

# LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA EN CIENCIAS SOCIALES

## NUEVAS PERSPECTIVAS

Absalón Jiménez Becerra  
Alfonso Torres Carrillo  
(Compiladores)



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

*Educadora de Educadores*

RESCATES





# La práctica investigativa en ciencias sociales

Nuevas perspectivas

La práctica investigativa en ciencias sociales. Nuevas perspectivas.  
Absalón Jiménez Becerra y otros seis autores más. – 2ª edición, revisada y aumentada,  
Colección Rescates.

Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2022.  
204 páginas. Ilustraciones a blanco y negro.

Incluye Referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

ISBN impreso: 978-628-7518-43-8

ISBN ePub: 978-628-7518-44-5

ISBN PDF: 978-628-7518-45-2

1. Ciencias Sociales – Investigaciones. 2. Investigación Social - Teorías. 3. Métodos de Investigación. 4. Teoría del Conocimiento. 5. Ciencias Sociales – Metodología. 6. Investigación Participativa - Metodología. 7. Investigación Científica. 8. Análisis de Información.  
I. Torres Carrillo, Alfonso. II. Ruiz Silva, Alexander. III. Ampudia, Marina. IV. Atehortúa Cruz, Adolfo León. V. Bravo Osorio, Leidy Marcela. VI. Pérez-Wilke, Inés.

300.72 21 ed.

## La práctica investigativa en ciencias sociales

### Compiladores

Absalón Jiménez Becerra

Alfonso Torres Carrillo

### Autores

Absalón Jiménez Becerra

Alfonso Torres Carrillo

Alexander Ruiz Silva

Adolfo León Atehortúa Cruz

Marina Ampudia

Inés Pérez-Wilke

Leidy Marcela Bravo Osorio

© Universidad Pedagógica Nacional

ISBN impreso: 978-628-7518-43-8

ISBN ePub: 978-628-7518-44-5

ISBN PDF: 978-628-7518-45-2

Segunda edición,  
revisada y aumentada, 2022

Leonardo Fabio Martínez Pérez

### Rector

María Isabel González Terreros

### Vicerrectora de Gestión Universitaria

John Harold Córdoba Aldana

### Vicerrector Académico

Fernando Méndez Díaz

### Vicerrector Administrativo y Financiero

Gina Paola Zambrano

### Secretaria General

Fecha de aprobación: 06-09-2021

## Preparación editorial

Universidad Pedagógica Nacional  
Grupo Interno de Trabajo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera

### Coordinación

Maritza Ramírez Ramos

Miguel Ángel Pineda Cupa

### Edición

Nicolás Sepúlveda Perdomo

### Corrección de estilo

Mauricio Esteban Suárez Barrera

### Diagramación y

### diseño de cubierta

Impreso en  
Xpress Diseño Gráfico y Digital S.A.S.  
Kimpress  
Bogotá, D. C., 2022

Hecho el depósito legal que ordena la Ley  
44 de 1993 y el decreto reglamentario 460  
de 1995.



Esta publicación puede ser distribuida,  
copiada y exhibida por terceros si se muestra  
en los créditos. No se puede obtener ningún  
beneficio comercial. No se pueden realizar  
obras derivadas.

# La práctica investigativa en ciencias sociales

Nuevas perspectivas

Absalón Jiménez Becerra  
Alfonso Torres Carrillo  
(Compiladores)



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

*Educación de educadores*



# Contenido

<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>9</b>
<b>PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS Y USO DE REFERENTES TEÓRICOS EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL</b>	
ABSALÓN JIMÉNEZ BECERRA, ALFONSO TORRES CARRILLO	13
<b>LA HISTORIA POLÍTICA A TRAVÉS DE SUS ACTORES. HISTORIAS CON SENTIDO</b>	
ADOLFO LEÓN ATEHORTÚA CRUZ	37
<b>APORTES DEL MÉTODO INDICIARIO PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES</b>	
ABSALÓN JIMÉNEZ BECERRA	54
<b>CIENCIAS SOCIALES Y USOS DE LA CARTOGRAFÍA. RELATO DE EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EDJA)</b>	
MARINA AMPUDIA	73
<b>EL USO DE TÉCNICAS EN INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA</b>	
ALFONSO TORRES CARRILLO	95
<b>EL ANÁLISIS DE CONTENIDO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA</b>	
ALEXANDER RUIZ SILVA	119
<b>EXPERIENCIAS HETERODOXAS. OTROS CAMINOS HACIA EL CONOCIMIENTO</b>	
INÉS PÉREZ-WILKE	139
<b>NUKANCHIPA IUIAITA MASKASUNCHI: BUSCAR MÁS ALLÁ DE LO APARENTE. BUSCAR UNA LAGUNA DONDE NO LA HAY Y ENCONTRARLA, ¡ESO ES INVESTIGAR!</b>	
LEIDY MARCELA BRAVO OSORIO	179



# Presentación

Cuando publicamos la primera edición del libro *La práctica investigativa en ciencias sociales* en el 2004 no pensamos que dicha publicación tuviera tanta acogida. Dos años después se había agotado, y en el 2006 tuvimos que hacer una reimpresión de mil ejemplares; pese a que esta edición se subió a la web a través de la Biblioteca virtual de CLACSO, la obra continuó teniendo una gran demanda en versión física, así como una referencia recurrente en artículos de investigación, tesis y trabajos de grado elaborados en diferentes países de América Latina.

Es por ello que, cuando recibimos la invitación del Grupo Interno de Trabajo Editorial (GITE) de la Universidad Pedagógica Nacional para preparar una nueva edición para la colección Rescates, no dudamos en aceptarla. Más aún, cuando a lo largo de las últimas décadas el interés por lo metodológico se ha renovado, y se han ampliado sus perspectivas de abordaje. Si bien en el tránsito al siglo XXI aún tenían resonancia las ondas de la renovación cualitativa en torno a las preguntas por el testimonio y las narrativas en investigación, transcurridas dos décadas del nuevo siglo, irrumpen otros modos de entender y hacer investigación, de la mano de las emergentes perspectivas decoloniales y feministas populares y comunitarias, a la vez que la interacción entre investigadores y movimientos plantean nuevos desafíos epistemológicos y metodológicos

Por esta razón, esta nueva edición de *La práctica investigativa en ciencias sociales*, ahora con el subtítulo *Nuevas perspectivas*, retoma la intencionalidad formativa de la primera edición, procurando conservar e incorporar capítulos sobre estrategias, enfoques, técnicas y decisiones metodológicos, desde la trayectoria investigativa de los autores, con la intención de que resuenen en la imaginación creativa de los lectores, quienes sabrán recontextualizarlas en sus propios intereses y campos de conocimiento.

Asimismo, reconocimos que, en el grupo fundacional de la Especialización en Teorías y Métodos de Investigación Social, autor colectivo de la primera edición, había ausencia de mujeres y estas han sido decisivas en la construcción y reflexión metodológica, de la mano de movimientos y procesos sociales emergentes. Por ello, en esta nueva edición se incorporan los aportes de tres investigadoras latinoamericanas, provenientes de Argentina, Colombia y Venezuela.

Es así que ponemos a disposición de los investigadores en formación y abiertos a la apropiación crítica de lo metodológico, un conjunto de artículos provenientes de diferentes prácticas de producción de conocimiento y diversos campos de estudio, tanto disciplinar como transdisciplinar, e incluso, interepistémico.

En primer lugar, el de los profesores Absalón Jiménez y Alfonso Torres Carrillo sobre el planteamiento de problemas y uso de referentes teóricos en la investigación social, en la cual se toma distancia de la idea de objeto, tan arraigada en la ciencia social clásica, y se presentan —ilustradas con ejemplos— diferentes maneras de entender la problematización en las diferentes perspectivas investigativas.

En el segundo capítulo, el profesor Adolfo León Atehortúa Cruz aporta una reflexión sobre la historia política y la historia; a partir de una investigación histórica sobre la violencia y las masacres en Trujillo (Valle del Cauca), se vindica la voz de las víctimas y los testigos, así como sus implicaciones éticas y políticas.

En el tercer capítulo, el profesor Absalón Jiménez Becerra se ocupa del método indiciario. Retoma inicialmente elementos de la novela policiaca de Arthur Conan Doyle, creador del detective

Sherlock Holmes; luego, aborda los aportes del historiador Carlo Ginzburg, principal exponente de dicha metodología; a continuación, presenta algunos rasgos del método, para finalmente inspeccionar el concepto de indicio, haciendo un paralelo con la labor del historiador e investigador social.

En el cuarto capítulo, la investigadora y educadora popular Marina Ampudia presenta y pone en discusión dos experiencias educativas-investigativas de cartografía colectiva realizadas con jóvenes y adultos de la escuela media, en particular dos bachilleratos populares en Argentina. Además de describir ambos ejercicios metodológicos, se hace una valoración del potencial pedagógico e investigativo del uso de las cartografías sociales.

En el quinto capítulo, Alfonso Torres Carrillo se ocupa de las técnicas en la investigación participativa. En la formación de investigadores, las técnicas por lo general se abordan reductivamente desde lo instrumental y en la fase de recolección de datos; a partir de la experiencia fundacional de Orlando Fals Borda con la investigación-acción participativa, y de sus propios trabajos con la recuperación colectiva de la historia, se analiza la densidad de estos dispositivos metodológicos y se recogen los criterios metodológicos que las sustentan y orientan.

En “El análisis de contenido en la investigación educativa”, el profesor Alexander Ruiz Silva retoma y reelabora la que había sido su contribución en la primera edición, con “Texto, testimonio y relato”. En el capítulo actual, aborda la estrategia del análisis de contenido en la investigación educativa desde diferentes aristas: su relación con el análisis del lenguaje alfabético y simbólico, sus alcances y limitaciones teóricas y prácticas y los diseños para su operacionalización, así como las elaboraciones conceptuales derivadas de su uso.

En el séptimo capítulo, la profesora y artista venezolana Inés Pérez-Wilke, a partir de su vasta experiencia investigativa desde los estudios sociales y estéticos en ámbitos comunitarios y universitarios, se ocupa del uso de algunas metodologías vistas desde el canon académico como heterodoxas. En su texto, se muestra la

potencia y la importancia de ejercitar sensibilidades, epistemes y agencias más allá de la idea de sujeto, cerrada ontológicamente, para dar paso a concepciones abiertas y heterogéneas que encontramos son recurrentes en las distintas formas de pensamiento popular latinoamericano.

En el último capítulo, titulado en quichua y castellano “Nukan-chipa iuiaita maskasunchi: buscar más allá de lo aparente. Buscar una laguna donde no la hay y encontrarla, ieso es investigar!”, la investigadora y educadora Leidy Marcela Bravo Osorio reflexiona sobre las implicaciones metodológicas de su experiencia investigativa y de vida con el pueblo inga de Colombia desde el 2009. El título parte de una expresión en idioma inga, que invita a comprender la existencia de la diversidad de formas de conocer y, por tanto, de construir los caminos del conocimiento en la investigación.

Finalmente, retomamos el párrafo con el que cerramos la presentación de la primera edición, afirmando que esperamos que la lectura de este libro contribuya a la discusión —siempre abierta— en torno a las prácticas investigativas en las ciencias y estudios sociales en América Latina, como un campo en construcción, que requiere momentos y espacios para presentar y reflexionar críticamente acerca de los presupuestos, enfoques, metodologías y estrategias de trabajo de sus practicantes.

Absalón Jiménez Becerra

Alfonso Torres Carrillo

Bogotá, D. C., marzo del 2022

# Planteamiento de problemas y uso de referentes teóricos en la investigación social

Absalón Jiménez Becerra<sup>1</sup>  
Alfonso Torres Carrillo<sup>2</sup>

## Presentación

El presente artículo expone algunas reflexiones metodológicas y consideraciones prácticas sobre dos decisiones centrales en la producción de conocimiento en ciencias sociales: la elaboración del problema de investigación y el uso de teorías y conceptos. Estas temáticas han sido abordadas en los manuales de investigación desde un enfoque prescriptivo e instrumental: como asuntos normativos y operativos a aplicar para garantizar el “éxito” de un proyecto.

En este texto serán tomadas como decisiones y procesos reflexivos en los que entran en juego las concepciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas de los investigadores; así mismo, como su reflexividad crítica, su imaginación y creatividad frente a la singularidad de cada problemática abordada y el contexto de producción de conocimiento, apoyándonos especialmente de las consideraciones críticas del pensador latinoamericano Hugo Zemelman.

---

1 Doctor en Educación y profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

2 Doctor en Estudios Latinoamericanos y profesor de la Universidad Pedagógica Nacional.

## El problema en investigación social

Ni la bestia ni Dios se plantean problemas.  
La una porque no piensa y el otro por ser omnisciente. Pero para nosotros, mortales humanos, es la vida laberinto y duda, porque nos encontramos a media agua: partimos de un saber que en buena parte es ignorancia.

RODOLFO DE ROUX,  
*Elogio de la incertidumbre*

El punto de partida, o por lo menos un momento decisivo en la etapa inicial de toda investigación social, es la definición de una problemática o el planteamiento y formulación de un problema en torno al cual se producirá un conocimiento relevante. Problema es sinónimo de dificultad, de tarea, de desafío o de pregunta que exige respuesta o solución, y problematizar, la capacidad de cuestionar, preguntarse, poner en sospecha realidades y verdades que a primera vista parecen normales o naturales.

El campo de la investigación social se organiza en torno a proyectos estructurados en torno a problemas, cuyo abordaje y resolución guía las decisiones y acciones que producirán un nuevo conocimiento. Dichas investigaciones pueden surgir en el contexto de un ámbito científico o tecnológico, así como en otros campos académicos (formación, intervención, gestión), artísticos, culturales, económicos (empresariales), políticos (como formulación de políticas públicas) o sociales (movimientos y organizaciones sociales).

En el campo de las ciencias sociales, la manera de entender los problemas, su abordaje y formulación está supeditada a las perspectivas y enfoques epistemológicos y metodológicos de los investigadores. Para la tradición empírico-analítica, “la investigación científica no sólo parte, sino que consiste, básicamente, en enfrentar y plantearse problemas y en buscar solución. Investigar es, así, investigar problemas” (Briones, 1980, p. 14). Desde este paradigma, existe una variada y amplia tipología de problemas, a saber:

- Problemas empíricos: su fuente es la experiencia, es decir, su planteamiento debe tener una relación directa o indirecta con la experiencia o el conocimiento que el investigador ha adquirido por medio de la práctica.
- Problemas conceptuales: son aquellos que reconstruyen racionalmente los datos conocidos en el marco de una teoría. Se parte de cuerpos teóricos ordenados, organizados y constituidos en una representación unitaria, en torno a la cual surgen numerosos interrogantes que en el proceso de investigación se resuelven parcial o totalmente.
- Problemas generales, específicos y particulares: los generales determinan lo que es propio a muchos objetos singulares, vinculan gran cantidad y variedad de relaciones entre personas, cosas y fenómenos. Los específicos apuntan a elementos concretos y precisos; son dificultades identificadas, que deben ser solucionadas o resueltas. Por último, los problemas particulares hacen referencia a lo propio, lo que corresponde o pertenece a un grupo de personas y fenómenos (Cerda, 1991, p. 143).

Para otros enfoques de investigación social, no se parte de la formulación de un problema de conocimiento empírico o teórico. Así, en una investigación de corte interpretativo, como la etnografía o la historia, se prefiere definir una temática en torno a la cual, por sucesivos acercamientos (tanto conceptuales como de trabajo de campo), se definen problemas de conocimiento más precisos en torno a los cuales focalizar la investigación. Por ejemplo, al explorar la religiosidad popular en un colectivo social, se identifican problemáticas específicas en torno a una determinada devoción y su relación con unas determinadas prácticas curativas.

En una investigación participativa, el problema no deviene de una teoría previa de un campo disciplinar, sino del reconocimiento, por parte de un colectivo u organización de base, de problemáticas o desafíos reconocidos por la población, a partir de los cuales se definirán las demandas de conocimiento que este plantea. Por

ejemplo, en la sistematización de prácticas organizativas, el problema puede surgir por una pregunta significativa que se plantea el colectivo con respecto a sus propósitos, relaciones o capacidades.

En cualquier caso, en algún momento del trabajo investigativo se define un problema de conocimiento; es decir, se plantean una pregunta de investigación, cuestión en torno a la cual se indagará. Plantear un problema de investigación equivale a delimitar dentro de un contexto epistémico, teórico, tecnológico, profesional o de acción, un objeto de indagación, un interrogante o un conjunto de interrogantes cuyo abordaje generará nuevos conocimientos o validará los existentes en nuevos contextos.

### Consideraciones críticas

La epistemología de las ciencias sociales se ha preguntado acerca de cuál es su objeto de conocimiento y el lugar que ocupa la formulación de problemas en la generación de conocimiento científico sobre la sociedad. A partir de la crítica al positivismo, pensadores como Popper (1967) y Bachelard (1973) coincidieron en plantear que el conocimiento científico no se origina en la experiencia, sino en la teoría. Por esto, en la medida en que las ciencias sociales se institucionalizaron a lo largo del siglo xx, centraron la atención en la construcción teórica y asumiendo la premisa de que sin teoría no es posible la investigación social.

En consecuencia, se impuso la idea de que, en contraste con el conocimiento cotidiano, los objetos de investigación científica no son empíricos, sino conceptuales; el investigador no “toma” problemas de la realidad, sino que los construye desde sus marcos teóricos generales o sobre determinados campos de la realidad. Así, la legitimidad de los problemas a investigar se subordina a su correspondencia con corpus teóricos generalmente disciplinares.

Desde finales del siglo xx, en el contexto de la reconfiguración organizacional de las ciencias sociales (Wallerstein, 1996), la constatación de su pluralidad paradigmática y el reconocimiento de su propia historicidad y permeabilidad a los contextos políticos y culturales, se cuestionó la exclusividad de la teoría como lugar de

construcción de conocimiento válido sobre lo social. En efecto, los campos de investigación interdisciplinarios y transdisciplinarios, la emergencia de estudios no disciplinares (culturales, feministas, decoloniales) y de investigaciones realizadas desde movimientos sociales y acciones de transformación, trajeron consigo nuevos modos de construcción de problemas, donde convergen conceptos de diferentes teorías y enfoques interpretativos no teóricos.

Por otra parte, desde una perspectiva dialéctica, Zemelman (1994) propone una problematización que articula una conceptualización crítica y la realidad social. Si se reconoce que las teorías sociales son construcciones conceptuales históricas sobre realidades en movimiento, la construcción de objetos de conocimiento debe incorporar, no tanto los contenidos de las teorías sino la racionalidad de su construcción; esto permite captar no solo las dimensiones ya conocidas de un campo de realidad, sino también sus emergencias y potencialidades de cambio. Esta apertura del pensamiento crítico a la historicidad de la realidad permite dar cuenta de las múltiples articulaciones y posibilidades que configuran y transforman la realidad (Zemelman, 1987).

En este contexto, pensar un problema como objeto lo circunscribe a unos contenidos teóricos predefinidos, que conlleva a su descomposición en variables; pensar la realidad a investigar como campo problemático, permite una lectura articulada de sus múltiples condicionamientos, relaciones y dimensiones. A partir de una descripción inicial concebida como mecanismo de problematización, que permita trascender de una primera caracterización morfológica a una representación conceptual no solo explicativa de la realidad, sino principalmente de reconocimiento de sus potencialidades transformadoras (Zemelman, 1994).

Esta perspectiva crítica y dialéctica de abordaje de lo conceptual y de lo social es muy pertinente en las investigaciones sociales gestadas desde prácticas y movimientos sociales y políticos orientados por opciones transformación. En este campo de producción de conocimiento no académico, las iniciativas de producción de conocimiento y las preguntas que las estructuran buscan dar cuenta

de lo dado y lo dándose, así como de las potencialidades de futuro presentes en una coyuntura o momento específico de los procesos estudiados; así mismo, los referentes de lectura de la realidad no son exclusivamente teóricos, pues incorporan perspectivas y visiones críticas presentes en los movimientos, tales como el feminismo y las sabidurías ancestrales.

En este terreno, el planteamiento de problemas investigativos es un desafío epistémico y político, que implica un esfuerzo del pensamiento que debe reconocer los límites de “lo ya sabido” y atreverse a preguntar por “lo inédito”, lo no pensado hasta el momento, pero susceptible de ser pensado desde los acumulados de conocimiento y pensamiento en torno al campo problemático en el que se inscribe dicho interés investigativo.

Por otra parte, en la actualidad se reconoce que toda investigación es hecha por sujetos situados en determinados contextos históricos, culturales y epistémicos. Este carácter localizado del conocimiento social exige que el planteamiento de un problema de investigación de cuenta no solo de su relevancia académica (dentro de un campo disciplinar, intelectual, teórico o epistémico), sino también de su pertinencia social e histórica, y en algunos casos, de la implicación personal con la temática.

Este reconocimiento de la historicidad de la problemática, de la investigación y del investigador constituye un desafío epistémico y político, además de un esfuerzo de reflexividad crítica. Plantearse un problema de investigación social exige que el investigador haga explícito su lugar de enunciación; es decir, desde dónde se posiciona epistémica, conceptual y políticamente como sujeto. También implica asumir reflexivamente cuáles son los intereses cognitivos y extra cognitivos (vivenciales, profesionales, ideológicas) que enmarcan la iniciativa investigativa, para, problematizar y ejercer vigilancia epistemológica sobre la incidencia de dichos condicionamientos a lo largo del proceso de investigación.

## La formulación de problemas de investigación

Ya en un plano metodológico operativo, para la formulación de problemas no existen técnicas especiales, pero sí el cultivo de una disposición y una capacidad para cuestionar y cuestionarse. En este sentido, John Dewey señaló que

los problemas aparecen cuando se encuentran dificultades; algún hecho confunde o provoca molestias a alguien; una inquietud corroe su tranquilidad de espíritu, hasta que después de delimitar con precisión qué es lo que lo perturba, encuentra algún método para resolverlo. El sentimiento indefinido de que algo no está bien o la sospecha de que cierta teoría no es adecuada, no constituye en realidad un problema, pero indica un interés en que pueda surgir uno. (Citado en Dalen y Meyer, 1990, p. 37)

En general, podemos suponer que los problemas de investigación tienen, por lo menos, dos grandes fuentes: la reflexión crítica sobre su realidad o sus prácticas, y la formación conceptual, disciplinar o profesional previa sobre un campo de conocimiento específico. Sea cual fuere el origen, la construcción del problema de investigación es un proceso de construcción paulatina que generalmente se inicia con formulaciones amplias, pero en la medida en que se va leyendo y explorando empíricamente, el tema se torna en un problema investigable, con unos ejes articuladores, unas focalizaciones temáticas y unos contornos espaciotemporales.

De un tema genérico de interés se pasa a un problema investigable, expresado en una pregunta o conjunto de preguntas articuladas, cuya resolución contribuirá a ampliar el conocimiento sobre un campo temático. En todo caso, especialmente en un contexto académico, es preciso hacer una indagación documental al respecto, de tal modo que permita ubicarlo en un contexto teórico e histórico que posibilite la delimitación conceptual del problema de estudio.

Se ha insistido en que toda propuesta de investigación social pasa por la definición de un problema que organiza y focaliza los esfuerzos del investigador. Así, el tema inicial sufra modificaciones

o se transforme en las fases posteriores, es indispensable establecer unos límites al campo de la realidad sobre el que se pretende generar conocimiento.

Definido el problema eje del estudio, es necesario definir los interrogantes específicos que expresan las dimensiones o aspectos que van a ser dilucidados para responder la pregunta principal. Estas preguntas específicas expresan la representación estructurada previa (modelo de análisis) de la realidad problematizada, a partir de conocimientos previos y referentes conceptuales asumidos.

Por ejemplo, en un estudio que se preguntaba cómo, en una organización de mujeres, se han configurado identidades colectivas entre sus participantes, la conceptualización sobre la organización e identidad colectiva, permitió definir unas preguntas para reconstruir cada dimensión y otras para analizar su interrelación: ¿cómo surgió la organización de mujeres?, ¿cuáles han sido los momentos más significativos?, ¿cuáles han sido sus reivindicaciones?, ¿cuáles han sido las formas de movilización a las que ha acudido?, ¿cómo han sido las relaciones que ha establecido el movimiento con otras organizaciones y movimientos?, ¿cuáles han sido las narrativas y discursos que dan identidad al movimiento?, ¿cuáles han sido las formas de participación al interior del movimiento?, ¿cómo representan sus participantes los rasgos que dan identidad a la organización?, ¿cómo han incidido estas representaciones en la identidad personal de sus participantes?

Lo dicho hasta ahora corrobora que el planteamiento del problema debe evidenciar la trayectoria del investigador y la indagación conceptual y documental con respecto a la problemática a investigar. Esto, en formatos institucionales para la elaboración proyectos de investigación, se denomina el “planteamiento del problema”, un texto argumentado sobre cómo se llegó a este (antecedentes), las razones que ameritan su relevancia y pertinencia (justificación), cuál es su delimitación temporal, poblacional y espacial y cuáles son las preguntas, principal y específicas, que lo definen (formulación del problema).

En estos formatos generalmente se solicita redactar los objetivos del proyecto. Estos expresan el problema objeto de investigación, así como los aspectos que pretenden ser dilucidados, de acuerdo con el modelo de análisis, a través de las preguntas formuladas. Por esto, entre preguntas y objetivos de la investigación debe haber una correspondencia plena. En el ejemplo previamente señalado sobre la construcción de identidad en organizaciones sociales, dicha correspondencia sería de la siguiente forma:

Tabla 1. Ejemplo preguntas y objetivos

<b>Preguntas</b>	<b>Objetivos</b>
¿Cómo la participación en la organización de mujeres vida, ha incidido en la formación de una identidad colectiva entre sus integrantes?	Analizar la manera como la participación en la organización de mujeres Vida, ha incidido en la formación de una identidad colectiva entre sus integrantes.
¿Cuáles han sido las formas de movilización más recurrentes a las que ha acudido la organización?	Identificar las formas de movilización más recurrentes a las que ha acudido la organización.
¿Cuáles han sido las narrativas y discursos que dan identidad al movimiento?	Reconocer las narrativas y discursos que dan identidad al movimiento.

Fuente: elaboración propia.

## Los referentes teóricos y conceptuales en la investigación social

Sabemos que ninguna teoría, incluso las científicas, puede tratar de modo exhaustivo la realidad ni encerrar su objeto de estudio en esquemáticos paradigmas. Toda teoría está condenada a permanecer abierta, es decir, inacabada, insuficiente, suspendida en un principio de incertidumbre y desconocimiento, pero a través de esta brecha, que al mismo tiempo es su boca hambrienta, proseguirá la investigación.

EDGAR MORIN,

*El paradigma perdido: el paraíso olvidado*

## La teoría en la investigación social

En las ciencias sociales contemporáneas existe un consenso acerca de la teoría como un aspecto fundamental para el inicio, el desarrollo y la culminación de toda investigación social. Las referencias teóricas y conceptuales juegan un papel central en la construcción de los objetos, los modelos de análisis, la interpretación de hallazgos y en la síntesis conceptual de los resultados finales.

En este texto se entiende por teoría un conjunto articulado de conceptos, proposiciones y relaciones entre estos desde el cual los investigadores pretenden dar cuenta abstracta de la realidad social (“teorías sociológicas”) o de campos específicos de la misma (“teorías sociales”). Son construcciones formales que contienen ideas y principios organizadores, así como conceptos articulados entre sí, en torno a relaciones de causalidad o inclusión, desde los cuales abordar, representar e interpretar los objetos de conocimiento en investigaciones específicas.

La expresión “teoría” tiene su origen en el vocablo *theoros*, empleado por los griegos para denominar al representante que enviaban las ciudades a los festivales públicos; con la *teoría*, es decir, contemplando, se abre a él el suceso sacral. En el vocabulario filosófico se traslada la *theoría* a la visión del *kosmos*, a su contemplación desde un *logos*. Si el filósofo contempla el orden eterno no puede sino imitar dicho *kosmos*: la teoría imprime a la vida su forma, se refleja en el comportamiento y en la disciplina, esto es su *ethos* (Habermas, 1975, p. 61).

Esta connotación contemplativa de un orden universal de la teoría, que ha dominado en la filosofía occidental desde sus comienzos, se ratificó con el nacimiento de la ciencia moderna en el siglo XVII. En efecto, a partir de sus investigaciones sobre la mecánica del movimiento, Galileo anuncia el nacimiento de una nueva ciencia basada en el reconocimiento de un orden en el universo, que puede ser descubierto a partir de la observación y la matematización: “Dios escribió ese gran libro que es el universo... en el idioma de las matemáticas, y sus signos son triángulos, círculos y otras figuras geométricas” (Galilei, 1984, p. 198).

Como lo señala Wallerstein (1996), a partir de ese entonces la ciencia pasó a ser entendida como la búsqueda de leyes universales presentes en todo tiempo y en todo espacio, presentes en esa materia infinita que era el universo. El acumulado de conocimientos se expresaba en teorías en cada una de las ciencias de la naturaleza. Hasta el siglo XVIII el conocimiento de lo humano era competencia de la filosofía y de las llamadas humanidades; pero en el siglo siguiente, la preocupación del Estado y los filósofos sociales por entender y controlar las aceleradas transformaciones que acontecían (las “revoluciones” económicas, políticas, sociales y culturales) llevó la necesidad de un conocimiento científico de lo social, al que Comte llamó inicialmente “física social” y que luego sería la sociología.

Al igual que la economía —que ya venía configurándose desde el siglo XVIII— y la ciencia política —que se institucionaliza posteriormente— la sociología busca ser una ciencia, asumiendo los presupuestos epistemológicos y metodológicos de las ciencias de la naturaleza; una de ellas, la elaboración de teorías generales que dieran cuenta de las leyes y estructuras que organizan la vida social. En la perspectiva positivista inicial (siglo XIX y primera mitad del XX), se asumió que dichas teorías se construirían por vía inductiva; a partir de la observación de los fenómenos y los hechos sociales concretos se elaborarían generalizaciones hasta llegar a explicaciones abstractas.

En un segundo momento, el neopositivismo se tornó deductivista, afirmando la primacía lógica de la teoría sobre las proposiciones individuales derivadas de la experiencia; la verificación de las teorías adquiere centralidad, y con ello, la preponderancia de las operaciones deductivas sobre las inductivas. En el campo de la sociología, estos planteamientos fueron retomados y llevados al extremo por autores como Neurath, quien planteó la idea de una “sociología fisicalista” en la que el lenguaje científico no representa ningún objeto empírico y ni siquiera puede validarse por medio de operaciones fácticas (Torres, 2020).

A partir de la segunda posguerra, el neopositivismo se convirtió en el paradigma predominante de la investigación sociológica, particularmente en el mundo anglosajón, que configura la llamada perspectiva empírico-analítica de investigación social. Para dicho enfoque, la teoría es el referente central del conocimiento científico, su punto de partida y de llegada, la garantía de su función explicativa y su principal criterio de validez.

En este contexto, las ciencias sociales nomotéticas (economía, ciencia política y sociología) asumieron como cometido la construcción de sistemas teóricos y modelos explicativos generales de la realidad social, así como de teorías en cada campo de estudio; disciplinas como la antropología y la historia, reconocidas como idiográficas, desde mediados del siglo xx buscaron ser reconocidas como “ciencias plenas”, al reconocer estructuras, regularidades y leyes en el comportamiento y en el devenir humano (Cardoso y Pérez, 1976).

Junto a esta tendencia positivista y neopositivista en las ciencias sociales, se configuraron posiciones y planteamientos que cuestionaban ese afán de identificar la realidad social con la natural y la imposibilidad de existencia de leyes universales y de la búsqueda de explicación causal entre fenómenos. Esta tradición histórico-hermenéutica va a privilegiar la comprensión de la vida social desde la descripción, análisis y conceptualización de fenómenos sociales en sus contextos históricos y culturales específicos. Por esto, el papel de la teoría va a jugar un papel diferente: describir en actitud teórica una realidad estructurada (Habermas, 1975, p. 63); por esto, favorecen la construcción de conceptualizaciones acotadas a campos de realidad específicas (como lo religioso o lo político) en diálogo con perspectivas teóricas de la cultura más generales como el materialismo cultural.

Junto a estas tradiciones epistemológicas en ciencias sociales ha coexistido una perspectiva que se asume en una posición crítica, tanto del orden social como de los conocimientos elaborado sobre el mismo. Es el caso de la obra de Carlos Marx, quien enfoca su actividad intelectual simultáneamente a cuestionar el capitalismo

al develar su carácter histórico y la lógica en que se sostiene, y a criticar como ideologías las representaciones elaboradas desde la filosofía política, la economía y la sociología naciente que naturalizan dicho modo económico y de organización social:

Los economistas razonan de singular manera. Para ellos no hay más que dos clases de instituciones: unas artificiales y otras naturales. Las instituciones del feudalismo son artificiales y las de la burguesía son naturales. Aquí los economistas se parecen a los teólogos, que establecen dos tipos de religiones; toda religión extraña es pura invención humana, mientras que la propia es una emanación de Dios. (Marx, 1971, p. 132)

Junto a esa postura crítica frente a la sociedad y las ciencias sociales, Marx consideró que su concepción materialista de la historia también sería un arma de lucha política para transformar esa sociedad y Estado capitalistas por parte del proletariado. Y, en consecuencia, que la validez de una teoría no era una cuestión especulativa, sino práctica; por ello, va a retomar la categoría de *praxis* como necesaria articulación entre la producción teórica y las prácticas emancipatorias.

A partir de este entendimiento político del conocimiento y, por tanto, de la teoría se configuró a lo largo del siglo xx una perspectiva crítica de la investigación social. Un hito ineludible de esta tradición ha sido la Escuela de Frankfurt, que reunió a varios pensadores marxistas y quienes frente a la creciente influencia del positivismo y el conservadurismo de la naciente sociología, trabajaron en torno a una “teoría crítica de la sociedad”.

Fue Horkheimer quien, en 1937, sintetizó dicho proyecto en su artículo “Teoría tradicional y teoría crítica”. La primera está asociada a la concepción neopositivista, en la que predominan el atomismo social, el determinismo, la deducción, la explicación y la predicción, y busca naturalizar y preservar el orden social. La teoría crítica, por su parte, retoma la tradición marxista y su comprensión dialéctica y totalizante de la sociedad, la articulación

entre teoría y práctica, el cuestionamiento del orden social y la apuesta por la emancipación humana. En consecuencia, para esta perspectiva, el uso de la teoría social se orienta a la crítica de lo establecido, contribuir a la praxis y a las luchas emancipadoras (Olmedo, 1991).

Por esto, desde una perspectiva crítico-social, en las investigaciones se busca articular conocimiento y acción, teoría y práctica, en el doble propósito de explicar y comprender críticamente la sociedad para transformarla desde unas visiones alternativas a las hegemónicas. En otras palabras, las investigaciones orientadas desde esta perspectiva buscan reconocer en una situación o contexto específico aquellos factores que impiden la libre realización plena de un colectivo social; el conocimiento crítico de dicha realidad contribuirá a que, mediante la reflexión crítica sobre la misma, los sujetos fortalezcan su capacidad de decisión y acción autónoma para transformarla.

En la actualidad, los referentes teóricos críticos de la investigación social crítica se han ensanchado, de la mano de los sentidos y discursos emancipatorios de los nuevos movimientos sociales (teorías feministas, decoloniales, ambientalismo popular, interculturalidad, sabidurías ancestrales, etc.). Por esto, la construcción conceptual de las investigaciones realizadas en esta perspectiva no se restringe a las teorías provenientes de las ciencias sociales (más bien se cuestionan) y del materialismo histórico, sino que también incorporan conocimientos emancipadores provenientes de otras prácticas sociales emancipadoras en clave de la ecología de saberes y las epistemologías del Sur propuesta por Sousa Santos (2009 y 2017).

### Del uso crítico de la teoría al pensar epistémico

Vemos así, cómo la pluralidad de enfoques de conocimiento social propia del quehacer científico ha demandado una permanente discusión y construcción de propuestas en torno a la comprensión y uso de la teoría en las ciencias sociales. Por esto, antes de abordar los usos de la teoría en las prácticas de investigación social, consideramos necesario exponer los planteamientos críticos de

Zemelman, el sentido, el carácter y los de la teoría en la producción de conocimiento social.

El interés de pensador chileno frente a esta problemática surge frente los desafíos epistemológicos y metodológicos que plantea la producción de conocimiento sobre la realidad social desde opciones y proyectos de transformación. Reto habitual en el campo de la acción política cuando se requiere producir conocimiento sobre procesos y coyunturas sociales para la toma de decisiones; también este desafío es propio en la investigación social gestada por movimientos, organizaciones y colectivos sociales para orientar su praxis.

Este esfuerzo de abordar la realidad histórica, desde el compromiso de unos actores sociales con sus opciones éticas y políticas, exige una apertura cognoscitiva que permita captar su movimiento; no puede limitarse a la racionalidad analítica propia de las teorías sociales e incorporar otras potencialidades de su pensamiento e imaginación. Exige una apertura epistemológica para no quedar atrapados en lo ya conocido y formalizado en las teorías sociales ni agotarse en su uso explicativo.

En efecto, la teoría representa un recorte de la realidad que, al basarse en observaciones e hipótesis, instala un sistema de orientaciones generales y un sistema conceptual en el que se establecen a la vez una lógica y un sistema de observación de la realidad. La teoría, como sistema conceptual, transforma los universos anteriores en otros que se identifican con la función de explicación, esto es, con el universo configurado por las consecuencias empíricas que pueden deducirse del corpus teórico (Zemelman, 1987).

Las teorías elaboradas desde las diferentes disciplinas sociales son construcciones que captan y expresan de manera abstracta un determinado sistema de relaciones entre dimensiones de la realidad social. Así como permiten reconocer en un contexto específico las propiedades, dimensiones y relaciones incorporadas en cada corpus teórico, “dejan por fuera” otras posibilidades presentes en dicha realidad social; reconocen lo ya sabido y desconocen lo indeterminado e inédito de la vida social.

Desde esta óptica, las teorías son verdaderas puntas de iceberg que ocultan el movimiento de la realidad en tanto contorno de las múltiples significaciones que pueden asociarse con objetos teóricos particulares, pero que no pueden mostrar las ondulaciones formativas al estar orientadas, de antemano, a ver solamente cimas y hondonadas ya petrificadas. En la explicación teórica academicista, el pensamiento queda atrapado en círculos cerrados (Zemelman, 2002, p. 110).

Es por esto, Zemelman propone una apertura de pensamiento en el abordaje de la realidad que, reconociéndola como totalidad concreta en permanente movimiento, permita reconocer sus múltiples posibilidades de articulación y desenvolvimiento, acudiendo no a teorías cerradas, sino a conceptualizaciones que pueden dar cuenta de las múltiples determinaciones y posibilidades presentes en dicha realidad. Por ejemplo, en el estudio de dinámicas comunitarias presentes en un proceso de luchas sociales en un territorio indígena, no se puede circunscribir a un único concepto o teoría sobre comunidad, sino “abrirse” a reconocer en dicha diferentes sentidos, formas y vínculos sociales que podemos considerar como comunitarios.

