque, las personas insisten en contar su historia, en nombrar los lugares que ya no están, en mantener viva la identidad territorial. Lejos de una idealización pasiva del pasado, la comunidad reconstruye narrativas, activa la memoria oral, produce intervenciones en el espacio público y demanda reconocimiento. Esta resistencia performativa, que desafía el silenciamiento oficial, puede entenderse como una forma de acción colectiva orientada a la justicia territorial (Svampa, 2019) que no se limita a la crítica, sino que se transforma en acción tendiente a fortalecer una narrativa comunitaria que desafía el olvido.

En consecuencia, se reafirma lo señalado por Villalobos & Letelier (2018), el patrimonio no es solo una herencia material, sino una práctica viva, sostenida por afectos, narrativas y vínculos sociales. Finalmente, una herencia que no tan sólo demanda planes o estrategias de conservación, sino, además y por sobre todo de preservación; precisamente, de dichos atributos humanos de valor heredable.

### ***Universidad y territorio: demandas de vinculación y apertura***

Uno de los ejes más reiterados en los testimonios y talleres fue la crítica a la desvinculación entre las instituciones universitarias y la comunidad local. A pesar de estar geográficamente instaladas en el cerro Playa Ancha, las universidades —primero la Universidad de Chile, y luego la Universidad de Playa Ancha y la Universidad de Valparaíso— son percibidas como entidades cerradas, que no reconocen ni dialogan con las memorias del territorio.

Esta crítica interpela el rol universitario en contextos donde existe una memoria herida. Se demanda una apertura real, no solo simbólica, que implique accesibilidad a los espacios físicos, así como el reconocimiento de la historia compartida.

Desde una lógica participativa, se demanda, además, la inclusión de la comunidad en la planificación territorial, el reconocimiento de sus saberes y una política de vinculación institucional sustentada en principios basados en valores universales (Dolan, 2018). Esta apertura implica una reconfiguración ética del rol universitario e institucional en el territorio. La comunidad no desea ser objeto de intervención, sino sujeto partícipe en la construcción del presente y futuro del cerro.

Los valores que emergieron de los talleres como ejes de la relación deseada con las instituciones que ocuparon el parque incluyen: respeto, reciprocidad, continuidad, justicia, horizontalidad, pertenencia y cuidado (Dolan, 2018). Estos valores son entendidos como principios éticos que deben guiar cualquier política de vinculación con el medio. La historia del parque y su transformación territorial revelan que la universidad y en general las instituciones públicas no puede operar al margen del tejido social que la rodea.

### ***Propuestas comunitarias: valores, acceso y permanencia***

Durante el proceso participativo se sistematizaron diversas propuestas orientadas a resignificar el territorio y construir una nueva relación entre instituciones y comunidad. Estas propuestas se organizaron en torno a tres ejes principales:

- **Acceso:** La apertura de espacios físicos como bibliotecas, auditorios, jardines y áreas deportivas a la comunidad. La creación de señalética patrimonial que indique los usos históricos del parque. La implementación de horarios comunitarios en espacios universitarios.
- **Permanencia:** El establecimiento de instancias permanentes de participación ciudadana en la planificación territorial. La creación de consejos territoriales mixtos (universidad-comunidad). La formalización de convenios de colaboración que incluyan compromisos de mediano y largo plazo (Justel et al., 2015).

- Educación patrimonial: La incorporación de la historia local y del parque en los programas curriculares de las carreras universitarias. La realización de talleres conjuntos entre estudiantes y habitantes sobre memoria, patrimonio y territorio. La elaboración de materiales educativos sobre el parque, su historia y su memoria (Ballart, 2001).

Estas propuestas reflejan un deseo profundo de justicia territorial, de reparación simbólica y de construcción colectiva del habitar. No se trata solo de “abrir puertas”, sino de reconfiguración de las relaciones de poder desde una lógica de horizontalidad y justicia territorial, de reconocer la legitimidad de los saberes comunitarios y de construir un proyecto territorial común.

### ***Discusión de resultados***

Los resultados del proyecto permiten una discusión crítica sobre el rol de las universidades en contextos de intervención urbana donde las memorias locales han sido desplazadas o invisibilizadas. Como sostienen Svampa (2019) y Walsh (2010), la función universitaria no puede limitarse a la producción de conocimiento y a la divulgación científica, sino que debe asumir un compromiso ético con la reparación simbólica.

Los testimonios y cartografías afectivas elaboradas en los talleres muestran que el despojo del parque representa más que una pérdida material: es símbolo de una fractura en el tejido comunitario. El duelo territorial que vive la comunidad se manifiesta en el lenguaje emocional de los relatos y en las imágenes persistentes del “antes” del parque. Estas emociones no son sólo nostalgia, sino formas de resistencia que alimentan una crítica situada y la proyección de una nueva forma de habitar el territorio, orientada a la reconstrucción de la vida en común (Jelin, 2002; García, 2004).

Un punto clave que emerge es el contraste entre el uso oficial e institucional del espacio y el uso comunitario, cotidiano y relacional. Mientras la apropiación institucional del parque implicó cierre, jerarquización y segmentación, el uso comunitario estaba asociado a la apertura, la mezcla social, la espontaneidad y la convivencia barrial. Esta diferencia refleja no solo prácticas distintas, sino marcos epistemológicos contrapuestos sobre territorio. Supone formas distintas de entender su valor, su historia y su destino (Fals Borda, 1985; Avedaño, 2010).

Desde una perspectiva metodológica, la experiencia demuestra que las estrategias participativas permiten acceder a un conocimiento territorial que no está disponible en los archivos formales. La historia afectiva del parque, sus usos sociales, sus relatos intergeneracionales, son saberes situados que no aparecen en los catastros ni en los planes reguladores, pero que conforman un patrimonio inmaterial que debe ser registrado y reconocido como legítimo (Smith, 2006; Prats, 2005). Este tipo de conocimiento, producido en diálogo con la comunidad, además, se configura como un valioso aporte al desarrollo de instituciones académicas y políticas en sintonía con el desarrollo territorial.

Asimismo, se constata que las universidades, como actores territoriales, deben involucrarse activamente en la mediación de conflictos, la promoción del diálogo intercultural y la restitución de derechos simbólicos. Esto implica revisar críticamente sus prácticas de expansión y reformular su relación con los entornos que habitan (Justel et al., 2015). La universidad no es neutral ni externa al conflicto: es parte

del entramado territorial que ha contribuido a configurar, y en consecuencia, debe involucrarse de manera ética y corresponsable en los procesos de reparación.

Por último, el proyecto aporta a una comprensión más amplia del concepto de patrimonio visión más amplia del patrimonio, entendida como vínculo social más que como colección de bienes. No se trata de conservar objetos materiales o edificios históricos aislados, sino de proteger y promover los lazos significativos que las personas establecen con los espacios, las prácticas culturales y las memorias colectivas. Esta visión relacional del patrimonio exige una política pública sensible a la diversidad de experiencias, que incorpore la dimensión afectiva, narrativa y social del habitar (Ballart, 2001; Candau, 2000).

## Conclusiones

El proceso de resignificación del Parque de Playa Ancha, a través de prácticas colaborativas y metodologías participativas, ha evidenciado el potencial transformador de una extensión universitaria crítica, situada y afectiva. A partir de la activación de memorias locales y la reapropiación simbólica del territorio, se ha logrado visibilizar la dimensión política y emocional del patrimonio, así como la capacidad de las comunidades para producir conocimiento desde sus propias experiencias y afectos. En este sentido, el trabajo se inscribe en una perspectiva de extensión que no se limita a la transferencia de saberes académicos, sino que promueve el diálogo horizontal, la revalorización de los saberes comunitarios y la co-construcción de sentido desde abajo.

Entre las principales contribuciones del estudio destaca el abordaje del patrimonio como una práctica social y afectiva, y la articulación entre memoria, territorio y pedagogía crítica en el marco de las luchas por el derecho a habitar y narrar los espacios. El archivo comunitario, las actividades de mediación cultural y los talleres intergeneracionales constituyen herramientas metodológicas que no sólo permiten documentar memorias, sino también generar procesos de formación ciudadana desde los márgenes.

No obstante, el proceso enfrentó diversas limitaciones. Entre ellas, se identifica la dificultad de sistematizar la heterogeneidad de relatos y memorias, así como la necesidad de sostener vínculos comunitarios en contextos marcados por la fragmentación social y el desgaste institucional. Asimismo, el trabajo con archivos y memorias requiere un cuidado ético constante, dada la sensibilidad de los contenidos y el riesgo de su banalización o apropiación indebida.

En cuanto a las proyecciones, esta experiencia abre la posibilidad de continuar profundizando en los cruces entre pedagogía decolonial, educación patrimonial y extensión crítica, mediante nuevas investigaciones que exploren la relación entre memorias territoriales, resistencias barriales y prácticas artísticas situadas. Asimismo, se propone replicar esta metodología en otros espacios simbólicos de la ciudad, favoreciendo procesos de apropiación afectiva del territorio y fortaleciendo el vínculo universidad-comunidad desde una perspectiva transformadora.

## Referencias

- Avedaño, M. (2010). *Un recorrido teórico a la territorialidad desde uno de sus ejes: el sentimiento de pertenencia y las identificaciones territoriales*. Revista Geográfica de Valparaíso, (43), 1–16.
- Ballart, J. (2001). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Ariel Patrimonio.
- Candau, V. M. F. (2000). *Pedagogía, ciudadanía y cultura*. Vozes.
- Dolan, S. L. (2018). *Valores: la brújula para personas y organizaciones de futuro*. Punto Rojo Libros.
- Dussel, E. (2003). *Hacia una filosofía política crítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Siglo XXI.
- García, J. (2004). *Memoria colectiva: reflexiones sobre teoría y metodología*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Haesbaert, R. (2013). *Del mito de la desterritorialización: del “fin de los territorios” a la multiterritorialidad*. Siglo XXI Editores.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Justel, N., Psyrdellis, M., & Gómez, C. (2015). *Patrimonio y comunidad: abordajes desde la gestión participativa*. Ediciones del Subte.
- Muñoz-Del Campo, M. (2022). *Memoria del emplazamiento de la Universidad de Chile en Playa Ancha*. Editorial Puntángeles. Universidad de Playa Ancha. <https://editorial.umpa.cl/memoria-universidad-chile-playa-ancha>
- Prats, L. (2005). *Concepto y gestión del patrimonio cultural*. Ariel.
- Riegl, A. (1987). *El culto moderno a los monumentos: su carácter y origen*. Gustavo Gili.
- Smith, L. (2006). *Uses of heritage*. Routledge.
- Svampa, M. (2019). *Las fronteras del neoextractivismo: conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevos paradigmas de desarrollo en América Latina*. CLACSO.
- Tuan, Y.-F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. University of Minnesota Press.
- Villalobos, A., & Letelier, R. (2018). *Topofilia y lugares significativos: los vínculos afectivos con el espacio y la ciudad*. En A. Villalobos & R. Letelier (Eds.), *Memoria, lugar y patrimonio* (pp. 35–56). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (desde el) Sur. En C. Walsh, *Educación y cambio social en los márgenes del mundo* (pp. 75–96). Ediciones Abya-Yala.



# Metodologías Participativas: encuadres, diálogos y aportes desde otras categorías y prácticas

**Melina Masi**

Universidad Nacional de San Luis, Argentina  
[melina.masi@gmail.com](mailto:melina.masi@gmail.com)  
[orcid.org/0009-0003-2256-1597](https://orcid.org/0009-0003-2256-1597)

**Ana María Masi**

Universidad Nacional de San Luis, Argentina  
[ammasi@email.unsl.edu.ar](mailto:ammasi@email.unsl.edu.ar)  
[orcid.org/0009-0002-7488-4489](https://orcid.org/0009-0002-7488-4489)

**Pedro Gregorio Enriquez**

Universidad Nacional de San Luis, Argentina  
[pedroenriquez999@gmail.com](mailto:pedroenriquez999@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0002-2437-2883](https://orcid.org/0000-0002-2437-2883)

## Resumen

Las metodologías participativas en América Latina han sufrido múltiples transformaciones. En este trabajo se compara la metodología participativa dialéctica (MPD) y la metodología participativa relacional (MPR) y se introducen las categorías de territorio, ritual y cuerpo para fomentar un espacio plural.

La primera parte explica la metodología: se usó una revisión integrativa de textos, estableciendo criterios de selección y definiendo categorías analíticas para la evaluación crítica.

La segunda parte se divide en tres secciones. Primero, se describe la MPD, surgida a mediados del siglo XX en la perspectiva crítica latinoamericana, enfocada en la organización político-educativa de los sectores populares. Segundo, se presenta la MPR, ligada a la “perspectiva-otra” de fines del XX e inicios del XXI, que integra múltiples enfoques y promueve una concepción vital de las prácticas. Tercero, se analizan las proximidades y distancias entre MPD y MPR, buscando un diálogo respetuoso de coexistencia de distintas formas de pensar y habitar.

La tercera parte aborda como categorías entramadas territorio, ritual y cuerpo. Estas nociones cuestionan dicotomías tales como naturaleza/cultura y cuerpo/razón, propias de la lógica occidental-eurocéntrica ofreciendo una mirada inédita sobre la metodología participativa.

Se concluye que las metodologías participativas son campos vivos. Si bien la MPD y MPR han generado desarrollos diversos, su capacidad transformadora se potenciaría de modo integral entramando categorías y prácticas.

**Palabras clave:** Metodología Participativa Dialéctica; Metodología Participativa Relacional; Territorio; Cuerpo; Ritual.

---

**Para citación de este artículo:** Mas, M. Enriquez, P.G. y Masi A, M. (2025). Metodologías Participativas: encuadres, diálogos y aportes desde otras categorías y prácticas. *Revista Masquedós*, 10(14), 1-23. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2025v10.n14.468>

Sección: Dossier Recepción: 25/06/2025 Aceptación final: 12/08/2025



# Metodologías Participativas: Encuadres, Diálogos e Aportes de Otras Categorías e Prácticas

## Resumo

As metodologias participativas na América Latina passaram por múltiplas transformações. Este trabalho compara a Metodologia Participativa Dialética (MPD) e a Metodologia Participativa Relacional (MPR), introduzindo as categorias de território, ritual e corpo para fomentar um espaço plural. A primeira parte apresenta a metodologia: realizou-se uma revisão integrativa de textos, estabelecendo critérios de seleção e definindo categorias analíticas para a avaliação crítica. A segunda parte divide-se em três seções. Primeiramente, descreve-se a MPD, surgida em meados do século XX na perspectiva crítica latino-americana, voltada para a organização político-educativa dos setores populares. Em seguida, apresenta-se a MPR, vinculada à “perspectiva-outra” do final do século XX e início do XXI, que integra múltiplas abordagens e promove uma concepção vital das práticas. Por fim, analisam-se as proximidades e distâncias entre MPD e MPR, buscando um diálogo respeitoso que permita a coexistência de diferentes formas de pensar e habitar. A terceira parte aborda as categorias entrelaçadas de território, ritual e corpo. Essas noções questionam dicotomias como natureza/cultura e corpo/razão, próprias da lógica ocidental eurocêntrica, oferecendo um olhar inédito sobre a metodologia participativa. Conclui-se que as metodologias participativas são campos vivos. Embora a MPD e a MPR tenham gerado desenvolvimentos diversos, sua capacidade transformadora pode ser potencializada ao entrelaçar de modo integral categorias e práticas.

**Palavras-chave:** Metodologia Participativa Dialética; Metodologia Participativa Relacional; Território; Corpo; Ritual.

# Participatory Methodologies: Frames, Dialogues, and Insights from Alternative Categories and

## Abstract

Participatory methodologies in Latin America have undergone multiple transformations. This paper compares the Dialectical Participatory Methodology (DPM) and the Relational Participatory Methodology (RPM), introducing the categories of territory, ritual, and body to foster a plural space. The first section explains the methodology: an integrative literature review was conducted, establishing selection criteria and defining analytical categories for critical evaluation. The second section is divided into three parts. First, it describes the DPM, which emerged in the mid-20th century from the Latin American critical perspective, focused on the political-educational organization of popular sectors. Second, it presents the RPM, associated with the “other-perspective” developed at the end of the 20th and beginning of the 21st centuries, which integrates multiple approaches and promotes a vital conception of practice. Third, it analyzes the proximities and distances between DPM and RPM, seeking a respectful dialogue that allows the coexistence of diverse ways of thinking and inhabiting. The third section addresses the intertwined categories of territory, ritual, and body. These notions challenge dichotomies such as nature/culture and body/reason, inherent to Western Eurocentric logic, and offer a novel perspective on participatory methodology. It is concluded that participatory methodologies are living fields. Although DPM and RPM have generated diverse developments, their transformative capacity would be enhanced by integrally weaving categories and practices.

**Keywords:** Dialectical Participatory Methodology; Relational Participatory Methodology; Territory; Body; Ritual.

## Introducción

En América Latina, las metodologías participativas han experimentado transformaciones profundas impulsadas por los cambios sociohistóricos y la emergencia de nuevos horizontes políticos y epistemológicos. Lejos de constituir meros procedimientos técnicos, estas metodologías encarnan proyectos, disputan sentidos y proponen alternativas para habitar el mundo.

Teniendo este punto de partida, en este trabajo se examinan dos metodologías participativas desarrolladas en América Latina con el fin de comprender su complejidad. Para lograrlo, inicialmente se comparan los enfoques dialéctico y relacional; posteriormente, se analiza la importancia de integrar categorías entramadas como territorio, ritual y cuerpo en estas metodologías, argumentando que su incorporación enriquecería el trabajo desarrollado.

Para alcanzar dicho objetivo, este trabajo se organiza en tres partes:

En la primera, se exponen las decisiones metodológicas adoptadas, las cuales incluyen el uso de la revisión integrativa como enfoque investigativo, la selección de las fuentes que sirven como material de estudio y la definición de categorías analíticas que permiten examinar críticamente las metodologías participativas seleccionadas.

La segunda parte del trabajo se centra en la comparación de dos propuestas metodológicas: la Metodología Participativa Dialéctica (MPD) y la Metodología Participativa Relacional (MPR). Inicialmente, se traza el recorrido conceptual de la MPD anclada en la perspectiva crítica latinoamericana, surgida a mediados del siglo XX y renovada a principios del XXI. Este enfoque desarrollado inicialmente por Freire y Fals Borda, concibió a la metodología como una herramienta político-educativa para la organización y concientización de los sectores populares. Posteriormente, también se efectúa el recorrido conceptual, pero en este caso presentando a la Metodología Participativa Relacional (MPR) derivada de la “perspectiva-otra”, la cual surgió entre finales del siglo XX y comienzos del XXI. Esta óptica, gestada por una constelación de enfoques (decoloniales, feministas, ambientalistas, indígenas, entre otros), entiende a la metodología como una forma otra de conocer, ser, hacer y vivir que habilita el encuentro entre lo humano y lo no humano. Al finalizar, se analizan las proximidades y distancias, reconociendo que los límites entre ambas son evanescentes, dado que la MPD aportó indicios que luego desarrolló la MPR; estos indicios actuaron como hilos que posibilitan tejer un espacio plural donde coexisten distintas formas de pensar y habitar el mundo, sin renunciar al encuentro ni a las prácticas comunes mediadas por el respeto.

La tercera parte del trabajo se focaliza en el desarrollo de tres categorías entramadas -territorio, ritual y cuerpo- con el fin de enriquecer su comprensión. A partir del cuestionamiento de las dicotomías fundantes de la lógica occidental eurocéntrica, como naturaleza-cultura y cuerpo-razón, se plantean estas categorías entramadas como nociones en movimiento y dinámicamente imbricadas. Al recuperar dichas categorías, se aspira a

abrir una mirada renovada sobre las prácticas transformadoras, capaz de resignificar las experiencias vividas y potenciar la transformación social.

### ***Decisiones metodológicas***

En este trabajo se adopta la revisión integrativa de la literatura como estrategia metodológica. Se trata de una modalidad de investigación documental que permite construir un análisis amplio, sistemático y crítico de textos relevantes, con el propósito de comprender en profundidad un fenómeno determinado (Beyea y Nicoll, 1998).

Dentro de este marco, se tomaron las siguientes decisiones:

- a) Para trazar el recorrido conceptual de la MPD, se optó por excluir trabajos sobre Metodología Dialéctica de la Red Alforja, la Planificación Estratégica Situacional (PES) de Carlos Matus (1987), la Socio-praxis de la Red CIMA, impulsada por Villasante (2015). Si bien estos aportes son valiosos, sus desarrollos exceden los alcances y objetivos específicos de este estudio. En su lugar, se privilegiaron las contribuciones de dos referentes fundamentales de esta corriente: Paulo Freire y Orlando Fals Borda. Freire (1970), porque concibe la MPD como una práctica que posibilita la formación de conciencia crítica mediante el diálogo entre educador y educando. Fals Borda (1985, 1987), porque considera que la MPD se expresa en la participación activa de los sectores populares en la construcción del conocimiento, donde se articulan los saberes populares y científicos para fomentar la organización y la resistencia. Ambos autores han influido decisivamente en esta perspectiva, emplean en sus obras las nociones de participación y dialéctica, y mantienen una vigencia justificada en el siglo actual.
- b) Para abordar el recorrido conceptual de la MPR y especificar las tres categorías entramadas -territorio, ritual y cuerpo-, se decidió no trabajar con obras colectivas producidas desde la perspectiva-otra, como Prácticas otras de conocimiento (Leyva Solano et al., 2018) o como Generaciones en movimiento y movimientos generacionales (Botero Gómez, et al. 2020), porque ellos dejaron de lado algunos pueblos en movimiento (Zibechi, 2007) y referentes vitales para este estudio.

En su lugar, se seleccionaron producciones que abordan, de manera implícita o explícita, la participación y la relacionalidad. Estas incluyen contribuciones de pueblos en movimiento -como el campesinado (Movimiento Nacional Campesino Indígena, 2008), pueblos originarios (Dad, 2020 y IAW, 2004), feminismo indígenas (Paredes, 2011), movimiento afrodescendiente (Asamblea Nacional de Afrodescendientes, 2012) y disidencias sexo-genéricas (Saxe, 2024)-, así como de referentes intelectuales vinculados al pensamiento decolonial (Maldonado-Torres, 2009; Escobar, 2016), al ambientalismo latinoamericano (Leff, 2022) y al multinaturalismo (Viveiros de Castro, 1992). Dichas contribuciones permiten profundizar en las dimensiones relacionales, afectivas y territoriales de la participación.

- c) Para presentar y comparar las metodologías, se emplean tres categorías analíticas: el *horizonte político*, que alude a los lugares hacia los que se orienta la perspectiva teórica que enmarca cada metodología participativa; los *conceptos* que sostienen y legitiman las acciones emprendidas; y el *sentido atribuido*, que refiere a la función conferida a estas metodologías dentro de cada propuesta. Estas categorías, como se ha destacado, no solo permiten caracterizar la identidad de cada enfoque, sino que también proporcionan criterios para establecer comparaciones, facilitando el reconocimiento de sus afinidades, tensiones y divergencias.

En suma, la adopción de la revisión integrativa como enfoque investigativo, junto con las decisiones de exclusión fundamentada, inclusión estratégica y selección categorial, configuran un andamiaje analítico que permite examinar los aportes, tensiones y potencialidades de las metodologías participativas en cuestión.

### ***Recorrido y diálogos de dos perspectivas metodológicas***

En este apartado, primero se hace un recorrido conceptual de dos propuestas que mantienen vigencia, ellas son: *la Metodología Participativa Dialéctica* (MPD) y *la Metodología Participativa Relacional* (MPR). Posteriormente, se exploran las proximidades y distancias entre ambas, con el propósito de construir un espacio plural que permita su coexistencia.

La *Metodología Participativa Dialéctica* arraigada en la Perspectiva Crítica Latinoamericana (PCL), surge en esta región durante la década de 1960, en un contexto marcado por profundas transformaciones sociales, políticas y culturales. En ese escenario, los movimientos populares y las organizaciones políticas de orientación anticapitalista protagonizaron luchas decisivas en la búsqueda de una sociedad más justa e igualitaria. A ellos se sumó un amplio sector de intelectuales comprometidos no solo con la reflexión teórica, sino también con la praxis política, que se integraron activamente a esas luchas.

De este encuentro se gestó lo que aquí se denomina PCL, una corriente de pensamiento que construyó un corpus de conocimientos y un conjunto de herramientas destinadas a comprender, cuestionar y transformar las complejidades del capitalismo en la región. Esta corriente se constituyó como una perspectiva epistémico-política alternativa al modelo positivista de la ciencia dominante en la época, refutando la idea de la ciencia como neutral y pura.

De este entramado surgieron aportes como el marxismo latinoamericano, la teoría de la dependencia, la filosofía y teología de la liberación, la pedagogía crítica y la comunicación popular, entre otros. Estas construcciones compartieron un énfasis en la praxis transformadora, la producción de conocimiento situado y la articulación entre investigación y acción social.

El *horizonte político* de la PCL era claro: la emancipación de los sectores populares, especialmente el pueblo trabajador y campesinado. Este objetivo implicaba enfrentar y superar las contradicciones sociales del orden

capitalista, para así abrir paso a la construcción de una sociedad fundada en la igualdad y la dignidad colectiva.

Cabría preguntarse, entonces, qué *sentido adquiere la MPD* en este marco. La respuesta es clara: se trata de una herramienta político-pedagógica que, mediante el diálogo y el análisis dialéctico, permite a los sectores populares comprender críticamente la realidad social como un proceso histórico marcado por contradicciones -especialmente la que media entre opresores y oprimidos- y, simultáneamente, promover la realización de acciones colectivas dirigidas a transformarla.

Lejos de ser un mero procedimiento, esta metodología se convierte en estrategia en la lucha contra la explotación capitalista y en el avance hacia una sociedad más justa e igualitaria, en tanto forma sujetos históricos con capacidad de intervenir conscientemente en su realidad, asumir el control de su destino y subvertir el orden opresivo.

Esta metodología relaciona dos categorías fundamentales: la *participación* y la *dialéctica*. La primera aporta un camino -diálogo horizontal, saberes compartidos o acción colectiva- que posibilita el involucramiento de los sectores populares en la toma de decisiones, que va desde la definición de necesidades hasta la valoración de los resultados, pasando por las estrategias de organización para satisfacerlas. La segunda -la dialéctica- ofrece a los sectores populares una herramienta capaz de abordar la realidad como una totalidad dinámica, atravesada por contradicciones que emergen de la lucha entre fuerzas opuestas (tesis y antítesis), y que pueden superarse mediante una nueva construcción (síntesis). Sin esta mirada, la participación corre el riesgo de quedarse en la superficie del problema, sin comprender ni transformar sus causas estructurales ni las fuerzas sociales que lo perpetúan.

La *participación* y la *dialéctica* se retroalimentan mutuamente en la creación de una praxis emancipadora. La producción participativa aporta la materia prima sobre la cual se edifica el análisis dialéctico, permitiendo que la comprensión crítica de la realidad se transforme en un acto de denuncia del orden opresivo y, al mismo tiempo, en el anuncio de una sociedad por venir. En esta doble dimensión -denuncia y anuncio- se enlaza de manera indisoluble con la acción colectiva, orientada a la transformación de las estructuras que sostienen la injusticia.

La adopción de la participación y la dialéctica como ejes estructurantes permitió a la PCL articular cuatro síntesis fundamentales que confieren unidad y coherencia estratégica a las metodologías participativas. Ellas son:

1. *Superación del dualismo sujeto-objeto*. Esta síntesis supera la división positivista entre el sujeto activo cognoscente "que sabe" y el objeto pasivo "que no sabe". Freire (1970) destaca que el conocimiento auténtico surge en una relación dialógica donde educador y educando se constituyen mutuamente como sujetos críticos. Esta idea se complementa con la propuesta de Fals Borda (1986), quien concibe la investigación como un proceso horizontal en el que los saberes populares y académicos tienen igual valor, y cuya articulación puede co-producir un nuevo conocimiento.



2. *Unidad entre teoría y práctica (praxis)*. Para superar la superioridad de la teoría sobre la práctica propuesta por el positivismo, la PCL recupera y redefine el concepto marxista de praxis. En ese sentido, Freire (1970/2005) entiende a la praxis como la reflexión y acción de los seres humanos sobre el mundo para transformarlo, y advierte que la reflexión sin acción es mero verbalismo, mientras que la acción sin reflexión conduce a un activismo ciego. En la misma línea, Fals Borda (1979) sostiene que la validez del conocimiento radica en su capacidad para impulsar la acción organizada de los grupos populares, orientada a su liberación. Cabe subrayar que no se trata de cualquier saber ni de cualquier práctica, sino de saberes emancipatorios y prácticas transformadoras.
3. *Diálogo entre saber popular y saber académico*. Esta perspectiva no solo recupera el saber popular, sino que lo reconoce como epistemológicamente válido. En ese orden, Freire (1969) sostiene que el saber del campesino, forjado en la experiencia práctica, es intrínsecamente valioso. Para él, este conocimiento no debe ser reemplazado, sino sometido a la crítica en diálogo con el conocimiento técnico-científico, con el fin de generar una síntesis superior. Fals Borda (1986) va más allá, aboga por una "ciencia popular" consciente de sus límites y abierta a otras racionalidades. Para que el conocimiento académico sea relevante, debe dialogar con el saber popular, considerado una fuente legítima y sofisticada de comprensión de la realidad.
4. *Integración entre pensamiento y sentimiento*. Esta perspectiva desafía la escisión positivista entre razón y emoción. Freire (1969, 1993) considera que el afecto, especialmente la amorosidad y el valor, son pilares sobre los que se construye la práctica educativa liberadora. Fals Borda (2009) acuñó el concepto de "sentipensante" para nombrar una forma de conocimiento que articula la razón con la sabiduría del corazón y la pasión por la justicia. Este enfoque reconoce que no es posible comprender la opresión sin una dimensión ética y afectiva.

En suma, la MPD, surgida en esta región a mediados del siglo XX y aún vigente, no fue producto de intelectuales aislados, sino que se gestó en un entramado coral de pensadores comprometidos, trabajadores organizados y comunidades campesinas. Su construcción fue profundamente colectiva, tejida entre el ruido de las fábricas, el murmullo de las barriadas que resisten y el movimiento de las herramientas de siembra en manos del campesinado.

Este enfoque metodológico constituye una estrategia clave para la transformación social, al reconocer el valor del diálogo y la participación de los sectores populares en los procesos de toma de decisiones. En ese horizonte, la articulación entre participación y dialéctica no sólo supera las fragmentaciones heredadas del positivismo, sino también permite comprender las contradicciones de la realidad social y realizar acciones transformadoras.

La *Metodología Participativa Relacional* (MPR) derivada de la "perspectiva-otra", se configuró en América Latina hacia fines del siglo XX y comienzos del XXI, en un escenario marcado por la profundización de las desigualdades sociales, la mercantilización de la vida, la devastación de los territorios y la imposición de una homogeneidad cultural que amenaza la diversidad de los pueblos.

Frente a este contexto, a fines del siglo XX irrumpió en la escena política internacional el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Con su "¡Ya basta!", el movimiento marcó un punto de inflexión frente a la imposición de políticas neoliberales, y con su propuesta de construir "un mundo donde quepan muchos mundos" abrió camino al desarrollo de formas alternativas de hacer política. Paralelamente, diversos pueblos en movimiento y referentes intelectuales, inspirados en el zapatismo pero también anclados en sus propias trayectorias de lucha, comenzaron a ganar peso.

En ese marco, los pueblos en movimiento -rurales, indigenistas, afrodescendientes, ambientalistas, género y disidencias sexuales, feministas, en particular las de Abya Yala- en diálogo con referentes del pensamiento decolonial, del ambientalismo latinoamericano, del multinaturalismo y otras corrientes críticas, configuran lo que en este trabajo se denomina la "perspectiva-otra".

Es necesario destacar, que esta perspectiva no constituye una corriente de pensamiento altamente estructurada con categorías fijas, ni se limita a ofrecer un nuevo ángulo entre las diversas perspectivas existentes, sino que representa un nuevo lugar desde donde posicionarse para construir un "mundo-otro" que no solo es posible, sino que ya se está gestando desde las grietas del actual. Implica habitar ese mundo desde abajo, desde adentro y desde lo propio. No se trata de una alternativa al pensamiento moderno-occidental, sino de un posicionamiento epistémico, político y ético que busca romper con las lógicas de la colonialidad del poder, del saber y del ser.

El *horizonte político* de la "perspectiva-otra" se orienta hacia la construcción de formas de vida que, por un lado, cuestionan el sistema heteropatriarcal, racista, capitalista y colonial fundamentado en la civilización occidental y su implacable forma contemporánea de modernidad (Escobar, 2019); y por otro, proponen la construcción de un mundo donde cada persona pueda ser lo que es. Ese mundo se fundamenta en relaciones basadas en la pluralidad, el cuidado, la reciprocidad y el respeto por las diversas cosmovisiones.

Esta perspectiva se nutre tanto de las experiencias de los pueblos en movimiento como de intelectuales que han generado conceptos y prácticas propias para defender la vida, los territorios y las comunidades. En el calor de sus luchas, los pueblos en movimiento recuperan concepciones o inventan categorías que orientan sus prácticas transformadoras. Ejemplo de ello es la recreación de la concepción del territorio como entidad viva, sostenida por los pueblos originarios (UIAW, 2004; Dad, 2020), quienes no lo entienden como recurso explotable sino como expresión del Buen Vivir (*Sumak Kawsay*): una forma de existencia en armonía con todos los seres, humanos y no humanos. También se destaca la creación de la noción de cuerpo-territorio-

tierra por parte del feminismo originario, concepto que entrelaza la opresión sobre los cuerpos -especialmente de las mujeres- con el despojo territorial y la devastación ambiental (Paredes, 2010).

Asimismo, diversos grupos de intelectuales han gestado construcciones teóricas que enriquecen la comprensión de los procesos que atraviesan América Latina. Entre ellas, cabe mencionar la noción de *colonialidad del poder* formulada por Quijano (2000), que denuncia una matriz de dominación basada en la clasificación racial de las poblaciones, la imposición de un patrón de conocimiento eurocéntrico y el control de la naturaleza. También sobresale la propuesta de *racionalidad ambiental* de Leff (2002) como forma de pensar el desarrollo desde la sustentabilidad ecológica y cultural.

Es fundamental destacar que tanto los pueblos en movimiento como los referentes intelectuales no solo han generado conceptos propios, sino que también han participado en intercambios horizontales, caracterizados por una interacción no jerárquica. Este proceso de apropiación crítica ha dado lugar a una dinámica en la que los saberes se entrelazan, se resignifican y se transforman mutuamente. Así, se desdibujan las jerarquías rígidas y emerge una producción colectiva que nutre y amplifica las luchas compartidas.

En este horizonte, cabe preguntarse nuevamente: *¿cuál es el sentido de la MPR?* La respuesta es: no se trata de una metodología más, sino de una forma otra de conocer, pensar, ser, hacer y vivir (Ortiz Ocaña y Arias López, 2019) orientada a descolonizar las estructuras culturales, epistemológicas y políticas heredadas del eurocentrismo, junto con otros mecanismos de subordinación y poder. Lejos de ser un mero instrumento para involucrar a los sujetos en la construcción tanto de saberes como de acciones, constituye una forma de ser y estar en el mundo, sostenida en el diálogo horizontal, el reconocimiento y la construcción compartida.

Este enfoque permite desarticular los saberes y poderes abre camino hacia una comprensión integral de la realidad y avanza en la construcción de una sociedad no sólo más justa e igualitaria, sino también capaz de albergar todos los mundos posibles: una sociedad plural, inclusiva y respetuosa de la multiplicidad de cosmovisiones, prácticas y formas de vida.

Esta metodología articula la *participación* y la *relacionalidad* como categorías que sustentan su enfoque. Ahora bien, la *participación* no es solo un camino que promueve el involucramiento de los sectores populares en la identificación y resolución de sus problemas, sino que va más allá: es un encuentro entre los diversos seres -humanos, espirituales y naturaleza- que sostiene la vida y posibilita la convivencia en armonía.

Esta forma de participación se encarna en rituales, cantos, danzas, tejidos, murales, asambleas, mingas, redes, círculos de la palabra, recuperación de la memoria y lucha por la defensa del territorio. En estos espacios, el arte y la espiritualidad no son ornamentos, sino canales vivos donde se materializa el encuentro entre los diversos seres: humanos, montañas, ríos, animales, ancestros y espíritus, todos reconocidos como portadores de memoria y voluntad.

Participar, entonces, implica dialogar con estas entidades, pedir permiso, escuchar sus señales y respetar sus ciclos. Estas dimensiones humanas, espirituales y ecológicas transforman radicalmente la noción de participación, que ya no se reduce a una relación entre personas, sino que se convierte en un encuentro profundo, tejido en el respeto y la reciprocidad entre todos los seres que habitan el mundo.

La *relacionalidad* ofrece a esta metodología una forma distinta de comprender la realidad. En lugar de concebirla como un conjunto de elementos separados, se propone una visión en la que todo lo que existe está conformado por una red viva de interdependencias. Desde esta perspectiva, la realidad se configura como un entramado dinámico de relaciones que sostienen la vida en su diversidad.

Esta mirada rompe con la lógica moderna que fragmenta el mundo en categorías aisladas -naturaleza, cultura, individuo, sociedad- y plantea, en cambio, que todo ser está constituido por sus relaciones, sean humanas, no humanas, espirituales, naturales o simbólicas. En este entramado, los seres humanos no son el centro ni están solos, sino que coexisten y se configuran en diálogo con los territorios que habitan, las memorias ancestrales que los atraviesan, los seres vivos con los que conviven y las entidades espirituales que les otorgan sentido.

La *participación* y la *relacionalidad* se retroalimentan en una dinámica que posibilita una praxis integral y descolonizadora. Los diversos encuentros entre seres humanos y no humanos fortalecen los lazos relacionales, generando confianza, reciprocidad y un "nosotros" expandido. A su vez, la relacionalidad que explica la trama interdependiente que constituye la realidad -de la que lo humano es solo una parte-, retroalimenta y profundiza la participación. Esta articulación refuerza la interdependencia y, simultáneamente, amplía y profundiza la capacidad de autodeterminación colectiva.

La adopción de la participación y la relacionalidad permitieron a la "perspectiva otra" articular cuatro categorías entramadas que confieren coherencia a la metodología relacional:

1. *Multiverso*. Se opone a asumir la universalidad eurocéntrica como único marco, y por el contrario propone un espacio donde coexisten múltiples formas de vida, de conocer, de habitar y de transformar que han sido históricamente invisibilizadas por el pensamiento moderno occidental. Esta categoría habilita pensar la realidad como una red de mundos que se afectan, entrelazan y transforman mutuamente, y que deben ser considerados en cualquier proceso participativo.
2. *Pluralidad epistémica*. Esta noción cuestiona la supremacía de la epistemología moderna occidental y equipara en importancia los saberes ancestrales, comunitarios, espirituales, corporales y afectivos que han sido históricamente marginados. Esta pluralidad se expresa en las cosmovisiones indígenas, afrodescendientes, campesinas y feministas, que entienden el conocimiento como algo situado, relacional y vinculado a la vida. Esta categoría entramada no se organiza en compartimentos estancos, sino en redes de

interdependencia, que se tejen colectivamente entre humanos, seres espirituales, fuerzas naturales y memorias ancestrales.

3. *Decolonialidad*. Refiere al proceso que busca "deshacer la realidad colonial y sus múltiples jerarquías de poder en su conjunto, lo que plantea la necesidad inmediata de trabajo a nivel subjetivo y estructural" (Maldonado-Torres, 2009, p. 686). Esta forma de operar no aborda una sola dimensión de la realidad, sino que apunta a desmontar un entramado que impone jerarquías de poder, saber y ser que aún persisten en las instituciones, los saberes y las formas de vida contemporáneas. La fuerza de esta categoría entrelazada reside en su capacidad de desarmar una matriz que relaciona las diversas dimensiones —políticas, epistémicas, afectivas y espirituales— desde la pluralidad.
4. *Interseccionalidad*. En América Latina, la interseccionalidad no solo es una categoría que contribuye a analizar cómo se entrelazan múltiples formas de opresión -racismo, sexualidad, patriarcado, clase y colonialismo-, sino que también es una herramienta política que permite comprender cómo se entrecruzan las desigualdades en cuerpos concretos, territorios específicos y memorias históricas colonizadas.

Esta categoría está entramada porque no opera desde una sola dimensión del análisis, sino que articula múltiples ejes de opresión que se cruzan en la experiencia vivida. Su potencia radica en su carácter relacional, ya que no fragmenta la realidad en partes aisladas sino que las entrelaza para comprender cómo se configuran las desigualdades de manera compleja y situada. Esta capacidad de entrecruzar convierte a la interseccionalidad en una herramienta potente que permite leer el mundo como un tejido de fuerzas históricas, estructurales y subjetivas.

En síntesis, la MPR de la "perspectiva otra" nació en Abya Yala a fines del siglo XX e inicios del XXI. Al igual que la MPD, tampoco fue parida por intelectuales esclarecidos, sino por un entramado coral de pensadores y pueblos en movimiento que se expresan en lenguas ancestrales, en ritmos de tambor afrodescendiente, en gritos feministas y disidencias de dignidad, y en susurros dolientes de la tierra que sangra. Fue tejida en lo colectivo, en lo espiritual, en lo territorial, desafiando el monólogo del poder con la fuerza plural de los mundos que aún laten.

Hecho el análisis de estas dos perspectivas, resulta enriquecedor examinar sus proximidades y distancias. Para ello, se plantea una pregunta incómoda pero necesaria: ¿Estas propuestas se complementan, se oponen o se superponen?

Una primera aproximación implica reconocer que ambas perspectivas coexisten y siguen desarrollándose, pero esa coexistencia no se reduce a un mero encaje funcional. Por el contrario, surge de la riqueza que emana de la diversidad de visiones presentes en la vida social, donde existen afinidades que facilitan acuerdos, pero también diferencias irresolubles que exigen respeto.



En efecto, quienes han desarrollado las metodologías participativas tanto desde la perspectiva crítica latinoamericana como de la perspectiva-otra comparten un horizonte común, en tanto busca cambiar el capitalismo, el patriarcado, el colonialismo y el extractivismo (más allá de que cada colectivo enfatice un elemento sobre otros). Sin embargo, también presentan algunas distancias fundamentales, algunas irreconciliables, pero que no significa que se orienten hacia destinos distintos.

En el plano del *horizonte político*, la MPD se centra en la emancipación de la clase trabajadora y el campesinado, buscando superar la contradicción estructural del capitalismo. La MPR, por su parte, amplía esa intención transformadora al reconocer sujetos más diversos e interseccionales -comunidades indígenas, mujeres, afrodescendientes y otras identidades-. Su lucha integra la explotación económica en un entramado complejo de opresiones que articula el capitalismo con lo heteropatriarcal y la colonialidad. Su apuesta por construir "un mundo donde quepan muchos mundos" no contradice el horizonte emancipador de la MPD, sino que lo expande, desafiando la matriz colonial desde una lógica relacional y situada.

En lo que respecta a las *categorías que fundamentan* estos métodos, puede señalarse que la MPD, al articular la participación -como protagonismo de los sectores populares- con la dialéctica -como herramienta para interpretar la realidad-, desarrolla prácticas emancipadoras sustentadas en la reflexión crítica, la organización popular y la construcción de alternativas orientadas a transformar las estructuras del sistema capitalista. Por su parte, la MPR, complementaria con esta perspectiva, amplía la noción de participación hacia una dimensión más abarcadora -humano, naturaleza y espíritu- e incorpora la relacionalidad -ve a la realidad como una red viva de interdependencias-, impulsa prácticas decoloniales y habilita la integración de una constelación de metodologías heterogéneas, abiertas y plurales. En este marco, el diálogo, ahora recreado y enriquecido, reaparece como eje configurador que impulsa prácticas vivas, relacionales y profundamente transformadoras.

Respecto al *sentido de la metodología participativa*, la MPD se configura como herramienta político-pedagógica que promueve la formación de conciencia crítica en los sectores oprimidos. La MPR, en cambio, trasciende lo metodológico para proponerse como forma distinta de comprender, sentir y habitar el mundo, desmontando las herencias eurocéntricas y promoviendo la construcción de otros horizontes de vida que ya germinan en las fisuras del sistema.

Estas distancias generan tensiones, lo que lleva a pensar que no pueden fundirse en un discurso único, sino tejer un espacio plural donde coexistan. Lejos de anularse, esas distancias abren múltiples caminos hacia un espacio plural donde coexistan distintas formas de pensar y habitar el mundo.



### ***Categorías entramadas: Territorio-Cuerpo-Ritual***

A partir de la revisión bibliográfica explicitada anteriormente, en esta segunda parte, se intentará complejizar la reflexión desde desarrollos teóricos y prácticos sobre las categorías: territorio, ritual y cuerpo.

La construcción de categorías resulta un proceso metodológico fundamental del análisis e interpretación de experiencias, ya que habilita construir comprensiones particulares y situadas sobre lo acontecido (Palma, 2003).

En los desarrollos teóricos de Rivera Cusicanqui (2010) se propone el término *ch'ixi*, como la “coexistencia de elementos heterogéneos que no aspiran a la fusión y que tampoco producen un término nuevo, superador y englobante” (Cusicanqui, 2010 p.7). Traspolando esta idea, hay conceptos que pueden unirse y formar categorías más amplias, que redundan en lo *ch'ixi*, porque están “tejidas”, es decir no necesariamente resultan una síntesis en el sentido dialéctico.

Esta idea permite una interpretación integral que trasciende al análisis del término por término. Se entiende que son aspectos emergentes de una misma problemática y que su combinación otorga una significación propia enraizada a los conocimientos y experiencias de vida de pueblos indígenas, colectivos de mujeres, disidencias sexuales y afrodescendientes, que vienen anunciando nuevos sentidos desde dimensiones simbólicas, afectivas y espaciales. En relación a esto, las nociones de territorio, ritual y cuerpo serán abordadas bajo la noción categorías entramadas.

El *territorio* se ha convertido en una de las categorías más significativas dentro de los grupos que vienen trabajando con los sectores populares. Basta con recordar que, hace apenas tres décadas, se hablaba de barrio, de comunidad, de zona urbano-marginal, o zona rural. Hoy, sin embargo, el término *territorio* ha ganado protagonismo tanto en la producción académica como en las prácticas populares de América Latina. No obstante, esta expresión está cargada de diversos significados.

En este trabajo se señalan tres modos de comprender el territorio que resultan especialmente relevantes para repensar la metodología participativa. Cabe señalar, sin embargo, que estas formas de abordaje se tensionan y se entrecruzan en las prácticas concretas. Estas perspectivas son:

La primera, el *territorio como espacio físico* es entendido como el fragmento de la superficie terrestre que sirve de soporte geopolítico para la conformación de estados y entidades administrativas (Orihuela, 2019). En la geografía clásica, el territorio en una parte determinada del planeta, un escenario físico concreto, donde los Estados ejercen su autoridad y definen estructuras de gestión y administración que les permiten establecer fronteras, delimitar lugares donde se llevarán a cabo la explotación de recursos naturales y las políticas del Estado-nación; o como resume Arzeno (2018) el territorio estaba vinculado a la concepción de espacio como sustrato material, y fuertemente asociado a los límites políticos del Estado-nación, constituyendo una “asociación estricta entre territorio- poder- estado- lógica zonal”. (2018, p.6)

Esta visión, al concebir el territorio como una superficie física delimitada y cuantificable, es un espacio neutro medido y gestionado desde la lógica del Estado-nación, desconoce las complejas dinámicas sociales y las experiencias vividas que otorgan sentido al espacio. Así, se pierde la posibilidad de comprender esa riqueza propia del territorio que se habita, se siente y se ritualiza, especialmente en contextos latinoamericanos donde el espacio no solo se mide, sino que también se honra, se protege y se sufre.

La segunda, el *territorio como espacio de construcción socio-histórica* donde interactúan factores culturales, emocionales, económicos, ambientales y simbólicos. El territorio adquiere sentido a partir de la existencia de un espacio social en el cual personas o grupos sociales ejercen cierta facultad de apropiación promovida por las relaciones de identidad con dicho espacio.

López Sandoval et al. (2017), consideran que el territorio en América Latina se articula en tres dimensiones interrelacionadas: espacio, poder y localidad. Como *espacio*, se lo entiende como una construcción social atravesada por las lógicas del capitalismo y el patriarcado, y se reivindica la noción de *territorio usado* frente a visiones que lo conciben como simple contenedor físico. Como *poder*, se concibe el territorio como campo de fuerzas dinámico, definido por relaciones sociales múltiples y no exclusivas del Estado, lo cual permite pensar procesos concretos de disputa, apropiación y resistencia en diversas escalas. Finalmente, como *localidad* enfatiza la proximidad geográfica y social, reconociendo el papel central de las escalas locales, las memorias colectivas y el potencial de los actores sociales como fuerza transformadora desde lo comunitario.

La tercera, el *territorio como ser vivo*. Para los pueblos originarios de América, el territorio es un ser vivo, sagrado y comunitario, habitado por ancestros y fuerzas espirituales que traducen en cada cerro, río y bosque una presencia activa con agencia propia. Lejos de concebirlo como un recurso disponible, o solo como un lugar donde interaccionan seres humanos, lo entienden como un *lugar viviente* que alberga memoria colectiva, energía y narrativas ancestrales, fundamentales para la identidad y la cohesión de la comunidad (Escobar, 2008).

Tal como sucede con las diferentes significaciones que pueden asignarse al territorio, desarrollar la noción de *cuerpo* tiene también un carácter polisémico. Las miradas científicas del Norte han desarrollado, según sus especificidades, indagaciones propias de sus intereses y esto de alguna manera ha fragmentado lo que en la vida está unido. En el momento actual las investigaciones se mueven en un espectro que va desde el determinismo biológico (todo está regido por la información genética y los neurocircuitos) al posicionamiento de que todo es social y por lo tanto posible de ser transformado.

Por ello es profundamente político dedicar un apartado especial al *cuerpo*, sus sentidos, expresiones y su saber-hacer que construyen la cotidianeidad de la vida. Se propone entonces rescatar la importancia de pensar desde y con el cuerpo, desde sus dolores, sus memorias, sus saberes.

Previo a la humanización que realiza el entorno, cada individuo es

un cuerpo, que empiece a conocer a partir de sus sentidos, que goza del contacto con otra piel, que se calma en un abrazo, que prueba, toca, intenta, mira, experimenta con una curiosidad inédita el mundo que lo habita. Esta condición es común a todo cachorro humano, sin embargo la lógica moderna occidental ha generado múltiples interrupciones a ese proceso de descubrimiento.

Según Skliar (2012) a las infancias se les interrumpe el tiempo, el cuerpo, la atención, la ficción y el lenguaje, porque esa niñez desafía y amenaza las certezas del mundo adulto. La persona adulta está marcada por las urgencias, el sentido de realidad, el utilitarismo, la institucionalización, la gramática. Entonces se perturba frente a un tiempo marcado por el deseo, un cuerpo que se mueve, imagina, juega, crea lenguajes y recrea mundos. La niñez moderna existe en tanto inversión a futuro, para ello se han creado dispositivos institucionales como la escuela que moldean ese “estar siendo”, relegando a un segundo plano el cuerpo, el placer, la emoción, para darle prioridad al razonamiento como fuente del conocimiento.