En este sentido, Zemelman advierte que, antes de que propiamente aparezca “la teoría” en las ciencias sociales,

tiene lugar un proceso de formación de conceptos que cumple la función de orientaciones generales que proporcionan un contexto general para la investigación y facilitan el proceso de llegar a hipótesis. Solamente cuando tales conceptos se relacionan entre sí, en forma de sistema, empieza a aparecer la teoría. (Zemelman, 1992, p. 156)

Por otro lado, Zemelman advierte que, dado el carácter histórico de las realidades sociales, mientras estas continúan transformándose y son portadoras de diferentes futuros posibles, los cuerpos conceptuales tienden a formalizarse, y sus contenidos y afirmaciones pierden vigencia. Este desajuste permanente entre contenidos teóricos con respecto a las variadas y cambiantes realidades lleva a Zemelman a plantear la necesidad de rescatar de las

teorías, no el contenido de sus proposiciones, sino sus lógicas de construcción y las estructuras categoriales en las que se sostienen.

Así, por ejemplo, recurrir a pensadores como Marx o Foucault para abordar problemáticas sociales contemporáneas en nuestros países, no consistiría en predefinirlas desde los sus conceptos y citar profusamente sus afirmaciones para “demostrar” su validez en realidad, estudiada como es habitual en el mundo académico, sino poner en diálogo la especificidad de dichas realidades con el modo de construcción de sus categorías estructurantes, atreviéndose a recrearlas y construir nuevos conceptos coherentes con la racionalidad de sus planteamientos.

Zemelman (2011) ha denominado pensar epistémico a este conjunto de presupuestos epistemológicos y criterios metodológicos para asumir las teorías y los conceptos como herramientas del pensar crítico para dar cuenta de la historicidad y potencialidad presente en toda realidad social, y posibilitar la acción transformadora de los sujetos es lo que. Pensar epistémico que para no convertirse en una teoría cristalizada que clausure el conocimiento social, requiere una permanente reelaboración y recreación para que su potencial crítico permanezca vigente y se expanda a diferentes ámbitos investigativos.

### Tipos y usos de la teoría desde los diferentes enfoques metodológicos

¿Cómo son las teorías que utilizan las disciplinas sociales y cómo son empleadas desde diversos enfoques metodológicos? Para quienes han abordado el uso de las teorías en investigación social existen varios tipos de teoría. En este sentido, Goetz y Le Comte (1988) distinguen tres niveles de teorización en las ciencias sociales: la gran teoría y sus modelos teóricos, las teorías informales de rango intermedio y las teorías fundadas o sustantivas.

Las grandes teorías corresponden a formulaciones amplias, casi con pretensiones de concepción global de la sociedad, como es el caso de la teoría de sistemas, el funcionalismo y el estructuralismo. Las teorías de largo alcance (macroteorías) que daban

cuenta de lo social, implican como problema que, a costa de generalizar, dejan de lado lo específico. A pesar de su aporte inicial, en el proceso de reestructuración de las ciencias sociales vivido en las últimas décadas, se puede afirmar que la realidad trascendió las grandes teorías.

Las teorías informales o intermedias son conjuntos de proposiciones cuyo objetivo es explicar una clase abstracta de comportamientos sociales; es el caso de las teorías del desarrollo, las teorías de la comunicación y las teorías del aprendizaje. También se pueden definir como teorías intermedias o regionales. Estas, como producto de la especialización y complejización a las que han entrado las ciencias sociales, han requerido referentes y teorías específicas sobre la realidad que se investiga, como, por ejemplo, las investigaciones de recuperación de la memoria colectiva, de historia regional y local, de identidad, género y movimientos sociales.

Por último, las teorías fundadas o sustantivas se refieren a una metodología general para desarrollar teorías a partir de datos sistemáticamente capturados y analizados; es una forma de pensar acerca de los datos y poderlos conceptualizar. La teoría se desarrolla durante la investigación en curso y se construye mediante el continuo interjuego entre el análisis y recolección de datos<sup>3</sup> (Sandoval, 1996, p. 64). Dichas teorías se refieren a aspectos determinados de poblaciones, actores, escenarios y tiempos, como, por ejemplo, la violencia juvenil, el parentesco, las tribus y culturas urbanas, entre otros.

Las teorías de corto alcance o sustantivas se encuentran ligadas a investigaciones específicas, acompañadas de sus actores y escenarios, generándose así la teoría por vía inductiva. En efecto, en esta metodología se sacan los supuestos para hacer construcciones pequeñas o de inducción analítica que generan conceptos,

---

3 La teoría fundada plantea la distinción entre teoría formal y teoría sustantiva, siendo su preocupación esta segunda. La teoría sustantiva depende más del interjuego con los procesos de recolección de datos de la investigación en curso, que de los procedimientos deductivos de la llamada teoría formal o general. Lo que se busca es la recolección de datos y su análisis teórico, con el propósito de hacer posible la verificación de las hipótesis resultantes. La teoría sustantiva es un eslabón estratégico en la formulación y generación de la teoría formal y teoría general.

proposiciones, hipótesis, relaciones y modelos finales, fieles a la investigación específica.

Con frecuencia, las investigaciones hechas desde enfoques cualitativos se interesan por describir y verificar relaciones causales entre conceptos que provienen de un esquema teórico previo, ya sea general, formal o sustantivo. Por esto, se habla de un marco teórico y unas hipótesis previas que encuadren los referentes analíticos desde los que se aborda el objeto, se definen sus variables e indicadores y las relaciones relevantes. En muchas investigaciones, el uso de la teoría ha sido simplista y esquematizado; en los casos más extremos, lo teórico se asimila a un listado de definiciones que se ubican en alguna parte inicial del proyecto y del informe, pero que no sirven para leer la información obtenida.

Aunque el investigador cualitativo en el mundo simbólico, capturado mediante discursos, no puede subordinarse a premisas teóricas previamente definidas, trabaja con teorías sustantivas. En unos casos, estas orientan, desde el comienzo, la indagación y, en otros, se procura que la teoría emerja de los propios datos: categorías, conceptos y teorías, que se desprenden del análisis de la propia información. Las investigaciones cualitativas usan “conceptos sensibles”, que buscan capturar los significados y las prácticas singulares.

Estos conceptos modestos y apropiados tienen la intención de proveer de un sentido global la referencia y orientación para acercarse a las instancias empíricas desde su propia lógica; de este modo, la teorización es vista como una posibilidad permanente y, por tanto, simultánea al trabajo de campo, y no solamente como un momento previo o final.

En la actualidad, el investigador social, si bien puede iniciar su análisis basado en una serie de acumulados teóricos, que deben guardar coherencia con el objeto y el tipo de metodología utilizada, estos no pueden determinar los resultados de la investigación. Sin duda, se requiere del investigador una postura crítica y problematizante frente a la teoría y a la realidad, que construya en el proceso mismo de la investigación un tipo de pensamiento categorial que

le permita ir más allá de la lógica de investigación tradicional, para leer de manera natural y directa la nueva realidad que le tocó vivir, al tener en cuenta que las teorías se construyen en función de diferentes coyunturas históricas, culturales y epistémicas.

### El papel de lo teórico y conceptual en el desarrollo de una investigación

Así se tengan diferentes posiciones acerca de qué papel desempeña la teoría en la investigación social, hoy nadie discute su importancia. Ningún investigador realiza su trabajo como “tabula rasa” o desde un “vacío teórico”; por el contrario, buena parte de la garantía de calidad de su trabajo está asociada a que sus decisiones investigativas (definir tema, hipótesis y diseños metodológicos, etc.) estén orientadas por unos claros referentes conceptuales.

La configuración de las disciplinas sociales estuvo y ha estado asociada a la construcción de sistemas conceptuales desde los que se explican e interpretan las dinámicas sociales particulares. El carácter y alcance de los conjuntos teóricos han sido entendidos de manera diversa según los paradigmas, las corrientes, las disciplinas y los enfoques metodológicos.

Así, por ejemplo, para las posiciones positivistas clásicas, las teorías expresan las regularidades y leyes universales que rigen los comportamientos en general; por esto, se busca generar grandes teorías y modelos teóricos con el mayor desarrollo de formalización y abstracción posible; por otra parte, para los enfoques metodológicos interdisciplinarios, las teorías son vistas como “cajas de herramientas” (expresión de Foucault) a las que se acude fragmentariamente en función de los requerimientos específicos de los propósitos y temas de investigación. En general, la teoría desempeña diversos papeles en una investigación. Entre ellos:

1. Permite la construcción de los objetos de investigación.
2. Orienta la definición de los diseños de investigación.
3. Y es vital en el análisis y la interpretación de la información (Alvarado, 1992).

Como se señaló en la primera parte del artículo, la creencia positivista de que los “hechos hablan por sí mismos” y que el investigador se limita a identificarlos y registrarlos objetivamente, está hoy muy cuestionada. Los objetos de investigación, en la actualidad, se conciben, no como un reflejo de la realidad concreta, sino como una construcción del investigador, intermedia entre sus presupuestos teóricos y las referencias empíricas de la realidad; incluso, es común la construcción de objetos de estudio en un cien por ciento de carácter teórico.

En todo caso, en este ámbito no hay que perder lo planteado por Zemelman en cuanto a que la problematización de la realidad para conocerla en su historicidad requiere un uso crítico y abierto de las teorías, acudiendo a los conceptos que las constituyen en una clave categorial que permita captar y nombrar los diferentes sentidos, determinaciones y posibilidades presentes en esta. Por otra parte, la teoría también orienta el diseño, en la medida en que influye en la decisión de las preguntas e hipótesis que orientarán el trabajo (modelo de análisis), el tipo de información relevante y las fuentes pertinentes, así como, parcialmente, en la definición de criterios para organizar y analizar la información. Es decir, una vez planteado y delimitado el problema objeto de investigación, las operaciones de reconstrucción factual de la realidad (establecimiento de fuentes, trabajo de campo, empleo de técnicas para producir información y su análisis) tiene en las elaboraciones conceptuales previas una guía que orienta, sin condicionarla, la acción investigativa.

Por último, la teoría opera como un marco de interpretación de los datos obtenidos, que establece las posibilidades o límites de sentido, guía su lectura y los relaciona con el acumulado de conocimientos existentes. En esta fase, se vuelve a las teorías y conceptualizaciones iniciales, a la vez que se puede acudir a otros referentes interpretativos y conceptos que resultan pertinentes para dar cuenta de los hallazgos generados en el análisis de datos (sean cuantitativos o cualitativos). Cuando entre los hallazgos se reconozcan emergencias y novedades es plausible atreverse a la resignificación y a la creación conceptual, e incluso a la construcción de entramados teóricos que pasen a ser puntos de referencia para otras investigaciones.

Así, por ejemplo, en las investigaciones de carácter participativo, en la interpretación confluyen varios campos de referencia. En la medida en que privilegia la historicidad y singularidad de los procesos y emergencias sociales y no la aplicación de marcos teóricos previos, partimos de reconocer los factores y sentidos que estructuran los problemas de estudio y la manera como los sujetos categorizan e interpretan dichas realidades.

Una vez hecho el reconocimiento de estas lógicas y significados, se acude a los referentes conceptuales y teóricos que consideramos pertinentes para profundizar o problematizar la lectura inicial de los hallazgos; de este modo, el uso que damos a la teoría no es deductivo (adecuar una realidad a un marco interpretativo previo) ni inductivo (“descubrir” las teorías implícitas), sino transductivo, es decir, provoca una dialéctica entre la comprensión de lo particular y la interpretación en marcos más generales, lo que permite la creación conceptual y la comunicación con otras realidades similares.

En términos generales, la teoría permite, en cierto modo, mirar los hechos, organizarlos y representarlos conceptualmente, pues facilita la organización de la información y hace explícita la simultaneidad. Permite construir un correlato o modelo conceptual apropiado al objeto de investigación o a los hallazgos del análisis al ser una base importante para la construcción de modelos conceptuales propios.

## Referencias

- Alvarado, S. V. (1992). *Procesos de construcción teórica, métodos y técnicas de investigación social*. CINDE.
- Bachelard, G. (1973). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Briones, G. (1980) *La formulación de problemas de investigación social*. Universidad de los Andes.
- Cardoso, C. y Pérez, H. (1976). *Los métodos de la historia*. Crítica.
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación*. El Búho.
- Dalen F y Van Meyer R. (1990). Análisis del problema. En *Enfoques de investigación en ciencias sociales. Su perspectiva epistemológica y metodológica*. CINDE.
- Galilei, G ([1623]1984). *El ensayador*. Sarpe.
- Habermas, J. (1975). Conocimiento e interés. *Ideas y valores*, 42-45, 61-76. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/29111>
- Jiménez, M. A. y Raymundo, M. (Coord.). (2006). *Los usos de la teoría en la investigación*. Plaza y Valdés.
- Marx, C. ([1847]1971). *Miseria de la filosofía*. Editorial Z
- Morin, E. (1974). *El paradigma perdido: el paraíso olvidado*. Kairós.
- Olmedo, F. (1991). *Introducción a la epistemología*. Universidad del Asuay.
- Popper, K. (1967). *Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico*. Paidós.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. ICFES.
- Sousa Santos, B. (2009). *Epistemologías del sur*. Siglo XXI.
- Sousa Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Morata.
- Torres, A (2020). La investigación social: entre el monismo y la pluralidad metodológica. En P. Páramo (Ed.), *El método en ciencias sociales*. Lemoine ediciones.
- Wallerstein, E. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Yusti, M. (1992). La construcción del objeto. En *El proceso de investigación científica*. ICFES.

- Zemelman, H. ([1987]2009). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1987). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica de apropiación del presente*. *Anthropos*.
- Zemelman, H. (1994). Racionalidad y ciencias sociales. *Anthropos*, 45, 5-23.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. *Anthropos*.
- Zemelman, H. (2011). Pensar teórico y pensar epistémico. En *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. Siglo XXI.

# La historia política a través de sus actores. Historias con sentido<sup>1</sup>

Adolfo León Atehortúa Cruz<sup>2</sup>

## Historia política e historia oral

En busca de pequeños espacios en los cuales pudiera constatarse el cruce de las diversas manifestaciones de violencia padecidas por Colombia a lo largo de su historia, nos aproximamos en 1988 al municipio de Trujillo, ubicado en la cordillera Occidental, en su tránsito por el departamento del Valle.

En pleno auge del estudio publicado bajo el título *Colombia: violencia y democracia* (Comisión de Estudios sobre la Violencia, 1987),

---

1 A riesgo de caer en la anécdota, pero con la convicción de que el camino recorrido es útil para quienes empiezan, el presente escrito intentará mostrar los aportes y enseñanzas que dos investigaciones ofrecen con respecto a las teorías, miradas y métodos con que puede abordarse el análisis de la violencia en un contexto regional y próximo (Atehortúa, 1996 y 1998). El propósito de su publicación no es otro que participar en la discusión que el grupo de investigación "Sujeto y nuevas narrativas" de la Universidad Pedagógica Nacional pretende promover en torno al tema. Su conclusión más importante constituye una propuesta en desafío: además de ubicar a los actores en la historia, indagar sobre la producción de situaciones históricas por actores.

2 Profesor de Departamento de Ciencias Sociales y director del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.

las investigaciones acerca del fenómeno protagonizaban diversas discusiones. Ya no se hablaba de la “Violencia”, con mayúscula y en singular, sino de las “violencias”, con minúscula y en plural. Violencias resultado de una compleja red de interacciones y causas múltiples; violencias consideradas en el juego de diversos factores de operación entrelazada y simultánea, sobre todos en los ámbitos de la vida social: variedad de expresiones que “no excluyen, pero sí sobrepasan, la dimensión política” (Comisión de Estudios sobre la Violencia, 1987, p. 17).

La idea central de nuestra investigación, en ese orden, giraba en torno a la necesidad de trabajar sobre “laboratorios geográficos y sociales” que permitieran un estudio histórico y en vivo de esas múltiples violencias y sus interacciones. Al fin y al cabo, Trujillo las tenía todas: las viejas y las nuevas, las comunes y las políticas, las del gamonal y las de la guerrilla, la de los narcos y la de los paras.

Trujillo era un municipio sin archivo. Las actas del Concejo Municipal, por ejemplo, se utilizaron para envolver carne en los años cincuenta. No por ignorancia o negligencia: fue un proceso deliberado para borrar las huellas de la intervención de liberales en la fundación del municipio. Después de esto, tampoco se necesitó de archivo: los procesos de decisión en la vida del pueblo fueron siempre verbales y sujetos a la voluntad del gamonal del pueblo, don Leonardo Espinoza. Por consiguiente, la memoria tenía que captarse en forma oral y, en ese sentido, se empezó por entrevistar a los pobladores más ancianos.

La referencia personal se utilizó como estrategia y no como concepto. Era claro que los ancianos no querían hablar de la historia violenta de su pueblo, pero les fascinaba contar su propia vida. Rememoraban la forma como llegaron con sus padres a la tierra; la tenacidad con la que construyeron sus fincas; el coraje del machete para domar la naturaleza; la manera como creció el pueblo. Entrados en confianza, caían en la historia política y en la violencia; aparecía el gamonal con su trono de sangre y sus vidas de gato; las guerras por el poder y el poder de la guerra; las disputas políticas y la tragedia económica. No podían eludirlo porque todo

hacía parte de la cotidianidad del municipio. Se enredaban en su relato y brindaban lo que en principio habían negado: historias orales sobre política y violencia.

En diciembre de 1989, a instancias del padre Tiberio Fernández Mafla, entrevistaba a una de sus ancianas feligreses cuando llegó una mujer más joven. Inundó el espacio con su presencia y se tomó la palabra. Hablaba sin parar sobre su vida, sobre su madre y su matrimonio. En ese momento capté su intervención como una historia loca, individual y sin sentido; algo insulso que había cortado la historia paciente y estructurada que ofrecía la abuela. Para un historiador de profesión, formado entre la Academia, la Escuela de Annales y el marxismo, el individuo no podía ser el centro de la “historia oral”; el objetivo no era la reconstrucción de los transcurso personales, sino la posibilidad de develar con esas fuentes los procesos de evolución seguidos por la sociedad. Intenté cambiar la escena, pero fue imposible; la cortesía primaba y no tenía forma de detener la grabadora. La mujer completó la primera cara del casete y cambió, ella misma, al otro lado. Ni siquiera preguntó si podía hacerlo y no tuve más remedio que asentir y permitir que continuara con su exposición. En verdad, algunas veces sonreí y en otras me aburrí. La campana sonó felizmente cuando, al mirar su reloj, la mujer se enderezó como resorte: “bruta, nos cogió la tarde para la misa”, dijo, y se llevó a la anciana.

El casete, por razones de la inercia, se guardó junto a las demás grabaciones realizadas hasta que estas y la investigación entera fueron interrumpidas. La intervención del ELN en una de las zonas más apartadas de Trujillo, así como la consecuente respuesta del Ejército nacional y de los paramilitares, no solo obligaron a abandonar definitivamente el pueblo; los sucesos posteriores y sobre todo el asesinato del padre Tiberio y las amenazas contra quienes intentábamos levantar la voz por el respeto a los derechos humanos, nos obligaron también a abandonar la investigación y a guardar todo lo obtenido en un rincón de San Alejo.

A mediados de 1990, decidí cambiar el escenario de Trujillo por el de un barrio de Cali: Siloé. Parecía más amable y era más

cercano. No tenía todas las manifestaciones de violencia que se encontraban en Trujillo, pero guardaba una historia reciente particularmente intensa. La idea era pensar e intervenir en la problemática de la violencia juvenil en la ciudad, pero no solo desde el ámbito restringido de los modelos tradicionales de las ciencias sociales, sino desde la perspectiva amplia y poco explorada de los procesos y modelos culturales. El trabajo de campo invitaba de nuevo a examinar con entrevistas las formas de socialización que adoptaban los jóvenes en la familia, en la escuela, en la calle, en el “parche”. Solo que, en esta ocasión, dejamos a un lado las teorías de la historia y la historiografía, para acercarnos a otro tipo de lecturas. Sin duda, el trabajo emprendido era más próximo a la antropología y a la sociología.

### **Las nuevas lecturas y el debate individuo–sociedad**

La primera de las nuevas lecturas fue una trilogía norteamericana sobre la delincuencia urbana: *The jack-roller: a delinquent boy's own story* (1930), *The natural history of a delinquent career* (1931) y *Brothers in Crime* (1936), escritas por Clifford Shaw, un sociólogo de la Escuela de Chicago. Con un lenguaje sencillo, las tres obras ensayaban el método biográfico para identificar, a partir de los relatos juveniles, las relaciones causales de sus acciones. Shaw se acercó al escenario con tres propósitos. Primero, conocer a través de una historia de vida al común de los actores, sus concepciones y puntos de vista. Segundo, explorar las experiencias de vida del actor para comprender e interpretar sus actitudes del presente. Y, finalmente, aprehender el ambiente sociocultural frente al cual se forma, actúa y reacciona el actor en estudio.

Por esta vía, otra serie de lecturas vendrían en cadena. Empecé con biografías etnográficas como “The life of a Nootka Indian”, uno de los más trascendentales textos en la historia de la antropología en donde el autor, Edward Sapir, en lugar del tradicional interés por el grupo social o por la cultura, condensó una profunda

preocupación por el individuo. En este género observé también *Juan Pérez Jolote* de Ricardo Pozas (1952), revelada como un auténtico clásico; a través del relato de un solo sujeto, el autor logró la construcción de una “pequeña monografía sobre la cultura de los Chamula” y sus diversos conflictos por el cambio de valores en la transformación de sus estructuras sociales. Continué con *The professional thief by a professional thief* (Sutherland, 1937), una célebre obra de la Escuela de Chicago en los años treinta, en la que un ladrón profesional relata con fidelidad la cultura y el mundo oculto de los ladrones. De allí fue fácil pasar a una obra cuyo título evidenciaba por sí mismo la nueva dirección de los estudios sociológicos: *El regreso del actor* de Alain Touraine (1987) y, a partir de allí, entrar a fondo en el debate sobre el individuo y la sociedad, que abrumaba a las ciencias sociales al final de los ochenta e inicio de los noventa.

La cuestión, para empezar, nos remitía a Marx. Su “Contribución a la crítica de la economía política” dio lugar a interpretaciones economicistas y mecanicistas que hicieron historia en el marxismo de los años sesenta y setenta. Pero, en las *Tesis sobre Feuerbach* o en su epistolario, Marx dejó profundas huellas sobre la producción de las ideas, las representaciones y la conciencia, entrelazadas directamente con la actividad de la vida real (Marx y Engels, 1976). La supuesta contradicción fue resuelta con increíble lucidez por el historiador inglés Edward Thompson y su clásico libro *La formación de la clase obrera en Inglaterra*: la formación de la clase ocurre en la experiencia colectiva pero también en la individual; es un “fenómeno histórico que unifica acontecimientos separados y sin relación aparente, tanto en la objetividad de la experiencia como en la conciencia” (Thompson, 1989, p. 45).

Precisamente, este falso debate de las dicotomías en el estudio sociológico condujo a Alain Touraine a criticar las ilusorias tentativas de analizar al actor social por fuera de sus referencias al sistema social, o a la inversa, con un sentido funcionalista, ocuparse de un sistema sin actores. La propuesta de Touraine, por el contrario, sugería reemplazar una representación de la vida social basada en

nociones de sociedad, evolución y rol, por otra donde las nociones de historicidad, movimiento social y sujeto ocupen el mismo lugar central, como lo intenta en su libro sobre América Latina, *La palabra y la sangre* (1988). En su concepto, quienes tiendan a ver en cualquier aspecto de la vida social la presencia implacable de una dominación deben recordar que los actores sometidos participan también en la cultura y, por consiguiente, pueden luchar contra la dominación social que somete a esa cultura. Quienes, en forma limitada, ven solamente en las relaciones sociales la aplicación de valores y normas generales deben recordar, igualmente, que entre las orientaciones culturales y las formas de organización se interponen relaciones de dominación social detectables en toda práctica social. Y, finalmente, a quienes explican un hecho social por su ubicación en una evolución histórica, Touraine opone la idea según la cual las sociedades están cada vez menos “en” la historia, y que ellas mismas producen su existencia histórica por su capacidad económica, política y cultural de actuar sobre sí mismas y de engendrar su porvenir y hasta su memoria (Touraine, 1987, p. 202).

La propuesta obtuvo a principio de los noventa múltiples discusiones y desarrollos.<sup>3</sup> Sin embargo, con ella se encontraron otros autores en diversos ángulos. Antes que el propio Touraine, Norbert Elias había enfrentado con su obra la oposición clásica entre individuos y sociedad. En *La sociedad de los individuos*, por ejemplo, el mundo social es un tejido de relaciones. El individuo no es una entidad exterior a la sociedad ni la sociedad algo externo al individuo; uno y otro recuperan y viven su sentido en la interdependencia. Cada acción de un soberano establece al mismo tiempo una dependencia en relación con los sujetos a quien se dirige, pues estos pueden oponerse a sus actos y reaccionar de manera imprevisible. Individuo y sociedad no son figuras antagónicas: el concepto de individuos se refiere a hombres interdependientes,

---

3 En 1995, en Cerisy (Francia) tuvo lugar un coloquio en homenaje a Alain Touraine; el resultado de las disertaciones fue un voluminoso texto que reunió a treinta y cinco autores (ver Dubet y Wieviorka, 1995).

pero en singular, y el concepto de sociedad a hombres interdependientes, pero en plural. Su concepto de configuración se aplica a las formaciones sociales más diversas. La diferencia entre unas y otras obedece a las cadenas de interdependencia más o menos largas y más o menos complejas que ligan a los individuos que las componen (Eliás, 1993).<sup>4</sup> Michel Wieviorka dirá sobre él:

Eliás rehusa escoger entre una aproximación centrada en el individuo y un enfoque holista que explica todo a partir de la sociedad considerada en su conjunto. Encuentra inaceptable que se separe el análisis del funcionamiento social del análisis histórico del cambio o de la reproducción. (1965, p. 157)

Una de las más importantes ideas de Eliás será desarrollada con amplitud por Anthony Giddens. Para Eliás, la representación de un yo separado, exterior a la sociedad, tal y como le conocemos hoy, se ha formado históricamente. Nuestra concepción familiar, de la infancia; nuestra imagen de hombre y de mujer, se han formado históricamente, como histórica es la problemática de la conciencia del yo y de la interioridad. Las obras de Giddens (1984) refieren tales aspectos: “las propiedades estructurales de los sistemas sociales son a la vez condiciones y resultados de las actividades realizadas por los agentes que forman parte de esos sistemas” (p. 444). Es un proceso cíclico dual que presenta la estructura social desde el ángulo del movimiento; una sociología de las estructuras sociales y de la acción, similar a la propuesta por Touraine para descubrir y analizar, allí donde los mecanismos de funcionamiento y cambio social conservan suficiente autonomía en relación con el poder estatal, nuevos actores, nuevos conflictos y sobre todo nuevas propuestas. Por eso subraya la importancia de estudiar la relación de pareja, la historia del niño y la evolución de la intimidad, por ejemplo, para aislar elementos simples de análisis dentro de la complejidad histórica.

---

4 Con respecto a la obra de Eliás ver Garrigou y Lacroix (1997).

En palabras de Touraine, el objetivismo nos llevó a relacionar ante todo las conductas del actor con su posición en el sistema social. Estas deben comprenderse ahora por el conocimiento del lugar que ocupa en las relaciones sociales a través de las cuales se produce la historicidad. Ambas formas pueden parecer similares. Sin embargo, en el primer caso se separa el significado y la conciencia, mientras en el segundo se afirma que el significado debe entenderse a partir de una acción normativamente orientada, es decir, interpretando la conciencia, pero sin romper con ella (Touraine, 1987, p. 51). Para François Dubet, tal propósito no es solo asunto de historicidad, sino también de experiencia; una actividad cognitiva que permite al actor una manera de construir la realidad, pero también de experimentarla y verificarla; una combinación de lógicas de acción que vinculan al actor con las dimensiones del sistema.

El sujeto se manifiesta de la manera más banal y menos “heroica” en la construcción de la experiencia individual en la cual los individuos colocan en orden los significados a fin de concebirse como los autores de su propia vida. (Dubet y Wiewiorka, 1995, p. 10)

Por tanto, el actor también está dividido y su yo disociado, lo cual reserva una crítica que impide al individuo identificarse con su rol y posición (Dubet, 1984, p. 52-53).

El seguimiento al debate se hizo riguroso y se colocó al orden del día por una razón adicional. En 1990, Alvaro Camacho y Alvaro Guzmán habían presentado su obra *Colombia: ciudad y violencia*. Se trataba de una reflexión acerca de la violencia en Cali durante la década de los ochenta que era, igualmente, mi tema de trabajo. Sin embargo, consideré desde un principio que la obra de los Alvaro se había dedicado a colocar de presente el carácter cuantitativo del fenómeno con las actas de defunción y las noticias de prensa, y no había observado los trasfondos reales de esa violencia. Acudir a los actores, reconstruir sus vivencias y aproximarse a las relaciones sociales concretas que forjan su personalidad y sus visiones del mundo, era otro procedimiento para levantar un diagnóstico global y cualitativo del problema.

## El retorno a la investigación y sus conclusiones

En este estado de cosas, en 1995 ocurrió un evento inesperado. El presidente Ernesto Samper hizo explícito y público el reconocimiento de la responsabilidad directa del Estado en los crímenes de Trujillo y se comprometió a la enmienda. Ese mismo día consideré que las condiciones podían ser favorables para la publicación del libro y recibí el aliento del padre Javier González, vicerrector de la Universidad Javeriana de Cali, para que me dedicara exclusivamente a escribirlo. Las noches que pasaba acongojado en vela, pensando en la deuda que tenía con el cura Tiberio y con aquellos que rindieron su testimonio antes de ser asesinados, llegaban a su fin.

Del cuarto de San Alejo salieron todos los documentos y casetes que había recaudado sobre Trujillo y volví a examinarlos en detalle. Entre ellos apareció el relato de la mujer que interrumpió a la anciana en aquella tarde de diciembre de 1989 y que no recordaba tras el paso del tiempo. Lo encontré sencillamente extraordinario, con una riqueza intrínseca que permitía alumbrar la redacción total del texto que me proponía. Al describir su vida, la mujer dejaba en claro el devenir histórico de la sociedad en que transcurría; a su lado pasaban la geografía, el tiempo y la naturaleza; deambulaban la infraestructura productiva y la economía. Pero, más allá todavía, su relato resaltaba las divisiones sociales y el poder; mostraba la cultura, la familia, la escuela y la violencia en todas sus dimensiones. Era una Colombia rural, en medio siglo de historia, a la luz de un testimonio femenino.

No pude volver a verla. Indagué por ella sin éxito, pero pude comprobar la verdad en algunos episodios que parecían inverosímiles: los veintitrés hermanos que ayudó a criar desde pequeña, el marido asesinado quizás por accidente en uno de los apagones con balacera de Trujillo, y la pérdida de su primogénito, asesinado a los dieciséis años para quitarle el salario. La última parte de su historia no alcanzó a contarla porque tuvo que ir a misa. Hubiera sido interesante porque, según supe después, su segundo marido murió a manos de los esbirros de Leonardo Espinosa.

Años después he leído nuevamente su relato. Tal vez, en frío, no me parece tan fantástico. Por el contrario, puede ser corriente al compararlo con otras historias mucho más increíbles de esta Colombia desgarrada. Sin embargo, en su momento, tuvo un significado importante. Al tomarlo en su contexto, con una base teórica más consolidada y con un conocimiento más profundo de la sociedad y del pueblo de Trujillo a lo largo de su historia, el testimonio resultó realmente orientador.

En la primera reflexión que efectué acerca de su contenido, el devenir de Trujillo desfiló ligado a la política. Observé que, en lo fundamental, todo pasaba por la política: desde el acceso a la tierra o el derecho a un permiso para el comercio, hasta la definición de la condición social y la ciudadanía. La política en Trujillo constituyó la más radical fuente de acción y motor, para mal o para bien, de toda su evolución y desarrollo. Los habitantes del municipio, en una u otra forma, por participación o por omisión, fueron sus actores y muchas de las situaciones descritas en sus narraciones conjugaron la medida como se representaba la política. En este caso, la historia oral era la mejor fuente para acercarse al objeto de conocimiento y comprenderlo: el transcurrir de la política tenía que verse a través de los actores.

La estructuración del universo político en Trujillo no pasó por una dominación social previamente establecida. Por el contrario, fue en ese proceso de estructuración donde, simultáneamente, se construyó la realidad del poder y del dominio social, con una participación imborrable de los individuos. A cada uno de los personajes más importantes del pueblo corresponde una lógica que fue advertida con el título de los capítulos del libro: “Ernesto Pedraza: ¿el poder para qué?”; “José J. Ríos: el poder para el conservatismo”; “Leonardo Espinosa: el poder para mí” y “Las nuevas violencias y las redes de poder local: ¿el poder para quién?”. Una vez más, pero en esta ocasión a través de los protagonistas en primera plana, la historia política de Trujillo resultaba descifrable.

En Trujillo, la política no solo se apodera de lo cotidiano y permite la dominación local con una fuerte autonomía; se destina a reproducir una representación simbólica de lo social y, al lado de la violencia, convierte la escasa construcción del Estado en un proceso secular que pasa por las formas y manifestaciones de esa violencia y que, en la práctica, territorializa el poder a través del control de una red que recurre al asesinato y a la coacción generalizada.

Tal como lo advierte Daniel Pécaut, la memoria ayuda a construir la manera como se perciben los fenómenos actuales y banaliza su significado como si fuera parte del orden de las cosas: “puesto que la violencia impide la acción colectiva y obliga al repliegue del individuo sobre sí mismo, esta individualización negativa nos devuelve nuevamente la herencia de las desventuras de la disolución del tejido social” (Pécaut, 2001, p. 220).

En especial, en este último aspecto, la investigación sobre Trujillo me condujo de nuevo a la continuación del estudio sobre las violencias en Cali, cuya hipótesis buscaba señalar la persistencia de la violencia política como constante histórica y explicativa en nuevos tipos de acción social urbana.

Sin duda, la política llegó a muchos sectores marginales de Cali por fuera y en contra del Estado. La influencia de la oposición, del MRL y de la ANAPO, así como la abstención por desconfianza frente a los políticos tradicionales, fue medida por múltiples encuestas y resultados electorales (Morcillo *et al.*, 1969, p. 221; McCamant y Campos, 1972). Así surgió, igualmente, el Movimiento Cívico de José Pardo Llada, en 1978, y el apoyo a Henry Holguín diez años más tarde. Con alta dosis de populismo radial, uno y otro se acercaron a los estratos populares para reivindicar el descontento. Sin embargo, fue en 1984 cuando los rostros juveniles del desarraigo se asomaron a las ventanas de la ciudad con una simpatía abierta por el M-19, o con actos macabros como la masacre del Dinners.

Como respuesta, en lugar de pensar en la dotación de los servicios públicos, en las escuelas, en la pavimentación de calles, en alternativas a la problemática social, el Estado llegó a través de oscuros actos y masacres. Enfrentados a una situación que consideraban en extremo peligrosa, miembros de los cuerpos armados del Estado, motivados por el silencio o el consentimiento explícito de ciertos sectores de la élite y el apoyo financiero de los narcos, decidieron ensayar el exterminio. Al tiempo que en los muros de la ciudad se pedía una “Cali limpia, Cali linda”, escuadrones de la muerte asesinaban en los barrios a centenares de jóvenes, izquierdistas, pobres y discriminados.

La acción insensible de los escuadrones de la muerte construyó un conflicto de mayores dimensiones cuyos frutos aún hoy se recogen. Las autoridades regionales no se percataron: delante de ellas, o con ellas, los narcos tuvieron un motivo más para trazar alianzas con sectores militares.

Al seguir los estudios acerca de la violencia en Cali durante los años ochenta e inicio de los noventa, se encuentra, entonces, la existencia de un nuevo tipo de violencia política que, al responder a múltiples formas de dominación, decide el exterminio de todo aquel que ofrezca peligro, real o supuesto, al “nuevo orden social” “limpio y entre iguales”, que se sueña construir o se idealiza. Un “nuevo orden social” en el que no caben los jóvenes de “parches”, los comunistas, los mendigos, los viciosos, los travestidos, los invasores, los “desechables”; todos ellos víctimas de una violencia política que pretendió ocultarse bajo el pretexto de “ajustes de cuentas entre delincuentes”, agravada por el poder de los narcos y la multiplicación de los “traquetos”.

Esta situación, que no puede contar en detalle la estadística y que no se refleja en las actas de defunción, resulta nítida en los relatos de los actores. La violencia creció con experiencias y necesidades arrojadas por la vida cotidiana. Los jóvenes, particularmente, encontraron en el “parche” la posibilidad más clara de construir los espacios sociales y los referentes de identidad que la

sociedad tradicional les negaba; buscaron a través de la fuerza el reconocimiento que la ausencia de una democracia real les arrebatada, e hicieron de la violencia el instrumento que los mostró ante la ciudad con sus angustias y representaciones.

Como puede concluirse, las investigaciones regionales en torno a la violencia, de ayer y de hoy, poseen enorme validez e importancia. No solo desde el punto de vista descriptivo y empírico o en sus conjugaciones históricas con el conocimiento y análisis de la realidad nacional en que se inscriben. Su fortaleza reside, igualmente, en el carácter de laboratorio que adquieren sus diversos escenarios y en la construcción teórica y metodológica que propician. Tanto en Trujillo como en Cali, los relatos de los actores resultaron importantes para conocer la historia política o hurgar en las complejidades de la violencia.

### **Apéndice: *Las historias de Trujillo***

A mí me trajeron de Pereira a los seis años. Llegamos a pagar arriendo en una pesebrera que quedaba en “La Cuchilla”. Llegamos en carro hasta el río Cauca y allí nos subimos en un planchón que se movía por unos cables que lo amarraban a cada orilla. Tuvimos una desgracia: ese planchón se balanceaba tan horrible que los corotos se cayeron al río y quedamos sin ropa, sin ollas y sin nada. Mi papá fue a hablar con don José Ríos y con el doctor Pedraza y le dejaron poner un kiosquito con plástico en la plaza. Era una tiendita. Mi mamá le ayudaba con negocios de ganado. Mejor dicho, era la que manejaba la plata. Compraba terneros en las ferias y los vendía más caros. Con el tiempo mi papá progresó y compramos una finquita.

A mis hermanos les enseñaron a trabajar desde muy pequeños. Barrían el patio, cogían y ponían a secar el café, cargaban leña, hacían de todo. A mi me tocaba la comida, atender los chiquitos, lavar la ropa y por la noche uno no podía acostarse sin rezar el rosario. ¡Ay del que se quedara dormido rezando el rosario! Era

la pela mas berrionda. Por eso al otro día llegábamos a la escuela, entrábamos por la mañana, nos persignábamos y cuando menos pensábamos estábamos roncando del cansancio. Entonces itas! nos despertaba un reglazo el hijuemadre.

En la escuela lo castigaban a uno mucho. Lo cogían del pelo, le daban azotes y le quebraban reglas. Pero yo justifico eso porque era una niña muy indomable. Algunas recibían castigo porque no daban las lecciones; otras, porque robaban juguetes, lápices o comida. A mí me pegaban porque dañaba los cuadernos y porque era muy peliona y ladrona. Yo les robaba el “algo” a las compañeras y no estudiaba nada porque llegaba a la casa a hacer oficio. Póngase a ver que mi mamá tuvo veinticuatro hijos y a mi me tocó atender los últimos. Eso era una máquina reproductora, a cada rato salía con trillizos.

A mis hermanos y a mi nos castigaban muy duro. Nos amarraban a un palo y nos pegaban con un rejo, pero es que veníamos de una raza muy ebria. Después de que nos castigaban, nos dejaban amarrados y vomitados y cagados y todo y no nos dejaban entrar a dormir en la casa. A sol y lluvia. Luego, al otro día, se sentaban a desayunar al lado de uno y no le daban un bocado. Era una tortura completa. Mi mamá, por ejemplo, era de las que castigaba hasta el cansancio, le daba y le daba. Y era tan descarada que cuando se cansaba, se sentaba a tomar agua y volvía y empezaba. Yo, francamente, perdí la cuenta de los juetazos. Lo único que pensaba era ésto: ideje y verá!. Yo algún día me caso y todos los azotes que mi mamá me ha dado se los cobro a mis hijos; me voy a desquitar con ellos. Y así fue. Era la ignorancia. Al mayorcito le pegué una pela tan verraca que lo puse a chorrear sangre y lo dejé arrastrándose. Como sería que mi mamá me lo quitó y me dijo que si le volvía a pegar así me hacía meter a la cárcel. ¡Qué pecado! Mi Dios me perdone porque ese muchachito fue buen hijo. Lo que pasa es que yo vivía muy llena de complejos. Yo me casé y no pude convivir con mi esposo. El me embarrigaba y ahí mismo se iba. Como que no le gustaba verme embarazada porque desaparecía. Cuando calculaba que ya estaba otra vez lista, volvía y me empacaba y volvía y se iba. Se largaba

del pueblo dizque a buscar trabajo, pero no aparecían ni giros ni hombre. Cuando ya calculaba que había salido, volvía a lo mismo. Yo creo que no alcanzaba a tomarme una aguapanela de la dieta cuando ya estaba otra vez embarrigada. Yo no decía nada porque a mi me tocaba recibirlo para cumplir con la iglesia. En esos tiempos el marido era sagrado. Se lo daba Dios a uno y era para toda la vida.

La verdad es que yo me casé sin quererlo. Me casé de huida de la casa, para evitar el garrote de mi mamá y dejar de ser la cenicienta. Como era la burra del trabajo, busqué la forma de que alguien me sacara. Entonces, al primero que me miró ahí mismo le dije que sí pero que nos casáramos. Tenía catorce años y era inocente de la vida. Esa noche del matrimonio hubo baile y bailé hasta el cansancio. Yo dije: empezó el desquite, ahora si voy a hacer lo que me dé la gana. Pero ¡qué va! Ese señor se emborrachó y se puso fastidioso. Lo dejé en la fiesta y me acosté en la cama de mi mamá porque la fiesta fue en la casa. Al otro día, cuando abrí los ojos, ese señor estaba acostado sobre mis piernas. Entonces pegué un grito y salí corriendo y le dije a mi mamá que ese señor era un descarado y ella me dijo que no, que no fuera boba, que ese era el marido que mi Dios me había mandado, el que me había dado la iglesia; que de ahora en adelante tenía que compartir la vida con él y tenía que hacer todo lo que él dijera y dejarme hacer todo lo que él quisiera. Esa noche se metió en la cama con unos calzoncillos horribles, largos, bombachos, amarrados a la rodilla y me invitó a un trago. Lo único que dijo fue: “Venga miya para que aprenda”... Me desperté llorando y permanecí encerrada todo el tiempo de la pura vergüenza. Antes de cumplir quince años ya estaba en embarazo.

Yo creo que ésta es una historia triste pero así conocí la vida. Yo recapacité cuando mataron al tipo ese y entonces el hijo mayor empezó a ver por mí y a trabajar como un verraco para mantenernos. Me daba mucho pesar y me decía: “Para que nos pega mamá si así no más llevamos una vida muy sufrida”. A él lo mataron cuando tenía dieciséis años y entonces me volví a casar para empezar de nuevo. ¡Pobrecito mi niño!. Lo más triste es que yo estoy segura

que así más o menos ha sido la vida de muchas mujeres en Trujillo. Yo estoy segura que no he sido la única por que me consta. Lo que pasa es que les da pena contar su historia, se la callan, se resignan y se ponen a sufrir por dentro”.<sup>5</sup>

## Referencias

- Atehortúa, A. (1996). *El poder y la sangre. Las historias de Trujillo (Valle)*. Gobernación del Valle del Cauca.
- Atehortúa, A. (1998). *Sueños de inclusión. Las violencias en Cali, años 80*. Universidad Javeriana.
- Camacho, A. y Guzmán, A. (1990). *Colombia: ciudad y violencia*. Ediciones Foro Nacional.
- Comisión de Estudios sobre la Violencia. (1987). *Colombia: violencia y democracia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Dubet, F. y Wiewiorka, M. (1995). *Penser le sujet*. Fayard.
- Elias, N. (1993). *La société des individus*. Fayard.
- Garrigou, A. y Lacroix, B. (1997). *Norbert Elias. La politique et l'histoire*. La Découverte.
- Giddens, A. (1984). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*. PUF.
- Marx, C. y Engels, F. (1976). *Obras escogidas*. Progreso, 1976.
- McCamant, J. y Campos, J. (1972). *Colombia Política 1971. Colombia Política*. Dane.
- Morcillo, P. (1969). Estudio de la abstención electoral en las elecciones de marzo de 1968 en Cali. *Boletín Mensual de Estadística*, 221.
- Pécaut, D. (2001). *Guerra contra la sociedad*. Planeta.
- Pozas, R. (1952). *Juan Pérez Jolote*. Fondo de Cultura Económica.
- Sapir, E. (1921). The Life of a Nootka Indian. *Queen's Quarterly*, 28, 232-243.
- Shawn, C. (1930). *The jack-roller: a delinquent boy's own story*. University of Chicago Press.

---

5 Extracto de Atehortúa (1996, pp. 73-74).

- Shawn, C. (1931). *The natural history of a delinquent career*. University of Chicago Press.
- Shawn, C. (1936). *Brothers in Crime*. University of Chicago Press.
- Sutherland, E. H. (1937). *The professional thief by a professional thief*. The University of Chicago.
- Touraine, A. (1987). *El regreso del actor*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Touraine, A. (1988). *La parole et le sang. Politique et société en Amérique Latine*. Odile Jacob.
- Wieviorka, M. (1965). Prólogo. En N. Elias y J. L. Scotson, *Logiques de l'exclusion*. Fayard.

# Aportes del método indiciario para la formación de investigadores

Absalón Jiménez Becerra<sup>1</sup>

## Presentación

El presente artículo recoge una serie de lecturas fragmentadas, apuntes de clase y discusiones de carácter metodológico, realizadas en compañía de los estudiantes del nivel de maestría y doctorado. En el texto se afrontan cinco puntos fundamentales para dilucidar el método indiciario: en primer lugar, retomamos algunos elementos centrales de la novela policiaca de Arthur Conan Doyle (1859-1930), conocido por ser el creador del detective Sherlock Holmes, quien establece en su propuesta literaria y narrativa el perfil de lo que es un buen investigador; en segundo lugar, abordamos de manera breve el caso del historiador Carlo Ginzburg, principal exponente del método indiciarios, quien en un libro *El queso y los gusanos* le da forma a dicha propuesta; en tercer lugar, abordamos algunos elementos generarles del método; en cuarto lugar, inspeccionamos el concepto de *indicio*, estableciendo su

---

1 Profesor titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Doctorado Interinstitucional en Educación Énfasis de Historia de la Educación Comparada. Correo: abjimenezb@udistrital.edu.co

paralelo con la labor del historiador e investigador social; por último, llegamos a las conclusiones finales. Nuestro objetivo, por medio del presente texto, es acercar a los investigadores en formación a algunos elementos de lo que es la propuesta indiciaria.

## La novela policiaca de Arthur Conan Doyle y el perfil de un buen investigador

El método indiciario tiene como una de sus principales fuentes de inspiración la novela policiaca. Se debe tener en cuenta que Arthur Conan Doyle (1859-1930), conocido por ser el creador del detective Sherlock Holmes, fue quien estableció en su propuesta narrativa el perfil de lo que es un buen investigador.<sup>2</sup> De tal manera, Holmes como investigador moderno, es un sabueso, cazador de criminales, de mente aguda y manos prontas, su estado de ánimo poético y contemplativo en ocasiones se esconde en su neutralidad sexual y el consumo de la cocaína. Por lo general, la mente aguda del investigador es aquella que establece conexión entre dos o tres universos de la experiencia a saber, como lo son: las ideas, la realidad bruta y los signos.

Los buenos investigadores como Holmes están convencidos de la importancia de estudiar los detalles para llevar a un buen término la pesquisa. De tal manera, el investigador arriesga, tiene imaginación, se da el espacio de aventurarse seleccionando siempre la mejor apuesta, la mejor hipótesis de trabajo. En muchas ocasiones la mejor hipótesis es siempre la más natural, la más fácil y económica de comprobar y que, sin embargo, contribuirá a la comprensión de la gama más amplia posible de los hechos. El método indiciario

---

2 Inspirados en el estudio de la novela policiaca de Arthur Conan Doyle (1859-1930), *Sherlock Holmes*, los escritores y semiólogos Umberto Eco y Thomas A. Sebeok dieron a conocer en 1989 el libro de compilación: *El signo de los tres. Duplin, Holmes, Peirce*. Su interés en compañía de varios intelectuales era inspeccionar el método indiciario y sus implicaciones, no solo en el ámbito del leguaje, sino su relación con el método científico moderno que termina de caracterizar Karl Popper, en su libro *La lógica de investigación científica*.

sostiene que “toda hipótesis debe considerarse siempre como una pregunta” y que, puesto que todo nuevo conocimiento deriva de suposiciones, de nada sirven estas sin la prueba indagatoria.

El método indiciario, el método conjetural o “detectivesco” se basa en la “abducción”, en el que la teoría se debe ajustar a los hechos; y no pensar de manera policial a partir de la deducción, en la que los hechos se deben adoptar a las teorías.

En la novela policiaca, Holmes siempre le replica a su querido amigo Watson que un investigador no puede razonar una hipótesis a partir de datos insuficientes, lo que permite sustentar la cadena: conjetura- prueba-conjetura. Holmes es positivista en este sentido, no deja de insistir en la absoluta necesidad de hechos observables: “Datos, datos, datos, grita con impaciencia a su compañero Watson... Ya conoce usted mi método: se basa en la observación de las minucias” (Eco y Sebeok, 1989, p. 45).

La verdad es que, desde el método indiciario, es un error teorizar antes de tener datos, en caso contrario: “Insensiblemente se comienza a distorsionar los hechos para que encajen con las teorías, en vez de que las teorías encajen con los hechos” (Truzzi, 1989, p. 89). Por lo general, las personas del común razonan sintéticamente y el investigador razona analíticamente. El buen investigador ve lo que todos ven, pero infiere más. Para Holmes, inferir es razonar hacia atrás, es una reflexión que lleva a cabo el hombre común a diario, pero en el investigador requiere cierto entrenamiento especializado. La inferencia además de valorar el resultado es capaz de dar cuenta de los pasos que condujeron a ello.

Así, el buen investigador tiene capacidad de observación e inferencia. El reconocimiento de un problema depende en gran medida de la apropiación precisa y rápida de los pequeños detalles en que la enfermedad difiera de la buena salud. En la novela policiaca, su protagonista Sherlock Holmes afirma que sus métodos no son otra cosa que sentido común refinado y sistematizado. También afirma que la investigación como el conocimiento tienen un carácter público: “Tengo por costumbre no ocultar mis métodos, ni

a mi amigo Watson ni a nadie que muestre un interés inteligente en ellos” (Eco y Sebeok, 1989, p. 72).

De acuerdo con las premisas del método indiciario, producto de la lectura de la novela policiaca, al investigador en formación hay que enseñarle a observar los detalles, a ser minucioso, a busca evidencias, a no descartar ninguna hipótesis inicial, a dejarse llevar en la parte inicial de la investigación por un sentido común refinado. Para algunos, el método indiciario se encuentra a medio camino entre la deducción y la inducción, es más bien abducción. Para otros, el método indiciario es más bien una separación de los métodos tradicionales, inductivo o deductivo, es abducción total, es conjetura. De tal manera, la abducción es un tipo de inferencia legítima como la inducción y la deducción. Sin embargo,

La *abducción* arranca de los hechos, sin tener al inicio, ninguna teoría particular a la vista, aunque está motivada por la sensación de que se necesita una teoría para explicar los hechos sorprendentes. La inducción arranca de una hipótesis que parece recomendarse así misma sin tener al principio ningún hecho particular a la vista, aunque con la sensación de necesitar de hechos para sostener la teoría. La *abducción* busca una teoría, en oposición a la inducción que busca hechos. En la *abducción* la consideración de los hechos sugiere la hipótesis. En la inducción, el estudio de la hipótesis sugiere los experimentos que sacan a la luz de los hechos auténticos a que apuntan la hipótesis. (Eco y Sebeok, 1989, p. 47)

En la novela *Sherlock Holmes* se consolida la imagen de aquel investigador que es compendio de la aplicación de la racionalidad y del método científico al comportamiento humano. Este elemento es sin duda un factor fundamental en la habilidad del investigador para cautivar la imaginación de la gente (Truzzi, 1989, p. 82). Es dueño de varios tipos de operación: observa, concluye, infiere, formula hipótesis, en suma, construye teorías y, después, encuentra y organiza hechos que confirman esas teorías, pero ante todo recoge datos.

*Holmes* empieza por observar, registrar y encajar diversos datos observacionales (inducción); después adelanta hipótesis que expliquen e interpreten los hechos observados con el fin de identificar las causas posibles de los acontecimientos resultantes (abducción); expone analíticamente las consecuencias necesariamente inherentes a las hipótesis postuladas (deducción) somete las hipótesis y las consecuencias deducidas de ellas a una prueba de observación y, en tal sentido lato, experimental (inducción). De este modo, las hipótesis concebidas y seleccionadas una por una, terminan por formar una red que convergen en la identificación de la hipótesis fundamental. (Bonfantini y Proni, 1989, p. 170)

El investigador soluciona misterios y no interpreta hechos opacos de carácter hermenéutico. Así, *Holmes* tiene la capacidad infinita de ser meticuroso, en la resolución del enigma debe tener la capacidad de observación aguda del investigador, acompañado en ocasiones de un conocimiento amplio para tener a mano un conjunto finito y predefinido de explicaciones hipotéticas, indiciamente posibles. En *Sherlock Holmes*, en cada uno de los casos no hay narración sin síntomas o indicios. El método indiciario va eliminando las hipótesis que encuentra falsas. El método indiciario no es deductivo, es conjetural es abducción.

Desde la propuesta indiciaria, la ciencia es sentido común refinado, el investigador debe tener una amplitud de miras, estar bien ilustrado, ser creativo y tener imaginación. El investigador es un creador de mapas cognitivos y de realidades teóricas o conjeturas, más que descubridor de verdades o leyes objetivas. Para *Holmes*, el buen investigador está cargado de conocimiento, capacidad de observación y capacidad de deducción. El método indiciario, al igual que la práctica médica, inspecciona pasado y presente en “el diagnóstico”, pero también volara el escenario posible en el futuro, es decir, también es “el pronóstico”.

## Carlo Ginzburg promotor del método indiciario

El historiador Carlo Ginzburg, proveniente de una familia de intelectuales, nació en Turín, Italia, en 1936 y se doctoró en filosofía en la Universidad de Pisa, en 1961. Sus campos de interés van desde el renacimiento italiano hasta la historia moderna de Europa y tal vez su principal contribución a la historia se dio en el campo metodológico, estableciendo las bases del método indiciario y lo que a la postre sería la microhistoria, la cual se interesa por procedimientos concretos y detallados. Este investigador, a principios de los años ochenta, señala la aproximación entre antropología e historia, provocada por el fin de la confianza de un concepto de historia, construida con sus propios recursos y la creciente conciencia entre los antropólogos de que las culturas nativas eran también un producto histórico. Su propuesta investigativa se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Hay un llamado al investigador de lo nuevo, el cual debe actuar sin redes de protección historiográfica e ideológica.
- En el método indiciario se presta más atención a lo microsocial, se explican ideas, actitudes y modelos de cultura mediante un examen intensivo de una persona, un documento o una localidad.
- El historiador, como investigador, se debe mover en la tentativa, asumida como sinónimo de tocar y palpar. Quien hace una investigación, en el caso del historiador, es como una persona que se mueve en una habitación oscura: se mueve a tientas, choca con objetos y realiza conjeturas.
- El conocimiento histórico es indirecto, indicial y conjetural. El indicio se puede convertir en el más certero instrumento de individualización; hasta el habitante más mísero y humilde, o la situación más particular y extraña, se pueden dilucidar gracias al método conjetural e indiciario.

- Si la realidad es impenetrable, existen zonas privilegiadas en las que el indicio, la conjetura y la prueba, permiten descifrala.
- Los indicios oblicuos e indirectos conllevan una valoración específica de las fuentes, particularmente las orales, a un particular tratamiento y valoración del testimonio.
- En este método, se utilizan también testimonios figurativos; es decir, la pintura y la grafía general como fuente histórica. La pintura puede ser significativa, porque atestigüa determinadas relaciones culturales. Así, se hace uso de los instrumentos que ofrece utilizando como fuente los testimonios figurativos considerándolos con independencia de su valor estético y su condición de obra arte.
- El historiador influye en el presente, es quien rescata las huellas del pasado con la distancia justa, entre la emoción y la indiferencia, y asumiendo una actitud abierta a la multiplicidad de los puntos de vista que se presentan.

De tal manera, las disciplinas indiciarias son eminentemente cualitativas; tienen por objeto casos, situaciones y documentos individuales y es, precisamente, por ello que alcanzan resultados que tienen un margen incuestionable de alteridad. El conocimiento histórico es indirecto, indiciario y conjetural; y fue gracias a los avances del psicoanálisis, la interpretación pictórica e iconográfica y la literatura de ficción que toma cuerpo el método indiciario, en el que no se deja pasar desapercibido cualquier elemento secundario.<sup>3</sup>

---

3 El método indiciario también tiene una gran deuda con el del método antropométrico y con el denominado retrato hablado de Alphonse Bertillon (1879); es decir, la descripción verbal y analítica de unidades discretas de la nariz, ojos, labios, orejas, etc., la cual debía restituir la imagen del individuo; y también, con el método de Francis Galton (1885), el uso de las huellas digitales, la recopilación de los primeros archivos de huellas y su clasificación. El método indiciario busca la individualización, intenta resaltar las características individuales y cualitativas sin pretender ningún tipo de universalización.

## Su obra: *El queso y los gusanos*

En la obra de Carlo Ginzburg, *El queso y los gusanos*, publicada en 1976, se encuentra contenida la propuesta de un nuevo modelo de historia crítica para el examen de las culturas subalternas y en el que se postula una versión de historia cultural, que le ha sido contemporánea por una mayor y singular elaboración, originalidad y universalidad específica. Las culturas populares se renuevan desde el mundo de la experiencia práctica, nacen y se recrean cotidianamente a partir de ese mundo directo de la experiencia, mundo que es creado y reproducido por esas mismas clases populares.

En el libro, aborda la vida del molinero Domenico Scandella, llamado por sus vecinos Menocchio (1532-1601, Montereale, Italia). Este sujeto, de bajo perfil, vivió dos procesos inquisitorios: el primero, en 1584 y, el segundo, en 1597, para terminar quemado en la hoguera, por orden del papa Clemente VIII, en 1601. Esto, en momentos en que las teorías del protestantismo tomaban fuerza en Europa, se cuestionaba la hegemonía de la Iglesia católica y el manejo de las indulgencias, sumado a que varios creyentes tuvieron acceso a evangelios apócrifos.

En su teoría sobre *El queso y los gusanos*, Menocchio aclaraba lo siguiente, en el primer proceso:

Yo he dicho que por lo que pienso y creo, en un inicio todo era caos, es decir tierra aire, agua y fuego juntos, y aquel volumen poco a poco formó una masa como se hace el queso con la leche y en él se forman gusanos, y estos fueron los ángeles; y la santísima majestad quiso que aquello fuese Dios y los ángeles; y entre aquel número de ángeles también estaba Dios, creado también él, de aquella masa y al mismo tiempo, y fue hecho señor con cuatro capitanes, Luzbel, Miguel, Gabriel y Rafael. Aquel Luzbel, quiso hacerse señor comparándose al rey que era la majestad de Dios y que por su soberbia Dios mandó que fuera echado del Cielo con todas sus órdenes y compañía y así Dios hizo después a Adán y Eva y al pueblo en gran multitud para llenar los sitios de los ángeles echados (Ginzburg, 2000, p. 34).

Las primeras criaturas creadas en el mundo fueron los ángeles, y como ellos pecaron por soberbia, fueron privados de su puesto. Ese Dios ángel creado del caos, hacía parte de un conjunto de extravagancias impías en la mente de Menocchio, que la Iglesia debía castigar. Para este particular personaje medieval, hablar latín era un desacato a los pobres, pues ellos no entendían lo que el párroco decía. Menocchio cuestionó, además, las indulgencias, creyendo que solo las buenas obras son la que salvan al creyente. Para este personaje, la Iglesia y los curas oprimían a los pobres y la jerarquía eclesiástica era la encarnación de la opresión.

En sus cuestionamientos se acercaba mucho a los anabaptistas, perseguidos en la Europa del siglo xvi. En especial, en su insistencia sobre la sencillez de la palabra de Dios, el rechazo a las imágenes sagradas, de las ceremonias y los sacramentos, la negación de la divinidad de Cristo, su adhesión a una religiosidad practicada en las obras. No obstante, Menocchio iba más allá del bautismo de adultos, más bien lo creía inútil. La implícita negación del purgatorio en sus opiniones, y la inutilidad de la misa para los difuntos, generaba una posición cercana al discurso de la reforma protestante, que generó persecuciones en la Italia del siglo xvi.

Estas opiniones fueron vistas, por parte de los inquisidores, como inspiraciones diabólicas, pertinaz en herejías, sacrílegas, diabólicas y como un conjunto de juicios inspirados por espíritus malignos, que la Iglesia católica terminó castigando en 1601. En su investigación, Ginzburg demuestra que Menocchio no era un iletrado, pero tampoco era un hombre de mundo. En realidad, era un campesino un poco acomodado que, al contar con su molino, logró establecer otro tipo de relación con el cura de su iglesia y su parroquia.

Carlo Ginzburg, como investigador e historiador, se pregunta por las fuentes que originaron dichos pensamientos en Menocchio, por los posibles viajes que efectuó, las posibles personas que conoció y por las lecturas que realizó. En su pesquisa indiciaria, evidencia que Menocchio leyó al menos once libros, en los que se destaca: la Biblia en lengua vulgar, el *Florilegio de la Biblia*, *El Rosario de la Madona*, e incluso una versión del *Corán* (Ginzburg, 2000, p. 63).

Menoccio, aunque no había salido de su provincia, a excepción de un castigo en su juventud en el que tuvo que vivir algún tiempo en un lugar cercano, sí entró en contacto con viajeros y algunos dueños de bibliotecas y libros que terminó solicitando prestados, de los cuales extrajo sus propias conclusiones. Por ejemplo, en el *Florilegio de la Biblia*, se daba a conocer cómo Jesús fue enviado a la escuela; en él se puede leer cómo Jesús maldijo al maestro que le había dado una bofetada y al momento le hizo caer fulminado, pero en la misma página, en el capítulo anterior, se cuenta cómo Jesús, sollozándose con los otros niños, resucitó a uno que había muerto.

Por lo demás, para esta época, Menoccio se encontraba en el centro de una tensión entre los evangelios apócrifos y los evangelios canónicos, que se situaban en un mismo plano y se consideraban como textos simplemente humanos. También, estaba influenciado por el ambiente del discurso protestante, perseguido hasta la muerte por esa época en Italia. La religión se constituyó en una realidad puramente mundana, que atravesaba el vínculo entre moral y política.

Sin duda, el anterior contexto, sumado al papel difusor de la imprenta, permitió que un molinero como Menoccio accediera a estas teorías, tomara la palabra y diera a conocer sus propias opiniones. Este molinero no repetía como un loro las tesis ajenas: sus afirmaciones eran el producto de una reelaboración original. En el primer proceso, que se cierra en 1586, muestra arrepentimiento y es condenado a llevar un hábito con una cruz por varios años, lo que generaba en la comunidad rural, a la cual pertenecía, que lo asociaran como un excomulgado de la Iglesia; luego, en 1597, reincide en sus opiniones y es condenado a muerte, en 1601. En este último proceso, Menoccio, con su silencio, quiso poner de relieve frente a los jueces que sus ideas habían nacido del aislamiento y del contacto con los libros, pero, también, acompañado de una alta porción de tradición oral. Para Ginzburg, se percibe la presencia de una religión campesina intolerante ante los dogmas y ceremonias, vinculada a los ritmos de la naturaleza, fundamentalmente precristiana.

## El método indiciario

El método indiciario se muestra necesario para el complejo acceso de las culturas subalternas y hacia el desciframiento de sus códigos y estructuras principales. El desafío en el método es descubrir las vías que le permitan acceder a la reconstrucción de las culturas que dejan pocos rastros o evidencias de su pasado. La propuesta indiciaria busca renovar los métodos tradicionales de investigación al darle la voz a los sin voz, renovar paradigmas y conceptos, el modo de concebir el estatuto de prueba y las formas de control y verificación de los resultados historiográficos.

En palabras de Ginzburg (2004):

Mediante este método se penetra más allá de los testimonios habituales y de los discursos tradicionales, para lograr atrapar el elemento dialógico, subyacente en todos los testimonios y discursos y a través de este mismo elemento y de otra serie de procedimientos oblicuos, indirectos, indiciarios y a contrapelo, acceder igualmente y de alguna manera a esa misma cultura de las clases subalternas, pero vistas y reconstruidas desde su propio punto de vista, desde la posición y la percepción misma de los perseguidos y de las víctimas. (p. 35)

Para este investigador, el archivo debe ser visto como un yacimiento precioso de materias primas, en gran parte inexploradas. La historia de personas del común, de las personas que no saben que hacen historia, como la de un molinero o un bufón medieval, es un ejercicio de microhistoria. Es una ciencia de lo vivido, es una vía adecuada para explorar esa extraordinaria acumulación de materia prima, la más adecuada y accesible para los métodos artesanales de explotación.

Parte del método indiciario se encuentra en tres propuestas cualitativas de investigación: en primer lugar, en la crítica pictórica de Giovanni Morelli; en segundo lugar, en la novela policial de Arthur Conan Doyle y, por último, en el psicoanálisis de Sigmund Freud. El primero, examinaba los detalles menos trascendentes

de los cuadros, como el lóbulo de la oreja o la forma de las uñas, para reconocer al autor de los cuadros examinados; del segundo, el creador de Sherlock Holmes, se busca al autor de delitos por medio de indicios varios, como la cenizas de los cigarrillos o las marcas de lápiz labial; pero, sin duda, la relación más sugestiva la establece con el psicoanálisis, particularmente, la lectura que hace Sigmund Freud en su artículo, “El ‘Moisés’ de Miguel Ángel”, sobre la postulación de un método interpretativo basado en lo secundario, en los datos marginales, considerados reveladores.<sup>4</sup>

En los tres casos, un detalle minúsculo proporciona la clave para acceder a una realidad más profunda, inaccesible por otros métodos: para Freud, estos detalles son síntomas; para Sherlock Homes, pistas o indicios, y para Morelli, rasgos pictóricos. En los tres casos, existen métodos para encontrar huellas profundas en un caso investigativo: síntomas, indicios y signos. En los tres casos, se entrevé el modelo de sintomatología médica, la observación directa sobre los síntomas superficiales, a veces irrelevantes a los ojos del paciente. En los tres casos, se valoran las apariencias prescindibles, hasta convertirse en una realidad compleja, directamente

---

4 Sigmund Freud se confiesa como un profano en la cuestión del arte; sin embargo, obras como el “Moisés”, de Miguel Ángel ejercen una poderosa acción sobre quien busca interpretarla. Esta obra, erigida en la iglesia de San Pietro in Vincoli, de Roma, da a conocer la escena de un Moisés en apariencia encolerizado, una vez baja al campamento con las tablas de la ley del monte Sinaí. En su balance, para Freud, la expresión fisonómica de Moisés evidencia una mezcla de cólera, dolor y desprecio; el dolor en la mirada y el desprecio con el resalto del labio inferior y en las comisuras de la boca, echada hacia abajo. La razón de la cólera es la construcción de los judíos de un becerro de oro, en el que danzaban en derredor jubilosos. Freud plantea otras *tentativas* de interpretación, como analizar caracteres aislados de la misma, como el giro resuelto de la cabeza hacia la izquierda, en tanto el cuerpo aparece de frente, el pie izquierdo alzado no permite otra interpretación que una disposición a levantarse y la posición de las tablas de la ley, las cuales resbalan a consecuencia de la exaltación del portador y que acabarán por caer al suelo. El “Moisés” de Miguel Ángel, es una figura de carácter. Cuando se desarrolla la lectura de este artículo, se concluye que es Freud quien establece las bases del “método indiciario”, debido a que, en su ejercicio de análisis, es importante acentuar la mirada en las características y en los detalles secundarios, procedimiento que muestra grandes afinidades con el psicoanálisis en el que se deducen rasgos poco estimados o inobservados, del residuo de la observación, cosas secretas o encubiertas (Ver, Freud, 1981).

experimentada. El desciframiento indiciario del pasado conlleva una actitud cognoscitiva, en la que participan operaciones intelectuales, como el análisis, las comparaciones y clasificaciones de quien investiga.

La alusión a una actividad inconsciente nos impresiona acerca de la identificación del núcleo artístico con los elementos que escapan del control de la conciencia. Síntomas e indicios, elementos que están en el inconsciente colectivo, sumado a rasgos pictóricos, se pueden constituir en instrumentos reveladores, frente a lo inaccesible que puede ser la observación directa que se basa muchas veces en datos superficiales. Las disciplinas indiciales, como la pintura, la literatura policial y el psicoanálisis, sumados a la medicina, se constituyen en propuestas eminentemente cualitativas y tienen por objeto de investigación el estudio de caso, situaciones y documentos individuales.

Los indicios mínimos se vuelven una y otra vez como elementos reveladores de fenómenos más generales: la visión del mundo de una clase social. Una disciplina como el psicoanálisis, se conformó alrededor de hipótesis, que ciertos detalles, aparentemente desdibñables, podían revelar fenómenos profundos de notable amplitud. El método indiciario se constituye en una respuesta para refutar algunas situaciones generadas a partir de las crisis de los paradigmas de conocimiento, en la segunda mitad del siglo xx, sobre la base de la imposibilidad de la observación total.

El método indiciario se basa, en muchas ocasiones, en el análisis de las discordancias entre las preguntas hechas por el inquisidor y las respuestas de los inquiridos. Tiene en cuenta el proceso de contaminación, deformación y “borramiento” de las huellas dejadas por el pasado. Si bien, el método indiciario bebe del psicoanálisis, de su introspección individual, se acompaña del análisis del contexto cultural. Para Ginzburg, el contexto hace parte del dominio de posibilidades históricamente determinadas; el historiador establece vínculos, relaciones y paralelismos, no siempre documentados en forma directa; es decir, que solo están en la medida en que se refieren a fenómenos surgidos en un contexto común, de índole

económico, social, político, cultural, mental, etc., y este contexto cultural juega, de manera consustancial, como medio de relación entre las fuentes, las pruebas y los indicios.

El contexto, aunque compartido, no necesariamente es homogéneo; está constituido por relaciones disimétricas y por situaciones individuales. El contexto ayuda a pensar lo que los documentos nos dicen, pero lo que de ahí se infiere, son posibilidades, no consecuencias necesarias; es decir, en muchas ocasiones, conjeturas y no hechos verificables. El historiador y el juez buscan la prueba; uno de los problemas mayores estriba en cómo traducir en términos jurídicos una evidencia histórica. Frente a hechos variables y ante hechos que cuentan a veces con solo testigos, no necesariamente coherentes y con voces discordantes, el método indiciario se convierte en una posibilidad.

## ¿Qué es un indicio?

Podríamos decir que todo historiador e investigador social, una vez delimita la pregunta investigativa, cuando evidencia vacíos en el hecho o acontecimiento, trabaja sobre indicios, y nuestro arte de investigar es muy comparable al del detective que descubre al autor del delito sobre la base de indicios, que en la mayoría de los casos son imperceptibles. Como investigadores, somos un Sherlock Holmes en potencia y debemos tener en cuenta que la producción de fuentes, en una determinada sociedad, está ligada de manera directa, a las relaciones de fuerza que existen en su interior.

El término *indicio* proviene del latín *indictum*, que significa ‘signo aparente y probable’, de que existe alguna cosa y, a su vez, es sinónimo de señal, muestra o indicación. El indicio hace parte del material sensible, es un pequeño dato significativo y se entiende que está constituido por todos aquellos elementos que son aprehendidos y percibidos mediante la aplicación de nuestros órganos y sentidos. Cuando se comprueba que el indicio está íntimamente relacionado con el hecho que se investiga, se puede constituir en evidencia. Por su relación con los hechos, los indicios se clasifican

en: indicios determinados e indeterminados, de acuerdo con el grado de señalamiento, orientación, verificación y aporte comprobatorio con un hecho.<sup>5</sup>

El indicio es sinónimo de conjetura o señal, es un dato que posibilita el conocimiento de algo que ha existido o va a ocurrir; es un indicador, un índice. Un indicio es un signo que mantiene una relación directa con el objeto representado; por ejemplo, el humo es un indicio de fuego. También, es una señal que permite inferir algo de lo que no se tiene conocimiento directo, o un signo en el que se explicita que existe una relación de continuidad con lo representado. Desde la aparición de un indicio hasta la constitución de una prueba, hay varias gradaciones: puede darse una relación directa entre señal lejana, la manifestación de un hecho y la constitución de una evidencia. El indicio puede ser visto como parte de una circunstancia que contribuye al descubrimiento de un hecho oculto.

Sin duda, el investigador social, ya sea el antropólogo, el sociólogo o el historiador, se debe mover en esta lógica conjetural, en la que el indicio puede orientar la investigación de un acontecimiento ocurrido en el pasado. El investigador social también maneja cierto tipo de indicio determinado o indeterminado, el cual decanta, bajo el principio de triangulación de las fuentes, o específicamente, una triangulación de cotejo.

La verdadera tarea del investigador social encontrar el orden de los acontecimientos investigados. El investigador entreteje los contextos de carácter cultural como una condición de posibilidad, con los posibles acontecimientos y rupturas, las fuentes fehacientes y

---

5 En criminalística existe este tipo de clasificación: en el primero, los indicios determinados son aquellos que requieren solamente de un análisis minucioso a simple vista o con lentes de aumento y que guardan relación directa con el objeto o persona que los produce; por su naturaleza física son, por ejemplo, armas, huellas dactilares e instrumentos. En el segundo, los indicios indeterminados: son aquellos que requieren de un análisis completo para el conocimiento de su composición y estructura, de acuerdo con su naturaleza física, pues de otra forma no estaríamos en la posibilidad de definirlos. Son, por ejemplo: pelos, fibras, semen, orina, vómito, ADN, manchas o huellas de sangre y pastillas desconocidas, con o sin envoltura.

los indicios y conjeturas iluminadoras, que permiten una particular interpretación y un mejor análisis de lo ocurrido. Un indicio se constituye en un elemento fundamental para establecer el orden de los acontecimientos investigados, las experiencias vividas por los sujetos indagados y, en general, establecer la realidad estudiada de la manera más objetiva posible.

El indicio, mediante la triangulación de cotejo, debe ser contrastado con el uso de otras fuentes e instrumentos. Las fuentes documentales deben ser cruzadas por varios tipos de archivos oficiales, públicos y privados, con las fuentes orales, los testimonios y la documentación de baúl. Es decir, el indicio, como signo aparente, como parte del material sensible y significativo de cualquier investigación, se contrasta con los demás materiales apprehendidos y percibidos para la elaboración de un informe investigativo, mediante el cual se busca dar cuenta de una realidad ocurrida en el pasado.

## Consideraciones finales

Por su parte, Carlo Ginzburg, además de inspirarse en la novela Arthur Conan Doyle, observa desde joven que dichos métodos coinciden con la lógica de investigación en historia. En un reciente libro reconoce que, para fundamentar el método indiciario, le debe también al fundador de la Escuela de los Annales, al historiador Marc Bloch (1886-1944), quien por medio de su obra le enseñó a pensar como un historiador perspicaz, un investigador recursivo, que se mueve por el indicio y la conjetura (Ginzburg, 2016, p. 97). De tal manera, desde lógica de la investigación en historia comprendemos a los hombres, a las instituciones, ideas, fes, emociones, imaginarios, necesidades de individuos que no existen más, en la medida en que transformamos los documentos del pasado en indicios. En sus palabras nos aclara:

*El historiador interpreta documentos como indicios de los hombres que han desaparecido. El encuentra el significado del texto y del objeto*

que tiene frente así, porque lo comprende como si perteneciese todavía a aquella situación pasada, a la cual de hecho realmente pertenece. El historiador transfiere todo aquello que sobrevive, hacia el mundo que ya no existe más. Y esta capacidad de interpretar el documento, como si no fuese un documento, sino un episodio real de la vida pasada, es lo que finalmente hace, propiamente, al historiador. (Ginzburg, 2016, p. 105)

Al transformar los documentos del pasado en indicios evidenciamos que el saber del historiador es conjetural, indirecto, basado en datos y vestigios que nos deja el pasado. De tal manera, en la obra de Carlo Ginzburg, *El queso y los gusanos*, se encuentra contenida la propuesta de un nuevo modelo de historia crítica para el examen de las culturas subalternas. El desafío de este método es descubrir las vías que le permitan acceder a la reconstrucción de las culturas y personas que dejan pocos rastros o evidencias de su pasado. La propuesta indiciaria busca renovar los métodos tradicionales de investigación al darle la voz a los sin voz, renovar paradigmas y conceptos, el modo de concebir el estatuto de prueba y las formas de control y verificación de los resultados historiográficos.

Las disciplinas indiciarias son eminentemente cualitativas, tienen por objeto casos, situaciones y documentos individuales; por esto, precisamente, alcanzan resultados que tienen un margen incuestionable de alteridad. El conocimiento histórico es indirecto, indiciario y conjetural; y fue gracias a los avances del psicoanálisis, la interpretación pictórica e iconográfica y la literatura de ficción que toma cuerpo el método indiciario. Para Ginzburg, buena parte de este método se encuentra en tres propuestas cualitativas de investigación, como lo son: la crítica pictórica, el psicoanálisis y la novela policial. En los tres casos, un dato, un detalle minúsculo, proporciona la clave para acceder a una realidad más profunda, inaccesible por otros métodos. En los tres casos, existen métodos para encontrar huellas profundas en un caso investigativo: síntomas, indicios y signos pictóricos. En los tres casos se valoran las apariencias prescindibles, hasta convertirse en una realidad

compleja, directamente experimentada. El desciframiento indiciario del pasado conlleva una actitud cognoscitiva, en la que participan operaciones intelectuales, como el análisis, las comparaciones y clasificaciones de quien investiga.