En ese sentido, no se puede soslayar, algunas de las influencias que han tenido para el desarrollo de las ciencias sociales y humanas la impronta cartesiana que considera el pensar como posibilidad de existencia y, este pensar se reconoce a partir de alcanzar cierta edad.

También la sociología funcionalista destaca la importancia de cada individuo a partir de su inserción en el mundo. Esto es posible si, como individuo desarrolla el ser social, que lo habilita a realizar acciones y cumplir funciones que responden a las expectativas sociales. Inclusive la teoría comprensiva de Weber en sus nociones de acción social reconoce la existencia de acciones racionales, tradicionales y afectivas como importantes para la vida, pero no profundiza en la idea del cuerpo que las desarrolla.

De este modo el cuerpo “se ve como un mero soporte o tabula rasa de todas las cosas valiosas producidas por los seres humanos” (De Sousa Santos, 2019, p.138) aunque paradójicamente, sea él quien encarna la posibilidad de construir conocimientos e intervenir en el mundo para su transformación.

Existe, no obstante, dentro de la mirada occidental una centralidad del cuerpo analizada por la teoría marxista, en tanto lo considera energía transformada en fuerza de trabajo necesaria para la consolidación del capitalismo de producción. La división social y sexual del trabajo como elemento fundamental en la acumulación ha actuado (y sigue haciéndolo) en contra del cuerpo y doblemente en el caso de las mujeres, ya que el trabajo de reproducción ha funcionado como un elemento fundamental de la organización del sistema capitalista.

Al cuerpo se lo ha aislado de la tierra, de las necesidades de la naturaleza y sus estaciones y también de sus intereses. Como sostiene Federici “atarnos al espacio y al tiempo ha sido una de las técnicas más elementales y persistentes a las que ha recurrido el capitalismo para apropiarse del cuerpo” (Federici, 2022, p.135) y, ha sido tan eficaz en esa tarea que, en la actualidad, la coerción es interna en pos del rendimiento. La “especial inteligencia del régimen neoliberal” (Han, 2021, p.10) consiste en que quien fracasa por no dar con el

rendimiento esperado se responsabiliza a sí mismo y hasta se deprime, sin llegar a dudar de que es el sistema quien provoca la autoexplotación.

El neoliberalismo promueve la soledad de cada persona en la búsqueda de los logros impuestos, cuestión que “atrofia por completo la valentía” (Han, 2014, p.67) de modo tal que vuelve imposible pensar en términos políticos y colectivos.

Para occidente y las sociedades occidentalizadas a partir de la conquista, la materialidad y con ello lo emocional/espiritual/gozoso ha sucumbido frente a la racionalidad, negándole el estatuto del conocimiento.

Por el contrario, para las culturas andinas, revalorizar los sentidos y el cuerpo como fuente de conocimiento es central, ya que la cosmovisión aymara y la mirada mestiza, invita a un replanteo profundo de conocimientos, prácticas, vivencias e imágenes que tensionan el análisis social y la ciencia hegemónica. Rivera Cusicanqui (2018) sostiene que “los circuitos de memorias del planeta también están inscritos en nuestros cuerpos” (2018, p.79).

En ésta misma línea, los pueblos originarios consideran que todo ser vivo forma parte de la naturaleza en relación con el cosmos. En el pensamiento andino el *ukhu pacha* (el mundo de adentro) no sólo se refiere al interior del cosmos o del planeta, sino también al mundo interior del hombre, a su conciencia, a su ser en sí. Sostiene Leff (2002) que:

En quechua no existió la palabra cuerpo; al respecto fueron los primeros misioneros católicos que llegaron a los Andes con los conquistadores, quienes al notar que el término quechua *ukhu* servía, más bien, para referirse a la parte interna que a la externa de la persona humana, incorporaron el término castellano ‘cuerpo’ (....) El término actual *kurku* [cuerpo], no tiene una antigüedad mayor a 20 años. (Leff, 2002, p.115).

Al considerar esta concepción de cuerpo, se vuelve necesario profundizar en la dicotomía naturaleza/cultura. En este sentido, resulta potenciador reconocer el giro ontológico formulado por los antropólogos Seeger, da Matta y Viveiros de Castro (1979). Estos autores, proponen el “perspectivismo amerindio” en sus trabajos etnográficos, para contraponerse a la construcción europea de naturaleza, de cultura y la relación entre ambas. Al cuestionar este binarismo, se puede dar cuenta del uso político de la noción de naturaleza que se ha hecho desde la conquista, permitiendo entre otras cosas, la explotación, extracción y contaminación del agua, las montañas, etc. al concebir a los mismos como “recursos”, dentro de una construcción de naturaleza que puede apropiarse.

El multinaturalismo de Viveiros de Castro (1992), deja de lado la diferenciación entre humanos y no-humanos, criticando la idea de que los humanos estuvieran por fuera o por encima de los demás seres sintientes y no sintientes. Además, posibilita pensar que existen múltiples mundos que deben ser tomados en serio, cuestionando que las cosmovisiones indígenas son sólo *proyecciones simbólicas*, míticas o metafóricas insertas en un único

mundo occidental. A lo señalado, Gotta (2009) agrega que, la recuperación de esta perspectiva permite reconocer que la *naturaleza* no es un afuera, no es un medio, sino que las comunidades forman parte de ella y la naturaleza como territorio de vida forma parte de la comunidad.

Las culturas andinas poseen la clave para trascender los dos binarismos occidentales desarrollados anteriormente: cuerpo/razón y naturaleza/cultura. Esto resulta fundamental para los procesos de transformación en el Sur, ya que la lógica colonial que ha usado sus estrategias para la opresión no tiene elementos para luchar contra lo que no comprende.

Los anuncios que portan estas cosmovisiones son los elementos expresivos y espirituales que potencian los procesos colectivos ayudando a desarmar las lógicas del *colonialismo interno* (Rivera Cusicanqui, 2018).

Resulta imposible abarcar en un escrito la totalidad de esos elementos expresivos-espirituales presentes en las raíces de los pueblos indígenas, por ello se profundizan dos de ellos que han pasado a ser importantes entre las organizaciones y pueblos en movimiento en las últimas décadas. Ellos son los *rituales* y los *cuerpos en movimiento*, que pueden incluir baile, caminata, expresión corporal, performances colectivas y otras acciones grupales.

Con respecto al primer elemento, Nolasco et al. (2003) proponen pensar los ciclos rituales como expresión de una visión del mundo, de las ideas y creencias de un colectivo, aportándole así una construcción de identidad y de reconocimiento frente a otros. A su vez, Guillen (2008) caracteriza a los rituales como un quiebre en la cotidianidad, impregnando la existencia cotidiana, ocupando un punto nodal en la cultura y constituyendo importantes fundamentos de la vida social.

En este sentido, a partir de la mirada antropológica que proponen autores como Turner (1967) y Blazquez (1997), se ha ampliado la concepción de que los rituales se vinculan exclusivamente a ciertas grupalidades, generalmente asociadas a lo sobrenatural o lo religioso. Por el contrario, las prácticas rituales son espacios privilegiados para la creación y recreación de todo grupo social. En este sentido, los rituales representan como constituyen la realidad que crean dentro de *comunidades y colectivos*.

En relación a estos dos elementos, las prácticas rituales de las *comunidades* dan sentido a un territorio, ya sea el consolidado históricamente, el que se construye en el presente o el que imagina hacia el futuro. Resulta pertinente mencionar que así como las comunidades construyen rituales, de igual forma pueden hacerlo los colectivos sociales hacia su interior.

En esta dirección, múltiples *organizaciones* crean sus propios rituales, otorgándole un sentido que fortalece sus prácticas y pertenencia, enmarca momentos, etc. A través de la creación compartida, las organizaciones pueden convertir un lugar y un momento en un espacio sentido como único. En lo ritual, quienes participan comparten códigos comunes y significaciones apropiadas. Incluso, este simbolismo, que generan los rituales, puede ser recreado y resignificado con otras formas e interpretaciones, ejemplo de ello es la práctica de sahumar donde el sahúmo es una relación, un encuentro entre existentes con la capacidad a afectarse mutuamente (Jiménez-Escobar



et al., 2022). A su vez los cuerpos que forman parte de los rituales pasan “a ser un espacio privilegiado del arte” (Colombres, 2009, p.81) que suma identidad, pero que también pueden pensarse como elementos metodológicos expresivos tales como el “ulular” (Mulhall Piluso, 2022) reconocido como el emblema sonoro feminista.

Con respecto al otro elemento y a modo de aclaración, se decide hablar de *cuerpos en movimiento* porque se busca destacar la importancia de las personas participando en el mundo a través de su hacer. Éste es un elemento central cuando las actividades grupales incluyen a seres humanos que pertenecen a los sectores populares y a técnicos o educadores. En general, el manejo de la palabra es un recurso que poseen quienes han transitado por procesos de escolarización largos, de formación profesional, que genera un distanciamiento y silenciamiento entre quienes sienten que no tienen esa habilidad.

Sin embargo, es bastante común también que, cuando ese grupo encamina una tarea, las personas que pertenecen a los sectores populares son las que, con mayor soltura y sapiencia resuelven los obstáculos que se presentan. Advertía Boal en los '70 que en “nuestras sociedades nos acostumbramos a expresar todo a través de la palabra, quedando de ese modo subdesarrollada toda la enorme capacidad expresiva del cuerpo” (Boal, 2015, p.27); si se acepta este argumento como válido, quienes mejor habilidad tengan de la palabra ocupan en los espacios un lugar jerárquicamente superior respecto a otras personas.

Así como hay un *saber-decir* hay un *saber-hacer*, de lo que se trata es que ambos sean valorizados porque esa complementariedad es necesaria y deseable en lo que ha participación se refiere.

Si bien hablar de *cuerpos en movimiento* en las grupalidades, alude a una categoría amplia que puede incluir una diversidad de prácticas, lo cierto es que, tal como se ha explicado, remite a personas que intervienen en el mundo y con ello experimentan diversos aprendizajes. Esa experiencia vivida se constituye como un conocimiento que resulta de una amalgama de emociones, pensamientos y sentires compartidos.

Caminar por el espacio, bailar como se pueda, mirarse a los ojos, es más que una estrategia metodológica instrumental. Rivera Cusicanqui (2018) va a decir que:

Estamos produciendo conocimiento a partir de la vibración con los sujetos, con otros cuerpos; estamos dialogando y se trata de una cuestión de ritmo: de conocer con el *chuyma*, que incluye pulmón, corazón e hígado. Conocer es respirar y latir. Y supone un metabolismo y un ritmo con el cosmos (2018, p.2).

En estas experiencias, donde todas las personas que están compartiendo un espacio participan *poniendo el cuerpo*, acontecen situaciones que requieren una lectura atenta porque no son forma sino contenido teórico y expresivo al mismo tiempo. Una de ellas es el pasaje de la vergüenza inicial a la soltura



de la risa y el goce posterior; otra es la participación en pie de igualdad considerando a las diferenciaciones de saberes desde el reconocimiento y, una tercera es la importancia que cada persona tiene para que lo colectivo se sostenga.

Se ensayan algunos interrogantes y argumentaciones hipotéticas respecto a cada una de las situaciones. En la primera, la vergüenza inicial puede estar ocasionada por la exposición que implica poner el cuerpo en acción delante de otras personas que a su vez también lo están haciendo; cabe preguntarse ¿Cuántas miradas de menosprecio ha recibido ese cuerpo? ¿Cuántas veces se lo ha considerado inhábil? ¿Cuánto hace que esa persona no se expone corporalmente frente a otras?

Para los dos primeros interrogantes quizás sea un punto de partida interesante aventurar, en términos de Dussel (1994), que son las marcas del proceso de conquista y colonización que engendró el mito de la modernidad europea donde “ese Otro no fue “des-cubierto” como Otro, sino que fue “en-cubierto” como “lo Mismo” que Europa” (1994, p.8) para después ser violentado, sometido, inferiorizado, considerado incapaz. Mientras que para el último interrogante, quizás la respuesta haya que buscarla en las propias biografías. En innumerables casos quienes llegan a la adultez han dejado de jugar, de bailar o de moverse, a menos que realicen actividades concebidas dentro de la lógica neoliberal de la vida que lo asocia a una salud bastante sospechosa por la intervención del mercado; frente a ello exponerse corporalmente, lejos de estar asociado al placer y la diversión se relaciona con el temor de *no hacerlo bien*.

Retomando la situación y pasado ese momento inicial si nadie se rinde, la risa y el goce aparecen como complicidad que aumenta la fuerza y la confianza de creer que se puede lograr la actividad en cuestión. Resuenan, entonces, como argumento las palabras de Federici (2022) “nuestra lucha tiene que empezar por reapropiarse de nuestro cuerpo, por reevaluar y redescubrir su capacidad de resistencia, y por expandir y celebrar sus poderes, individual y colectivamente” (2022, p.137).

La segunda situación, en la que todas las personas participan, aún con distinciones de saberes, subyace un principio de igualdad entre seres humanos que habitualmente no es fácil de lograr, porque las diferencias en las sociedades capitalistas se leen en términos de jerarquías, por tanto esa condición redundante en justicia epistémica. Pero aún se puede ir más allá en el análisis ya que ninguna persona sabe de todo, por tanto al poseer saberes diferentes hay un “no saber” que muchas veces actúa “como un lugar común” (Masi, 2025, p.55) y permite reconocer(se) desde la condición humana compartida, con la convicción de que cada saber aportará cuando sea pertinente a la tarea que se realiza. Todas las personas necesitan ser reconocidas, porque hay en ese acto una valoración que reafirma la subjetividad y le permite pensarse con posibilidades de *ser más* en términos freireanos.

La última situación, se relaciona directamente con poder sentirse parte de un todo. Los pueblos campesinos siguen manteniendo la visión del todo

como ser vivo, por eso en sus prácticas no solo se pide a la naturaleza que las semillas crezcan, sino que tanto las infancias como las personas adultas tienen su misión en la tarea, cuestión que revaloriza el sentir de pertenencia.

Por el contrario, las condiciones de exclusión que viven muchos grupos en las sociedades urbanas sumada al despiadado individualismo reinante, profundiza el sentimiento de soledad y de desvalorización de la propia vida. Muchas personas se han vuelto prescindibles para el sistema económico y político siendo desplazadas y pasando a formar parte de los seres *desechables* (Subcomandante Marcos, 1997).

Esta situación impacta claramente en la autoestima y en la creencia que nada de lo que se posee va a ser importante, por eso es fundamental que cada persona tenga su lugar en los procesos grupales. No pertenecer disminuye las posibilidades de resistir y más aún de sentir que es posible transformar las condiciones injustas de la vida.

Al reflexionar sobre las prácticas con colectivos, organizaciones y sobre el diálogo que trasciende el saber y que apunta al vivir, se vislumbra como las dicotomías propuestas por occidente, han distanciado las categorías de territorio, cuerpo y ritual restando el potencial transformador si se piensan juntas, por esto tiene sentido abordarlas integralmente, ya que da cuenta de que lo vivencial y habitado son fuentes de conocimiento. En ese sentido, quizás, pensar éstas y otras categorías entramadas sea un aporte al momento de pensar las metodologías participativas.

## Conclusiones

Haciendo una mirada retrospectiva se puede concluir que:

Las metodologías participativas convergen en su crítica al positivismo y en su firme compromiso con la transformación social, desarrollando praxis que desafían y transforman el orden social.

No obstante, también presentan ciertas distancias. En lo referido a su horizonte político: la MPD se centra en la clase trabajadora, mientras la MPR incorpora una gama más amplia de sujetos, incluida la naturaleza. Conceptualmente, la MPD articula participación y dialéctica para el logro de praxis transformadora, mientras la MPR amplía el significado de la participación y sustituye la dialéctica por la relacionalidad, facilitando encuentros entre humanos, territorios y espiritualidades. Finalmente, la MPD opera como herramienta político-pedagógica, mientras que la MPR la concibe como forma de vida y modo de habitar el mundo desde la descolonialidad. Estas diferencias, lejos de obstaculizar el diálogo, reclaman la construcción de un espacio plural donde ambas perspectivas puedan coexistir.

Tal encuentro se asemeja a un tejido *ch'ixi*, donde la tensión entre distintos no se resuelve en síntesis, sino que se preserva para potenciar sus aportes recíprocos y gestar una praxis transformadora más integral.

Desde otras grupalidades emergen prácticas y formas expresivas que reflejan concepciones de vida ligadas al cosmos, al cuerpo-naturaleza y juntas van tejiendo la urdimbre de la vida cotidiana. El territorio deja de ser

un espacio físico para convertirse en un ser vivo; el ritual como espacio de creación colectiva representa lo simbólico y resulta un mediador que otorga identidad. Los sentidos se construyen desde una vivencia del tiempo y del pasado diferente a la occidental; los conocimientos se ligán a lo visceral y se manifiestan en otros lenguajes. Así el cuerpo, lejos de ser un mero soporte, se convierte en fuente de conocimiento y resistencia.

La violencia desmedida con que el capitalismo, el patriarcado, el colonialismo y el extractivismo opera, están exigiendo que se revisen constantemente las estrategias con las cuales enfrentarlas. Quizás sea, entonces, tiempo de encontrarse más allá de las palabras, con una mirada calma y escucha atenta, intentar descifrar ese alfabeto para el cual no se tienen claves de interpretación.

En ese sentido, las metodologías participativas y la utilización de categorías entramadas, redundan en una visión más integral que abre caminos a una ciencia social más sensible, situada y transformadora.

## Referencias

- Arzeno, M. B. (2018). *Lo rural en redefinición: aproximaciones y estrategias desde la geografía*. Buenos Aires: Biblos.
- Asamblea Nacional de Afrodescendientes de la Argentina (2012). *Hacia la implementación de políticas públicas para afrodescendientes*. Disp. en <https://agrupacionxango.blogspot.com/p/asamblea-nacional-de-afrodescendientes.html>
- Beyea, S.C. y Nicoli, L.H. (1998). Writing an integrative review. *AORN Journal*, 67(4), 877-880.
- Blázquez, G. A. (1997). Narraciones y Performances: un estudio de los actos escolares. En *V Congreso de Antropología Social*. La Plata.
- Boal, A. (2015). *Teatro del oprimido. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Interzona.
- Botero Gómez, P., Palermo, A.I., Alves Oliveira R. y Leyva, X. (2020). *Generaciones en movimientos y movimientos generacionales: Escribanías hechas a varias manos, varios pasos y co-razones*. CLACSO; Centro de Estudios Independientes; Color Tierra; Cooperativa Editorial Retos.
- Dad, N. (2020). *El significado de tierra, territorio desde la cosmovisión indígena*. Disp. en <https://www.culturalsurvival.org/news/el-significado-de-tierra-territorio-desde-la-cosmovision-indigena> (acceso 12/11, 2025).
- De Sousa Santos, B. (2019). *Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Dussel, E. (1994). *1492 El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Plural Editores.
- Escobar, A. (2008). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Chapel Hill: Universidad de Carolina del Norte.
- Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño: la realización de lo comunal*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Fals Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. México: Nuestro Tiempo.

- Fals Borda, O. (1979). *Investigación Participativa y Acción*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Editorial Viva la Ciudadanía.
- Fals Borda, O. (1986). *La ciencia y el pueblo: nuevos enfoques participativos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores. Clacso
- Federici, S. (2022). *Ir más allá. Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI Editores.
- Gotta, C. (2009). Reproducción de la vida material, creencias y naturaleza. El saber de los pueblos indígenas como saber ambiental. *XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Universidad Nacional del Comahue.
- Guillén, C. I. (2008). Los rituales escolares en la escuela pública polimodal Argentina. *Avá*, (12), 137-156.
- Han, B. -Ch. (2021). *Psicopolítica*. Traducción de Alfredo Berges. Herder. Barcelona. España.
- Han, B. -Ch. (2014). *La agonía del Eros*. Barcelona: Herder.
- Jimenez-Escobar N.D.y Medrano C. (2022). Plantas que acompañan: etnobotánica de sahumos y de sahumeras en el Litoral Fluvial del Río Paraná (Santa Fe, Arg.). *Boletín de la Sociedad Argentina de Botánica*. Vol.57 N° 3.
- Leff, E. (2002). La reapropiación social de la naturaleza. En *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder* (pp. 59-73). México: Siglo XXI.
- Leyva Solano, X., Alonso, J., Hernández, A., Escobar, A. y Köhler A. (2018). *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras* (Vols. I, II y III). CLACSO; Cooperativa Editorial RETOS. Taller Editorial La Casa del Mago. Recuperado de [la Biblioteca CLACSO](#)
- López Sandoval, M.; Robertsdotter, A.; Paredes, M. (2017). Space, Power, and Locality: the Contemporary Use of Territorio in Latin American Geography. *Journal of Latin American Geography*, 16(1), 43-67.
- Maldonado-Torres, N. (2009). El pensamiento filosófico del "giro descolonizador". En Dussel, E., Mendieta, E. y Bohórquez C. (Eds.). *El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y "Latino"* [1300-2000] (pp. 683-697). México: Siglo XXI.
- Masi, A. (2025). Diálogo de víveres, educación popular y trashumancia. *Pensar el Sur desde el diálogo de vivires*. Cuadernos de pensamiento crítico N° 2. Programa APEX. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Matus, C. (1987). *Política, planificación y gobierno*. Fundación Altadir, Caracas.
- Movimiento Nacional Campesino Indígena (2008). *Argentina: Movimiento Nacional Campesino Indígena: Somos todos parte de la tierra, porque sentimos que la tierra no tiene dueños*. <https://www.biodiversidadla.org/Documentos/Argentina-Movimiento-Nacional-Campesino-Indigena-Somos-todos-parte-de-la-tierra-porque-sentimos-que-la-tierra-no-tiene-duenos>
- Mulhall Piluso, L.E. (2022). "El grito sororo": ¿emblema sonoro feminista? . *TRANS- Revista Transcultural de Música* 26.
- Nolasco, M., Alonso, M., Hernández, H., Cuadriello, H., Meg chun R., y Pacheco, A.L. (2003). El territorio en la frontera sur: espacio apropiado fáctica y simbólicamente. En Barabas, A.

(Coord.), *Diálogos con el territorio. Simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas de México*, Vol. I (pp. 363-436). México: INAH.

Orihuela, M. (2019): Territorio. Un vocablo, múltiples significados. *AREA - Agenda De Reflexión En Arquitectura, Diseño Y Urbanismo*, 25(1), 1-16.

Ortiz Ocaña, A. y Arias López, M. I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 147-166.

Paredes, J. (2010). *Hilando Fino: Desde el Feminismo Comunitario*. La Paz: Mujeres Creando Comunidad.

Quijano, A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533-580.

Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Saxe, F. (2024). Archivo, testimonio, literatura: disidencias sexo-genéricas y memoria cuir/queer en Argentina. En *cARTographie queer/cuir: Nouveaux imaginaires sexo-dissidents en Amérique Latine*. Disp. en <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/231788>

Seeger, A., da Matta, R. y Viveiros de Castro, E. (1979). A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. *Boletim do Museu Nacional*, 32, 2-19.

Skliar, C. B. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood y Philosophy*, 8 (15), 67-81.

Subcomandante Marcos (1997). *Siete piezas del rompecabezas mundial*. Recuperado. <http://www.ezin.org/documentos/1997/199708xx.es.htm>.

Turner, V. W. (1967): *La selva de los símbolos*. Madrid: Siglo XXI.

UIAW (2004). *Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir*. Quito: UNESCO.

Villasante, T. R. (2015). *Desbordes creativos*. Madrid: Libros en Acción.

Viveiros de Castro, E. (1992). *From the enemy point of view. Humanity and divinity in an Amazonian society*. Chicago: University of Chicago Press.

Zibechi, R.I (2007). *Autonomías y emancipaciones de América Latina en movimiento*. Lima, Perú. Editado por Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Unidad de Posgrado.

# Metodologías participativas en la Universidad Nacional, Costa Rica: una mirada desde la extensión crítica

## Priscila Mena García

Académica Escuela de Planificación y  
Promoción Social, Universidad Nacional  
[Priscila.mena.garcia@una.cr](mailto:Priscila.mena.garcia@una.cr)  
[orcid.org/0000-0002-6823-1804](https://orcid.org/0000-0002-6823-1804)

## Humberto Tommasino Ferraro

Profesor Programa APEX, Universidad de la  
República, Uruguay.  
[htommasino@gmail.com](mailto:htommasino@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0002-4561-0887](https://orcid.org/0000-0002-4561-0887)

## Resumen

Las universidades latinoamericanas desde el siglo pasado están conformadas por tres áreas sustantivas la docencia, la investigación y la extensión; siendo esta última el pilar que permite la interacción de la universidad con la sociedad, específicamente con aquellos sectores vulnerados ya sea por su edad, ubicación geográfica, clase social u otro factor que limita la emancipación e igualdad social. La situación anteriormente descrita impulsa un constante repensar sobre el posicionamiento ético y político de las universidades, así como el compromiso social de éstas en tiempos difíciles como los que se viven hoy, en los que la autonomía de la universidad pública es amenazada por las fuerzas del mercado. Por estas razones es preciso conocer cómo mejorar las prácticas extensionistas para la contribución a la transformación social. En este artículo se muestran los principales resultados de una investigación con enfoque cualitativo realizada en la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica, cuyo objetivo fue identificar e interpretar críticamente la interacción que tienen los territorios con los equipos extensionistas de dicha universidad a partir de estudios de caso de programas y proyectos llevados a cabo en 4 de las sedes universitarias. Desde la mirada y voces de las comunidades participantes, se buscó comprender el tipo de metodologías aplicadas, contribuciones logradas y desafíos en el marco de la extensión crítica.

**Palabras clave:** extensión crítica; diálogo de saberes; metodologías participativas; transformación social.

---

**Para citación de este artículo:** Mena García, P. y Tommasino Ferraro, H. (2025). Metodologías participativas en la Universidad Nacional, Costa Rica: una mirada desde la extensión crítica. *Revista Masquedós*, 10(14), 1-18. <https://doi.org/10.58313/masquedós.2025v10.n14.469>

Sección: Dossier Recepción: 25/06/2025 Aceptación final: 12/08/2025





## Metodologías participativas na Universidade Nacional, Costa Rica: uma visão a partir da extensão crítica

### Resumo

Desde o século passado, as universidades latino-americanas são compostas por três áreas substantivas: ensino, pesquisa e extensão. Esta última é o pilar que permite a interação da universidade com a sociedade, especificamente com setores vulneráveis, seja por idade, localização geográfica, classe social ou outros fatores que limitam a emancipação e a igualdade social. A situação descrita acima incita a uma constante reavaliação do posicionamento ético e político das universidades, bem como de seu compromisso social em tempos difíceis como os que vivemos hoje, em que a autonomia das universidades públicas está ameaçada pelas forças do mercado. Por essas razões, é essencial compreender como aprimorar as práticas de extensão para contribuir para a transformação social. Este artigo apresenta os principais resultados de um projeto de pesquisa qualitativa realizado na Universidade Nacional (UNA) da Costa Rica. O objetivo foi identificar e interpretar criticamente a interação entre territórios e equipes de extensão da universidade a partir de estudos de caso de programas e projetos realizados em quatro campi da universidade. A partir das perspectivas e vozes das comunidades participantes, buscamos compreender os tipos de metodologias aplicadas, as contribuições alcançadas e os desafios no âmbito da extensão crítica.

**Palavras-chave:** Extensão crítica; diálogo de saberes; metodologias participativas; transformação social.

## Participatory methodologies at the National University, Costa Rica: a critical extension perspective

### Abstract

Three substantive areas have comprised Latin American universities since the last century: teaching, research, and outreach. The latter is the pillar that enables the university's interaction with society, specifically with those vulnerable sectors of society, whether due to age, geographic location, social class, or other factors that limit emancipation and social equality. The situation described above prompts a constant rethinking of the ethical and political positioning of universities, as well as their social commitment in difficult times such as those we are experiencing today, in which the autonomy of public universities is threatened by market forces. For these reasons, it is essential to understand how to improve outreach practices to contribute to social transformation. This article presents the main results of a qualitative research project conducted at the Universidad Nacional (UNA) of Costa Rica. The objective was to identify and critically interpret the interaction between territories and the university's outreach teams based on case studies of programs and projects carried out at four of the university's campuses. From the perspectives and voices of the participating communities, we sought to understand the types of methodologies applied, contributions achieved, and challenges within the framework of critical outreach.

**Keywords:** Critical extension; dialogue of knowledge; participatory methodologies; social transformation.

## Introducción

Este artículo propone una revisión teórica sobre las metodologías participativas y sobre el concepto de participación, lo que permite realizar una aproximación de los procesos llevados a cabo en la interacción universidad-comunidades, particularmente de la Universidad Nacional de Costa Rica y diferentes regiones del país. Dicho ente de Educación Superior tiene uno de los procesos vinculares con la sociedad más potentes de Centroamérica y por lo tanto la comprensión de estos procesos permite tener una visión importante sobre las potencialidades, problemas y desafíos de la extensión y de su visión crítica en particular. En los últimos años se han llevado a cabo investigaciones doctorales relacionadas al quehacer de la Universidad Nacional y su vínculo con la extensión crítica, las cuales se consideran como un valioso aporte a esta área sustantiva, entre las mismas se encuentran las siguientes:

- La Universidad Latinoamericana en la sociedad. Análisis de la relación entre la universidad y comunidades desde el enfoque de capacidades para el desarrollo humano. Autora: Carmen Monge Hernández, 2020.

Esta investigación puso en diálogo dos alternativas que promueve a la educación superior llevar a cabo procesos inclusivos en busca de la transformación de una sociedad más justa y solidaria, en pro del bien común. La primera es la extensión universitaria, legitimada con la Reforma de Córdoba (Argentina, 1918). La segunda se sostiene con propuestas basadas en el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano, en referencia al rol de la universidad pública con compromiso social. Desde esta investigación doctoral se analizó dos experiencias de extensión universitaria latinoamericanas desde el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano, las cuales fueron: la Universidad Nacional, Costa Rica y la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. El objetivo fue comprender la contribución de dichas prácticas para transitar hacia una extensión transformadora. (Monge, 2020).

- El aporte del pensamiento crítico y el diálogo de saberes en el conocimiento y comprensión del vínculo entre universidades públicas y comunidades de Costa Rica en el último decenio. Autora: María Gabriela Hernández López, 2024.

Este trabajo doctoral tuvo como propósito estudiar la forma en que se crea, reproduce y circula el vínculo entre las universidades con las comunidades, desde abordajes relacionados con el *pensamiento crítico* y dentro de este, el *diálogo de saberes*, los cuales buscan dar un sentido a la interacción desde ecologías educativas que reconocen al otro. Para dicha investigación se consideraron experiencias desarrolladas por equipos de académicos y estudiantes de la Universidad Nacional y la Universidad de Costa Rica en conjunto con actores de diferentes territorios costarricenses. (Hernández, 2024)

- Interacción Universidad-Comunidades: una aproximación desde la extensión crítica a los procesos de extensión en la Universidad Nacional de Costa Rica, a partir de los discursos y prácticas universitarias y comunitarias. (Autora, 2024).

El presente artículo profundiza en esta última tesis doctoral mencionada, cuyo objetivo fue identificar e interpretar desde la voces de las personas participantes su mirada sobre la interacción universidad-comunidades, para lo cual se buscó explorar los aportes e impactos de los procesos de extensión desde el abordaje comunitario, develando dinámicas culturales y políticas relativas a los saberes, vivires y prácticas sociales que se generan, como corolario de dicha interacción, a partir de las cuales

se busca contribuir a la transformación, sin despojar a las comunidades de su visión de mundo, identidad, autonomía y conciencia crítica.

Con esta investigación doctoral se buscó conocer desde diferentes categorías y criterios analíticos lo referente a los procesos de extensión, llevados a cabo de manera conjunta comunidades y universidad. Dichos estudios de caso pertenecen a 4 de las sedes universitarias de la UNA que llevan a cabo acciones coordinadas con grupos comunitarios. A continuación, se realiza una descripción de estos:

- Caso 1: Sede Huetar Norte y Caribe en coordinación con el grupo de Mujeres Senderos de Esfuerzo; el proyecto de extensión tuvo una duración de 3 años y las temáticas de trabajo estaban vinculadas con la seguridad alimentaria, iniciativas de emprendimiento y fortalecimiento organizacional. La metodología que se propuso utilizar en este proyecto, según la propuesta escrita ubicada en el Sistema de Información Académica de la UNA, fue participativa en el sentido que se buscaba el diálogo de saberes entre las facilitadoras, la población participante y personas funcionarias de diferentes instituciones, para la construcción de acciones conjuntas no solo en el ámbito organizacional sino también institucional. En dicho caso se evidencia la participación estudiantil como un aspecto fundamental del proceso, se propuso gestionar prácticas socio comunitarias en conjunto con el estudiantado que realimentaran las acciones de docencia y desde luego, de extensión. (Mena, 2024).
- Caso 2: Campus Omar Dengo: la interacción se realizó con el grupo de mujeres adultas mayores denominado “Hilos de Plata” y el Programa “Teatro Aplicado, creando procesos individuales y colectivos para la transformación social y la enseñanza del Teatro”, cuyo principal componente fue la extensión universitaria; este proceso contó con una duración de 5 años. Las mujeres que participaron en esta iniciativa cuentan con historias de vida difíciles que han marcado su trayectoria algunas de ellas jefas de hogar y otras que se enfocaron desde jóvenes al cuidado de niños o adultos mayores; todo ello implicó olvidarse de ellas en el sentido de que su atención y prioridad fueron los demás. Por tanto en este proyecto se diseñaron y llevaron a la acción obras de teatro desde la metodología del teatro del oprimido, como un aspecto clave en los procesos de transformación y emancipación.
- Caso 3: Sede Brunca: el proyecto de extensión se llevó a cabo en coordinación con personas de las comunidades que integran el distrito de Biolley para el desarrollo de un programa de fortalecimiento del capital humano, lo cual integró temáticas como: formulación de proyectos, inglés, gestión de fincas, baile, teatro y canto. La metodología utilizada según la propuesta del proyecto fue participativa, por lo que las acciones estratégicas estuvieron vinculadas tanto a la sensibilización, formación, experiencia en docencia, extensión e investigación académicas como a las capacidades estudiantiles. (Mena, 2024)
- Caso 4: Sede Chorotega (Campus Liberia) en conjunto con la Asociación de Agricultores de Río Naranjo de Bagaces, se generaron acciones con una duración de 3 años, el trabajo se desarrolló en el marco de temáticas como la siembra escalonada, perfiles de proyectos y diferentes iniciativas de desarrollo local. En lo referente a la metodología se propone como base la participación, resaltando la importancia del vínculo con los actores sociales desde el inicio del proceso y desde luego en la toma de decisiones. Se propuso talleres participativos, giras de campo tanto del sector académico y estudiantil como

de las personas de las comunidades con el fin de conocer otras experiencias exitosas relacionadas con sus intereses.

Si bien es cierto que, los estudios de caso descritos se analizaron desde las miradas de las personas de las comunidades, también se incluyó la participación de los equipos extensionistas (docentes y estudiantado) participantes en cada uno de estos. El instrumental técnico utilizada para la realización de dicha investigación doctoral fue el siguiente:

- *La entrevista estandarizada abierta:* Este tipo de entrevista se planteó principalmente para el equipo de extensionistas, tanto docentes como estudiantes, quienes brindaron un tiempo determinado para la entrevista, en la cual las preguntas planteadas se ajustaron a las características del estudio de caso en los que habían participado las personas entrevistadas.
- *La entrevista cualitativa en profundidad:* Se logró un acercamiento a las diferentes percepciones de las personas, considerando su realidad social, saberes y condiciones de vida, mediante conversaciones a profundidad en el espacio seleccionado por las mismas personas entrevistadas, con el fin de poder comprender más fácilmente lo que éstas querían comunicar.
- *Talleres participativos:* se buscó generar espacios de encuentro y de intercambio de saberes que permitieran una aproximación no solo a las percepciones individuales sino también colectivas.
- *Teatro espontáneo:* utilizado en dicha investigación como un dispositivo metodológico en la búsqueda de un acercamiento entre la investigadora y las personas participantes, logrando también mediante representaciones dramáticas expresar sentires y pensares en este caso a partir de los procesos llevados a cabo en la interacción universidad-comunidades.
- *Análisis crítico del discurso:* permitió enfocarse en la relación del lenguaje (lo expresado) con el poder y la ideología, considerando criterios como quién habla, la posición desde la cual se expresa, el tipo del discurso descriptivo o prescriptivo.

La tesis doctoral buscó una aproximación desde las bases epistemológicas, teóricas y metodológicas de la extensión crítica a los procesos de extensión en la Universidad Nacional de Costa Rica, a partir de los discursos y prácticas universitarias y comunitarias.

A partir de lo planteado la novedad de este artículo radica en presentar algunos de los principales resultados de la tesis doctoral en el marco de las metodologías participativas pensadas para la transformación social, las cuales hoy siguen siendo un desafío en los procesos de vinculación universidad-comunidades. Este reto se plantea desde un posicionamiento crítico que busca responder a las necesidades vitales de las comunidades, contribuyendo a la transformación social, cuyos efectos se evidencian en el bienestar común, la justicia social y el cuidado del ambiente en la búsqueda de una sociedad más solidaria y justa.

### **La concepción metodológica de los procesos en el marco de la extensión crítica**

La metodología es la disciplina que estudia los métodos como un proceso sistemático, en el cual se adquieren modos y formas de conocimiento y se llevan adelante programas y proyectos de transformación de la realidad. Para Mendoza (2002), no debe reducirse la metodología al conjunto de métodos, técnicas,

procedimientos y enfoques a utilizarse en un determinado proceso investigativo, sino más bien se debe considerar como:

Una herramienta teórica que nos permite aclarar nuestra acción y hacer coherentes nuestros objetivos con nuestros procedimientos; lo que estamos pensando con lo que estamos haciendo; nos permite lograr la coherencia entre la teoría y la práctica, es decir nos permite encontrar el camino correcto para pasar de lo real a lo posible. (p. 43)

Siguiendo esta línea de pensamiento Jara (2017), propone que la metodología es:

La forma de estructurar con un sentido estratégico toda la lógica del proceso que se quiere impulsar: orientar y dar unidad a todos los factores que intervienen: las personas participantes y sus características personales y grupales, sus necesidades, sus intereses, el contexto en el que viven, sus conocimientos sobre el tema, los objetivos que nos proponemos alcanzar, las etapas que hay que desarrollar para lograrlos, la secuencia temática que hay que seguir, las técnicas y procedimientos que vamos a utilizar en los distintos momentos, las tareas de aplicación práctica que vamos a proponer y evaluar. (p. 6)

Ante lo planteado no es posible limitar la metodología únicamente a las técnicas, ya que resulta esencial que se incorpore una visión integradora tanto en lo teórico como en lo ideológico. Para ello, es necesario unificar los distintos factores que participan en una determinada interacción como lo son los participantes, el contexto en el que viven, sus saberes, características, expectativas; asegurando de esta manera la coherencia entre la teoría, los objetivos y su relación con los métodos, técnicas e instrumentos empleados. Todo esto en busca de promover reflexión, interpretación crítica y transformación de la realidad.

### ***Metodologías participativas***

Uno de los orígenes de las metodologías participativas puede situarse en las propuestas de Kurt Lewin en la década del 40 del siglo pasado, quien es considerado pionero en integrar la teoría con la práctica a través de procesos participativos en la investigación social. En América, dichas metodologías tienen un fuerte impulso en la década de los 60, en el marco de los movimientos sociales y como parte de las acciones que tenían como objetivo la participación en la toma de decisiones y en los procesos de lucha de los colectivos populares.

Es preciso reconocer los planteamientos que realiza Paulo Freire a partir de una de sus obras más importante como lo es: *Pedagogía del Oprimido* (1972), en la cual establece las bases teóricas y prácticas de las metodologías participativas al señalar la importancia de la liberación del oprimido mediante procesos en los que la educación no es para ellos sino con ellos, buscando que no sólo identifiquen las estructuras que les oprimen, sino actúen sobre éstas para la transformación y emancipación. Otro aporte clave de mencionar es lo expuesto por Orlando Fals Borda a partir del trabajo conjunto con la fundación La Rosca y sus propuestas de Investigación Acción Participativa (IAP) surgidas en la década del 70, en regiones del caribe colombiano. Fals Borda (1999) analiza a la IAP “no sólo como una metodología de investigación, sino al mismo tiempo como una filosofía de vida que convierte a quienes la practican en personas sentipensantes.” (p.82). A partir de lo indicado es fundamental que las metodologías permitan pensar y llevar a cabo procesos desde

perspectivas humanas y comprometidas; que no separen la teoría de la práctica ni el conocimiento de los saberes populares.

Como paso previo a profundizar en las metodologías participativas es fundamental aproximarse al concepto de participación. Esta puede ser entendida desde diversas perspectivas en diferentes contextos y más allá de la forma de entenderse, es necesario comprender qué tipo particular de proceso involucra. Pensarla como “legitimadora de procesos”, como inclusora de agentes o colectivos sin “poder local” procurando procesos de participación para la inclusión social o como “estrategia de lucha de clases”.

En alusión a la participación comunitaria, FAO (2024) propone que esta “es fundamental para trabajar con grupos y líderes tradicionales, comunitarios, de la sociedad civil, gubernamentales y de opinión sobre los temas que afectan a sus vidas. Esta participación puede conceptualizarse como una serie de enfoques destinados a informar, consultar, involucrar, colaborar y empoderar a las comunidades. La falta de participación de la comunidad puede perjudicar la comprensión, la confianza y el apoyo hacia cualquier forma de asistencia externa, incluida la confianza en los sistemas de AA en primera línea de la gestión del riesgo de catástrofes y crisis” (p. 1). En este planteamiento se enfatiza la importancia de la participación en procesos comunitarios, y como esta no es una simple acción sino más bien conlleva una serie de enfoques que busca empoderar y desde luego lograr la autogestión por parte de quienes se involucran.

Por otro lado, Montero (2005) señala que la participación comunitaria puede ser entendida de la siguiente manera: “un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y grados de compromiso, que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales” (p. 229). En este planteamiento Montero destaca la participación como un acto organizado, conformado por diferentes actores y actividades lo cual resalta la heterogeneidad y dinamismo de la realidad; así también señala el carácter transformador que se logra tanto en la individualidad como colectividad.

Desde una óptica de “clase” Guedes Pinto sostiene que:

puedo entender la participación primero como un proceso real, puedo ver la participación desde el punto de vista de las clases que operan en la sociedad. La participación, entonces, desde el punto de vista de la clase trabajadora, de las clases populares, es un proceso de lucha, en el que la población intenta asumir, buscar su parte, participar: “partem capere”<sup>1</sup>, no “partem recipere”. Buscar asumir, tomar la parte que es de ellos, la parte que compete al trabajo. La participación aquí va a tener un carácter activo, fuerte. La participación no es, como diría o como intenta decir en su significado propio la clase dominante, veremos porque razón, simplemente tomar parte en aquello que otro define para mí como siendo bueno, como siendo válido, como siendo necesario. Sino que asumir mi parte, aquello que es mío, y que, si estuviera asumido por otros dentro de la sociedad, evidentemente no va a ser un proceso tranquilo, un proceso suave para recuperar la participación. Va a ser un

---

<sup>1</sup> Capere: tomar, agarrar



proceso de lucha, si alguien estuviera asumiendo más de lo que debe de mi parte y si yo busco recuperarlo.” (Guedes Pinto, 1986, pp. 28-29).

En este planteamiento se considera la participación como un acto real que lejos de ser una simple acción de estar presente, de ser convocados o consultados, más bien es un proceso activo de lucha social especialmente de aquellos sectores vulnerados, cuya voz y autogestión han sido arrebatados por las clases dominantes. Por lo que se puede decir que la participación es un proceso de construcción de apropiación, legitimación y toma de decisiones.

Por su parte Guillen et al (2009) señala

Participar siempre es un acto social: nadie puede participar de manera exclusiva, privada, para sí mismo. La participación no existe entre los anacoretas, pues solo se puede participar con alguien más; solo se puede ser parte donde hay una organización que abarca por lo menos a dos personas. (p. 180)

La participación permite la toma de decisiones de acuerdo con las necesidades de una determinada realidad social, cuyo fin es proponer alternativas de solución y lograr transformaciones de las personas y los colectivos, para mejorar la calidad de vida y alcanzar la justicia social, económica y ambiental.

Siguiendo este planteamiento Rebellato, uno de los referentes latinoamericanos más importantes en la construcción de la educación popular, entiende que participar tiene que ver con “formar parte” en el sentido de pertenecer, “el sentimiento de pertenencia, contiene el germen de compromiso con el todo en el cual uno se siente incluido”, también con “tener parte” en el cual tenemos alguna función y finalmente “tomar parte” en donde tenemos que tener niveles de conciencia crítica que nos permita aprender y transformar las situaciones problemáticas y la construcción de alternativas (Rebellato y Giménez, 1997). La importancia del uso de metodologías participativas es que parten de las vivencias, experiencias, saberes y habilidades de las personas participantes; por eso en la implementación de estas metodologías se busca la unidad e integralidad en los procesos de extensión, entendiendo la complejidad de la realidad en la cual se da la interacción universidad-comunidad.

En un reciente trabajo Tommasino y Pérez (2022) revisan 6 metodologías participativas que son algunas de las propuestas más importantes surgidas en el contexto de la educación popular y la investigación acción. En efecto, en este trabajo se revisan las propuestas de Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Michel Thiollent, Joel Martí, Joao Bosco Guedes Pinto y María Teresa Sirvent. Del análisis de estas 6 propuestas, de modo general se pueden visualizar tres grandes etapas en estas metodologías, a saber: el autodiagnóstico comunitario o territorial, una segunda fase de problematización/teorización y búsqueda de nueva información, que por ejemplo Thiollent la denomina “seminario” y por fin una tercera etapa de acción a las que estos autores denominan “plan de acción”.

Las metodologías participativas permiten construir conocimiento de manera colectiva a través del diálogo; pues consideran “el saber un proceso vivo, dinámico que se desarrolla en la interacción entre las personas, en su reflexión compartida sobre lo que hacen, buscan, aspiran y desean” (Leis, 1989, p.36). A partir de este planteamiento el saber comunitario y el saber de los extensionistas es la base de la interacción, teniendo estos últimos un rol de facilitadores, y de promotores de los espacios de encuentro, motivadores, problematizadores de las ideas, para de este modo impulsar el diálogo profundo, con el fin de lograr que los procesos realizados

desde su inicio sean apropiados por parte de las personas y generen así conciencia crítica desde su realidad (Mena, 2024).

Es así, como es clave que las metodologías participativas medien el encuentro entre el conocimiento y el saber de la realidad; esta última como un fenómeno cambiante y en permanente transformación. Este tipo de metodologías son las denominadas por Tommasino (2023) como “las llaves para el camino dialógico”, por lo que se busca desde las mismas una ruptura de la relación sujeto-objeto y en lugar de esta se plantea el vínculo sujeto-sujeto, en donde ambos tienen conocimientos y saberes válidos para el encuentro y de esta forma problematizar, concientizar y transformar la realidad.

La concepción participativa que está en la bases de las propuestas de Fals Borda y Freire implican acciones de tipo dialógico. Freire, es uno de los autores que plantea la importancia de encuentros horizontales y dialógicos tanto en el ámbito de la educación como en la comunicación.

En la obra “¿Extensión o Comunicación?: la Concientización en el Medio Rural”, Freire realiza una crítica a aquellas prácticas en territorio caracterizadas por la transferencia, en donde quien sabe y quien puede transformar la realidad de las comunidades es la persona extensionista como si fuera un salvador, frente a quienes pertenecen a grupos vulnerados que se supone que tienen saberes no válidos. Ante esto Freire propone la práctica de la libertad al decir:

Es tarea de aquellos que saben que poco saben -por esto saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más-, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que estos, transformando su pensar que nada saben en saber que poco saben, puedan igualmente saber más. (Freire, 1984, p. 4)

Este planteamiento evidencia que el conocimiento no es de unos pocos, sino más bien un proceso colectivo, constante. Freire identifica a aquellos “que saben que poco saben” es decir personas que reconocen que tienen conocimientos, pero que es necesario seguir aprendiendo, esto se puede relacionar con una persona extensionista que reconoce que sabe sobre una determinada disciplina, pero que puede saber más a partir del diálogo con las comunidades y organizaciones que también tienen saberes. Por otra parte, en la cita anterior se hace referencia “a aquellos que piensan que nada saben”, esta frase puede aludir a aquellas personas de las comunidades que, por no tener acceso a la educación superior, piensan que no pueden aportar ningún saber, ya que estos han sido desvalorizados por otros o por ellos mismos que han interiorizado esas ideas. Es por ello por lo que en la interacción universidad-comunidades es clave que se apliquen metodologías dialógicas que construyan espacios y formas de interpelar y transformar la realidad social para el bienestar colectivo.

Según Freire (1984) los procesos deben estar caracterizados por la comunicación, vinculando el pensamiento-lenguaje y realidad. Las metodologías dialógicas también toman en cuenta las tesis que plantea la Educación Popular relacionadas con el diálogo de saberes, el cual es un proceso que media el encuentro con los otros, siendo este más que una conversación o un intercambio de saberes y conocimientos, pues este tipo de diálogo busca generar procesos emancipadores, así como la producción de nuevos conocimientos. Lo dicho no es algo fácil de concretar en el sentido de que para dialogar se necesita que las diferentes personas entiendan lo compartido en el encuentro, por lo que, lo primero que debe hacerse es repensar si la forma de comunicarse, así como las palabras que se utilizan se comprenden, para

lo que es clave analizar factores como: el nivel educativo, el contexto en el que nos encontramos y la población con la que se hará el trabajo en conjunto.

En esta línea de pensamiento Fals Borda et al., (1988) hace alusión a fases o etapas que son claves de considerarse en la interacción con los otros; incluida la devolución sistemática del nuevo conocimiento construido de forma participativa; deben contemplarse los niveles de formación existentes en las personas participantes de los procesos; por ejemplo, propone en el nivel I publicar en estilo “comics” en el que los primeros en revisar y conocer sobre los resultados de la investigación sean las personas de las bases populares; luego el nivel II integraba grabaciones, videos cortos de la experiencia, entre otras formas que permitan a las personas de las comunidades en general conocer ese nuevo conocimiento y finalmente el nivel III que consiste en presentar los mismos temas tratados a nivel descriptivo y teórico para los intelectuales. De esta manera no sólo se da un diálogo de saberes en el proceso, sino que se logra compartir los nuevos conocimientos de una forma comprensible para todas las personas que integran la interacción.

En Freire (1972), se encuentra un planteamiento que vale la pena recuperar en los procesos dialógicos y es que “no se puede afirmar que alguien libera a alguien o que alguien se libera solo, sino que los hombres se liberan en comunión” (p. 119). De esta manera establece en su propuesta metodológica denominada proceso de “pos-alfabetización” cuatro fases de trabajo, la primera está referida al reconocimiento de la realidad en donde se va a trabajar, vinculada a la aproximación a la realidad de manera conjunta, en la cual es necesaria la realización de visitas que permitan conocer el contexto, formas de vida, y otros elementos que constituyen una determinada realidad.