Por último, el investigador social también debe tener en cuenta el contexto, el cual ayuda a pensar lo que los datos y documentos nos dicen, pero lo que de ahí se infiere son posibilidades, no consecuencias necesarias; es decir, en muchas ocasiones, son conjeturas y no hechos verificables. No hay que olvidar que el historiador y el juez buscan la prueba, y uno de los mayores problemas estriba en cómo traducir en términos jurídicos una evidencia histórica. Frente a hechos variables y ante hechos que cuentan, a veces con solo testigos, no necesariamente coherentes y con voces discordantes, el método indiciario se convierte en una posibilidad. El indicio hace parte del material sensible, significativo y se entiende que está constituido por aquellos elementos que son aprehendidos y percibidos mediante la aplicación de nuestros órganos y sentidos, una tarea cognitiva que compromete de manera integral al buen investigador social.

### **Bibliografía:**

- Bonfantini, M. y Proni, G. (1989). To Guess or not Guess? En U. Eco y T. A. Sebeok (Eds.), *El signo de los tres. Duplin, Holmes, Peirce*. Lumen.
- Eco, U. y Sebeok, T. A. (1989). *El signo de los tres. Duplin, Holmes, Peirce*. España
- Freud, S. (1981). El “Moisés” de Miguel Ángel. En *Obras completas*. Amorrortu.
- Ginzburg, C. (1989). *Historia nocturna*. Einaudi.
- Ginzburg, C. (1989). Morelli, Freud y Sherlock Holmes: indicios y método científico. En U. Eco y T. A. Sebeok (Eds.), *El signo de los tres. Dupin, Holmes, Peirce*. Lumen.
- Ginzburg, C. (2000). *El queso y los gusanos*. Atajos.
- Ginzburg, C. (2004). *Tentativas*. Protohistoria Ediciones.

- Ginzburg, C. (2008). *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Gedisa.
- Ginzburg, C. (2016). *Cinco reflexiones sobre Marc Bloch. Clásicos de la historia crítica*. Desde Abajo.
- Sebeok, T. (1989). Ya conoce usted mi método: una confrontación entre Charles S. Peirce y Sherlock Holmes. En U. Eco y T. A. Sebeok (Eds.), *El signo de los tres. Duplin, Holmes, Peirce*. Lumen.
- Truzzi, M. (1989). Sherlock Holmes: Experto en psicología social aplicada. En U. Eco y T. A. Sebeok (Eds.), *El signo de los tres. Dupin, Holmes, Peirce*. Lumen.

# Ciencias sociales y usos de la cartografía. Relato de experiencia en la educación de jóvenes y adultos (EDJA)

Marina Ampudia<sup>1</sup>

Nos proponemos en el presente artículo acercar, compartir y poner en diálogo dos experiencias educativas de cartografía colectiva realizadas desde el área de ciencias sociales con jóvenes y adultos de la escuela media, en la Argentina. La primera corresponde al trabajo realizado en el Bachillerato Popular Paulo Freire, que funciona en una empresa recuperada en Caba,<sup>2</sup> la segunda experiencia corresponde al trabajo realizado en el Bachillerato de Jóvenes y Adultos El Telar, situado en el barrio Baires de Don Torcuato de la provincia de Buenos Aires.

El equipo docente de ambos espacios educativos es parte, también, del equipo de cartografía social de la FFYL de la UBA (2003-2015), y participantes activa/os en el área de investigación de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) (2003-2010), cooperativa educativa que crea junto a las empresas recuperadas por los/as trabajadores (ERT) los llamados bachilleratos populares (BP). Las y los docentes están formados en el campo de la antropología, la geografía, el arte y la sociología, se posicionan

---

1 Docente e investigadora de la UBA, y miembro de Riosal /Clacso.

2 Caba: ciudad autónoma de Buenos Aires, capital de la Argentina

desde las perspectivas de la investigación militante, la investigación en colabor, las tradiciones de la IAP y de la educación popular. En la presente experiencia se proponen la investigación como una estrategia pedagógica utilizando el dispositivo y método cartográfico (Diez Tetamanti, 2018).<sup>3</sup>

Para el presente artículo acercamos dos experiencias de trabajo que hacen uso de la cartográfica social como dispositivo pedagógico. Consideramos relevante referirnos a algunas definiciones de los proyectos educativos de las dos escuelas que nos describen y sitúan en la perspectiva educativa de las mismas. En ese sentido, los proyectos educativos de los bachilleratos populares<sup>4</sup> en las ERT hace referencia a la creación de escuelas que trascienden los límites del afuera y el adentro, y a la confección de mapas colectivos con el objetivo de llevar adelante una práctica educativa de educación pública popular situada en la fábrica recuperada, en el mundo del trabajo y en sus articulaciones políticas, gremiales y sociales, y fundamentalmente en el barrio/los barrios. La CEIP (2005) en sus documentos formula al respecto:

la iniciativa de crear Bachilleratos para adultos en las fábricas se sostiene en el propósito de diseñar una escuela pensada como algo más que una institución del sistema educativo formal. Significa,

---

3 El método cartográfico fue propuesto inicialmente por Deleuze, donde sujeto y objeto no están divorciados en tanto la comunicación de ambos se amalgama en el "proceso de la experiencia".

4 BP: son escuelas de jóvenes y adultos que luego de años de movilizaciones y reclamos por parte del conjunto de sus docentes, estudiantes y trabajadores lograron ser reconocidos por el Estado como escuelas con capacidad para otorgar títulos de enseñanza media para jóvenes y adultos. Surgieron como experiencias pedagógicas y políticas que plantearon desde sus orígenes nuevas formas organizativas autogestionarias en el campo educativo, basados en otro formato de escuela, críticos de los esquemas administrativistas y verticalistas propios del capitalismo, a partir de promover asambleas docentes y estudiantes como el principal ámbito de tomas de decisiones (democracia de base) y la articulación con movimientos sociales o simplemente siendo parte de ellos. Contemplaron en sus objetivos la creación de ámbitos de formación para todos aquellos estudiantes que fueron expulsados del sistema educativo que rechazaban la naturaleza institucionalista del mismo, especialmente en el campo de la EDJA.

constituir una organización social escolar conforme a los principios formativos de la educación popular, principalmente en lo atinente a que estudiantes, docentes y trabajadores de las empresas formen parte de un ámbito social cooperativo y autogestionada.

En la cita identificamos la influencia de Paulo Freire y Moacir Gadotti, en la experiencia de Freire en la Secretaría de Educación del Municipio de San Pablo. Dicha gestión asume el proyecto de la escuela pública y popular, que implica un proceso de apertura progresiva e inserción territorial, así como la apropiación creativa de la escuela por la propia comunidad para transformarla. Freire al respecto decía, “un espacio de organización política de las clases populares y de ‘formación de sujetos sociales’” (citado en Elisalde, 2015). También resaltamos la influencia de la gestión social cooperativa de las ERT que les imprime el carácter de la gestión cooperativa, autogestiva.

Para las organizaciones sociales que integran e impulsan el “movimiento social pedagógico” denominado bachilleratos populares, la escuela la crea el campo de lo popular organizado: organizaciones sociales y sindicatos en el campo de la educación pública. La matriz política pedagógica de los BP supone la conformación de una gramática escolar situada en el espacio social de la fábrica, de los barrios y en el campo sistema educativo de la EDJA. La escuela es definida como “organización social”, docentes y estudiantes a través de múltiples dispositivos son convocados a hacer la escuela desde una dinámica cultural cargada de prácticas y sentidos de participación colectiva crítica. Conciben el espacio social de la escuela cargado de política e ideología, por eso su práctica pedagógica estará cargada de política e ideología.

Se manifiesta así un rasgo central de la intencionalidad educativa en el hecho pedagógico, la territorialización de la escuela en los barrios, en las fábricas recuperadas, en los sindicatos. Evidenciamos entonces que “el espacio social” adquiere centralidad en tanto espacio relacional de poder y saber. En documentos de la CEIP se hace especial referencia al uso de la cartografía como dispositivo pedagógico.

Es en ese sentido que consideramos necesaria la construcción de una nueva cartografía social que dé cuenta del movimiento contra hegemónico, pero también de las redes, las articulaciones en el territorio educativo y en el territorio de inmanencia social y cultural. (CEIP, 2005, p. 3)

los mapas hacen visible en el territorio lo hegemónico, nosotros queremos hacer visible lo contra hegemónico, pero para ello necesitamos reensamblar lo social, hacerlo colectivo como herramienta de desfragmentación y asir vínculos, redes. (2018, p. 3)

El marco teórico que inspira a estas experiencias se sitúa en la perspectiva o enfoque de la recuperación de la emergencia del espacio como perspectiva epistemológica para los estudios sociales, tomada por varias ciencias sociales a partir de la década del setenta y revitalizada en las últimas dos décadas. El espacio desde esta perspectiva no es un objeto separado de la ideología o de la política, siempre ha sido político y estratégico. Como nos dice Ulrich (2002), al citar a Lefebvre:

el espacio tiene apariencia de neutralidad e indiferencia frente a sus contenidos, y por eso parece ser puramente formal y el epitome de abstracción racional, es precisamente porque ya ha sido ocupado y usado, y ya ha sido el foco de procesos pasados cuyas huellas no son siempre evidentes en el paisaje. El espacio ha sido formado y modelado por elementos históricos y naturales; pero eso ha sido un proceso político. Entonces, el espacio es político e ideológico, es un producto literalmente lleno de ideologías. (p. 2)

Así, es de pensar que las representaciones sociales del espacio adquieren cada vez más importancia y centralidad analítica. También recuperamos los aportes de la Nueva Cartografía Social (Wagner y Almeida, 2008) como herramienta de articulación y de visibilidad de las acciones educativas impulsadas por los movimientos sociales. Asimismo, consideramos que la cartografía, como dispositivo de investigación pedagógica, nos brinda la posibilidad

de representar y tomar distancia, descifrar las conexiones entre las diversas problemáticas a fin de comprenderlas, interpretarlas y cuestionarlas, si así lo requiere la situación social, como también elaborar alternativas de resistencia, organización y cambio.

A continuación, presentamos las dos experiencias educativas

### **Experiencias del uso de la cartografía desde el área de las ciencias sociales del BP Paulo Freire, situado en la ciudad de Buenos Aires<sup>5</sup>**

La experiencia es realizada e interpretada por docentes formados en los campos disciplinares de la geografía, antropología y sociología y del arte. El proyecto se denomina: “Creando nuevas territorialidades: mapeo colectivo del bachi”, impulsado desde la materia Problemáticas Geográficas. Los responsables fueron Pautasso Ludmila y Pautasso Maria José (2014).

El BP Paulo Freire de jóvenes y adultos funciona en la panadería argentina, empresa del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER). Los ejes seleccionados, analizados y representados durante los últimos encuentros del taller fueron los siguientes: 1) “Espacio público vs. espacio privado”, 2) “Problemáticas ambientales” y 3) “En movimiento: el día y la noche”.

Para la confección del mapa se propuso representar el avance de lo privado sobre lo público, para reflejar el predominio de instituciones y servicios de índole privados —vinculados a sectores del ámbito educativo, salud, transporte (sanatorios, obras sociales, colegios y universidades privadas, taxis, autos particulares)— y el detrimento y deterioro de las infraestructuras y servicios del sector público (hospitales, escuelas, universidades, subtes, colectivos).

---

5 La experiencia de cartografía social es llevada adelante por docentes del Bachi-llerato Popular Paulo Freire y del equipo de cartografía social en el marco del programa PIMSEP (Programa de Investigación y Docencia en Movimientos Sociales y Educación Popular) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Los textos e imágenes presentados y citados corresponde a un artículo presentado por Pautasso y Pautasso (2014) en el Congreso Argentino de Antropología Sociocultural, realizado en la Facultad de Humanidades de la UNR en el 2014.

Además, al tensionar y superar esta dicotomía privado/público, se registraron espacios de lucha y resistencia presentes en el barrio (bachilleratos populares, empresas recuperadas, espacios de organizaciones estudiantiles). La iconografía utilizada para simbolizar la supremacía de lo privado sobre lo público fueron las figuras del video juego “Pac-Man” (Pautasso y Pautasso, 2014).

### Problemáticas ambientales

En este eje se trabajó y plasmó en la cartografía una de las problemáticas más presentes y recurrentes del espacio transitado: las *problemáticas ambientales*. Sobre el plano del barrio se distinguieron tres rasgos de la contaminación ambiental: contaminación del aire (representada con imágenes de basura, gases emitidos por los automóviles y calefactores, smog), visual (ilustrada con fotografías de carteles y afiches publicitarios, numerosos comercios y transeúntes, movimiento constante de personas y medios de transporte) y sonora (simbolizada con dibujos y fotos de bocinas, tránsito, sirenas, murmullo de las personas). (Pautasso y Pautasso, 2014, p. 19)

### En movimiento: el día y la noche

El horario en el que se desarrollaba la cursada del bachillerato era de 17 a 22 horas. Esta franja horaria permitió distinguir dos *dinámicas diferentes en el barrio*. Por un lado, en el horario de entrada al bachillerato —horario laboral—, se observaba un alto movimiento y circulación de medios de transporte y personas ya que este *espacio barrial* tiene una fuerte impronta comercial. Es decir, este recorte territorial fue caracterizado como un *espacio de tránsito*. Esto se representó con imágenes y palabras que graficaban un tránsito permanente —de personas, colectivos y autos—, negocios, locales de comida rápida, vidrieras, consumo, uso de celulares, marcas de diversas empresas. En la cartografía realizada, este escenario se tituló con la palabra “Día”. (Pautasso y Pautasso, 2014, p. 20)

Por otro lado, a la salida del bachillerato, la dinámica era diferente. Predominaban las persianas bajas de los locales cerrados, baja circulación de personas y tránsito. En este paisaje aparecieron dos actores sociales: *la figura de los cartoneros y las personas en situación de calle*. La ilustración de lo recién descrito se encabezó con la palabra “*Noche*”. (Pautasso y Pautasso, 2014. p. 20)

Pautasso Ludmila y Pautasso María Jose (2014) plantean que, luego de la realización de las diversas cartografías, en la etapa siguiente, se pretendió comenzar a articular con organizaciones sociales del barrio involucradas con las problemáticas trabajadas en los encuentros.

Veamos algunas reflexiones del proyecto de trabajo en el Bachillerato Paulo Freire:

El proyecto de mapeo colectivo en el bachillerato Popular “Paulo Freire” fue una práctica que nos permitió desnaturalizar y problematizar los espacios transitados cotidianamente y pensarnos como parte de un entramado de relaciones sociales barriales, suprimiendo así las barreras de un adentro/afuera escolar. (Pautasso y Pautasso, 2014, p. 21)

De esta manera, la ciudad aparece como un territorio en disputa e interacción entre diversos actores sociales. Interacción que, en ocasiones, puede dar lugar a la configuración de espacios de lucha y resistencia. Podemos concluir, entonces, que la utilización de la cartografía social, pensada desde una política de escala que permita dar cuenta de la complejidad de las articulaciones sociales, resulta una forma necesaria de lucha frente a las significaciones hegemónicas, no sólo para discutir con las mismas, sino también para proponer modelos sociales alternativos. Es así como se borra la línea de lo visible y lo invisible que plantea De Sousa Santos. (Pautasso y Pautasso, 2014, p. 21)

Podríamos concluir que dicha experiencia educativa se constituye en la necesidad de la inmanencia cultural de la propuesta pedagógica con el espacio social y sus demandas. Esta propuesta educativa, que a la vez se plantea interpelar la idea hegemónica de escuela abstracta, creada por la norma, por el Estado, se plantea visibilizar y enunciar que la escuela es creada por las organizaciones sociales que la impulsan y la crean en lo cotidiano sus docentes, los y las estudiantes situados en el barrio, en un lugar cargado de ideología y política, un lugar ocupado y por eso naturalizado; la propuesta es la desnaturalización y la acción colectiva. En este caso, se identifican las problemáticas del barrio en donde se sitúa la escuela, problemáticas que trascienden el espacio social de la escuela y que son temas problemáticos a ser tratados en el área de ciencias sociales del BP Paulo Freire.

El currículum escolar de dichas escuelas (los BP) es creado por la participación colectiva de los y las docentes, de los y las estudiantes en relación con organizaciones sociales, sindicales y con el estado. Los BP son escuelas insertas en el sistema público de educación. Esta concepción de escuela que interpela la idea binaria de adentro y afuera escolar se propone desde el área de las ciencias sociales configurar el conocimiento situado en las problemáticas del mundo social del trabajo, en la cotidianeidad de los barrios, en la vida cotidiana de las y los estudiantes y no en su externalidad construida de modo abstracto. Entonces, se propone una perspectiva de pedagogización del instrumento que utilice dispositivos, en este caso la cartografía social colectiva, para conceptualizar la realidad abstracta/concreta, vivida, y fragmentada, expropiada en percepciones naturalizadas de la realidad social.

En el mapeo colectivo realizado por estudiantes y docentes del BP Paulo Freire el barrio de la escuela se transforma en un barrio experimental, el barrio de la escuela, y su trayecto es experimentado de modo colectivo, negociado, consensuado por las/los estudiantes en su confección en múltiples momentos: en la selección de los gráficos, en el dibujo, en la elección de cómo graficar, componer, dibujar el mapa, sobre el otro mapa (abstracto,

de escalas); un nuevo espacio social colectivo surge del barrio del trayecto a la escuela. El mapa es un acontecimiento en sus momentos de producción y sustancia, lo es en la heterogeneidad (en su devenir) de lo colectivo y no en su condición homogénea. Lo colectivo converge en el dialogo de dos o más sujetos.

La “experiencia” es el proceso que unifica a docentes y estudiantes, además de propiciar el dialogo, el intercambio de información, de percepciones, etc. Asimismo, acontece, sucede en un lugar, es una situación común a todas/os. El lugar entonces es un espacio para compartir como plano común del acontecimiento. Mientras el mapa tradicional nace normado y se posa en el paradigma de la representación, el social lo hace consensuado. Los objetos y las acciones existentes en el espacio son compartidos e intercambiados. En el espacio social del barrio experimentado del BP Paulo Freire se compone como un espacio de tránsito, dado que los estudiantes no son del barrio, pero sí la escuela se sitúa allí. Se compone un plano del barrio del BP y de la ERT, se abre la escuela, se tensionan sus límites, se delimitan los conceptos y se los problematiza desde las condiciones del barrio.

En la experiencia del plano del barrio experimentado podemos observar la discusión grupal, la presentación, los códigos, etc, el mapa pasa del habla a la escritura y al dibujo, a la selección de códigos y colores, se crea un nuevo sistema de referencias. El mapa yuxtapone textos, como nos plantea Diez Tetamanti (2018), es hablado y dibujado, se yuxtaponen códigos. Harley (2005) invita a deconstruir el mapa y aceptar que puede haber intertextualidad. Entonces podemos interpretar la yuxtaposición a la que nos referimos como la superposición de textos que articulan representaciones arbitrarias con discursos alternativos y en ocasiones contrarios. Observamos en los mapas o planos realizados por estudiantes y docentes del BP Paulo Freire una forma de construcción del territorio y sus márgenes desde las propias simbolizaciones. Son planos definidos desde la palabra, desde lo discursivo: “lo público versus lo privado”, “problemáticas ambientales”, los ruidos, etc., es decir, desde la nominación del lugar y sus componentes, también desde

el paisaje y sus significaciones, que funcionan como elementos extradiscursivos. Entonces, mirada, palabra y formas del lenguaje, los signos promueven asociaciones donde el territorio “habla” para convertirse en texto (Carballeda, 2014).

## **Experiencia de uso de la cartografía social: “El mundo está siendo en el barrio”**

El trabajo se realiza con las/los estudiantes del Bachillerato de Adultos el Telar, en los barrios Don Torcuato y Partido de Tigre en el 2015, Provincia de Buenos Aires, Argentina en los marcos de la materia Tecnología y Sociedad.

A diferencia del caso anterior, el Bachillerato está situado en el barrio Baires, lindante al barrio Bancalari, del cual provienen la mayoría de los estudiantes. El barrio Bancalari está representado y es percibido con importantes marcas de distinción, por estigmatización étnica, condición de vivienda y de pobreza económica. Ambos barrios están habitados por sectores populares que se distinguen por marcas y signos de la subalternidad; lo podemos apreciar en formulaciones como “adentro/afuera” y “arriba /abajo”. A continuación, presentamos el proyecto:

### **Veamos los espacios/tiempos pedagógicos del programa “el mundo está siendo”**

Se trabaja con la perspectiva de los espacios de representación que surgen a través de la construcción del mapa social de los barrios: Baires, Bancalari y Basualdo de Don Torcuato, Partido de Tigre, la percepción del espacio vivido, concebido y el espacio social de la práctica. El espacio social de trabajo es el aula taller, integrado por estudiantes de distintos años: primero, segundo y tercero.

En adelante presentamos los distintos momentos del trabajo colectivo no graduado.

Primer momento del taller: se organiza el grupo de trabajo, se suministra el mapa que incluye los barrios Baires, Bancalari, y Basualdo, de la provincia de Don Torcuato.

Figura 1. Mapa calles de Don Torcuato



Fuente: Ampudia (2016).

La primera consigna consiste en observar el mapa elaborado por el municipio del partido de Tigre, donde se encuentra la localidad de Don Torcuato y los Barrios de Baires y Bancalari marcados, delimitados según los límites catastrales (ver figura 1). Se propone la observación por localización, aproximarse y alejarse:

Observar las calles, identificarlas, delimitar los barrios

Describimos e interpretamos a este momento cargado de significaciones sociales, sentidos, de la realidad social de los barrios, de vivencias de territorialidad, del lugar vivido y representado abstractamente. Se evidencian tensiones de delimitaciones espaciales consensuadas, representaciones sociales, marcas de las diferencias, topologías del espacio social percibido: el fondo, arriba, abajo, atrás.

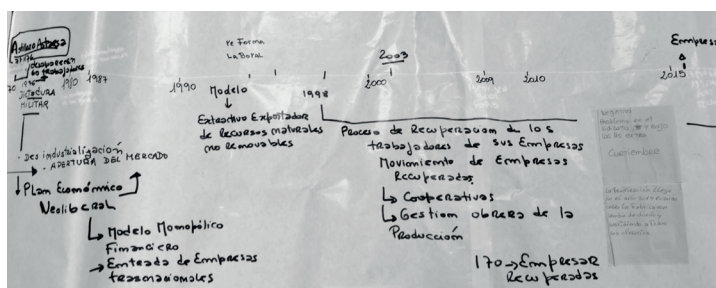
Seleccionar iconografía para la delimitación  
selección de iconos

Momento de intercambio: elección de dibujos, colores, imágenes de revistas, de diarios. El habitar el mapa dese la composición de un collage. El dibujo es un momento de representación y síntesis de lo singular y lo colectivo. La elección de imágenes, códigos, dibujos, límites, contorno son momentos de dialogo, acuerdos y desacuerdos, de relatos de experiencias de habitar el/los barrio/s.



que allí “se jugó” y se “pescó”. La sorpresa es que no conocían el relato, sus padres no lo sabían, el que relata esa vivencia tiene más de setenta años. Pudimos ubicar en el tiempo ese relato, entonces surgieron preguntas como: ¿cuándo comenzó a contaminarse el río y el arroyo?, ¿cuáles son las causas? Dicha situación propicia el debate, el intercambio de saberes y la necesidad de investigar. En paralelo a este trabajo se utiliza otro dispositivo de construcción colectiva y para la investigación pedagógica: la construcción de una línea temporal y cronológica que recupere lo “hitos” y relacione el espacio y el tiempo del barrio, experimentado en el mapa y los procesos económicos, sociales y políticos de la Argentina.

Figura 3. Entrada y salida de los barrios



Fuente: Ampudia (2016).

### Momento de lo individual a lo colectivo

Relato de vivencias singulares y dialogo colectivo en la composición del espacio social. Tiempo y espacio se articulan como un mismo momento. Una característica de la EDJA es la convivencia de jóvenes con adultos mayores, esta condición de diferencia propicia la diversidad de experiencias y de saberes. Esa multiplicidad de saberes y experiencias son componentes pedagógicos que enriquecen el momento de “hacer el mapa”; se ponen en dialogo diferencias de paisajes, actividades de ocio, de trabajo, de tipos de viviendas, de prácticas sociales del/los barrio/os en el tiempo. Los cambios en estos aspectos citados que componen el espacio social se los puede organizar en “hitos” económicos, políticos y sociales. A través de

los hitos que marcan momentos de cambio o los simbolizan, podemos construir una “memoria histórica de el/los barrio/s”.

Por ejemplo cierres de fábricas, el crecimiento del trabajo informal, la venta ambulante, marcan cambios en el mundo del trabajo de las y los trabajadores del barrio, pero también su ubicación temporal articula el barrio, lo conecta a cambios o profundización de modelos económico que son causantes de esas transformaciones. Relatos de experiencias singulares sobre las condiciones laborales, los cierres de fábricas, el rol del sindicato y, en esa misma experiencia de trabajo hoy, su condición de fábrica desocupada, marcan transformaciones en el mundo del trabajo y en las vivencias del barrio/s. Así, los límites del territorio tienen un importante componente subjetivo ya que son, en definitiva, inscripciones de la cultura, la historia y se entrelazan estrechamente con la biografía de cada habitante de la ciudad, del barrio. Allí, en los límites es donde comienza a construirse la relación entre territorio e identidad de cada sujeto (Diez Tetamanti, 2018, p. 33).

### Comienza el montaje del mapa

“Es múltiple porque es colectivo”. Lo colectivo converge en el diálogo de varios estudiantes que deben acordar o disentir en el camino de las producciones de un objeto: el mapa, las delimitaciones de los barrios y localización de las problemáticas sociales, económicas y políticas que surgen del diálogo y debate. En el mapa oficial de los barrios Baires y Bancalari, con catastros y nomenclaturas, se monta el mapa como forma de construcción del territorio y sus márgenes desde las propias simbolizaciones de sus habitantes. El territorio y el escenario de intervención son definidos en parte desde la palabra, desde lo discursivo, desde la nominación que ese “otro” hace del lugar y sus componentes. Se introduce el paisaje y sus significaciones como elementos extra discursivos. De este modo, la mirada junto a la palabra ratifican la pertenencia, promueven asociaciones y formas del lenguaje donde el territorio “habla para convertirse en texto” (Carballeda, 2014).



Figura 6. Fotografías de las problemáticas ausencia del Municipio



Fuente: Marina Ampudia (2016).

Talleres con organizaciones sociales que participan de problemáticas socioambientales del barrio Partido de Tigre

Temas propuestos:

- Articulación con la bibliografía temática de la materia Tecnología y Sociedad.
- Encuentro con organizaciones sociales: encuentro con la asamblea de Temas Socioambientales y la Asamblea de Inundados, ambas del barrio Partido de Tigre.

Segundo momento del taller

a) Temáticas generadoras

- El barrio antes y hoy, pasado y presente, en relación con el trabajo/empleo y a la contaminación del arroyo Basualdo.
- El ocio antes y hoy: pesca en el arroyo y el juego de los niños.
- El rol del Estado: la inseguridad, la policía y el Estado.
- Desocupación/desempleo y trabajo informal.
- Espacio doméstico y espacio de lo público.
- El municipio, el Estado, la política pública, falta de servicios básicos: gas, agua y cloacas.
- Rol y función del Estado.
- ¿Como reclamar?, organizarse ante el desconocimiento.

## b) Problematicación de la temática generadora

## Recursos:

- Bibliografía sugerida en la materia Tecnología y Sociedad.
- Audiovisuales: *Desiertos Verdes* de Olivera.
- Taller con la Asamblea Socioambiental y de Inundados de Tigre. El mapa de los barrios del Partido de Tigre y sus problemáticas socioambientales y espacios de organización es uno de los recursos utilizados por los asambleístas.
- Cierre del debate colectivo entre los cursos y docentes del Bachillerato de Adultos El Telar.

## c) Intencionalidad pedagógica

- Visualizarse en la espacialidad del/los barrio/s y en las problemáticas desde lo cotidiano a lo histórico, político, social, que los configuran.
- Visualizar las problemáticas, debatirlas y articularlas con las problemáticas: el rol del Estado, modelo extractivo, política pública, capitalismo de la inseguridad e informalidad, capitalismo por desposesión. Lo público y lo privado.
- Visualizar lo colectivo y sus acciones, demandas, propuestas en el espacio social de Tigre, articulación con los contenidos conceptuales de la materia que aborda la problemática de los nuevos movimientos sociales y sus formas organizativas, relaciones con el Estado, prácticas autogestionarias, etc.
- Visibilizar el modelo extractivo en el espacio social de la Argentina y Latinoamérica, y sus consecuencias.
- Promover la participación y organización de espacios colectivos en los barrios Baires, Basualdo y Bancalari.
- Promover acciones colectivas: del trabajo realizado surge la convocatoria a la asamblea barrial. La misma surge de la articulación de memorias, experiencias del barrio soterradas que emergen, en este caso, con el instrumento del mapeo colectivo. El mapeo colectivo funciona como una herramienta para la rearticulación del espacio social y la acción colectiva a partir de poner en diálogo el espacio social cotidiano.
- Se convoca a una asamblea del barrio para organizarse y reclamar por problemas asociados a inundaciones y necesidades básicas insatisfechas como: falta de cloacas y contaminación del agua. (Ampudia Marina, 2016)

## Reflexiones de las experiencias

La acción del mapeo y la representación de las experiencias subjetivas exceden el relato escrito, lo tensionan en su límite y lo potencian en la acción. Establece una relación espacio temporal que trasciende el aula y, a su vez, la condensa de significados sociales a la relación pedagógica, lo cual posibilita la construcción de conocimiento de modo colectivo, descentrando al docente en el espacio relacional del aula, propiciando la emergencia de saberes múltiples, tempo-espaciales, en la experiencia singular y colectiva de los estudiantes y del docente/coordinador. Se acercan otras voces, la de los y las estudiantes y asambleístas. El conocimiento producido media el aula, escuela y el barrio, la localidad y el partido. Tensiona la unidad de dominación territorial abstracta, hay un proceso de desterritorialización para reterritorializarse en nuevas percepciones y prácticas colectivas.

Entonces, el mapa o los mapas, y sus momentos como representación e instrumento en el espacio escolar, nos invita a recuperar el modelo descriptivo de rizoma que presentaron Deleuze y Guattari (1997), donde la organización de los elementos no se encuentra ordenados jerárquicamente, sino que, por el contrario, se conecta cualquier punto con otro punto y hay una incidencia recíproca entre los mismos. Así, el rizoma tiene que “ver con un mapa que ha de ser producido, construido, conectable, alterable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fugas” (Deleuze y Guattari, 1997, p. 26), y con un modelo que opera como dispositivo con el fin de reensamblar lo social, captar en movimiento de lo social y no solo su sustancia.

Asimismo, destacamos que esta modalidad de intervención es esencialmente grupal. Un grupo dentro del proceso de intervención social a través de cartografías puede ser entendido como un determinado número de personas que tienen como perspectiva alcanzar un objetivo común, vinculado con el conocimiento y la interpretación del territorio, que forma parte, durante un periodo, de un proceso de comunicación e interacción (Pautasso y Pautasso, 2014). La interacción grupal que se produce a partir de la aplicación de cartografías

sociales es singular, genera nuevas modalidades y visiones desde lo grupal como desde lo territorial (Diez Tetmanti, 2016). Lo que se dibuja o no en un mapa es producto de las negociaciones en juego a la hora de trabajar en una representación cartográfica, que traduce en experimental lo producido. Diez Tetmanti (2016) señala que la visibilidad del grupo como traductor es fundamental en el producto generado, dado que las decisiones tomadas sobre qué dibuja o no, que incluye o omite, lo posiciona adentro o afuera; estas podrán argumentarse con certeza desde el sentido de la experiencia individual, mediada por el grupo y las representaciones preconcebidas. El proceso productivo es introducido en un metatexto, aquello que le otorga sentido, es decir, la incorporación de la oralidad en el registro del proceso es central para la posterior instancia de análisis, ya que puede modificar los significados.

El mapeo colectivo como instrumento de dialogo, que conecta experiencias, las sitúa temporalmente, conecta el/los barrio/s, las experiencias y visibiliza las memorias fragmentadas del mundo subalterno, del mundo del trabajo, de ese mundo que viven y sienten los estudiantes de los bachilleratos populares para jóvenes y adultos impulsados por organizaciones sociales.

Así, interpretamos el uso de la cartografía en dichas experiencias como un instrumento o dispositivo pedagógico. En ambas experiencias educativas, el mapa colectivo es un dispositivo para representar y tomar distancia, descifrar las conexiones entre las diversas problemáticas a fin de cuestionarlas y elaborar alternativas de resistencia, organización y cambio. El cómo y el uso de la herramienta cartográfica, o más precisamente en su reapropiación como nueva cartografía social, son entendidos como producción y circulación de saber colectivo. La concepción de espacio nos remite al lugar de Agnew (1987) citado por Oslender Ulrich (2002), el mismo se constituye de tres elementos: 1) localidad, 2) ubicación, y 3) sentido de lugar. En lo más general, localidad refiere a los marcos formales e informales donde están constituidas las interacciones sociales cotidianas. Localidad se refiere no solo a los escenarios físicos dentro de los que ocurre la interacción social,

sino que implica también estos escenarios y contextos están concretamente utilizados de manera rutinaria por los actores sociales en sus interacciones y comunicaciones cotidianas. De esta manera, se dejan identificar ciertas localidades como escenarios físicos asociados con las interacciones típicas que componen las colectividades como sistemas sociales. Ubicación se puede definir como el espacio geográfico concreto que incluye la localidad, que está afectada por procesos económicos y políticos que operan a escalas más amplias en lo regional, lo nacional y lo global (Oslender Ulrich, 2002). Ubicación hace referencia a un orden macroeconómico y político en una región, y en las formas en que ella está situada, por ejemplo, dentro de un proceso del desarrollo desigual al nivel global. El tercer elemento en el concepto de lugar es el sentido de lugar, o la “estructura de sentimiento” local, expresión de Raymond Williams (1977, p. 128-135), esto es el apego a través de sus experiencias y memorias. Entonces, el sentido de lugar expresa el sentido de pertenencia a lugares y la orientación subjetiva al concepto de lugar mismo. Dichas perspectivas permiten leer las experiencias relatadas desde diversos planos, el epistémico en el campo de las ciencias sociales y el de una gramática escolar que propone la participación y acción colectiva, lo cual compone al espacio social en espacialidades de resistencia, “la escuela como organización social” que expresa las necesidades de la comunidad.

## Referencias

- Ampudia, M. (2008). El sujeto de la educación para jóvenes-adultos. Una mirada desde la territorialización y desterritorialización de la periferia. En R. Elisalde y M. Ampudia (Coord.), *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina* (pp. 247-285). Ediciones Buenos Libros.
- Ampudia, M. (2013). Educación y autogestión, estética política de los bachilleratos populares. En R. Elisalde, N. M. Dal Ri, M. Ampudia, A. Falero y K. Pereyra (Eds.), *Movimientos sociales, educación*

- popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur* (pp. 31-48). Editorial Buenos Libros.
- Ampudia, M. (2016). Participatory Action Research in Argentina: New Expressions at the Fields of Social Movement's Militant Action. An Account of Experience. *International Journal of Action Research*, 12(2), 191-2015.
- Bassa, E. R. y Gómez Badaloni, D. (2012). Aportes político-epistemológicos para la cartografía social de los bachilleratos populares. En M. S. Ampudia y M. Córdoba, *Investigación acción participativa y cartografía social. Debates y resignificaciones desde la educación popular*. EAE.
- Carballeda, A. (2014). *Las cartografías sociales y el territorio de intervención*. Edumargen.org. [http://www.edumargen.org/docs/2018/curso64/unid02/apunte03\\_02.pdf](http://www.edumargen.org/docs/2018/curso64/unid02/apunte03_02.pdf)
- Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP). (2005). *Documento de trabajo*.
- De Sousa-Santos, B. (1991). Una cartografía simbólica de las representaciones sociales. Prolegómenos a una concepción posmoderna del derecho. *Nueva sociedad*, 116, 18-38. [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Cartografia\\_simbolica\\_NuevaSociedad.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Cartografia_simbolica_NuevaSociedad.PDF)
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Diez Tetamanti, J. M. (2018). *Cartografía social: teoría y método*. Editorial Biblos.
- Elisalde, R. (2008). Movimientos sociales y educación: Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos. En R. Elisalde y M. Ampudia (Coord.), *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina* (pp. 66-101). Ediciones Buenos libros.

- Elisalde, R. (2015). Paulo Freire en la SME: “El camino hacia una escuela pública y popular”. En P. Freire, *Educación popular, Estado y movimientos sociales. Una experiencia de gestión al frente de la Secretaría de Educación de San Pablo 1989-1991*. Editorial Biblos.
- Harley, J. B. (2005). *La nueva naturaleza de los mapas: ensayos sobre la historia de la cartografía*. Fondo de Cultura Económica.
- Mejía, M. R. y Manjarres, M. E. (2013). *La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta desde el Sur*. Ediciones desde abajo.
- Oslender, U. (2002) Espacio, lugar y movimientos sociales: hacia una “espacialidad de resistencia”. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 6(115). <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-115.htm>
- Pautasso, M. L. y Pautasso, M. J. (2014). *Resignificar la cartografía: política de escala y cartografía social. Mapeo colectivo en el bachillerato popular para jóvenes y adultos Paulo Freire*. XI Congreso Argentino de Antropología Social Rosario. <https://cdsa.academica.org/000-081/138.pdf>
- Raymond, W. (1977). *Marxismo y Literatura*. Oxford University.
- Sack, R. (1986). *Human Territoriality: Its Theory and History*. Cambridge University Press.
- Torres Carrillo, A. (2012). Prácticas de producción de conocimiento en Educación Popular. *Revista encuentro de saberes, luchas populares, resistencias y educación*, 1, 5-15.
- Turner, V. (1974). *Dramas, Fields and Metaphors*. Ithaca.
- UBA. (2018). *Memoria pedagógica del bachillerato de jóvenes y adultos*. Edición Riosal.
- Wagner, A. y Almeida, E. (2013). Nueva Cartografía social de Amazonia. En A. Wagner y E. de Almeida (Org.), *Povos e comunidades tradicionais. Nova cartografia social* (pp. 26-33). Manaus UEA ediciones.

# El uso de técnicas en investigación participativa

Alfonso Torres Carrillo<sup>1</sup>

## Presentación

En la preparación, diseño y desarrollo de investigaciones en el campo de las ciencias sociales —especialmente en contextos académicos—, las técnicas suelen asumirse como un asunto práctico de segundo orden. Mientras que las decisiones acerca del enfoque o perspectiva investigativa y de la o las metodologías exige grandes despliegues de reflexión epistemológica y metodológica, el asunto de las técnicas en la investigación parece algo que no requiere mayores disquisiciones intelectuales.

En la mayoría de las investigaciones se las asocia exclusivamente a la fase de “recolección de datos” y tienden a utilizar técnicas convencionales como la encuesta, la entrevista, la indagación documentación y la observación. Orientaciones sobre su caracterización y utilización abundan en los manuales universitarios. En las últimas décadas, con el posicionamiento de la llamada

---

1 Educador popular investigador social. Doctor en estudios latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México y magister en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor emérito del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

investigación cualitativa, el espectro de técnicas se amplía a otras como las historias y relatos de vida, el grupo focal y el grupo de discusión; más recientemente, en el contexto de las investigaciones participativas, se ha extendido el uso de las cartografías sociales.

Casi siempre, así los proyectos de investigación se asuman como hermenéuticos o críticos, las técnicas se asumen como dispositivos transparentes para “recoger” información fidedigna de la realidad, de cuyo análisis se obtendrán los resultados para describirla e interpretarla desde marcos teóricos predefinidos. En contextos universitarios de elaboración de proyectos para realizar trabajos de grado o tesis de postgrado, mientras se destinan meses y hasta años en la elaboración de los referentes teóricos, al “trabajo de campo” y a la producción de la información se dedica un menor tiempo. En muchos casos, se hace en tiempos breves que no requieren mayor implicación con la gente, pues se asume un carácter “extractivista”: se obtiene información de los contextos y de las personas, la cual nunca regresa.

En este artículo pretendo problematizar esta naturalización de las técnicas de investigación, desde la trayectoria y acumulado reflexivo de las metodologías participativas; dicha corriente investigativa, surgida en América Latina, se ha consolidado como un “paradigma alternativo” (Fals Borda y Anisur, 1991) dentro y más allá de las ciencias sociales. Esta tradición crítica y comprometida con la producción de conocimientos para la transformación social ha estado en permanente movimiento y, por tanto, renovación de sus fundamentos, metodologías y procedimientos.

En un primer momento, en este artículo se hará una conceptualización básica de las técnicas en el contexto investigativo; luego, se reconstruirán los sentidos y usos que ha tenido en los orígenes y desarrollos posteriores de la investigación participativa; por último, se presentan los criterios a considerar en las decisiones de escogencia, preparación y utilización de las técnicas de investigación en clave participativa.

## Las técnicas en investigación social

Asumimos la investigación como un conjunto de actividades orientadas a la producción de conocimiento en torno a desafíos, problemas o interrogantes previamente identificados o contruidos; sin embargo, que esta estrategia no ha sido una labor exclusivamente asociada a la ciencia, por lo cual hoy se habla de investigación criminalística o investigación de mercados.

No olvidemos que el origen etimológico de la palabra investigación proviene de la cacería y está asociado a *vestigium*, que significa ‘seguir las huellas que deja la presa para atraparla’; esto requiere cierta experticia: unos conocimientos previos acerca del animal y del lugar donde habita, así como de los medios y armas más adecuados para lograrlo; así mismo, los cazadores deben tener un entrenamiento previo para lograr su cometido.

Llevada esta analogía al campo de la investigación social, podemos afirmar que investigar requiere tanto ideas preelaboradas como saberes prácticos. Toda investigación (científica o no) implica sistematicidad en el diseño de una estrategia y cierta artesanía en su puesta en su ejecución, así como en el uso adecuado de los medios, procedimientos e instrumentos escogidos para lograr los objetivos propuestos.

Acá entran a jugar un papel las llamadas técnicas de investigación, pues, si bien se identifican con unos dispositivos y protocolos que tiene como objetivo obtener un resultado determinado, las decisiones sobre su escogencia y utilización debe obedecer a unos criterios y orientaciones. Así, retomamos la siguiente definición planteada en el libro *Estrategias y técnicas de investigación* (Torres, 1999), escrito hace más de dos décadas:

Cuando hablamos de técnicas, nos referimos a las formas concretas de trabajo, el uso de determinados recursos, procedimientos e instrumentos, que sirven para cumplir uno o varios propósitos dentro de una investigación. Las técnicas siempre se realizan en el marco de un método o estrategia metodológica y son portadoras —en su

especificidad— de concepciones epistemológicas, políticas y éticas; no son neutrales, por ello, el uso de una u otra técnica debe ser coherente con el enfoque, el contexto y los sujetos de cada investigación. (p. 83)

Estos modos concretos de operación investigativa fueron surgiendo de la mano del devenir histórico de las ciencias sociales y, por esto, impregnadas de las representaciones predominantes de conocimiento y de las posibilidades tecnológicas en cada momento. Así mismo, en la medida en que surgieron y se posicionaron otras perspectivas epistemológicas y metodológicas dentro de cada disciplina y campo de investigación, dichas técnicas fueron entendidas de manera diferente.

En el caso de la observación, Guber (2001) señala que, cuando nació la antropología científica a finales del siglo XIX, para obtener información sobre los pueblos y culturas “salvajes”, se elaboraron unos cuestionarios que enviaban a las autoridades e instituciones coloniales; luego, ante las limitaciones de esta información recogida por los funcionarios, vieron la necesidad de hacer trabajos *in situ*. La primera expedición antropológica de Cambridge en Oceanía (1888) la encabezó un zoólogo, quien, a la vez que estudiaba especies de animales y plantas, quería caracterizar las costumbres de los aborígenes; la estrategia de observación para ambas realidades era la ciencia natural. Luego, la manera de entender la observación en el trabajo de campo de los antropólogos se distanció de esta inicial concepción positivista; así se posicionaron perspectivas más interpretativas que reconocían el papel de las teorías y representaciones previas de los investigadores en la observación, además de la necesidad de incorporar la reflexividad. Así mismo, desde las perspectivas participativas, se evidenció que los observadores también eran observados por la población, la cual puede asumirse como autoobservadora dentro de una investigación, lo cual complejiza el criterio de reflexividad y el de participación.

Con este ejemplo queda claro que, si bien las técnicas están atravesadas por la historicidad de sus disciplinas y enfoques

metodológicos, no significa que estén automáticamente asociadas a un paradigma en sí mismas. En cada proyecto es necesario que el investigador tenga claro cómo la concibe y valore su pertinencia, así como sus alcances y limitaciones en su uso en cada proyecto. No basta con decir que se usará la estrategia o la técnica de observación, sino precisar cómo va a entenderse y, en consecuencia, cambiará su diseño e instrumentación según la perspectiva epistemológica que orienta dicho estudio.

Del mismo modo, escoger las técnicas en una investigación debe considerar la problemática y los propósitos generales de la investigación, así como el momento, el contexto y los sujetos con quienes se usará. En cuanto a lo primero, la problemática, preguntas y objetivos que orientan la investigación son decisivos, pues se refieren a los aspectos y dimensiones de la realidad que se quiere describir, reconstruir, analizar y comprender. Por ejemplo, si un objetivo de la investigación busca determinar las magnitudes o establecer las relaciones de un fenómeno social con respecto a otro, quizás sea más pertinente el uso de encuestas o la consulta de indicadores estadísticos; en cambio, si el objetivo es comprender los significados que un grupo social atribuye a una situación o problemática, tal vez sean más pertinentes las técnicas conversacionales como la entrevista o el grupo de discusión.

Además, cada investigación, así tenga unos objetivos de conocimiento específico, se ubica en un contexto más amplio de intereses y propósitos institucionales o sociales. Por ejemplo, una investigación con mujeres de una organización también debe buscar empoderarlas en su participación política; una investigación de acción con profesores puede orientarse a realizar una transformación curricular o una reconstrucción colectiva de la historia para fortalecer los sentidos de pertenencia territorial. Estos propósitos políticos, institucionales o formativos llevarán a que se utilicen técnicas más interactivas, dialógicas o expresivas.

En las diferentes modalidades y estrategias participativas siempre habrá un momento (o varios) en que se debe obtener y analizar la información pertinente y significativa sobre las

problemáticas investigadas; también se requerirán técnicas para interpretar dicha información analizada y socializar los avances y resultados parciales o finales de la investigación.

Desde los orígenes de la tradición de las metodologías participativas de investigación, se han empleado y creado técnicas más dialógicas, interactivas, expresivas y vivenciales, tal es el caso del sociodrama y otras técnicas teatrales, las asambleas, los talleres, los recorridos territoriales y las cartografías corporales. Así mismo, su preparación, empleo y evaluación buscan ser coherentes con los principios y criterios políticos, éticos, epistemológicos que las orientan.

## **Los inicios de la investigación acción participativa**

Es un hecho reconocido que la experiencia fundacional de la investigación acción participativa (IAP) se dio en la costa Atlántica de Colombia entre 1971 y 1977, en un contexto latinoamericano de ascenso de las luchas sociales (campesinas, obreras, estudiantiles, vecinales), de proliferación de partidos y movimientos políticos de izquierda y de emergencia de otras prácticas liberadoras como la educación popular, la teología y la filosofía de la liberación, la comunicación popular, el teatro del oprimido y el derecho alternativo.

En el campo de las ciencias sociales, desde la década anterior, se formó una corriente crítica que cuestiona su carácter eurocéntrico y colonial, además de hablar de la necesidad de unas ciencias sociales latinoamericanas (Fals Borda, 1970). En este contexto surge la primera propuesta metodológica de investigación social participativa, articulada a luchas sociales, agenciada por un colectivo de científicos sociales colombianos y liderada por Orlando Fals Borda.

En un contexto más amplio de inconformismo con el desarrollismo reformista por otros investigadores latinoamericanos, Fals Borda (1970) propuso la necesidad de una sociología de la liberación que respondiera de manera auténtica a la especificidad histórica de la región y a sus propias necesidades. Esta nueva investigación social comprometida también requería una metodología

que reconociera los saberes populares e involucrara las organizaciones sociales como sujetos de conocimiento.

Por esto, junto con otros investigadores colombianos, a fines de 1970 crean la fundación La Rosca para la investigación y la acción social. Esta entidad se comprometía a acompañar, en varios lugares del país, a las organizaciones populares y movimientos campesinos e indígenas. Así, María Cristina Salazar y Orlando Fals Borda se trasladaron al Caribe colombiano para establecer contacto con la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), organización que abanderaba la lucha por la tierra.

Con dicha organización acuerdan un apoyo educativo e investigativo en torno a la historia de sus luchas, en particular, en el departamento de Córdoba. En consecuencia, iniciaron un trabajo de reconstrucción de las luchas vividas en la región, a partir de la capacitación de equipos para entrevistar a viejos y nuevos dirigentes para contextualizar dichas experiencias en el marco de la historia del país y producir materiales divulgativos, con esto se esperaba “devolver sistemáticamente” los resultados de las investigaciones a las bases sociales. Para esto, acudieron a formas creativas como la elaboración de cómics, cartillas y películas, composición de canciones y obras de teatro (Fals Borda, 1994, p. 38-39).

Esta novedosa forma de hacer investigación y política, inicialmente denominada como “estudio-acción”, fue criticada, por un lado, desde el mundo académico, donde no consideraban “científica” esta metodología militante; por otro, desde la izquierda, que la veían como una “desviación ideológica” de estos procesos participativos. Fueron tantas las tensiones y amenazas que Fals Borda tuvo que abandonar la región en 1975.

Ante la necesidad de hacer un balance reflexivo de la experiencia política e investigativa y de someterla a la discusión de otros científicos sociales, Fals Borda organizó un simposio mundial de científicos sociales alternativos, el cual se realizó en Cartagena en 1977. Este evento fue muy significativo en la construcción en una corriente de investigación crítica, así como por la presentación en público de lo que posteriormente sería la IAP. En efecto, en

su ponencia “Por la praxis: el problema de como investigar para transformarla”, Fals Borda fundamenta la naciente metodología, acudiendo a teóricos marxistas heterodoxos como Gramsci y Lukács; además, presentó las estrategias y técnicas creadas durante la experiencia llevada a cabo con la ANUC.

En la década de 1980, Fals Borda amplía aquella ponencia como un libro y nombra la nueva metodología como IAP; así mismo, durante esos años produce otros textos donde desarrolla los referentes epistémicos y los criterios metodológicos que la fundamentan y orientan. En las dos décadas siguientes, Fals Borda se dedicó a poner en discusión y diálogo sus planteamientos con otras perspectivas epistemológicas y metodológicas alternativas (Fals Borda, 1999; Fals Borda y Anisur, 1991).

## **De los criterios metodológicos a las técnicas**

A partir de dicha reflexión sobre la investigación participativa, Fals Borda (1980) elaboró un conjunto de principios y criterios metodológicos, que sintetizamos a continuación, para luego examinar el lugar que ocuparon las técnicas en la teoría y práctica de dicha experiencia investigativa fundacional.

- Autenticidad y compromiso del investigador social. A partir de la crítica al colonialismo intelectual, se plantea la necesidad de unas ciencias sociales auténticas, así como el compromiso de los investigadores con las causas y los movimientos populares.
- Antidogmatismo. Aunque el grupo acogió el marxismo en sus aspectos teóricos y prácticos, tomó distancia con quienes lo asumieron de manera ortodoxa y como ideología sectaria. Esto les permitió acudir a diferentes autores de dicha tradición crítica, recrear algunas categorías pertinentes a las realidades regionales y nacionales, y ser creativos en la construcción metodológica.

- Valoración e incorporación de los saberes populares al reconocer, en el conocimiento cotidiano y en el sentido común de los sectores populares, la capacidad de articular y reflexionar sobre la práctica diaria de la gente. En este sentido, Fals Borda señala que fue él quien acuñó la expresión “diálogo de saberes”.
- Restitución o devolución sistemática para que, a partir de los niveles de conciencia y el lenguaje de la gente avancen en la apropiación de conocimiento crítico. Esto exige sencillez y una diferencia de la comunicación que respete el nivel político y educativo de la gente. En su experiencia en la costa Atlántica, la investigación produjo materiales sencillos y atractivos como cómics, audiovisuales y canciones grabadas en casetes y discos de acetato.
- Autoinvestigación y control colectivo del proceso, por parte de las organizaciones de base y del movimiento popular, a través de sus cuadros más cualificados. Allí radica el carácter participativo de la metodología.
- Reflujo a intelectuales orgánicos colectivos. Más que diluir la identidad de los diferentes actores de una investigación participativa, se procura formar grupos de referencia conformados por cuadros de mayor experiencia, altruismo y visión para asumir tareas investigativas.
- Ritmo de reflexión-acción, a través del cual se busca articular el conocimiento concreto al general, lo local a lo nacional y global, lo observado a lo teórico, y de vuelta, llevar a lo específico los principios y planteamientos generales.
- Ciencia modesta y técnicas dialógicas, lo cual pasa por desfetichizar la ciencia y hacer modesto el manejo del aparato científico y técnico, descartando los instrumentos sofisticados, así como “incorporar a la gente de base como sujetos activos, pensantes y actuantes de la investigación”.
- Diálogo y comunicación simétrica. Tras acoger el principio freiriano, propiciar relaciones democráticas y horizontales, basadas en la confianza y en la simpatía mutua.

- Recuperación histórica asumida como una técnica para reconocer y visibilizar la visión del pasado y reconstruir sus luchas, por parte de los sectores populares.
- Sabiduría y buen juicio a lo largo de la experiencia. Este principio lo incorpora Fals Borda desde la década de 1990 y se refiere a que, junto a la *praxis*, entendida como articulación entre acción y conocimiento, debía incorporarse la *fronesis*, concepto griego que significa ‘sabiduría’, ‘prudencia’ y ‘criterio’ para tomar decisiones adecuadas.

Con respecto a las técnicas, hay dos referencias. En primer lugar, se refiere a algunas recomendaciones a considerar en la “devolución sistemática”, Fals Borda plantea:

La cuarta regla es la de reconocer la generalidad de las técnicas científicas más simples de investigación, y colocarlas al servicio de los mejores cuadros populares. Así se pueden enseñar cursos sobre metodología de investigación a los cuadros más adelantados, para que rompan con la dependencia de los intelectuales y realicen fácilmente la auto-investigación. (Fals Borda, 1994, p. 101)

En el principio sobre una ciencia modesta, se plantea que, en remplazo de las técnicas e instrumentos sofisticados, se debe acudir a elementos culturales locales, económicos y prácticos. En efecto, en el trabajo de la Fundación La Rosca con las organizaciones campesinas, en particular en lo que llamaron “recuperación crítica” de la historia de las luchas sociales dadas en el departamento y de las organizaciones que habían librado esas luchas, Fals Borda y su equipo llevaron a cabo el uso sencillo de técnicas de investigación.

En un primer momento, se consultaron fuentes secundarias, archivos oficiales y documentos que conservaban particulares (“archivos de baúl”) que aportaron a los temas de investigación. La información recogida se complementaba con el uso de técnicas de historia oral como la entrevista con personas ancianas protagonistas o testigos de las luchas y acontecimientos estudiados.

Tal fue el caso de Juana Julia Guzmán, mujer de 80 años que en su juventud había sido dirigente campesina en las décadas de 1920 y 1930, cuyo testimonio, junto con el de otros acianos, permitió reconstruir la historia de la región en la primera mitad del siglo xx.

Sin embargo, contrasta la agudeza de su crítica epistemológica y política a la ciencia social dominante (al reconocer su carácter capitalista, colonial y positivista), con la escasa reflexión sobre las técnicas de investigación que se habían generado desde los supuestos y parámetros de la ciencia social hegemónica. Su preocupación central fue la de simplificar su utilización y su afán por entrenar a las bases populares para su manejo.

En cambio, resulta interesante la reflexión metodológica que acompañó la llamada “devolución sistemática” al incorporar las reflexiones de Gramsci sobre culturales populares, sentido común y buen sentido. En efecto, la preocupación por hacer una devolución sistemática y pedagógica de los avances parciales de la recuperación histórica llevó a que el grupo fundacional de la investigación acción participativa se plantearan la cuestión de los lenguajes y narrativas populares, además de su potencia para comunicar y generar sentidos críticos.

Esto implicó la creación de varias estrategias comunicativas, cuya socialización se convertía en un dispositivo muy potente para generar conversaciones sobre el pasado y el presente de las luchas campesinas; también exigió la convergencia de otros saberes expertos como los de compositores, músicos, caricaturistas y narradores de la región. Una de las estrategias más importantes fue la elaboración de folletos ilustrados, que recogían las historias recuperadas de los archivos y los testimonios orales. El dibujante era Iván Chalarca, pintor autodidacta, quien antes se ganaba la vida pintando murales en bares de Montería; mientras se realizaban las entrevistas él dibujaba a los testimoniantes desde diferentes ángulos, para luego incorporarlos en las historietas que leían los campesinos en grupos.

Además de estos materiales impresos, en esta investigación participativa fundacional también se elaboraron audiovisuales con

diapositivas (filmias), los cuales se proyectaban ante grupos más numerosos; también se produjeron obras de teatro y de títeres, se compusieron y grabaron canciones, así como narraciones orales en casetes que circulaban a nivel más amplio (Parra, 1983).

## **Encuentro entre investigación participativa y educación popular: la recuperación colectiva de la historia**

Esta sensibilidad cultural e ímpetu creativo, con respecto a las técnicas de devolución, sería retomado por otras metodologías participativas emergentes en el contexto de la educación popular, corriente pedagógica inspirada en las ideas de Paulo Freire, la cual venía configurándose simultáneamente a la investigación acción y a otras propuestas emancipadoras como la teología de la liberación y la filosofía de la liberación (Torres, 2008).

Aunque su campo de actuación era el trabajo educativo (alfabetización y educación de adultos, formación de dirigentes de organizaciones y movimientos populares, trabajos comunitarios, etc.), la educación popular incorporó desde sus inicios un componente investigativo. El propio Freire incorporó, como primera fase de su propuesta educativa concientizadora, lo que denominó investigación temática; esta implicaba una caracterización de los problemas más significativos de una comunidad, así como de sus representaciones culturales sobre los mismos, cuya meta era definir los temas generadores sobre los cuales se organizarían los contenidos de la alfabetización. Además, tenía un carácter participativo, dado que era realizada por un equipo conformado por los educadores, personas de la comunidad, un investigador social y un artista.

Desde inicios de la década de 1980, dada la cercanía y afinidad con la IAP, en varias prácticas educativas populares asumieron dicha metodología para diagnosticar problemáticas sociales, políticas, culturales y de salud en torno a las cuales actuaban (De Shutter, 1981; Dimensión Educativa, 1985). Incluso, se promovieron eventos

de capacitación para compartir experiencias en torno a esta metodología (CLEBA; 1989).

También, a lo largo de esta década, creció el interés de los colectivos de educadores y de organizaciones de base por reconstruir la historia de los barrios donde trabajaban y de las luchas en las que habían participado, así como de rescatar hitos y personajes representativos de la memoria popular. En algunos casos, desde sus propias intuiciones, acudieron a las pistas provenientes de la IAP —Fals Borda había planteado la “recuperación histórica” como un criterio metodológico— y de la historia oral. En otros, acudieron al acompañamiento de los centros de promoción y apoyo a la educación popular, los cuales se vieron obligados a construir propuestas investigativas para ellos coherentes con los principios metodológicos de la educación popular.

Así, algunos de ellos —como Dimensión Educativa en Colombia, ECO en Chile, CEDHIP en Perú, CEDIME en Ecuador y THOA en Bolivia— conformaron equipos y proyectos en torno a la recuperación de la historia y la memoria popular (Cuevas, 2005). En el primer caso, a la vez que acompañamos indagaciones con organizaciones campesinas, indígenas, afros, populares y educativas, se elaboró una propuesta metodológica que llamamos “recuperación colectiva de la historia” (RCH) (Cendales *et al.*, 1990). A partir de una crítica a la historia institucionalizada, se fundamentaba en los referentes epistémicos y metodológicos de la educación popular, la IAP, la historia desde abajo, la historia oral y los estudios sobre cultura y memoria popular (Torres, 2003).

De este modo, la RCH se posicionó como una metodología de reconstrucción de acontecimientos, procesos y personajes significativos del pasado, llevada a cabo con los propios actores sociales, con el propósito de afirmar sus luchas, vínculos e identidades presentes y respaldar sus proyectos y acciones futuras. Es decir, se asume como una metodología de investigación participativa que no solo busca rescatar, sino también fortalecer la memoria colectiva de los movimientos populares.

Antes de referirme a las técnicas de investigación propias de la RCH, se sintetizan algunos de sus rasgos definitorios:

- La RCH es una producción de conocimiento articulada a luchas sociales alternativas. La emancipación política y cultural no depende solo de la investigación, sino que es un proceso social agenciado por fuerzas que resisten y se oponen al sistema de opresión. La RCH se realiza con colectivos, organizaciones y movimientos sociales como un aporte al fortalecimiento de sus acciones.
- El presente es eje de la construcción de conocimiento sobre el pasado. Al asumir que la historia es una relación activa con el presente, la RCH coloca el presente como eje articulador de la producción de conocimiento histórico. El conocimiento sobre el pasado debe contribuir a esclarecer los problemas del presente; esto implica que las preguntas planteadas por los conflictos y búsquedas del presente las que enmarcan la indagación del pasado.
- La RCH localiza su mirada sin perder la mirada de conjunto. La RCH privilegia la mirada y la voz de los subalternos, articuladas al conjunto de la realidad social.
- Ni las comunidades existen aisladas, ni las luchas tiene una explicación en sí mismas, ni ningún grupo social es una isla. Por esta razón, recuperar la memoria popular es ponerla en contexto, es trascender la propia experiencia, es comprender la totalidad social a la que se pertenecen un momento dado. (Acuña, 1986, p. 50)
- La RCH es producción colectiva de conocimiento. Quienes se involucran en las investigaciones participan activamente en las decisiones del proceso; con ellos se acuerda y define el porqué (justificación) y el para qué de la investigación (objetivos), el qué se va a investigar (el problema) y el cómo hacerlo (metodología). Frente a la jerarquización de la investigación académica y estas modalidades de investigación

participativa, la RCH promueve relaciones democráticas entre los sujetos investigadores.

- La RCH como “diálogo de saberes”. La RCH reconoce la pluralidad de dimensiones y sentidos que configuran los procesos sociales; por esto, propicia la confluencia, a veces conflictiva, de diferentes formas de pensar, interpretar y narrar la realidad. Al partir de saberes, lenguajes y formas de comprensión propias de los actores sociales participantes, la RCH involucra perspectivas y lenguajes provenientes de los estudios sociales, de las sabidurías ancestrales y de otras prácticas culturales.
- La RCH como conocimiento práctico y transformador. Al igual que otras modalidades participativas de construcción de conocimiento la RCH busca incidir y aportar a la acción colectiva. Esto va desde la organización de archivos, pasando por la incorporación de cambios en los procesos y prácticas de las organizaciones, hasta cambios profundos en los modos de entenderlas y la introducción de transformaciones en la dinámica de los movimientos.
- La RCH como práctica reflexiva y flexible. Al reconocer la ineludible presencia de lo subjetivo en todo proceso de construcción de conocimiento que hace imposible la “objetividad”, las investigaciones acogen el principio de reflexividad. Este implica someter a escrutinio crítico cada una de las estrategias, decisiones y operaciones metodológicas, así como la construcción y explicitación de criterios que las orientan.

Frente a la rigidez de la investigación histórica canónica, desde la perspectiva de la RCH, la metodología es una construcción que debe ser asumida de una manera crítica y creativa. En esta modalidad investigativa hay una preocupación permanente por adecuar e innovar las estrategias y procedimientos empleados, en función de la singularidad de los sentidos, sujetos y preguntas que definen cada proyecto.

## Los dispositivos de activación de memoria

A partir de una reconstrucción de los procesos llevados a cabo en nuestra experiencia, podemos identificar algunos momentos (no lineales), así como unas decisiones metodológicas comunes en la realización de una reconstrucción colectiva de la historia (Cendales *et al.*, 1990; Torres, 2016). Las enumero para poder contextualizar en lo que haremos énfasis: las técnicas usadas, que denominamos “dispositivos de activación de memoria”.

El punto de partida es que un colectivo u organización social decida realizar la reconstrucción de un acontecimiento, proceso o temática histórica de su interés. Sea por su propia iniciativa o una invitación externa, sin esa voluntad manifiesta y la disposición de tiempos y energías para realizarla, no es viable su sentido participativo. Esto lleva a que se acuerden las razones que justifican por qué y para qué realizar la RCH. Es recomendable que esos acuerdos, así como las razones que justifican realizar la RCH sean escritos y socializados entre los integrantes de la organización.

Establecidos estos acuerdos, se definen conjuntamente las preguntas de la investigación. A diferencia de las investigaciones convencionales en las que las preguntas provienen de los marcos teóricos, en la RCH esta decisión es política: surgen del reconocimiento de cuestiones “vitales” que la organización se plantea en el momento. La lectura crítica del presente es la que posibilita la elaboración de las preguntas sobre el pasado.

A partir de ese cuestionamiento desde el presente, se define la pregunta o preguntas centrales que guiarán la reconstrucción del proceso histórico definido. Luego, se elaboran preguntas específicas que orientan la reconstrucción de aspectos concretos del problema y el balance interpretativo de los hallazgos.

Con las personas interesadas de la organización y los investigadores externos, se conforma el equipo responsable de la recuperación histórica. La participación no significa que “toda la comunidad” se involucre en la indagación, ni que todos se involucren en todo; significa que las decisiones clave del proceso se tomen

colectivamente y las responsabilidades operativas sean asumidas por grupos específicos.

Antes de iniciar trabajo práctico de la investigación, se elabora un proyecto donde se escriben los acuerdos en cuanto a justificación, preguntas, objetivos, fuentes, técnicas y actividades, los tiempos, las responsabilidades y los recursos.

Luego viene la fase de reconstrucción de los procesos o experiencias objeto de estudio, a lo largo de la cual se realiza la reconstrucción histórica participativa. Como en todo trabajo histórico, en primer lugar, se establecen las fuentes, entendidas como huellas que deja el pasado en el presente y a través de las cuales se reconstruirán los hechos del pasado desde las preguntas planteadas.

A continuación, se acude a obtener datos y relatos de las fuentes, a través de diferentes técnicas y dispositivos de activación de memoria. Hay que hacer hablar a las fuentes, para esto, se cuenta tanto con técnicas convencionales, como con los dispositivos de activación creados desde la recuperación histórica.

En el primer caso tenemos las entrevistas individuales y colectivas, las cuales no son otra cosa que conversaciones orientadas por las preguntas de la investigación. En la sistematización se privilegian las entrevistas no estructuradas, en las que pueda fluir el recuerdo de las personas o colectivos con cierta espontaneidad. Las preguntas del entrevistador solo sirven para acotar o delimitar el campo de la conversación.

Otras técnicas convencionales son los testimonios y las historias de vida. Los primeros son relatos de testigos privilegiados de los hechos, que se recolectan a través entrevistas a profundidad, complementadas con información proveniente de sus diarios y otros escritos producidos por dichos testigos. Las historias de vida son relatos que recogen la trayectoria vital de personajes significativos de un proceso, que también se construyen combinando entrevistas con información proveniente de otras fuentes (entrevistas a personas que los conocieron, documentos de archivo, correspondencia, fotografías, etc.).

Los dispositivos de activación de memoria son un conjunto de técnicas no convencionales que parten de reconocer que la memoria social se encuentra no solo en los recuerdos de sus miembros, sino también en las huellas que el pasado deja en la estructura física del mismo barrio (sus calles, lugares y casas), en los muebles, objetos y pertenencias de la gente (utensilios, juguetes y ropa), en las fotografías, otros registros visuales y en algunas prácticas sociales que permanecen en el presente (fiestas, tradiciones orales y juegos). Como la RCH no solo busca reconstruir hechos del pasado, sino también fortalecer las identidades populares y los vínculos sociales, los dispositivos de activación de memoria apuntan hacia estas intenciones al incorporan prácticas y formatos que tiene la gente para conversar sobre el pasado.

Algunos dispositivos activadores de memoria empleados son: el camino recorrido, los museos comunitarios, los paseos del recuerdo, las audiciones de música del ayer, las tertulias, las serenatas y las jornadas de la memoria. El camino de la experiencia es la representación gráfica de un sendero, los hitos más significativos que representen ascensos, descensos, crisis y repuntes, de la historia del proceso que se busca reconstruir. Este dibujo, además de ayudar a tener una visión de conjunto del proceso, también sirve para elaborar periodizaciones, muy útiles en la fase de análisis de la información.

Otro dispositivo muy valioso son los museos comunitarios o museos del ayer, basados en el hecho cotidiano de guardar fotografías, papeles y objetos personales o familiares, para mantener el recuerdo de momentos y personas significativas. Como técnica consiste en solicitar, reunir y organizar a manera de una exposición itinerante, objetos, documentos, fotografías y otros materiales que den cuenta de la historia que estamos construyendo. A cada pieza se le coloca un pequeño texto con el testimonio de quien lo llevó y, en el mejor de los casos, se organizan jornadas de memoria donde además de las piezas materiales y visuales, están presentes personas en capacidad de contar sus usos y significados, lo cual genera enriquecedoras conversaciones con los visitantes.

El paseo del recuerdo parte de la idea de que los recuerdos colectivos muchas veces se anclan en lugares; por ejemplo, en la historia de un barrio, algunas calles, casas y espacios comunitarios fueron escenario de hechos memorables. Como técnica consiste en un recorrido a lo largo de una ruta que atraviesa sitios significativos relacionados con el tema que se reconstruye; en cada lugar, una o varias personas conocedoras del hecho histórico, narran a los viajeros lo que saben de él y se establece un diálogo fecundo acerca de su significado colectivo. Los objetos se pueden organizar según sea más pertinente, en torno a periodos o temas.

Las tertulias no son otra cosa que organizar una actividad propia de los grupos sociales cuando quieren conversar sobre algo que les parece importante. En este caso, hay que reconocer previamente qué forma asumen en cada caso y cuál es el momento más adecuado para hacerlo; por ejemplo, mientras en México es común encontrarse para desayunar y “platicar”, en Colombia son muy importantes las “onces” o chocolatadas al finalizar la tarde y entre jóvenes una fogata puede ser ocasión propicia para hablar.

La música también es una fuente provocadora de recuerdo, más aún cuando, en comunidades campesinas y populares, el cantar o escuchar canciones en grupos es una práctica frecuente. Por esto, las serenatas y las audiciones colectivas de música son utilizadas como dispositivos de activación de memoria y ofrecen grandes resultados cuando se trata de temas en los que participan diferentes generaciones. A partir de una exploración previa, se consigue un grupo musical versátil que pueda interpretar canciones de diferentes épocas o se pide a los invitados que lleven algún disco o CD con música representativa de la época o momento en el participó del proceso; en el encuentro —que puede asumir la forma de unas onces o una fiesta— se escucha la música y generan conversaciones sobre los contextos y situaciones que evoca.

En una RCH también podemos utilizar estrategias investigativas y pedagógicas como los talleres de memoria o jornadas de memoria; al concentrar en un mismo espacio y tiempo a varias personas y acciones, se posibilita el uso combinado de varias técnicas y

dispositivos de activación de memoria. En estos casos, también se puede acudir a técnicas expresivas, sean dramáticas (por ejemplo, un sociodrama o alguna técnica de teatros del oprimido) o plásticas (realización de dibujos, *collages* o maquetas).

Por último, queda abierta la invitación a la creatividad e imaginación de las organizaciones y colectivos de investigadores a inventar otros dispositivos acordes con las prácticas culturales de la población y a la singularidad (generacional o de género) de los participantes.

## Recomendaciones para el uso de técnicas en investigación participativa

Expuestas estas dos metodologías participativas y el lugar que han ocupado las técnicas en los procesos de exploración inicial, trabajo de campo, reconstrucción de historias y devolución de resultados, se presenta, a continuación, un punteo de criterios y recomendaciones para su escogencia y utilización en indagaciones concretas.

1. Tener presente que las técnicas no son un fin en sí mismas, sino un medio o mediación para producir, analizar o comunicar información (datos o relatos) en el contexto de una investigación.
2. Las técnicas no son “neutrales”, pues permiten visibilizar o invisibilizar ciertas dimensiones de la vida social, reconocen y afectan de una manera u otra las realidades estudiadas y los sujetos involucrados.
3. En una investigación participativa, las técnicas reconocen a los sujetos involucrados como actores sociales y no como simples informantes pasivos.
4. Por esto, además de producir datos y relatos, las técnicas deben propiciar el diálogo y la reflexión crítica de los sujetos.

5. La escogencia de las técnicas debe tener en cuenta el momento (exploración, definición de preguntas, trabajo de campo, reconstrucción de procesos, análisis o comunicación) y el propósito para el cual va a ser empleada, así como las preguntas y objetivos de la investigación.
6. Así mismo, el uso de cada técnica debe adecuarse a las características de los sujetos que participarán y al contexto cultural e histórico por el que atraviesan.
7. Una técnica no es suficiente. Se sugiere en cada investigación se empleen diferentes técnicas, dado que posibilitan una mayor pluralidad de miradas y riqueza en la información producida.
8. Es necesario preparar la utilización de cada técnica. Elaborar los recursos e instrumentos necesarios (grabadoras, filmadoras, cuadernos de notas guías de observación), generar las condiciones para su aplicación, distribuir responsabilidades) y en algunos casos, hacer una prueba o ejercicio previo.
9. En cada proyecto estas técnicas pueden reinventarse y combinarse de acuerdo con las necesidades de la investigación y características de la población.
10. En todo caso, debe hacerse registro sistemático de las narraciones e informaciones. Para esto, se recomienda unificar el tipo de fichas o planillones que recojan la información, así como comentarios de los investigadores.
11. Una vez recogida la información, se procede a su análisis a través de diferentes procesos como su organización por periodos y temas, la realización de matrices y esquemas al modo de mapas conceptuales o semánticos que organicen los hallazgos.
12. Cuando la técnica se usa para socializar o hacer devolución de avances debe tenerse en cuenta las características de la población a la que se le pretende comunicar (nivel de escolaridad, prácticas culturales, etc.).

## Referencias

- Acuña, V. (1986). Cuestiones de memoria popular e historia social. En V. Acuña *Memoria y cultura popular costarricense* (pp. 32-46). Centro Nacional de Acción Pastoral.
- Cendales, L., Peresson, M. y Torres, A. (1990). *Los otros también cuentan. Elementos para una recuperación colectiva de la historia*. Dimensión Educativa.
- Cendales, L. y Torres A. (2001). Recordar es vivir. Algunas técnicas para reactivar la memoria colectiva. *Aportes*, 56, 65-75.
- CLEBA. (1989). *La IAP vista desde nuestras experiencias: seminario taller*. CLEBA.
- Cuevas, P. (2006). La re-construcción colectiva de la historia: una contribución al pensamiento crítico latinoamericano. En C. Walsh (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial* (pp. 169-189). UASB.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana.
- De Ketele, J. M. y Roegiers, X. (1995). *Metodología de la recogida de la investigación*. Editorial La Muralla.
- De Shutter, A. (1981). *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. CREFAL. Dimensión Educativa. (1985). *Investigación acción participativa*. DIMED.
- Fals Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Punta de lanza
- Fals Borda, O. (1980). La ciencia y el pueblo. Nuevas reflexiones sobre la Investigación – Acción (Participativa). En Asociación Colombiana de Sociología, *La sociología en Colombia. Balance y perspectivas. Memoria del Tercer congreso de sociología* (pp. 14-35).
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Siglo XXI.
- Fals Borda, O. (1994). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer Mundo editores.

- Fals Borda, O. (1995). *Investigación Acción, ciencia y educación popular en los 90*. CEAAL.
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis político*, 38, 7390. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>
- Fals Borda, O (2014). De la pedagogía del oprimido a la Investigación Acción Participativa. *Encuentro de saberes*, 4, 3-10.
- Fals Borda, O. y Anisur, M. (1991). *Acción y conocimiento*. CINEP.
- Guiso, A. (Coord.). (2002). *Técnicas interactivas para la investigación cualitativa*. FUNLAM.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Editorial Norma
- Herrera, N. (2018). *Saber colectivo y educación popular. Tentativas sobre Orlando Fals Borda*. Ediciones desde abajo.
- Parra, E. (1983). *La investigación acción en la costa Atlántica. Evaluación de la Rosca 1972 – 1974*. FUNCOP.
- Torres Carrillo, A. (1999). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. UNAD.
- Torres Carrillo, A. (2003). Pasados hegemónicos, memorias colectivas e historias subalternas. En C. Walsh (Ed.), *Estudios culturales latinoamericanos* (pp. 197-214). UASB.
- Torres Carrillo, A. (2004). Por una investigación desde el margen. En A. Jiménez y A. Torres (Coomp.), *La práctica investigativa en Ciencias Sociales* (pp. 51-62). Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres Carrillo, A. (2008). Investigar en los márgenes de las Ciencias Sociales. *Folios*, 27, 51-62. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n27/n27a05.pdf>
- Torres Carrillo, A. (2010). Generating knowledge in popular education: from participatory research to systematization of experiences. *International Journal of Action Research*, 6(2-3), 196-22. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/41415>
- Torres Carrillo, A. (2014). Producción de conocimiento desde la investigación crítica. *Nómadas*, 40, 69-83. [http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas\\_40/40\\_4T\\_Producciondeconocimientodesde.pdf](http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_40/40_4T_Producciondeconocimientodesde.pdf)

- Torres Carrillo, A. (2015). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Editorial Biblos.
- Torres Carrillo, A. (2016). *Hacer historia desde abajo y desde el sur*. Editorial desde abajo.
- Torres Carrillo, A. (2019). *Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa*. Editorial Nómada.

# El análisis de contenido en la investigación educativa<sup>1</sup>

Alexander Ruiz Silva<sup>2</sup>

## Presentación

Tanto en la investigación en ciencias sociales como en la investigación educativa se suele dedicar mucho tiempo a la elección y diseño de estrategias de recopilación y de producción de información. Mientras las primeras hacen referencia a fuentes preexistentes, la mayor de las veces de carácter documental; las segundas aluden a información inédita, que emerge a partir de la interacción entre el investigador y los actores sociales que configuran su ámbito de indagación. Las estrategias de análisis de la información recopilada y producida, por su parte, no suelen tener el mismo nivel de atención y explicitación. En ocasiones, ni siquiera se considera relevante presentar la estrategia desde la cual serán analizados textos o testimonios; en otras, esta se enuncia a penas tímidamente y solo en contadas excepciones se presenta con claridad y suficiencia.