Posterior, a esta fase Freire propone los círculos de investigación temática con lo que se busca encontrar temas que serán trabajados y que se llevan a cabo de manera conjunta y dialógica, siendo una de las principales acciones la problematización, pues es importante tratar de decodificar lo que indican las personas participantes. La investigación temática que consiste “en investigar el propio pensar del pueblo, pensar que no se da afuera de los hombres, ni en un hombre solo, ni en el vacío, sino en los hombres y entre los hombres, referidos a la realidad” (Freire, 1972, p. 93). Es de esta forma que se evidencia que los procesos enfocados en promover la concientización no se pueden desarrollar de manera aislada o pasiva sino con y desde la gente, y para ello es fundamental el desarrollo de metodologías dialógicas en todo el proceso.

En la tercera fase se propone los “círculos de cultura” que buscan realizar el análisis de las etapas I y II en el contexto que se dan, para ello, es clave la “reciprocidad de consciencias” de entender el contexto teórico y concreto de la acción. Estos círculos son espacios pedagógicos dialógicos y problematizadores.

Finalmente, se establece la importancia de la acción es decir la fase denominada Centros de Acción Política que en el fondo debe ser una acción político cultural para la libertad, por lo cual es clave que surja desde las personas que se sitúan en una determinada realidad. A este planteamiento Tommasino et al. (2006), añade que Freire advierte que el develamiento de la realidad que no se oriente para una acción política que la modifique, no tiene sentido, es decir no basta desde los procesos de extensión tener un acercamiento a la realidad, sino está enfocado a la transformación desde una acción política.

### **Metodologías utilizadas en los procesos de extensión de la Universidad Nacional de Costa Rica: Rol de la población comunitaria participante.**

A partir de los 4 estudios de caso llevados a cabo entre los equipos de extensión de la UNA y las personas de comunidades y organizaciones comunitarias, se identificó las metodologías utilizadas, el rol de cada uno de los participantes en el proceso y lo más importante la contribución que la utilización de estas generó a la realidad social. A continuación, se muestran algunos de los resultados obtenidos en la investigación doctoral mencionada, a partir de la mirada de las personas participantes (Mena, 2024).

En cuanto a la valoración del rol que tuvieron los participantes en el proceso, en la mayoría de los casos las personas de las comunidades señalan que fueron protagonistas expresando frases tales como: *“yo era protagonista de todo lo que se hacía”*; *“todos fuimos protagonistas profesores, estudiantes, nosotros, estuvimos con la idea de una misma meta”*. La población participante indicó que los equipos de extensionistas les hicieron sentir que ellos eran importantes para el proceso, y que la universidad les necesitaba para poder llevar a cabo el proyecto. Enfatizan que el tener este rol, les ha permitido lograr aprender mejor lo realizado en el proceso de extensión y poder llevar las capacitaciones a la práctica; en referencia a esto una de las personas entrevistadas indica *“si no hubiera participado no lo hubiera aprendido ni hubiera aprendido a hacerlo”*. Esta persona se refiere a un curso de jardines comestibles que se llevó a cabo con el equipo de extensión, a partir del cual evidencia la importancia de la participación en el proceso para lograr aprender y llevar a la práctica, esto último es una de las principales expectativas de quienes conforman las comunidades.

Lo mencionado por los entrevistados se relaciona con lo planteado por Fernández (2006) al señalar como *“un aprendizaje eficaz se caracteriza por ser constructivo, activo, contextualizado, social y reflexivo. Aprender con sentido, aprendizaje significativo, a partir de lo que se conoce, con tareas reales, serán las garantías de aprendizajes duraderos”* (p. 40). Sin lugar a duda es clave que los aprendizajes logren tener sentido, significado y vinculación con la realidad de los participantes, ya que esto determinará la puesta en marcha y sostenibilidad de estos como contribución a la transformación.

Un aspecto que aprecian como excelente, las personas participantes en los 4 casos es haber sido escuchadas, que sus sugerencias fueran consideradas e implementadas. Se nota un acuerdo entre lo propuesto por los participantes y el equipo extensionista, puesto que estos últimos indican que el papel de los asistentes fue crucial y que esto se atribuye a la implementación de metodologías participativas, al indicar: *“a cada persona participante yo le doy como un rol y entonces todo el mundo está metido en lo que estamos haciendo y todo, entre todos estamos trabajando y preparando las cosas aprendemos y disfrutamos, bueno la idea es que sea muy interactivo. Por ejemplo: gente que me ayude a mover el compost, a poner los ingredientes, alguien que me vaya leyendo el folleto y viendo lo que dice el procedimiento”*.

Si bien es cierto, en la frase anterior se observa un proceso de participación, también se manifiesta un acto de coordinación y cooperación por parte de los participantes, lo que se percibe cuando menciona *“alguien que me vaya leyendo el folleto”*. Esto demuestra intercambio, colaboración recíproca para realizar las acciones, mejorando así el proceso, pero también, mostrando quien es el verdadero protagonista del encuentro. Para lograr lo planteado es urgente dejar de lado el ego académico, ya que en ocasiones como señala Gamboa et al. (2022) se puede tender:

A replicar el modelo magistral y de transmisión de conocimientos, en el cual se piense: yo soy el que tengo el conocimiento; y eso se puede convertir en una simple transferencia hacia los grupos, lo que va a generar dependencia técnica y que el proyecto no se legitime. (p. 347).

Por su parte una de la estudiantes entrevistada considera que las personas fueron protagonistas al indicar *“muchas de las ideas partían de qué era lo que ellos querían y cómo podíamos plasmarlo nosotras en el trabajo; porque ellos eran los que tenían conocimiento sobre el tema de la producción y es que uno desconocía eso, nosotros solo hacíamos como la parte en la que teníamos conocimiento del estudio de viabilidad a partir de lo que ellos nos decían”*.

Así también se enfatiza que el hecho de utilizar metodologías que incentivan la participación permite al equipo extensionista determinar diferencias en el grupo participante, una de las académicas extensionista añade *“en el grupo había unos que hablaban más que otros, las chicas eran como un poco más calladas; entonces hacíamos las preguntas y que contestaran los que querían contestar y ya después cuando veíamos que una chica no contestaba entonces conversábamos directamente con ella”*. A partir de lo mencionado fue necesario ajustar los métodos de trabajo para que el proceso fuera inclusivo en cuanto al uso de la palabra, y de esta forma, la participación se transforme en un acto para generar nuevos saberes.

### **Uso de metodologías participativas: aportes al aprendizaje**

A partir de la investigación (Mena, 2024) se identifica por parte de las personas de las comunidades el compromiso del equipo extensionista en la búsqueda de un intercambio y aprendizaje efectivo. En algunos de los casos se evidencia el uso de materiales como el papel periódico, cartulinas, proyectores, pizarras, vídeos que se empleaban para la realización de trabajos grupales y exposiciones; lo que consideran que facilitó el aprendizaje. Un aspecto que valoran las personas es la flexibilidad y sensibilidad de los extensionistas ante sus necesidades; relacionado a esta cuestión una persona de la comunidad menciona *“la universidad hizo algo aquí, que hay que tomar en cuenta y fue que trajo a unos estudiantes para que ayudaran a personas que pulieran su lectura y escritura”*. En este caso se evidencia que, si bien es cierto que, el curso propuesto era de perfiles de proyectos, una de las necesidades que se identificó fue que algunas de las personas participantes no sabían leer, ni escribir, y tenían interés en lograr al menos elaborar su firma para diferentes trámites, razón por la cual se consideró un punto clave por trabajarse en conjunto con el equipo extensionista, el cual estuvo anuente a atender esta necesidad.

Un aspecto clave a la hora de desarrollar metodologías participativas es considerar las formas diversas de aprendizaje y el lenguaje que se utiliza de acuerdo con las necesidades de los participantes. Relacionado con esto las personas entrevistadas participantes indican: *“el lenguaje expresivo, entendible, siempre contribuyó, explicaban hasta que entendiéramos”*; *“los profes se preocupaban porque aprendiéramos”*. Es necesario tener equipos de extensionistas capacitados en metodologías participativas y sensibilizados cultural y socialmente sobre prácticas en campo que requieren recuperación, deconstrucción, resignificación y recreación de los saberes (Mena, 2024).

Los extensionistas entrevistados destacan la relevancia de emplear metodologías participativas, teniendo en cuenta la diversidad en términos de edad y nivel educativo. Dentro de los métodos que se emplearon, se incluyen: la investigación-acción-participativa, el aprender-haciendo y el teatro del oprimido.



Es relevante resaltar que únicamente 3 extensionistas pertenecientes a los casos 1, 2 y 4 señalaron haber recibido formación en metodologías participativas antes de comenzar los procesos de interacción, lo cual consideran debe ser un requisito de toda persona extensionista, comprendiendo que los procesos de extensión desde una perspectiva crítica tienen como principal característica las metodologías participativas. El grupo estudiantil indica que al iniciar el proceso en comunidad no estaban claros sobre las metodologías participativas, de hecho, las relacionan con dinámicas efectuadas en los talleres de encuentro. El sector académico también indicó que conocen de metodologías de enseñanza en los temas particulares que abordan desde sus disciplinas, no obstante, señalan que es imprescindible adquirir más conocimientos sobre metodologías participativas y su relevancia. Debido a la ausencia de un enfoque participativo en los procesos de extensión desde la corriente transferencista, los proyectos pueden provocar más activismo en los procesos que la contribución a la transformación esperada.

Una característica de los procesos desarrollados desde la extensión crítica “es la utilización de metodologías participativas que permitan problematizar la relación sujeto-objeto, para avanzar hacia una relación sujeto- sujeto sostenida en la participación real de los actores sociales en todas las etapas del proceso” (Erreguerena et al., 2020, p. 197). Es relevante destacar cómo las personas entrevistadas evalúan que es muy importante el uso de metodologías que promuevan la participación directa, activa y democrática, de las personas, en las diferentes fases del proceso de extensión. La población entrevistada reconoce haber tenido una buena comunicación con los equipos extensionistas, puesto que tuvieron la confianza para compartir sus formas de trabajo; a lo que indican: *“hay que entender que uno en estos cursos todo es nuevo desde venir acá a participar hasta entender lo que dicen”; “aprendimos muchas habilidades para perder la vergüenza en el caso de muchos que éramos tímidos y acomplejados nos liberamos.”*

Por otra parte, quienes participaron en la investigación mencionada hacen referencia a la importancia que la universidad haga un proceso de devolución de resultados, para lo cual reconocen que agradecen cuando se les dejan los diagnósticos efectuados, ya que estos son insumos para futuros proyectos. También indican que es preciso que por su forma de aprendizaje la devolución de resultados sea de forma física, ya que los documentos en digital en ocasiones se pierden con mayor facilidad pues a lo que se tiene acceso es al móvil. Por lo que se recomienda el uso del material didáctico en los talleres para que las personas comprendan los contenidos, y para también si tienen dudas se puedan resolver durante el proceso. De esta forma en los proyectos de extensión es clave que en lugar de hacer una devolución al final de un documento, manual o guía que posiblemente no sea de fácil lectura, es fundamental que de manera conjunta durante la interacción se vaya construyendo, revisando y enriqueciendo productos de la experiencia de los cuales los participantes se apropien y estos resulten ser una orientación para la puesta en práctica de lo aprendido (Mena, 2024). La relevancia del planteo de “devolución sistemática” de Fals Borda, de nuevo es puesta en evidencia en este punto.

Un aspecto crucial en los procesos de extensión recopilados en la investigación desarrollada es la falta de acompañamiento por parte de la universidad a las acciones de extensión realizadas en la interacción. La universidad como institución no respalda procesos de acompañamiento, ya que sus acciones son cortoplacistas y con una visión en muchas ocasiones difusionista-transferencista. En los cuatro casos investigados, no hubo seguimiento, lo cual no se considera apropiado, ya que obstaculiza el cumplimiento de la expectativa de las personas participantes. Una de las personas entrevistadas indica *“no se tiene un proceso vigente en cuanto*



a seguimiento y las instituciones como el MAG han bajado sus visitas a la comunidad, es que después de la pandemia ha costado volverse a acomodar”. Este entrevistado refiere como ausente un proceso de seguimiento que permita continuar con la articulación institucional en este caso con el Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAG). En otra de las experiencias, un grupo de mujeres comenta que después de finalizar un proceso de capacitación en formulación de proyectos; solicitaron a la universidad su colaboración para continuar con una capacitación en contabilidad y de esta forma mejorar su gestión de recursos familiares y organizacionales, a lo cual desde la universidad se les contestó que el proyecto en ese territorio ya había finalizado y que por tanto era imposible colaborar. Ante esto enfatiza una mujer participante *“quienes nos dieron seguimiento fueron los profes por medio de mensajes y así, pero como procesos de acompañamiento de la universidad no.”* Este caso permite reflexionar sobre el rol de la universidad en la transformación, es un cumplir objetivos o es responder a las necesidades de las comunidades a partir de la interacción generada en la mayoría de las ocasiones por el ente de educación superior.

Las personas entrevistadas pertenecientes a los diferentes casos proponen un “acompañamiento”, el cual consideran como un proceso en que ellos son los que lideran y la universidad apoya para lograr obtener resultados a partir de lo aprendido, ya que exponen situaciones que les limitan como:

*El miedo a los números, el miedo a generarse una inversión, financiamiento eso es lo que tenemos que vencer y es la parte que ocupamos, igual ustedes, o sea, es decir por qué sí puedo producir huevos, bueno las gallinas, por qué no puedo generar una cantidad suficiente para competir al que viene a vender los huevos aquí al distrito entonces son cosas que ya no es sólo conocimiento en producción, es también gestión frente a las instituciones ahí necesitamos ese acompañamiento.*

Esta frase responde a unas familias que lograron realizar el curso de proyectos hasta tener formulado el mismo durante 3 años de trabajo conjunto con la universidad, sin embargo, al momento de presentarlo a las instituciones no lograron el financiamiento ya que algunos funcionarios indican que se deben cambiar puntos o no entienden el proceso llevado a cabo. Cuando esto sucedió, ya los extensionistas no estaban en el territorio, por lo que no tienen asignado viáticos, ni pueden generar acompañamiento, esto genera que un proceso que significó un gran esfuerzo por ambas partes no logre los resultados, el impacto, ni el cumplimiento de expectativas de las personas de las comunidades.

Esta debilidad sobre el acompañamiento no solo es identificada por las comunidades sino por las personas extensionistas, una de ellas manifiesta *“desde mi punto de vista el tiempo de los proyectos modalidad de extensión financiados por el FUNDER (una modalidad de proyectos financiados en la UNA) no es suficiente, sobre todo si uno quiere lograr la autogestión en las comunidades, si quiere generar no solamente la parte tangible, sino intangible, que son cambios, transformaciones sociales, el tiempo es muy corto”.* Es de suma importancia que los procesos no solo respondan al cumplimiento de objetivos del proyecto universitario, sino que lo logre responder a expectativas generadas en la interacción universidad- comunidades. Estas últimas solicitan que se consideren acciones que impulsen proyectos sostenibles en pro del bienestar común.

## Resultados y discusiones

En la siguiente figura se muestran los resultados a partir del trabajo realizado en los 4 estudios de caso que conformaron la investigación. El análisis se realiza en lo referente al concepto de metodologías a partir de las siguientes categorías: protagonistas, aplicación de la investigación-acción-participativa (IAP), grupo motor, materialización de los saberes y reconocimiento del otro.

Estudios de caso seleccionados	Metodologías participativas									
	Protagonistas		Aplicación de IAP (*)		Grupo Motor		Materialización de los saberes en el proceso de extensión		Reconocimiento del otro	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Caso 1	X			X		X	X		x	
Caso 2	X			X		X	X		x	
Caso 3	X			X		X	X		x	
Caso 4	X			X		X	X		x	

(\*) IAP desde la concepción Falsbordiana.

*Nota. Elaboración Propia, a partir de los resultados de investigación doctoral. (Mena, 2024)*

A partir de lo presentado en la figura, se puede visualizar cómo las personas participantes de los 4 casos se sintieron protagonistas del proceso lo cual aprecian, pues consideran que gracias a las diferentes dinámicas lograron aprender, y llevar a la práctica algunos de los conocimientos obtenidos en los encuentros con la universidad. Como señala Monge (2020) “las acciones han de sustentarse en las construcciones colectivas libres, para garantizar las transformaciones sociales de todas las personas implicadas, como condición para la sostenibilidad de los procesos” (p. 19). Si el propósito de los procesos de extensión es contribuir a la transformación social, y que las acciones sean apropiadas por las personas es necesario que estos se constituyan desde la participación con miras a la autogestión; es así como los equipos de extensionistas deben reconocer que su rol es de facilitadores de la interacción, lo que permita impulsar procesos endógenos, es decir, desde abajo hacia arriba en busca de la autonomía comunitaria.

Es importante aclarar que si bien es cierto, en las prácticas llevadas a cabo por los extensionistas en los 4 casos, la metodología considerada clave es la IAP cuyo fin es la generación de pensamiento crítico y acciones de transformación, los casos estudiados solo evidencian rasgos de este tipo de investigación, ya que los equipos manifiestan que aspectos como el grupo motor o grupo de referencia, devolución sistemática de resultados, entre otros, no son parte de las metodologías llevadas a cabo en los procesos de extensión.

En cuanto al grupo motor conformado por representantes de comunidades y colectivos sociales que dan aportes valiosos al proceso desde sus formas de pensar buscando dinamizar procesos comunitarios; cuyo fin es “reducir las distancias entre trabajo intelectual y manual, quebrar el monopolio del conocimiento y el colonialismo intelectual en las mayorías (que se expresa mediante un extractivismo cognitivo), impulsado, promovido o agenciado por técnicos y burócratas” (Tommasino y Herrera, 2024, p. 7). En ninguno de los 4 casos se constituye dicho grupo durante la interacción, en la investigación doctoral se identifica como si bien es cierto, se generaron acciones de coordinación con algunas personas líderes para llevar a cabo actividades no se constituyó un grupo como tal al inicio del ciclo

del proyecto. La propuesta de la conformación del grupo motor lo que busca es que los protagonistas sean las personas participantes de las comunidades, quienes deben impulsar la toma de acuerdos, asignación de tareas, responsables y tiempo para que se dinamicen las acciones y se lleven a cabo. Otra función clave es impulsar la participación de las diferentes personas que habitan en las comunidades y no solo de una organización comunitaria específica.

Con respecto al concepto diálogo de saberes la investigación devela que en los 4 estudios de caso se evidenció apertura e interés por parte de los equipos extensionistas por generar espacios de diálogo con las personas de las comunidades a partir de encuentros participativos, escucha y aproximación desde el marco del respeto a las formas de pensar, creencias, y saberes. Las voces de las personas participantes develan que durante los procesos hubo una movilización de saberes, expresan que valoran cuando sus saberes forman parte de la interacción; por ejemplo, en el caso 2 se evidenció como en las obras de teatro se llevo a escena los saberes de las participantes. Así también en el caso 4 las personas indican que se sintieron parte del proceso en el sentido de que sus saberes contribuyen a llevar a cabo la interacción.

Desde las voces de las personas participantes de los estudios de caso se evidencia como los extensionistas en el proceso llevaron a cabo acciones sobre la importancia de trabajar en el marco del respeto y del reconocimiento del otro, sin importar las diferencias como lo son: género, etnias, grupos etarios, entre otros aspectos que forman parte del ser de cada persona. Desde la extensión crítica el reconocimiento del otro en el marco de fortalecer y apoyar las alianzas comunitarias, de los colectivos que permitan la búsqueda del bienestar común.

Relacionado con esto Hernández (2024), plantea el desafío de “aprender a ser aprendientes. Querer aprender a aprender, no solo es aprender a enseñar o aprender para saber o hacer. Esta es parte de la base fundamental de la justicia cognitiva, que requiere reconocer el estatus dialógico del otro”. (p. 433). Ante lo mencionado un elemento clave de contemplar en los procesos de extensión es que es necesario un proceso de formación tanto para el estudiantado como para los equipos docentes en lo que respecta a metodologías participativas pensadas para la transformación social y proponer formas de generar conocimiento a partir de encuentros dialógicos de la universidad con los saberes, sentires, necesidades y distintas cosmovisiones de la realidad social.

## Conclusiones

A modo de conclusión, en estos estudios de caso se identifican rasgos de las metodologías participativas ya que, las personas fueron más que asistentes, fueron protagonistas, el lenguaje y las técnicas utilizadas facilitaron la comprensión en los diferentes procesos, así también las extensionistas tanto estudiantes como académicas generaron procesos en donde interrogaron a la realidad reconociendo que las personas son sujetos y que por tanto también saben y tienen la capacidad de realimentar el proceso. Sin embargo, sigue existiendo el reto de llevar a cabo los procesos desde metodologías como lo expuesto por la IAP que considera a las personas de las comunidades en todas las etapas del proceso, de manera que se constituyan espacios de encuentro y construcción que permitan problematizar, cuestionar y concientizar en conjunto con los sujetos sobre la realidad en la que se vive.

Es evidente en los estudios de caso, que la interacción entre la universidad y las comunidades se llevó a cabo mediante una facilitación dialógica, logrando la identificación y fomento de capacidades en las personas, las cuales contribuyen a fomentar la transformación social y robustecer las acciones que ya habían sido reconocidas por los sujetos sociales. El desafío está en lograr que a partir del diálogo se genere co- creación de nuevos conocimientos que retroalimenten a quienes forman la interacción.

Uno de los desafíos a partir de esta investigación es el desarrollo pleno de la extensión crítica en donde el centro se relaciona con la confección y avance de la construcción del diálogo de saberes y sentires, para ello se señala la puesta en marcha de los grupos motores o de referencia en toda su expresión, es decir, desde el inicio de los procesos de extensión, lo cual contribuya a articular acciones entre el equipo técnico y las comunidades involucradas, buscando la participación de diferentes personas comprometidas con el desarrollo integral y la justicia social, ambiental y económica. Es importante mencionar que quienes son los protagonistas del grupo no son las instituciones sino las personas de las comunidades y sus representantes quienes deben impulsar la toma de acuerdos, asignación de tareas, responsables y tiempo para que se dinamicen las acciones y se lleven a cabo. Como sostiene Rebellato (1996), la participación real implica formar, tener y tomar parte de los procesos. Otro desafío es el intercambio de ideas entre los equipos extensionistas conformados por el sector académico y estudiantil para generar herramientas y técnicas metodológicas para los procesos de extensión con posicionamiento ético, político y crítico.

A partir de estos planteamientos se propone como una posible línea de investigación: indagar sobre las metodologías que permitan la integralidad entre la docencia-extensión e investigación y cuáles son las características y condiciones que deben existir para generarse el diálogo de saberes, qué metodologías son importantes para lograr ese diálogo que permita la interpelación mutua para la gestación de nuevos saberes al servicio de la transformación social y de la misma universidad; ante esto cabe la interrogante ¿existen las condiciones hoy para que la universidad pública enfrente los desafíos descritos?

## Referencias

- FAO (2024). *La participación comunitaria en la acción anticipatoria Experiencias y buenas prácticas de los países objeto de estudio* <https://openknowledge.fao.org/server/api/core/bitstreams/271a63bd-817a-4571-a3fc-bf9e68dcfffc/content>
- Fals Borda, O., Budd L, H., Vio Grossi, F., Cohen, E., Le Boterf, G., Jacques Pierre E., Grandolt, F., Antón de Schutter., Ton de Wit & Glanotten, Vera. (1988). *Investigación participativa y praxis rural: nuevos conceptos en educación y desarrollo local*.
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, (38), 73-90. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>
- Freire Neves, Paulo. (1972). *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- Freire Neves, Paulo. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Siglo XXI.
- Freire Neves, Paulo. (1984). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural* (13ª ed.). Siglo XXI Editores.

- Gamboa Conejo, R. (Ed.), Mena García, P., Pereira Ortega, J., Céspedes Araya, M., Murillo Rodríguez, L. & Conejo Salas, R. (2022). *Aprendizajes de la extensión universitaria: Caso de Cureña*. EUNA.
- Guedes Pinto, J. B. (1986). A pesquisa acao como pratica social. *Contexto e Educacao*, 1(20), 27 – 46.
- Guillen, A., Sáenz Rodríguez, K., Badii, M., y Castillo Tovar, J. (2009). Origen, espacio y niveles de participación ciudadana. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 4(1), 179-193. <https://philpapers.org/rec/GUIOEY>
- Hernández López, G. (2024). El aporte del pensamiento crítico y el diálogo de saberes en el conocimiento y comprensión del vínculo entre universidades públicas y comunidades de Costa Rica en el último decenio. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional, Costa Rica. <http://hdl.handle.net/11056/27875>
- Jara Holiday, O. (2017). *La Concepción Metodológica Dialéctica, los Métodos y las Técnicas Participativas en la Educación Popular*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Leis, R. (1989). *El Arco y la Flecha: Apuntes sobre Metodología y Práctica Transformadora*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Mendoza Rangel, M. (2002). *Una opción metodológica para los Trabajadores Sociales* (2ª ed.). Asociación de Trabajadores Sociales Mexicanos.
- Mena García, P. (2024). Interacción Universidad-Comunidades: una aproximación desde la extensión crítica a los procesos de extensión en la Universidad Nacional de Costa Rica, a partir de los discursos y prácticas universitarias y comunitarias 2017-2021. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional, Costa Rica. <https://hdl.handle.net/11056/30498>
- Monge, Hernández, C. (2020). La universidad latinoamericana en la sociedad. Análisis de la relación entre universidad y comunidad desde el enfoque de capacidades para el desarrollo humano [Tesis doctoral]. Universidad Politécnica de València. <http://hdl.handle.net/10261/281002>
- Montero Rivas, M. (2004) *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Rebellato Bacilagupe, J y Giménez, L. (1997). *Ética de la autonomía: Desde la práctica de la psicología con las comunidades*. Roca Viva.
- Tommasino Ferraro, H y Pérez Sánchez, M. (2022). La investigación participativa: sus aportes a la extensión crítica. *Revista de Filosofía y Educación*.
- Tommasino Ferraro, H. (2023). Algunos aportes teórico-metodológicos para la construcción de la Extensión Crítica. En F. Erreguerena (Coord.), *Textos clave de la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña* (pp. 575-596). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Tommasino, Ferraro, H., Noel González, M., Grabino, V., Luengo, L., y Santos, C. (2006). Extensión, interdisciplinariedad y desarrollo en el medio rural: El caso de la Colonia Fernández Crespo. En H. Tommasino y P. De Hegedús (Eds.), *Extensión: Reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural* (pp. 257-295). Universidad de la República.
- Tommasino, Ferraro, H. y Herrera, N.A. (2024). Los grupos de “referencia” o “motores”. Apuntes claves para la metodología en la Extensión Crítica. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 14(20), 1-16. <https://doi.org/10.14409/extension.2024.20.Ene-Jun.e0003>

# Reflexiones sobre la situación de las mujeres indígenas de San Francisco de Opalaca, Honduras; desde los aportes de la extensión crítica feminista

**Merlin Ivania Padilla Contreras**

Universidad Nacional Autónoma de Honduras

[ivaniapadilla@unah.edu.hn](mailto:ivaniapadilla@unah.edu.hn)

[orcid.org/0000-0003-0759-5089](https://orcid.org/0000-0003-0759-5089)

**Yenny Aminda Eguigure Torres**

Universidad Pedagógica Nacional Francisco

Morazán

[yeguigure@upnfm.edu.hn](mailto:yeguigure@upnfm.edu.hn)

[orcid.org/0000-0002-1353-0970](https://orcid.org/0000-0002-1353-0970)

## Resumen

La situación de las mujeres en comunidades indígenas hondureñas continúa estando subordinadas a procesos de dominación patriarcal, ética y social que limita sus oportunidades de participación y toma de decisiones en la comunidad. En este documento se hace una revisión de la situación de las mujeres indígenas que participaron del proyecto de vinculación que se realizó de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) en San Francisco de Opalaca, el primer municipio indígena de Honduras. El objetivo del estudio analizar las dinámicas y tensiones de género que enfrentan las mujeres en la participación comunitaria para la puesta en acto del plan integral de desarrollo local del pueblo Lenca. El estudio es de carácter cualitativo de tipo etnográfico centrado en el estudio de las relaciones de comunicación, participación y de distribución del poder que desde el enfoque de extensión crítica se proponen para la implementación de las acciones colectivas para la organización y la vida comunitaria. El principal hallazgo es que la participación femenina está presente en el desarrollo del Plan; sin embargo, sus voces siguen calladas y su rol relegado a una colaboración no reconocida, ni valorada por los miembros de la comunidad. Dentro de las principales conclusiones desde la mirada del enfoque de extensión crítica y de la Universidad se establece, la necesidad de sensibilizar a la mujer sobre la reivindicación de su identidad étnica, de género y de clases, la búsqueda de relaciones horizontales participación igualitaria, mitigar la violencia de género y racial asegurando su contribución en el desarrollo comunitario y la transformación social.

**Palabras clave:** extensión crítica feminista; gobernanza indígena; metodologías participativas; transformación social.

---

**Para citación de este artículo:** Padilla Contreras, M. I. y Eguigure Torres, Y. A. (2025). Reflexiones sobre la situación de las mujeres indígenas de San Francisco de Opalaca, Honduras; desde los aportes de la extensión crítica feminista. *Revista Masquedós*, 10(14), 1-9. <https://doi.org/10.58313/masquedós.2025.v10.n14.472>

Sección: Dossier Recepción: 15/11/2025 Aceptación final: 18/11/2025





## Reflexões sobre a situação das mulheres indígenas em San Francisco de Opalaca, Honduras; a partir da perspectiva da divulgação feminista crítica

### Resumo

A situação das mulheres nas comunidades indígenas hondurenhas continua subordinada a processos de dominação patriarcal, ética e social que limitam suas oportunidades de participação e tomada de decisões na comunidade. Este documento apresenta uma análise da situação das mulheres indígenas que participaram do projeto de vinculação realizado pela Universidade Nacional Autônoma de Honduras (UNAH) em San Francisco de Opalaca, o primeiro município indígena de Honduras. O objetivo do estudo é analisar as dinâmicas e tensões de gênero que as mulheres enfrentam na participação comunitária para a implementação do plano integral de desenvolvimento local do povo Lenca. O estudo é de natureza qualitativa e etnográfica, centrado no estudo das relações de comunicação, participação e distribuição de poder que, a partir de uma abordagem crítica, são propostas para a implementação de ações coletivas para a organização e a vida comunitária. A principal conclusão é que a participação feminina está presente no desenvolvimento do Plano; no entanto, suas vozes continuam silenciadas e seu papel relegado a uma colaboração não reconhecida nem valorizada pelos membros da comunidade. Entre as principais conclusões, do ponto de vista da abordagem crítica e da Universidade, destaca-se a necessidade de sensibilizar as mulheres para a reivindicação de sua identidade étnica, de gênero e de classe, a busca por relações horizontais e participação igualitária, a mitigação da violência de gênero e racial, garantindo sua contribuição para o desenvolvimento comunitário e a transformação social.

**Palavras-chave:** extensão feminista crítica; governança indígena; metodologias participativas; transformação social

## Reflections on the situation of indigenous women in San Francisco de Opalaca, Honduras; from the perspective of critical feminist dissemination

### Abstract

The situation of women in Honduran indigenous communities continues to be subordinate to processes of patriarchal, ethical, and social domination that limit their opportunities for participation and decision-making in the community. This document reviews the situation of indigenous women who participated in the outreach project carried out by the National Autonomous University of Honduras (UNAH) in San Francisco de Opalaca, the first indigenous municipality in Honduras. The objective of the study is to analyze the gender dynamics and tensions faced by women in community participation for the implementation of the comprehensive local development plan of the Lenca people. The study is qualitative and ethnographic in nature, focusing on the study of communication, participation, and power distribution relationships that, from a critical extension approach, are proposed for the implementation of collective actions for community organization and life. The main finding is that women's participation is present in the development of the Plan; however, their voices remain silent and their role is relegated to collaboration that is neither recognized nor valued by community members. Among the main conclusions from the perspective of critical extension and the University is the need to raise awareness among women about the importance of asserting their ethnic, gender, and class identity, the pursuit of horizontal relationships and equal participation, mitigating gender and racial violence, and ensuring their contribution to community development and social transformation.

**Keywords:** critical feminist extension; indigenous governance; participatory methodologies; social transformation.

## Introducción

El municipio de San Francisco de Opalaca, se ubica en el Departamento de Intibucá en el occidente de Honduras. Es un municipio de reciente creación en el departamento, el cual está conformado por 8 aldeas con una extensión territorial de aproximadamente 289.251 Km<sup>2</sup> (Secretaría de Gobernación, Justicia y Descentralización, 2023). San Francisco de Opalaca es el primer municipio indígena del país, situación que marca un hito importante en la reivindicación de los derechos de los pueblos originarios en la conquista y reclamo de derechos tradicionalmente excluidos.

En octubre de 2019, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) suscribió un convenio con actores sociales del municipio para implementar un plan integral de desarrollo local basado en la cosmovisión del pueblo Lenca, promoviendo la participación comunitaria y el fortalecimiento de capacidades locales. El objetivo central del proyecto fue garantizar, desde la academia, espacios de acercamiento y coordinación con los actores sociales para la participación en un convenio para el fortalecimiento territorial y contribuir con los procesos de transformación social.

Durante el proceso de intercambio e implementación de una agenda compartida con la comunidad y la UNAH se asume el enfoque de extensión crítica. El enfoque de extensión crítica se incorpora como parte de los postulados reformistas desde la universidad, que se declara socialmente comprometida en las acciones de recuperación, documentación y co-creación del conocimiento a partir de la educación popular, la investigación acción participativa y el diálogo de saberes (Erreguerena, Nieto, & Tommasino 2020).

De forma paralela, se incorpora el enfoque de extensión crítica feminista se caracteriza por la intención de cuestionar las formas dominantes de distribución del poder, de captar las dinámicas que posibilitan una mayor circulación y acceso a los recursos sociales, y de fomentar la creación de alternativas para organizar y vivir la vida de nuevas maneras (Colacci & Filippi, 2020). Las autoras plantean que no es suficiente reconocer las desigualdades de género en las intervenciones universitarias; es necesario resignificar el papel de las mujeres organizadas como sujetos políticos desde un enfoque feminista, capaz de cuestionar y transformar las estructuras que perpetúan las relaciones desiguales de poder tanto en la vida cotidiana como en las esferas comunitaria y doméstica. El posicionamiento político, filosófico y de vida que desde la extensión crítica se asume, el entramado de las relaciones sociales es interpelado desde la perspectiva social amplia, incorporando la dimensión ética y política con mirada crítica desde el feminismo.

## Contexto y problemática

Durante el periodo de intercambio de la UNAH con la comunidad de Opalaca, fue posible evidenciar que las comunidades presentan dificultades organizativas que se manifiestan en un caudillismo arraigado, donde las decisiones y responsabilidades suelen concentrarse en la figura del presidente de cada organización. Esto ha reducido la participación comunitaria y erosionado prácticas que sostenían la cohesión interna.

Los diálogos que el desarrollo del proyecto se desarrolla entre los actores favorecen el desarrollo de reflexiones y cuestionamientos al orden social vigente, en el cual se reafirman condiciones de reproducción de prácticas patriarcales, excluyentes y antidemocráticas, en detrimento de las posibilidades de cambio para las mayorías de los sujetos subalternizados en el territorio, es decir, aquellos que,

entendiendo el poder como relación social, se encuentran en desventaja en esta relación con el otro.

A pesar de que se mantiene la comprensión de que la organización ancestral tiene como base a la comunidad, los concejos indígenas funcionan de manera parcial y con limitaciones. La estructura de gobierno tradicional, compuesta principalmente por hombres mayores y que incluye instancias como el alcalde mayor, el concejo de ancianos y la auxiliaría de vara alta, carece de documentos claros sobre funciones y responsabilidades. Estas debilidades organizativas se ven profundizadas por la histórica marginación del territorio en educación y salud, así como por la intervención de actores del modelo neoliberal, cuyo accionar tiende a fragmentar a las familias y comunidades, debilitando la gobernanza ancestral para facilitar su influencia en el territorio.

El intercambio de saberes permitió identificar que dentro de los sujetos relegados y marginados están las mujeres, así como todas aquellas expresiones que se vinculan con los feminismos. Colacci y Filippi (2020) afirman que la extensión crítica establece un diálogo enriquecedor con los feminismos en varios sentidos: generan explicaciones a partir de las problemáticas concretas en el ámbito local, escuchando y valorando la voz de las mujeres; se nutren de los movimientos sociales y sus dinámicas para fortalecer la acción colectiva y plantear alternativas frente a la ofensiva neoliberal; consolidan conocimientos y saberes mediante la educación popular y el diálogo transdisciplinario; y cuestionan las metodologías y epistemologías dominantes, priorizando aquellas que sitúan las experiencias y necesidades de las mujeres en el centro.

## Metodología

Para el desarrollo del estudio se asumió un estudio de corte cualitativo, privilegiando un abordaje de tipo etnográfico a partir del trabajo de campo resultado de los intercambios con los actores sociales desde la perspectiva de género. Para ello, se observaron y documentaron relaciones de comunicación, participación y de distribución del poder que se establecían en la comunidad para la búsqueda de las estrategias y acciones definidas dentro del Plan de desarrollo local.

La participación activa propuesta desde método y el enfoque de extensión crítica para el desarrollo de acciones colectivas dentro la organización indígena y las actividades de la vida comunitaria, favoreció la obtención de información pertinente para el logro de los objetivos definidos (Monje Alvarez, 2011).

Las metodologías participativas o “saltos” propuestas por Hernández y Villasante (s.f.f.) resultan especialmente útiles para acompañar procesos de transformación social. Estas metodologías incluyen la auto-reflexión sobre los propios prejuicios o sesgos al iniciar el acompañamiento, el análisis de las relaciones sociales cotidianas y de las redes de acción con las bases, dejando de lado la idea de que solo los líderes pueden impulsar los procesos. Asimismo, promueven la construcción participativa del problema de investigación-acción, basada en los saberes y capacidades de los grupos locales, con los equipos académicos como facilitadores atentos a la participación real. Finalmente, enfatizan la distribución de tareas según la selección de los propios colectivos, integrando a las personas desde sus capacidades y posibilidades, principio que también se aplica al equipo universitario.

## Discusión

Un primer ejercicio consistió en desarrollar un diagnóstico de necesidades de capacitación en el cual se entrevistaron a 51 mujeres de diferentes comunidades. Este diagnóstico fue elaborado por dos estudiantes de práctica profesional de la carrera de Pedagogía de la UNAH, durante el mes de marzo del año 2020.

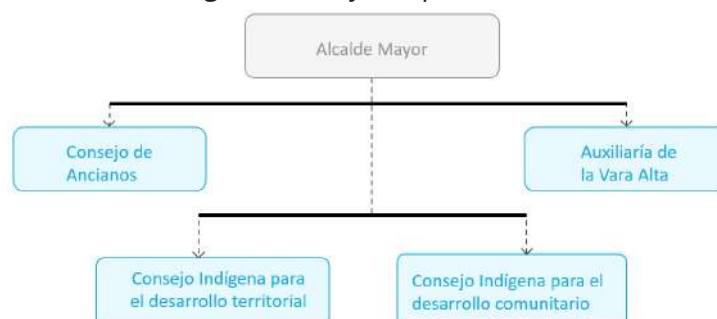
A través de dos interrogantes planteadas sobre la participación en organizaciones de base y sobre la Auxiliaría de la Vara Alta, los resultados muestran que la mayoría de las mujeres entrevistadas participan activamente en alguna organización comunitaria. El 57% forma parte de Las Hormigas, una organización dedicada a identificar, capacitar y fortalecer el liderazgo femenino, así como a promover programas orientados al desarrollo personal, familiar y a la defensa de los derechos de las mujeres. Un 21% participa en la Oficina Municipal de la Mujer (OMM), instancia responsable de velar por el bienestar y la integridad de las mujeres del municipio (Matute y Miranda 2020). Estos resultados evidencian una diversidad organizativa, aunque con una clara predominancia de Las Hormigas.

En cuanto al conocimiento sobre las organizaciones ancestrales, el 63% de las mujeres reconoció únicamente a la Vara Alta como autoridad o estructura tradicional. Un 12% identificó a los pueblos indígenas como una forma de organización, mientras que el 25% manifestó no conocer ninguna autoridad ancestral (Matute y Miranda 2020). Esto indica que, aunque existe cierto reconocimiento de estructuras tradicionales, persisten vacíos importantes respecto al conocimiento del alcalde mayor y otras instancias de gobierno ancestral.

Desde la perspectiva de este análisis, las mujeres evidencian dificultades en la participación para la organización comunitaria en búsqueda de nuevas oportunidades y decisiones para mejorar su situación de vida.

La estructura de gobierno ancestral, aunque no descrita en algún documento o referencia documental, establece en reglas no escritas que cada instancia tiene sus funciones definidas; tales como: la del alcalde mayor, el consejo de ancianos, la auxiliaría de la vara alta, el consejo indígena para el desarrollo territorial y los consejos indígenas para el desarrollo comunitario. El trabajo en territorio permitió constatar que estos colectivos están integrados fundamentalmente por hombres mayores dentro de la comunidad.

Figura 1  
*Organización jerárquica Lenca*



Fuente: Elaboración propia a partir de Matute y Miranda (2020)

La figura 1 muestra la estructura jerárquica y las relaciones entre las instancias: el Alcalde Mayor como máxima autoridad, el Consejo de Ancianos y la Auxiliaría de

la Vara Alta en nivel intermedio, y finalmente los consejos indígenas vinculados al desarrollo territorial y comunitario. La comunidad no ha perdido la visión que la organización ancestral es la comunidad, pero los concejos indígenas comunitarios enfrentan dificultades para cumplir con su función y responsabilidad. Ello, por razones propias de un pueblo históricamente aislado, apartado de la educación y salud y sobre todo producto del papel que juegan los actores del modelo neoliberal, en su afán permanente de dividir a la familia, a la comunidad y al territorio, debilitando sistemáticamente la gobernanza ancestral, para facilitar su intervención en el territorio. En esta organización, la base del poder popular radica en los consejos indígenas comunitarios que son la piedra angular de articulación entre la población y el resto de los niveles organizativos del gobierno lenca, no obstante, en estos consejos hay muy poca participación de las mujeres.

## Resultados

Para iniciar esta reflexión, partimos de una experiencia concreta surgida en el marco de las prácticas académicas de vinculación que la Universidad desarrolla en la comunidad de Opalaca desde el año 2020. En febrero del primer año se realizó una visita al municipio para socializar un convenio recientemente suscrito. Durante este encuentro, al que asistieron más de 300 líderes —en su mayoría hombres, con muy poca representación femenina— una lideresa expresó:

“Yo espero que haya más libertad para las mujeres del municipio. Parece que los varones valen más que las mujeres. Yo desearía que, con los miembros de la universidad, podamos tener más oportunidades de estudio y de trabajo para mi familia, para las mujeres en este municipio”  
(Participante 1).

Aunque su comentario respondía a la notoria sobrerrepresentación masculina en el evento, también revelaba dimensiones históricas y culturales profundamente arraigadas que el equipo universitario debe comprender y analizar a fondo. Para ello, es indispensable contar con herramientas teóricas que permitan interpretar la dinámica interna de las relaciones de género, las cuales, como plantea Segato, constituyen una escena “ubicua y omnipresente de toda vida social” (Segato, 2013, p. 80).

Examinar estas relaciones contribuirá a desmontar la idea de que las mujeres tienen menor valor, una percepción que reproduce su exclusión y oculta su papel fundamental en la vida comunitaria y en la sostenibilidad del territorio. En esta línea, Segato advierte una contradicción histórica: “la crueldad y el desamparo de las mujeres aumenta a medida que la modernidad y el mercado se expanden y anexan nuevas regiones” (2013, p. 72).

Con esta afirmación, la autora señala que, aunque las desigualdades de género preceden a la conquista, estas han sido invisibilizadas, sin que ello signifique que las mujeres no resistieran dichas desigualdades. Una de las consecuencias de estos procesos ha sido la pérdida de la capacidad de las mujeres para participar en asuntos públicos y en temas de interés propio y familiar, lo que limita su posibilidad de deliberar, influir e interactuar socialmente. Esta fragmentación —profundizada por la colonización— debilitó los vínculos solidarios y de reciprocidad entre mujeres, encapsulando la vida doméstica como “esfera privada” y generando condiciones de mayor vulnerabilidad (Segato, 2013).

En este marco, la situación actual de las mujeres en Opalaca está influida por la persistencia de un modelo familiar patriarcal, entendido como un sistema en el que los varones adultos ejercen control sobre la reproducción de la vida, los cuerpos, el trabajo y la organización del parentesco, articulado históricamente con el racismo, el capitalismo y el adultocentrismo. Este modelo ha reforzado la separación entre la esfera pública y la esfera privada, relegando a las mujeres a esta última. En la comunidad de Opalaca esta división es clara y permite identificar qué espacios y decisiones pertenecen al ámbito público —dominado por los hombres— y cuáles continúan confinados al terreno privado, donde se concentra la participación de las mujeres.

Los desafíos para que la participación de colectivos feministas sea posible en los diferentes niveles de decisión en el pueblo lenca de Opalaca son aún enormes. En el ámbito político, una de las tareas por asumir es, sin duda, la posibilidad de cambio de estas situaciones de exclusión que viven las mujeres, desde sus propios espacios y capacidades en las comunidades.

Estas relaciones de exclusión pueden reorientarse o cambiarse desde la cooperación, la complementariedad, la solidaridad, la reciprocidad y la justicia de los diferentes actores sociales, entre ellos la Universidad y su labor extensionista (Esquivel, 2016).

La extensión crítica se vincula estrechamente con las metodologías participativas y ofrecen herramientas clave para fortalecer el protagonismo de las mujeres en sus comunidades. Entre ellas se destaca la creación y estimulación de colectivos femeninos, acercándose a las mujeres en sus espacios, escuchándolas y reconociendo su capacidad para resolver conflictos sociales y organizarse de manera feminista (Caicedo-Muñoz, 2019, pág. 12). Además, estos ejercicios permiten que las mujeres reflexionen sobre la economía, la producción y la reproducción desde sus experiencias, mediante procesos de investigación acción participativa que evidencien su participación y promuevan soluciones desde sus propias lógicas (Despenola, 2016; Hernández & Villasante, s.f.).

Estas herramientas también permiten identificar los elementos que unen y movilizan a las mujeres, potenciando su acción colectiva en torno a la defensa de la vida y el derecho a decidir. Asimismo, resulta esencial fortalecer la participación de las mujeres en los concejos indígenas para el desarrollo comunitario, no como miembros individuales, sino como colectivos que articulen la protección de la vida, los recursos naturales y los conocimientos ancestrales, promoviendo un modelo de desarrollo basado en la sostenibilidad y el cuidado de toda la comunidad.

## Conclusiones

Los resultados obtenidos dejan abierto el debate desde la perspectiva de esa vinculación social que desde una universidad renovada e inclusiva se puede desarrollar para beneficio de Honduras y nuestros pueblos ancestrales. En primer lugar, se hace un reconocimiento histórico y social del municipio indígena de San Francisco de Opalaca lo que representa un hito en la reivindicación de los derechos de los pueblos originarios en Honduras, siendo el primer municipio indígena del país y abriendo espacios para la participación de comunidades tradicionalmente excluidas.

La autorreflexión de las mujeres de la comunidad pone de relieve la importancia de la extensión crítica feminista en la acción universitaria: La UNAH, mediante un



convenio con la comunidad, incorporó la extensión crítica feminista como enfoque para la co-creación de conocimiento, la educación popular y la investigación acción participativa, buscando cuestionar la distribución tradicional del poder y fomentar alternativas de vida y organización social (Colacci & Filippi, 2020).

El fenómeno de desigualdad de género, la participación de la mujer y la hegemonía patriarcal es más acentuada en la comunidad indígena, por los que se vuelve importante las acciones para contribuir a mejorar la situación de la mujer en dichos entornos. En San Francisco de Opalaca se evidencian profundas barreras estructurales que existen para la participación femenina en los espacios públicos y comunitarios. Estas barreras se hacen evidentes en la sobrerrepresentación masculina en eventos, la persistencia de un modelo patriarcal y la exclusión en los concejos indígenas, limitando su influencia en la toma de decisiones y en la gobernanza local (Segato, 2013).

La comunidad enfrenta enormes desafíos organizativos y debilidades de la gobernanza ancestral caracterizada por una estructura de gobierno tradicional, dominada por hombres mayores, enfrenta dificultades operativas y carece de documentación formal sobre funciones, mientras que factores externos, como la intervención de actores neoliberales y la histórica marginación en educación y salud, debilitan la cohesión y la participación comunitaria.

Se evidencia el potencial de las metodologías participativas para la transformación social lo que incluye la formación de colectivos femeninos, la investigación acción participativa y la distribución equitativa de responsabilidades, permite fortalecer la acción colectiva, empoderar a las mujeres, y promover un modelo de desarrollo comunitario sostenible basado en la justicia, la reciprocidad y la defensa de la vida y los recursos ancestrales (Caicedo-Muñoz, 2019; Hernández & Villasante, s.f.).

## Referencias

- Caicedo-Muñoz, S. (2019). Formas organizacionales feministas en la implementación de políticas públicas. *Revista Estudios Feministas, Florianópolis*, 27(3), 1-15. <https://www.scielo.br/pdf/ref/v27n3/1806-9584-ref-27-03-e57211.pdf>
- Colacci, R., & Filippi, J. (2020). La extensión crítica será feminista o no será. *E+E: Estudios de extensión y humanidades*, 7(9), 18-29.
- Erreguerena, F., Nieto, G., & Tommasino, H. (2020). Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña. *Cuadernos de extensión de la UNLPam*, 177-204.
- Esquivel, V. (2016). La economía feminista en América Latina. *Nueva Sociedad*, 103-116.
- Hernández, L., & Villasante, T. (s.f.). *Dispositivos frente a la hegemonía patriarcal, en procesos democrático participativos*. Madrid, España: CIMAS.
- Matute, J., Miranda, K. (2020). *Diagnóstico sobre las necesidades de capacitación para la formación de líderes, mujeres y jóvenes del Municipio de San Francisco de Opalaca, Intibucá. Informe de Práctica Profesional Supervisada*. <https://vinculacion.unah.edu.hn/dmsdocument/16230-diagnostico-de-necesidades-de-capacitacion-a-lideres-comunitarios-del-municipio-de-sfo-pdf>
- Monje Álvarez, J. (2011). *Metodología de Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía Didáctica*. Universidad Surcolombiana.

Secretaría de Gobernación, Justicia y Descentralización. (2023). *Perfil Municipal. Índice de Desarrollo Municipal San Francisco de Opalaca, Intibucá*. Gobierno de la República de Honduras.

Segato, R. (2013). Género y colonialidad: del patriarcado comunitario de baja intensidad al patriarcado colonial moderno de alta intensidad. En R. Segato, *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Prometeo Libros.