---

1 Este texto es la segunda edición corregida, modificada por lo menos en un 80 % y actualizada del capítulo: "Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación", incluido en la primera edición del presente libro.

2 Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional.

Así, pareciera que recopilar y producir información se considerara una condición *sine que non* para la realización de experiencias investigativas —y por supuesto que lo es—, pero qué hacer con ella, una vez generada, pareciera entrar en una suerte de trance o suspensión.

Nada más lejos de la realidad, pues, así como los investigadores requerimos buscar e identificar fuentes, compilar y organizar información de manera sistemática, también requerimos interrogar, reconstruir, deconstruir, describir, analizar, explicar o interpretar tales elementos del mismo modo. El presente texto se basa, justamente, en esta consideración y contiene una serie de orientaciones prácticas para la realización del análisis de contenido (AC) en estudios de carácter educativo. En lo que sigue, se sitúa la estrategia en el ámbito general del análisis del lenguaje —alfabético y simbólico—; se reflexiona sobre sus alcances y limitaciones teóricas y prácticas; y se presenta una propuesta de modelo operativo, en función de requerimientos de examen, organización y categorización de información y de las elaboraciones conceptuales derivadas de su uso.

## **Análisis de contenido y análisis del lenguaje**

Por suerte, en la investigación educativa y social se cuenta con numerosos métodos de análisis del lenguaje, entre las que se pueden mencionar el análisis semiótico —y semiótico visual: de imágenes, de videos—, el análisis del discurso; el análisis crítico —semiótica— del discurso; el análisis de géneros del discurso. Estos, si bien provienen de tradiciones teóricas distintas, coinciden en ser interesantes alternativas de investigación cualitativa para abordar la realidad social, cultural, política, educativa, entre otras, y entre las cuales el AC podría ser considerado un subgénero o, incluso, una técnica (Ruiz, 2014 y 2017).

Sin embargo, el AC puede ser una valiosa herramienta en el desarrollo de estudios en los que se requiere organizar amplios volúmenes de información documental y testimonial. Esto significa disponer de un eficiente procedimiento en la comprensión de las

realidades simbólicas de los actores sociales y de los contextos socio-culturales objeto de indagación.

Al estudiar el significado de distinto tipo de textos y testimonios (bien se trate de documentos de carácter histórico o bien de transcripciones de entrevistas, grupos focales, etc.), tomados como fuente de información primaria o secundaria, el AC establece un vínculo entre tres niveles del lenguaje: el nivel de superficie, el nivel analítico y el nivel reconstructivo, interpretativo o inferencial.

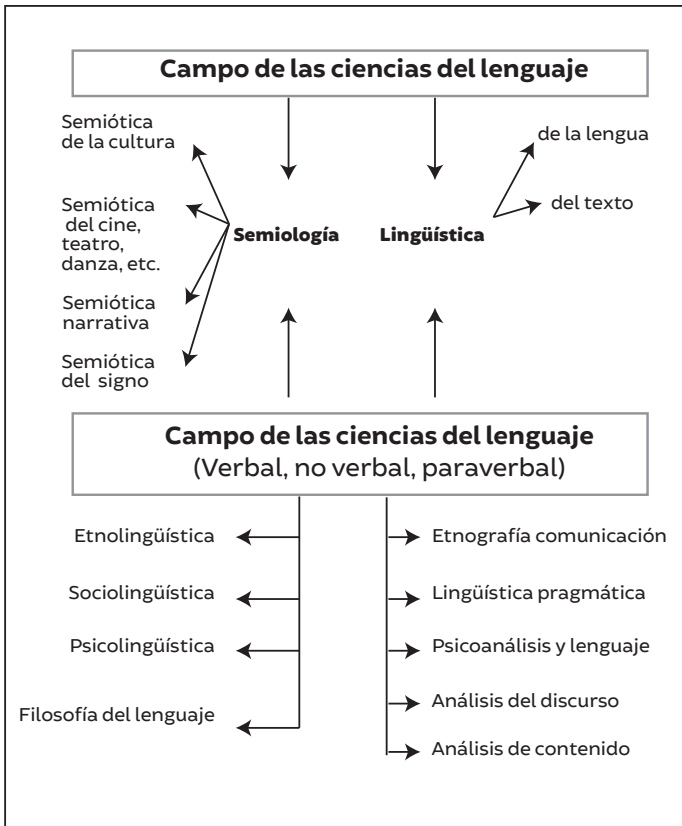
El nivel de superficie está constituido por las afirmaciones, exclamaciones, preguntas, puntos de vista y, en general, formulaciones de origen oral o escritural contenidos en un texto; se caracteriza por describir la información. Al nivel analítico, en cambio, se llega cuando somos capaces de ordenar estas formulaciones a partir de criterios de afinidad —unas afirmaciones dicen prácticamente lo mismo que otras— o por criterios de diferenciación —unas afirmaciones dicen cosas completamente distintas e incluso contrarias a otras— y cuando construimos categorías para clasificar y organizar la información contenida en dichos escritos. En lo que respecta al nivel reconstructivo, interpretativo o inferencial, según el enfoque epistemológico y orden del discurso en el que se sitúe el estudio, este consiste en la capacidad que tiene el investigador de comprender el sentido de la información a la que ha accedido (nivel de superficie) y ha organizado (nivel analítico), pero a la que también ha dotado de un sentido nuevo.

La utilización del AC permite acceder de manera sistemática a estos tres niveles y construir a partir de allí un texto distinto a los anteriores, más completo, más estructurado y más sugestivo, en el que los anteriores textos (testimonios escritos y transcripciones) sean reflejados, recuperados, reconstruidos, contextualizados y recreados. Esto debería, en principio, permitirle tanto a los investigadores como a la comunidad investigada acceder a una visión auténtica de las distintas concepciones, acciones y circunstancias sociales, culturales o educativas convertidas en objeto de investigación.

En esta dirección, el AC se propone como una herramienta metodológica rigurosa y sencilla que exige someter la capacidad

reconstructiva, interpretativa e inferencial del investigador a una disciplina orientada técnicamente. El siguiente esquema clásico de Julieta Haidar (ver figura 1) permite ubicar el AC en el amplio campo de las ciencias del lenguaje.

Figura 1. Campo de las ciencias del lenguaje



Fuente: Haidar (1998, p. 119).<sup>3</sup>

3 La única modificación realizada al presente esquema es la incorporación del AC en la parte inferior derecha del esquema.

## Privilegiar y subordinar

El AC puede ser utilizado como una estrategia principal de análisis del lenguaje o como una herramienta complementaria, esto es, como técnica subsidiaria de un método más genérico. Un ejemplo de esto son los estudios de textos literarios basados en el análisis de géneros del discurso (Bajtín, 2002; 2011), en los que el AC puede usarse para sistematizar y categorizar (determinar y delimitar) el contenido de los textos literarios analizados, según el enfoque bajtiniano desde el cual se analiza la discursividad de las obras seleccionadas: estilo, composición, orientación ética e ideológica, dialogismo de la obra, entre otros.

Si nuestro propósito investigativo fuera, por ejemplo, dar cuenta de la manera como niños y maestros de educación básica primaria de una escuela pública en Bogotá conciben sus derechos, la observación de sus interacciones en el aula y fuera de ella y la exploración de su producción simbólica (cuentos, dibujos, composición e interpretación musical, entre otras) constituyen las estrategias de producción de información, mientras que el AC representa la estrategia de análisis de la información generada en el proceso investigativo.<sup>4</sup>

En el caso de que, como investigadores, no solo quisiéramos indagar el significado de los derechos en las prácticas cotidianas de la escuela primaria, sino, además, caracterizar los obstáculos que la cultura escolar antepone a su ejercicio, la exigencia del asunto investigado no se resolvería simplemente eligiendo relatos que ejemplifiquen uno y otro caso. Suele suceder que los maestros-investigadores adelantamos procesos de investigación de contextos educativos propios o muy cercanos al nuestro, de tal modo que hacemos parte del contexto investigado, es decir, participamos en la conformación y constitución del objeto investigado. Este rol de

---

4 Este ejemplo es el de un trabajo de investigación realizado en el Instituto Pedagógico Nacional, expuesto en detalle en el libro: *Didáctica de la fantasía. La formación del niño como sujeto de derechos* (Ruiz y Prada, 2020).

investigador interno o investigador participante hace que necesariamente se pase de un plano descriptivo, explicativo, inferencial o interpretativo a uno propiamente existencial, en el cual todos los actores del estudio expresamos maneras de pensar, de vivir, de situarnos en la realidad indagada.

Este tipo de estudios plantean necesariamente un diálogo de intersubjetividades. Las subjetividades en juego, para el caso, son las de los investigadores y las de los actores sociales participantes, las cuales a menudo se superponen, se entrecruzan, se tensionan o se complementan. El AC, dada su orientación técnica, nos ayuda en casos como estos a organizar, delimitar y distinguir no solo niveles de análisis, sino también la procedencia de las voces, los relatos y demás recursos desplegados; insisto, las de los actores sociales y las de los mismos investigadores. De este modo, los textos compilados y los testimonios escritos —transcripciones— constituyen el insumo-objeto del análisis y el AC la herramienta para su sistematización.

### La producción de saber

Aunque a estas alturas de la exposición parezca obvio, el AC trabaja fundamentalmente con el lenguaje, en tanto acto productor de sentido. Acto bajo el cual nuestras acciones cotidianas, la esfera performativa de nuestra vida, suelen adquirir diversos significados. Está claro que mediante el lenguaje expresamos no solo ideas y significados puntuales, sino también deseos, expectativas e intenciones. En la investigación empírica el AC funge solo como una herramienta que permite, entre otras cosas, recopilar, comparar, clasificar información con vistas a establecer esquemas de comprensión de sentido, en relación con el contexto social y cultural de donde proviene la información.

En el ejemplo antes mencionado, el AC se utilizó básicamente como instrumento organizador de las expresiones y producciones de los maestros y niños de algunos grados de primaria, de una escuela pública, con el objeto de comprender no solo dichas expresiones y producciones, sino, también, con la intención de generar

conocimiento en, desde o sobre las mismas. Lo que veremos más adelante es cómo estos referentes pueden ser organizados para su análisis, de tal modo que podamos acceder a su significado y a partir de ahí construir nuevo saber.

Vale la pena tener en cuenta que, cuando se habla del contenido de un texto nos referimos al sentido que tiene ese texto para quien lo produce, es decir, para quien genera saber a partir de él. El interés se traslada entonces del texto mismo, a algo en relación con lo cual el texto funciona como indicador de conocimiento. De este modo, el AC tiene entre sus objetivos primordiales el establecimiento de las conexiones existentes entre el nivel formal o de superficie de un texto (nivel sintáctico) y el nivel significativo del mismo (niveles semántico y pragmático) (Navarro y Díaz, 1995).

El significado que cada uno le otorga a su vida en el presente se encuentra decididamente influenciado por la propia experiencia, es decir, por lo que hemos hecho y dejado de hacer en el pasado y por el modo en que establecemos relaciones entre los distintos significados que descubrimos y construimos en la vida:

Llevar la experiencia al campo del lenguaje es poderla hablar desde las significaciones y las orientaciones que ha adquirido; estos elementos se hacen visibles a partir de los datos históricos y vivenciales que se registran de las actividades y acciones que —desarrolla el individuo en el transcurso de su misma— experiencia. (Ramírez, 1993, p. 9)

En esta dirección, estrategias de análisis como la que estamos presentando ayudan a desvelar el sentido de experiencias particulares de sujetos situados, en la medida en que concebimos la cotidianidad de nuestras vidas no solo como un entramado de objetivaciones sociales, sino como una compleja red de significaciones configuradas por los actores que en ellas intervienen; como un entramado de lecturas y recreaciones, posicionamientos que generan o demandan en nosotros dichas experiencias (Torres, 2016; 2018).

En el AC los documentos (textos y testimonios) objeto de atención adquieren su verdadero sentido y alcance en la medida

en que el investigador los organiza, clasifica, delimita y construye a partir de categorías analíticas, pero, sobre todo, en la medida en que plasma su propio sello comprensivo en dicha información, es decir, en la medida en que integra su propia perspectiva a la planteada en dichos escritos.

Esto se logra en la medida en que el investigador desarrolla la capacidad de reconocer y caracterizar los ámbitos sociales en los que se sumerge y de los cuales, al menos parcialmente, empieza a hacer parte. Así, es perfectamente razonable que las ideas y vivencias del niño, como sujeto de derechos en una escuela primaria, sean completamente distintas a las que se puedan hallar en escuelas de otras regiones o, incluso, de la misma ciudad, ubicadas a unas cuantas cuadras de aquella. Siempre será clave la disposición a dejarse afectar por la singularidad de cada experiencia, de cada contexto; en suma, si bien no deja de ser interesante encontrar características comunes en distintas instituciones y grupos de actores sociales, está claro que tiene mayor relevancia hallar diferencias, peculiaridades y hacerlas explícitas. Al respecto, mediante el AC es posible reconocer dos tipos de dimensiones del contexto, distintas pero complementarias, se trata del contexto socio-cultural y del contexto relacional. El contexto socio-cultural se refiere a las formas de vida, experiencias, prácticas, hábitos, valores, costumbres, proyecciones y anhelos que poseen o despliegan los actores sociales —niños y maestros— y que delimitan el ejercicio de sus derechos en la escuela. El contexto relacional alude a los actos comunicativos, expresivos y simbólicos mediante los cuales los actores sociales se asumen o no como sujetos de derechos, pero también enlaza el nivel de empatía y confianza que establecen con el investigador, el grado de sinceridad en sus producciones y respuestas, la manera como comunican sus intenciones y estados de ánimo, entre otros.

El análisis deberá partir de un diálogo permanente entre estas dos esferas. El investigador ha de tener presente que, aunque algunas de las características descritas en el cuadro se mantienen, relativamente, en el tiempo; otras logran rápidas transformaciones

en relación con las vivencias cotidianas en la escuela y los acontecimientos familiares, sociales y políticos más amplios.

## **Análisis de contenido en acción**

Cuando se utiliza el AC se trabaja con dos tipos de elementos estructurales, que son las referencias y los rasgos. En el caso del ejemplo presentado, las referencias se definen con base en las expresiones y producciones de los niños en el desarrollo de las jornadas de trabajo e interacción: dibujos, cuentos, composición colectiva de una canción —todos sobre los derechos de los niños— y el diálogo permanente con sus maestros sobre sus intenciones y orientaciones formativas, los obstáculos que identifican, los logros alcanzados, etc. Todo se habrá de transcribir, clasificar y organizar. En definitiva, las referencias son el conjunto de producciones orales, escritas y simbólicas generadas por los participantes del estudio (corpus de información).

Por su parte, los rasgos son aquellos elementos que los investigadores consideran significativos en dichas expresiones y producciones, bien sea porque permiten caracterizar maneras peculiares de concebir y ejercer los derechos en y desde la escuela, o bien porque permiten identificar las principales recurrencias y coincidencias entre los actores sociales del estudio. En otras palabras, son las características diferenciales y comunes más importantes identificadas en las referencias.

Ahora que se sabe cuáles son los elementos estructurales para llevar a cabo el AC, se puede pasar a la etapa de organización y análisis de dichos elementos. Su organización y clasificación se realiza a partir de la utilización de dos tipos de estrategias complementarias, estas son: estrategias de delimitación y estrategias de determinación de la información.

Estrategias de delimitación: aquí se hace énfasis en la manera como se amplían o restringen los elementos —referencias y rasgos— presentes en las expresiones y producciones de los participantes

del estudio, según la cantidad de textos (alfabéticos y simbólicos, es decir, escritura, imágenes, otros) compilados o producidos. Las estrategias de delimitación pueden ser extensivas o intensivas.

Las estrategias extensivas se integran en el análisis de todas las expresiones y producciones de los participantes sobre los derechos vulnerados, derechos restituidos, derechos promovidos, etc. Aunque se analizan todo tipo de expresiones y producciones se restringe su número, en relación con el número de participantes: mayor diversidad de tópicos, pero menor número de participantes considerados.

En las estrategias intensivas se reduce el número de elementos analizados y se toma como centro únicamente las expresiones y producciones de los niños y de los maestros sobre situaciones de vulneración de sus derechos. Se deja de lado, por ejemplo, sus expresiones y producciones sobre derechos restituidos o sobre derechos promovidos, etc.

Esto permite, en principio, concentrar el esfuerzo del investigador en un tratamiento exhaustivo, completo del tópico elegido, incluyendo a todos los participantes.

Estrategias de determinación: estas se refieren al modo como se establece el sentido de cada una de las expresiones y producciones, por ejemplo, a partir de la comparación o contraste de los cuentos escritos por los niños sobre sus derechos. Las estrategias de determinación también se dividen en estrategias intertextuales o extratextuales.

En la estrategia intertextual la orientación, el contenido y el sentido de una producción, para el caso de un cuento infantil sobre los derechos, se establece en relación con estos mismos elementos presentes en los cuentos de los otros participantes. Esta estrategia supone, a la vez dos posibles modalidades. Primero, la derivación agregativa, en la cual las producciones —cuentos sobre los derechos— se unifican según una sola categoría, por ejemplo: defensa de los derechos del otro. Se enfatiza así en los aspectos comunes (coincidencia y resonancia cooperativa) de las producciones de distintos participantes. Segundo, está la derivación

diferenciadora, en la cual las producciones se organizan en distintas categorías con el objetivo de establecer comparaciones entre los mismos, por ejemplo: los derechos de los otros, mis propios derechos, su ejercicio activo, su vulneración, su restitución, entre otros (resonancia diferencial).

En la estrategia extratextual el sentido de una expresión y producción se establece en relación con elementos que no están presentes explícitamente en sus producciones, como el nivel socioeconómico, la estructura familiar de los participantes, el nivel cultural de los padres, ámbito rural o privado de la escuela, entre otros. Esta estrategia puede, a su vez, verse afectada por dos tipos de condiciones. Primero, las condiciones del contexto, que son sociales, políticas, económicas, de orden público, entre otras, por las que atraviesa la sociedad, la región o la comunidad en la que se genera la producción. Segundo, por las características especiales del actor social; todas las personas somos singulares, tenemos historias de vida y rasgos de personalidad específicos, capacidades y habilidades particulares, lo que determina la calidad, modalidad y cualidad de sus expresiones y producciones.

En algunas investigaciones es común combinar estrategias de análisis intertextual con estrategias de análisis extratextual, de la misma manera que se pueden instrumentar simultáneamente estrategias intensivas y extensivas. Se entiende, por tanto, que el uso del AC en un estudio ha de estar sujeto a la intencionalidad y necesidades del investigador, así mismo, ha de permitirle organizar y sistematizar la información con criterios claros y precisos. En ese orden de ideas, la propuesta de análisis que se ajustó mejor al ejemplo hasta ahora presentado fue la siguiente (ver tabla 1):

Tabla 1. Diseño de análisis de contenido

<b>Diseño de análisis de contenido</b> Ejemplo de estudio sobre el niño como sujeto de derechos en la escuela primaria		
	Delimitación extensiva	Delimitación intensiva
Determinación intertextual	<p>El análisis de expresiones y producciones de los actores condujo a la construcción de categorías emergentes, a partir de la intención del investigador de acentuar los aspectos más promisorios para el análisis, de manera exhaustiva y en relación directa con los objetivos específicos del estudio, teniendo en cuenta las condiciones particulares del contexto donde se recopiló y produjo la información.</p> <p>Por tal razón, se asumió una tendencia de delimitación extensiva con muchas referencias y pocos rasgos, en un número reducido pero apreciable de actores sociales. También se asumió una determinación intertextual, la cual permitió combinar la derivación agregativa, a partir de la cual se organizaron las categorías emergentes, y la derivación diferenciadora, a partir del cual se construyeron categorías analíticas, con base en la intencionalidad del investigador y los objetivos del estudio.</p>	
Derminación extratextual	—	—

Fuente: elaboración propia.

En resumen, se ha dicho qué es una referencia, qué es un rasgo, cuáles son y cómo se usan las estrategias de delimitación y de determinación en un AC, incluso, se ha presentado un ejemplo para ilustrar dichas estrategias, es decir, han explicitado algunos recursos técnicos relevantes según los cuales llevar a cabo el análisis propiamente dicho.

## Sistematizar y analizar

Sin lugar a dudas, la organización sistemática de la información permite disponer de una base firme de insumos para emprender el análisis reconstructivo, interpretativo o inferencial de la información disponible, luego de un proceso ordenado de revisión y clasificación de fuentes y producciones escriturales y simbólicas. Paso seguido se recomienda: 1) etiquetar (nominar tentativamente) la información recopilada y producida, y 2) definir y aplicar criterios de periodización.

### Asignar nominaciones tentativas a la información recopilada y producida

La información, en una investigación como la ejemplificada, es el resultado de acciones de recopilación y producción. Se recopila la información cuando se accede a documentos institucionales previamente producidos por una comunidad educativa (orientaciones pedagógicas, PEI, el manual de convivencia, otros). Por supuesto, tales textos anteceden la labor investigativa. Algunos son documentos públicos de fácil acceso, otros de circulación restringida. Normalmente el criterio que se utiliza para la recopilación de información es su pertinencia en relación con los objetivos específicos del estudio y las intuiciones del investigador para otorgarles un valor relacional. En otras palabras, en la recopilación se reproduce y selecciona la información más importante disponible, según la naturaleza del estudio y sus objetivos. Su fuente de información son textos preexistentes y subyacentes, de diferentes épocas, la cual se organiza y etiqueta según criterios precisos de periodización.

De otro lado, se habla de producción de información cuando las expresiones y elaboraciones de los actores sociales se hacen públicas mediante distintos medios, estrategias o plataformas escriturales y simbólicas; es decir, las producciones son resultado de la interacción entre el investigador y los actores sociales: las actividades realizadas, la observación simple o participante, el registro de las interacciones significativas y los reportes o elaboraciones de los participantes.

En la producción se genera, transcribe y selecciona la información emergente más relevante con base en las expresiones y producciones de los participantes, en diálogo o tensión con los objetivos específicos del estudio. Allí, la información se periodiza según los momentos (fechas) en los que es o ha sido generada. El proceso de organización y etiquetamiento de la información recopilada y producida permite alcanzar los niveles descriptivo y analítico del AC.

### Periodización

La información no solo ha de organizarse con base en criterios de delimitación, determinación, recopilación y producción, sino también a partir de un criterio temporal, es decir, secuenciación y fijación en etapas o periodos. Para el ejemplo considerado, es necesario definir la franja temporal que permita enmarcar las expresiones y producciones de los niños en torno a sus derechos, realizadas en la escuela, en actividades de aula o en jornadas especiales; así mismo, se debe considerar su evolución —de un bimestre a otro— y de los borradores de sus cuentos, dibujos y versos musicalizables. En todo caso, la evaluación permanente del nivel de desarrollo de los objetivos específicos y sus eventuales ajustes permite realizar la delimitación temporal de la información producida.

### Categorizar

El proceso de construcción de categorías se encuentra íntimamente ligado al de organización, sistematización y etiquetamiento preliminar de la información; de hecho, si este último proceso se ha realizado con criterios rigurosos, como los sugeridos, se puede decir que ya se han cumplido los pasos para la construcción de las categorías analíticas, es decir, de los organizadores conceptuales de las reconstrucciones, interpretaciones o inferencias conceptuales. La siguiente es una breve recapitulación de lo hasta ahora expuesto:

1. En un primer momento se identifican o construyen las referencias, es decir, el cúmulo de información (corpus) que ofrece el trabajo de recopilación de información seleccionada y de producción de información nueva.
2. El tipo de información obtenida depende del contexto, tanto del socio-contexto de los actores sociales, como relacional, es decir, la interacción entre actores del estudio.
3. Posteriormente, se ordenan las expresiones y producciones según criterios de afinidad, unas afirmaciones dicen prácticamente lo mismo que otras, o por criterios de diferenciación, unas afirmaciones dicen cosas completamente distintas e incluso contrarias a otras.
4. Este proceso suele permitir identificar rasgos en la información, los cuales pueden ser, tanto puntos comunes importantes en las expresiones y producciones de los participantes, como peculiaridades sobresalientes en algunos de ellos. Se puede decir que estos rasgos son los primeros esbozos de categorías.
5. A través de la estrategia de delimitación se define el número de expresiones y producciones a tener en cuenta en el análisis, así como el número de participantes que las generan. Cada investigador aplica la delimitación según su intención y posibilidades.
6. No obstante, es a través de la determinación como se definen, en firme, las categorías objeto de desarrollo conceptual, reconstructivo, interpretativo o inferencial. Vela la pena tener en cuenta que los ejes centrales de todo estudio se anticipan en su marco teórico, por lo que buena parte de la información nueva ha de dialogar con los principales conceptos allí reseñados. Esto es lo que se conoce como derivación agregativa. La información que no se organice en torno a tales conceptos debe estar comprendida según otros términos o conceptos propuestos por los investigadores; este procedimiento, por su parte, se denomina derivación diferenciadora.

7. Estos términos, sumados a los ya previamente definidos, son las categorías analíticas de todo estudio, las cuales usualmente componen la base de los títulos y subtítulos de los informes finales de los informes y de las publicaciones subsecuentes.
8. Cada uno de dichos acápite ha de contener, en principio, información novedosa u otras formas de enfocar la preexistente, en suma, el nuevo saber producido en el estudio.

Así como hay categorías mayores, por decirlo de alguna manera, hay otras que, para la mirada del investigador, aunque sean relevantes, lo son un tanto menos. Esto obliga a establecer niveles de supraordinación y subordinación de categorías, es decir, de conceptos. Por ejemplo, las decisiones éticas que toma un educador y las acciones pedagógicas concretas utilizadas en procesos de orientación moral de sus alumnos podrían ser candidatas a categorías de primer orden, mientras que las jerarquías de poder en la escuela, los discursos del maestro en aula, la filosofía educativa expresada en los documentos del colegio, etc., podrían ser asumidas como categorías de segundo orden, y reconocidas como importantes según el grado de subordinación a las primeras.

Por último, es necesario insistir en que el investigador es quien decide, según la orientación de su estudio y según sus hallazgos, cuáles categorías van a ser consideradas de primer orden y cuáles de segundo y tercer orden. En dicha decisión hay un peso relativo al valor y sentido que los actores sociales le atribuyen a cada expresión y producción, y las condiciones del contexto. Este criterio define, en buena medida, la extensión y calidad —número de párrafos o páginas y profundidad de la escritura— dedicada en el informe a cada categoría y su ubicación en el índice y en el cuerpo del informe, *paper* o libro.

Según Uribe (1995, p. 78), no hay que perder de vista que “[e]l investigador cualitativo es más un artífice o si se quiere un artesano que no arma grandes maquinarias o estructuras mentales sino estrategias que le permitan tener lineamientos orientadores, no manuales reproducibles a cualquier lugar y tiempo”. Si las

categorías construidas son realmente consecuentes con el contexto investigado, es decir, coherentes, justificables, plausibles e incluso audaces y desafiantes, las reconstrucciones, interpretaciones o inferencias de allí derivadas serán igualmente valiosas. “Por supuesto, decidir de qué se está hablando es una especie de apuesta interpretativa. Pero el contexto nos permite hacer esta apuesta de manera menos aleatoria que una apuesta sobre el rojo o el negro en la ruleta” (Eco, 1996, p. 67).

## Imaginar y crear

Hemos hablado de la esfera analítica de la investigación, pero poco sobre la imaginativa y creativa. Se asume que esta dimensión es connatural a los seres humanos dotados de sensibilidad, intuición, lenguaje, inteligencia y capacidad de abstracción; tanto en las acciones corrientes de la vida cotidiana, como en la dinámica especial de la investigación, tales procesos pueden diferenciarse unos de otros.

La capacidad analítica se puede orientar metodológicamente con relativa facilidad, tal y como hemos tratado de mostrar en el presente texto, sin embargo, con la imaginación y creación pasa algo muy peculiar. Esta no aparece sin más en el último momento del proceso escritural de una investigación luego de haber recopilado, producido, seleccionado, clasificado y organizado la información, sino que es una facultad humana que acompaña todas esas etapas y posibilita otorgándoles sentido. Usamos la imaginación y la creatividad cuando consideramos que una expresión o producción de un actor social es más sugestiva o potente que la de otros, o cuando asumimos que un testimonio escrito es más rico en matices que otro. Clasificar y ordenar la información no es solo una tarea analítica, sino que implica también recursividad para dotar de sentido su comprensión en una categoría determinada. Esta claro que no se puede enseñar a nadie a ser creativo o imaginativo, pero sí se pueden elaborar y presentar algunas pautas que le ayuden a desplegar estas disposiciones.

Un investigador también hace gala de su creatividad cuando reflexiona y construye criterios para organizar y aprovechar la información producida en un estudio o cuando establece relaciones inéditas entre conceptos o variables.

En suma, un investigador hace gala de su creatividad cuando enmarca la presentación de los hallazgos de una investigación en sus propias formas de experimentar los fenómenos estudiados y cuando construye variaciones interpretativas de tales fenómenos o acontecimientos. Los investigadores que utilizan la estrategia de AC se valen solo de una herramienta práctica, de una técnica relativamente sencilla para organizar y analizar la información de la que disponen y derivar de ella sus hallazgos, pero lo auténticamente relevante es lo que hace imaginativamente con todo ello.

Ninguno de estos procesos o pasos deberán ser asumidos de manera lineal o acumulativa; en ningún caso describen un orden estricto, inmodificable, antes bien, estos pasos se imbrican entre sí y en algunas ocasiones se presentarán de modo simultáneo. Si bien, el tono del escrito pudo haber generado la sensación de que se sigue una especie de secuencia lógica, en la práctica esta confluencia de elementos se caracteriza siempre por ser abierta y flexible.

## **Heurística del análisis de contenido**

El AC es, en suma, un conjunto de procedimientos que tiene como objetivo principal la producción de un metatexto analítico en el que se representa el corpus textual (la información obtenida y producida en el proceso investigativo) de manera transformada. Este metatexto o texto nuevo representa un saber inédito en relación con el corpus original recopilado o producido. La “nueva lectura” del contexto indagado convierte al investigador en el autor del saber producido. El resultado de este proceso es una doble articulación de sentido del texto y del proceso creativo que lo esclarece. El metatexto generado consiste, entonces, en una determinada transformación del corpus original, operada por reglas definidas y teóricamente justificadas por su autor. De este modo, el AC puede

entenderse como un conjunto de mecanismos capaz de producir preguntas y no como una receta para obtener respuestas. En otras palabras, ha de concebirse como un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual al mostrar sus aspectos no directamente detectables y, sin embargo, presentes en los textos (Navarro y Díaz, 1995).

El metatexto o nuevo saber suele tener como soportes expresivos informes de investigación y artículos científicos, así como libros divulgativos dirigidos, los primeros, a una comunidad especializada y, el segundo, a un público más amplio. Aunque parezca obvio, en la elaboración de dichos textos no se puede perder de vista el contexto y los actores sociales a partir de los cuales se generó el nuevo saber. Esto exige no alejarse demasiado del lenguaje de las fuentes. En otras palabras, el propósito de los investigadores ha de ser esclarecer el corpus original, no el de superarlo o desecharlo. La clave para entrar a este proceso no solo depende de la aplicación de orientaciones metodológicas oportunas, sino de la reconstrucción de la experiencia investigativa en la que recobran importancia los elementos imaginativos y creativos que la recorren.

## Referencias

- Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bajtín, M. (2011). *Las fronteras del discurso*. Las Cuarenta.
- Eco, U. (1996). *Interpretación y sobreinterpretación*. University Press.
- Haidar, J. (1998). Análisis del discurso. En J. Galindo (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 117-164). Pearson.
- Navarro, P. y Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-224). Síntesis.
- Ramírez, J. (1993). *La sistematización, espejo del maestro innovador*. CEPECS.

- Ruiz, A. (2014). Acerca del campo teórico de la educación. En G. Vargas y A. Ruiz (Eds.), *Campo intelectual de la educación y la pedagogía* (pp. 67-90). Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz, A. (2017). La epistemología de la pedagogía o el feliz encanto de lo inútil. En A. Martínez, A. Ruiz y G. Vargas (Coords.), *Epistemología de la pedagogía* (pp. 31-42). Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2020). *Didáctica de la fantasía. La formación del niño como sujeto de derechos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, A. (2016). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Biblos.
- Torres, A. (2018). *Movimientos sociales y educación popular en América Latina*. Caminos.
- Uribe, M. (1995). Los materiales de la memoria. En *La investigación cualitativa. Curso especializado en la modalidad a distancia sobre investigación en las ciencias sociales* (pp. 15-78). Universidad de Antioquia.

# Experiencia heterodoxas. Otros caminos hacia el conocimiento<sup>1</sup>

INÉS PÉREZ-WILKE<sup>2</sup>

Entonces... ¿Quién son tú?

EDUARDO DJATA

## Introducción

La potencia de los saberes que emergen en procesos orientados por metodologías de investigación en artes y humanidades conducen, en el contexto académico, a caminos de investigación frecuentemente marginales y heterodoxos. La necesidad de registrar las complejas y ricas construcciones y agencias alteritarias demanda estrategias innovadoras, sensibles e interdisciplinarias que nos lleven a interpelar la categoría de experiencia y en la

- 
- 1 El artículo es una actualización del capítulo 2 de la tesis doctoral *La experiencia de l@s Otr@s. Claves para una heterología suramericana* (2016), dedicada al estudio de la diferencia a partir de diversas experiencias comunitarias vinculadas a expresiones artísticas y culturales, con lo cual se desarrollaron estrategias de producción de conocimiento.
  - 2 Docente e investigadora del Programa Nacional de Formación Avanzada en Artes y Culturas del Sur, y del eje Estético-Lúdico en la Universidad Nacional Experimental de las Artes. Dedicada a la investigación en estudios del imaginario y la subjetividad colectiva, experiencia estética, danza comunitaria, antropología audiovisual, género, performance e improvisación escénica, oralidad, cultura popular y afrodescendencia. Coordina el grupo de investigación Semeruco Impro, volcado al trabajo de laboratorio en improvisación interdisciplinar.

posibilidad de su producción comunitaria. Por otra parte, el contexto latinoamericano y la comprensión de la complejidad de sus fuerzas y dinámicas heterogéneas exigen formas de ruptura, de trasgresión de las subjetividades y sensibilidades unívocas que la modernidad fabrica; por ello subrayamos el camino heterodoxo como necesidad de construcción a partir de los propios contextos y necesidades. En este caso, ponemos a disposición elementos de un abordaje experiencial<sup>3</sup> que permite por la vía empírica asumir estrategias de investigación junto a colectivos de trabajo sociocultural, puesto en juego en varias comunidades latinoamericanas. En el trabajo se muestra la potencia y la importancia de ejercitar sensibilidades, epistemes y agencias más allá de la idea de sujeto, cerrada ontológicamente, sino desde concepciones abiertas que encontramos son recurrentes en las distintas formas de pensamiento popular latinoamericano.

Se plantean abordajes fértiles para las investigaciones que buscan registrar caras ocultas de las dinámicas socioculturales y que aspiran a dar espacio a formas de saber alteritario cuyos registros reclaman estrategias situadas. Especialmente aquellas que contemplan movimientos de los imaginarios y las sensibilidades colectivas, que tienen a las corporalidades en un lugar de relevancia, que apuestan a dispositivos teórico-prácticos y que toman en cuenta la diversidad de acervos culturales y epistémicos que coexisten en el continente.

Para la notación del lenguaje inclusivo de género usaremos la forma *a/o*, por considerar que apunta a la inclusión, sin desaparecer la diversidad contenida en las experiencias de sexo-género en sus diferentes expresiones.

---

3 Diferenciamos la perspectiva experiencial, sobre la que venimos escribiendo desde 2009, de formas de experimentación social o psicosociales asociadas al conductismo y funcionales a las investigaciones de *marketing*, control social, y otras formas de investigación sociológica al servicio de aparatos de regulación que son contrarios a nuestros propósitos. La perspectiva experiencial como producción de saber colectivo se explica a lo largo de este texto.

## La producción de experiencias

Hacemos foco en las formas de producción de experiencias colectivas que generan condiciones de: 1) sinergia entre corrientes de ideas que circulan en el grupo, 2) incidencia en las formas de enunciación y autorepresentación, 3) desplazamiento de perspectivas y revelación de aspectos velados o marginados de las subjetividades y sensibilidades silenciadas, y 4) acceso a formas y territorios de saber eclipsados por los marcos categoriales hegemónicos. En este sentido pudimos identificar métodos, en las dinámicas de diversos, colectivos que facilitaban estos descentramientos. Se consolidan en el proceso formas de experimentación y laboratorio que autorizan a pensar un eje de producción de experiencias inéditas, con cualidades heterogéneas, capaces de movilizar las perspectivas subjetivas, de aguzar las sensibilidades, perceptivas y receptivas, y entrever formas de riesgo fértiles para la producción social. Esto significó avanzar en un desdoblamiento del trabajo doctoral repensado algunos años más tarde en una versión actualizada y sintética de la propuesta metodológica, al subrayar la dimensión programática, que sigue resonando en nuevas investigaciones.

La idea de producir experiencia de manera deliberada o experimental parece generar una contradicción, pues se asume una cierta espontaneidad contenida en la categoría de experiencia. Sin embargo, en diferentes enfoques pedagógicos, en abordajes de investigación teórico prácticos y en el marco de dinámicas comunitarias, se evidencia un trabajo intencionado en generar experiencias significativas como eventos privilegiados de comprensión. Hablamos de diseño y producción de condiciones propicias para ejercicios perceptivos, reflexivos, expresivos, creadores, dialógicos que generan saber individual y colectivo desde las corporalidades y las acciones. En las propias fiestas populares, por ejemplo, se desarrollan ampliamente momentos de improvisación que pueden operar como laboratorio del cotidiano y como espacio de producción de experiencias de resonancia. Nos referimos a fiestas como el

Velorio de cruz o Fiestas de San Juan, en Venezuela (2013) (ver figura 1) o los *Blocos* baianos en Brasil <sup>4</sup> (2014). También en rituales populares y otras formas de religiosidad de herencia yoruba como en el Candomblé en Brasil o la Santería cubana, en los cuales la acción del rito está diseñada para provocar estados y eventos que permiten a la comunidad cierto tipo de conocimiento. Pensamos la provocación de este tipo de experiencias como fuentes muy valiosas para la producción de saber social heterogéneo a partir de las interacciones y los acontecimientos que hacen visibles.

Figura 1. Repique de San Juan – Parroquia La Vega. Caracas



Fuente: fotografía Inés Pérez-Wilke.