# Reflexiones metodológicas en Educación Popular desde una experiencia de extensión universitaria

**Álvaro Javier Di Matteo**

Departamento de Educación. Universidad  
Nacional de Luján  
[javidimatteo@yahoo.com.ar](mailto:javidimatteo@yahoo.com.ar)  
[orcid.org/0000-0002-7054-6274](https://orcid.org/0000-0002-7054-6274)

**Diana Gabriela Vila**

Departamento de Educación. Universidad  
Nacional de Luján  
[viladiana14@gmail.com](mailto:viladiana14@gmail.com)  
[orcid.org/0009-0003-2508-4116](https://orcid.org/0009-0003-2508-4116)

## Resumen

Esta presentación se ubica en el campo de la praxis de la Educación Popular (EP). En este sentido, se propone compartir algunas reflexiones metodológicas, a partir de la reconstrucción de acciones de extensión, llevadas adelante por nuestro equipo de trabajo, desde una opción por la perspectiva latinoamericana de EP de adultos. Inicialmente, enmarcaremos estas acciones en una propuesta integral que articula distintas funciones del quehacer universitario vinculadas a la extensión, la docencia y la investigación. Seguidamente, presentaremos nuestro posicionamiento teórico-metodológico en relación a la EP, para desde allí detenernos en la reconstrucción de dos experiencias concretas de acción. Finalmente, esbozaremos algunas reflexiones metodológicas que, entendemos, pueden aportar a las discusiones en el campo de la EP, vinculadas a la contextualización de los procesos de formación, a los acuerdos con los grupos que intervienen en el proceso, a la búsqueda de su protagonismo, a los diversos recursos puestos en juego en la EP y sus potencialidades pedagógicas.

**Palabras clave:** Educación popular; Extensión Crítica; Metodologías participativas; Saberes populares.

---

**Para citación de este artículo:** Di Matteo, A. J. y Vila, D. G. (2025). Reflexiones metodológicas en Educación Popular desde una experiencia de extensión universitaria. *Revista Masquedós*, 10(14), 1-16. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2025v10.n14.473>

Sección: Dossier Recepción: 08/11/2025 Aceptación final: 11/11/2025



# Reflexões Metodológicas sobre EF a Partir de uma Experiência de Extensão Universitária

## Resumo

Esta apresentação situa-se no campo da práxis da Educação Popular (EP). Nesse sentido, propomos compartilhar algumas reflexões metodológicas a partir da reconstrução de ações de extensão realizadas por nossa equipe, a partir de uma perspectiva latino-americana sobre EF para adultos. Inicialmente, enquadraremos essas ações em uma proposta abrangente que articule diferentes funções do trabalho universitário vinculadas à extensão, ao ensino e à pesquisa. Em seguida, apresentaremos nosso posicionamento teórico e metodológico em relação à EF e, a partir daí, nos concentraremos na reconstrução de duas experiências concretas de ação. Por fim, delinearemos algumas reflexões metodológicas que, acreditamos, podem contribuir para as discussões no campo da EF, relacionadas à contextualização dos processos formativos, aos acordos com os grupos envolvidos no processo, à busca por seu protagonismo, aos diversos recursos utilizados na EF e ao seu potencial pedagógico.

**Palavras-chave:** Educação popular; Extensão crítica; Metodologias participativas; Saberes populares.

# Methodological Reflections on PE from a University Outreach Experience

## Abstract

This presentation is situated in the field of Popular Education (PE) praxis. In this sense, we propose to share some methodological reflections based on the reconstruction of outreach activities carried out by our team, from a Latin American perspective on adult PE. Initially, we will frame these actions within a comprehensive proposal that articulates different functions of university work linked to outreach, teaching, and research. Next, we will present our theoretical and methodological position regarding PE, and from there, we will focus on the reconstruction of two concrete action experiences. Finally, we will outline some methodological reflections that, we believe, can contribute to discussions in the field of PE, related to the contextualization of training processes, agreements with the groups involved in the process, the search for their role, the various resources used in PE, and its pedagogical potential.

**Keywords:** Popular education; Critical outreach; Participatory methodologies; Popular knowledge.

## Introducción

Esta presentación tiene como referencia la práctica de un equipo universitario con sede de trabajo en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, situada entre la periferia oeste de la ciudad de Buenos Aires y sus entornos rurales cercanos. Desde hace más de dos décadas propiciamos el acercamiento de estudiantes a organizaciones populares, con el objetivo de conocerlas y realizar una actividad práctica que represente una experiencia formativa, en el marco de procesos de extensión sostenidos por el equipo.

De ese modo, se fueron vinculando actividades de docencia y de extensión universitaria que tiempo después serían complementadas con las de investigación. La propuesta pretende ser integral, en el sentido de la articulación de las tres funciones universitarias sustantivas.

Iniciamos esta experiencia, en clave de Educación Popular (EP), en tiempos hostiles en materia económica y política, con puntos de contacto con la actualidad. Afirmamos en ese momento una idea aún vigente: cualquier estrategia democratizadora, orientada a construir transformaciones sociales, requiere reconocer y potenciar la diversidad de formas de expresión de la política popular: principalmente sus organizaciones y movimientos.

La actividad de extensión fue pensada, entonces, no como actividad en territorio impulsada desde la universidad, sino como actividad de los propios sujetos colectivos con los que trabajábamos, para sus propios integrantes o para su entorno. Eso nos permitió, por un lado, cobijar nuestras prácticas en experiencias sociales que las contenían y les servían de referencia, y al mismo tiempo, colaborar con ellas.

Las acciones junto a integrantes de organizaciones con la participación e intervención de estudiantes, nos pusieron en el lugar de construir y compartir, en la práctica y permanentemente, aportes teóricos y metodológicos, que hubiéramos deseado sistematizar de manera más efectiva.

### ***Marco conceptual de la Educación Popular: Nuestra opción teórico-metodológica por la corriente latinoamericana de EP***

La EP, desde una perspectiva latinoamericana, da cuenta de experiencias colectivas generadas en nuestro continente en los últimos 60 años, desarrollando una reflexión pedagógica significativa, en la que se destaca el aporte de Paulo Freire. De acuerdo con diferentes referentes de la región, se constituye en un aporte crucial para la extensión crítica (Erreguerena, Nieto y Tommasino, 2020)

La EP se definió a sí misma como una pedagogía que acompaña procesos de liberación de los pueblos. Un horizonte transformador que se piensa de acuerdo a los debates de cada momento y lugar: procesos de construcción de poder colectivo, de autoorganización popular para enfrentar problemas comunes, de luchas por libertades y derechos, de articulación y cooperativización, de sindicalización y de participación política.

Esta dimensión política de la EP es central para su conceptualización y práctica. Una educación que sólo es posible a partir del protagonismo de los sectores populares y que requiere para ello, de estrategias metodológicas participativas fundadas en el respeto, el diálogo y la construcción colectiva de conocimientos (Alfonso Torres, 2011; Freire, 1991; Jara, 1985).

La traducción de perspectivas teóricas y de valores al plano de las acciones constituye un desafío metodológico y en buena medida es allí donde se juega la

coherencia, sobre la que Freire ha insistido a lo largo de su trabajo. La coherencia como desafío no solo ético, si no también político, como condición de la realización de un proyecto radicalmente democrático. Entendemos que esa coherencia involucra pensar el lugar del saber popular y del diálogo en los procesos pedagógicos, así como la concepción metodológica que sustenta y orienta la acciones:

*Educación Popular: Cómo pensar el saber popular*

Una idea ampliamente afirmada en esa tradición de EP se refiere al lugar del saber popular. Los saberes y subjetividades populares deben ser punto de partida de los procesos de reflexión que se pretenden democratizadores. Esto implica reconocer el lugar de los sujetos en la problematización y el análisis de la realidad; sujetos que participan del mundo y tienen sus propias miradas y percepciones (Freire, 2008). Dice Paulo Freire:

No hay otro camino sino partir de la realidad en la cual la clase trabajadora se encuentra. Partir del punto de vista de su percepción del mundo, de su historia, de su propio papel en la historia, partir de lo que sabe para poder saber mejor y no partir de lo que sabemos o pensamos que sabemos. Si el punto de partida está en nosotros los llamados intelectuales, no hay otro camino sino el del autoritarismo (Freire en Freire, Gadotti y Guimaraes, 1987, pp. 126 y 127).

Los sujetos del mundo popular no son vistos como beneficiarios o destinatarios de las iniciativas, sino como protagonistas de los cambios y de la construcción de realidades más dignas y menos injustas. La perspectiva implica una confianza en el saber de los sujetos y en su capacidad de conocer.

*Educación Popular: Una propuesta de diálogo*

Un segundo elemento que nos interesa destacar es la relación entre el saber de los sujetos y colectivos y el de quienes coordinan procesos formativos. Una relación que sólo puede darse a partir de un diálogo cuyo fundamento se base en el respeto y en la creencia en las potencialidades de las personas, desde el amor del que nos habla Freire (2002). La propuesta de la EP implica poner en juego las lecturas populares del mundo para luego indagar en ellas, provocar reflexión crítica y cuando es necesario, proponer aportes desde otros razonamientos y proyectos.

Dicho de otro modo, se busca propiciar aprendizajes que se vinculen con la praxis social de los sujetos. Se trata de que esos aprendizajes complementen, que amplíen, que nutran lo que los sujetos traen, a partir de su propia actividad intelectual, que dirijan su atención a una realidad que se asume con niveles de complejidad crecientes.

Por esa razón, si aquello que entendemos podría nutrir una experiencia (un concepto, un hecho histórico, una alternativa tecnológica, etc.) es distante de la subjetividad o de la experiencia, se hace necesario proponer discutir con los grupos populares, acerca de la importancia de disponer tiempo y energías a su conocimiento.

Los conocimientos contruidos en espacios sociales distantes de la experiencia social pueden significar aportes a ésta, pero la relación con ella no se produce naturalmente. En cualquier caso, en primer lugar, habrá que hacer el esfuerzo por construir preguntas que surjan de esa práctica y para las cuales saberes ya disponibles pueden contribuir posibles respuestas. En ese sentido, corresponde la afirmación de Freire acerca de la nueva información como aporte posterior a una problematización.



Toda información debe ir precedida de cierta problematización. Sin ésta, la información deja de ser un momento fundamental del acto de conocimiento y se convierte en la simple transferencia que de él hace el educador a los educandos. A decir verdad, en las relaciones entre el educador y los educandos, mediatizados por el objeto que ha de descubrirse, lo importante es el ejercicio de la actitud crítica frente al objeto, y no el discurso del educador en torno al objeto. (Freire, 2011 [1977], p.18)

### Educación Popular: Una concepción metodológica

Oscar Jara sistematizó una propuesta de trabajo pedagógico en el marco de la EP que consiste en pensar los procesos de reflexión partiendo de las prácticas sociales y sus contextos. La Concepción Metodológica Dialéctica (CMD) implica organizar nuestras iniciativas de acuerdo a una concepción acerca del proceso de conocer (Jara, 2020). El punto de partida debe ser la práctica social, los procesos de reflexión propiciados deben referenciarse, construir preguntas y dialogar en torno suyo, contribuir a la apertura de alternativas de construcción de nuevas realidades a partir de las prácticas actuales. Se formula sintéticamente de la siguiente manera: partir de la práctica, teorizar sobre ella, volver a la práctica de manera renovada.

Partir de la práctica significa tomar como punto de partida las problemáticas concretas de las personas, es decir, todo aquello que hacen para llevar adelante su existencia, sus luchas y formas de organización para enfrentar las situaciones de injusticia en el marco de contextos sociales específicos. Incluye, también, lo que las personas sienten, piensan y saben en relación a lo que hacen (Jara, 1995; Núñez, 1998; Núñez, 1986). La expresión “teorizar” está planteada en términos de acción: es preciso hacer el ejercicio de pensar y no simplemente aprender lo que alguien más pensó. Implica la tarea compartida de analizar esa práctica a la luz de una mirada contextual e histórica, en un sentido de totalidad e integralidad, identificando sus inherentes contradicciones. Volver a la práctica significa anticipar, proyectar, imaginar y crear caminos alternativos, es decir, asumir la potencialidad de construcción que tiene la acción humana.

La expresión Concepción Metodológica se relaciona con la posibilidad de que las actividades que proponemos resulten coherentes con estos debates y posiciones epistemológicas, pedagógicas, políticas y éticas que afirmamos. En ese sentido, existe un conjunto de dispositivos técnicos creados para el trabajo con grupos o para el desarrollo de actividades de enseñanza o de investigación, que pueden ser revisados y recreados en el sentido procesual propuesto. Metodologías de diagnóstico o de análisis de coyuntura participativos, pueden ser puestas en diálogo con la concepción metodológica. Del mismo modo, puede suceder con los procesos más extensos en el tiempo, como un curso u otro tipo de actividad formativa, o bien, un proceso de relevamiento de información de, por ejemplo, la situación de la vivienda en un territorio. En todos los planos, incluida la actividad de asesoría, a nivel de técnicas y métodos, de metodologías y de procesos más amplios, es posible pensar de qué modo se pone en juego la práctica social de los sujetos, cómo juegan sus conocimientos y sensibilidades, qué tipo de reflexiones se propicia y qué protagonismo popular se puede desplegar en ellas.

Muchas propuestas metodológicas disponibles contienen elementos democratizadores en la medida que fueron construidas por sujetos que se apoyaron en la perspectiva pedagógica de la Educación Popular o en otras pedagogías críticas. Aun así, existen una serie de advertencias acerca de su aplicación acrítica, de su copia como modelo, ejercicio que lamentablemente es frecuente en las universidades.

La propuesta es pensar cada opción metodológica en el marco del proceso concreto y siguiendo coherentemente la pauta pedagógica y epistémica que se afirma en el plano teórico. Esta es la condición, lo que permite usar apropiadamente las metodologías, lo que en muchos casos implica recrearlas, adaptarlas o adecuarlas a las situaciones concretas.

Al contrario, el uso de metodologías sin perspectiva de proceso, sin revisarlas desde la mirada política, epistémica y pedagógica, sin pensar los grupos, los sujetos, sin indagar en sus prácticas y saberes, debilitan la posibilidad de potenciar las reflexiones y los aprendizajes, así como la influencia sobre el curso de la realidad.

Agregamos una cuestión referida a las metodologías. Partimos de la sensación de que existe una limitada reflexión sobre las experiencias, especialmente en lo relativo al cómo se han realizado, no sólo en el sentido de narrar, sino en el de pensar y compartir lo que se ha hecho, en clave metodológica, cómo se ha decidido hacer, cómo esas decisiones se articularon con apreciaciones pedagógicas, epistémicas, políticas, es una de las carencias más fuertes en el campo de la extensión. En ese sentido, necesitamos construir una propuesta de intercambio con una impronta metodológica decisiva, que supere el nivel de las descripciones (y por supuesto, de las apologías) para detenernos en los modos en que se ha intentado hacer, en los esfuerzos por hacer nuestra actividad de manera coherente con aquellas apreciaciones, y no necesariamente para narrar lo que se ha hecho con éxito, con coherencia y con habilidad, sino lo que dificultó, lo que se complicó, lo que no se pudo lograr o lo que hicimos de manera limitada. Ese debate tiene que ser una discusión en una comunidad de prácticas, donde, horizontalmente, la práctica propia se abra a la mirada crítica, pero también solidaria, de los pares. Y en ese debate, el aporte de quienes militan en movimientos populares puede ser significativo.

### ***Dos recorridos formativos, desde una experiencia de extensión, para pensar las metodologías en la EP***

A continuación, nos proponemos compartir dos experiencias formativas, cuya descripción nos permite expresar en concreto algunos criterios metodológicos desarrollados hasta aquí. Cada experiencia será anticipada por una breve contextualización. Ambas ocurrieron en Casas Convivenciales de Vientos de Libertad<sup>1</sup>. Se trata de dispositivos creados por la organización popular para abordar situaciones de consumo que requieren salir temporalmente del medio social para iniciar un proceso que se conceptualiza como “político terapéutico”. (Di Matteo, 2023, Alonso y Rosso Cudugnello, 2024)

#### *Entre la historia y el presente*

En las Casas Convivenciales se llevan adelante diversos talleres de formación para quienes están haciendo su proceso de “recuperación”. La formación política es pensada como estrategia de análisis y problematización de la realidad social. Una de las casas, que no contaba en ese momento con esa instancia de formación política, debido a una sobrecarga de tareas de quienes podrían impulsarla, expresó esta preocupación a integrantes del equipo de trabajo. A partir de diálogos con referentes de la organización fuimos invitados a desarrollar un proceso de formación y acordamos en términos generales una propuesta de trabajo.

La actividad tomó la forma de reuniones con ritmo semanal, interrumpido a veces por las condiciones climáticas que con frecuencia dificultan el acceso al predio en el

---

<sup>1</sup> Vientos de Libertad es una de las distintas ramas del Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE)

que se ubica esta Casa. Se acordó un proceso que podría extenderse en el tiempo y que finalmente consistió en 10 reuniones.

El primer bloque, si bien incluyó actividades orientadas a pensar la realidad social, tuvo como objetivo definir de manera participativa el sentido de la formación. Partíamos de la apreciación de que había un acuerdo de hacer “formación política”, pero que eso incluía muchos posibles sentidos.

En un primer taller, nos propusimos compartir miradas acerca del sentido de la formación política, para construir prioridades de formación junto con el grupo. Para ello, partimos de la pregunta ¿qué es la formación política? Propusimos analizar en grupos las siguientes frases, cada una de ellas escrita en una tira de cartulina, sobre lo que puede implicar la formación política: entender mejor la sociedad; conocer la historia de nuestro pueblo; conocer las luchas y organizaciones; pensar cómo se cambia la realidad; entender cómo nos afectan las decisiones del poder; entender los distintos grupos sociales, sus intereses y proyectos; comprender situaciones que suceden: una elección, una guerra, etc. Se les pidió seleccionar aquellas frases que tienen que ver con la formación política, y ordenarlas en un papelógrafo según el criterio que establezcan como principal: por su importancia, por su interés, porque es lo que menos se conoce. En plenario se compartieron las producciones, las que servirían de orientación para la definición de la propuesta de trabajo de los talleres siguientes.

En un segundo momento, nos propusimos consensuar criterios de diálogo y de construcción de conocimientos, como parte del acuerdo para el trabajo en los talleres. En esta dirección, se presentó al grupo una imagen que grafica la cabeza de una persona, abierta en la parte superior, en la que se vuelcan, tal como si fuese un recipiente, un cúmulo de ideas, palabras, frases. La consigna fue analizar qué ven en esa imagen y lo que podría representar. Luego de un intercambio referido a las diferentes formas de imponer ideas, de silenciar a las personas, que aportó el grupo, se planteó otra pregunta: ¿Cómo queremos que sea nuestro proceso de formación? Este diálogo se acompañó por el registro en papelógrafo de las reflexiones que surgían. El grupo destacó la importancia de escucharse, de respetar las diferentes formas de pensar, de reconocer que todos tenemos algún saber para aportar, así como los propios interrogantes y preguntas.

Cerramos este primer encuentro formando una ronda, tomándonos de la cintura, buscando registrar nuestros cuerpos y nuestras emociones. En esa ronda, cada uno fue incitado a expresar una palabra que sintetizara la experiencia de este primer taller.

Para el segundo taller, nos propusimos un ejercicio de acercamiento a la realidad actual que nos permitiera el intercambio de miradas, pero también identificar, juntos, temáticas de interés, preocupaciones prioritarias e inquietudes. Para eso se ofrecieron un conjunto de imágenes que expresan diferentes dimensiones de la realidad social (por ejemplo, las clases sociales; las condiciones de vida populares; la destrucción de la naturaleza; las desigualdades globales; el trabajo, los valores dominantes). Cada grupo seleccionó algunas imágenes para destacar y ofreció una explicación de lo que ellas permiten pensar. Para eso se disponía de un afiche, donde se pegaron las imágenes y se escribieron títulos y comentarios.

En un tercer taller, se propuso al grupo que profundice lo discutido en el encuentro anterior, a partir de un texto, producido por el equipo que explica, en palabras sencillas, lo que significa el capitalismo en términos económicos, cuyo sentido no está en el bienestar de las personas sino en la obtención de ganancias y en la acumulación para beneficio de unos pocos. El texto presenta también algunas

de las principales críticas a este modelo, en relación a la producción de injusticias; de su irracionalidad en términos económicos y ambientales, atentando contra la vida y contra los sistemas democráticos.

En esa discusión se hizo una referencia a la película “Tiempos Modernos” de Charles Chaplin y el grupo consideró que podía verla alguna noche. Ver películas juntos era una práctica habitual en el espacio de las Casas Convivenciales, desconocida para quienes coordinábamos, que fue aprovechada más recurrentemente. Cerramos un primer ciclo de talleres con un intercambio sobre la película, que incluyó una lectura aguda de las condiciones de trabajo y de vida en el capitalismo, con la evaluación del bloque y la decisión de cómo continuar en el siguiente. Se acordó seguir, en línea con las temáticas vinculadas al capitalismo y con la historia de nuestro país y de América Latina.

En relación a esta línea de trabajo histórica, para un cuarto taller, se planteó un abordaje desde el recurso del cine. En este sentido, abrimos el taller con una breve charla sobre el lugar de este dispositivo para aproximarnos a un momento histórico y analizar situaciones que se expresan en una película. Para una primera aproximación, le habíamos dejado como tarea ver “La Patagonia Rebelde”, que reconstruye la lucha de los peones rurales de esa región de nuestro país, hacia la década 1920. Para el taller seleccionamos unos minutos clave de la película, para que tanto aquellos que la habían podido ver como los que no, tuvieran las mismas posibilidades de identificar los dos actores principales en conflicto: trabajadores y estancieros-oligarquía.

Se analizó y discutió en grupos sobre esos distintos actores: quiénes son y qué quieren, qué hacen, cómo viven; la relación entre ambos. El producto de estas reflexiones se plasmó de forma escrita en papelógrafos para la presentación en plenario.

En el plenario se trabajó sobre los siguientes ejes propuestos para pensar la historia:

- qué pasa con los derechos sociales
- quién controla los bienes estratégicos ¿cuáles son los que aparecen? ¿en manos de quién? ¿qué lugar tiene el estado?
- lugar y papel del pueblo organizado

En el intercambio, se construyen reflexiones, estableciendo relaciones con el presente, en torno a los siguientes temas que se fueron registrando en papelógrafo: los sujetos: trabajadores y oligarquías, su composición, intereses, situaciones; Estado y clases: situación previa al desarrollo del estado social, qué pasa con los derechos sociales (salario, condiciones de trabajo); utopías, la idea de revolución; estrategias y formas de organización; lo extranjero: composiciones de clase e intereses, los peones extranjeros; quiénes controlan los bienes estratégicos (tierra, lana, carne), lugar y papel del pueblo organizado.

Cerramos la jornada con la lectura en voz alta de la poesía “Vamos juntos” de Benedetti. El grupo remarcó la importancia del mensaje y la idea de la construcción compartida.

Para el siguiente taller propusimos trabajar sobre un fragmento de la película de Leonardo Favio “Perón Sinfonía de un sentimiento”, en el que se reconstruye la historia argentina hasta la llegada del primer peronismo. Cómo a partir de allí se pone en cuestión el modelo oligárquico y se establecen y conquistan derechos para la clase trabajadora. El tratamiento que se dio al tema fue similar al descrito para las luchas patagónicas.

De ese modo, se construyó una estrategia de trabajo que permitía indagar en el pasado, apropiándonos de información respecto de realidades de entonces, para construir algunas coordenadas de lectura y usarlas para pensar el presente.

Se había previsto avanzar con otros ejes de trabajo sobre la historia, como la Revolución Cubana; las dictaduras militares del cono sur. Estos últimos temas no los llegamos a abordar no sólo por los imponderables que suelen presentarse en la tarea junto a las organizaciones populares, vinculados a sus propias dinámicas y emergentes o prioridades a partir de su pertenencia a un colectivo más amplio, sino también porque atender a los tiempos y a la participación grupal, nos llevó a priorizar la profundización de cada tema en lugar de pretender trabajarlos todos.

### *Un proceso formativo en contexto de elecciones*

El proceso que describiremos estuvo entre las primeras experiencias con esta organización y se desarrolló a lo largo de tres reuniones, con una participación promedio de 40 personas.

La primera actividad consistió en una aproximación a la lectura de la realidad nacional y a construir preguntas para profundizar en su comprensión. Estaban cerca las elecciones presidenciales; el gobierno de Mauricio Macri estaba muy cuestionado y finalmente no logró ser reelecto.

La actividad fue coordinada por estudiantes con acompañamiento del equipo docente.

Primer taller: Luego de una actividad de presentación se comentó la propuesta conversada con los referentes de la Casa Convivencial, de trabajar en tres reuniones, en un espacio de reflexión sobre la realidad que se acerque a entender mejor el contexto nacional y lo que se estaba discutiendo en aquella situación preelectoral.

Más adelante, se trabajó grupalmente en el análisis de imágenes referidas a hechos y situaciones de la realidad del país: una imagen del presidente de entonces, una movilización de trabajadoras cartoneras, una olla popular en un barrio, un “verdurazo” en Plaza de Mayo, un estereotipo de familia tomado de una publicidad; una billetera llena de dólares. Cada grupo debería intercambiar impresiones y miradas sobre ellas. Luego la tarea fue poner un título a cada foto y pegarlas en un afiche. Además, debían destacar la que evaluaban como más significativa y, como si fuera un diario, elegir la imagen que podría ocupar la portada. La tarea incluía la formulación de preguntas que nos pudiesen ayudar a comprender mejor la realidad.

Las imágenes fueron “significadas” por los sujetos con titulares que, por ejemplo, asociaban al presidente Macri con la generación de pobreza, hambre, “necesidades”. Asimismo, a partir de las otras imágenes se enunciaron situaciones de represión de protestas, injusticia, patriarcado, estereotipos sociales, desigualdad social.

El proceso de puesta en común de las producciones grupales propició un nutrido debate entre los participantes, así como también permitió dejar formuladas algunas dudas e interrogantes para ser recuperados en el siguiente taller. El ejercicio de hacer preguntas nos condujo en esa dirección, pero podemos destacar que se produjeron preguntas menos fecundas, incluso algunas que dejaban adivinar la respuesta (por ejemplo: “¿está bien que pase esto?”), lo que no invita a seguir pensando la complejidad del hecho de formular (y proponer formular) interrogantes.

En la segunda reunión se buscaba construir elementos conceptuales que permitan comprender y contextualizar diversas problemáticas sociales, políticas y económicas de nuestra sociedad en el marco del capitalismo.



Se proyectó un breve video “Capitalismo globalización: el orden criminal del mundo”<sup>2</sup> referido a las lógicas de este sistema hegemónico.

Tras un breve plenario de intercambio con la consigna de expresar pensamientos y emociones a partir del material audiovisual, se conformaron cuatro grupos. Cada uno de ellos debía plantear reflexiones a partir de una pregunta específica, que le fuera asignada a través de una tarjeta. Lo producido por los grupos fue presentado por cada uno de sus representantes y discutido en una instancia de plenario.

A continuación, compartiremos las preguntas y algunas reflexiones significativas que fueron surgiendo en relación a ellas.

- ¿Cómo se expresa el capitalismo en la relación entre países?:

Los elementos que recuperaron y problematizaron los participantes acerca del vínculo entre países en el Capitalismo, giraron en torno a la relación entre este sistema y los grandes monopolios; su relación con el endeudamiento de países como la Argentina; así como las relaciones históricas de colonización.

- ¿Cómo se expresa el capitalismo en relación con la naturaleza?

Los sujetos remarcaron que en esa relación el capitalismo genera: contaminación ambiental; deforestación y quema de árboles; basurales y desechos químicos; matanza indiscriminada de animales; efectos sobre la salud de las personas y explotación laboral<sup>3</sup>.

- ¿Cómo se expresa el capitalismo en relación con el trabajo?

En relación a esta pregunta los grupos se refirieron al remplazo de trabajadores por tecnologías avanzadas, dejando muchas familias desocupadas. También a las formas precarias de contratación y a los salarios injustos aprovechándose de las necesidades de trabajo de la gente.

- ¿Cómo se expresa el capitalismo en relación a las clases sociales?

Los participantes apuntaron a las diferencias sociales, en el marco del capitalismo, señalando que “el trabajo más pesado lo hace la clase baja”. Asimismo, hicieron asociaciones con procesos de discriminación y subestimación de determinados sectores por parte de la sociedad y la clase política.

Anticipábamos que estas primeras miradas y reflexiones nos aproximarían a algunas nociones y conceptos claves para entender el capitalismo: explotación, extractivismo, desigualdad e imperialismo. Estos cuatro conceptos fueron aportados por quienes coordinaban ese proceso. En la exposición nos propusimos no comentarlas como si fueran verdades académicas sino como ideas surgidas en la lucha social. Debían ser transmitidas de manera sintética en 5 minutos.

Finalmente, en un tercer taller, se propuso discutir acerca de cómo diversos proyectos políticos pueden intervenir de diferente manera sobre temas claves de una sociedad (educación, salud, trabajo, etc.). En este sentido, buscábamos aproximarnos a las diferencias entre los proyectos y las medidas impulsadas por los gobiernos populares en nuestro continente y aquellas propias de los gobiernos neoliberales. Se trataba de analizar el impacto que tiene la política sobre la vida cotidiana y particularmente en la noción de derecho.

<sup>2</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=LwRqLpyOgKw&t=782>

<sup>3</sup> Este último punto no parece muy ajustado en el eje propuesto al grupo, pero por alguna razón fue incluido



A partir de un material audiovisual, elaborado para la actividad (por estudiantes que coordinaban la misma), se propuso a los participantes construir dos equipos que representaran ambos modelos de gobierno: uno más cercano a los intereses del pueblo; otro más cercano a los intereses del mercado. Se propició así un debate entre estos dos proyectos de país, mediante una técnica participativa de juego de roles, en relación a ejes claves como trabajo, salud y educación. En esta dinámica, que estipulaba tiempos precisos de intercambio, cada grupo realizó una argumentación de esos ejes de acuerdo al modelo político que les había tocado. En el marco de este proceso, los participantes fueron asociando el neoliberalismo con la precarización laboral; el aumento de los medicamentos y la desatención de la salud pública; el recorte en los sueldos docentes y los intentos de privatización de la educación pública, entre otros fenómenos. Por otra parte, el otro grupo asoció al gobierno popular con la defensa de la educación pública, la provisión de mayores recursos para salud y educación, el desarrollo de políticas públicas, la generación de empleo y otras políticas de carácter redistributivo.

Cada subgrupo preparó ese debate, caracterizando a grandes rasgos posiciones privatistas y posiciones más respetuosas de los derechos sociales. A continuación, compartimos el tipo de producciones alcanzadas en algunos de los ejes mencionados:

#### Eje Salud:

- *Mercado:* Aumento del 60% de medicación para la tercera edad. Logramos cerrar hospitales públicos para abrir clínicas privadas. Los inmigrantes no pueden recibir atención en los hospitales sin un previo pago.
- *Estado:* Salud accesible y gratuita para todos. Universal. Igualdad en operaciones de riesgo. Más insumos. Construcción de más hospitales y mejora de la infraestructura de los ya construidos. Bajar el precio de los medicamentos. Crear nuevos puestos de trabajo. Más capacitación.

#### Eje Educación:

- *Mercado:* Más “salas” de estudio, para mejor aprendizaje en las escuelas privadas. Aumento de las cuotas de las escuelas privadas y también un recorte del 30% del salario de los docentes. Convertir las universidades públicas en privadas para una mejor educación.
- *Estado:* Mejorar los salarios docentes y que las escuelas públicas tengan la misma calidad que las privadas. Transporte escolar gratis. Mejorar el sistema educativo. Educación accesible para todos y comedor escolar.

Tras la puesta en juego de las diversas estrategias que expusimos, cada reunión concluyó con poesías, que servían como “cierres” de los talleres. A partir de la lectura en voz alta por parte de los coordinadores

### ***Algunas reflexiones sobre metodologías a partir de la experiencia***

Intentaremos aportar algunas reflexiones pedagógicas en torno a las metodologías puestas en juego, retomando la trama conceptual de la que partimos y las experiencias compartidas.

a) Las prácticas de EP son prácticas contextualizadas. Las discusiones sobre sociedad, estado, políticas públicas, movimientos, son parte de la vida de los sujetos. Vientos de Libertad afirma que la vida de consumo es producto de una sociedad desigual y que pensar en ello es parte de comprender el consumo como hecho social y como elemento de dominación. Al mismo tiempo, coloca al consumo como resultado de un conjunto de vulneraciones y opresiones. Ese contexto no sólo explica

los temas que se tratan, sino también la intensidad y la criticidad con que los grupos los analizan. En otro orden de cosas, la preocupación por las políticas públicas y más aún en contexto de definición electoral está asociada a que el escenario de las actividades es un espacio de política pública. Espacio muy particular, construido tras una intensa lucha colectiva, que logró un programa de salud comunitaria cuya continuidad está lejos de ser garantizada.

b) Afirmamos la importancia de acordar el trabajo con los grupos. Por una parte, está el hecho de que se trata de actividades que no forman parte de un currículum, como las escolares, donde hay una delegación de las decisiones en ciertos actores. En esos contextos, como en nuestras universidades, si bien los acuerdos de trabajo no son frecuentes, podrían ser también posibles. En el caso de las experiencias de EP o las iniciativas de extensión crítica, las propuestas se construyen en diálogo, se acuerdan, se ajustan con nuevos acuerdos. Esto es importante porque está en juego una dimensión política, que es la relativa a quién decide qué pensamos, qué nos proponemos conocer, para qué conocer, pero también una dimensión psicosocial (con resonancias políticas), en el sentido de que es importante que sepamos qué estamos construyendo como condición de una participación más integral de cada sujeto. Es aquello que la psicología de Pichón Riviere conceptualizó como “tarea”, el sentido, el para qué de trabajar juntos, que es a la vez el ordenador de la acción pero, además, su definición participativa es la condición de una participación autónoma, grupal e individual.

Como puede verse en el primer proceso referido, hubo mucho tiempo dedicado a especificar el sentido, a acordar la tarea. En el segundo, eso se resolvió en un breve momento de presentación, donde se explicitó lo que estaba acordado con los responsables de la Casa Convivencial. Esta segunda opción tiene que ver con la limitación en términos de tiempos, con lo breve de un proceso que constó de sólo tres reuniones. Creemos que, de todos modos, enunciar las características del proceso, presentarlo, acerca el sentido y ocupa el lugar del acuerdo de trabajo.

El acuerdo de trabajo suele ubicarse al inicio de los procesos, pero hay que estar atentos a la posibilidad de revisar esos acuerdos, profundizarlos, a lo largo del recorrido.

c) Las imágenes se utilizan con frecuencia como recurso. En principio, compartir imágenes supone apoyarse en una construcción cuya apropiación es más sencilla si se la compara con la escritura, en el sentido de que es más accesible, en tanto la totalidad del grupo estamos en condiciones de leer los elementos presentes. Es un recurso potente para traer la experiencia de las personas; experiencia que incluye sus interpretaciones frente a la realidad de la que se habla. Es un recurso que además permite destacar la capacidad interpretativa que tenemos, incluyendo la posibilidad de interactuar y comprender las interpretaciones del resto, a veces sorprendiéndonos de lo que se aporta con sus lecturas. A diferencia de “la realidad” como referencia, la imagen representa una experiencia común, porque a fin de cuentas estamos viendo lo mismo, y hablamos sobre ello.

Sabemos que toda imagen es una construcción humana. Aun así, hay imágenes que transmiten una carga de sentido más direccionado, mientras que otras son más neutras, menos orientadas a una significación específica.

La imagen facilita el ejercicio de agudizar la mirada, de preguntarnos qué nos dice ese detalle, que nos dicen diferentes elementos presentes. La imagen permite también el juego con lo que no está, con lo que se podría agregar.

La imagen se puede intervenir y se puede componer. En las experiencias referidas los grupos acompañaron la imagen con texto, sintetizaron pensamientos a través de la escritura. Son escrituras que se apoyaron en la imagen y que la acompañaron.

d) En las dos experiencias mencionadas se apeló a audiovisuales, usados como recurso. La disposición de medios técnicos hace que lo audiovisual esté más presente en las actividades. También es más accesible que la lectura, dado que comunica por medio de la palabra, la imagen y el movimiento.

En los casos que se observan, los materiales audiovisuales aportan una aproximación a hechos significativos de nuestra historia, características de modelos en disputa, mucha información y conceptualizaciones. Estas últimas, de manera más explícita, especialmente, cuando se presenta un discurso verbalizado, expositivo, aunque a veces la conceptualización está dada en la trama de imágenes.

e) Puede decirse que tanto las imágenes como los audiovisuales fueron usados como estrategias para traer y registrar la palabra del grupo respecto de la realidad, para provocar la puesta en común ideas, de formas de ver, que Freire conceptualizó como las “lecturas del mundo”. Esto implica, como dijéramos al momento de compartir la perspectiva de la Educación Popular, reconocer la existencia de un saber y de una capacidad de saber en las personas. La actividad está ordenada sobre la idea de que podemos decir lo que observamos y pensamos, podemos ponerlo en común y construir un diálogo con el resto de la gente, podemos elaborar esos pensamientos, agudizar la lectura, entender mejor. Ese recorrido se expresa en los hechos, pero además se dice, en el sentido de que se explicita en algún momento del recorrido y, además, se materializa en textos, en escritura, que surge tanto de la actividad individual, de grupos chicos como del grupo general. De manera que los grupos escriben y escribimos quienes coordinamos, en papel, elementos de los intercambios, objetivando, de esa manera, algunos saldos del diálogo grupal.

f) Buena parte del trabajo de pensar la realidad es hacer surgir dimensiones de análisis, construyendo una lectura capaz de asumir e integrar más elementos, que luego pueden profundizarse. Emergen, en estos casos, del uso de imágenes y de audiovisuales, aunque también podrían haber surgido de otros recursos.

Si bien la imagen (o la pregunta que sirve de consigna) orienta, tiene una carga direccionada hacia ciertos aspectos de la realidad que se analiza, se puede pensar que esa orientación puede ser más difusa, facilitando la emergencia de categorías de y desde los sujetos. En otras ocasiones, un mayor ordenamiento propuesto por quien coordina facilita la tarea. Es el caso del segundo recorrido mencionado, cuando se pregunta, y por tanto se orienta la atención del grupo, en cuatro direcciones (lo ambiental, lo internacional, el trabajo y la desigualdad como dimensiones del capitalismo a prestar atención).

Es interesante evitar la imposición de categorías y dimensiones y construir el razonamiento desde lo que el grupo aportó, y desde el modo en que lo aportó. Cualquier iniciativa que pongamos en juego va a construir una orientación y habrá que definir cuáles orientaciones son las que favorecen que más razonamientos sean realizados íntegramente por quienes participan de la actividad.

g) La segunda actividad presentada ofrece un ejemplo de la puesta en juego de algunos conceptos. En principio, el de capitalismo, que aparece expresado en el audiovisual. Se trata de un concepto que no es desconocido para quienes participan, aunque tal vez esté lejos del uso cotidiano y contenga muchos sentidos en el grupo. La decisión metodológica tomada tiene que ver con acercar al grupo cuatro conceptos que ordenan los sentidos en torno a cuatro dimensiones del capitalismo, que son por supuesto relativamente arbitrarias (podrían ser más u otras las que

se destaquen). La elección tuvo que ver con la actividad previa y lo que los sujetos afirmaron en ella.

La actividad se construye a partir de dos ideas: por una parte, el grupo tiene mucho para aportar a la reflexión sobre cada dimensión y, por otro lado, que el concepto puede aportar ordenando elementos, hilvanando, ofreciendo un sentido articulador de los elementos que se analizan. El concepto ayuda a sintetizar, a integrar sentidos que están dispersos. Los conceptos, por otra parte, no son muy lejanos, están al alcance de los sujetos que están analizando aspectos de la realidad que cada concepto contiene.

En la presentación del mismo, se cuida una cuestión que nos parece central, que tiene que ver con que ese modo de nombrar/pensar la realidad es una propuesta. Ha sido construida por otra gente en otras circunstancias y podemos aprovechar ese pensamiento.

h) La inclusión de la poesía, que solemos hacer, en un momento de apertura o de cierre en una actividad de formación se propone apelar a otras dimensiones de las personas que no son las exclusivamente racionales y a partir de las cuales, entendemos, también pueden darse formas significativas de producción de conocimientos.

La poesía la pensamos como aquella que invita, desde otro tipo de lenguaje, a conectar con las experiencias, los recuerdos, las emociones, las infinitas sensaciones. Tanto en la apertura de una jornada de formación, para abrir un tema y una discusión, o jugando a modo de cierre, de síntesis, del trabajo compartido.

La poesía, generalmente mediada por la lectura en voz alta de algún integrante de la coordinación, abre al diálogo y al intercambio entre quienes participan del proceso. La pregunta juega un lugar central referida a: qué sentimos, de qué nos habla lo leído, qué interpretamos, qué relación encontramos con nuestra vida, con lo que estuvimos trabajando, qué nos lleva a pensar, qué sueños y deseos convoca. Los distintos sentires, miradas e interpretaciones que suelen ponerse en juego muchas veces sorprenden, por su riqueza y profundidad, a los propios participantes y a sus pares, descubriéndose en reflexiones que quizás no hubiesen surgido de otro modo.

Las poesías compartidas en distintos talleres, aportaron respuestas conmovedoras del grupo, la escucha atenta y reflexiva, la emoción y el entusiasmo en el aplauso, la energía colectiva que se podía sentir en el espacio grupal, dejaron muchos elementos para seguir pensando y repensando colectivamente.

## **Aportes finales**

A lo largo de estas páginas, nos propusimos compartir la experiencia de trabajo de un equipo que busca articular la extensión con la docencia y la producción de conocimientos junto a movimientos y organizaciones populares. La Educación Popular y sus principios metodológicos han sido orientaciones para nuestra tarea. En este sentido, intentamos aquí recuperar aspectos que consideramos centrales vinculados a la posibilidad del diálogo, a tomar como punto de partida las prácticas y experiencias de los grupos con quienes trabajamos como camino para la construcción de conocimientos. Lo hicimos tratando de reconstruir situaciones concretas que esperamos sean aportes para la discusión, el intercambio, las preguntas y también las críticas de compañeros con quienes compartimos caminos y desafíos similares.

En los últimos años, desde estas experiencias y reflexiones, nos fuimos interrogando y probando estrategias que posibiliten ampliar la experiencia de las personas en los procesos pedagógicos, apelando a dimensiones no sólo racionales sino también sensibles y emocionales como aspectos igualmente significativos en la tarea pedagógica. Reflexiones y desafíos que asumimos en relación a los procesos de formación al interior de las organizaciones populares, como así también en la tarea pedagógica junto a estudiantes en la universidad. Entendemos que su formación no puede negar esas distintas dimensiones, así como tampoco desvincularse de situaciones de la realidad, especialmente las que atraviesan los sectores populares y sus organizaciones.

## Referencias

- Alonso, J., & Rosso Cudugnello, R. (2024). Construcción de subjetividad en el proyecto político-educativo en Vientos de Libertad MTE. *Polifonías*, 13(26), 101-130. Recuperado a partir de <https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/1659>
- Di Matteo, A. J. (2020). Apuntes para pensar la acción junto a los movimientos sociales. *Revista Masquedós*. <https://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/107/81>
- Di Matteo, A. J. (2023). Vientos de Libertad: una respuesta del movimiento popular al problema del consumo. *Revista Debate Público*, 13(25), 155-166. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/debatepublico/article/view/9066>
- Erreguerena, F., Nieto, G. y Tommasino, H., (2020), Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña. *Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*, 4(4), 177-204.
- Freire, Paulo (1991) *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores
- Freire, Paulo (2002) *Concientización. Teoría y práctica de una educación liberadora*. Galerna-Búsqueda de Ayllu. Buenos Aires
- Freire, Paulo (2008). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la "Pedagogía del oprimido"*. Siglo XXI.
- Jara, Oscar (1985) El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla, en Hernández, Isabel. *Saber Popular y Educación en América Latina*. Buenos Aires, Ediciones Búsqueda CEAAL.
- Jara, Oscar, (2020). *La Educación Popular Latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. EdUNLu y El Colectivo.
- Michi, N., Di Matteo, J. y D. Vila. (2021). *Universidad, Movimientos y Educación. Entre senderos y bordes*. EdUNLu.
- Núñez Hurtado, Carlos (1986) *Educación para transformar, transformar para educar*. Editorial Humanitas. Buenos Aires
- Núñez Hurtado, Carlos (1998) *La Revolución Ética*. México, IMDEC.
- Torres Carrillo, Alfonso (2011) *Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. Caracas, Universidad Bolivariana de Venezuela

**Biografía de autore/as:**

Álvaro Javier Di Matteo. Doctor con orientación en Ciencias Humanas y Sociales (UNLu). Profesor Titular en la División de Educación de Adultos. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján (UNLu). Director de la Maestría en Educación Popular de Adultos. Director del Programa de Investigación Movimientos populares, educación y producción de conocimiento.

Diana Gabriela Vila. Mg. en Educación: Pedagogías críticas y Problemáticas Socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora Adjunta de la División de Educación de Adultos. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján (UNLu). Integrante del proyecto Movimientos populares, educación y producción de conocimiento



# El desafío de las metodologías colaborativas en los mundos afromexicanos. Una propuesta de trabajo

**Gabriel Medina Carrasco**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México  
[gabriel.medina@uacm.edu.mx](mailto:gabriel.medina@uacm.edu.mx)

## Resumen

En este texto se presenta una propuesta de trabajo de investigación colaborativa en el pueblo afromexicano con la finalidad de recuperar sus voces sobre el impacto del reconocimiento constitucional (2019) en sus realidades comunitarias y en su proceso de construcción como sujeto sociopolítico. Se parte de una problematización de la ausencia de cambio en su cotidianidad, de su mayor presencia en espacios de representación política y en el debilitamiento de sus bases organizacionales. Como parte de la metodología colaborativa, en sus distintas fases, enfatiza en la construcción de una atmósfera y articulación heterárquica en la investigación técnica de investigación y proceso de interpretación de la información recabada. Entre otros desafíos de la investigación colaborativa, se señalan las reticencias académicas para abandonar las metodologías basadas en la jerarquía sujeto-objeto y la desconfianza de las comunidades por la larga experiencia de explotación cognitiva que ha caracterizado su relación con la academia.

**Palabras clave:** afromexicanos; transición epistémica; metodologías colaborativas; informantes; sujetos colaboradores; desafíos académicos, extensión crítica

---

**Para citación de este artículo:** Medina Carrasco, G. (2025). EL DESAFÍO DE LAS METODOLOGÍAS COLABORATIVAS EN LOS MUNDOS AFROMEXICANOS. UNA PROPUESTA DE TRABAJO. *Revista Masquedós*, 10(14), 1-16. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2025v10.n14.478>

Sección: Dossier Recepción: 25/06/2025 Aceptación final: 12/08/2025



# O desafio das metodologias colaborativas nos mundos afromexicanos. Uma proposta de trabalho

## Resumo

Este texto apresenta uma proposta de trabalho de pesquisa colaborativa na comunidade afro-mexicana com o objetivo de recuperar suas vozes sobre o impacto do reconhecimento constitucional (2019) em suas realidades comunitárias e em seu processo de construção como sujeito sociopolítico. Parte-se de uma problematização da ausência de mudança em seu cotidiano, de sua maior presença em espaços de representação política e do enfraquecimento de suas bases organizacionais. Como parte da metodologia colaborativa, em suas diferentes fases, enfatiza-se a construção de uma atmosfera e articulação heterárquica na pesquisa para potencializar a participação da comunidade no desenho, nas técnicas de pesquisa e no processo de interpretação das informações coletadas. Entre outros desafios da pesquisa colaborativa, destacam-se a relutância acadêmica em abandonar as metodologias baseadas na hierarquia sujeito-objeto e a desconfiança das comunidades devido à longa experiência de exploração cognitiva que caracterizou sua relação com a academia e extensão crítica.

**Palavras-chave:** afro-mexicanos; transição epistêmica; metodologias colaborativas; informantes; sujeitos colaboradores; desafio acadêmicos.

# The challenge of collaborative methodologies in the Afromexican worlds. A work proposal

## Abstract

This text presents a proposal for collaborative research work in the Afro-Mexican community with the aim of recovering their voices on the impact of constitutional recognition (2019) on their community realities and on their process of construction as a sociopolitical subject. It starts from a problematization of the absence of change in their daily lives, their greater presence in spaces of political representation, and the weakening of their organizational bases. As part of the collaborative methodology, in its different phases, it emphasizes the construction of a heterarchical atmosphere and articulation in the research to enhance community participation in the design, research techniques, and process of interpreting the information collected. Among other challenges of collaborative research, we note the reluctance of academics to abandon methodologies based on the subject-object hierarchy and the mistrust of communities due to the long history of cognitive exploitation that has characterized their relationship with academia and critical extension.

**Keywords:** Afro-Mexicans; epistemic transition; collaborative methodologies; informants; collaborating subjects; academic challenges; critical extension.

## Introducción

En las siguientes páginas se presenta una propuesta de metodología colaborativa. Con base en la experiencia adquirida en proyectos de investigación realizadas en la Costa Chica de Guerrero y en otros contextos interculturales, se plantea una ruta de trabajo que presenta fases y problemáticas de la investigación colaborativa. El trabajo inicia problematizando el impacto del reconocimiento constitucional que el estado mexicano le otorga al pueblo afromexicano en el año 2019, tanto en las realidades materiales y cotidianas de las localidades de la Costa Chica como en el movimiento afromexicano. Trabajos posteriores al reconocimiento (Medina s/f) muestran que ésta se ha traducido en una mayor visibilidad del pueblo afromexicano en la conversación social, en redes sociales y la agenda política; por otro lado, se plantea que también ha tenido efectos desmovilizadores en los territorios, fragilizando la capacidad organizativa y de interpelación política del movimiento afromexicano al estado.

Con base en esa problematización, se propone la necesidad de realizar una investigación para recabar la visión de las autoridades territoriales y activistas del movimiento afromexicano para comprender cómo perciben el proceso del reconocimiento y el impacto que éste ha generado en su vida cotidiana. Con la convicción de que la academia, a partir de la relación jerárquica que comporta la racionalidad científica en la relación con los sujetos en observación, tiende o puede caer en una sobreinterpretación (Eco 2013), se plantea realizar una propuesta de indagación colaborativa.

La propuesta señala los desafíos que comporta la necesaria transición epistémica hacia un diálogo de saberes; esto es, a la configuración de una plataforma epistémica y metodológica que se construya en conjunto con las comunidades y realidades sociales en observación. A su vez, se esbozan los desafíos que esta transición comporta en las distintas fases de la investigación para terminar resaltando que las metodologías colaborativas tienen que gestionar los desafíos académicos que subyacen a una academia que sigue atrapada en una mirada eurocéntrica y que no arriesga a construir un saber desde el sur global.

En suma, esta reflexión busca problematizar el trabajo académico que muestra sus limitaciones analíticas, toda vez que, escudándose en el método científico, ha naturalizado una reflexión exógena y jerárquica al reducir a los sujetos reales a informantes, negándoles su capacidad para construir exégesis de sus realidades y, de esta forma, se opone a transitar a una ecología de saberes que ofrece la posibilidad de construir un conocimiento transdisciplinario.

### ***Contexto sociopolítico de los mundos afromexicanos***

Antes del reconocimiento constitucional del pueblo afromexicano (agosto 2019), sus realidades eran la preocupación de activistas, autoridades territoriales y organizaciones sociales afromexicanas, también era el interés de un reducido grupo de académicos y de defensores de derechos humanos que, en distinto grado y planos, colaboramos en generar las condiciones para visibilizar el proceso de racialización y discriminación que padecían sus integrantes, tanto por las instituciones gubernamentales como por otros grupos de la sociedad mexicana. A partir de su reconocimiento, el pueblo afromexicano ha logrado posicionarse en distintos espacios de representación y ha comenzado a ser sujeto de atención de algunas iniciativas del estado mexicano, incluso participa y tiene representación en instancias internacionales.

Con todo, la mayor visibilidad política y social alcanzada a partir de año 2019 no se ha traducido en el acceso a mayores recursos y programas gubernamentales

que permitan un mejoramiento de sus condiciones de vida, al menos en las comunidades de la Costa Chica del estado de Guerrero; del mismo modo, tampoco se ha traducido en el acceso a la justicia histórica y al desarrollo que sus autoridades territoriales exigieron en el proceso del reconocimiento constitucional. Sin duda, tales demandas son compartidas por la diáspora afrodescendiente organizada en la región latinoamericana y reconocida por la Organización de las Naciones Unidas, lo que explicaría que el pasado 17 de diciembre del 2024, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamara el Segundo Decenio Internacional para las personas Afrodescendientes, que se extiende desde el 1° de enero de 2025 hasta el 31 de diciembre del 2034 (ONU 2024). Tal declaratoria buscaría otorgar algo de justicia a los descendientes de los africanos esclavizados en nuestra América que históricamente han sido expulsados de las narrativas e imaginarios de los estados-nación de la región, pero también obedecería al incumplimiento de los objetivos del primer Decenio que, además de darles reconocimiento, exigió a los estados otorgar desarrollo y justicia para los afrodescendientes.

Es decir, a partir del reconocimiento constitucional el pueblo afromexicano ha logrado una valiosa visibilidad social, tanto en la narrativa pública (especialmente en redes sociales) como en la agenda gubernamental; narrativa que -no obstante- se ha caracterizado por tener cierto tono de exitismo autocomplaciente, en tanto no han existido cambios en los niveles locales de la institucionalidad pública, que continúa discriminando a una población que sigue sufriendo un proceso de racialización por funcionarios, especialmente de la primera línea de atención.

Por lo tanto, el pueblo afromexicano asiste a un espacio-tiempo que se podría calificar como de desplazamiento o transición, sobre el cual no existen elementos válidos y confiables para anticipar o especular y mucho menos concluir que sea un proceso que se concrete en (1) una mejora real de las precarias condiciones de vida de las comunidades afromexicanas -particularmente, las que habitan en la Costa Chica de Guerrero-, (2) en el acceso a una justicia reparatoria social e histórica y (3) a un desarrollo acorde a lo planteado por sus autoridades, esto es, “desde abajo o con las comunidades”.

Independientemente de las transformaciones señaladas, asociadas al reconocimiento constitucional en el plano normativo y en las narrativas institucionales, no existe claridad si ello ha coadyuvado al empoderamiento y autonomía política del sujeto afromexicano o, por el contrario, los actores principales del proceso que permitió el reconocimiento constitucional, los discursos predominantes y las formas de trabajar el reconocimiento ha devenido en la reproducción de un sujeto afromexicano subalternizado y sometido al proyecto de nación que se autoproclama única e indivisible y promueve una idea de país homogéneo. En la medida que estemos en presencia del segundo escenario, en términos de la reflexión decolonial, implicaría la consolidación del pueblo afromexicano como sujeto bestializado (Maldonado-Torres, 2007) y border (Medina 2017) que requiere el tutelaje del estado para lograr su integración al proyecto país; es decir, un sujeto reconocido por la institucionalidad, pero incapaz por sí mismo para confluir e interactuar con otros colectivos sociales y con la institucionalidad de país. Por lo tanto, se profundizaría la concepción de que, en tanto el pueblo afromexicano no tendría la capacidad para ejercer los derechos que el reconocimiento le ha conferido, el estado debería procurar asumir la responsabilidad sociopolítica de guiarlo para que alcance mayores niveles de desarrollo y de justicia.

En ese escenario, cabría problematizar cómo se están percibiendo en el propio movimiento afromexicano la nueva realidad política que han generado los dispositivos institucionales (leyes, discursos, espacios de representación política) que

se activaron con el reconocimiento en la reconfiguración identitaria afromexicana (a partir de su inclusión en la constitución como sujeto parte de la nación), de sus formas de organización sociopolítica (en virtud de otorgarle cuotas en los espacios de representación política) y de los canales de interpelación al estado (por la prescripción de su existencia jurídica y sociopolítica).

En una dirección distinta a la indagación disciplinaria que, de suyo, parte de la convicción de que el investigador, con base en la generación de la data generada a través de las distintas técnicas de relevamiento de material de análisis (entrevistas, encuestas, grupos de discusión, registros etnográficos), es quien tiene la potestad de poder concluir sobre este fenómeno, en esta propuesta se parte de otro lugar epistémico, esto es, la construcción de un saber producido con base en generar las condiciones epistémicas que promueva una relación heterárquica (en oposición a la naturalizada relación jerárquica que sustenta el saber científico convencional). Aquí, por lo tanto, se promueve una epistemología sustentada en una ecología de saberes (Santos 2009) que impone construir un andamiaje epistémico metodológico relacional, cercano a la mirada de los sujetos afromexicanos que participen en la indagación y, por lo tanto, es una propuesta que problematiza la mirada jerárquica y experta (categorial) de la racionalidad científica. En términos metodológicos, se propone trabajar con base en una metodología colaborativa.

Impulsar una investigación/reflexión con base en una articulación con los sujetos de interés investigativo tiene precursores en distintos campos disciplinarios. Sólo por mencionar algunos, cabe destacar en el campo de la educación los tempranos trabajos de Lev Vygotsky en los años treinta, en los que propuso la noción de “zona de desarrollo próximo” para enfatizar que el aprendizaje significativo se da en interacción con el otro (Vygotsky 1995). En esta misma dirección, Paulo Freire (1970) propuso una educación dialógica, con base en las realidades y significaciones que los educandos tienen de su entorno y tiempo. En el ámbito propio de la investigación social, por su parte, se resaltan los trabajos de Fals Borda (1970 y 1985), en los que impulsó la Investigación Acción Participativa tanto en el medio rural como urbano popular y, para finalizar, cabría recuperar la propuesta de Santos (2009) que propone la noción de “ecología de saberes” que afirma la necesidad de producir conocimiento en una articulación entre el saber científico con los saberes populares, indígenas y campesinos. Sin duda, la herencia de Fals Borda en términos del compromiso intelectual y político que debe comportar una investigación crítica orienta el trabajo que aquí se propone, en ese contexto nuestra apuesta comporta avanzar hacia una ecología de saberes, en tanto planteamos que la metodología colaborativa debe trabajar con las personas de la comunidad en observación como colaboradores y, por lo tanto, transformar la relación jerárquica de sujeto – objeto que, en el registro metodológico convencional, se expresa en la relación investigador – informantes. Avanzar hacia una ecología de saberes conlleva situar la mirada en el impacto que produce ese cambio de paradigma metodológico en el cuerpo académico; es decir, en el confort de saberse sujeto cognoscente que tradicionalmente se ha erigido en el que posee el corpus teórico para interpretar el habla de la comunidad. Este aspecto, escasamente trabajado, también se resalta en esta reflexión.

### ***Antecedentes de la propuesta de trabajo colaborativo***

El trabajo realizado `por casi veinte años con las comunidades y activistas afromexicanas de la Costa Chica de Guerrero (2007-2025); especialmente, en el acompañamiento a las autoridades territoriales (comisarios ejidales, principales y líderes locales durante el proceso por el reconocimiento constitucional (2017-2019), ha permitido obtener una adecuada comprensión de las condiciones

de vida precarizadas de las comunidades afromexicanas de la Costa Chica, las variadas formas de organización sociopolítica que el movimiento afromexicano ha configurado en su interpelación al estado y las distintas narrativas que poseen las diferentes voces que han sido relevantes, tanto para el estado y academia como para las comunidades. En este periodo se ha observado que la exigencia afromexicana por el reconocimiento trasciende el ámbito normativo, en tanto su interés principal ha sido participar en la construcción, por una parte, de un proyecto de desarrollo de largo plazo, fruto de la activa participación de las comunidades a objeto que éstas mejoren sustancialmente sus condiciones de vida acorde a sus necesidades y urgencias; y, por otra parte, lograr una justicia histórica que revierta el largo tiempo de discriminación y racialización que ha sufrido el pueblo afromexicano de parte de la institucionalidad gubernamental y de la sociedad mexicana; y finalmente, que ambas reivindicaciones generen las condiciones para fortalecer los procesos de afirmación identitaria colectiva al interior de las comunidades afromexicanas.

Estas exigencias, que fueron parte de la agenda política de las autoridades territoriales, especialmente en la Costa Chica del estado de Guerrero, no fueron recogidas en el proceso del reconocimiento lo que, en mucho, obedeció a que la relación del movimiento afromexicano con las autoridades gubernamentales estuvo conducido por cierta academia que, en desmedro de las autoridades territoriales que expresaron una contundente y argumentada postura crítica del proceso impulsado por la Senadora Susana Harp (Medina, s/f), prefirió visibilizar y posicionar a las voces de los representantes de las organizaciones no gubernamentales (ONG) que se sumaron alegremente a la estrategia de la Senadora sin hacer cuestionamientos al proceso.

Ahora bien, a partir del reconocimiento constitucional (agosto 2019) diversas voces afromexicanas, tanto activistas sociopolíticos como culturales, han logrado instalarse en distintos espacios de la institucionalidad política y agenda social nacional, ya sea que algunas activistas de ONG se hayan ubicado en cargos de representación política nacional o, incluso, en espacios internacionales (como en el Foro Permanente Afrodescendiente de la ONU); asimismo, se han multiplicado los espacios de difusión de las expresiones culturales afromexicanas a lo largo del territorio nacional y han surgido diversos muros y nodos en las redes sociales que difunden las actividades afromexicanas, sean promovidas por instituciones gubernamentales y académicas o por la sociedad civil organizada afromexicana (de suyo apoyada por la institucionalidad gubernamental o académica, tal como quedó de manifiesto en el apoyo organizacional y financiero en la realización del último Encuentro de Pueblos Negros -núm. XXVI- realizado en la Hacienda de Temixco-Estado de Morelos, el 16 y 17 de noviembre del 2024).). A su vez, el reconocimiento se ha traducido en una extensa agenda legislativa para armonizar las distintas leyes del país al reconocimiento afromexicano (al respecto, es de destacar el trabajo realizado por la Senadora Susana Harp).<sup>1</sup> Es decir, el reconocimiento ha permitido una extraordinaria visibilización de las voces y cultura afromexicana que se podría considerar está logrando posicionar al sujeto afromexicano en la conversación social del país.

No obstante, como se señaló, ello no se ha traducido en mejoras en programas

---

<sup>1</sup> En este marco, desde su reconocimiento constitucional, se han tramitado -algunas de las cuales se han aprobado- diversas leyes orientadas a beneficiar a integrantes del pueblo afromexicano, tales como la Ley General de Cultura y Derechos Culturales, Ley General de Educación, Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión, Ley General de Salud, Ley General de Turismo y Ley General de Pesca y Acuicultura Sustentables (véase 6º Informe de Senadora Susana Harp).



sociales, materiales y organizacionales para el pueblo afromexicano; en concreto, no han surgido programas gubernamentales dirigidos específicamente a atender las carencias de las comunidades afromexicanas del país, tales como sus históricos problemas de conectividad, de acceso a la justicia y a recursos gubernamentales; como tampoco se han adecuado las prioridades y denominaciones formales en el Instituto Nacional para los Pueblos Indígenas- INPI, la principal institución gubernamental para atender a la otredad en el país; al menos, no ha cambiado su nombre para incluir a los afromexicanos, como tampoco ha creado nuevos programas dirigidos al pueblo afromexicano. Si bien el INPI impulsó la creación de la Casa para el Desarrollo de la Mujer Afromexicana-CAMI (en Santa María Cortijo, Costa Chica de Oaxaca), es la única experiencia en el país, lo que contrasta con las treinta y cuatro CAMI dirigidas a las mujeres de las comunidades indígenas (Carballo 2023). Del mismo modo, en el sector educacional tampoco se han modificado los libros de texto que reposicione el aporte histórico del pueblo afromexicano en la construcción del estado nación (vía su participación en las guerras de independencia y revolución mexicana), como tampoco se ha trabajado en reconocer el aporte afromexicano al patrimonio cultural nacional. Como excepción, cabe destacar la creación de la Afrouniversidad Politécnica Intercultural (Santa María Cortijo, Costa Chica-Oaxaca, 2023). Y así se puede seguir señalando ámbitos de la gubernamentalidad que no han experimentado cambios para dar cuenta de las exigencias que impone la formalización de un nuevo sujeto de derecho, como es el pueblo afromexicano; por ejemplo, en salud, agricultura, infraestructura y transporte, en el poder judicial, etc. nada ha cambiado. Se podría decir que el estado ha buscado modificar las condiciones de desigual acceso a la justicia, al impulsar los Planes de Justicia, pero cabría mencionar que éstos surgieron como demanda indígena; de ahí que el primer Plan de Justicia validado por el gobierno fue el del pueblo Seri (del estado de Sonora) en el año 2022. En el caso del pueblo afromexicano, la elaboración de un Plan de Justicia obedece a la iniciativa y gestión de activistas afromexicanos que, principalmente agrupados en el Consejo Guerrerense Afromexicano-ConGA, han logrado la confluencia de voluntades de representantes políticos para impulsarlo, pero este proceso, luego de una masiva convocatoria con participación de autoridades gubernamentales del estado y una nutrida presencia de las comunidades de la Costa Chica,<sup>2</sup> no ha logrado avanzar debido a la incapacidad gubernamental por gestionar el trabajo de diferentes instancias organizacionales afromexicanas en el territorio.

En síntesis, el reconocimiento constitucional del pueblo afromexicano no se ha traducido en variaciones significativas en su cotidianidad respecto de las realidades que tenían previo al reconocimiento. Al menos los datos socioeconómicos de la región de la Costa Chica del estado de Guerrero siguen siendo muy precarias. En efecto, si bien en los últimos años se ha ampliado la carretera de la Costa entre Acapulco y Cuajinicuilapa, es una obra de infraestructura que no se acompañó de otras obras, ya sea en el ámbito del transporte y las comunicaciones (como caminos para sacar la producción y un sistema de comunicaciones, es decir, antenas de conexión a internet y telefonía) para terminar con el aislamiento comunicacional de la región (especialmente, cuando existen desastres naturales); nueva infraestructura en el sector salud (como clínicas y hospitales de primer nivel, mucho menos de hospitales especializados); habilitar tribunales para atender denuncias y conflictos por abusos laborales, disputas de tierras, de género y de orden civil y penal.

<sup>2</sup> Convocados por Negro A.C. y Conga, el 23 de noviembre del 2024 en el municipio de Marquelia (Costa Chica de Guerrero), acompañados por representantes del poder legislativo estatal, presidentes de varios ayuntamientos y funcionarios del INPI, se reunieron más de doscientos representantes afromexicanos de distintas comunidades de la Costa Chica.

En el nuevo escenario cabría agregar que, salvo el surgimiento del ConGA, se observa un debilitamiento de la capacidad política autónoma y territorial del movimiento afromexicano para interpelar los distintos poderes del estado. Esta menor capacidad política se podría deber a muchos factores, como el fallecimiento de líderes históricos (como Bulmaro García Zavaleta, en el 2023), la incorporación de activistas a espacios de la institucionalidad gubernamental (como Néstor Ruiz, en la AfroUniversidad Politécnica Intercultural) o de representación legislativa (Rosa Castro y Sergio Peñaloza) y probablemente por la proliferación fragmentada y autorreferentes de nuevas voces afromexicanas, especialmente en las nuevas generaciones.

Sin duda, el reconocimiento ha transformado la agenda política del movimiento afromexicano, pero se desconoce en qué sentido ha impactado en su agenciamiento. De ahí que sería clarificador promover iniciativas investigativas que -con las voces, cuerpos y apropiación de los propios sujetos del pueblo afromexicano- indaguen si el racismo sigue siendo un dispositivo cultural que permea en las instituciones mexicanas al grado de obstaculizar la aplicación y respeto de los derechos humanos del pueblo afromexicano en tanto sujeto de derecho, esto es, como hipótesis, observar ¿qué tanta densidad y vigencia posee la matriz racista que fue consustancial a la fundación del estado nación mexicano?; y de otra parte, ¿cuál habría sido el grado de influencia que tuvo la conducción del proceso del reconocimiento por parte de la academia?; al respecto, se han planteado dos líneas de trabajo (Medina s/f): de una parte, la academia ha cumplido como un referente y acompañante en la configuración del afromexicano como incipiente sujeto colectivo que con el tiempo se fortalecería en tanto sujeto político con autonomía y potencialidad transformadora; y, de otra parte, que lamentablemente hegemonizó la relación con el movimiento afromexicano, la academia cumplió una función de “termidor” (Hinkelamer 2016, Bautista 2017), es decir, como un dispositivo que se atribuyó la potestad de imponer las metas, los tiempos, las formas de actuar y los límites del proceso del reconocimiento, con base en lo cual desconfiguró políticamente al sujeto afromexicano y provocó su declive o sumisión a la autoridad política, o su infantilización sociopolítica. En este horizonte, una investigación que pretenda comprender el impacto del reconocimiento y de proceso del mismo en el pueblo afromexicano, debiera plantearse observar las dinámicas que al interior del propio movimiento (por ejemplo, las diferencias de estrategia y discursivas existentes entre las autoridades territoriales y la sociedad organizada) fueron generando las bases para la actual deriva organizacional fragmentada del pueblo afromexicano como voz escasamente validada comunitariamente y sin fuerza para interpelar al estado. Esta indagación requiere, no obstante, que la mirada académica asuma el desafío de recuperar la densidad de significados que las propias voces afromexicanas atribuyan a las narrativas que circulan en las comunidades, en sus representantes y/o activistas y, a su vez, en las interpretaciones exógenas al movimiento que buscan interpretarlo y, por este medio, suplantarlos.

### ***Desplazamiento epistémico y metodológico***

Para abordar lo anterior, cabría arriesgar un desplazamiento epistémico y metodológico. Es decir, superar los análisis heterónomos y jerárquicos de la reflexión científica disciplinaria que, atrapada en el legado carteciano que impone una relación sujeto-objeto (Wallerstein 1996), ha reducido a los integrantes de las comunidades afromexicanas a una condición de “informantes”. En línea con la tradición de la educación popular, la interculturalidad y la propuesta decolonial,

cabría impulsar una indagación comunitaria y colaborativa, en la que los integrantes de la comunidad que se contacten y acepten involucrarse en las distintas fases de la investigación se consideren “colaboradores”.

Sin duda, es una apuesta que plantea desafíos mayores para una academia que ha naturalizado la producción de conocimiento con base en una racionalidad que niega a los sujetos de observación capacidad analítica de sus realidades, más aún cuando tales sujetos pertenecen a las “zonas del no-ser” (Fanon 2009), esto es, habitan en territorios carentes de una institucionalidad gubernamental o una presencia estatal fragilizada y, por extensión, poblaciones que resuelven sus conflictos con violencia y muerte; sujetos que durante los tiempos coloniales fueron bestializados y/o infantilizados (Torres-Maldonado 2007), que históricamente fueron marginados de la narrativa del estado nación y que en la actualidad despliegan su cotidianidad como “sujetos borde” (Medina 2017), esto es, sujetos que pertenecen al territorio mexicano, pero a quienes las instituciones estatales y los otros grupos sociales del país los siguen discriminando y negando un estatus de humanidad.

Si a lo anterior se agrega que en México existen escasos análisis que arriesguen crear conocimiento desde la perspectiva decolonial que, en términos epistémicos y metodológicos, impone trazar una estrategia de investigación colaborativa y heterárquica que, en la práctica, conlleva incorporar la mirada del sujeto de interés investigativo (personas del movimiento y pueblo afromexicano) como parte integrante del equipo de investigación, el desplazamiento epistémico y metodológico sugerido ofrece una doble oportunidad: de una parte, inaugura una línea de investigación sobre una realidad sociocultural y política que impone un ejercicio de reflexividad y autocrítica ética (sobre el proceder de la academia) en un proceso sociopolítico que involucró directamente a un sujeto subalterno y racializado históricamente; y de otra parte, como parte consustancial a la investigación plantea construir una relación heterárquica, relacional u horizontal con los sujetos de interés investigativo.

Con todo, se debe tener presente que una investigación colaborativa conlleva superar el carácter de intervención de trabajo en la comunidad, no sólo en términos de su cotidianidad, sino también en términos de su construcción como comunidad y en la reproducción/reconfiguración de su cosmovisión, por lo tanto, es fundamental que en las primeras fases de la investigación se involucre a la comunidad en la definición de la pertinencia o no de la misma (Tuhiwai Smith 1999). En la perspectiva de la autora neozelandesa, en el caso concreto de indagar la percepción de la comunidad afromexicana sobre el reconocimiento constitucional, implica necesariamente su involucramiento en clarificar una batería de interrogantes que tradicionalmente la academia resuelve de mutuo propio porque asume de suyo que posee la autoridad cognitiva sobre lo que la comunidad necesita. En otros términos, los primeros contactos con la comunidad -léase primera fase de la investigación colaborativa- debieran orientarse para involucrar a la comunidad (vía sus autoridades, activistas e integrantes de la comunidad) en alcanzar claridad sobre las siguientes interrogantes:

- a. ¿Para qué hacer la investigación?
- b. ¿Qué beneficios podrá aportar a la comunidad?
- c. ¿Cuáles son los tiempos de la investigación?
- d. ¿Qué actividades y métodos se contemplan en la investigación?
- e. ¿Quiénes participarán y qué actividades harán en la investigación? (tanto de la institución como de la comunidad)

Con base en la resolución de estas interrogantes es posible proponer un protocolo que aporte orientaciones, principios y pautas de actuación en situaciones en las que se requiere de procedimientos sistemáticos para generar un diagnóstico con la activa y continua participación de la comunidad. La participación también comporta un proceso de formación comunitaria. El protocolo no es ni pretende ser una receta, tampoco es un instrumento cerrado ni rígido que se deba seguir al “pie de la letra”. Muy al contrario, se trata de un marco flexible y adaptable a diferentes contextos y situaciones orientado a una implantación no conflictiva de generar información sobre las realidades de las comunidades afromexicanas.

En ese tenor, la sostenibilidad fáctica y política del trabajo en el territorio y la construcción de sinergia horizontal entre el cuerpo académico con los sujetos de la comunidad plantea una diferencia radical respecto de las investigaciones reproductoras de saberes eurocéntricos, que no problematizan la distinción entre sujeto y objeto, en tanto no debiera existir una separación entre sujeto y conocimiento. En efecto, una indagación colaborativa comporta la complejidad de reconocer que el sujeto cognoscente -sus circunstancias y clivajes- son parte consustancial del conocimiento a construir. Es decir, todo proyecto colaborativo conlleva configurar un cuerpo pensante con los integrantes de la comunidad y el personal académico, incluyendo las circunstancias y ontología de vida de todas las partes. En este sentido, el fundamento y la orientación de esta propuesta es promover un tipo de investigación que, respetando la convivencia democrática y comunitaria en el territorio, se sustente en un cuerpo vivo de sujetos que se apropien de la propuesta y la vuelvan factible. En esta dirección, la investigación se debe enmarcar en los principios del diálogo, la coordinación o la negociación abierta y horizontal entre los diversos agentes sociales y políticos involucrados.

El desplazamiento epistémico conlleva diseñar una estrategia metodológica que, acorde a los tiempos comunitarios, debiera despegarse en fases diferenciadas que posibilite la realización de las distintas actividades que implica la participación de la comunidad, desde el diseño de la indagación hasta su implementación en el territorio y análisis final. Cada fase conlleva el cumplimiento de determinadas acciones requeridas para sostener la involucración de la comunidad en la ejecución de las fases posteriores, tal como se indica a continuación.

La primera fase, que puede ser por iniciativa de la propia academia o por demandas comunitarias, consiste en la preparación del involucramiento de la comunidad. En esta fase corresponde constituir un equipo impulsor que es fundamental para la realización de la investigación, en tanto tiene la responsabilidad política de gestionar y llevar a cabo las distintas fases y actividades del proyecto, atendiendo mantener una relación horizontal con los integrantes de la comunidad que se incorporen al proyecto como colaboradores o como sujetos que aporten información al análisis, es decir, el equipo impulsor es una instancia que debe tener claridad del horizonte político de la investigación, un dominio de la epistemología en la que ésta se sustenta y el marco ético del trabajo a realizar con la comunidad (Sepúlveda, Báez y Montenegro 2008).

En esta fase, a su vez, el equipo impulsor, junto a otros integrantes de la academia que formen el equipo de investigación, deben realizar las actividades de prospección y pre-diagnóstico en la comunidad sobre las problemáticas que motivaron la investigación, las que pueden ser producto de indagaciones previas o demandas de la comunidad, ya sea planteadas por autoridades, activistas o integrantes de la comunidad. En esta fase se deben trabajar las fuentes secundarias (bases de datos existentes, investigaciones previas, fuentes oficiales y otras sobre la realidad

de la comunidad a investigar). Con estas primeras acciones, se debe conformar una comisión de acción comunitaria, integrada por académicos y miembros de la comunidad (colaboradores), a fin de trabajar horizontalmente las siguientes fases de la indagación. Con base en la información disponible recabada hasta el momento, la comisión de acción comunitaria debe realizar un primer análisis para comenzar a responder las preguntas que sustenten comunitaria, ética y políticamente la investigación.

La experiencia que hemos vivido en investigaciones que promueven este desplazamiento epistémico – metodológico<sup>3</sup> muestra que uno de los principales desafíos de las investigaciones colaborativas es la resistencia del cuerpo académico a arriesgar el tránsito fuera del confort y certeza que le confiere el control del proyecto de investigación (Wallerstein 1996), en tanto es un ejercicio de alta exigencia reflexiva y ética. En efecto, proyectos de investigación colaborativos y decoloniales enfrentan el desafío de que los profesionales formados disciplinariamente (en alguna de las disciplinas de las ciencias sociales) o que tengan una formación interdisciplinaria transiten a un espacio incierto y sin definición previa de actividades, tiempos y técnicas dado que éstas se construyen con la participación de los integrantes de la comunidad. En la medida que estos proyectos se organizan en función de establecer criterios de trabajo que enfatizan en la relación con los “colaboradores” que, para favorecer la creación de atmósferas de confianza e integración en el trabajo, implica modificar muchas prácticas y formas de trabajo formal de la academia, desde aspectos supuestamente pueriles como desechar referirse a los otros académicos del equipo impulsor y del equipo de investigación con sus grados académicos -doctor, maestro, licenciado-, algo que -al menos en la formalidad mexicana- requiere un ejercicio de vigilancia comunicacional constante, hasta el uso de un vocabulario accesible a quienes nos son académicos para la argumentación en los necesarios debates heterárquicos que viabilicen la articulación de objetivos, actividades y horizontes de sentido de la investigación para académicos y colaboradores.

La segunda fase de la investigación, con base en el análisis de la información disponible y, principalmente, de las demandas planteadas por los integrantes de la comunidad, se elabora el diseño de la intervención, lo que se traduce en la definición del objetivo de la misma, la modalidad de trabajo, los tiempos y maneras de recabar la información en la comunidad (las actividades en el campo). A través de esta operación, se busca la validación comunitaria e institucional de la indagación comunitaria. La experiencia indica que en esta fase, el desafío principal que podría surgir es la desconfianza que poseen las comunidades sobre las motivaciones de la investigación, debido a un largo historial de expoliación cognitiva que han padecido en su relación con proyectos de investigación, en los que se les solicitado información y, aunque no en todos los casos, desconocen el resultado de estos proyectos ni han recibido beneficio alguno por su participación en ellos. Sin duda

---

<sup>3</sup> Trabajos previos en las comunidades afromexicanas realizadas con colegas con amplia experiencia etnográfica enfrentaron dificultades al momento de recuperar las visiones y voces de los integrantes de los talleres realizados en distintas comunidades debido a la oposición de colegas que consideraron tales visiones y voces como material sujeto a interpretar, es decir, como expresiones vaciadas de una interpretación significativa y, en su opción profesional, requerían analizarse con dispositivos metodológicos que validaran tales afirmaciones (como análisis de discursos u otras técnicas de investigación). En la medida que en ese proyecto de investigación nuestra postura fue desechada por considerarse poco científica, el resultado de ese trabajo resultó en un ejercicio analítico y formativo que excluyó muchas de las formas idiomáticas propias de los participantes y fueron reemplazadas por expresiones formales del léxico promovido por el castellano contenido en la RAE. Del mismo modo, la misma situación se ha manifestado en otro proyecto en curso con colegas de una universidad intercultural que han expresado un abierto rechazo a una propuesta de diagnóstico participativo y colaborativo porque la participación de la comunidad impone suspender la definición previa de objetivos de la investigación y de las fases de la investigación y de los tiempos de trabajo, así también de la definición de las técnicas del trabajo de campo y de las categorías centrales de la investigación.



este tipo de relación, fincada en la naturalizada mirada jerárquica de la metodología científica convencional, ha promovido en la memoria viva comunitaria la convicción que la academia sólo busca beneficiarse así misma a partir de extraer información que no se traduce en resultados concretos de utilidad para la comunidad, lo cual obedecería a la normalizada concepción académica que posee la potestad de intervenir las comunidades de su interés investigativo a voluntad, cual hybris del saber, porque su misión es generar conocimiento universal, con presidencia de la visión comunitaria o intersubjetiva de sus integrantes.

La tercera fase de la investigación consiste en la aplicación de las técnicas de relevamiento de información acordadas en la Comisión de Acción Comunitaria (Asambleas, encuestas, entrevistas, grupos de discusión u otra técnica metodológica). En esta fase es fundamental, a través de las propuestas sugeridas por los colaboradores, promover la participación comunitaria a fin de recabar la visión de la mayor dispersión de voces comunitarias posibles. De esta forma se obtiene información diversa que posibilita acceder a una mirada comprensiva de las realidades en observación. En el caso concreto de las comunidades afromexicanas, a través de esta aproximación metodológica se obtienen saberes de distintas experiencias y percepciones comunitarias respecto del reconocimiento constitucional logrado en el año 2019. Con base en este relevamiento de información, es labor de la Comisión de Acción Comunitaria verificar que ésta se corresponda o no con los datos disponibles en fuentes secundarias previamente generadas por el equipo de investigación.

Además, en esta fase corresponde a la comisión de acción comunitaria (esto es, a investigadores e integrantes de la comunidad en una relación horizontal) realizar el análisis de la información generada y comunicar a la comunidad los resultados de dicho análisis, ya sea vía asambleas y otros formatos como folletos de distribución comunitaria en un lenguaje accesible (expresiones idiomáticas e imágenes) para las comunidades. En la deficiencia del soporte utilizado para comunicar a la comunidad los resultados de investigación, es evidente que los colaboradores son claves para indicar el tipo de lenguaje y la modalidad más idónea para facilitar esta operación.

Como parte final de la investigación corresponde a la comisión de acción comunitaria realizar un ejercicio de reflexividad y evaluación sobre todo el proceso investigativo, a fin de recabar la valoración que construye la comunidad sobre los trabajos de la investigación y, así, obtener una mirada comunitaria de los resultados de la investigación y sobretodo de la modalidad de la investigación. En este ejercicio de reflexividad colectiva, entre otros indicadores que podrían emerger en el proceso de la investigación y siempre en el diálogo con los integrantes de la comunidad que hacen parte de la comisión de acción comunitaria, cabría observar: nivel de participación comunitaria en las actividades y técnicas utilizadas en el trabajo de campo; comprensión comunitaria del lenguaje utilizado por el cuerpo académico; percepción comunitaria del sentido práctico (utilidad) del proyecto de investigación; el grado de apropiación comunitaria del proyecto de investigación y, finalmente, identificación de aquellas situaciones, acciones y posturas tanto de los colaboradores como de los académicos que, en el proceso de investigación, se erigieron como obstáculos, desafíos o problemáticos para el trabajo colaborativo.

Sin duda, sacar lecciones de nuestros aciertos, errores y vacíos como académicos es el mayor aprendizaje que podríamos obtener de estos proyectos que se desplazan de nuestra tradicional mirada del trabajo que hemos hecho “sobre” los otros hacia un trabajo “con” los otros.



## Conclusiones

En este breve trabajo, a partir de problematizar el impacto del reconocimiento constitucional que el estado mexicano le otorgó al pueblo afromexicano en el año 2019, se propone una investigación con metodología colaborativa para observar la percepción que existe del proceso y del reconocimiento entre integrantes del movimiento afromexicano, particularmente de aquellos que participaron en el proceso del reconocimiento como autoridades territoriales (no como parte de las organizaciones no gubernamentales). Con base en la experiencia de construir una propuesta metodológica colaborativa, en este texto se describe una carta de navegación para promover una investigación colaborativa organizada en fases, resaltando la necesidad de involucrar a la comunidad afromexicana desde la primera fase (esto es, desde el diseño de la investigación), a partir de integrarlos a una Comisión de Acción Comunitaria (CAC) en una condición de co-investigadores o de colaboradores, hasta finalizar la investigación (análisis de la información relevada con las técnicas de investigación acordadas por la CAC). En la propuesta se resaltan dos grandes desafíos que comportan las investigaciones colaborativas. Junto a las reticencias comunitarias para involucrarse en este tipo de investigaciones debido a la larga historia de expoliación cognitiva que ha practicado la academia, se destaca que existe una gran dificultad científica para transitar hacia una epistemología que promueva una ecología de saberes, esto es, construir una relación horizontal (no jerárquica) con los sujetos y visiones de los sujetos de interés investigativo.

Esta negación a abandonar el confort asociado a la validez del método científico, en mucho obedece a que las currículas formativas de las ciencias sociales siguen reproduciendo el legado carteciano que establece una fractura entre el sujeto cognoscente y los sujetos y/o realidades sociales a observar y comprender. Persistir en la formación que parte de la distinción metodológica entre sujeto (la mirada académica) y objeto (los sujetos sociales) constituye un obstáculo para transitar a un lugar de enunciación diferente a la naturalizada concepción de su autopercepción de que, a diferencia del integrante del pueblo afromexicano, la mirada científica dispone de los cuerpos teóricos para realizar la exégesis que exigen los corpus de análisis generados en el trabajo de campo.

La reflexión decolonial e intercultural ha mostrado el carácter colonial de esa episteme, por lo que se requiere una postura crítica ética y política para que la mirada científica transite hacia una epistemología basada en una ecología de saberes.

Transitar hacia una epistemología colaborativa comporta varios desafíos, especialmente conlleva construir metodologías y validaciones que, sin abandonar el rigor científico, comporte una reconfiguración de los supuestos epistémicos y metodológicos, como la emergencia de categorías de análisis surgidas en el diálogo de saberes. Para abordar este último desafío la reflexión crítica ha planteado algunas de sus condiciones de posibilidad, como la falacia de la pretensión de universalidad del conocimiento científico. En la década de los años treinta del siglo pasado, los pensadores frankfurtianos (Horkheimer 2000) mostraron la falacia de esa pretensión al sostener que toda producción científica de las ciencias sociales sólo puede ser situada, propuesta que fue secundada por las teóricas postfeministas (Haraway 1995). En este sentido, no es suficiente recurrir a las “teorías viajeras” (Said 2013) si se interpelan categorías surgidas en contextos metropolitanos y en registros conceptuales hegemónicos si los sujetos de interés configuran sus universos de sentido en territorios subalternizados y racializados (como el mundo afromexicano y, en general, Abya Yala). En esta tesitura cabe recuperar las propuestas de la

interculturalidad que plantean la necesidad de configurar nuevas categorías a partir de un diálogo continuo con los movimientos sociales (Walsh 2011).<sup>4</sup>

En síntesis, la riqueza analítica de las metodologías colaborativas tienen un gran potencial transformador en el ejercicio científico y en la posibilidad de proponer exégesis de las realidades sociales que respondan a las necesidades de los sujetos que las habitan, pero ello requiere enfrentar y superar las propias limitaciones que impone la reproducción de una ciencia eurocéntrica que seguirá defendiendo sus prerrogativas como sistema experto. Como tal, se ha autoasignado la función de producir conocimiento científico que, como se ha denunciado desde la reflexión decolonial, en mucho obedece a quinientos años de invisibilización y/o aniquilamiento de otras formas de saber (Grosfoguel 2013).

En este contexto, la academia del Sur Global tiene la oportunidad para abrir brecha en una academia anquilosada en el pasado para erigirse en referente global en la producción de conocimiento transdisciplinario, lo que requiere necesariamente que los académicos abandonemos el confort del locus de nuestras formaciones disciplinarias antes de las referencias.

## Referencias

Bautista, Rafael (2017). "El "Termidor" de la revolución. ¿Quién trasmuta en culto a la personalidad?", en *Bolpress*. 14 febrero.

Carballo, Miranda. Casas de la Mujer Indígena y Afromexicana con reducción presupuestal", en Revista Nexos, 27 julio 2023. Disponible en internet: <https://contralacorrupcion.mx/casas-de-la-mujer-indigena-y-afromexicana-con-reduccion-presupuestal/#:~:text=Además%20de%20la%20reducción%20presupuestal,en%20San%20Quintín%2C%20Baja%20California>. Consultada en septiembre 2025.

Fals-Borda, Orlando (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, México: Editorial Nuestro Tiempo, S. A.

Fals-Borda, Orlando (1985). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, Mexico y Colombia*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Fanon, Franz (2009/1952). *Piel negra, máscaras blancas*. España: Akal.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Grosfoguel, Ramón (2013). "Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tábula Rasa* (19), 31-58. (fecha de consulta 9 de septiembre de 2025. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39630036002>

Haraway, Donna (1995). *Ciencia, cyborfs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Horkheimer, Max (2000/1937). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.

Medina Carrasco, Gabriel (2022). "Tiempos de transgresión: visibilizar lo imposible", en Dennis Oliveira (org.), *Pensamento crítico Latino-americano e enfrentamento à crise do capitalismo*. Sao Paulo: INSTITUTO ABYA YALA/ CELACC/CLACSO, pp. 60-88.

---

<sup>4</sup> Este planteamiento fue presentado por Catherine Walsh en la Conferencia Magistral del Foro Internacional de Estudios Culturales y Decoloniales en América Latina, realizado en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, en el mes de noviembre de 2011.

Medina Carrasco, Gabriel (2017). *Afromexicanos de la Costa Chica: Colonialidad y Sexualidad en la "zona del no ser"*. Tesis de doctorado. México: El Colegio de México.

Medina Carrasco, Gabriel (s/f), "A ras de voces afromexicanas en el reconocimiento constitucional", en Abigail Sandoval y José Flores (coords), *Epistemologías de la justicia II. Voces y resistencias de los pueblos indígenas y afromexicano*. México: UACM.

Maldonado-Torres, Nelson (2007). "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto", en Castro-Gómez, Santiago, y Grosfoguel, Ramón. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, pp. 127-168.

Nieto, Andrés Antonio, Cieza, Ramón, Saravia, Pablo, y Tommaisno Ferraro, Humberto, "Extensión crítica y Agroecología: tópicos comunes para el trabajo junto a movimientos y organizaciones sociales campesinas", en Revista Masquedós, 9(11), 1-15. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/7022/702278437018/html/>

ONU (2002). Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Declaración y Programa de Acción. Nueva York: Naciones Unidas/Derechos Humanos.

ONU (2024). Resolución 79/193. Proclamación del Segundo Decenio Internacional de los Afrodescendientes. ONU: 23 de diciembre 2024. Disponible en <https://docs.un.org/es/A/RES/79/193>

Said, Edward (2013/1982). *El mundo, el texto y el crítico*. México: Debolsillo.

Santos, Boaventura de Souza (2014). "Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes", en B. de Souza Santos y Maria Paula Meneses (eds). *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. España: Akal.

Santos, Boaventura de Souza (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI/CLACSO.

Sepúlveda, Mauricio; Báez, Francisco; y Montenegro, Marisela (2008). *No en la puerta de mi casa. Implantación con conflictiva de dispositivos de drogodependencia*. Barcelona: Grup lgia.

Vygotsky, Lev (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del Desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

Tuhiwai Smith, Linda (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. Londo/New York: University of Otago Press.

Wallerstein, Immanuel (coord.) (1996). *Abrir las Ciencias Sociales. Informe de la Comisión Gulbenkain*. México: Siglo XXI.

Walsh, Catherine (2011) Conferencia Magistral, *Foro Internacional de Estudios Culturales y Decoloniales en América Latina*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

### **Biografía del autor**

**Gabriel Medina Carrasco.** Profesor Investigador de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Chileno radicado en México desde 1994. Doctor en Ciencia Social por El Colegio de México. Ha trabajado sobre sexualidad masculina, juventudes y, en los últimos 25 años, se ha especializado en la reflexión decolonial, la interculturalidad y el racismo en los mundos afromexicanos. Sobre estos temas ha impartido seminarios en universidades y foros europeos y en el Abya Yala, y ha publicado artículos y libros en diversos espacios editoriales de América Latina y Europa. Entre otras publicaciones cabe destacar Aproximaciones a la Diversidad Juvenil (COLMEX, 2000), Escrituras emergentes de las juventudes latinoamericanas (Gedisa/UAM-I 2015), Comunidad Afromexicana. Cultura en Resistencia (UACM 2020) e Interculturalidad y educación superior en México. Gobernanza en los tiempos de la 4T (UACM en prensa).

# Trayectorias latinoamericanas de las metodologías participativas. Continuidades y transformaciones a medio siglo de recorrido

## Tomás Koch

Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Playa Ancha, Chile  
[tomas.koch@upla.cl](mailto:tomas.koch@upla.cl)  
[orcid.org/0000-0002-7408-4556](https://orcid.org/0000-0002-7408-4556)

## Pablo Saravia Ramos

Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Playa Ancha, Chile  
[marcelo.rodriguez@upla.cl](mailto:marcelo.rodriguez@upla.cl)  
[orcid.org/0000-0003-3982-3736](https://orcid.org/0000-0003-3982-3736)

## Resumen

La dimensión metodológica es una cuestión central para la extensión crítica. Este trabajo busca aportar en esta línea al preguntarse por el devenir histórico de la reflexión sobre metodologías participativas en América Latina. Para eso realiza una revisión de la literatura, específicamente de 48 documentos publicados entre 1971 y 2020. Los resultados indican continuidades asociadas a la reflexión sobre la epistemología, una permanente preocupación por el sujeto de la investigación y su rol en el proceso de construcción de conocimiento. Asimismo, se observan cambios en el énfasis de estas reflexiones, su sentido ético-político así como en el sentido de la crítica.

**Palabras clave:** metodologías participativas; relación sujeto-objeto; metodologías críticas

---

**Para citación de este artículo:** Korch, T., Saravia Ramos, P. y Rodríguez Mancilla, M. (2025). Trayectorias latinoamericanas de las metodologías participativas. Continuidades y transformaciones a medio siglo de recorrido. *Revista Masquedós*, 10(14), 1-16. <https://doi.org/10.58313/masquedós.2025v10.n14.479>

Sección: Dossier Recepción: 25/06/2025 Aceptación final: 12/08/2025



# **Trajetórias Latino-Americanas das Metodologias Participativas: Continuidades e Transformações após Meio Século de Caminho**

## **Resumo**

A dimensão metodológica é uma questão central para a extensão crítica. Este trabalho busca contribuir nessa linha ao se perguntar sobre o desenvolvimento histórico da reflexão sobre metodologias participativas na América Latina. Para isso, realiza uma revisão da literatura, especificamente de 48 documentos publicados entre 1971 e 2020. Os resultados indicam continuidades associadas à reflexão sobre a epistemologia, uma constante preocupação com o sujeito da pesquisa e seu papel no processo de construção do conhecimento. Da mesma forma, observam-se mudanças na ênfase dessas reflexões, em seu sentido ético-político, assim como no sentido da crítica.

**Palavras-chave:** Metodologias participativas; relação sujeito-objeto; metodologias críticas.

# **Latin American Trajectories of Participatory Methodologies: Continuities and Transformations after Half a Century of Development**

## **Abstract**

The methodological dimension is a central issue for critical extension. This work seeks to contribute in this regard by inquiring into the historical development of reflections on participatory methodologies in Latin America. To do so, it conducts a literature review, specifically of 48 documents published between 1971 and 2020. The results indicate continuities related to epistemological reflection, a constant concern with the research subject, and their role in the process of knowledge construction. Likewise, changes are observed in the emphasis of these reflections, their ethical-political orientation, as well as in the nature of critique.

**Keywords:** Participatory methodologies; subject-object relationship; critical methodologies.



## Introducción

La extensión crítica se plantea como una transformación profunda de la universidad, incluidas sus formas de producción de conocimiento (Tommasino y Cano, 2016; Erreguerena, 2023; Colacci y Filippi, 2020). En este marco, la apuesta por perspectivas metodológicas que sean consistentes con este nuevo marco de sentido es fundamental (Tommasino y Pérez, 2022). Las metodologías participativas<sup>1</sup> emergen en este sentido como una apuesta que va más allá de ser meras técnicas de producción de información, sino que interpelan directamente a los modos de producción de conocimiento apostando por una construcción situada del mismo.

Adoptar esta perspectiva situada implica un rechazo a la posición de observador omnisciente y una apuesta por el diálogo de perspectivas. Este posicionamiento ciertamente hace eco en diversas tradiciones críticas, como son el debate feminista (Haraway, 1991), el pensamiento decolonial (Bautista, 2014) y especialmente para nuestro caso, la educación popular (Torres, 2016; Jara, 2020), siendo así posible reconocer genealogías múltiples esta idea.

Estas perspectivas destacadas, y particularmente la educación popular, tienen una importante raigambre latinoamericana y se encuentran engarzadas con una tradición metodológica que ha tenido importantes desarrollos en este territorio, como son las metodologías participativas. En sus distintas variantes estas metodologías se presentan como una apuesta consistente con los principios de la extensión crítica (Tommasino y Pérez, 2022). Así, tanto en la educación popular como en los métodos participativos, el reconocimiento y valoración de conocimientos distintos a los producidos por la ciencia convencional se constituye como eje fundante del ejercicio tanto de investigación como pedagógico (Herrera y Torre, 2023; Guelman y Palumbo, 2018)

A principios de la segunda mitad del siglo XX, junto al debate de trincheras de las metodologías cualitativas vs cuantitativas, otras distinciones vendrían a cuestionar elementos fundantes de las ciencias sociales. La discusión sobre la ambición meramente descriptiva o de transformación del mundo y el rol de los sujetos investigados en la producción de conocimiento serían ejes de intenso debate en el continente. Estas discusiones dieron origen a una multiplicidad de perspectivas, muchas de ellas desarrollando tradiciones reconocidas hoy como campos en sí mismos (Coghlan et al, 2014; Palumbo y Vacca, 2020). Esta tradición investigativa tiene una trayectoria esencialmente distinta a la mayor parte de los desarrollos en ciencias sociales, siendo articulada, aplicada y fundamentada principalmente en el llamado Sur Global, para luego transitar hacia el Norte (Hall, 1975; Coghlan et al, 2014). Esta trayectoria, lejos de ser mera anécdota histórica, resulta fundante del sello crítico y compromiso con la emancipación de los oprimidos, distinguiéndose así de otras tradiciones.

Las metodologías participativas encuentran inspiración y fundamentación en diversas experiencias concretas de trabajo con comunidades, especialmente en el contexto africano, asiático y latinoamericano durante las décadas de 1960 y 1970 (Park, 1992). Estas experiencias, impulsadas tanto por cientistas sociales locales, como por otros provenientes del Norte Global trabajando en programas de desarrollo, se vio ampliamente influenciada y sustentada por los trabajos del pedagogo brasileño Paulo Freire, especialmente por su programa de "Investigación

---

<sup>1</sup> Atendiendo las diferencias entre las distintas perspectivas metodológicas críticas latinoamericanas (Ver Palumbo y Vacca, 2020), en este trabajo optamos por la nomenclatura "metodologías participativas" para referirnos al amplio abanico de estas formas metodológicas.

Temática” (Freire, 1970). Este modo de investigación, centrado en la relación dialéctica entre los sujetos y el mundo, no sólo releva el carácter imbricado de la acción y la reflexión en el proceso de investigación orientado a la emancipación, sino que sitúa al conocimiento como un emergente de la relación entre investigador e investigado en base a una equidad epistémica entre sus posiciones. En palabras de Freire (1970):

La metodología que defendemos exige, por esto mismo, que en el flujo de la investigación se hagan ambos sujetos de la misma, tanto los investigadores como los hombres del pueblo que, aparentemente serían su objeto.

Cuanto más asuman los hombres una postura activa en la investigación temática, tanto más profundizan su toma de conciencia en torno de la realidad y, explicitada su temática significativa, se la apropian (p. 127).

La profunda incidencia del trabajo de Freire en el desarrollo de las metodologías participativas no solo se refleja en el reconocimiento a sus ideas en prácticamente todos los recuentos históricos, sino que también en la centralidad temática que adquiere la educación de adultos, con instancias como el *International Council for Adult Education* siendo claves en la organización de eventos y coordinación de investigadores/as alrededor del globo (Coghlan et al, 2014). En este sentido, preguntas como en qué medida esta influencia temática de origen ha afectado el desarrollo de las metodologías participativas, o cómo se adecuan sus principios emancipatorios a los cambiantes escenarios sociales, políticos y económicos se tornan cuestiones relevantes a indagar.

La importancia regional de América Latina en el desarrollo de esta tradición teórico-metodológica no se restringe a los fundantes aportes de Freire. Este continente no solo vio surgir múltiples iniciativas y pensadores que se encuadran dentro del paraguas de las metodologías participativas (Silva & Souza, 2014; Bravo, et al, 2019), sino que fue cuna del más importante impulsor de la Investigación Acción Participativa, el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda. El rol de Fals Borda se vincula tanto a sus aportes teóricos, epistemológicos y metodológicos (Fals Borda, 1970; 1980) como a su rol de articulador de redes tal como se manifiesta en la organización en 1977 del Primer Congreso Internacional de Investigación Acción Participativa.

Esta importancia regional posiciona a América Latina como un espacio especialmente rico para observar continuidades y transformaciones en la trayectoria de esta tradición. Latinoamérica tiene fuertes redes académicas, favorecidas por la existencia de idiomas comunes producto de la historia colonial del continente, que tiene el español y portugués como idiomas de comunicación científica regional. Este trabajo busca observar las trayectorias de las metodologías participativas en Latinoamérica a partir del análisis sistemático de publicaciones en español y portugués durante 50 años (1971-2020). Particularmente, nuestro análisis pretende dar cuenta de las trayectorias reflexivas sobre metodologías participativas buscando identificar transformaciones y continuidades en torno a tres ejes articuladores: Sus fundamentos epistémico-políticos, la problematización del sujeto y el sentido de la crítica.

El siguiente apartado presenta la metodología utilizada para luego dar paso a los resultados, los que se articulan en torno a los tres ejes de análisis mencionados. Finalmente, el artículo concluye destacando los principales hallazgos de la investigación.

## Métodos

El objetivo de esta investigación fue dar cuenta de las trayectorias de las metodologías participativas en América Latina durante 50 años, para lo cual revisamos textos escritos en español y portugués publicados entre 1971 y 2020 incluidos en Google Scholar<sup>2</sup>.

Realizamos búsquedas estructuradas identificando textos con co-presencia de al menos uno de los siguientes conceptos (tanto en singular como en plural): método, metodología, técnica, investigación o pesquisa y uno o más de los siguientes: participativo, colaborativo, participante, participativa, militante. El listado de textos identificado fue luego chequeado manualmente. Luego de detalladas revisiones, se logró identificar un total de 1.587 textos que incluyen libros, capítulos de libros, artículos, editoriales, boletines de difusión, presentaciones en congresos y tesis.