En este orden de ideas, en el campo de las artes hay una tradición visible que proponen experiencias colectivas y aspiran a develar aspectos no evidentes de lo real. El teatro del oprimido (Boal, 2002) es un ejemplo ampliamente conocido, en la medida en que propone ensayos escénicos de lo real. Pero también en

---

4 Los *blocos* afro son comparsas que participan a partir de 1974 en el carnaval de Bahía, introduciendo una musicalidad, estética y formas danzarias de matriz afrodescendiente.

experiencias de educación popular, por ejemplo, en el campo de la comunicación, donde la palabra es promovida y estimulada en sí misma y no solo como método de registro de datos, o en las historias locales donde se invoca la memoria activa, en los estudios de género al alentar situaciones de especial cuidado y escucha sobre lo vivido, lo cual genera experiencias que, en algunos contextos, son inéditas para los participantes. En estas las narrativas y apuestas conceptuales aspiran a tocar los campos empíricos, simbólicos e imaginarios al ampliar de manera vertiginosa el campo de discernimiento y de acción popular, especialmente sobre sus propias potencias, territorios, dimensiones y alcances. El acercamiento con cada colectivo de trabajo parte de la construcción de una agenda conjunta que permita poner en juego las diferentes perspectivas y sus consecuencias para la acción.

Otro ejemplo en esta línea de trabajo es el campo de la danza comunitaria (Chillemi, 2015), que no solo es una experiencia interdisciplinaria e intersectorial, sino un espacio de saber y creación que renueva la idea de investigación artística democrática, accesible y transformadora al tocar las memorias, las corporalidades y crear contexto para la expresión. También la línea de trabajo de la Red de Antropologías de Cuerpo, en torno al *performance* investigación (Citro *et al.*, 2020), ofrece un referente en el tipo de dispositivos referidos y en cuya línea abonamos. Esto implica tanto las manifestaciones populares, como las prácticas escénicas profesionales y no profesionales.

Interesan las cualidades de cada experiencia para abrir un campo de visibilidad que tensione las categorías que cada experiencia coloca en el debate, así como los deseos y temores colectivos, las ambigüedades, la heterogeneidad reproducida, de los cuales resultan flujos vigorosos de creatividad social. De este modo, los formatos de taller, encuentro o fiesta, acciones de calle son favorables a este abordaje. A partir de allí se generan avances de investigación para la comunidad en los temas propuestos por el colectivo y se ofrece un mapeo de zonas álgidas en esos territorios

subjetivos, sus narrativas y los enunciados que logran ser trastocados de forma productiva.

Las marcas étnicas, de clase, de género de las periferias urbanas atraviesan estas experiencias, así como los contenidos negados o tensionados que buscan enunciarse y las formas de saber propias de estos contextos, que no son alienables en o por enunciados generales de una ontología exógena. Esto implica que es un contexto idóneo para generar territorios y experiencias que apoyen la producción situada de enunciados por parte de poblaciones afrodescendientes, indígenas, mujeres, obreros, activistas sindicales, jóvenes, algunos desincorporados de los sistemas escolares y laborales, lo que permite perspectivas de comprensión y análisis no vistos. Así, las formas de experiencia y concepción de las realidades presentes en las corporalidades, epistemes y prácticas populares, obstaculizadas por el marco de pensamiento hegemónico, pueden crear enunciados que den cuenta de procesos singulares, situados, urgentes, al paso de los movimientos sociales y su devenir político en la región.

## **Lo poético, lo múltiple y lo abisal**

Centraremos nuestra atención en tres formas singulares de experiencias identificadas, vividas y, luego, propiciadas, que provocan interrogantes, intercambios, clivajes y posibilitan cierta diferencia de las formas de agencia heterogéneas puestas en juego. Estas se proponen como vías a considerar en los procesos de investigación que tocan lugares marginales en las propias narrativas abordadas, que intuyen los límites de la concepción del sujeto, los contrapuntos de la voz y el silencio; además, que se propongan avanzar en formas teóricas y prácticas de investigación. Lo vivido en múltiples experiencias, tanto en contextos comunitarios tradicionales como en experiencias diseñadas junto a colectivos populares y aun en el contexto de laboratorios en contextos universitarios, han mostrado tres tipos de experiencias reveladoras que ponen

en suspensión los límites de las metodologías ortodoxas en investigación social y humana.

En primer lugar, nos referimos a la experiencia poética en su cualidad plástica, vulnerable, afectable y productiva que atraviesa la vida social. Luego, identificamos la experiencia de la multiplicidad como una cualidad de sus distanciamentos, extrañezas y pluralidad con respecto a sí mismo que desdibujan la idea de sujeto cerrado, racional, unidimensional, así como la experiencia de multiplicidad que se vive cuando se encarna en cuerpos colectivos. Por último, anotamos la experiencia abisal como una aproximación a lo insondable con un enorme potencial de conocimiento y aproximación más allá de la lengua, intraducible, silente, oscura; frecuentemente asociada a la dimensión espiritual, más allá o en los vacíos de lo conocido o pensable.

## La experiencia poética

En un contexto de creciente constreñimiento por fuerzas normativas y un avasallamiento mediático, vemos la necesidad de identificarnos como corporalidades vulnerables. En este sentido desarrollamos la noción de materia afectable, habitada, como condición de lo vivo que permite explicar la capacidad de cambio de las materias, los tránsitos, la contaminación, la propagación, y sobre todo aquello que moviliza la producción a partir del contacto con los entornos y desde las/os otras/os. Es ese proceso de percepción, conmoción y producción lo que entendemos por experiencia poética.

Esta noción permite pensarnos y pensar la realidad como cuerpos materiales y simbólicos sensibles en relación, capaces de transformarnos y, a la vez, de producir huella, de inscripción en la materia con entradas, presiones, movimientos, afectos, como territorios expuestos a las acciones de otras/os y propios. Remite a la noción de cuerpo vibrátil (Rolnik, 2007), la cual permite tocar y hacer pasar elementos de un estado a otro, desatar procesos latentes e implica la posibilidad de conjunción en cuerpos comunes,

que son afectados y que afectan. En estos casos la comunión está dada por la capacidad permeable de ceder identidades personales a cuerpos comunes de deseo, de producción y de diversas formas de incorporación.

Partiendo de una concepción heterológica<sup>5</sup> de las formas de acción latinoamericanas, nos aproximamos a aquellas experiencias que ensayan formas de mutabilidad, plasticidad, porosidad material y simbólica de lo vivo. Como forma de participación en la producción de lo real, la experiencia poética se implica en sus rutas, sus formas, sus delimitaciones y en los planos que lo habitan, constituyendo, además, la medida en la que este nos pertenece y le pertenecemos. En este sentido es un tipo de experiencia y de hacer que dialoga con la historia y con las tensiones de la comunidad frente a las fuerzas hegemónicas, desde las comunidades de trabajo delata la permanente interferencia, producción insurgente que, a través de la materia plástica, de la memoria, del cuerpo, del espacio, del tiempo, hace emerger flujos creativos. Podríamos dialogar aquí con las primeras ideas de Bhabha (2002):

La obra fronteriza de la cultura exige un encuentro con “lo nuevo” que no es parte del continuum de pasado y presente. Crea un sentimiento de lo nuevo como un acto insurgente de traducción cultural. Ese arte no se limita a recordar el pasado como causa social o precedente estético; renueva el pasado, refigurándolo como un espacio “entre-medio” contingente, que innova e interrumpe la *performance* del presente. El “pasado-presente” se vuelve parte de la necesidad, no la nostalgia, de vivir (p. 24).

---

5 Relativo al estudio de la diferencia que posibilita, en mi trabajo, dar cuenta de la experiencia popular de la alteridad en sus dimensiones estética, ética y política: “El pensamiento heterológico aquí postulado estará visto en tanto que campo de estudio de las relaciones y construcciones alteritarias radicales, al tiempo que ejercicio crítico de los límites de la identidad, que provoca disyunciones potentes de la reflexión ontológica en el análisis de textos que occidente se esforzó por negar” (Pérez-Wilke, 2016, p. 25-26).

Las experiencias diaspóricas, la migración, el crecimiento urbano, la llegada de los medios de comunicación masivos y de la industria cultural muestran fuertes amalgamas en la producción social. Frente a esto las comunidades proporcionan experiencias sensibles que les permiten revisar, reconstruir y fortalecer los sentidos que las sostienen. Es el caso de los “artivismos” y espacios de organización comunitaria de producción cultural, muchas veces híbridas, y de formación sensible comunitaria, por ejemplo, los talleres de lírica del hiphop, en la comunidad de La Vega (Scott, citado en Pérez-Wilke, 2012) (ver figura 2).

Figura 2. Clase de lírica de hiphop. La Vega, Venezuela, 2012



Fuente: fotografía Inés Pérez-Wilke.

Este abordaje identifica dos instancias polares de la experiencia: lo corpóreo y lo simbólico, no como dicotomías, sino como elementos de un mismo tránsito que se expresan constantemente uno en el otro. La relación entre estos da lugar a la resonancia simbólica de lo corpóreo, en sus procesos orgánicos, físicos, imaginativos que aparecen a través de la experiencia poética en objetos, enunciados o narrativas. Estas formas no obvian y no ocultan su lugar en el intercambio de la vida social, sea como *performance*, como texto,

como imagen o a través de diferentes lenguajes, del vestido, del paisaje o del sonido que revela el mundo al que pertenece.

En los casos de las fiestas que detienen, en cierto sentido, la vida cotidiana, por ejemplo, los Velorios de Cruz de Mayo o las Fiestas de Carnaval, las cuales implican cambios en la dinámica comunitaria, de noches en vela o cambio de roles, estos eventos no dejan de dialogar solo con los eventos y dinámicas de la comunidad, sino que incluso se deben a ellos, los procesan e interpelan. La comida comunitaria es un ejemplo clave de lo que llamamos experiencia poética colectiva: desde la metáfora antropofágica o de la comunión cristiana, hasta el *apthapi* andino, la caldosa cubana o el sancocho venezolano. La preparación y consumo colectivo de alimentos, como intercambio primario, inscribe la huella de lo comunitario en lo más corporal: una ronda de comensales que se enlazan por la boca, por la comida el uno al otro. El caldo que los une es transporte y vector de los afectos, que organiza los sentidos, es sostén de la cohesión comunitaria, de la codependencia y del placer común que alimenta la producción.

Figura 3. Taller de improvisación colectiva, Unearte 2018



Fuente: fotografía Inés Pérez-Wilke.

En las investigaciones performativas, la danza colectiva muestra también la oportunidad de experiencias que se basan en la corporalidad como instancia primaria, en la búsqueda de cuerpos colectivos que pueden actuar como cardumen, como siameses o como extensiones unos de los otros. Vemos en el taller de improvisación colectiva (ver figura 3) en el cual se incitan búsquedas colectivas de agencia que evidencie un efecto en, por ejemplo, el espacio.

En estos procesos escénicos se revelan formas voluntarias de mostrarse, de transitar, de aparecer, de vestirse, de hacerse ver, que son las marcas inconscientes pero visibles de los acervos, las historias, las formas de habitar el espacio al caracterizarlo. En este sentido, son discursos re-encarnados de la experiencia vivida que pueden ser recogidos y analizados. El campo de visibilidad que generan ofrece un espacio escénico que amplifica los enunciados y narrativas al incorporar todo tipo de artefactos como instrumentos musicales, vestuarios, cintas y máscaras. Muchas de estas experiencias hacen evidente que las estrategias de las organizaciones populares crean configuraciones colectivas las cuales tratan de interponerse en la topografía de la ciudad con su cuerpo. Vemos así cómo las comunidades desarrollan resistencias a las formas de control histórico sobre los cuerpos.

De este modo el saber de los cuerpos permanece como vía de rebelión cultivado en las comunidades populares. En la comunidad aymara de El Alto, los grupos de tinkus (ver figura 4) y las morenadas, danzas colectivas de calle, tienen amplia participación popular y juvenil. Hablamos de territorios donde la sanción del cuerpo y la *performance* era uno de los objetivos señalados en los procesos coloniales de extirpación de idolatrías. Ya tensionado en la lucha del movimiento Taqui Onqoy y la rebelión de las huacas, en respuesta a las imposiciones cristianas y la invasión colonial (Guerra, 1993, p. 51).

Figura 4. Grupo juvenil de tinkus, El Alto, Bolivia, 2014



Fuente: fotografía Inés Pérez-Wilke.

Para los pueblos originarios y para los pueblos afrodescendientes, la danza colectiva y el canto son formas de diálogo y elaboración de la comunidad, justamente un momento para experimentarla en sentido amplio, es decir, una comunidad de la que también forman parte agencias no humanas, ancestrales, deidades; se trata de un diálogo telúrico poco discutido como asunto de conocimiento. En este sentido, guardan formas heterodoxas de saber interesantes para comprender los procesos comunitarios no occidentales y, además, ofrecen principios claves para la producción de experiencias de comunión en nuevos contextos.

Así mismo, en las tradiciones amazónicas la actividad chamánica toma el cuerpo como materia a trabajar y, al mismo tiempo, como analogía de otras instancias materiales o simbólicas. No es concebible, en este universo, un agente espiritual que no pase por el cuerpo. En pueblos como los akawaios, referidos por Velásquez (2010), el cuerpo se convierte en montes y ríos bajo el canto del piasán o chamán akawaio, lo que opera todo un cosmos en el cuerpo tratado. Observar la actividad poética y ver las analogías permite acceder a sus lógicas. Aquella analogía entre el río y la sangre materializa su continuidad, la diferencia es apenas contingente entre el río y la sangre. Se trata de la manipulación de diferentes

densidades de lo real a través de la materia sensible del cuerpo, el canto, la danza, las formas de declamación, la fabricación de elementos materiales como dibujos, arreglos de piedras o plantas, entre otras formas de trabajo. De esta manera, el estudio de formas análogas y resonantes de estas experiencias de la sensibilidad constituye una fuente de conocimiento, inclusive en contextos occidentalizados. El campo mítico-poético de la sensibilidad se ofrece a la investigación como tierra fértil para el acceso a saberes de los cuales tenemos poco registro y para lo cual la producción de experiencia es un camino privilegiado.

La experiencia poética registra así mismo las temporalidades y sus discontinuidades; que se superponen en elementos identitarios tradicionales de muy diverso origen y antigüedad, con elementos de reciente influencia o creación. El acervo ofrece estructurar una gramática para la lectura y el discernimiento del mundo siempre que no se cierre sobre identidades fijas, a partir de la cual dialogar en actualizaciones constantes con otras agencias sociopolíticas, no solo con las presentes en la actividad comunitaria, sino con aquellas que circulan en redes más amplias y que, actualmente, puedan permitir la administración de las tensiones globales. Tal como vimos, sucede en muchas fiestas tradicionales, como las fiestas de Orishas, las fiestas de san Juan o san Benito, el ya referido Tinku boliviano, asumidas por jóvenes hoy en muchas comunidades. Estas manifestaciones ofrecen vías de diálogo y recreación junto al acervo tradicional, que incorpora expresiones foráneas como el hip-hop, la música electrónica, la incorporación de instrumentos y estructuras musicales diversas en nuevas elaboraciones heterogéneas.

Las formas de actualización, y producción serán más potentes en cuanto más se vinculen a elementos epistémicos, políticos y económicos de la comunidad. Por esto, las formas de actuación pública constituyen una rica experiencia que desarrolla formas no verbales de enunciación y aparición con consecuencias sociales. Los elementos imbricados en una irrupción en espacios públicos producen corrientes no necesariamente conscientes de agencia, de propagación, de continuidad y de corte que circulan en el tejido

social. Así tanto la observación como la experimentación escénica pueden ser consideradas estrategias de estudio y comprensión sociocultural (Bional de Performance, 2019).

El campo de experiencias sensibles movilizadoras demanda pensar en imagen más allá del registro visual, la imagen como una huella sonora, quinestésica o mixta con un cierto grado de cohesión. Entonces es posible provocar la experiencia misma como fuente de imágenes, que no constituyen en sí un discurso, sino un flujo, una corriente a partir de la cual los juegos caleidoscópicos no dejan de producirse; es decir, la imagen es también productora de experiencia en los circuitos de la construcción de nuevos imaginarios. José Lezama Lima, en *El reino de la imagen*, dedica su escritura a mostrar cómo la actividad cultural provoca la proliferación de imágenes, las cuales, más allá de la representación, encarnan las fuerzas que las producen de forma misteriosa. Queda claro que no nos referimos aquí al mundo del arte legitimado, ni al de las lógicas de la representación, sino a una actividad prepersonal y, al mismo tiempo, colectiva de procesamiento y producción de lo real a través de las imágenes como formas de conmoción individual y colectiva.

En este sentido, para un estudio a través de la experiencia poética con imágenes, el asunto estaría en la observación, producción y en la diseminación de flujos imaginarios marginales y no otros, que materializan o producen enunciados al observar sus resonancias o formas de afectación. La imaginación sería aquí el escenario de producción simbólica, huellas y marcas que permiten ver el movimiento de las subjetividades, no como campos cerrados, sino como tránsitos de configuración a expresarse en materias, tiempos y espacios. El trabajo de la sociología de la imagen de Silvia Rivera Cusicanqui, explora esos territorios en contexto:

Entonces, el trabajo con la imagen que yo propongo es un trabajo que va más allá de la imagen propiamente, es digamos recuperar el sentido del cuerpo... El cuerpo como herramienta de significación y de sentido. Y entonces hay toda una dimensión sonora, una dimensión de los sentidos, digamos despreciados, del gusto, el olfato o la

mano, el tacto y eso se traduce en una propuesta metodológica que propone la posibilidad de descolonizar el mestizaje. (Pérez-Wilke, 2013, p. 32)

La realización y lectura de imágenes que la autora plantea nos ofrece la posibilidad de aproximarnos a universos sociales y a dimensiones de lo sensible no legibles en las narrativas y en los discursos en circulación. Imágenes y prácticas que desde siglos acompañan el devenir de grupos sociales diferenciados histórica, étnica, cultural, política y económicamente, lo cual alimenta perspectivas de comprensión crítica de la realidad. Rivera Cusicanqui señala:

El tránsito entre la imagen y la palabra es parte de una metodología y de una práctica pedagógica que, en una universidad pública como la UMSA, me ha permitido cerrar las brechas entre el castellano estándar-culto y los modos coloquiales del habla, entre la experiencia vivencial y visual de estudiantes —en su mayoría migrantes y de origen aymara o q'ch'wa— y sus traspiés al expresar sus ideas en un castellano académico. (2010, p. 2)

Este pasaje de la experiencia a la imagen producida, cantada, a la imagen naciente, a la palabra relatada por los cultores, no solo establece señales en un mapa vivo, sino también traducciones y transposiciones en formas registrables del saber y, al mismo, tiempo encarna la disputa de un espacio político. Vemos en la voz de cultores y poetas populares ocurrir este ejercicio. Eduardo Djata obsequia el siguiente canto a Lázaro Ros, uno de los primeros cantantes afrocubanos que grabó música de cultos espirituales afrodescendientes.

Largo el tiempo desde la partida  
Desde el primer desgarramiento en África, en Iyesa  
Ahora, que breve el Atlántico cuando retornas  
a la sagrada tierra de los ancestros.  
*Orula* sabe todos tus nombres, hasta hoy...

Aun el de mañana  
Olofi, te recibe por el nombre cifrado en la tablilla  
Ya no eres más Lázaro Ros  
Si no alma de guerrero, que se eleva del hombre parsimonioso  
de sabiduría de 13 generaciones  
Callada, tras los ojos cansados  
Tal vez como una pantera, tu espíritu abrevara en recodos del río  
Niger,  
mientras a los pies de *Olodumare*  
tu alma esperará otra vuelta a las tibias sabanas del Caribe  
o quién sabe a dónde *Babá* destine tu energía  
para que sigas la misión de *bacheré* en la diáspora.  
*Obá*, en el silencio del mediodía antilano  
*Agpon*<sup>6</sup> de los Orishas  
y de los hombres y de las mujeres, de este mundo...

EDUARDO DJATA DHIELY.

Esto significó la entrada de estos cantos al dominio de la música caribeña cualificada como tal. No perdió por ello la poesía popular y la oralidad su lugar. En definitiva, mostramos cómo diversos tipos de experiencia poética pueden operar como dispositivos de producción de conocimiento. La actividad de los colectivos apoya, promueve y desarrolla diversos tipos de espacios que permiten este ejercicio de la comunión sensible y del encuentro con las y los otros a partir de la producción material y simbólica. En ese sentido, las actividades performativas, danzarias, de creación plástica, de narración oral, escénicas, entre otras experiencias sensibles, han mostrado ser útiles no solo para formas de educación y de activación cultural, sino para el estudio, registro y visibilización de contenidos sociales negados o reprimidos, así como para la producción de contenidos emergentes o que no han sido enunciados.

---

6 Eduardo Djata refiere que es el nombre dado a los cantantes rituales dentro de la tradición yoruba.

## Experiencia de la multiplicidad

La experiencia de extrañeza del sujeto es por sí misma un momento epistémico muy importante. La falta o falla en su autoreconocimiento junto al reconocimiento de su heterogeneidad que le habita se ofrece como una experiencia vertiginosa y reveladora. Las situaciones que nos permiten hacerla evidente contribuyen a identificar estereotipos y límites de las construcciones del sujeto, de su yo y sus oposiciones binarias: sujeto/objeto, sujeto/sujeto y Yo/otro. La noción de multiplicidad alude en otro sentido a desdoblamientos fuera de sí, al reconocimiento en agencias más allá de los bordes del cuerpo y de lo que se reconoce como propio: cuerpos colectivos y resonancias probablemente inesperadas.

La multiplicidad propuesta por Eduardo Viveiros de Castro (2010) es útil para entender las experiencias de pluralidad, de tensiones, en un contexto de multiperspectiva y agencias de diferentes tipos. Se genera lo que podríamos pensar como un diferimiento al interior, necesario para vivenciar la inestabilidad, el desplazamiento de la subjetividad, así como desarrollar una concepción epistémica que permita la conjunción de agentes diversos en una misma corporalidad o de mundos diversos en un mismo territorio. En este caso se produce una paradoja en la naturaleza del número al ser simultáneamente singular y plural. Los rituales indígenas permiten este tipo de experiencias y las fomentan como parte de sus procesos de formación.

En los contextos urbanos se trata de buscar, mediante el diseño de experiencias sensibles, las categorías irreductibles que expresan una subjetividad unívoca, e interpelarlas a través de la evidencia de las/os otras/os que encarnan las diversidades heterológicas. La ruptura de estabildades aparece claramente en los cuestionamientos hacia el género y en la posibilidad de su apertura, de soltar la dicotomía hombre-mujer en muchas otras experiencias de sexo-género. Pero, también, las experiencias de humano-naturaleza, vivo-muerto, pueden ser tocadas por estas aperturas. Se trata de propiciar que estos polos oscilen, se superpongan y generen disyunciones y reversibilidades operativas,

que tensionen los límites de nuestras concepciones de lo real, lo simbólico y lo imaginario. El conocimiento que deviene de la experimentación con estos territorios intersubjetivos transita por formas de pensamiento, de saber y de espiritualidad diversas que contribuyen, cuando menos, a poner en cuestión las concepciones modernas de investigación.

Por ejemplo, cómo la multiplicidad se expresa en la narrativa mítica yoruba y en su práctica ritual. Esta tradición presenta un progresivo desdoblamiento de los caminos de los Orishas, quienes, a partir de una figura general, ofrecen diversas cualidades, caminos, rostros, formas cada vez más específicas de su aparición que, sin embargo, no dejan de ser el mismo. Entre todos los caminos de un Orisha<sup>7</sup> se construye una amplia narrativa, con distintas posibilidades de aplicación, lectura y actualización ante la cotidianidad y sus contingencias. Si tomamos, por ejemplo, el caso de Oya, conocida también como Iansá, la sabiduría tradicional nos dice ella tiene 23 caminos, cada uno con sus cualidades propias, a saber: Oya Yansa Bí Funkó, Oya Dumí, Oya De, Oya Bumí, Oya Bomi, Oya Nira, Oya Igbalé, Oya Niké, Oya Tolá, Oya Dira, Oya Funké, Oya Iya Efon, Oya Afefere, Oya Yansá Mimú, Oya Obinídodo, Oya Yansa Duma, Oya Yansa Doco, Oya Tombowa, Oya Ayawá, Oya Tapa, Oya Tomboro, Oya Yansa Odó y Oya Yansá Orirí. Son entidades complejas, los Orishas forman parte de un sistema y deben ser considerados en conjunto, en relación unos con los otros, en una cartografía que solo es visible a través del acto oracular. El profesor Nelson Aboy, en su artículo “El Itá” (2013), describe el orden exponencial en el desdoblamiento de los caminos de iniciación yoruba, que son prácticamente infinitos en sus combinaciones. Esto supone, para el iniciado, el reconocimiento de una pluralidad de fuerzas que convergen en él, a través de las cuales el oráculo le indica guiar sus decisiones y acciones vitales. Estos modelos culturales

---

7 Orisha: entidad compleja del sistema de creencias de origen yoruba, que puede ser entendida como deidad, tipo de fuerza o tipo de camino enraizado en América Latina y que se expresa especialmente en formas de la santería cubana y de la práctica del candomblé en Brasil.

permiten pensar experiencias de investigación que pongan en evidencia las complejas tramas de multiplicidad de voces ocultas en los discursos y las narrativas pretendidamente unitarios.

Asociada también a la tradición yoruba, pero presente en otras prácticas africanas y afrodescendientes, así como en muchas formas de chamanismo, podemos hablar de esta experiencia de extrañamiento en las ceremonias de trance e incorporación. Nos referimos a las prácticas sagradas, en las cuales las fuerzas espirituales son convocadas a encarnar en un adepto para hacerse de este modo presentes. Pierre Verger dice:

Los Orishas son fuerza pura, energía inmaterial, que solo se vuelve perceptible para los seres humanos incorporándose en uno de ellos. Ese ser escogido por el Orisha es llamado *elégún* —quién tiene el privilegio de ser “montado”, por él—. Se convierte en el vehículo que permite al Orisha regresar a la tierra para saludar y recibir pruebas de respeto de sus descendientes que lo invocaron. (Citado en, Beniste, 2006, p. 78 [la traducción es propia])<sup>8</sup>

El efecto paradójico resultante es de multiplicidad en un ser “habitado” por otro y, a veces, por varios otros/os sucesivamente, como en algunos rituales del culto a María Lionza en Venezuela (Manara, 1995). Estas comunidades conviven con estas fuerzas alteritarias con la certeza de experiencias en y con los cuerpos habitados por otros agentes. Este tipo de extrañamiento puede producirse también en sesiones de entrenamiento teatral, danzario o performativo. Estas presencias transitorias dan cuenta de temporalidades y regímenes heterogéneos de los cuales forman parte, una condición que estos grupos incorporan en sus registros como otras dimensiones de lo real. Este tipo de prácticas exploran

---

8 “Orishas é força pura, axe inmaterial, que só se torna perceptível aos seres humanos incorporando-se em um deles. Esse ser escolhido pelo Orishas é chamado de *elégún* – aquele que tem o privilégio ser “montado”, *gún*, por ele. Torna-se o veículo que permite ao orishas voltar á terra para saudar e receber as provas de respeito de seus descendentes que o evocaram” (Beniste, 2006, p. 78).

las experiencias de multiplicidad, y permiten vivenciar en espacios controlados, la precariedad de la noción identitaria, así como experimentar los límites de esta unicidad.

En la narrativa histórica popular, las capas de la memoria constituyen formas de coexistencia de diferentes momentos que pueden aflorar o adormecerse. Silvia Rivera Cusicanqui (2010, p. 9) se refiere a ello cuando habla de la memoria larga y la memoria corta. En general de la idea de múltiples planos dentro de la conciencia histórica del pueblo boliviano; el cual, en el contexto de negociación y disputa con la modernidad, no deja de asentarse simultáneamente en los saberes y las experiencias preincaicas, luego coloniales, y la lucha kataristas, vistas como referencias a la lucha, temor y rabia inscritas en el cuerpo y en la memoria que emergen en diferentes momentos del devenir colectivo. De igual manera puede observarse la multiplicidad en la convivencia de mecanismos propios y ajenos en los campos económicos, productivos, ecológicos y sistémicos.

Cusicanqui evoca una de estas imágenes que re-emergen en determinados contextos como formas de continuidad y de la multiplicación de la fuerza popular resuenan en la narrativa mítica a partir del desmembramiento de Tupac Katari y su promesa de “volver hecho millones”. Esta es una operación distinta a la de otros mitos sobre el desmembramiento, en los cuales la deidad se reintegra pues los fragmentos dispersos buscan la unidad. En el caso de Katari, así como en el patakí yoruba de Obatalá, los fragmentos se multiplican, encarnando así muchos katarí o muchos obatalas, que forman, para esas comunidades, una parte intrínseca de su ser (ver figura 5).

Figura 5. Fiesta de San Juan, Parroquia La Vega, Caracas, 2012



Fuente: fotografía Inés Pérez Wilke.

Tanto la idea de multiplicación de las fuerzas populares, como la de continuidad generacional de una presencia, no con la forma de la reencarnación, sino de la continuidad de un tipo de agencia, aparece en las voces de los líderes comunitarios como subjetividades colectivas. El trabajo de Edgar Pérez en Las Terrazas de La Vega hace referencia a las luchas populares, encarnadas en cada generación por diversos protagonistas, pero al conformar una continuidad:

Como proceso, compañero, yo creo que empezó con mis abuelos José Leonardo Chirino, Guaicaipuro, Tamanaco, el negro Guillermo Ribas. Entonces yo soy parte de esa corriente y en la historia yo ayer me llamé José Leonardo Chirino, me llamé Guaicaipuro y hoy me llamo el Gordo Edgar. Hemos estado presentes siempre y... tratando de coronar esa sociedad de hombres y mujeres libres. (Rojas y Pérez Wilke, 2012, p. 7)

En lo social, la figura del traductor y del migrante, en sus condiciones de duplicidad, de voz popular y, al mismo tiempo, metropolitana, es un lugar de incomodidad permanente, quienes encarnan la ambigüedad colonial. Se trata del extrañamiento de sí como otro, quien se mueve en lugares inestables y porta un universo de registros con una capacidad limitada para responder a las exigencias modernas, pero con un lugar privilegiado para

identificar las carencias de ese mismo sistema al que se enfrenta. La figura de Guamán Poma de Ayala, él mismo y su obra, encarna estas tensiones, al igual que Tezozomoc y Chimalpahin. En esta experiencia de extranjería, de migrancia o de exilio, que pueden parecer de esnobismo al adoptar rápidamente el lenguaje y la simbología novedosa, identificamos estrategias de integración y supervivencia a partir de elementos, narrativas y gestos que, voluntaria o involuntariamente, aparecen como un amasijo heterogéneo donde operan las condiciones de plasticidad, como de multiplicidad.

Este elemento de la multiplicidad es clave en la crítica de la noción de sujeto occidental, que ya había sido puesta en revisión por la antropología. En 1970, Jean Duvignaud, antes de hablar de lo teatral, dice:

Una cosa sorprende al observador: cuán contradictorias y a menudo sorprendentes son las representaciones de la persona humana. Incluso parece completamente improbable que una civilización o una sociedad se exprese en una imagen que le corresponda exactamente, o incluso que tal imagen del hombre sea necesaria. No nos gusta comprobarlo, pero hay sociedades que no han tomado nunca al hombre como materia prima de sus sueños o de su expresión en general. (Duvignaud, 1970, p. 83)

Reconocer, por una parte, las limitaciones de la idea de hombre e incluso la de ser humano, consolidada en la figura del sujeto moderno, y, por otra parte, estudiar las otras formas de concepción de las subjetividades y las agencias asientan dos posibilidades centrales a este trabajo. Primero, muestra la naturaleza colectiva y heterogénea de la agencia, es decir, en las articulaciones consientes e inconscientes que son necesarias para las sinergia comunitaria y para la acción social en general. Segundo, expresan las disyunciones de lo subjetivo, es decir, desconcertantes e interesantes posibilidades que colocan otras concepciones que pueden ser experimentadas como formas claves de generar conocimiento.

Los aportes del pensamiento chamánico pueden sugerir una pérdida de la inocencia racional, lo cual significa pensar la realidad más allá del imperio controlado de lo humano. Se trata de considerar la multiplicidad de agentes en juego y de los campos de la realidad, todo en movimiento o en un desplazamiento de fuerzas animales, ambientales, discursivas y tecnológicas, para identificar los vectores, las influencias y propagaciones que generan.

Quizás la obra de Orlando Fals Borda es una de las expresiones más claras de la intersección de la investigación experiencial con base en las concepciones populares, alimentando y cuestionando las prácticas académicas. En *Historia doble de la Costa* (2002), asistimos a un paralelismo de abordajes epistémicos que da cuenta de universos de sentido diferenciados con un efecto amplificador y revelador para estos. En sí misma esa multiplicidad de voces, esa duplicidad del lugar de enunciación, devela la complejidad, heterogeneidad y asimetría de los fenómenos a los que se enfrenta. En particular, muestra esta complejidad y multiplicidad de la vida común que pasan desapercibidas a la academia. El uso de nociones míticas de duplicidad ontológica como la cultura anfibia de la ciénaga, la reconstrucción del hormiguero, el hombre-hicotea, el hombre-caimán son formas de agencia o al menos de resistencia y operan con toda su fuerza en la vida cotidiana para contestar condiciones de vida al agenciar subjetividades colectivas:

Es el mismo barranco por donde el último caimán había subido la semana anterior, escalando con sus patas, uñas, resoplando y abriendo sus fauces de colmillos desgastados para buscar el refugio disimulado de los “firmes” flotantes de peligrosas plantas de cortadera. ¿O sería el errabundo hombre-caimán que prefería la sombra de los uveros y cantagallos de las ciénagas tranquilas de atrás del pueblo, a la corriente tormentosa del gran río atravesado ahora de buques y canoas? (Fals Borda, 2002a, p. 16)

Más adelante presenta estas narrativas como mitos nacientes:

Juzgando según el informe de un cura doctrinero en 1581 /10/, eran muchas las vicisitudes por las que debían pasar las mujeres indias, más que los hombres, en aquel entonces. Se necesitaba estar recubiertos de verdadera coraza para resistir los abusos y el yugo de los reclutadores blancos; he allí un primer comienzo del hombre-hicotea de hoy. (Fals Borda, 2002b, p. 44B)

El archivo de saberes registrado muestra la utilidad de estas duplicidades y de las capacidades de mutación a fin de garantizar la continuidad vital, frente a situaciones de injusticia y de peligro. Pensar en experiencias de estudio y experimentación con estos archivos puede revelar y fortalecer el desarrollo de estrategias de resistencia popular en otros contextos, como los urbanos de hoy.

Las analogías y metamorfosis, ya sean animales o vegetales, junto a la concepción de un entramado de mundos, de planos de lo real, y una cierta plasticidad entre estos generan la ambigüedad de las superficies; así, incorpora en la producción de saber y de políticas la presencia de caras y contracaras, de agentes polifacéticos, de zonas eclipsadas, es decir, incita a ser conscientes a partir de la experiencia de la heterogeneidad de los territorios y de agentes alteritarios como condiciones inmanentes de la vida. En la experimentación performativa (ver figura 6) la idea de multiplicidad está siempre presente, se cultiva como proceso colectivo y puede conducir a la relativización de las autoconstrucciones identitarias. Las acciones comunes, intuitivas y coincidentes muestran formas de comunicación no verbal convincentes.

Figura 6. Sesión de trabajo del taller de improvisación colectiva, Unearte, febrero de 2018



Fuente: fotografía Luisana Castro. Archivo Inés Pérez Wilke.

Las dinámicas sociales, entonces, se inscriben en registros más o menos estables, pero permeables, es decir en sistemas semánticos particulares que son susceptibles de tránsito y de interferencia de flujos o elementos ajenos al mismo. De este modo continúan unos de los otros; no una continuidad lisa y sin accidentes, sino a través de la diferencia, hecha de analogías operativas, de asperezas y de trasmutación. Esto implica asumir la responsabilidad en un proyecto y en los encuentros, así mismo la atención a las consecuencias.

Eduardo Djata preguntaba “¿Quién son tú?”, con este oxímoron apuntaba a la tensión entre la pluralidad escondida o subyacente y una aparente unicidad del ser. Al mismo tiempo se refiere a dos hechos: a la diversidad en la experiencia vivenciada por el practicante de santería y al esfuerzo ético en mantener los principios en toda circunstancia, lo que implica un conocimiento profundo de la tradición. Sin embargo, también implica una crítica a las contradicciones en los discursos de algunos practicantes religiosos también militantes afro, quienes cambian de discurso y desdibujan la lucha afrodescendiente por conveniencia o por estrategias de negociación, lo que genera desconfianza y disidencia. Lo que se reclama no es una pureza del discurso, ni una intolerancia a la diferencia dentro del movimiento, sino la pérdida de fuerza de transformación del movimiento.

Apuntamos a las experiencias de multiplicidad que posibilitan una participación diversa, que abren el registro existencial a formas más complejas y potentes, que incorporan las subjetividades y agencias colectivas plenamente. En la acción comunitaria coexiste entonces una duda, una falla, un vacío, que permite la apertura disyuntiva al cuestionamiento y al juego en territorios complejos y heterogéneos. Esta grieta interpela epistémicamente una dificultad de sostener la diferencia, muestra la inconsistencia de los discursos, los cuales evaden las diferencias políticas, económicas y estéticas que evidencian justamente la multiplicidad vertiginosa.

La experiencia de las y los jóvenes afrodescendientes es una buena muestra de esta experiencia problemática de multiplicidad. Frente a la industria cultural y su discurso inmanente sobre la negritud, presente en la publicidad, en el cine, en la prensa, en la proyección de ciertas musicalidades afroamericanas —el hiphop en sus distintas versiones, la salsa y los ritmos afrocaribeños—, los jóvenes optan por formas identitarias basadas en la oferta de la industria, muchas veces en tensión con los acervos familiares y locales. Vemos la diferencia política y económica en asumir los códigos de los pueblos negros campesinos o costeros de la región, los códigos norteamericanos amplificadas por los medios, o esa fabricación más o menos reciente de una afrodescendencia urbana caraqueña, como vemos en este Velorio de Cruz de calle (ver figura 7).

Figura 7. Velorio de Cruz de Mayo, San Agustín del Sur, 2013



Fuente: fotografía Inés Pérez Wilke.

En definitiva, las exploraciones y actuaciones en dirección a la experiencia y al conocimiento sobre la multiplicidad son objetivos claves para el desarrollo de investigaciones que esperan tocar las subjetividades en proceso. Como hemos visto, la movilidad de estas puede ser muy poderosa y resultar en transformaciones de las lecturas de género, raciales o espirituales.

## La experiencia abisal

Tal como lo muestran sus límites, los cuerpos epistémicos son culturales y en los bordes de cada sistema de pensamiento aparecen las fronteras; a partir de allí está lo irreconocible. En marcos de pensamiento negados a la diferencia, especialmente en el propio marco moderno occidental, lo verdaderamente heterogéneo es un territorio de zonas inaccesibles, al cual le realizan una operación de esterilización para asimilar lo incomprensible, lo desconocido al mal. Luego de identificar lo que no es sujetable para el imperio de la lengua legítima, se fabrica ese espacio abismal como una cualidad cultural de la modernidad; Boaventura de Sousa Santos (2010) critica la fabricación de lo abismal por el capitalismo como un arma de segregación. En un sentido diferente, esta mirada sobre la experiencia abisal, es entendida como la oportunidad de salir del marco de la lengua, puede ser producida desde las prácticas heterodoxas de investigación. Así, se ofrece una contraparte a esa lectura, pues en el pensamiento latinoamericano el misterio y lo desconocido existen en la vida cotidiana, así mismo la coexistencia vertiginosa de mundos. Se trata de un territorio que se puede aprender a tocar y que entendemos como una riqueza en las profundidades del conocimiento denegado.