Posteriormente, con base en los títulos y resúmenes de los textos, seleccionamos aquellos que presentaran reflexiones sobre metodologías participativas. El listado resultante incluyó 455 artículos. Finalmente, ordenamos los textos según década de publicación y número de citaciones registradas por Google Scholar.<sup>3</sup> Luego, seleccionamos los textos con los mayores niveles de impacto cuidando la distribución temporal. El corpus final para el análisis corresponde a 48 publicaciones.

En términos procedimentales, los textos fueron divididos entre los autores de este artículo, asignando a cada uno de ellos responsabilidad por textos distribuidos en las 5 décadas bajo análisis. Cada investigador leyó detalladamente estos textos en forma autónoma, codificó manualmente su contenido siguiendo los tres ejes de análisis y elaboró fichas analíticas para cada documento. Reuniones periódicas permitieron la discusión durante este proceso, así como la clarificación de inconsistencias y ambigüedades. Una vez finalizado este proceso, los fragmentos y notas fueron organizados en tablas de doble entrada a partir de su temporalidad a fin de detectar inconsistencias, confirmar interpretaciones e identificar patrones. Las tres secciones que componen la siguiente sección tienen como base este análisis.

## Resultados

El listado total de textos (1.587) presenta importantes variaciones en el tiempo, tanto en términos de volumen como en el tipo de documento. En términos del volumen, identificamos 26 textos publicados en el periodo 1971-1980, 57 para la siguiente década (1981-1990), a 121 para la tercera (1991-2000), 359 entre 2001 y 2010 y finalmente 992 para el periodo 2011-2020. Este crecimiento exponencial fue acompañado de un importante cambio en el tipo de publicación. Mientras que en las primeras décadas son preponderantes los capítulos de libros y presentaciones en eventos académicos, estos tienden a disminuir paulatinamente mientras que el artículo científico se va posicionando como el principal formato de comunicación.

Una nota de cautela es necesaria. Si bien la fuente utilizada (Google académico) tiene un importante nivel de cobertura, esta fuente no es en ningún caso exhaustiva. Esto es especialmente importante para las primeras décadas analizadas. Mientras

---

<sup>2</sup> La elección de esta plataforma en lugar de otras disponibles como WoS, SCOPUS o SciELO responde a su adecuada cobertura de textos en español y portugués, así como la amplitud en las fuentes registradas, las que incluyen, entre otros, capítulos de libro, manuales, presentaciones en congresos y tesis, instancias tradicionalmente relevantes para la comunicación y reflexión de la temática en análisis.

<sup>3</sup> El uso de este criterio en ningún caso pretende distinguir la calidad de los textos, situación que ha sido ampliamente rechazada por la comunidad académica (Hicks et al, 2015), sino que más bien propone usar la citación como un indicador de impacto del texto.

que el aumento del número de textos publicados y la preponderancia del artículo científico ilustran transformaciones en la comunicación asociada a la comunidad de practicantes de las metodologías participativas, esta tendencia es también reflejo de cambios más generales en la comunicación académica referidos a un aumento exponencial de las publicaciones y la primacía del artículo científico.

### ***Fundamentos teórico-epistémicos de las metodologías participativas***

Desde las primeras publicaciones en la materia, los aspectos epistemológicos han sido un nodo central. Prácticamente todos los textos hacen referencia a esta dimensión de forma más o menos explícita. Desde los textos clásicos (ej. Fals Borda, 1970; 1978) hasta los más recientes, encontramos reflexiones que problematizan el conocimiento meramente descriptivo generado en las ciencias sociales, proponiendo una mirada que supere la mera comprensión del mundo.

Sin embargo, a lo largo de los años se observan cambios tanto en los énfasis como en los argumentos esgrimidos. En los textos publicados en las primeras décadas, la argumentación tiende a estar centrada en fundamentar las metodologías participativas como un modo específico de producir conocimiento. En este afán, trazan una línea respecto a las formas convencionales de hacer investigación en lo que refiere a la relación política que el ejercicio investigativo establece con el mundo social (Fals Borda 1970; 1978; Hall, 1983). Varios de estos primeros escritos sitúan la discusión en torno a la distinción entre conocimiento e intervención (o investigación y acción), distanciándose de otros debates metodológicos en boga por aquella época, como son las diferencias entre métodos cuantitativos o cualitativos (Bassi, 2014). La persistente crítica a las perspectivas positivistas, debe entonces ser leída como una crítica amplia a los modos convencionales de producción de conocimiento y no solo se circunscribe al entonces dominante programa positivista.

No obstante lo medular de esta crítica, es importante destacar que ninguno de los textos analizados claudica en su ambición de construir un conocimiento que cumpla con todos los parámetros de rigurosidad científica. Esta característica revela la vocación revolucionaria (tanto en términos epistemológicos como sociales) de las metodologías participativas, que se manifiesta como la aspiración de construir formas de investigación que permitan la incidencia de las ciencias sociales en el mundo (Fals Borda 1970; 1980). La acumulación de conocimiento y la formalización científica no son entonces significados como contrarios a la propuesta de las metodologías participativas, sino que son aceptados como fines de la investigación científica junto a la transformación del mundo social y la emancipación de los pueblos. En palabras de Fals Borda (1970)

... no se trata de abolir las reglas del juego, sino de advertir sus limitaciones cuando tienden a convertirse en cadenas del pensamiento, impidiendo la continuidad de éste y el proceso de acumulación del conocimiento o su formalización, que distingue a toda ciencia. (Fals Borda, 1970)

La crítica a los modos tradicionales de hacer ciencia social es, en este sentido, doble: Se critica su limitación para comprender fenómenos sociales en tanto no incorpora la participación de los sujetos en la producción de conocimiento y se critica su incapacidad y/o desinterés para incidir en el mundo desde una perspectiva ética. La incorporación de esta dimensión tensiona la distinción entre conocimiento científico y conocimiento popular, apostando por la integración del binomio.

En este contexto, el sentido del proyecto de las metodologías participativas implica un doble desafío en tanto a la vez que permite la acumulación y formalización

en términos convencionales, se autoimpone la posibilidad de diálogo con el conocimiento popular. En palabras de Fals Borda (1980), se requiere “una ciencia modesta que no use conceptualizaciones o técnicas complejas”, permitiendo la eventual integración del conocimiento popular y científico al reemplazar la imagen del investigador omnisciente que observa desde las alturas, por un investigador que participa del proceso de coproducción de conocimiento. Es decir, aboga por la construcción de una ciencia que sea capaz de articular espacios de diálogo entre las diferentes fuentes del saber existentes, para lo cual es fundamental asumir el desafío de la interdisciplina (Hall, 1983) en tanto permite desbordar los límites canónicos de las disciplinas y así generar nuevas perspectivas para la comprensión integral de los problemas sociales.

Estos dos ejes de la crítica trazados en el periodo que podríamos calificar como clásico, se mantendrían relativamente inalterados en los siguientes 50 años analizados, por lo que entendemos estos como los principales elementos de continuidad y consistencia de la propuesta epistémico-metodológica. Esta consistencia se aprecia en los diversos recuentos críticos de la metodología publicados a partir de 1980. Muchos de estos recuentos, sin embargo, matizan (cuando no cuestionan) ciertos tintes dogmáticos que adquirió la perspectiva en algunos momentos históricos, a la vez que dejan en evidencia la necesidad de un aparato teórico que sustente el nuevo conocimiento producido.

En este contexto, no es de extrañar que una de las principales preocupaciones de los textos analizados de la década de 1980 sea el dotar a esta perspectiva de un sustento teórico. Si bien diversos autores plantean su independencia respecto a las múltiples formas de teorización en ciencias sociales (Schutter, 1983), el espíritu revolucionario (científica y socialmente) de esta tradición encuentra muchas veces sustento en perspectivas más cercanas al marxismo, apostando por una apuesta desde la praxis para la comprensión e interpretación de los fenómenos. Tal como lo plantea Jara (1984) basamos nuestra concepción metodológica en la teoría dialéctica del conocimiento, afirmando que:

- La práctica social es la fuente de los conocimientos.
- La teoría está en función del conocimiento científico de la práctica y sirve como guía para la acción transformadora.
- La práctica social es el criterio de verdad y el fin último de todo el proceso de conocimiento. (Jara, 1984)

La educación popular tiene un rol preponderante durante estas primeras décadas. Títulos como “Investigación participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos” (Schutter, 1983) o “La aplicación del método dialéctico en la investigación participativa en la educación popular” (Jara, 1984) ilustran la centralidad de este campo. De este modo, la reflexión adquiere un carácter específico durante los 80, reconociendo a sus precursores en el propio continente y distanciándose de otras versiones, como la investigación-acción de Kurt Lewin (1946), por no presentar el componente emancipador. En este sentido, no son extrañas las referencias al rol de la ciencia “al servicio de un proyecto popular” (Ezpeleta, 1984), orientada hacia la “transformación social en beneficio de las personas involucradas” (Vío, 1983).

Hacia fines de siglo, se enfatiza el papel del materialismo histórico y dialéctico para aprehender la realidad (Oliveira, 1991), destacando el rol concientizador de la apuesta (Petit, 1999). En términos de la producción de conocimiento, se propone la participación como mecanismo para aumentar la complejidad de conocimiento obtenido, buscando la convergencia (o diálogo) de saberes, especialmente entre el



mundo popular y científico, entre el investigador y las comunidades, entre lo técnico y lo empírico (Elizalde, 1993; Guadamuz, 1991; Cano 1996; Cox, 1996).

Los textos analizados también muestran una ampliación de los campos de aplicación a lo largo de las décadas, matizándose la preponderancia de la educación popular. Esta apertura lleva a un importante crecimiento de la producción escrita en la primera década del siglo XXI, donde se pasa de poco más de 200 registros en décadas anteriores a cerca de 360 en la primera década del 2000. La reflexión a inicios del siglo XXI también parece haber tomado un cariz más pragmático, enfatizando los “usos” de esta perspectiva y en muchos casos dejando de lado los trasfondos teóricos desarrollados durante las décadas anteriores. Si bien algunos textos mantienen la nomenclatura de clases populares o explotación (e.g. Rodrigues y Correa, 2008; Balcazar, 2003), muchos de ellos tienden a centrarse en nociones como ciudadanía o democracia. Esta transformación tiene fundamento en una expansión de las metodologías participativas, perdiendo -o al menos matizando- su cariz revolucionario. En ese sentido, los aspectos más pragmáticos del método ganan importancia y la discusión pasa, muchas veces, a girar en torno a las técnicas de investigación, por ejemplo, técnicas audiovisuales (ej. Aguilar, 2006). Así la noción de transformación pasa a circunscribirse a contextos locales, acercándose a la noción de empoderamiento. El uso de las metodologías participativas parece alinearse con los esfuerzos de gestión pública y vincularse con las estrategias de desarrollo (Ganuza et al, 2010), mientras que se orienta políticamente por las demandas de ampliación democrática (Becerra y Moya, 2010).

Esta diversificación de los primeros años del siglo XXI, continuaría durante la segunda década de los 2000, donde la hibridación con otras perspectivas parece ser la novedad. Así, encontramos un importante número de trabajos que plantean las posibilidades de pensar estas metodologías en vínculo con otras perspectivas críticas, como son las perspectivas decoloniales y feministas (e.g. Moretti y Adams, 2011; Jaumont y Versiani, 2016). Estas transformaciones producen que en muchos de estos textos se retome el proyecto emancipatorio que parecía haberse domesticado con el cambio de siglo. Este revivir del proyecto político es significado ya no solo en términos de clase, sino que ganan importancia las categorías de raza o género, apuntando también los dardos emancipatorios a la dominación patriarcal y/o colonial (Bringel y Madonado, 2016). Este movimiento argumentativo es consistente con la apuesta política por fortalecer el vínculo con los movimientos sociales (Bringel y Varela, 2016) y profundiza la pregunta por el sujeto de producción de conocimiento (Peruzzo, 2017; Gerez, 2011). Esta (re)vuelta teórica retoma así las aspiraciones de producción de conocimiento:

Se asume una perspectiva dialéctica que va más allá de explicaciones localistas o subjetivistas. Se pretende articular las mediaciones entre lo cotidiano y la totalidad histórica concreta. El conocimiento surge del diálogo e imbrica teoría y práctica (Jaumont y Versiani, 2016).

### ***La problematización del sujeto en las metodologías participativas***

Tal como se insinuaba en el apartado anterior, la reflexión sobre quién produce el conocimiento es inherente a la problematización del status epistemológico. En ese sentido, el sujeto (investigador e investigado) es recurrentemente analizado. No obstante, hay importantes variaciones en el periodo estudiado.



En los primeros años hay un esfuerzo por visibilizar la posición de privilegio del investigador tanto en la estructura social como en la relación de investigación (Fals Borda, 1978), en este sentido, existe una preocupación permanente por el conocimiento y reconocimiento de quien investiga. En palabras de Hall (1983) "Quien lee e interpreta el mundo es un sujeto situado en las problemáticas sociales encarnado el mismo en aquello que es estudiado". Este reconocimiento del carácter situado del conocimiento ciertamente hace eco de posiciones clásicas en la sociología del conocimiento, como la de Mannheim (1936), y complementa la definición política fundante en relación a la transformación de la situación de los oprimidos (Fals Borda 1970; 1978). En este sentido, el compromiso con la transformación social opera como un principio ético de la investigación (Fals Borda, 1970), sentando así las bases para un diálogo que borre las diferencias de status epistémico entre el o la investigadora y el sujeto de investigación. En este marco, la crítica a la relación de investigación en los modelos convencionales es recurrente durante las primeras décadas, la que incluso llegaría a ser caracterizada como una relación de explotación (Fals Borda, 1980).

Estos cuestionamientos iniciales se verían complementados por la profundización teórica de los años siguientes, centrando el análisis en las dificultades de la nueva relación entre investigador/a e investigado/a. En este marco, se problematizan categorías como popular u oprimido (Ezpeleta, 1984), invitando a la delimitación de la categoría de participante. Esta especificación del sujeto de investigación permite dialogar en torno a cuestiones metodológicas más clásicas como son los criterios de muestreo. Hacia 1990, se reconoce la importancia del compromiso político que implica participar, redefiniendo la pertinencia del muestreo en términos radicalmente distintos a los de la representatividad (Guadamuz, 1991). En palabras de Ander Egg, (1990)

Aun cuando se trate de involucrar a la mayor cantidad de gente posible y se facilite la participación mediante espacios, canales y ámbitos participativos, habrá un mayor o menor porcentaje de gente (según las circunstancias) que no tendrá interés en involucrarse. Obviamente, el equipo ha de quedar constituido con quienes quieren participar. Más aún: debe dejar que haya ámbitos de no participación (Ander Egg, 1990).

La separación sujeto-objeto es también analizada más sistemáticamente, proponiendo incluso la destrucción de este binomio para proponer una comprensión de la realidad a partir de la relación entre sujetos (Elizalde, 1993). Para algunos, como Schutter (1987), estos roles resultan fluidos en tanto "Las personas participantes de la investigación se constituyen como investigadores. Sujeto crítico que busca transformar". De este modo, hacia fines de siglo la problematización del sujeto adquiere un doble sentido, quiénes son los participantes de la investigación, y cuál es la relación entre las personas involucradas. Así, la comprensión de que el investigador también es un participante (Arango, 1995) lleva a problematizar la noción de objetividad, cuestión que tiende a resolverse desde la perspectiva de contar con un dispositivo conceptual que permita trascender de los hechos y vincularse con una perspectiva total. Este dispositivo, si bien toma diversas formas teóricas, durante el siglo XX tiende a centrarse alrededor del marxismo.

La diversificación temática que identificamos como relevante a inicios del siglo XXI cobra especial relevancia a la hora de problematizar el sujeto. Durante la década del 2000, las categorías de clase oprimida o sujeto popular son redefinidas muchas veces en términos de grupos, movimientos sociales y/o organizaciones (Falabella, 2002). Si bien en algunos textos se continúa utilizando las categorías de opresión (e.g.

Balcazar, 2003), en general lo que existe es un reconocimiento del posicionamiento de los sujetos, sus intereses y lugares de enunciación, tal como lo expresa Villasante (2010):

“En este barrio tenemos muy mala fama –porque es un barrio periférico de esa ciudad– si usted pone que no queremos policías tenemos todavía peor fama. Así es que lo que le tenemos que decir es lo que usted quiere oír, que nosotros queremos policía y que la gente del barrio no somos criminales, por lo menos los que nos ha entrevistado”. Es decir, yo iba con mi estrategia investigadora, y ellos tenían su estrategia contra-investigador. Los nativos ya saben, cuando llega el antropólogo, cómo tomarle del pelo para conseguir los mejores beneficios en función de ellos mismos y la comunidad”.

Este cambio de matiz en la concepción del sujeto trae consigo un cambio en la relación entre investigador e investigado, donde el compromiso o la necesidad de eliminar toda asimetría en la relación de investigación, pierde centralidad respecto a modelos que, reconociendo las asimetrías, busquen la construcción compartida de conocimiento, la que aparece bajo diversas categorías, como son la “producción colectiva” o el “diálogo (o interacción) de saberes” (Aguilar, 2006; Rodrigues y Correa, 2007).

Por otra parte, la ya mencionada preocupación por la técnica se refleja no solo en los llamados a la flexibilidad en el diseño y aplicación de la metodología (Gutiérrez, 2001), sino que especialmente en el análisis de las relaciones humanas a la base del ejercicio de investigación, destacando la importancia de la confianza y el vínculo permanente entre investigador/a e investigados/as (Soares y Ferreira, 2006). La relación sujeto-objeto es así considerada íntima e inseparable si se incorpora la intencionalidad del objeto por parte del sujeto (Gerez, et, al. 2011). Esta perspectiva enfatiza la importancia de las relaciones horizontales para generar las condiciones de emergencia de nuevos significados compartidos (Ganuza et al, 2010), o a poner el énfasis en los aspectos educativos del proceso (Moretti y Adams, 2011).

Hacia la segunda década del presente siglo, en una suerte de vuelta a las reflexiones fundantes de la década de 1970, el énfasis parece estar nuevamente en el propio investigador. Desde esta perspectiva encontramos reflexiones que enfatizan en las características que debe tener el investigador, como son el comportamiento ético, la responsabilidad, el compromiso, la autonomía o la empatía (Sandoval, 2008; Ortiz y Borjas, 2008). Desde esta perspectiva, la apuesta tiende a retomar la preocupación por la transformación tanto del sujeto investigado/a como el/la propio investigador/a (Melero, 2012). Así, la interacción o hibridación con otras perspectivas críticas complejiza la perspectiva del sujeto, en tanto que, siguiendo a Bringel y Maldonado (2016) más que simplemente asumir las causas de los sujetos, la perspectiva sitúa las demandas en un contexto de opresión general (capitalismo, patriarcado, colonialismo), cabiéndole así al investigador el rol de vincular, a través de un dispositivo teórico, el caso con la totalidad. Dado que el investigador no goza de ningún privilegio epistémico, este nunca está libre de influencias ideológicas. La observación dependerá así de la capacidad de entender, discernir, y establecer relaciones entre el todo y las partes (Peruzzo, 2017).

### ***Fundamento y sentido de la crítica de las metodologías participativas***

El compromiso con los sujetos oprimidos es un eje central en el desarrollo de esta tradición. En este contexto, los escenarios de crisis adquieren especial relevancia, ya que no solo impactan a los sectores más vulnerables, sino que también abren

oportunidades para la transformación social. La crisis, por lo tanto, se convierte en un tema recurrente en la literatura revisada. Un claro ejemplo es el trabajo de Fals Borda en la década de 1970, quien identifica la crisis como parte de un problema más amplio vinculado al positivismo en la ciencia y su vínculo con el orden capitalista (Fals Borda, 1970; 1978).

En estos primeros análisis, la crítica se enfoca en los modos de producción científica predominantes, con especial énfasis en el funcionalismo y los métodos cuantitativos. Se cuestiona la máxima de la neutralidad científica, teorizada y ampliamente difundida por Merton (1973) a través de su famoso *ethos científico* (CUDOS<sup>4</sup>), que defiende la objetividad en la ciencia en tanto autonomía del sistema de producción de conocimiento. Esta crítica, sin embargo, no se limita a cuestiones metodológicas o teóricas, sino que sitúa al centro del debate la relación entre ciencia y capitalismo. En este marco, la ciencia convencional tiende a ser vista como una forma de conocimiento funcional al capitalismo, el que es entendido como el escenario de la lucha de clases y resistencia de los sectores oprimidos. En palabras de Fals Borda (1978).

Se necesitaba de una "ciencia popular", que fuera de mayor utilidad en el análisis de las luchas de clases que se advertían en el terreno, así como en la acción política y proyección futura de las clases trabajadoras como actores en la historia.

En los años siguientes, el foco de la crítica se especifica, evidenciándose una suerte de desplazamiento hacia la exclusión de los oprimidos en el proceso de construcción de conocimiento (Vio, 1983). Autores como Hall (1983), Ezpeleta (1984), y Schmelkes (1986) afinan esta crítica al cuestionar conceptos como participación o transformación, así como la distinción entre ciencia pura y aplicada. Desde esta perspectiva, algunos autores incluso anticipan el riesgo de cooptación del concepto de participación, señalando que podría perder su potencial transformador. Hall (1983), por ejemplo, advierte sobre el peligro de que la participación se vuelva una herramienta funcional a los intereses hegemónicos, en lugar de servir a la emancipación social.

Bajo el disfraz de participación -retórica, slogans, estrategias para "involucrar" a la gente- hay intereses externos que pueden pretender manipular a las comunidades y/o grupos de trabajo con propósitos de domesticación, integración y explotación. Por su parte, la investigación participativa es la línea frontal contra dicha manipulación puesto que se aboca y capacita mediante un análisis crítico y colectivo, en la instancia que establece y mantiene el control y el aprendizaje en las manos de la gente y que explícitamente rechaza la manipulación (Hall, 1983).

Durante las siguientes décadas, esta crítica se dirigirá tanto hacia las nociones manejadas y promovidas por agencias multilaterales como a la concepción y horizonte de "concientización" propio de las primeras décadas (Petit, 1999). De este modo, hacia fines del siglo XX se evidencia una suerte de giro desde la crítica general al capitalismo y sus formas de reproducción, hacia una reflexión conceptual sobre la metodología de investigación y los actores involucrados. Subyace, sin embargo, una crítica al dualismo que jerarquiza saberes, tanto en términos de investigación y acción (ciencia pura y aplicada) así como entre sujeto y objeto (investigador e investigado).

4

Comunalismo, universalismo, desinterés, escepticismo organizado (organized skepticism).

Este movimiento describe una suerte de despolitización progresiva que se relaciona con el contexto de América Latina, donde la herencia de la represión de las dictaduras cívico-militares y la influencia de las agencias internacionales impactan en la evolución de las metodologías participativas. Consecuentemente, en los noventa la crítica se centra más bien en el desarrollo desigual, la homogenización cultural y las jerarquías en la investigación, evidenciando la transición de la crítica al capitalismo hacia las desigualdades en las sociedades capitalistas, las generalizaciones y abstracciones, así como a la jerarquía investigador/investigado (Oliveira, 1991; Guadamuz, 1991).

Hacia los primeros años del siglo XXI se evidencia una importante autocrítica, la que incluso en algunos textos se orienta a los fundamentos ideológicos de los fundadores y la orientación revolucionaria de la tradición (Contreras, 2002; Flores, et. al, 2009). Otras versiones se preocuparán por los límites de la tradición, su cooptación por organismos internacionales o la sospecha de alienación que no permitiría validar los conocimientos de las personas y que sitúa a los investigadores por sobre los investigados (Ortiz y Borjas, 2008; Balcazar, 2003; Ganuza et al, 2010). Este reencuadre teórico propone así la reflexividad sobre sus concepciones políticas y epistémicas.

A lo largo de esta época, persisten las críticas a los modelos que establecen dicotomías limitantes y no generan praxis transformadora (Rodrigues y Correa, 2008; Ortiz y Borjas, 2008; Aguilar, 2006; Soares y Ferreira, 2006; Becerra y Moya, 2010). De este modo, se consolida una crítica amplia hacia la ciencia y sus instrumentos, así como al academicismo que produce definiciones arbitrarias y estandarizadas de los problemas de investigación que desplazan las necesidades de los oprimidos, favoreciendo los intereses de los Estados y agencias internacionales.

Con el avance del siglo XXI, las críticas a la ciencia capitalista son revisitadas desde distintas perspectivas como, por ejemplo, la crítica decolonial (Moretti y Adams, 2011; Bringel y Varella, 2016). Estos enfoques sitúan la crítica en las relaciones producidas por el sistema capitalista y en ciertas prácticas científicas (Peruzzo, 2017; Jaumont et al, 2016; Bringel y Madonado, 2016). La presencia de otras miradas en los debates permitirá, en varios de los textos revisados, recuperar el sentido de la crítica en el marco de una crisis, ahora de orden civilizatorio. De este modo, la crítica se orienta hacia un proyecto de modernidad eurocentrada, patriarcal y colonial, apuntando sus dardos a la pretendida superioridad de la ciencia moderna (Moretti y Adams, 2011) en tanto legitimadora de un orden social capitalista eurocéntrico (Bringel y Maldonado, 2016), lo que en las posiciones más radicales incluiría a la propia investigación acción participativa:

La investigación en colabor, la Investigación Acción Participativa (IAP), las investigaciones positivistas, las empírico-analíticas, las hermenéuticas, incluso las investigaciones sociocríticas, las metodologías horizontales y todas las mal llamadas metodologías cualitativas, cuantitativas y mixtas, también son colonizantes, usa-eurocéntricas y occidentalizadas (Ortiz, 2019)

## Conclusiones

Lejos de tener pretensiones exhaustivas o de clausurar el debate, este trabajo busca avanzar en comprender algunos aspectos de las transformaciones que ha sufrido el debate sobre las metodologías participativas. Así, esperamos que este texto pueda ser de utilidad para las y los interesados en la extensión crítica.

Respecto a los resultados propiamente tal, es interesante destacar cómo la politización que marca las primeras décadas agudiza su diferencia respecto a la investigación convencional, al mismo tiempo que la convierte en una herramienta de acción que modifica la posición del investigador y las estrategias para conocer. Se vuelven insolubles la dimensión técnica y el horizonte ético-político que implica el ejercicio de conocer. Con ello se crea una marca diferencial respecto de otros enfoques, interrogando las prácticas existentes y proponiendo un horizonte desafiante.

Con el correr de la segunda mitad del siglo XX esta politización sufre matices asociados al momento histórico de muchos de los países del continente. Las propuestas desarrollistas, la etapa autoritaria y los posteriores procesos de recuperación de la democracia instalan nuevos horizontes asociados a la ciudadanía y la ampliación de la democracia. Recientemente, sin embargo, se evidencia un reencuentro con el sentido transformador, pero ahora con el desafío de integrar perspectivas propias de la crisis civilizatoria que vivimos.

Este desarrollo histórico muestra no solo los cambios en el horizonte político, sino que la interrogaron a nodos centrales de la epistemología en ciencias sociales, como por ejemplo la relación sujeto-objeto y/o el papel del investigador en el ejercicio del conocer. Estas aperturas permiten pensar la construcción de conocimiento en relación con los procesos sociales, políticos y culturales.

En el marco de una academia que ha tendido a anteponer la productividad, y la concepción clausurada del conocimiento, las preguntas y debates epistemológicos que aborda la extensión crítica cobran particular vigencia. En este sentido, es posible reconocer la huella de las preguntas epistemológicas levantadas durante la trayectoria de las metodologías participativas en sus desafíos. Sin embargo, es necesario reconocer que este es un proyecto inacabado y en permanente construcción donde estudiantes y nuevas generaciones de trabajadores universitarios deberán seguir profundizando.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. (2006). Nuevas fronteras teóricas y metodológicas en la investigación social aplicaciones de la sociología visual y la investigación-acción-participativa en el campo de las migraciones. *Acciones e investigaciones sociales*, 1, pp. 35-48.
- Ander Egg, E. (1990). *Repensando la Investigación-Acción participativa*. Buenos Aires: Lumen.
- Arango, C. (1995). La Investigación, acción participativa en la Intervención Comunitaria, *Información Psicológica*, 57, pp. 29-33 .
- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación, *Fundamentos en Humanidades*, 4, pp. 59-77.
- Bautista, J.J. (2014). *¿Qué significa pensar desde américa Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bassi, J. (2014). Cualí/Cuanti: La distinción paleozoica, *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15, pp.1-36.
- Becerra, R. y Moya, A. (2010). Investigación-acción participativa, crítica y transformadora. Un proceso permanente de construcción. *Integración Educativa*, 3, pp. 133-156.
- Bravo, et. al. (2019). Proaño como pionero de la Investigación Acción Participativa (IAP) en comunidades indígenas, *Communication Papers. Media Literacy and Gender Studies*, 8, pp. 55-76.



- Bringel, B., y Maldonado, E. (2016). Pensamento Crítico Latino-Americano e Pesquisa Militante em Orlando Fals Borda: práxis, subversão e libertação. *Revista Direito E Práxis*, 7, pp. 389-413.
- Bringel, B., y Varella, R. (2016). A pesquisa militante na América Latina hoje: reflexões sobre as desigualdades e as possibilidades de produção de conhecimentos, *Revista Digital De Direito Administrativo*, 3, pp. 474-489.
- Cano, M. (1996). La investigación colaborativa en educación, *Ciencia Administrativa*, Vol. Especial, pp. 55-59.
- Coghlan, D. y Brydon-Miller, M. (eds.) (2014). *The Sage encyclopedia of Action Research*, London, SAGE.
- Colacci, R. y Filippi, J. (2020). La extensión crítica será feminista o no será. *E+E: estudios de extensión y humanidades*, N°9, pp.18-29.
- Contreras, R. (2002). La Investigación Acción Participativa (IAP): revisando sus metodologías y sus potencialidades. En: Durston, J. y Miranda, F. (eds) *Experiencias y metodología de la investigación participativa*, Santiago, CEPAL, pp. 9-18.
- Cox, R. (1996). *El saber local. Metodologías y técnicas participativas*. La Paz: NOGUB.
- Elizalde, A. (1993). La investigación-acción participativa y del diagnóstico de las necesidades comunitarias, *Documentación Social, Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 92, pp. 11-22.
- Erreguerena, F. (Coord.) (2023). *Textos claves de la extensión crítica latinoamericana y Caribeña*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ezpeleta, J. (1984). Notas sobre pesquisa participante e construção teórica, *Pesquisa Participativa*, 3, pp. 37-45.
- Falabella, G. (2002). Investigación participativa: nacimiento y relevancia de un nuevo encuentro ciencia-sociedad. En: Durston, J. y Miranda, F. (eds) *Experiencias y metodología de la investigación participativa*, Santiago, CEPAL, pp. 19-32.
- Fals Borda, O. (1970). La crisis y el compromiso y la ciencia, en Fals Borda *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Ciudad de México: Nuestro Tiempo, pp. 219-252
- Fals Borda, O. (1978). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Fals Borda, O. (1980). La ciencia y el pueblo, en Vio, F. Gianotten, V. y de Wit, T. (eds) *Investigación participativa y praxis rural. Nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal*. Lima: Mosca Azul, pp. 19-47
- Flores, E., et. al. (2009). Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana: Un mapa de otra parte del mundo, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, pp. 289-308.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Ganuz, E. et, al, (2010). *La Democracia en Acción: una visión desde las metodologías participativas*. Madrid: Antígona.
- Gerez, J.F., et, al. (2011): La investigación participativa como investigación científica o la forma concreta de reconocer la unidad entre el sujeto y el objeto de análisis. *VI Jornadas de Jóvenes Investigadores*, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Guadamuz, E. (1991): La investigación acción participativa: Sus bases conceptuales y metodológicas, *Revista ABRA*, 11, pp. 9-46.
- Guelman, A. y Palumbo, M. (2018) *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos sociales*. Buenos Aires: Editorial el Colectivo y CLACSO.



- Gutiérrez, P. (2001): Balance de diferentes técnicas participativas para integrar metodologías creativas. En: Villasante, T., Montañez, M. y Martín, P. (eds) *Prácticas locales de creatividad social*. Barcelona: Viejo Topo, pp. 41-66.
- Jara, O. (1984): *La aplicación del método dialéctico en la investigación participativa en la educación popular*. Sao Paulo: CIESPAL.
- Jara, O. (2020) *La educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Buenos Aires: El colectivo y Editorial de la Universidad Nacional de Luján.
- Jaumont, J. y Versiani, R. (2016): A Pesquisa Militante na América Latina: trajetória, caminhos e possibilidades, *Revista Direito e Praxis*, 7, pp. 414-464
- Hall, B. (1975): Participatory research. An approach for change, *Convergence*, 8, 24-32
- Hall, B. (1983): Investigación participativa, conocimiento popular y poder: una reflexión personal, en *La investigación participativa en América Latina. Antología*. Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL.
- Haraway, D. (1991). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Barcelona: Ibérica.
- Herrera, N. y Torres, A. (2023) *Orlando Fals Borda y la Investigación participativa*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Hicks, D. et. al. (2015): Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics, *Nature*, 520, pp. 429-431.
- Lewin, K. (1946): Action research and minority problems, *Social Issues*, 4, pp. 34-46.
- Mannheim, K. (1936): *Ideología y Utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*. Ciudad de México: FCE.
- Melero, N. (2012): El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales, *Cuestiones pedagógicas*, 21, pp. 339-355
- Merton, R. (1973): *The sociology of science. Theoretical and empirical investigations*. Chicago: Chicago University Press.
- Moretti, C. Z., & Adams, T. (2011): Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul. *Educação & Realidade*, 36, pp. 447-463.
- Oliveira, M. A. de C. (1991): A pesquisa participante no referencial materialista histórico e dialético: uma contribuição para a investigação em enfermagem, *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 12, pp.23-26.
- Ortiz, M. y Borjas, B. (2008): La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular, *Espacio Abierto*, 17, pp. 615-627.
- Ortiz, A. (2019) Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología 'otra' y formas 'otras' de conocer y amar, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24, pp. 89-112.
- Palumbo, M., & Vacca, L. (2020): Epistemologías y metodologías críticas en Ciencias Sociales: precisiones conceptuales en clave latinoamericana, *Revista Latinoamericana De Metodología De Las Ciencias Sociales*, 10, pp. 1-13.
- Park, P. (1992): The discovery of participatory research as a new scientific paradigm: Personal and intellectual accounts, *The American Sociologist*, 23, pp. 29-42.
- Peruzzo, C. (2017): Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 3, pp. 161-190.

- Petit, S. (1999): Algumas reflexões acerca das contribuições da pesquisa participante à prática da restituição, *Revista Educação em Debate*, 38, pp. 72-83.
- Rodrigues Brandão, C. y Correa, M. (2008): A pesquisa participante: um momento da educação popular, *Revista de Educação Popular*, 6, pp. 51-62.
- Schmelkes, S. (1986): Fundamentos teóricos de la investigación participativa, en Picón, C. (ed) *Investigación participativa: algunos aspectos críticos y problemáticos*. Ciudad de México: CREFAL, pp. 73-86
- Sandoval, M. (2008): Pesquisa participante e formação ética do pesquisador na área da saúde, *Ciênc. saúde coletiva*, 13, pp.391-398
- Schutter, A. (1983): *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. Ciudad de México: CREFAL
- Schutter, A. (1987): Método y proceso de la investigación participativa en la capacitación rural. Ciudad de México: *Cuadernos del CREFAL*.
- Silva A. & Souza, K. (2014): Educação, pesquisa participante e saúde: as ideias de Carlos Rodrigues Brandão, *Trab. educ. saúde*, 12, pp. 519-539
- Soares, L. y Ferreira, M. C. (2006): Pesquisa participante como opção metodologia para investigação de práticas de assédio moral no trabalho, *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 6, pp. 85-109
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. *Masquedós. Revista de Extensión Universitaria*, 1,9-23.
- Tommasino, H. y Pérez Sánchez, M. (2022). La investigación participativa: sus aportes a la extensión crítica. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, N°1, pp.1-21.
- Torres, A. (2016) *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Villasante, T. (2010) Redes sociales para la investigación participativa. *Sociedad Hoy*, núm. 18, pp. 109-129
- Vío, F. (1983): La Investigación Participativa en la Educación de Adultos en América Latina: Algunos problemas relevantes. En: Vejarano, G. (ed) *La investigación participativa en América Latina. Antología*. Ciudad de México, CREFAL, pp. 28-41

# Visibilizando saberes colectivos: huertas comunitarias y prácticas intergeneracionales en el Campamento Altos de Mesana en Valparaíso

**Yanina Gutiérrez-Valdés**

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Playa Ancha  
[yanina.gutierrez@upla.cl](mailto:yanina.gutierrez@upla.cl)  
[orcid.org/0000-0003-1441-096X](https://orcid.org/0000-0003-1441-096X)

**Christine Bailey -Catalán**

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Playa Ancha  
[christine.bailey@upla.cl](mailto:christine.bailey@upla.cl)  
[orcid.org/0000-0002-2814-8547](https://orcid.org/0000-0002-2814-8547)

**Boris Valdenegro-Egozcue**

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Playa Ancha  
[boris.valdenegro@upla.cl](mailto:boris.valdenegro@upla.cl)  
[orcid.org/0000-0003-2593-8460](https://orcid.org/0000-0003-2593-8460)

## Resumen

El artículo tiene por objetivo describir la experiencia de un proyecto de extensión en proceso de implementación. La iniciativa “Visibilizando saberes colectivos: huertas comunitarias y prácticas intergeneracionales en el campamento Altos de Mesana” presenta la oportunidad de reflexionar sobre el proceso de construcción de una metodología de trabajo participativo en vinculación con comunidades relegadas (campamentos) y subalternidades (niños, niñas, y mujeres mayores), desde la integración pedagógica. El proceso metodológico se estructura en ciclos espirales, lo cual implica un enfoque dinámico, cíclico y progresivo, que se retroalimenta a partir de interrogar a las prácticas, ajustándose estas a las condiciones y materialidades presentes (o ausentes).

La constante revisión, ajuste y reflexión en el proceso de desarrollo del proyecto, permiten ir consolidando el sentido del mismo: la propuesta no reside directamente en poner como centro la huerta comunitaria, sino más bien, apunta a la construcción de un espacio de encuentro que permita el intercambio de saberes entre personas de diferentes edades, a la vez que se generan formas de trabajo colaborativo, aprendizajes respecto de cuidados y se genere una ocupación del espacio público para el encuentro comunitario.

**Palabras clave:** extensión crítica; diálogo de saberes; metodologías participativas; transformación social.

---

**Para citación de este artículo:** Gutiérrez-Valdés, Y., Valdenegro-Egozcue, B. y Bailey-Catalán, C. (2025). Visibilizando saberes colectivos: huertas comunitarias y prácticas intergeneracionales en el campamento Altos de Mesana. *Revista Masquedós*, 10(14), 1-16 <https://doi.org/10.58313/masquedós.2024.v9.n12.480>

Sección: Dossier Recepción: 11/11/2025 Aceptación final: 18/11/2025



# Tornando visíveis os saberes coletivos: hortas comunitárias e práticas intergeracionais no acampamento Mesana

## Resumo

O artigo tem como objetivo descrever a experiência de um projeto de extensão em processo de implementação. A iniciativa "Visibilizando Saberes Coletivos: Hortas Comunitárias e Práticas Intergeracionais no Acampamento Altos de Mesana" apresenta a oportunidade de refletir sobre o processo de construção de uma metodologia de trabalho participativo em vinculação com comunidades relegadas (acampamentos) e subalternidades (crianças, mulheres e idosos), a partir da integração pedagógica.

O processo metodológico estrutura-se em ciclos espirais, o que implica uma abordagem dinâmica, cíclica e progressiva, que se realimenta a partir do questionamento das práticas, ajustando-as às condições e materialidades presentes (ou ausentes).

As constantes revisões, ajustes e reflexões no processo de desenvolvimento do projeto permitem consolidar gradualmente o seu sentido: a proposta não reside diretamente em colocar a horta comunitária como centro, mas sim, aponta para a construção de um espaço de encontro que permita a troca de saberes entre pessoas de diferentes idades, ao mesmo tempo em que se geram formas de trabalho colaborativo, aprendizagens sobre cuidados e se faz uma ocupação do espaço público para o encontro comunitário.

**Palavras-chave:** acampamento, cuidados, hortas comunitárias, intergeracionalidade, mulheres, infâncias.

## <sup>1</sup>Bringing Collective Knowledge to Light: Community Gardening and Intergenerational Practices in the Mesana Informal Settlement

## Abstract

The article aims to describe the experience of an extension project currently being implemented. The initiative "Making Collective Knowledge Visible: Community Gardens and Intergenerational Practices in the Altos de Mesana Campamento" presents an opportunity to reflect on the process of building a participatory working methodology in connection with marginalized communities (campamentos) and subaltern groups (children, women, and the elderly), through pedagogical integration.

The methodological process is structured in spiral cycles, which implies a dynamic, cyclical, and progressive approach that is fed back by questioning the practices, adjusting them to the present (or absent) conditions and materialities.

The constant revisions, adjustments, and reflections during the project's development process allow for the gradual consolidation of its core purpose: the proposal does not directly focus on the community garden itself, but rather aims to build a meeting space that allows for the exchange of knowledge among people of different ages, while generating forms of collaborative work, learning about care, and occupying public space for community gathering.

**Keywords:** camping; care; community gardens; intergenerationality; women; childhoods.

---

<sup>1</sup> El artículo se sustentó en un proyecto financiado por el Fondo Social CreaLab 2025 (Fondo SCL 16c 2025), gestionado por la Unidad de Innovación Social de la Universidad de Playa Ancha.

## Introducción

En Chile, el modelo neoliberal impuesto globalmente desde la década de 1980 tuvo efectos específicos sobre las universidades públicas, cuya principal consecuencia fue la mercantilización de la universidad (Arrendo, Ugarte y Muñoz, 2021). Esto ha implicado entender la educación terciaria como un negocio, donde lo clientelar prima, dejando de lado sus funciones sociales. A pesar de ello, las universidades estatales chilenas, amparadas por el mandato establecido en la Ley 21.094 (2018) que les otorga una misión particular ligada directamente al fortalecimiento y desarrollo de los territorios en los cuales se emplazan, han intentado avanzar hacia nuevas formas de relacionamiento con la sociedad, especialmente con las comunidades más cercanas a su entorno, reforzando su compromiso ético y político con la transformación social.

En este escenario, la Universidad de Playa Ancha decreta en el año 2016 una Política Institucional de Vinculación con el Medio que utilizaba el emergente concepto de *bidireccionalidad*, entendido como la co-construcción del conocimiento (Universidad de Playa Ancha, 2016). Este planteamiento discursivo, sobre el quiebre en la hegemonía del conocimiento y la apertura a reconocer otras formas de producción y transmisión de conocimientos fuera de la academia, no obstante, ha enfrentado una serie de desafíos en su implementación.

El presente escrito da cuenta de la experiencia y aprendizajes de un proyecto en el campamento Altos de Mesana<sup>2</sup> cuyo objetivo es facilitar el desarrollo de prácticas intergeneracionales mediante la creación de un huerto comunitario.

Dado que esta iniciativa está aún en ejecución, es importante considerar que este artículo se plantea reflexionar sobre el proceso de construcción de una metodología de trabajo participativo en vinculación con comunidades relegadas (campamentos) y subalternidades (niños, niñas y mujeres mayores), desde una integración pedagógica. Lo anterior, supone desafíos importantes que merecen ser reconocidos y atendidos, pero supone también una defensa del rol de la universidad pública que busca aportar no solo al desarrollo social impactando positivamente los territorios en los que se emplaza y las comunidades con quienes se relaciona, sino también formando profesionales con un alto sentido de responsabilidad social, compromiso ético y pensamiento crítico.

## Antecedentes

### Campamento Altos de Mesana

Los campamentos en Chile comienzan su auge en la década de 1950, pero hacia los 70's, éstos habían transitado desde ser concebidos como una medida individual y espontánea de personas que necesitan una solución habitacional, hacia acciones colectivas políticas con el fin de negociar soluciones, transformándolos en actores políticos y no en sujetos de necesidad (Abufhele, 2019). Así, la politización de los campamentos, alcanza un punto alto en el gobierno de Salvador Allende, siendo también relevante en la construcción de la identidad de poblador/a (Giannotti and Braithwaite, 2021). La dictadura de Pinochet trajo consigo los primeros intentos de relocalización forzada (Aldunate et al., 1990), y los primeros gobiernos de la concertación mantuvieron viva la idea de erradicación de los campamentos. El programa Chile-Barrio (1997-2005) comienza su ejecución con una cifra oficial de

---

<sup>2</sup> Financiamiento: Fondo Social CreaLab, Dirección General de Vinculación con el Medio, UPLA.

972 campamentos identificados en el Catastro Nacional de Asentamientos Precarios (MINVU, Universidad de Chile, 1997). Al año 2007, este número se redujo a 490 (Greene y Cortés, 2018).

Sin embargo, desde el año 2019 se experimenta un explosivo crecimiento de este tipo de asentamientos en el país (TECHO-Chile, 2025). El último Catastro Nacional de Campamentos 2024-2025 mantiene la tendencia de aumento, registrando un número total de 1.290 asentamientos donde residen 113.887 familias, lo que significa un aumento del 10,6% y 5,8% respectivamente, con relación al periodo anterior (TECHO-Chile, 2025). La región de Valparaíso se mantiene como la región con mayor número de campamentos (335) y familias (30.458) que habitan en este tipo de asentamientos en nuestro país (TECHO-Chile, 2025).

El campamento Altos de Mesana, ubicado en el Cerro Mariposas, en la ciudad de Valparaíso, comienza su emplazamiento en el año 1997 (Millán-Millán y Puentes-Riffo, 2019). En el año 2013, Mesana formaliza una organización territorial, denominada Junta de Vecinos: Torres de Mesana. En el 2022, el Ministerio de Vivienda y Urbanismo (MINVU) inició obras de pavimentación de la calle principal del campamento para conectar con el plan de Valparaíso. El proyecto se gestó en el marco de varias iniciativas que se plantearon posterior al mega-incendio del 2014, momento en que se detectaron barrios que no contaban con vías de evacuación y/o acceso a servicios de emergencia (Rivas et al., 2024). Inicialmente, las obras incluirían instalación de la red seca para la futura conexión de agua potable y alcantarillado (Friz, 2024). Sin embargo, hacia finales del 2024, se entregaron las obras de la pavimentación de calles y veredas, sin embargo, aún no existe proyección respecto a la solución de servicios básicos inicialmente considerada. En la última actualización de catastros de campamentos desarrollada por el Ministerio de Vivienda y Urbanismo del 2024, Mesana aparece con 128 hogares y una superficie de 14,536 hectáreas (MINVU, 2024). Resumiendo, actualmente, este asentamiento no tiene alcantarillado ni agua potable, abasteciéndose a través de camiones aljibe municipales. Este es el territorio donde se desarrolla la presente experiencia, donde uno de sus principales vectores implica el trabajo con una huerta comunitaria.

### ***Huertas Comunitarias intergeneracionales***

Existen experiencias de trabajo con huertos en diferentes contextos: rurales y urbanos. Y con diferentes propósitos: promover la salud mental, aumentar la cohesión social, generar intercambios de saberes, como un espacio pedagógico, como producción a pequeña escala de alimentos y/o hierbas medicinales (vinculado a soberanía alimentaria), espacio de ocio, de trabajo colaborativo, entre otros. Para efectos de este escrito nos referiremos a huertas implementadas en sectores urbanos. Desde la literatura revisada, se observa que los espacios para hacer huertas comunitarias pueden provenir desde iniciativas de los gobiernos locales, también de organismos privados o de personas organizadas han ido habilitando espacios que están abandonados y degradados transformándolos en lugares donde se producen alimentos de manera colectiva (Ibarra et al., 2019). Por ejemplo, en España, en diferentes ayuntamientos, se ha intencionado la mantención de huertos como espacios de intercambio intergeneracional, donde se recrean saberes inmateriales (Navarro y Hernández, 2020).

Respecto de los beneficios de mantener huertos dentro de las ciudades, se puede evidenciar la idea de que hay una apropiación por parte de vecinas y vecinos de espacios públicos, con un sentido de resistencia frente a la privatización o ausencia



de lugares que permitan el encuentro comunitario y la cohesión social (López y Casanova, 2024). Esta afirmación resulta relevante en un lugar como Mesana, que se constituye como un asentamiento informal, el cual no posee una distribución espacial planificada que destine espacios públicos para el encuentro comunitario. Además, de acuerdo a Del Viso et al. (2017), las huertas comunitarias pueden ser vistas como parte de un proceso de rehabilitación relacional, o sea, aportarían en el cómo se van construyendo vínculos, no solo entre las personas, sino también, con los entornos (plantas, árboles, animales).

La Región de Valparaíso, de acuerdo a los datos del último Censo realizado en Chile el año 2024, presenta el más alto nivel de índice de envejecimiento en el país. Para el proyecto que se presenta en este escrito, las personas mayores, constituyen una población de interés, no solo por su número, sino también porque pos pandemia COVID-19, su participación social ha disminuido de manera significativa. De acuerdo a la Sexta encuesta nacional de calidad de vida en la vejez en Chile (2023), la actividad más frecuente para las personas mayores es ver televisión en sus casas. Las implicancias de esto se relacionan con la mantención de una vida que se mantiene en el ámbito de lo privado, que tiende a la desconexión social, disminuyendo los vínculos comunitarios y dando pie a una soledad no deseada, cuestión que se ha ido posicionando entre los temas más relevantes para las personas mayores en cuanto a salud mental a nivel mundial (OMS, 2023). En términos de cifras, casi la mitad de la población de mayores en Chile está en condiciones de soledad no deseada y un 56% presenta posibilidades de aislamiento social (Observatorio de Envejecimiento UC, 2025). La evidencia demuestra que existe una probabilidad de alrededor del 50% de que una persona mayor en soledad y aislamiento desarrolle demencia, que aumente en un 30% la probabilidad de sufrir un infarto o enfermedad cardiovascular (OMS, 2023). Por el contrario, se ha demostrado que las redes informales dentro de una comunidad pueden contribuir a disminuir el aislamiento social (Observatorio de Envejecimiento UC, 2025). En nuestro país, dados los cambios demográficos que se evidencian –aumento de esperanza de vida y baja en la natalidad– se requiere promover espacios de encuentro entre personas de diferentes edades, con lo cual se disminuya el edadismo<sup>3</sup> (Herrera, 2025), aportando a deshacer los prejuicios basados en la edad. Al mismo tiempo, se contribuye a que las personas mayores puedan ejercer su derecho a la participación social y que puedan vivir una vejez más activa. Las estrategias comunitarias permitirían conectar a las personas y que disminuyan las sensaciones de soledad (OMS, 2024).

En esta propuesta, se plantea la instalación de una huerta comunitaria que se constituya como un espacio de encuentro intergeneracional, siguiendo a Keen (2025), quien afirma que a través de estos encuentros se promueve el capital social de manera sinérgica, aportando al bienestar a partir de una mayor conexión social, la mantención de un propósito y respeto mutuo entre personas mayores y jóvenes.

### ***Siluetas de subalternidad. Relaciones entre infancias y personas mayores.***

Desde una aproximación que resalta las relaciones de poder en la constitución de lo social, es relevante revisar la noción de subalternidad, en la medida que evidencia fenómenos de dominación sobre grupos sociales respecto de los espacios de poder y de la capacidad de tener una voz propia dentro de las estructuras políticas, económicas y culturales hegemónicas. Se describe así la condición de grupos o individuos que no cuentan con representación en el discurso dominante,

---

<sup>3</sup> Edadismo será entendido en este escrito como la discriminación en razón de la edad de las personas.

en tanto que dicho sistema está estructurado para silenciarlos (Spivak, 1988). Esta noción no se limita a la noción de clase, sino que integra de modo complejo diversas interseccionalidades, tales como la étnica (Bokser, 2022; González, Estaba & Di Liscia, 2024), de género (Espeleta, 2015; Marcoleta, 2021; Toldy, 2021), movilidad humana (Hernández- Hernández & Sancho- Gil, 2018; Jogulu, McAlinden, Parris & Mutum, 2025) y marginación sociocultural (Speer, 2021), entre otras concreciones. La condición de subalternidad, si bien genera tensiones respecto de la (im) posibilidad de representación por parte del propio subalterno o del ejercicio de violencia epistémica al pretender ser representado por un otro (Piu, 2023), es posible entenderla también desde su potencia antes que desde su negatividad (Garrido, 2024), dando pie a prácticas contra hegemónicas y/o de resistencia.

Estas distinciones son relevantes para la comprensión de los procesos de subalternización de las comunidades que se constituyen como asentamientos precarios, en un doble sentido. Primeramente, en la constatación de su condición de comunidad precarizada desde el ejercicio de subordinación hegemónico (Mastronardi, 2020), al ser marginadas de las condiciones básicas de urbanización, en cuanto denegación del derecho a una vivienda digna, delimitando una dimensión estructural de subordinación. Conjuntamente, desde la posibilidad de describir prácticas de subalternización al interior de las propias comunidades, desde donde es posible constatar la presencia de tramas complejas de poder que recrean y reproducen los ejercicios de violencia estructural en la dimensión microsocioal.

Al respecto, es posible visibilizar dos grupos humanos, a lo menos, que experimentan subalternización en el escenario comunitario en particular: niñas y niños, en la medida que sus prácticas y saberes son marginados y subordinados (Petry et al, 2019; Gómez, 2024) en grados diferenciales desde el ejercicio del adultocentrismo patriarcal; y personas mayores, excluidas desde posiciones edadistas que invisibilizan el patrimonio intangible que portan, denegando su condición de actores sociales con voz propia (Fernández- Ballesteros & Huici, 2022) al reproducir estereotipos vinculados con la dependencia, la vulnerabilidad y la improductividad (Aguirre y Scavino, 2018).

Se expresa así una doble subordinación, la cual impacta no solo en los grupos referidos, sino en la comunidad en su conjunto, en la medida que se produce una fractura intergeneracional que limita la transmisión de saberes, con el consiguiente empobrecimiento relacional y cultural.

Desde el punto de vista de quienes escriben este artículo, la intergeneracionalidad permitiría la circulación de conocimientos entre ambos grupos subalternos: mayores e infancias. La materialización de una huerta colectiva constituye una posibilidad de convergencia bajo un propósito en común.

### ***Hacia una metodología participativa de vinculación con el Campamento Mesana***

Desde un punto de vista situado, este trabajo se enmarca dentro de las experiencias de extensión universitaria<sup>4</sup>, específicamente en la línea de vinculación académica. Es decir, iniciativas que desde una lógica de vinculación horizontal con la comunidad trabajan problemáticas, intereses o necesidades de estos grupos y que, a la vez, se forman parte de procesos formativos que se integran a procesos curriculares de pre y postgrado.

---

<sup>4</sup> Para efectos de este escrito, se hará referencia a experiencias de vinculación con el medio o extensión de manera indistinta, extendiendo que en Chile ambas nociones pueden tener valoraciones diferentes de acuerdo a la casa de estudios de la cual estemos hablando.

Este proyecto se concibe desde al menos tres principios orientadores: (i) *Perspectiva ontoepistémica* (Walsh, 2005), desde la cual la producción de conocimiento no es distinguible de nuestro habitar en el mundo, erigiéndose como una práctica social encarnada que requiere el posicionamiento en la relación del conocer, delimitando las prácticas metodológicas, en tanto, manifestaciones dialógicas, participativas y transformadoras; ii) *Enfoque social- comunitario* (Montero, 2004), orientado al fortalecimiento de las comunidades desde procesos colectivos y dialógicos, reconociéndose la capacidad constructiva de las personas en relación con sus entornos y validando saberes que se crean y recrean constantemente desde su carácter intersubjetivo; y (iii) *Modelo pedagógico desde la praxis*, el cual convierte el trabajo en comunidad en un proceso de aprendizaje transformador para todas las personas involucradas. Los procesos pedagógicos se traducen en el desarrollo de espacios de aprendizaje delimitados entre el espacio del aula y del territorio, asociados a roles y prácticas diferenciadas emergentes desde la praxis, estableciéndose un proceso de intercambio de saberes mutuamente enriquecedor.

Desde lo anterior, la propuesta metodológica se concibe en una secuencia de desarrollo en espiral condensado en preguntas que abren posibilidades para el afrontamiento de la complejidad del proceso, como las que se presentan en el cuadro siguiente:

Ciclo del Espiral	Onto- Epistémico	Social- Comunitario	Pedagógico
Diagnóstico	¿Qué opresiones estructurales están presentes? ¿Qué realidad construyen los/as actores? ¿Cómo nos posicionamos recíprocamente?	¿Quiénes participan y cómo? ¿Cuáles son las relaciones existentes entre los/as actores presentes?	¿Qué se aprende del contexto? ¿Cómo nos familiarizamos con esos entornos desde distintas posiciones?
Planificación	¿Cómo se construye el saber colectivo? ¿Qué cambios se quieren lograr?	¿Cómo decide la comunidad? ¿Cómo se propone la integración de saberes? ¿Qué espacialidades comunitarias se proyectan/ tensionan?	¿Qué herramientas formativas se usarán? ¿Cómo se proyectan los procesos de reflexividad en los grupos de trabajo?
Acción	¿Se están fracturando estructuras de dominación? ¿Qué conocimientos emergen de la práctica? ¿Cómo se articulan las distintas dimensiones del vivenciar?	¿Cómo ocurre la dinámica del fortalecimiento comunitario? ¿Cuáles son las metodologías viables en la relación con el Otro/a?	¿Cómo se despliega la educación en la acción? ¿Cómo se desarrolla el aprendizaje bidireccional? ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas pertinentes para afrontar las tensiones del rol?
Reflexión	¿Qué transformaciones se han logrado? ¿Cómo se ha re experimentado el vivenciar? ¿Cómo se han desarrollado los diálogos de saberes?	¿Qué dicen los participantes? ¿Cómo se reconfiguran y emergen nuevas relaciones entre actores?	¿Qué nuevas preguntas sobre la relación con el Otro surgen? ¿Cómo se abordaron las tensiones del rol?

Re planificación	¿Cómo cambia el conocimiento en el proceso? ¿Cómo se sostienen las nuevas maneras del vivir?	¿Cómo seguir construyendo juntos?	¿Qué nuevos aprendizajes se proyectan?
------------------	--	-----------------------------------	--

Con estos principios, el proceso metodológico se estructura en ciclos espirales, lo cual implica un enfoque dinámico, cíclico y progresivo, que se retroalimenta a partir de las prácticas.

### **Articulación y Diagnóstico**

El trabajo con el campamento Mesana tiene una larga trayectoria que inicia con el vínculo que establece la carrera de psicología de la Universidad desde su creación en el año 2015 (Decreto 3277/14). Desde su foco comunitario, la carrera busca establecer redes con comunidades que permitan brindar a las y los estudiantes de la carrera, una formación práctica y situada.

Los vínculos con la comunidad de Mesana, comenzaron con la dirigencia de la Junta de Vecinos, desarrollándose diferentes actividades académicas que han involucrado pasos prácticos con estudiantes, acorde al avance de la malla curricular de la carrera de psicología. Mantener una relación durante el tiempo con la comunidad de Mesana, implica esfuerzos para consolidar confianzas con las dirigencias y los vecinos y vecinas del sector. En el año 2017 se realiza el primer diagnóstico comunitario en el campamento, y desde el año 2018, se implementan prácticas tempranas<sup>5</sup> y profesionales de estudiantes de la carrera. Durante la pandemia, la relación con Mesana se redujo al apoyo material (alimentos) para la mantención de una olla común que se realizó durante el primer año de la crisis sociosanitaria. En este sentido, el compromiso de la carrera es relevante, al sostener la relación con Mesana por más de diez años.

La génesis del actual proyecto se encuentra en un proyecto anterior, también financiado desde la universidad, en clave de vinculación: “Aguas Vivas”, que comienza su implementación en el año 2023. Orientado a la transmisión intergeneracional, el proyecto buscaba crear un sistema de reutilización de aguas grises para recuperar áreas verdes en el campamento, atendiendo a la escasez del agua como una de las problemáticas más relevantes de la comunidad.

El proyecto “Visibilizando saberes colectivos” es una continuidad del proyecto antes mencionado y busca avanzar en el fortalecimiento del tejido social y diálogo intergeneracional, esta vez, a través de la implementación de una huerta comunitaria.

### **Planificación**

La propuesta que une ambos proyectos apunta a implementar una huerta comunitaria desde dos grupos de trabajo dentro del campamento: niños/as y mujeres mayores que se reúnen semanalmente. Generalmente, cada grupo trabaja de manera independiente, facilitado por estudiantes de psicología que cursan cuarto año de su carrera. Luego, cada cierto tiempo, se han establecido espacios en común entre ambos grupos, como un taller que permite espacios de construcción de macetas, por ejemplo, donde se promueven intercambios de conocimientos, o como actividades fuera de los lugares de reunión, usando el espacio abierto, dentro

<sup>5</sup> Se refiere a prácticas asociadas a asignaturas previas a la práctica profesional. Se desarrollan desde primer a cuarto año de la carrera de psicología.

y fuera del campamento, donde se intencionan conversaciones sobre plantas, árboles, siembras y cuidados.

Para el desarrollo de estas actividades se generan coordinaciones con diferentes asignaturas de las carreras de psicología y sociología, vinculando estudiantes y docentes. Además, se logra una inicial articulación entre pre y postgrado, coordinando el trabajo de estudiantes de cuarto año de psicología y del programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la misma universidad, lo cual implica planificación compartida, actividades en terreno y evaluación conjunta. A través de esta, se generan dispositivos de producción de conocimientos y de divulgación de la experiencia, en ámbitos comunitarios y académicos. Se está realizando la sistematización del trabajo que se está desarrollando desde el 2023 hasta ahora.

### ***Acción***

Un ámbito relevante del proyecto se relaciona a los diversos roles que desempeñan quienes participan, en el marco de las acciones planificadas, es posible, distinguir:

-Dirigencia Mesana: se encarga de coordinar con estudiantes y docentes el trabajo que se desarrolla en terreno, previo acuerdo de horarios y tipo de actividades, facilitando los espacios para reunión de grupos y en las convocatorias respectivas. Participa en la toma de decisiones y en los diversos ajustes de acuerdo al desarrollo del proyecto.

-Docentes UPLA: coordinarse, tomar decisiones colaborativas en cuanto al tipo de actividades que estén en línea con los objetivos del proyecto y los contenidos de sus asignaturas. Supervisar las actividades de terreno de sus estudiantes, aportar ideas en los ajustes que se deben hacer. Aportar insumos para la sistematización del trabajo en general.

-Estudiantes UPLA: encargados/as de facilitar el trabajo con los dos grupos priorizados por el proyecto: infancias y mujeres mayores. A través de jornadas de carácter semanal en el campamento durante todo el año 2025, los y las estudiantes desarrollaron actividades para fortalecer las dinámicas y el relacionamiento de cada grupo. El grupo infancias se enfocó en una primera etapa profundizar el diagnóstico de saberes y a continuación, a través de metodologías activas, contribuir a la construcción del espacio comunitario (huerto). Complementariamente, el grupo de mujeres desarrolló un primer momento de profundización de recursos instalados y de generación de un contexto de apoyo social, para luego aportar a la construcción del huerto comunitario a través de talleres de construcción de objetos que puedan ser usados en la huerta. Con el uso de metodologías creativas, se realizaron macetas y ornamentación con materiales reciclados y señal ética para el huerto, entre otras acciones.

-Educador popular: orientado a la articulación territorial entre los grupos de trabajo (mujeres mayores/niñas/os) y personas que tienen huertas en el campamento, realizando la identificación de conocimientos en ese territorio sobre huertas familiares y complementando el trabajo de coordinación, para que dichos actores y saberes confluyan en el diseño y ejecución del trabajo. Colabora en el anclaje territorial (presencia constante en el territorio) y mantiene coordinación con la dirigencia local.

-Representación territorial del Municipio (OMZ): colabora en obtener transporte y permisos para acceder a lugares de interés (visitar huertos), facilitación de trámites municipales (coordinar con organismos de salud locales) y apoyo en la sustentabilidad de la iniciativa a través del contacto con la red de huertos comunitarios.



-Facilitadores/as de proceso: constituida por uno o dos egresados de la carrera de psicología, una ayudante de asignatura (estudiante de último año). Colaboran en el desarrollo de los talleres, mantienen vínculos, proveen ayuda logística (trasladar materiales, acompañar personas, etc.), participan en la planificación, sistematización.



*Gráfico: Elaboración propia.*

El proyecto contempló un trabajo sistemático y sostenido en formato de talleres semanales separados para cada grupo (mujeres/infancias). Pero también se generaron las instancias de encuentro intergeneracional, centradas en la implementación de la huerta comunitaria. Un primer hito relevante de encuentro intergeneracional fue la visita al Parque Quintil, de administración municipal, en el cual se capacitó a niñas y niños y mujeres mayores en el desarrollo de huertas comunitarias, posibilitando la amplificación de la experiencia local. Actualmente, se trabaja en la habilitación del terreno donde se construirá la huerta. Esto se realiza a través de jornadas de trabajo donde confluyen mujeres e infancias, y el equipo del proyecto. El espacio abierto a toda la comunidad Mesana, se articula en la mesa de mujeres, donde se definió el diseño de la huerta y las tareas necesarias para el avance de la instalación.

Existen además otras acciones transversales. Iniciado el proyecto se conformó la mesa ampliada de coordinación, en tanto espacio de confluencia de diversas actorías para el debate, toma de acuerdos y proyecciones. Desde marzo a la fecha, se han realizado 4 encuentros de la mesa de coordinación para el monitoreo del proyecto, donde participa la dirigencia del campamento, estudiantes, participantes de los talleres y representantes del Municipio.

Y finalmente, otra acción transversal ha sido la generación de un catastro de personas huerteras de la comunidad del campamento, configurándose un embrión de red comunitaria de autogestión. A la fecha del término de este artículo, se proyecta la instalación del huerto comunitario hacia fines del año 2025.



## Conclusiones

En contextos de extensión crítica, entendemos la dimensión metodológica como un conjunto de procedimientos que deben estar en constante revisión y ajuste, incorporando lo que se va levantando/promoviendo a modo de retroalimentación en circuitos sinérgicos. Dado esto, la flexibilidad debe ser uno de sus atributos principales. Sobre esto, hay un desafío desde la perspectiva de la formación: ¿cómo se enseña-aprende a tomar decisiones basadas en una lectura de las condiciones del entorno?

Desde la extensión crítica, debe existir una comprensión reflexiva de carácter ético-político-afectivo desde las primeras aproximaciones al campo. Por esto, juega un papel muy relevante el reconocimiento de la fragilidad o fortaleza de los vínculos que se van construyendo. Creemos que esos vínculos pueden ser parte de mecanismo de resistencia al extractivismo epistemológico (Sebastiani & Álvarez, 2024), relaciones clientelares, prácticas autoritarias, entre otras, que se producen en comunidades cruzadas por relaciones de subordinación.

Profundizando lo anterior, en los trabajos de extensión pueden existir distintos grupos vinculados a la universidad involucrados en los territorios, reproduciéndose indefectiblemente relaciones de poder que mantienen el orden de género, la racialización, la normalización, obediencia, entre otras. Es importante, entonces, desde una perspectiva interseccional, comprender las estructuras de exclusión y privilegios presentes, no solo en los territorios y comunidades, sino también dentro de los equipos que desarrollan extensión. En este sentido, Harding (1996) habla de “reflexividad fuerte”, respecto de examinar tanto a quienes aparecen como personas a investigar como a quienes hacen dicha investigación. Esta distinción ha cruzado la práctica acá descrita, en la medida que su devenir ha evidenciado relaciones asociadas al lugar del poder institucional (docentes - estudiantes), la relación universidad- territorio (agentes externos e internos), lo intergeneracional (infancias, personas adultas, personas mayores) y el género (mujeres- hombres -disidencias), las que se han hecho presente en los distintos espacios de desarrollo, tanto en la universidad como en el territorio. Sin desconocer la realidad de estas distinciones y sus particulares consecuencias, las tensiones en torno a estas posiciones de sujeto/a han sido abordadas y en lo posible moduladas en espacios pedagógicos y territoriales, sirviendo como insumos para el desarrollo de la práctica.

No obstante, es necesario destacar que la relación adultos-infancias ha sido de difícil abordaje, en la medida que las manifestaciones de las perspectivas de niñas y niños han sido más bien representadas por el estudiantado, antes que directamente manifestarse en espacios de reflexión colectivos. Esta situación se denota claramente en los espacios de coordinación ampliados, en los que su presencia tiende a ser más bien “traducida” antes que, manifestada directamente, generando la necesidad de redefinir dichos espacios delimitados desde relaciones adultocéntricas.

Este tipo de trabajos de extensión es desarrollado desde universidades contemporáneas neoliberales, donde se reproduce el sistema patriarcal, con marcadas desigualdades y violencias hacia las mujeres y cuerpos feminizados (Martínez & Castelao, 2023). El desafío para la extensión crítica va por el lado de proponer mecanismos que permitan encarnar una reflexividad fuerte, y pasar de un nivel abstracto a uno operativo que implique generar ajustes que aporten a formas de relación despatriarcalizadas. Desde el análisis de la experiencia es relevante señalar que, si bien el carácter paritario del equipo docente y mixto de los grupos de estudiantes permite una suerte de modelización de las relaciones de

género, el carácter reflexivo de los espacios (asesorías, reuniones de coordinación, entre otros) se ve limitado por las características culturales asociadas al género, replicándose muchas veces lógicas de poder en las opiniones y turnos de habla del estudiantado, en las relaciones que estos últimos desarrollan con integrantes de los grupos priorizados, en referencias diferenciales al grupo de docentes, entre otras. Asimismo, el cruce de esta intersección con la derivada de la asimetría de poder docente- estudiante y conjuntamente intergeneracional, dificulta en ocasiones el ejercicio de reflexividad, generando silencios o confrontaciones innecesarias. Se hace pertinente y prioritario profundizar en estos aspectos, orientando la búsqueda de mejores prácticas pedagógicas.

Complementando lo anterior, el ejercicio protagónico del trabajo de campo desde el estudiantado como orientación formativa de la propuesta conlleva dificultades, en la medida que no se sostiene desde el voluntariado, sino que traduce una ruta de curricularización. Esto deviene en que las y los estudiantes, de acuerdo a sus mallas curriculares, deben realizar trabajos de extensión, aunque muchas veces no tengan interés ni le encuentren sentido a esto. Lo anterior compromete la calidad de las acciones que se desarrollan y constituye una dificultad a superar.

Una particular tensión definida desde este proyecto, en tanto sentido orientador, se refiere a privilegiar el proceso antes que el resultado. A este respecto, si bien el proyecto inicial definía la instalación de la huerta en un tiempo menor del que se está efectuando, se ha intencionado una espera temporal con la idea de promover la participación de diversos actores territoriales. La reflexión del equipo en torno a los tiempos invertidos en este trabajo, vale decir, en cuanto a su magnitud y velocidad, se relacionan con persistir en la idea de que se generen condiciones para dar sostenibilidad al cuidado colectivo de la huerta. Surge así la expresión “*huerto imaginario*”, resignificando el desfase temporal entre lo proyectado y lo real, en que lejos de constituirse en una fantasía o en fuente de frustración, nos permite aquilatar las posibilidades y recursos presentes y por desarrollar, “imaginando” una comunidad que se prepara para sostener la vida.

Así entendido, el fomento de la participación y la problematización de las intersecciones de género y brechas intergeneracionales (entre otras descritas) contribuyen al fortalecimiento comunitario (Montero, 2003), orientado a la consolidación de un sistema de cuidado que permita sostener en el tiempo la vida de las plantas, sus procesos de reproducción, maduración y cosecha, en tanto símil de la vida en comunidad.

Desde lo anterior, reiteramos que la propuesta no ha residido en poner como centro la materialización física de la huerta comunitaria, apuntando antes a la construcción de un espacio de encuentro que permita el intercambio de saberes entre personas de diferentes edades, a la vez que se generan formas de trabajo colaborativo, aprendizajes respecto de cuidados, ocupando el espacio público para dicho encuentro.

## Referencias

- Aguirre, R., & Scavino, S. (2018). *Vejez de las mujeres: Desafíos para la igualdad de género y la justicia social en Uruguay*. Doble click editoras.
- Arnold, M., López, D., Massad, C. y Thumala, D. (2023). Séptima encuesta nacional sobre la Inclusión y la Exclusión Social de las Personas Mayores en Chile. Santiago, Servicio Nacional del Adulto Mayor.

- Arredondo, E., Ugarte, M. y Muñoz, M. (2020). Tensiones y debates para desmercantilizar la educación en Chile. *Praxis educativa*, 16. <https://www.redalyc.org/journal/894/89468047048/html/>
- Bokser Misses-Liwerant, Judith. (2022). Identidades colectivas, subalternidad y construcción de ciudadanía. Desafíos históricos y contemporáneos. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 67(245), 9-20 <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2022.245.82413>
- Del Viso N., Fernández Casadevante J. L. y Morán N. (2017). Cultivando relaciones sociales. Lo común y lo "comunitario" a través de la experiencia de dos huertos urbanos de Madrid. *Revista de Antropología Social*, 26(2), 473-481. <https://doi.org/10.5209/RASO.57614>
- Espeleta, M. (2015). *Subalternidades femeninas: la autorrepresentación como resistencia*. [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona] Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona, <https://hdl.handle.net/2445/67611>
- Fernández- Ballesteros, R. & Huici, C. (2022). El edadismo: una amenaza contra las personas mayores. *Tiempo de Paz*, 5(45), 40- 53 [https://www.fundacionpilares.org/wp-content/uploads/2022/08/R-145.Tiempo-de-Paz\\_c6.pdf#page=15](https://www.fundacionpilares.org/wp-content/uploads/2022/08/R-145.Tiempo-de-Paz_c6.pdf#page=15)
- Friz, G. (Jueves 24 octubre de 2024). Finalizan obras de pavimentación de calle Mesana en Valparaíso: inversión alcanzó los \$3.500 millones. *BiobioChile*. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-de-valparaiso/2024/10/24/finalizan-obras-de-pavimentacion-de-calle-mesana-en-valparaiso-inversion-alcanzo-los-3-500-millones.shtml>
- Garrido, A. (2025). The subaltern power. Around the role of "subaltern groups and classes" in Antonio Gramsci's Prison Notebooks. *Agora. Papeles de Filosofía*, 44(1). <https://doi.org/10.15304/ag.44.1.9918>
- González, M., Estaba, R., & Di Liscia, M. S. (2025). Otros lugares, otras culturas: memorias subalternas en Argentina. *Kamchatka. Revista De análisis Cultural*, (24), 429-455. <https://doi.org/10.7203/KAM.24.29439>
- Gómez, C. L. (2024). Dispositivos de gobierno en las infancias subalternas en Bogotá (1991-2021) [Tesis de Maestría]. Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/42194>
- Greene, M., & Cortés, S. (2018). Asentamientos informales. Camino a ciudades sustentables. Aportes desde la investigación a las políticas urbanas en Chile, 121-125. CEDEUS. [https://www.cedeus.cl/wpcontent/uploads/2019/05/N%C2%B017\\_2018\\_AsentamientosInformales.pdf](https://www.cedeus.cl/wpcontent/uploads/2019/05/N%C2%B017_2018_AsentamientosInformales.pdf)
- Harding, S. (1996) Capítulo 3, p.313 en UNESCO; Informe mundial sobre la ciencia, 1996. Santillana : Madrid
- Hernandez-Hernández, F. & Sancho- Gil, J. (2018). Historias de vida y narrativas sobre la subalternidad : afrontar el desafío de lo inabordable de la relación con el Otro». *Educación*, 54 (1), 15-29. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.913>
- Herrera, M. S. (2025). Desigualdad Social y Contrato Intergeneracional. Implicancias de Futuro para Chile. Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación para el Desarrollo (Consejo CTCl). Santiago, Chile.
- Ibarra, J. T., J. Caviedes, A. Barreau & N. Pessa (Eds). 2019. Huertas familiares y comunitarias: cultivando soberanía alimentaria. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Jogulu, U., McAlinden, M., Parris, M., Mutum, J. (2025). Skilled Migrants' Experiences of Othering, Alterity and Language Policing. *International Migration*, 63(4) <https://doi.org/10.1111/imig.70074>

- Keen D. L. (2025). Enhancing the Well-Being of Older Adults and Young Adults with Developmental Disabilities Through an Intergenerational Community Garden: Participatory Action Research. *Global qualitative nursing research*, 12, 23333936251342017. <https://doi.org/10.1177/23333936251342017>
- Ley N° 21.094, Sobre Universidades Estatales, 5 de junio de 2018, Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1110472>
- López Sosa, L., & Casanova Molina, G. E. (2024). Construcción del sujeto colectivo: Utilidades sociales de los huertos urbanos comunitarios. *Revista Temas Sociológicos*, (35), 379-413. <https://doi.org/10.29344/07196458.35.3864>
- Marcoleta, J. P. (2021). Reflexiones sobre el espacio, las fronteras y lo femenino: la pampa de las novelas riverianas como lugar de subalternidad. *Mitologías Hoy*, 23, 93-102. <https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.783>
- Martínez-Labrín, S., & Castelao-Huerta, I. (2023). Narrativas de subjetivación en académicas de Chile y Colombia: neoliberalismo y género en la universidad. *Quaderns De Psicologia*, 25(2), e1910. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1910>
- Mastronardi, B. (2020). El margen, la violencia y sus fronteras: Representaciones mediáticas sobre territorios vinculados a la subalternidad. *Question/Cuestión*, 2(66). <https://doi.org/10.24215/16696581e479>
- Mastronardi, D. (2021) *Verso l'altro lato. La Villa 31 di Buenos Aires*. [Laurea magistrale], Università di Bologna, Corso di Studio in *Architettura [LM-DM270] - Cesena*
- Ministerio de Vivienda y Urbanismo (2024) Visor del Catastro Nacional de Campamentos 2024. Departamento de Asentamientos Precarios. Disponible en: <https://experience.arcgis.com/experience/4221cdcb9ac540d6a198e1daa75c7ef1/page/P%C3%A1gina/?draft=true>
- Montero, M. (2003). El fortalecimiento en la comunidad. En Montero, M. Teoría y práctica de la psicología comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad (59- 92). Paidós.
- Montero, M. (2004). El paradigma de la psicología comunitaria y su fundamentación ética y relacional. En Montero, M. Introducción a la psicología comunitaria . Desarrollo, conceptos y procesos (41- 53). Paidós.
- Navarro, I. y Hernández, V. (2020). "El taller intergeneracional de huerto como propuesta de intervención para el alumnado con necesidades educativas especiales". *Revista Española de Discapacidad*, 8(2), pp. 163-183. <https://doi.org/10.5569/23405104.08.02.08>
- Observatorio de Envejecimiento UC (2025). Soledad no Deseada y Aislamiento Social en la Vejez: Año 6, v 37, 2025 Prevalencia, Factores de Riesgo y Estrategias de Acción.
- Organización Mundial de la Salud. (2023). Loneliness and social isolation are health risks. <https://www.who.int/multi-media/details/loneliness-and-social-isolation-are-health-risks>
- Organización Mundial de la Salud. (2024). *De la soledad a la conexión social – el camino hacia sociedades más saludables: Informe de la Comisión de la OMS sobre Conexión Social*. OMS.
- Pérez-Vásquez, Nabi del Socorro, Cadavid-Velásquez, Edith de Jesús, & Ariza-Ariza, Leidy Gabriela. (2023). Territorio en acción, relaciones y sentires: la huerta comunitaria como aula viva. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (54), 65-83. Epub February 09, 2024. <https://doi.org/10.17227/ted.num54-17607>
- Petry, V., Josiane, R. & Mendes, W. (2019). Can the Child Speak? Possibilities of Direct Communication with the UN Committee on the Rights of the Child. *Anu. Mex. Der. Inter*, 19, 211-234. <https://doi.org/10.22201/ijj.24487872e.2019.19.13323>

Rivas, R., Maldonado, L., Campos, K. & Ojeda, L. (2024). Capacidad Estatal y Vulnerabilidad ante el Riesgo de Desastres: El caso del Megaincendio de 2014 en Valparaíso, Chile. *Revista de Estudios Latinoamericanos sobre Reducción del Riesgo de Desastres REDER*, 8(2), 214-227. <https://doi.org/10.55467/reder.v8i2.16>

Sebastiani L. & Álvarez Veinguer A. (2024). Investigar con cuidado. Cambios de actitud frente al extractivismo epistémico y ontológico como formas para sostener las vidas. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 42(2), 319-336. <https://doi.org/10.5209/crla.95086>

Speer, J. (2021). Subalternity as displacement: Memoirs of homelessness and the struggle to be heard. *Environment and Planning D: Society and Space*, 39(4), 627- 644. <https://doi.org/10.1177/02637758211028241>

Spivak, G. (2011). ¿Puede hablar el subalterno? El cuenco de plata. *Cuadernos de Plata* ; 2.

TECHO-Chile. (2025). Resumen ejecutivo: Catastro nacional de campamentos 2024-2025 [Resumen ejecutivo]. Recuperado de: [https://cl.techo.org/wp-content/uploads/sites/9/2025/04/CN24-25-resumen\\_eje.pdf](https://cl.techo.org/wp-content/uploads/sites/9/2025/04/CN24-25-resumen_eje.pdf)

Toldy, T. (2021). Quando os subalternos falam das subalternas. *Revista Pistis & Praxis*, 13 <https://doi.org/10.7213/2175-1838.13.espec.DS18>

Walsch, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39-50

#### Biografía de autores/as:

**Yanina Gutiérrez-Valdés.** Psicóloga (Universidad de la Frontera), Magíster en Psicología Comunitaria (Universidad de Chile), Doctora en Estudios Transdisciplinarios Latinoamericanos (Universidad Academia de Humanismo Cristiano). Directora del Departamento de Mediaciones y Subjetividades, Profesora Titular (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Playa Ancha). Coordinadora y colaboradora de proyectos de extensión universitaria. Integrante de FemDiSur, Laboratorio Feminista de Metodologías Experienciales, OPSE.

**Boris Valdenegro- Egozcue.** Psicólogo (Universidad de Valparaíso), Magister en Psicología Social (Universidad de Valparaíso), Doctor en psicología (Universidad de Chile). Profesor Titular (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Playa Ancha). Coordinador y colaborador de proyectos de extensión universitaria. Coautor de artículos sobre extensión universitaria.

**Christine Bailey-Catalán.** Socióloga (Universidad de Playa Ancha), Master en Políticas Públicas y Phd (The University of Sydney). Directora de la carrera de Sociología y Docente (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Playa Ancha). Colaboradora proyecto Social CreaLab "Visibilizando saberes colectivos: huertas comunitarias y prácticas intergeneracionales en el campamento Mesana" (Dirección General de Vinculación con el Medio, Universidad de Playa Ancha).





# Metodología “De Campesina a Campesino”: sembrando la agroecología de las Escuelas del Campo a la Universidad<sup>1</sup>

**Lia Pinheiro Barbosa**

Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil  
[lia.barbosa@uece.br](mailto:lia.barbosa@uece.br)  
[orcid.org/0000-0003-0727-9027](https://orcid.org/0000-0003-0727-9027)

**Peter Michael Rosset**

El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), México  
[rosset@globalalternatives.org](mailto:rosset@globalalternatives.org)  
[orcid.org/0000-0002-1253-1066](https://orcid.org/0000-0002-1253-1066)

**Ana Karoline Rodrigues Dias**

El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), México  
[karol.agroecologia@gmail.com](mailto:karol.agroecologia@gmail.com)  
[orcid.org/0009-0006-0345-3541](https://orcid.org/0009-0006-0345-3541)

## Resumen

En el artículo, se presenta un proceso social de territorialización de la agroecología, en áreas de asentamiento rurales de reforma agraria de Ceará, noreste brasileño, a partir de la implementación de la Metodología “De Campesina a Campesino”, en una articulación entre el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), la Vía Campesina Internacional, las Escuelas del Campo y la Extensión Crítica. Para ello, enfocamos en tres aspectos: 1) la agroecología en la estrategia política del MST; 2) el papel de las Escuelas del Campo en el fortalecimiento de agroecología en los territorios campesinos; 3) los aprendizajes de la Universidad en la co-construcción, con un movimiento social agrario, de una experiencia piloto y de un Curso de Extensión para Facilitadoras y Facilitadores de la Agroecología en la “Metodología “De Campesina a Campesino”. El camino metodológico toma por base los fundamentos de la Educación Popular, la Educación del Campo y la Extensión Crítica, como también los procesos pedagógicos de la Metodología “De Campesina a Campesino”.

**Palabras clave:** Metodología “De Campesina a Campesino”; Escuelas del Campo; Extensión Crítica; Agroecología; Movimiento Sin Tierra

---

<sup>1</sup> El artículo es fruto de los siguientes proyectos: “Agroecologia camponesa e indígena como estratégia de prevenção, mitigação e resposta ante a emergência climática sobre sistemas alimentares”, aprovado en el Edital Universal FUNCAP Nº 06/2023 (Proceso UNI-0210-00.343.01.00/23) y “Territorialização da Agroecologia Camponesa”, aprovado en la Chamada CNPq Nº 18/2024 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ (Processo: 305250/2024-8).

---

**Para citación de este artículo:** Pinheiro Barbosa, L., Rodrigues Dias, A. K. y Rosset, P. M. (2025). Metodología “De Campesina a Campesino”: sembrando la agroecología de las Escuelas del Campo a la Universidad *Revista Masquedós*, 10(14), 23. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2025v10>

Sección: Dossier Recepción: 10/11/2025 Aceptación final: 14/11/2025



## Metodologia “De Camponesa a Camponês”: semeando a agroecologia das Escolas do Campo à Universidade

### Resumo

No artigo, apresenta-se um processo social de territorialização da agroecologia em áreas de assentamentos rurais da reforma agrária do Ceará, nordeste brasileiro, a partir da implementação da Metodologia “De Camponesa a Camponês”, em uma articulação entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Via Campesina Internacional, as Escolas do Campo e a Extensão Crítica. Para isso, focamos em três aspectos: 1) a agroecologia na estratégia política do MST; 2) o papel das Escolas do Campo no fortalecimento da agroecologia nos territórios camponeses; 3) os aprendizados da Universidade na co-construção, com um movimento social agrário, de uma experiência piloto e de um Curso de Extensão para Facilitadoras y Facilitadores da Agroecologia na Metodologia “De Camponesa a Camponês”. O caminho metodológico baseia-se nos fundamentos da Educação Popular, da Educação do Campo e da Extensão Crítica, bem como nos processos pedagógicos da Metodologia “De Camponesa a Camponês”.

**Palavras-chave:** Metodologia “De Camponesa a Camponês”; Escolas do Campo; Extensão Crítica; Agroecologia; Movimento Sem Terra.

## “Peasant to Peasant” Methodology: Planting Agroecology from Schools of the Countryside to the University

### Abstract

In this article, present a social process of territorialization of agroecology in agrarian reform settlement areas of in rural Ceará, northeastern Brazil, based on the implementation of the “From Peasant Women and Men to Peasant Men and Women” Methodology, in a joint effort between the Landless Workers Movement (MST), Vía Campesina, Countryside Schools, and Critical Extension. To this end, we focus on three aspects: 1) agroecology in the MST's political strategy; 2) the role of Countryside Schools in strengthening agroecology in rural areas; 3) the lessons learned by the University in co-construction with an agrarian social movement, of a pilot experience and an Extension Course for Facilitators of Agroecology in the Methodology. The approach of this methodology is based on the principles of Popular Education, Countryside Education, and Critical Extension, as well as the pedagogical processes of the “From Peasant to Peasant” Methodology.

**Keywords:** “From Peasant to Peasant” methodology; Countryside Schools; Critical Extension; Agroecology; Landless Workers Movement.

## Introducción

En el artículo se presenta un proceso social de territorialización de la agroecología en áreas de asentamientos rurales de reforma agraria impulsado por la Metodología "De Campesina a Campesino". Esta experiencia es fruto de la trayectoria histórico-política del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), en diálogo con la Vía Campesina Internacional, en las estrategias construidas para la defensa de la tierra, de la soberanía alimentaria y territorial, donde posicionan la Reforma Agraria Popular y la Agroecología como pilares de un proyecto político y de emancipación para los pueblos del campo. En otros términos, el MST comprende que la Reforma Agraria Popular y la Agroecología son los caminos que permiten concretizar una efectiva soberanía alimentaria y territorial.

En el Programa Agrario del Movimiento Sin Tierra (MST: 2025), se plantean los siguientes fundamentos en la defensa del campo y de la clase campesina: 1) la Reforma Agraria Popular para la garantía de la tierra para todos los que quieran trabajar y vivir en el campo; 2) el cuidado con los bienes comunes de la naturaleza y con las semillas nativas; 3) el agua como un alimento de la naturaleza; 4) una producción de matriz agroecológica para la soberanía alimentaria; 5) una formación cultural y educativa basada en la Educación del Campo y la Cultura del Campo; 6) asegurar los asentamientos y comunidades campesinas como uno de los espacios de Reforma Agraria Popular y soberanía territorial; 7) La garantía de derechos sociales y de una vida digna en el campo.

Desde su conformación como movimiento social agrario, el MST confiere centralidad a la formación educativa y política para formar la subjetividad político-ideológica de la identidad Sin Tierra y de los fundamentos teórico-políticos y de horizontes de sentido que orientan su Programa Agrario (Barbosa, 2015). La Pedagogía del Movimiento (Caldart, 2004), comprendida como una *pedagogía de la lucha social* que atraviesa todos los espacios de la reivindicación de la reforma agraria integral, constituye el proceso pedagógico en que, en el movimiento mismo de la lucha emprendida por el MST, se activan un conjunto de vivencias y experiencias de aprendizajes políticas que, poco a poco, sedimentan la conciencia crítica y que son parte constitutiva de la subjetividad política e identidad Sin Tierra. Por lo tanto, el MST se convierte en un sujeto educativo-político (Barbosa, 2013b), por transformar todos los ámbitos de su *praxis* política en espacios potencialmente formativos.

A lo largo de su trayectoria, el MST creó sus propias escuelas de formación política, educativa y agroecológica, entre ellas, las Escuelas del Campo, que son parte de una articulación política más amplia, con la Vía Campesina, universidades públicas y otras organizaciones populares, iniciada al final de la década de 1990, para adentrar en la disputa hegemónica por una concepción de educación *en y del* campo (Barbosa, 2013a). Asimismo, la agroecología es parte constitutiva del Programa Agrario del MST y de su proceso formativo, comprendida no sólo como un cambio en la matriz de producción agropecuaria, sino más bien como un proceso social y político de enfrentamiento del capitalismo agrario en el campo y de una lógica de desarrollo de carácter biocida.

La apuesta política es el proceso de territorialización de la agroecología para la producción de alimentos sanos, de valoración del campo como espacio de vida, en la recuperación y fortalecimiento de la memoria biocultural de los pueblos en sus territorios, y en la transformación de las relaciones socioculturales y productivas en el campo, en que la defensa de la naturaleza, los bienes comunes y la alteridad sean parte de un posicionamiento ético, moral y político.

En el artículo presentamos un proceso social de territorialización de la agroecología, en áreas de asentamiento rurales de reforma agraria del MST, iniciado en 2018, en el estado de Ceará, noreste brasileño, a partir de la implementación de la Metodología "De Campesina a Campesino". Dicho proceso es fruto de una articulación entre el MST, la Vía Campesina Internacional, las Escuelas del Campo, y la Universidade Estadual do Ceará (UECE), por medio de un Programa de Formación en Investigación-Acción Participativa y de Extensión Crítica. Para ello, enfocamos en tres aspectos: 1) la agroecología en la estrategia política del MST; 2) el papel de las Escuelas del Campo en el fortalecimiento de agroecología en los territorios campesinos; 3) los aprendizajes de la Universidad en la co-construcción, junto al MST, de una experiencia piloto y de un Curso de Extensión para Facilitadoras y Facilitadores de la Agroecología en la "Metodología "De Campesina a Campesino".

El camino metodológico toma por base los fundamentos de la Educación Popular, la Educación del Campo, la Pedagogía del Territorio y la Extensión Crítica, como también los procesos pedagógicos de la Metodología "De Campesina a Campesino".

El artículo está organizado en las siguientes secciones: a) Educación del Campo y Agroecología en el MST; b) Metodología "De Campesina a Campesino" y la construcción del sujeto y del conocimiento agroecológico; c) Aprendizajes y desafíos en la construcción del conocimiento agroecológico: de las Escuelas del Campo a la Universidad.

### ***Educación del Campo y Agroecología en el MST***

Según mencionamos, el proceso formativo y educativo son la columna vertebral de la subjetividad política e identidad Sin Tierra. En ese marco, la categoría Educación del Campo emerge del debate histórico sobre la relación campo-ciudad en Brasil, sobre todo con respecto al legado colonial y esclavista para los pueblos del campo en el proceso de integración social en la sociedad brasileña. En la historia social y política del país, se enraizó una representación simbólico-ideológica en que el espacio urbano, la ciudad y lo ciudadano se afirman como representación de lo nacional, de lo moderno, del progreso, de la cultura, del desarrollo, de las posibilidades, del acceso a los derechos. El campo o las zonas rurales son entendidas como el antónimo, reduciéndose a ser reconocidas como el espacio del atraso, de lo inculto, de lo inaccesible.

Ello provocó, en la formación sociohistórica de Brasil, la construcción de una identidad nacional en estrecho vínculo con el colonialismo y el colonialismo interno (González Casanova, 1969; Souza, 1994), que se expresa a partir de un movimiento de afirmación-negación en el tránsito hacia la modernidad. Lo moderno está asociado a la ciudad-metrópoli y a determinadas regiones de Brasil,<sup>2</sup> como las regiones Sur y Sureste, consideradas la cuna del "desarrollo" político, económico y cultural y que se reconoce como descendencia europea. Ello también se vincula con la referencia de la blanquitud y, en especial, la urbana, letrada y eurodescendiente. De otro lado, las regiones Norte, Noreste y, en menor medida, Centro-Oeste, son asimiladas en el imaginario social como lugar del atraso nacional, donde viven los "indios", los campesinos y la población negra pobre. La afirmación de la superioridad del Sur y Sureste de Brasil se sostiene históricamente en la negación del papel histórico-político, cultural y económico de las demás regiones y, sobre todo, en establecer una

---

<sup>2</sup> Brasil posee cinco regiones: Norte, Noreste, Centro-Oeste, Sureste y Sur. De los 27 estados del país, **apenas** siete están distribuidos entre las regiones Sureste y Sur.

asociación de que estas regiones son, en realidad, el lugar de la miseria y pobreza social, siendo las zonas rurales el epicentro de este imaginario. En consecuencia, se niega el campo como espacio de vida, de formación identitaria, de producción y de cultura.

Como argumenta Roseli Caldart (2008), ello se trata de la producción histórica de una "contradicción inventada" entre campo y ciudad. Esa representación nacional siempre ha provocado un impacto profundo en la concepción de las políticas públicas, en la garantía y acceso a los derechos, y una deuda histórica que, al final del siglo XX, se reflejaba en la amplia desigualdad regional y, en particular, en las zonas rurales, éstas detentoras de los mayores niveles de analfabetismo, desnutrición, pobreza y exclusión social. En realidad, la formación social de Brasil confluye con la historia integral de América Latina y el Caribe.

En la historia de América Latina y el Caribe, la escuela y la universidad constituyeron las instituciones de formación de una cultura universal, ésta traducida como cultura europea, y restringida a determinados sectores de la sociedad. El proceso formativo se sostuvo en un desprecio por el legado cultural de otras civilizaciones, nombradas en el orden colonial como indígena y negra. Dicho desprecio constituye pilar de las relaciones sociales, al reproducir, en el libro didáctico y en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje, la imagen del indígena, del negro y del campesinado como pueblos sin cultura, siervos o pueblos de cultura "primitiva" y que deberían, necesariamente, ser *civilizados*.

Adriana Puiggrós (2006) afirma que, en el transcurso de implantación de los sistemas educativos modernos latinoamericanos, la disputa de hegemonía se basaba en un campo simbólico e ideológico que busca homogeneizar el pensamiento social. Penetrar esa esfera de la formación humana garantizaba la supremacía política y cultural de determinados grupos establecidos en el poder.

En ese marco, la escuela y la universidad ocupan, históricamente, un lugar de autoridad epistémica fundamental, no sólo para asentar las bases del conocimiento científico, de un método de análisis universalmente válido o, aún, de enseñanza del legado del conocimiento construido en diversos campos de la ciencia. Como instituciones sociales primordiales, la escuela y la universidad fundamentan la formación de un paradigma civilizatorio, político-ideológico y del pensamiento social. Por esta razón, son parte constitutiva de la conformación de la cultura y de disputa de la hegemonía en tanto fuerza social e histórica. Como analizó José Carlos Mariátegui (1928), la oligarquía agraria y las burguesías nacionales concebían a las universidades y escuelas como *fábricas de gente de letras y de ley*, y el privilegio del acceso a la educación persistía por la simple razón de que persistía el privilegio de la riqueza y de la casta.

Todo ese campo simbólico e ideológico se asentó en el imaginario social brasileño por la mediación pedagógica de los sistemas educativos, en que se reforzaba la jerarquización regional del Sur y Sureste, y la dicotomía campo-ciudad, desencadenando, en la sociedad, un profundo rechazo a las raíces indígenas, africanas y afrodiaspóricas, y campesinas.

El MST siempre tuvo muy claro que la exclusión y desigualdad social en Brasil era resultado del proceso colonial, que instauró un modelo político-económico y cultural basado en la propiedad privada de la tierra, en la esclavitud y en el gran latifundio. Por lo tanto, el debate acerca de la problemática agraria no estaba disociado del debate sobre la formación cultural. Así como había el latifundio de la tierra, existía el latifundio del saber, ambos pilares de las lógicas coloniales y capitalistas instauradas

históricamente en Brasil. Por lo tanto, no bastaría reivindicar el derecho a la tierra. Se hacía imprescindible construir, como clase campesina, un Programa Agrario para garantizar el derecho a la tierra, a la educación y a una concepción de campo como un territorio de vida.

La Educación del Campo y la Agroecología en el MST nacen de ese debate político, con el objetivo de superar la contradicción campo-ciudad y consolidar una unidad política para el enfrentamiento del capitalismo agrario. En el caso de la Educación del Campo, ello implicaba interpelar a la *educación rural* en Brasil, marcada por: el no reconocimiento de los pueblos del campo como un sujeto de derechos; una histórica fragilidad de la política educativa en las zonas rurales, reflejada en la falta o precaria oferta educativa, de la educación básica a la universitaria; una matriz curricular de carácter eurocéntrico y urbano-céntrico, de no valoración o menosprecio de los saberes e identidad sociocultural del campesinado; no valoración del magisterio rural; la no existencia de un programa de formación profesoral de carácter continuo y adecuado a la realidad de las zonas rurales; una precariedad de las estructuras de las escuelas rurales y de los materiales didácticos; las altas tasas de éxodo rural decurrentes de la falta de perspectiva educativa y laboral en el campo (Barbosa, 2013a, 2016).

La negación del derecho a la formación escolar para los pueblos del campo también derivó en la privación del acceso a la universidad. La implementación de la educación superior es reciente en Brasil comparada con los demás países de América Latina y el Caribe, y su acceso también obedece a las lógicas de la colonialidad del saber (Lander, 2000). En otros términos: las universidades se encontraban en las capitales, ofertaban, mayormente, cursos diurnos y el cuerpo docente y discente pertenecía a sectores más elitistas. En términos formativos, también se reproducía el paradigma moderno en los moldes de jerarquización regional descritos anteriormente.

En el fundamento epistemológico y político de la Educación del Campo, el MST busca reposicionar, en el debate nacional, el lugar histórico del campesinado y de lo rural, como también la concepción educativa que a él se vincula. Según el Documento elaborado para la Conferencia Nacional Por una Educación Básica del Campo (Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1998, p. 09):

Decidimos utilizar a expressão campo e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir [...] uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Otro aspecto relacionado con la Educación del Campo reside en su carácter de denuncia-propuesta en el marco de un proyecto político y educativo para los sujetos del campo. Denuncia, por evidenciar la naturaleza histórico-política de la tensión campo-ciudad y sus despliegues en el latifundio improductivo y en la negación del derecho a la educación. Propuesta, en el sentido de reivindicar la Educación del Campo como proyecto político y, por lo tanto, exigir al Estado, en el ámbito de las políticas públicas de carácter integrado, una Política Nacional de Educación del Campo dirigida a favorecer la permanencia de los jóvenes y de los trabajadores y las trabajadoras en el campo.



Al vincular la cuestión agraria a la problemática educativa, el MST coloca en el debate nacional la urgencia de la reconfiguración, en el ámbito de las políticas públicas, del derecho a la Educación del Campo en estrecha relación con la justiciabilidad constitucional del derecho universal a la educación (Molina, 2008). Para ello, la exigencia de la reforma agraria requería del compromiso, por parte del Estado, de implementación de políticas educativas de alfabetización, escolarización, de acceso a la educación básica y superior, así como la estructuración de un sistema educativo que atendiera a la demanda de los pueblos del campo, es decir, con la formación de educadores y educadoras del campo, un plan de estudios con contenidos relacionados con la realidad sociocultural del campo, además de garantizar el transporte a las localidades más alejadas de las escuelas (Barbosa, 2013a, 2016).

En los fundamentos onto-epistémicos y políticos de la Educación del Campo, se reivindica una concepción propia de educación en dos ejes (Arroyo, Caldart y Molina, 2004): *en el campo*, en el sentido de que haya escuelas situadas en los territorios campesinos; *del campo*, es decir, que, en la matriz curricular, los contenidos y en la relación pedagógica se reconozca, recupere y fortalezca el conjunto de saberes y conocimientos de los pueblos del campo como parte de los aprendizajes construidos en la formación escolar.

Fruto de ese proceso, el MST logró la consolidación de la Política Nacional de Educación del Campo y el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria, un paso importante para avanzar en la construcción de las Escuelas del Campo en las áreas de reforma agraria y el acceso a la formación escolar, de la Educación Básica a la Universitaria.

Es menester destacar que, pese a esa importante conquista, la implementación de la Política Nacional de Educación del Campo no alcanzó la totalidad del país. El logro en la transición y/o construcción de Escuelas del Campo todavía es tímido cuando pensamos la extensión territorial de Brasil y dependerá de la correlación de fuerzas y la capacidad de presión política del MST y de otros movimientos agrarios.

Sin embargo, en las Escuelas del Campo consolidadas, el MST busca afianzar una formación en consonancia con los principios educativos, pedagógicos y filosóficos de la Educación del Campo. Un paso importante es la articulación entre Educación del Campo y Agroecología en la estrategia formativa de las niñas y juventudes que estudian en estas escuelas (Rosset, Val, Barbosa y MCCune, 2021). El proyecto político-pedagógico preconizado por la Educación del Campo se constituye a partir de una concepción que reconoce al campesino como sujeto histórico de esta educación y que ésta sea reconocida como parte de la lucha en defensa de la tierra y de la reforma agraria popular (Caldart, 2012).

En los currículos y en la matriz pedagógica de las Escuelas del Campo se implementan metodologías y contenidos programáticos que conduzcan a una formación integral con respecto a la cuestión agraria y la agroecología como ciencia y proceso social. Todos los momentos formativos de las Escuelas del Campo están dirigidos a la formación de los sujetos para el entendimiento crítico de la relación entre agroecología, agricultura campesina y soberanía alimentaria. Asimismo, el conocimiento construido en estas escuelas combina la Pedagogía del Territorio y el Diálogo de Saberes entre el conocimiento científico y el conocimiento campesino, con un aprendizaje sobre los ciclos de la naturaleza, el manejo de la agricultura tradicional y la ciencia agroecológica (Ribeiro, Tiepolo, Vargas y Silva, 2017; Andrade, Da Silva, Simas De Souza, Dos Santos y Campos, 2022; Barbosa, Rosset, Val y Soto, 2025).

De igual manera, en la relación entre Educación del Campo y Agroecología, se busca consolidar una formación en que se comprenda las dinámicas de producción de diferentes saberes involucrados en las experiencias y prácticas de los agroecosistemas promovidos por las familias campesinas y los fundamentos científicos de esas prácticas (Caldart, 2012; Da Silva y Dos Santos, 2022).

Las Escuelas del Campo pasan a ejercer un papel estratégico en la territorialización de la agroecología (Barbosa y Rosset, 2017; Caldart, 2017). Según argumenta Rosset (2017, p. 90-91), en el caso de Brasil y del MST, las Escuelas del Campo de los asentamientos y comunidades podrían asumir la función de facilitación territorial:

O maior desafio é pensar como as Escolas do Campo poderiam funcionar como eixos de ação nos processos territoriais para elevar a escala da Agroecologia. Temos escolas do campo em todos os níveis: na Educação Básica, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, além das escolas e parcerias para a Educação Técnica e a Educação Superior... O desafio é o de conseguir que uma escola..., além de formar aos jovens como facilitadores de processos, se torne o epicentro de um processo ao estilo de CaC no seu território. A própria escola pode identificar aos camponeses(as) mais expertos em diferentes práticas agroecológicas e mobilizá-los como professores para os alunos, usando suas terras como salas de aula. A escola pode treinar estes camponeses(as) para que sejam promotores em um processo de CaC, fornecendo-lhes ferramentas pedagógicas para melhor transmitir seus conhecimentos para outros camponeses. Finalmente, os educandos serão formados para ser os futuros promotores, facilitadores e coordenadores dos processos de CaC em suas comunidades e territórios (Rosset, 2017, p. 91).

Al incorporar la agroecología como una dimensión formativa en el proceso pedagógico impulsado por las Escuelas del Campo, fortalecemos la articulación de un diálogo horizontal entre los conocimientos —campesino y técnico-científico— en el abordaje de los fenómenos de la naturaleza, en la comprensión histórica de la ofensiva del capitalismo y sus nexos en el desequilibrio de la relación ser humano-naturaleza. Asimismo, arrojamos luces al papel histórico del campesinado, de la agricultura familiar campesina para la defensa del territorio y la soberanía alimentaria, cuyo proceso fundamenta la reforma agraria popular sostenida por el MST.

Además, la integración de la agroecología en la base formativa de las Escuelas del Campo garantiza una perspectiva de formación para la desalienación (Caldart, 2017) en relación con la forma histórica de despojo territorial provocada por el capitalismo, al mismo tiempo que provoca la ruptura epistemológica y ontológica en la formación de las futuras generaciones, al dar énfasis a la valorización del conocimiento campesino y en el restablecimiento de su vínculo con el territorio y el tejido comunitario que son parte constitutiva de los asentamientos y comunidades (Rosset, 2017; Barbosa y Rosset, 2017; Fernandes, Barbosa, Damasceno y Rosset, 2021). En términos de una territorialización de la agroecología, la incorporación de las Escuelas del Campo responde a una estrategia de conformación de “asentamientos agroecológicos” (Ribeiro, Tiepolo, Vargas y Silva, 2017), al mismo tiempo que reafirma la necesidad de formar un sujeto histórico-político, un método y un proyecto político para garantizar la agroecología como proceso social que contribuye a la lucha del campesinado por la emancipación humana (Barbosa y Rosset, 2017). Para ello,

el horizonte formativo busca conformar el sujeto agroecológico al interior de los procesos conducidos por el campesinado.

Entre las metodologías horizontales incorporadas en los procesos formativos de la Educación del Campo, destaca la Metodología “De Campesina a Campesino” para la territorialización de la agroecología. La Metodología CaC ha sido incorporada como estrategia de la Vía Campesina Internacional para la soberanía alimentaria y, paulatinamente, avanza en diferentes territorios campesinos y procesos educativos de América Latina, Caribe, África y Asia. Tal es el caso de los asentamientos de reforma agraria de Ceará, Brasil (Fernandes, Barbosa, Damasceno y Rosset, 2021).

### ***Metodología de “Campesina a Campesino (CaC)” y la construcción del conocimiento y del sujeto agroecológico***

#### ***Antecedentes de la Metodología “De Campesino a Campesino”***

La Metodología “De Campesino a Campesino” (CaC) es una metodología de proceso social para la transición agroecológica y la territorialización de la agroecología, desarrollada originalmente en Asia, en la década de 1920. En América Latina y el Caribe fue difundida por campesinos indígenas de Guatemala en 1972. Entre las décadas de 1970 y 1990, la metodología CaC se expandió con éxito en las zonas rurales de diferentes países de Centroamérica, especialmente en Nicaragua y Honduras, y se introdujo, también, en otros países, como México y Cuba.

En 1997, la Metodología CaC llegó a Cuba, gracias a la colaboración de la organización campesina Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos de Nicaragua (UNAG). En este país caribeño adquiere otra dimensión, al convertirse en el Movimiento Agroecológico de Campesino a Campesino (MACAC), gracias al impulso y la acción política de la Asociación Nacional de Agricultores Pequeños (ANAP), principal organización campesina del país. Desde entonces, la ANAP ha perfeccionado la metodología y movilizó a cientos de familias campesinas cubanas a escala nacional, impulsando el MACAC y convirtiéndose en una referencia en la transición agroecológica y en la territorialización de la agroecología no solo en Cuba, sino en toda América Latina y el Caribe (Machín Sosa, Roque Jaime, Ávila Losano y Rosset, 2013).

Desde sus orígenes, la Metodología CaC consiste en una reacción al modelo convencional de asistencia técnica, en el que el técnico es el sujeto activo del proceso y las organizaciones campesinas son consideradas meras receptoras de instrucciones técnicas para mantener un determinado estándar de producción agrícola (Machín Sosa, Roque Jaime, Ávila Losano y Rosset, 2013).

En los métodos verticales de la extensión agrícola convencional, ya sea en los servicios públicos, en las cooperativas y en muchos “proyectos”, el técnico es el sujeto activo, el “sabelotodo” del proceso (Machín Sosa, Roque Jaime, Ávila Losano y Rosset, 2013), es decir, aquél que posee el reconocimiento del conocimiento considerado legítimo con respecto a la producción agropecuaria. Este método tecnocrático no dialoga de manera satisfactoria con una filosofía política y de organización social que busca poner a la familia campesina y/o la comunidad campesina como sujeto central en la transformación de su realidad y de su propio destino. Además, tiene limitaciones en el sentido de promover el enfoque agroecológico, ya que este depende de la aplicación de principios —y no de recetas— según la realidad local de cada establecimiento rural campesino, cada asociación y cooperativa. En

otras palabras, un enfoque agroecológico exige creatividad, conocimiento local, innovación e inteligencia campesina, a menudo no reconocidas ni valoradas por la asistencia técnica (Machín Sosa, Roque Jaime, Ávila Losano y Rosset, 2013).

En el modelo de asistencia técnica, la familia y/o la comunidad campesina asume un papel pasivo. Cuando surge un problema, esperan a que llegue el técnico de fuera para resolverlo. Pueden esperar durante mucho tiempo sin tomar la iniciativa de buscar soluciones. Estos métodos verticales también se autolimitan, sobre todo por algunos factores objetivos, por ejemplo, el número limitado de técnicos, que afecta al número de familias y comunidades que cada técnico puede atender, o el presupuesto, a veces insuficiente para garantizar una ampliación de la asistencia técnica de forma hábil y satisfactoria. En este sentido, la Metodología CaC nace como una crítica al enfoque tecnicista de la producción agrícola y ganadera, al tiempo que se propone como una metodología horizontal liberadora, dinámica y creativa, que permita la plena participación colectiva, en la que las comunidades campesinas asuman el control de sus procesos productivos como sujetos participantes, en diálogo con un conjunto de conocimientos de vida y de lucha heredados históricamente.

En un proceso de implementación de la Metodología CaC el momento pedagógico central acontece cuando un campesino o campesina con un problema productivo (por ejemplo, un suelo infértil o un problema de plagas en el cultivo) visita el área o el huerto productivo de otro campesino o campesina que ya ha implementado con éxito una solución agroecológica para el mismo problema. La visita constituye la mediación pedagógica de los conocimientos campesinos en la resolución de problemas relacionados con la producción agropecuaria desde una perspectiva agroecológica. El aprendizaje es horizontal, de campesino a campesino y/o de campesina a campesina. El fundamento de la transición agroecológica es el diálogo de saberes y conocimientos entre campesinos y campesinas, y entre ellos y técnicos facilitadores de procesos (Martínez-Torres y Rosset, 2016; Machín Sosa, Roque Jaime, Ávila Losano y Rosset, 2013).

Los principios que orientan la Metodología “De Campesino a Campesino” son (Abreu, 2019; Roque Jaime, 2019):

<b>PRINCIPIO 1</b>	Comenzar de manera lenta y a pequeña escala	Este principio facilita la evaluación, la reflexión y la corrección de errores, y reduce los impactos de los posibles riesgos.
<b>PRINCIPIO 2</b>	Limitar la introducción de tecnología	No es necesario introducir muchas técnicas agroecológicas a la vez. Es más rápido dominar una innovación a la vez, consolidar cada una de ellas e integrarlas poco a poco.
<b>PRINCIPIO 3</b>	Lograr resultados rápidos y visibles	El entusiasmo genera nuevas ideas, y las victorias obtenidas son el estímulo más eficaz. Este principio pretende ser el motor moral en la construcción y el reconocimiento de los avances del trabajo cotidiano.
<b>PRINCIPIO 4</b>	Experimentar en pequeña escala	Experimentar no es más que probar, comprobar, adaptar y adoptar una nueva técnica o solución a partir de las necesidades. Mediante este principio, el campesino y la campesina se convierten en un experimentadores activos e innovadores, y su parcela se transforma en un laboratorio permanente y rico.
<b>PRINCIPIO 5</b>	Desarrollar un efecto multiplicador	La multiplicación por parte de los propios campesinos y campesinas de los resultados y experiencias obtenidos es la única manera de extender y masificar este sistema de producción.

La Metodología CaC tiene carácter colectivo e involucra una diversidad de sujetos del territorio. En la experiencia de Cuba y del MACAC, los sujetos son: campesinos y campesinas; promotor(a); facilitador(a); coordinador(a) y aliados (Roque Jaime, 2019).

SUJETOS	FUNCIONES	CUALIDADES
<b>CAMPESINAS y CAMPESINOS</b>	Constituye el sujeto central de la Metodología CaC	Sentirse parte del proceso social de territorialización de la agroecología y con ánimo de participar plenamente en ello.
<b>PROMOTOR(A)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar en la capacitación técnica y metodológica.</li> <li>• Experimentar prácticas agroecológicas en su propia parcela y utilizar los resultados como herramienta metodológica.</li> <li>• Compartir conocimientos y recursos.</li> <li>• Socializar la experiencia adquirida con los campesinos y campesinas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener una actitud abierta para crear, desarrollar y apropiarse de nuevas técnicas.</li> <li>• Ser un(a) líder/lideresa productivo(a), un(a) experimentador(a) en su lote, que enseña con su ejemplo.</li> <li>• Estar dispuesto(a) a intercambiar experiencias.</li> <li>• Tener iniciativa y capacidad de innovación, y promover esta cualidad.</li> </ul>
<b>FACILITADOR(A)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener una actitud abierta para crear, desarrollar y apropiarse de nuevas técnicas.</li> <li>• Ser un(a) líder/lideresa productivo(a), un(a) experimentador(a) en su lote, que enseña con su ejemplo.</li> <li>• Estar dispuesto a intercambiar experiencias.</li> <li>• Tener iniciativa y capacidad de innovación, y promover esta cualidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar abierto al diálogo.</li> <li>• Desarrollar y fomentar relaciones de igualdad con los agricultores y agricultoras.</li> <li>• Tratar a todos sin distinción de género o condición.</li> <li>• Tener aptitud y disposición para cumplir con sus funciones.</li> <li>• Desarrollar el trabajo de tal manera que sea el campesino o la campesina quien promueva.</li> </ul>
<b>COORDINADOR(A)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar planes de actividades y de formación.</li> <li>• Coordinar y facilitar acciones para implementar las estrategias; especialmente las relacionadas con la capacitación de sujetos internos y externos y la promoción de prácticas agroecológicas.</li> <li>• Coordinar las tareas del MACaC dentro de la estructura de la ANAP.</li> <li>• Asesorar a los dirigentes de la ANAP en las tareas relacionadas con el MACaC.</li> <li>• Coordinar, a nivel municipal, las actividades programadas que deben desarrollarse en las cooperativas.</li> <li>• Ofrecer capacitación metodológica a promotores y facilitadores.</li> <li>• Buscar y organizar apoyo logístico.</li> <li>• Coordinar la participación de los sujetos en las actividades del MACaC.</li> <li>• Coordinar la participación de la prensa en la difusión del MACaC.</li> <li>• Organizar la información y los datos estadísticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener un nivel técnico adecuado.</li> <li>• Tener vocación por la agroecología.</li> <li>• Ser un(a) buen(a) comunicador(a).</li> </ul>



<b>ALIADOS</b>	Organizaciones, instituciones de investigación y profesores interesados en la agroecología, siendo las alianzas necesarias para la realización del trabajo implementadas a través de convenios.	Disposición de participar de forma horizontal y colaborativa en el proceso de construcción e implementación de la Metodología CaC.
----------------	---	--

En Cuba, los(as) promotores(as) son maestros(as) campesinos(as) que ya utilizan técnicas agroecológicas con éxito, que reciben visitas de otros campesinos y campesinas en sus campos, los cuales se consideran como un aula para el enseñamiento y aprendizaje de soluciones agroecológicas a los problemas de producción. Los(as) facilitadores(as) son personas que tienen alguna formación técnica, que trabajan a nivel local e identifican a los campesinos y campesinas que son promotores(as) potenciales, los preparan y organizan el proceso de visitas de intercambio.

Además de la formación teórico-política, las organizaciones han fomentado la elaboración e implementación de metodologías de socialización horizontal del conocimiento para el fortalecimiento de los procesos territoriales de agroecología (Fernandes, Barbosa, Damasceno y Rosset, 2021). La metodología CaC incorpora elementos pedagógicos y herramientas de la educación popular, destacando las siguientes actividades: a) Asamblea de asociados; b) Talleres; c) Diagnóstico Rápido Participativo (DRP); d) Visitas; e) Encuentros de Formación e Intercambios (Roque Jaime, 2019). Además, la Metodología CaC estimula la elaboración de materiales didácticos y audiovisuales, como los cuadernillos de la Metodología CaC, entre otros materiales.

Durante el proceso de implementación de la Metodología CaC, es fundamental establecer la ruta formativa. Un buen ejemplo es la incorporación de estos 10 pasos (Abreu, 2019; Adlen, 2019; Fernandes y Sousa, 2019):

<b>Paso 1</b>	<b>Demostración didáctica audiovisual:</b> comprensión del contexto y motivación para cambiarlo.
<b>Paso 2</b>	<b>Primer paso del Inventario de Prácticas y Conocimientos:</b> mapeo de los conocimientos agroecológicos
<b>Paso 3</b>	<b>Intercambio campesino:</b> visita para profundizar conocimientos, motivaciones y técnicas.
<b>Paso 4</b>	<b>Testimonios del intercambio campesino:</b> multiplicación de comprensiones, creencias y motivaciones
<b>Paso 5</b>	<b>Realización del Inventario de Prácticas y Conocimientos:</b> construcción colectiva del Repertorio Agroecológico
<b>Paso 6</b>	<b>Diagnóstico Rural Participativo (DRP)</b>
<b>Paso 7</b>	<b>Inventario de problemas productivos:</b> mapeo de los problemas generales y cruce con el Repertorio de prácticas agroecológicas
<b>Paso 8</b>	<b>Reuniones para reforzar en general:</b> reflexión colectiva sobre el camino recorrido y planificación de los próximos pasos.
<b>Paso 9</b>	<b>Encuentro para el intercambio de experiencias</b>
<b>Paso 10</b>	<b>Capacitación de promotores y facilitadores agroecológicos</b>

Como podemos observar, existe una dimensión pedagógica y organizativa en la Metodología CaC que orienta, de forma orgánica, el proceso de transición, escalonamiento o territorialización de la agroecología. Por lo tanto, en el MACAC observamos una praxis educativa y pedagógica articulada por una Pedagogía Campesina Agroecológica (Barbosa; Rosset, 2017) basada en la pedagogía del ejemplo



y en el diálogo de conocimientos entre campesinos(as), y entre campesinos(as) y técnicos(as) facilitadores(as) de procesos.

Teniendo en cuenta cuáles son los objetivos, quienes participan y los pasos necesarios para la implementación de la Metodología CaC para la transición agroecológica, es fundamental, previo y durante el proceso, que se elabore, discuta y defina un Plan de Capacitación para formar las y los promotores y facilitadores agroecológicos. En esa construcción colectiva participan las organizaciones, movimientos agrarios y aliados.

### ***La Metodología de "Campesina a Campesino (CaC)" en las Escuelas del Campo del MST de Ceará***

Las Escuelas del Campo del MST de Ceará, en Brasil, son parte de una histórica lucha en defensa del derecho a la Educación del Campo y en la construcción de otro paradigma de territorio campesino. Las primeras Escuelas del Campo son fruto de manifestaciones y de una fuerte presión del MST junto al Estado, que culminó en la construcción de las 04 primeras instalaciones escolares, nombradas Escuelas de Enseñanza Media del Campo, dirigidas a la formación escolar a nivel bachillerato, iniciadas en 2010 (Gomes, 2013). Una conquista que conllevó el acceso a la educación pública con su conjunto de conocimientos que se transmiten a través de los programas oficiales de formación y, más aún, por la construcción de una educación que reconozca y valore los conocimientos y las formas de saber de los pueblos. Además, que esté vinculada a su realidad, cultura, intereses y necesidades.

Actualmente, el MST de Ceará co-gestiona, con la Secretaría Estatal de Educación de Ceará (SEDUC), 12 escuelas de educación secundaria y formación técnica. Fruto de esa lucha, han logrado el compromiso del Estado en financiar los recursos para el pago de los profesionales, los materiales didácticos, el transporte de los estudiantes y la alimentación escolar.

Se suele decir que el Estado construye las escuelas y el MST las ocupa con la "Pedagogía del Movimiento" (Caldart, 2004). En ese sentido, la rutina escolar es organizada en tiempos educativos que fomentan la autoorganización y participación activa de las educandas y educandos buscando una formación multidimensional (Silva, 2022).

Una directriz fundamental de las Escuelas del Campo en Ceará fue, desde sus inicios, articular la Educación del Campo y la Agroecología en los procesos formativos. Para ello, estas escuelas incluyeron tres materias integradoras en el plan de estudios: 1. *Projetos, Estudos e Pesquisa-PEP* (Proyectos, Estudios e Investigación) con el objetivo tanto de aprender a investigar la realidad para identificar sus problemas, como de iniciarse en el mundo de la investigación científica; 2. *Práticas Sociais Comunitárias-PSC* (Prácticas Sociales Comunitarias), que busca integrar las dimensiones de la cultura, la lucha social y la organización colectiva en la formación escolar, con prácticas de intervención participativa en los territorios; 3. *Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas-OTTP* (Organización del Trabajo y Técnicas Productivas) que se centra en la dimensión del trabajo como principio educativo y orienta el estudio de técnicas agroecológicas y métodos organizativos para la producción (Silva, 2022, p. 123).

Esta última es estrechamente vinculada a un espacio pedagógico y de experimentación agroecológica en las escuelas, que son los Campos Experimentales de la Agricultura Campesina y la Reforma Agraria.

En este proceso, la construcción del conocimiento agroecológico en las Escuelas del Campo, se materializa la definición nacional del MST, que convirtió la agroecología en una estrategia central de su modelo productivo y político (SPCMA-MST, 2020), y además, este encuentro, mediado en gran medida por las Escuelas, proporciona a la Educación del Campo el fortalecimiento del “(...) vínculo de origen con las luchas y los procesos de trabajo de la agricultura campesina (...)”, y a la agroecología su arraigo “(...) en un número creciente de territorios campesinos (...)”. (Caldart, 2020, p. 05).

En la formación de las educandas y educandos, esta convergencia se expresa en el estudio teórico y práctico de la agroecología como tema transversal, como enfoque de las investigaciones en las comunidades y en el aprendizaje a través del trabajo realizado en los campos experimentales y en las parcelas de las familias campesinas en los territorios. De esta manera, al estrechar el vínculo entre la formación escolar y la realidad de los territorios campesinos, se posibilita la preparación para contribuir con las transformaciones necesarias para el proyecto societal defendido por este Movimiento.

Una segunda estrategia del MST Ceará en la formación agroecológica es la articulación de iniciativas con sus aliados. En este caso, es menester destacar el histórico llamado del MST a construir alianzas con las universidades, con el objetivo de construir programas de formación, investigación y extensión crítica dirigidos a pensar la cuestión agraria y educativa nacional, como también procesos agroecológicos en los territorios de reforma agraria.

Ejemplo de ello es la realización de seminarios nacionales involucrando movimientos populares e investigadores(as) universitarios para pensar críticamente el compromiso político de las universidades en el acceso a la ciencia, la tecnología, la consolidación de una cultura humanizadora bajo nuevos parámetros científicos que contribuyan para una vida digna en sociedad y en armonía con la naturaleza (MST, 2007). En estos seminarios, cuyas temáticas de discusión fueron sistematizadas y publicadas (MST, 2007), arrojaron luces sobre la necesidad de poner en el centro una concepción de investigación, enseñanza y extensión en clave crítica y popular, en diálogo con los principios de la Educación del Campo y la Agroecología (Moreira, Carvalho y Oliveira, 2023; Mendes, Barbosa y Brito, 2024).

En 2018, fue iniciado un Programa Permanente de Investigación-Acción Participativa y de Extensión Crítica para la implementación de la Metodología CaC,<sup>3</sup> en una articulación con la Vía Campesina Internacional y la Universidade Estadual do Ceará, a partir de una experiencia-piloto en el Asentamiento Santana, localizado en el municipio de Monsenhor Tabosa, Ceará.

El proceso fue iniciado en el Centro de Formação Frei Humberto, una escuela de formación del MST, con el Seminario sobre la Metodología “De Campesino a Campesino” y el “Taller Intensivo de Planificación del proceso piloto de Campesino a Campesino en la región del Asentamiento Santana”, con la presencia de la ANAP, de Cuba. Participaron del Seminario un colectivo amplio: Brigadas, Sector de Educación, Sector de Producción, Sector de Juventud y Sector de Formación del MST – Ceará, además de educadores(as) y educandos(as) de las Escuelas del Campo. En el taller participaron las mismas instancias, pero más localizadas del Asentamiento Santana,

<sup>3</sup> A partir del proyecto de Investigación-Acción Participativa intitulado “Escolas do Campo, a Metodologia ‘de Camponês a Camponês’ e a Territorialização da Agroecologia, financiado por la Fundação Cearense de Amparo à Pesquisa – FUNCAP (Proceso nº 6529756/2017) y del Proyecto de Extensión “Escolas do Campo, a Metodologia ‘de Camponês a Camponês’ e a Territorialização da Agroecologia no Assentamento Santana – Monsenhor Tabosa/CE”, desarrollado por la Universidade Estadual do Ceará (UECE), bajo la coordinación de Peter Michael Rosset y Lia Pinheiro Barbosa, y en coordinación con el Sector de Educación del MST-Ceará.

con la participación de la Escuela del Campo Florestan Fernandes y las familias asentadas.

En 2019, en la Escuela del Campo Florestan Fernandes, en el Asentamiento Santana, fue realizado el 2º Seminario sobre la Metodología “De Campesino a Campesino”, con la participación de 60 personas de todas las instancias involucradas en el proceso de territorialización de la agroecología. En la experiencia piloto fueron realizados los pasos de implementación de la Metodología CaC e identificados aquellos que ejercerían funciones claves en el proceso: Promotores(as), Facilitadores(as), Coordinadores(as).

Durante el proceso, algunas decisiones fueron tomadas: a) la incorporación de otros dos Asentamientos situados en la misma región - el Asentamiento Orange y el Asentamiento Bargado, totalizando 03 asentamientos y un total de 327 familias participantes en la Metodología CaC; b) al reflexionar sobre la experiencia en curso del proceso “De Campesino a Campesino”, se constató la amplia y protagónica participación de las mujeres en el proceso de implementación de la Metodología CaC, por lo que se tomó la decisión de cambiar el nombre de esta metodología, que ahora se denomina Metodología “De Campesina a Campesino a Campesina a Campesino”. Ese debate fue impulsado por las mujeres que, al hacer énfasis de que debería ser nombrado “De Campesina a Campesino a Campesina a Campesino”, se garantizaría el equilibrio participativo entre mujeres y hombres del campo. En la práctica, llegaron a un consenso de usar la terminología “De Campesina a Campesino”; c) Los aprendizajes de la experiencia-piloto condujo a la decisión política del MST en ampliarla a otros territorios campesinos.

Dos años después de iniciar el proceso con la Metodología CaC, el MST comenzó una nueva etapa en la territorialización de la agroecología, incorporando otras cuatro regiones de Ceará: Metropolitana, Jaguariri, Litoral, Sertão y Región dos Inhamúns, involucrando 14 territorios campesinos con las familias asentadas, las cooperativas y las 10 Escuelas del Campo localizadas en áreas de asentamientos rurales de reforma agraria del MST.

Entre los meses de noviembre y diciembre de 2020, realizamos un ciclo interno de formación, en el Seminario de Agroecología y Metodología “De Campesina a Campesino” en los asentamientos de reforma agraria, con tres objetivos principales: a) estudiar la trayectoria y los procesos de la Metodología CaC; b) promover espacios de diálogo sobre la construcción de procesos agroecológicos en los campamentos y asentamientos donde se encuentran las Escuelas del Campo y las agroindustrias del MST Ceará; y c) impulsar la formación de las mujeres campesinas en los procesos de territorialización de la agroecología, dando visibilidad a sus conocimientos, experiencias y el papel que cumplen como guardianas de la agroecología.

En la construcción y conducción de la Metodología CaC, era visible el papel de las Escuelas del Campo como facilitadoras en el proceso de territorialización de la agroecología. Con esta intención, tras años de lucha y elaboración de la propuesta, en 2022 el MST de Ceará inició el Curso Técnico en Agroecología en una de sus escuelas, la Escuela del Campo Francisco Araújo Barros, situada en el asentamiento Lagoa do Mineiro, municipio de Itarema, Ceará, dando otro paso importante para la agroecología en el Movimiento.

En esta primera experiencia, además de la formación en conocimientos científicos de agroecología, la elevación de la conciencia política sobre la defensa de la tierra, los territorios y los bienes comunes de la naturaleza, y la capacitación en prácticas agrícolas con técnicas agroecológicas, se incluyó la Metodología “De Campesina

a Campesino” (CaC) como práctica profesional para formar en la facilitación de procesos de territorialización de la agroecología (Pereira et al., 2024).

En 2020, durante un taller realizado en la Semana Pedagógica organizada por estas escuelas al inicio de cada año lectivo, se tomó la decisión de expandir la CaC a los territorios donde se encuentran las demás Escuelas del Campo y las Agroindustrias gestionadas por el Movimiento.

Desde entonces, las Escuelas del Campo han realizado diversas actividades con la Metodología CaC y han fortalecido su relación con las comunidades, con las que actúan como facilitadoras colectivas de los procesos sociales de co-construcción de conocimientos agroecológicos y su multiplicación en los territorios, donde promueven la experimentación de mejoras en las prácticas de producción de alimentos y el fortalecimiento de la organización colectiva junto a las familias campesinas.

Aunque se trata de una experiencia muy reciente, en los últimos años los Cursos Técnicos se han ampliado al conjunto de las Escuelas del Campo, lo que ha multiplicado el número de educandos y educandas que reciben formación para actuar como facilitadoras y facilitadores de los procesos de territorialización de la agroecología con la Metodología de “De Campesina a Campesino”.

Además del Curso de Agroecología, las educandas y educandos del Curso Técnico en Administración también cuentan con la Metodología CaC en su formación profesional. En ambas oportunidades, se forman ejerciendo el diálogo de conocimientos con las comunidades, aprendiendo conjuntamente a reconocer las prácticas agroecológicas; a identificar aquellas que suelen resolver problemas productivos y las que aún no se practican localmente, pero que pueden aprenderse de otras fuentes; a organizar espacios para que las campesinas y los campesinos intercambien conocimientos y adquieran otros; y a acompañar y contribuir a estos procesos.

En términos de organicidad, desde el 2018 se conformó un Colectivo de Agroecología y una Coordinación Político-Pedagógica (CPP) con los sectores del MST involucrados directamente en la conducción de la Metodología CaC y de la cual las autorías de este artículo son parte.

En 2024 se inició una acción importante dentro del Programa Permanente de Investigación-Acción Participativa y de Extensión Crítica en la Metodología CaC: el Curso de Extensión Metodología “De Campesina a Campesino”. La elaboración del curso fue articulada por el Colectivo de Agroecología del MST-Ceará, la Coordinación Político-Pedagógica, la Vía Campesina Internacional y la Universidade Estadual do Ceará. El Curso de Extensión fue dirigido a 70 personas, entre educadores(as) y educandos(as) de las Escuelas del Campo, además de cuadros del MST que actúan en los procesos de territorialización de la agroecología. El objetivo del Curso de Extensión era el de ampliar la formación en la Metodología “CaC”, para comprender todo el proceso de transición y territorialización de la agroecología y, en particular, como potencializar a las Escuelas del Campo como facilitadoras del proceso. El Curso de Extensión fue realizado en 04 módulos, cada uno de 04 días, y con la Pedagogía de la Alternancia. Cada módulo fue realizado en una de las Escuelas del Campo y contó con el apoyo de la Vía Campesina Internacional, Universidade Estadual do Ceará y Secretaría Estatal de Educación de Ceará.

Para Eudes Araújo, asentado del Asentamiento Santana y Coordinador Pedagógico de la Escuela del Campo Florestan Fernandes:

Nós estamos concluíndo uma etapa importante da nossa formação com a Metodologia De Camponesa a Camponês, uma metodologia

agroecológica que teve sua origem na Guatemala, e que veio para o Brasil estamos construindo aqui em uma parceria entre o Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do estado do Ceará, a Via Campesina e a Universidade Estadual do Ceará. Trago o relato da grande importância deste curso para a transformação revolucionária do nosso território camponês onde estão situados os nossos assentamentos de reforma agrária e as nossas comunidades tradicionais camponesas. Este curso envolve a participação de diversos sujeitos do campesinato. Aqui estamos com a participação de educandos, educadores, lideranças dos assentamentos de reforma agrária, lideranças dos movimentos sociais, companheiros e companheiras dos trabalhos coletivos das associações e cooperativas dos nossos assentamentos e comunidades camponesas (Entrevista realizada en mayo de 2025).

En la evaluación final del Curso de Extensión, se abrió el diálogo acerca de los aprendizajes, desafíos y posibilidades en el proceso de formación en la Metodología CaC con las escuelas del campo y en los territorios de reforma agraria del MST.

### ***Aprendizajes y desafíos en la construcción del conocimiento agroecológico: de las Escuelas del Campo a la Universidad***

En analogía con la forma de lucha de la ocupación de los latifundios para liberar la tierra privatizada y devolverla a quienes la trabajan para producir alimentos, se suele afirmar que, en la lucha por la Educación del Campo, el MST ocupa el “latifundio del saber”. De igual manera, tras la ocupación de la tierra, se tomó la decisión de producir utilizando la agroecología como matriz tecnológica; y tras la ocupación del latifundio del saber con las Escuelas del Campo, la agroecología se ha incorporado como campo de conocimiento desde el que se produce y se fortalece el vínculo y el cuidado de la tierra y el territorio.

Como cualquier proceso social, los aprendizajes y los desafíos son parte de la construcción colectiva y nos permiten reflexionar, de forma crítica, los retos y caminos posibles para avanzar, de manera horizontal, dialógica y colaborativa. Entre los aprendizajes en la experiencia de la Metodología “De Campesina a Campesino”, se destacan:

1. *La Metodología CaC debe de ser entendida como un proceso y no un proyecto:* durante las reuniones del Colectivo de Agroecología, la CPP, la Coordinación del MST, la Vía Campesina, se enfatizaba que, si bien los proyectos de investigación y extensión crítica contribuyan en los procesos formativos fruto de la alianza con investigadores(as) comprometidos(as), la territorialización de la agroecología no termina cuando se termina un proyecto. Incluso, ese análisis se ampliaba a una crítica a las lógicas de proyectos implementadas por las políticas públicas, cuya temporalidad se sobrepone a la temporalidad de la lucha de los movimientos agrarios. Lo mismo con respecto a la forma clásica de la asistencia técnica;
2. *Conocimiento y prácticas agroecológicas:* durante la aplicación del DRP y del Inventario de Prácticas Agroecológicas, siempre se identificaba una significativa presencia de prácticas agroecológicas. Sin embargo, entre las familias campesinas aún no se reconocían sobre la base de ese concepto;
3. *La Metodología CaC es un proceso colectivo y orgánico:* una premisa fundamental de la Metodología CaC es el hecho de que se trata de un



proceso social colectivo, orgánico y situado. Ello implica que, en cada territorio, sea conformados coordinaciones que conduzcan los pasos de la metodología involucrando todos los sujetos partícipes del proceso;

4. *Las Escuelas del Campo son un catalizador y un facilitador central de la Metodología CaC:* en la experiencia de territorialización de la agroecología en Ceará, las Escuelas del Campo han desarrollado un papel fundamental como facilitadoras del proceso;
5. *Profundización teórico-analítica, científica y técnica en Agroecología:* la experiencia posibilita, tanto para el MST como para la Universidad, un proceso permanente de formación sobre los procesos sociales de transición y territorialización de la agroecología, como también estudios clásicos y contemporáneos relacionados al campesinado, la cuestión agraria y territorial;
6. *Curricularización de la Extensión Universitaria:* aunque sea un desafío, se aprendió la importancia de que la Extensión Universitaria sea entendida en su integralidad y que los aprendizajes construidos en las experiencias de Extensión Crítica contribuyan a la formación docente y estudiantil con respecto a la co-construcción con los movimientos y organizaciones populares.

Aún sobre los aprendizajes durante el Curso de Extensión en la Metodología "De Campesina a Campesino", Eudes Araújo, asentado y Coordinador Pedagógico de la Escuela del Campo Florestan Fernandes destaca:

O curso de extensão traz para nós uma formação omnilateral, uma formação política e transformadora das nossas pessoas. Ele vem, como estratégia de formação, fortalecer o projeto da classe trabalhadora que é o projeto da agricultura camponesa na perspectiva da agroecologia, de termos uma transformação das nossas vidas através de uma transformação da nossa relação com a Mãe-Natureza. De nós entendermos que a Mãe- Natureza é um bem patrimonial, é um bem precioso que precisamos cultivar no dia a dia. A Metodologia que nós chamamos de CaC, de camponesa a camponês, também nos trouxe várias estratégias, iniciando pelo diagnóstico, que é o mapeamento das nossas práticas agroecológicas nos nossos territórios. Depois de identificarmos nossos camponeses e camponesas, nós vamos para o segundo passo, que é a aplicação do diagnóstico rápido participativo, o DRP, e através desse diagnóstico, nós vamos identificar quais são os sistemas, quais são as práticas que estes camponeses e camponesas estão desenvolvendo e quais são os grandes desafios e dificuldades. E como nós podemos, através desta metodologia, a gente pode ajudar companheiros e companheiras que tenham problemas produtivos em suas produções. E depois a gente vai poder categorizar, fazer as categorias, é uma metodologia que permite que os meus saberes, as minhas experiências são feitas e compartilhadas entre os próprios camponeses e camponesas, não só através da assistência técnica, mas através dos saberes ancestrais, dos conhecimentos holísticos, que nossos camponeses e camponesas cultivam de geração para geração (Entrevista realizada en mayo de 2025).

Asimismo, conferimos énfasis en los aprendizajes para la Universidad, por medio de la Investigación-Acción Participativa y la Extensión Crítica, sobre todo en el diálogo y co-construcción de procesos sociales con los movimientos sociales



agrarios, tal cual el caso del MST. En esa dirección, los vínculos contruidos más allá de las fronteras de la Universidad nos permiten entrelazar vínculos éticos con el territorio y sus sujetos, al tiempo que se incorpora, en la docencia, investigación y extensión, un conjunto de conocimientos contruidos en el territorio (Erreguerena, Nieto y Tommasino, 2020). En el caso de la experiencia en curso con la Metodología “De Campesina a Campesino”, expresa un enriquecedor Diálogo de Saberes que nos permitieron contruir, creativa y colectivamente, metodologías participativas, sobre todo durante los tiempos de pandemia de Covid-19.

Por ejemplo, durante la pandemia, el proceso formativo se mantuvo con encuentros virtuales sistemáticos, además de la circulación de fotos y videos sobre los procesos agroecológicos de las familias en sus patios productivos, siempre con el cuidado de usar la máscara y mantener el aislamiento social, conforme las orientaciones de la Organización Mundial de Salud. También fueron creados formularios, con el auxilio de las herramientas de *Google*, para el DRP y el Inventario de las Prácticas Agroecológicas. Ello revela la importancia de pensar estrategias y como resolver los desafíos del proceso, siendo fundamentales para problematizar la relación universidad-territorio, y la centralidad del Diálogo de Saberes en la Extensión Crítica (Saravia Ramos, 2025).

Con respecto a la co-contrucción de conocimiento agroecológico en el proceso de implementación de la Metodología CaC, Maria de Jesus dos Santos Gomes, del Sector de Educación del MST, destaca:

Pra nós, a agroecologia no bioma caatinga, a agroecologia do semiárido, a agroecologia dos nossos territórios é uma das principais formas de resistência e de contra-hegemonia do capital no campo, porque nós queremos afirmar a produção de alimentos saudáveis. O MST quer ser o maior produtor de alimentos saudáveis e a agroecologia é a única possibilidade que a gente tem para atender essa estratégia da reforma agrária popular. Nós queremos também, enquanto movimento, a gente quer elevar a nossa produção em escala, uma escala agroecológica. E a gente entende que “camponês a camponesa” é a única forma de fazer este escalonamento da agroecologia. Por isso pra nós é muito importante esta frente de formação da Universidade Estadual do Ceará, com a Via Campesina, estamos nessa construção coletiva (Entrevista realizada em mayo de 2025).

Entre los desafíos identificados en el proceso de territorialización de la agroecología, se destacan:

1. Comprender que la Metodología CaC es un proceso y no un proyecto;
2. Mayor participación de los hombres en los procesos de territorialización de la Agroecología, una vez que son las mujeres las que más participan;
3. Desafíos en las articulaciones con aliados, en especial, con las Secretarías de Educación y los trámites burocráticos para solicitudes puntuales, como el transporte para garantizar la participación en el Curso de Extensión.

Pese los desafíos, el proceso de territorialización de la agroecología avanza en Ceará, en estrecho vínculo con las estrategias del MST y del Programa Agrario y la Educación del Campo. En esta dinámica, al incluir la Metodología “De Campesina a Campesino”, brindó la posibilidad de potenciar las técnicas metodológicas de la Educación del Campo y fortalecer el “cómo hacer” para expandir la agroecología.

## Consideraciones Finales

Aunque la agroecología no se basa en recetas que puedan copiarse y transferirse ciegamente de una realidad a otra, el conjunto de elementos presentes en la Metodología "De Campesina a Campesino", asociados a la participación activa de las familias campesinas, a una pedagogía horizontal, a un diseño intencionado y a la organicidad, ofrecen principios importantes para procesos emergentes en otros lugares. Y, en particular, para pensar el papel de las escuelas campesinas en la territorialización de la agroecología, ya que las escuelas del campo en los asentamientos y comunidades podrían asumir la función de facilitación territorial.

En la experiencia presentada en el artículo, se tiene presente que la territorialización de la agroecología es un proceso social que requiere capacidad de movilización, articulación y organización permanente. Ello es un elemento imprescindible, sobre todo por tratarse de una estrategia más amplia, relacionada con el fortalecimiento de los territorios campesinos y de la soberanía alimentaria.

En ese proceso iniciado en 2018, el MST afirma: "Agroecología es el camino. De campesina a campesino es nuestra forma de caminar". Se termina este artículo con el relato de Eudes Araújo, quien participa del proceso agroecológico en Ceará desde sus inicios:

O camponesa a camponês é um caminho, ele nos proporciona um novo jeito de fazer a agroecologia no nosso território, cuidando da natureza, garantindo a soberania das nossas águas, dos nossos solos, dos nossos alimentos, garantindo a produção de alimentos saudáveis para os nossos filhos e filhas, camponeses e camponesas. O CaC é uma metodologia revolucionária de contrapor o sistema do agronegócio, que nos traz doenças, que nos traz morte, que nos traz desertificação. É um novo modo de vida. A agroecologia é um projeto de vida que nós defendemos para todos os povos do campo e da cidade.

## Referencias

- Abreu, P.H.B (2019). A Metodologia "De Camponês a Camponês" aplicada em Minas Gerais, Brasil. En Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Construindo a agroecologia no semiárido: Manual da Metodologia Camponês a Camponês. Fortaleza: MST-Ceará, p. 13-32.
- Andrade, F.M.C; As Silva, M.G.; Simas, F.N.B.; De Souza, M.L.; Dos Santos, M.L. y Campos, A.R. (Orgs.) (2022). Educação do Campo e Agroecologia. Princípios pedagógicos e experiências educativas na formação de educadoras(es). Viçosa: Editora Asa Pequena
- Arroyo, M.; Caldart, R. S.; Molina, M (Orgs.) (2004). Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes.
- Barbosa, L. P. (2016). Educação do Campo [Education for and by the countryside] as a political project in the context of the struggle for land in Brazil. The Journal of Peasant Studies, 44(1), 118-143.
- Barbosa, L.P. (2015). Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y los Zapatistas. México: LIBRUNAM.
- Barbosa, L.P. (2013a). Por la democratización de la educación superior en Brasil: el PRONERA en el marco de la lucha de los movimientos campesinos. Universidades, México: UDUAL, 56, abril-junio.

- Barbosa, L.P. (2013b). Los movimientos sociales como sujetos educativo-políticos. In: Gómez Sollano, M. y Corestein Zaslav, M. (Org.). Reconfiguración de lo educativo en América Latina: experiencias pedagógicas alternativas. Ciudad de México: UNAM, p. 121-162.
- Barbosa, L.P. y Rosset, P.M. (2017). Educação do Campo e pedagogia camponesa agroecológica na América Latina: aportes da Via Campesina e da CLOC. *Revista Educação & Sociedade*, v. 38, nº. 140, p.705-724.
- Barbosa, L.P., Rosset, P., Val, V., & Soto, O. (2025). Diálogo de Saberes y Pedagogía del Territorio en las luchas por autonomías y soberanías en el Sur Global. *Masquedós - Revista De Extensión Universitaria*, 10(13), 22.
- Caldart, R. S. (2020). Educação do Campo e Agroecologia: encontro necessário. En: Seminário de Agroecologia, 3.; Seminário de Educação do Campo do IFPE, 2. Recife. Anais [...]. Recife: Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Mesa "Educação do Campo: desafios e perspectivas". (forma virtual).
- Caldart, R.S. (2017). Agroecologia nas escolas do campo: construção do futuro feita à mão e sem permissão. Disponible en: <https://mst.org.br/2017/02/06/agroecologia-nas-escolas-do-campo-construcao-do-futuro-feita-a-mao-e-sem-permissao/>. Accesado en marzo de 2017.
- Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. En: Caldart, R. S. et al. (org.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- Caldart, R.S. (2008). Sobre Educação do Campo. En Fernandes, B. M. et. al. Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação. Brasília: INCRA; MDA.
- Caldart, R.S. (2004). *Pedagogia do Movimento*. São Paulo: Expressão Popular.
- Da Silva, M.G.; Dos Santos, M.L. (2022). Princípios Pedagógicos da Formação em Agroecologia a partir da perspectiva da Educação do Campo. En Andrade, F.M.C; As Silva, M.G.; Simas, F.N.B.; De Souza, M.L.; Dos Santos, M.L. y Campos, A.R. (Orgs.). Educação do Campo e Agroecologia. Princípios pedagógicos e experiências educativas na formação de educadoras(es). Viçosa: Editora Asa Pequena, p. 12-23.
- Erreguerena, F.; Nieto, G. & Tommasino, H. (2020). Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña. *Cuadernos de Extensión de la UNLPam*, (4), 177–204.
- Fernandes, I.F., Barbosa, L.P., Damasceno, C., y Rosset, P. M. (2021). Inventário de Práticas Agroecológicas na Metodologia "de Camponês/a a Camponês/a" no Ceará: um instrumento para descolonizar o território e (re)valorizar o conhecimento camponês. *Revista: Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Vol. 58, p. 551-578.
- Fernandes, I.F.; Sousa, C.S. (2019). Levantamento do inventário das práticas agroecológicas no Assentamento Santana, no Ceará. En Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Construindo a agroecologia no semiárido: Manual da Metodologia Camponês a Camponês. Fortaleza: MST-Ceará, p. 49 - 53.
- Gomes, M.J.S. (2013). Experiências das Escolas de Ensino Médio do Campo do MST Ceará: Dois Projetos de Campo e de Educação em Confronto. Monografia (Especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais) 81f. Fundação Osvaldo Cruz - FIOCRUZ. Rio de Janeiro.
- González Casanova, Pablo (1969). Sociología de la Explotación. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Machín Sosa, B; Roque Jaime, A.M.; Ávila Losano, D.R.; Rosset, P.M. (2013). Revolução agroecológica: o Movimento de Camponês a Camponês na ANAP em Cuba. São Paulo: Expressão Popular.
- Mariátegui, J. C. (1928). Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana. México: ERA.

- Martínez-Torres, M. & Rosset, P. (2016). Diálogo de Saberes en la Vía Campesina: soberanía alimentaria y agroecología. *Espacio Regional*. Vol. 1, n.º 13, pp. 23 – 36.
- Mendes, J.E.; Barbosa, L.P., Brito, C.M.M (2024). O PRONERA/UECE: Magistério da Terra em foco, histórica experiência de extensão com movimentos sociais do campo. En Carvalho, S.M.G.; Nascimento, M.A.G.; Silva, L.V. O papel da extensão universitária na construção da docência. Fortaleza EdUECE, p. 247-267.
- Molina, M.C. (2008). A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano et. al. Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.
- Moreira, L.M.; Carvalho, S. M. G; Oliveira, D. N S. (2023). Educação Popular e Agroecologia: saberes e aprendizados no Acampamento Zé Maria do Tomé - Ceará: Educación Popular y Agroecología: saberes y aprendizajes en el Campamento Zé Maria do Tomé - Ceará. Revista Cocar, [S. l.], n. 22.
- MST (2025). Programa de Reforma Agrária Popular. São Paulo: Secretaria Geral do MST.
- MST (2007). II Seminário Nacional. O MST e a Pesquisa. *Cadernos do ITERRA*, (14), 1-14.
- Pereira, A. V. A., Damasceno, C. S., Victor, C., Paulino, L. C., y Cunha, T. S. (2024). Metodologia Camponês/a a Camponês/a: uma experiência com os primeiros cursos técnicos de agroecologia e de administração com ênfase em organizações sociais do Ceará. En: Cadernos de Agroecologia – ISSN 2236-7934 - Anais do XII Congresso Brasileiro de Agroecologia, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - v. 19, n. 1.
- Puiggrós, A. (2006). De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración latinoamericana. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Ribeiro, D.S.; Tiepolo, E.V., Vargas, C. M.; Da Silva, N.R. (2017). Agroecologia na Educação Básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia. São Paulo: Expressão Popular.
- Roque Jaime, A.N. (2019). A Metodologia do Camponês a Camponês aplicada em Cuba. En Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Construindo a agroecologia no semiárido: Manual da Metodologia Camponês a Camponês. Fortaleza: MST-Ceará, p. 35-46.
- Rosset, P.M. (2017). A territorialização da Agroecologia na disputa de projetos, e os desafios para as escolas do campo. En Ribeiro, D.S.; Tiepolo, E.V., Vargas, C. M.; Da Silva, N.R. (2017). Agroecologia na Educação Básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia. São Paulo: Expressão Popular, p. 83-92.
- Rosset, P. M., Val, V., Barbosa, L. P., & McCune, N. (2021). Agroecología y La Vía Campesina II. Las escuelas campesinas de agroecología y la formación de un sujeto sociohistórico y político. *Desenvolvimento E Meio Ambiente*, 58.
- Saravia Ramos, P. (2025). Diálogo de saberes: Reflexiones y claves para la construcción de nuevas relaciones universidad-territorio. *Masquedós - Revista De Extensión Universitaria*, 10(13), 15.
- Silva, P. R. S. (2022). A organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo e os complexos de estudo. En: Educação do campo no Ceará: conceitos, dimensões e práticas / Martins, I. A., Bastos, J. R. R., Neto, P. (organizadores). Fortaleza: SEDUC.
- SPCMA-MST, Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente do MST. (2020). Cadernos de Agroecologia: Subsídios para construir o Plano Nacional Plantar Árvores, Produzir Alimentos Saudáveis.
- Souza, J.M. (1994). O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta. São Paulo: Hucitec.

**Lia Pinheiro Barbosa**

Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) / Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEN). Investigadora PQ2-CNPq. Investigadora Visitante – Social Research Institute (CUSRI) - Chulalongkorn University, Tailandia.

**Ana Karoline Rodrigues Dias**

Militante del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Ceará, Brasil  
Maestrante del Programa de Maestría en Agroecología

**Peter Michael Rosset**

Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) - Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil - Investigador PQ2-CNPq  
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil  
Professor Adjunto - Social Research Institute (CUSRI) - Chulalongkorn University, Tailandia