Para las comunidades populares de trabajo ha sido evidente que aquello desconocido no es necesariamente incomprensible en sí mismo, sino complejo y requiere de estrategias específicas de comprensión y manejo. A estas zonas las llamamos en diálogo con la geografía, *zonas abisales*, tomando el nombre de las zonas más profundas de suelo marino: En nuestro caso de misterios, de

contenidos espirituales, de fuerzas desconocidas, pero también de silencios forzados y voluntarios.

De este modo nos confrontamos con un tercer tipo de experiencia que pone en suspenso los referentes cotidianos de lo real. Se trata de un camino donde la experiencia poética y la experiencia de la multiplicidad dan lugar, en determinadas situaciones marginales, a lo que llamaremos la experiencia abisal.

El conocimiento producido en formas (y lugares) no legitimadas de lo social expresa la subordinación al sistema dominante, configura espacios problemáticos e inabordables, espacios de lo otro. Las zonas impermeables a la mirada y a la lengua colonial se convierten en amenazas, y, en cierto sentido lo son en la medida en que con su existencia conllevan la denuncia a un sistema de desigualdades, de limitaciones epistémicas, de control, sujeción y marcaje del cuerpo. Por otra parte, y quizá aquí radique su mayor peligro, responden a lógicas propias, muchas veces con cierto nivel de autonomía; en los casos con resguardos o que desarrollaron registros propios para el intercambio no solicitan ni requieren la comprensión de la lengua, ni de la autoridad hegemónica. Las zonas abisales, de cualquier manera, rodean la isla de la lengua y deben ser acotadas a toda hora para mostrar su rostro a cada vuelta, en escisiones que pueden ser caminos de saber o grietas del sistema. Esto explica la interdicción violenta a otras formas de conocimiento.

La diada multiplicidad-vacío expresa vectores operativos que han puesto en cuestión a la racionalidad moderna, pues las relaciones heterogéneas y los límites imprecisos de las subjetividades ponen en jaque la presencia de un sujeto superlativo, dueño de sí, cerrado, que habita en la zona privilegiada de la lengua y la existencia. Este mismo sujeto genera y fantasea en su entorno vacíos y multiplicidades ante los cuales se abisma, y a los cuales desea y teme simultáneamente. La presencia de actores y agenciamientos indisciplinados, diversos, sospechosos, silenciados o clandestinos en un espacio indiscernible en su registro configura una especie de océano, el cerco de la isla del naufragio colonial-moderno. En ese sentido, la investigación experiencial asociada a procesos

artísticos tiene mucho que aportar al conocimiento de estas zonas veladas de lo social. Permitir ver caras ocultas, conocer más allá de la isla y avanzar en procesos que toquen las complejidades del deseo transfigurado por el miedo.

En el caso de cuerpos epistémicos andinos y afrodescendientes, donde las marcas coloniales impulsaron códigos de silencio, de misterios, prácticas clandestinas de transmisión de conocimientos propios para permitir el paso del saber y continuarlo en las propias zonas abisales de la sociedad. Lo marginal, la superstición, la brujería aparecen tras una superficie opaca de la experiencia popular, que la oculta. En los grupos con una tradición más asentada como los terreiros baianos<sup>9</sup> de candomblé este saber está muy organizado y las restricciones, aunque marcadas por épocas de dura persecución, también responden a lógicas propias en sus procesos de trasmisión del saber. La figura 8 deja clara estas relaciones con lo abisal, en el ritual dedicado a Olokun, Orisha de las profundidades del mar. En el ritual se conversa con el/ella, pues se considera andrógino o de un sexo u otro en diferentes patakíes; luego se le ofrendan alimentos y se canta. Este ofrendar alimento al océano profundo es una marca de relación con lo incognoscible.

Figura 8. Ritual a Olokun, Matanzas, 2014



Fuente: fotografía Yoelkis Torres–Archivo Ines Pérez Wilke.

9 Nombre de los templos tradicionales donde se reúnen practicantes de la religión afrobrasileña de Candomblé.

Si la experiencia abisal puede leerse, desde la interioridad de la lengua colonial, como muerte, fin y mal, para el subalterno, que habita en la superposición de registros, y más aún para el iniciado de estos saberes otros, lo abisal es interseccional: habita la vida cotidiana atravesada por otros planos. En algunos casos puede aproximarse a lo que Occidente entiende como religión o diálogos entre mundos y narrativas éticas en un marco distinto al occidental. Experiencias como la comunicación con los ancestros, con los muertos, el sacrificio animal, el trance y la incorporación de deidades o de ancestrales, las interpretaciones oraculares, las curaciones a través de medios espirituales, de danzas y diversas formas musicales conducentes al trance, forman parte de la posibilidad de relación con lo otro, con la multiplicidad de agentes y de agencias humanas y no humanas, a la cual Occidente se rehúsa. Sin embargo, lo hace de manera ambigua, pues la propagación de estas prácticas en sectores mestizos y blancos e, inclusive, en las propias metrópolis ha avanzado de manera considerable.

En tanto que en la visión de la gente andina, que no necesariamente indígena, también un amplio sector mestizo, hay un diálogo con los muertos. Por ejemplo, a través de los sueños, y el prestar atención a esas voces, a esas llamadas digamos, de otro espacio que no es visible, nos ayuda, bueno, en primer lugar a ser más humildes y a reconocer que somos parte de un universo de subjetividades muy amplio, muy diverso y que tenemos que aprender a ver y a prestar atención a esas voces soterradas. (Pérez-Wilke, 2013, p. 33)

En general, estas relaciones con la muerte o con otras voces y agencias soterradas continúan operando y están inscritas en las lógicas dentro de las cuales lo pueblos actualizan su acervo en relación con la realidad contemporánea. En esta medida, la vida occidental está permeada y marcada en nuestros pueblos por estas otras huellas, habitada por lo otro. Si es cierto que, a partir de los procesos coloniales y luego de la globalización, estamos atravesados por el pensamiento y los deseos coloniales, modernos y capitalistas

también se evidencia que estamos constituidos por alteridades y fuerzas en tensión que portan archivos heterogéneos de trazos individuales y colectivos más bastos y que una memoria larga continua como sustrato cultural de diversos pueblos. Reconocer las formas de operación y pensamiento popular en las dinámicas de la sociedad moderna permite sincerar este debate.

La ofrenda y el sacrificio, por ejemplo, son formas de intercambio con esas dimensiones. Entregar algo a las fuerzas que operan en otros planos de existencia, algo de valor, es un principio de reciprocidad y circulación cuando cobran cualidad de agentes y se asume la relación de codependencia con ellos como entidades materiales o abstractas. Como principio económico, no se refiere al intercambio humano de bienes materiales o simbólicos, sino a los flujos más vitales, como la energía, el agua y la sangre. Mario Rodríguez refiere un ejemplo claro en el caso de los pueblos andinos:

Para el sur del planeta, el año nuevo ocurre, en términos así, casi precisos, el 21 de junio, en el solsticio de invierno. Porque ahí se inaugura un nuevo siglo agrícola. Y el 21 de junio, para el sur del planeta, no solo para el mundo andino, sino para el sur del planeta, el sol está fragilizado, débil. Los andinos dicen “está viejito”, entonces había que alimentar el sol, en esa lógica de reciprocidad. Yo no solo recibo el sol, ahí hay una modificación sobre la noción de lo sagrado, o sea yo no solo recibo de lo sagrado, si no reciproco con lo sagrado. Entonces, el sol me da energía, permite que las plantas crezcan, haya producción, etc. Pero cuando está viejito y chiquito, en junio, a los seres humanos les toca alimentar al sol, para que el sol empiece un nuevo ciclo. La palabra que se utiliza, por ejemplo, para nominar año nuevo en *aymara*, hay dos palabras que se utilizan, es *machaqmara* o *willkakuti*. *Willkakuti* quiere decir la vuelta del sol, o sea que el sol va a volver a su nuevo ciclo. Y *machaqmara* se podría traducir literalmente como nuevo ciclo, inicio de un nuevo ciclo, o sea un nuevo año, entendido como un nuevo ciclo. Y entonces toda esta época de junio en el mundo andino, estaba ligado a ritualidades vinculadas al sol, pero a alimentar al sol, darle vida,

¿no es cierto? Te tocaba devolverle al sol lo que te había dado y entonces se hacía en toda esta época fogatas, fogata para darle calor al sol, para que vuelva a crecer, para que tenga energía. (Rodríguez Ibáñez, citado en Pérez-Wilke, 2015, Apéndice D-2)

Esta lógica, en los pueblos andinos, permanece casi intacta y, en cierta medida, transforma las lógicas de intercambio del capital, ya que las atraviesa con sus criterios económicos (ver figura 9). Experimentar este tipo de régimen de reciprocidad implica reconocer las relaciones de codependencia entre agentes que no podemos situar o comprender completamente, que escapan en gran medida a nuestra visibilidad en estas zonas abisales y, que sin embargo, se pueden sostener.

Figura 9. Mesita: ofrenda aymara. El Alto, 2013



Fuente: fotografía Inés Pérez-Wilke.

Los rituales de incorporación danzaria donde ciertos devotos ofrecen su cuerpo para ser habitado temporalmente por alguna divinidad o un ancestral, descrito antes como una experiencia de multiplicidad y una experiencia poética, completa su ciclo como una experiencia abisal y esclarece con mayor evidencia las cualidades transformativas de estos registros de la experiencia. Lo abisal, para Occidente, es para otros pueblos una puerta de comunicación, son puntos de tránsito entre mundos y órdenes heterogéneos que aparecen por la exposición voluntaria y consiente a fuerzas de un registro diferente. En la posesión del trance yoruba el cuerpo es tomado por la divinidad para expresarse en el plano material, en palabras, en gestos. El *elégun*, que es la persona bajo posesión, desaparece como tal y esa ausencia da paso y abisma una ausencia inexplicable, sustituida por una presencia otra. Es un cuerpo umbral, donde la entrada en inconsciencia, temblores, descontrol corporal, manifestaciones extracotidianas de la voz, abren un paso de comunicación con otros registros. Es la entrada de lo otro a través del cuerpo a una escena social, la congregación y a la materialidad en presencia. La relación del Orun, cielo yoruba, y el Aiyé, tierra, se da de múltiples formas, de las cuales la posesión es una, la ofrenda es otra, y las marcas de lugar o altar de los dioses es otra. Sobre la base de una gramática muy precisa del rito, el lugar y las condiciones de posibilidad son abiertas para que acontezca lo no previsto: lo desconocido, lo abisal.

El ejercicio de identificar los tipos y momentos de la ritualidad muestra la convivencia cotidiana con lo abisal en las dinámicas populares latinoamericanas actuales e ilumina los callejones sin salida de la vida moderna urbana. Aquí identificamos estas formas rituales que pueden ser tomadas como vías a ser actualizadas en la experiencia contemporánea como estrategias de conocimiento.

En el contexto amazónico, el trance del chamán, así como los cantos de las mujeres curanderas y otras formas rituales son desplazamientos voluntarios hacia los espíritus con los que actúan como intermediarios. Los espíritus en el Amazonas son de órdenes infinitos, una cantidad innumerable de animales, de plantas,

de energías constituyen agentes con los cuales, se quiera o no, es posible entrar en relación. El saber chamánico se constituye en el conocimiento de estos diferentes registros y sus formas de operación, las vías y los pasos que habilitan los intercambios en pro de la salud, del equilibrio o de otro tipo de beneficios para la comunidad. El chamán o la curandera debe comprender a los agentes, a los cuales visita o lo visitan, con los cuales habla para así constituirse él mismo en el puente o mensajero entre mundos. Esto implica prácticas de canto y de movimiento cuyos principios son también elementos para el desarrollo de experiencias de investigación con mucho por desarrollar más allá de estudios etnográficos, sino en clave intercultural, en una perspectiva crítica que posibilite un verdadero diálogo.

La exterioridad que encarna la experiencia abisal está relacionada con zonas de suspensión de la discernibilidad, con la circulación en torno a zonas y agentes refractarios a la explicación, a la lengua. Sin embargo, esta indiscernibilidad es relativa a la perspectiva; el intercambio heterogeneo, por el contrario, puede intensificar y complejizar la legibilidad de las trocas. Incluso si la relación no se asienta en la explicación, sino en la operación, en la relación de intercambio en sí misma, en lo que es dado y lo que se recibe, o lo que entra en nuestro sistema, su legitimidad como saber será registrable.

El silencio como vacío, el de la mujer, el del indígena, el del joven, puede formar parte de las zonas abisales, los rostros enmudecidos, los ojos sin palabras nos interpelan. El silencio que se oculta en la ausencia de registro, además de ser un problema de contextos y de interlocución, va más allá de la imposibilidad de hablar, pues refiere a la legitimidad de determinados procesos de enunciación frente a otros. También muestra otro rostro, y quizás lo produce, que es el de la voluntad política de no hablar o de hablar solo en espacios muy reducidos. Así, se cierra irremediamente al no iniciado, tan frecuente en las aproximaciones de investigación, al considerar los riesgos que las traducciones implican. Las experiencias diseñadas

en conjunto con estos grupos podrían abrir espacio para el hablar seguro y amplio, aflorar la palabra.

La experiencia abisal está asociada, en primer lugar, a las zonas de paso entre regímenes heterogéneos de lo real, lugares o momentos en los que se evidencian las posibilidades de reversión, de metamorfosis, incorporadas en los saberes espirituales de numerosos pueblos. En segundo lugar y como consecuencia, se asocia el pasmo, el horror a lo otro con las consecuentes persecuciones, negaciones, silenciamientos de las cuales la experiencia popular ha sido víctima. En tercer lugar, la asociamos a las expresiones extremas de contradicción social en las formas delictivas, especialmente cuando está de por medio la vida. Por último, entendemos en el marco de esta experiencia el silencio políticamente producido y sostenido por sectores populares en torno a sus prácticas y saberes, frente a la hegemonía del discurso de la modernidad.

La comprensión de estas formas de experiencias en los límites permitiría un abordaje diferente en investigaciones cualitativas con un perfil teórico-práctico e interesadas en asuntos de muy difícil traductibilidad para occidente, ya que las propias perspectivas epistémicas deben ser revisadas y acotadas para dar lugar a lo desconocido y negado, lo cual representa un reto en relación a sus formas de registro.

## **Caminos experienciales para saberes heterodoxos**

Las distintas formas de la experiencia operan en la transfiguración de las subjetividades, en la intersección entre hechos históricos micro y macro políticos, en las alianzas y agencias simbólicas y corporales específicas, además en las condiciones de plasticidad, sensibilidad y resistencia o no frente a las acciones de otros agentes. Los principios de cada una de estas experiencias orientan el desarrollo metodológico en curso. De este modo, se trata de la producción de acontecimientos con la capacidad de hacer emerger marcas persistentes y apuestas nuevas que dejen en las

sensibilidades colectivas los vectores de producción a que dan lugar y, a su vez, como acontecimientos, generen ciclos no necesariamente homogéneos ni regulares. Estas experiencias conducen a los posibles flujos de continuidad al alimentar o adelgazar determinadas tendencias epistémicas y territorios, por el impacto y reconfiguración, a través de la afectación de y con lo otro.

Para este fin lo primero es identificar los rastros del asunto de estudio, que son susceptibles de ser puestos en la experiencia. Las metodologías heterodoxas van a permitir ajustar el diseño de las experiencias, tanto para el/la investigadora/o como para un grupo de trabajo configurado para la experiencia.

Luego, en el diseño mismo de la experiencia, vemos que las opciones son muy amplias sin embargo, podemos proponer aquí algunas de las opciones en las cuales venimos trabajando: el espacio de laboratorio consiste en experiencias acotadas en el tiempo y el espacio, lo que garantiza las condiciones para un tipo de experiencia poética, de multiplicidad o abisal y sus combinaciones. Por otra parte, el acercamiento intercultural, que propone la inmersión en actividades comunitaria, puede dar pie a la identificación de principios de multiplicidad o de agencias sensible, que pueden ser puestos en práctica en otros contextos. Por ejemplo, los principios de cortejos danzantes tradicionales en contextos campesinos pueden ser interesantes para generar experiencias similares, adaptadas a las necesidades de los contextos urbanos.

Las experiencias desarrolladas con personas privadas de la libertad, con comunidades populares, con grupos de género o en contextos académicos muestran la potencia de estas estrategias de trabajo exploratorio. En este caso responde a experiencias que permiten ver a través de dispositivos escénicos, dinámicas de la subjetividades y despliegues performáticos. Hemos avanzado con estas propuestas en el campo de la investigación escénica y performativa, especialmente a través de la improvisación, los cuales tocan transversalmente experiencias sensibles, de multiplicidad y abisales. La experiencia permitió ver su utilidad en otros contextos como los comunicacionales, educativos, políticos y asamblearios.

La entrada a este tipo de experiencias puede producirse por diversas estrategias como jornadas lúdicas, eventos musicales, conversatorios, entrevistas personales, talleres, acciones de calle, encuentros de jóvenes, festejos comunitarios, jornadas de debate, intercambios con otros colectivos y actividades de calle. En general, la estrategia conjunta está orientada a la producción de experiencias compartidas en las cuales se garanticen las condiciones para propiciar la emergencia de flujos enunciativos susceptibles de materializarse en formas, narrativas, propuestas y discursos con cierta autonomía de los discursos hegemónicos. Estas condiciones, propicias a la conmoción, al desdoblamiento y a la producción, evidentemente implican la fidelidad al contexto, la necesidad de flexibilidad y la creatividad metodológica que permita la aproximación a un muy diverso tipo de asuntos y a diversas formas de registro. Estas experiencias pueden tejerse desde diversas disciplinas y campos temáticos, es decir, desde ellas podemos avanzar hacia dimensiones teóricas cargadas de sentido y de memoria. Desde allí, pueden encontrarse las relaciones con las dinámicas estatales y globales, sin apartarse necesariamente de las lecturas en contexto. Se trata de experiencias y demandas prácticas, situadas y, en general, relativas a vida comunitaria, a la organización, a los quehaceres y las responsabilidades inmediatas de los participantes, lo cual da una cualidad urgente a los ejercicios investigativos de los grupos.

En todo caso, son abordajes heterodoxos que implican asumir riesgos personales, pensar formas de registro adaptadas a la experiencia. Asumir ponerse al servicio de la investigación, cuyos resultados definitivos pueden no ser completamente visibles y estarán orientados hacia un posicionamiento ético, que debe ser compartido en las comunidades de trabajo. Se trata de buscar los bordes, los límites de la experiencia naturalizada y legitimada, y diseñar formas de ir más allá.

## Referencias

- Aboy, N. (2013). El Itá. Código ético e identitario en el culto a los orishas de Cuba. En I. Pérez-Wilke y F. Marquez, *Nuestra América Negra: Territorios y voces de la interculturalidad afrodescendiente*. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Bataille, G. (2012) El valor de uso de DAF de Sade. En I. Díaz de la Serna, P. Ollé-Laprune y G. Gallardo (Coord.), *Para leer a Georges Bataille* (pp. 403-425). Fondo de Cultura Económica.
- Butler, J. (1996). *Excitable speech: A politics of the performative*. Routledge.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial.
- Bião, A. (1996). Estética performática e cotidiano. En J. G. Lima Cruz y R. Gusmão, *Performáticos, performance & sociedade* (pp. 12-20). Universidade de Brasília.
- Bienal de Performance. (2019, 28 de junio). *BP10 / Victoria Pérez Royo—Políticas encarnadas* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=S4o9ZWQsAxQ&t=2482s>
- Beniste, J. (2006). *Orun Aiye: O encontro de dois mundos: O sistema de relacionamento nago-yoruba entre o ceu e a terra*. Bertrand Brasil.
- Boal, A. (2002). *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*. Civilização Brasileira.
- Chillemi, A. (2015). *Danza comunitaria y desarrollo social: movimiento poético del encuentro*. Ediciones Artes Escénicas.
- Citro, S. (2015). Cuerpos significantes. Nuevas travesías dialécticas. *Corpo Grafías Estudios críticos de y desde los cuerpos*, 1(1), 10-43. <https://doi.org/10.14483/cp.v1i1.8414>
- Citro, S., Podhajcer, A., Roa, L. y Rodríguez, M. (2020). Investigar desde la performance. Un abordaje comparativo del teatro etnográfico y las intervenciones performáticas participativas. *Revista Antropología Experimental*, 20, 13-24. <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae>
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Clacso.

- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010a). *El Antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Editorial Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010b). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Editorial Paidós.
- Dussel, E. (1984). *Filosofía de la producción*. Editorial Nueva América.
- Duvignaud, J. (1970). *Spectacle et Société*. Denoël.
- Fals Borda, O. (2002a). *Historia doble de la Costa. Tomo I. Mompox y la loba*. El áncora editores.
- Fals Borda, O. (2002b). *Historia doble de la Costa. Tomo III. Resistencia en San Jorge*. El áncora editores.
- Godfroy, A. (2019). A study in touch. The tactile in-between in contact improvisation. En R. Bigé (Ed.), *Steve Paxton Drafting interior technics* (pp. 70-80). Culturgest.
- Guattari, F. (2010). *Caosmosis*. Manatíal.
- Guerra, R. (1993). *Calibán danzante*. Monte Ávila Editores.
- Lezama, J. (1980). *El reino de las imágenes*. Biblioteca Ayacucho.
- Manara, B. (1995). *María Lionza: su entidad, su culto y la cosmovisión anexa*. Ediciones Universidad Central de Venezuela.
- Pérez-Wilke, I. (2009). *Outras Narrativas em Tela* [Tesis de maestría]. Universidad Federal de Bahía.
- Pérez-Wilke, I. (2012, 27 de agosto). Hip Hop venezolano y educación Popular, Entrevista a Ricardo Scott. En I. Perez-Wilke (2016), *La experiencia de l@s Otr@s. Claves para una heterología suramericana* [Tesis doctoral]. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Pérez-Wilke, I. (2013, 27 de octubre). *Imagen, conocimiento y comunidad* Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui. [https://www.academia.edu/38476006/Entrevista\\_Silvia\\_Rivera\\_Cusicanqui\\_2013.pdf](https://www.academia.edu/38476006/Entrevista_Silvia_Rivera_Cusicanqui_2013.pdf)
- Pérez-Wilke, I. (2014a). Los blocos afro. Máquinas de recreación del territorio afro. *Revista Politeia*, 37(52), 119-138. <https://www.redalyc.org/pdf/1700/170046632006.pdf>

- Pérez-Wilke, I. (2014b, 01 de noviembre). Ética, Espiritualidad y Justicia Conversa en torno a la negritud cubana Entrevista a Eduardo Djata. [https://www.academia.edu/38476029/Ética\\_Espiritualidad\\_y\\_Justicia\\_-\\_Entrevista\\_a\\_Eduardo\\_Djata](https://www.academia.edu/38476029/Ética_Espiritualidad_y_Justicia_-_Entrevista_a_Eduardo_Djata)
- Pérez-Wilke, I. (2015). Procesos culturales, tejido organizativo y vida cotidiana. Entrevista a Mario Rodríguez Ibáñez. Red de la Diversidad-Bolivia. *Revista de Educación y Ciencias humanas*, 36-37.
- Pérez-Wilke, I. (2016). *La experiencia de l@s Otr@s. Claves para una heterología suramericana* [Tesis doctoral]. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Rojas, N. y Pérez-Wilke, I. (2012, mayo). *Comunidad en lucha: La Cayapa como embrión socialista* Entrevista a Edgar "Gordo" Pérez. [https://www.academia.edu/43645593/Comunidad\\_en\\_Lucha\\_Entrevista\\_a\\_Edgar\\_Perez](https://www.academia.edu/43645593/Comunidad_en_Lucha_Entrevista_a_Edgar_Perez)
- Rolnik, S. (2007). *Cartografía sentimental*. Editorial Sulina.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la Insurrección*. Tinta Limón.
- Taylor, D. y Fuentes, M. A. (Eds.). (2011). *Estudios avanzados de performance*. Fondo de Cultura Económica.
- Velásquez, R. (2010). *Los Akawaio. Indígenas del Esequibo*. CNU-OPSU.
- Viveiros de Castro, E. (2010). *Metafísicas Canibales*. Katz editores.

# *Nukanchipa iuiaita maskasunchi:* buscar más allá de lo aparente. Buscar una laguna donde no la hay y encontrarla, ¡eso es investigar!

Leidy Marcela Bravo Osorio<sup>1</sup>

Este artículo expresa reflexiones sobre lo que implica investigar en el campo de las ciencias sociales al poner la mirada en el aspecto metodológico. También, expone los conocimientos cosechados a partir de las experiencias de vida con el pueblo inga de Colombia,<sup>2</sup> las cuales se han cultivado desde el año 2009 hasta la actualidad. El título parte de una expresión en idioma inga: “*Nukanchipa*

---

1 Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Estudios Sociales y docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de investigación Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural. Departamento de Biología, Bogotá, Colombia. Correo: [Imbravoo@pedagogica.edu.co](mailto:Imbravoo@pedagogica.edu.co). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6083-1370>.

2 El pueblo inga es una comunidad indígena de Colombia ubicada principalmente en los departamentos del sur de Colombia (Nariño, Putumayo, Cauca y Caquetá), también hace presencia en Villavicencio, Bogotá, Medellín, Cali, Yopal, Arauca, Puerto Carreño, Valledupar, Santa Marta, Cartagena, Barranquilla, Bucaramanga, Riohacha, Cúcuta y Buenaventura (Pueblo Inga y Ministerio de Educación Nacional, 2013). Además, “compartimos pensamiento, idioma, tradiciones y una historia de origen común que nos hermana con otros pueblos del Ecuador, Perú, Bolivia, norte de Chile y Argentina” (Pueblo Inga y Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 11).

*iuiaita maskasunchi*”,<sup>3</sup> la cual me ha invitado a comprender la existencia de la diversidad de formas de conocer y, por tanto, de construir los caminos del conocimiento en la investigación.

En este sentido, se entiende que la cuestión metodológica no se puede reducir a un asunto operativo de selección de enfoques, métodos y técnicas, pues tiene que ver con preguntas esenciales en la investigación, como ¿quién conoce?, ¿qué conocer?, ¿cómo conocer?, ¿para qué conocer?, ¿a favor de qué y de quién conocer? y, por consiguiente, ¿contra qué y contra quién conocer? Esto implica la definición de elementos éticos, estéticos, epistémicos y ontológicos, que finalmente muestran el carácter político del acto de investigar y que no existen “especialistas neutros, ‘propietarios’ de técnicas también neutras [...] no hay metodólogos neutros” (Freire, 2011, p. 45).

De igual forma, que “la construcción de conocimiento, la investigación, la ciencia, no son fines en sí mismos, sino que son medios, son instrumentos” (Vasco, 2007) y, como dice Marx, son “para transformar el mundo”, como históricamente se ha visto en el país, para seguir dominando o para empoderar las comunidades y que ellas mismas generen transformación (Vasco, 2007).

Es un ejercicio de ida y vuelta, de construcción de puentes —*chakanakuna*<sup>4</sup>— que se configura como una posibilidad de reelaboración permanente de las perspectivas de comprensión de “las realidades” del investigador y de los inga (en el caso particular), en tensión constante entre las vivencias del territorio y los diálogos con los trayectos académicos.

---

3 Desde los planteamientos del pueblo inga, la investigación puede ser entendida como: *Nukanchipa iuiaita maskasunchi* ‘buscar más allá de lo aparente’. Según Freddy Janamejoy Mavisoy al explicar su concepto de investigación: “es como buscar una laguna en donde se sabe que no la hay... y encontrarla” (Pueblo Inga y Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 79).

4 Lo que se hace para ir y venir de un lado a otro, o lo que se derrumba, si no se quiere regresar.

Así, se requiere de una epistemología pluralista,<sup>5</sup> que parta de la existencia de una diversidad de prácticas cognitivas y, por tanto, de vida, al referirse a “aquellas mediante las cuales se genera, se aplica y se evalúan diferentes formas de conocimiento, las cuales son vistas como prácticas sociales, sistemas dinámicos, con dimensión axiológica y ontológica” (Olivé, 2009, p. 26), que se configuran en el entorno afectivo, cultural, social, territorial donde se desenvuelven los sujetos y las cuales son necesarias para posicionarse en el debate académico, en contraste con la idea hegemónica de universalidad, que impone una idea de unicidad y validez del conocimiento producido desde el paradigma lógico positivista. Una forma que, por tradición, corresponde con principios heteronormativos, raciales, religiosos y de las cartografías del poder en el sistema mundo macho, blanco, cristiano, europeo, que anula toda manifestación de diversidad (Castro y Grosfoguel, 2007).

Es urgente dejar de ver como “creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas o subjetivas” la diversidad de formas de conocer y, más allá de ser “objetos o materias primas para las investigaciones científicas”, posicionarlas como opciones de interpretación y acción en el mundo, las cuales pueden atender a nuestras preguntas y problemas, es decir, como sistemas de conocimientos situados, complejos, diversos y, por esto, cruciales para comprender y transformar nuestros contextos (Sousa Santos, 2010, p. 14). Esto ratifica la pertinencia de un enfoque plural, que

explique la posibilidad y justifique la existencia de diferentes conjuntos de criterios de validez del conocimiento y que sostenga por tanto que la legitimidad de los conocimientos tradicionales, locales, ancestrales, no debería estar basada en los mismos criterios que se

---

5 Para profundizar al respecto, consultar autores como Santiago Castro y Ramón Grosfoguel (2007), Olivé (2009), Silvia Rivera Cusicanqui (2010) y Boaventura de Sousa Santos (2010).

utilizan para juzgar la validez de los conocimientos científicos o tecnológicos.<sup>6</sup> (Olivé, 2009, p. 25)

Es un llamado a problematizar las relaciones que existen entre los sujetos, lugares, territorios e intereses con los que se construye y circula el conocimiento, además, de los ideales de un país que aporte a la construcción de una sociedad latinoamericana justa, democrática y plural. En un intento por superar la mera nominación constitucional, es decir, legal que nos reconoce como un país pluriétnico, multicultural y megadiverso, que aborde debates en cuanto a los intereses que hay sobre los conocimientos y territorios de las diversas comunidades, que de apertura a esas otras epistemes de los pueblos y nacionalidades ancestrales, como referente para la toma de decisiones que afecten directamente sus vidas en los territorios que habitan.

Figura 1. Kutey



Fuente: Pueblo Inga y Ministerio de Educación Nacional (2012), diseñado por Alexander Rodríguez.

Una mirada que desde la perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2006) corresponde a una ecología de saberes,<sup>7</sup> caracterizada por una idea de prudencia que tiene que ver con la posibilidad

6 Investigaciones en Colombia como las de Portela (2000), Vasco (2002), Escobar (2011), Granados (2014), Osorio (2018) son un referente en este campo del debate, que aportan elementos para la comprensión de esas rutas metodológicas que expresan un posicionamiento y conexión entre epistemes locales, para la comprensión y acción en sus territorios.

7 En el texto “La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes”, Sousa menciona cinco ecologías: (de los saberes, de las temporalidades, de los reconocimientos, de las transescalas y de las productividades).

de aprender otros conocimientos sin olvidar los de uno mismo. Lo que denomina “utopía del interconocimiento” y que remite a un pensamiento de los pueblos originarios de Abya-yala,<sup>8</sup> específicamente de los Andes. Por ejemplo, lo que tiene que ver con los ideogramas, como el kutey (ver figura 1), cuya explicación remite a pensar en el eterno retorno al origen, como posibilidad de conocer lo que cada persona es, individual y colectivamente, así como de caminar hacia el encuentro con otras formas de ser/conocer, sin alejarse tanto hasta olvidar dónde inició el recorrido, cuáles son los orígenes (culturales, identitarios, territoriales) y los caminos transitados.

Un retorno en nuestro devenir que nos invita a cuestionar la interdependencia entre lo que se conoce y lo que se ignora, “dada esta interdependencia, aprender determinadas formas de conocimiento puede implicar olvidar otras y, en última instancia, convertirse en ignorantes de las mismas”, lo cual no nos exime de la responsabilidad social de dicha invisibilización. En otras palabras, “la diversidad epistemológica del mundo todavía está por construir” (Sousa Santos, 2010, p. 51).

Se reitera así el llamado a comprender que no todo está dado ni dicho y se ratifica la necesidad de crear explicaciones diversas para nuestros problemas, para nuestras realidades y desde allí proyectar acciones que puedan transformarnos. Así, como lo menciona Barrera-Bassols (2018) son “epistemes siempre inconclusos, inacabados, dinámicos, emergentes e híbridos, cuyas taxonomías son polivalentes, multidimensionales, multiescalares, polifónicas y plurales, permitiendo así la posibilidad de enactuación en un mundo cambiante, incierto y sorpresivo” (p. 18).

Este posicionamiento académico permite pensar en una sociedad de conocimientos (en plural), en donde a partir de la diversidad de miradas se construyen lecturas de mundo que permitan aportar

---

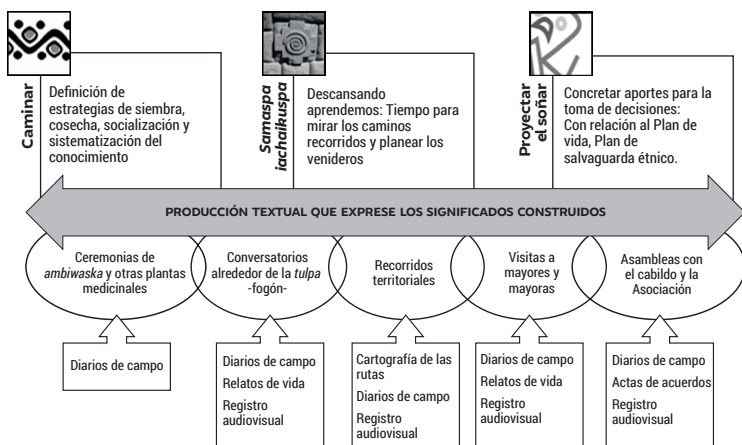
8 Expresión para referirse al continente americano, que en palabras del Pueblo Guadule –kuna tule- (que habita en Colombia y Panamá), significa la tierra grande, madura y en florecimiento. Tomado de Abadio Green Stocel, líder del pueblo Guna-dule, Colombia.

a la transformación de realidades y reconocer la posibilidad de generar, desde la diversidad cultural, “los conocimientos que hagan falta para comprender mejor sus problemas (educativos, económicos, de salud, sociales, ambientales, etc.), para proponer soluciones y realizar acciones para resolverlos efectivamente” (Olivé, 2009, p. 20).

### ***lachai ñambikuna*: ‘caminos de conocimiento’**

A partir de los anteriores planteamientos, nos adentraremos en esos caminos de conocimiento que hemos transitado con el pueblo inga, específicamente en el marco de la experiencia con la comunidad del resguardo San Rafael en la Baja Bota Cauca (Colombia). El punto de partida es la ruta metodológica propuesta durante la investigación adelantada en el marco del proceso formativo en la maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual implica tres momentos: caminar, *samaspa iachaikuspa*: ‘descansando aprendemos’ y proyectar el soñar (ver figura 2):

Figura 2. Ruta metodológica



Fuente: elaboración propia.

## Caminar

Caminar permite ser partícipes de los diferentes espacios del territorio, vivenciarlos y proyectarlos como escenarios de comprensión de las realidades que se viven, así como los retos y nuevos horizontes que se definen. Como principios orientadores del acto de caminar en el territorio inga, se proponen la orientación espiritual desde su cosmovisión, la oralidad en inga, así como los encuentros alrededor del fogón (*tulpa*).

La vida son ‘caminos de conocimiento’ (*iachai ñambikuna*) que, a medida que se transitan, posibilitan aprehender. Por esto, los inga proponen que recorrer *nukanchipa alpa mama* (‘nuestro territorio’) es la forma en que esto se puede lograr, pues allí está “escrita la historia” y al caminarla se puede vivir, comprender sus sentidos profundos y prácticos. Esta actividad posibilita ejercicios de renovación de la memoria y las alianzas entre las comunidades, así como la práctica del idioma propio en las distintas maneras de nombrar lugares, eventos y objetos, que se han refundido con el uso del castellano y, por ende, restan elementos de comprensión desde su cosmovisión (Pueblo Inga y Ministerio de Educación Nacional, 2012).

Caminar como parte de investigar es un trabajo colectivo que incluye la definición de las rutas a transitar, volver la mirada sobre los caminos andados, tiene que ver con la definición del periodo de tiempo, los actores sociales involucrados y los propósitos de investigación, también implica definir las estrategias de cosecha, socialización y sistematización del conocimiento.

Estos recorridos deben ser en compañía de mayores y sabedores<sup>9</sup> y orientados por rutas de trabajo construidas con ellos, pues son quienes saben cómo curar el tiempo (negociar con los seres y existencias

---

9 Cuando los inga expresan la denominación “mayores, mayores, sabedores” se refieren a personas de conocimiento que, por sus trayectos de vida, tienen historias que contar, cuentan con la posibilidad de dar un consejo y orientaciones para la toma de decisiones y, por supuesto, para transitar por los *iachai ñambikuna* (‘caminos de conocimiento’).

del territorio para poderlo transitar sin peligro de picadura de culebra, [sin peligro a perderse], que haga buen tiempo), son quienes conocen por dónde se puede ir, cuánto tiempo nos gastamos, qué necesitamos, etc. (Bravo, 2015, p. 57)

Caminar, en el sentido de la expresión “ver más allá de lo aparente”, involucra también esa parte emocional, sensitiva, que se despierta al vivenciar el territorio. Es dejarse educar por el territorio o, como lo menciona Granados (2014), enseñarse al territorio,<sup>10</sup> que configura una posibilidad de ser parte de la trama de la vida que se teje en el día a día, de interactuar con los seres y existencias para permitirse como investigador una deslocalización de las formas de conocer instaladas desde la experiencia académica hegemónica.

Otro de los aspectos a resaltar de la ruta metodológica implementada tiene que ver con el ejercicio escritural de las experiencias vividas en estos recorridos. En el caso particular se proponen dos elementos fundamentales:

Primero, el concepto de “cosechar conocimientos”, entendido como la posibilidad de recoger el pensamiento y llevarlo a un punto (*sugllapi iuiyai churaspa*) “a manera de síntesis de un conocimiento recogido y construido en colectivo, que permita renovar memoria tanto del proceso como del conocimiento y, a su vez, contribuya a la construcción de otros significados alrededor de lo propuesto” (Bravo, 2015, p. 49).

Cosechar los conceptos en la vida es una expresión que dialoga con los planteamientos del antropólogo colombiano Luís Guillermo Vasco y su propuesta metodológica de recoger los conceptos en la vida. Recientemente, Vasco planteó otras reflexiones que aportan al debate sobre esta ruta metodológica, a partir de la expresión

---

10 “Enseñarse es amansarse [...] significa la manera de acostumbrarse a una forma de vida, la cual va a ser llevada constantemente. Se asume y se reproduce en el cotidiano; día a día. Enseñarse es también la manera de construirse, de crecer, como una planta que se enseña a estar en un sólo sitio, como una planta de ají que se enseña a entregarle sus frutos sólo a una persona. Enseñarse es también una repetición, una vuelta que implica siempre reproducir algo que se aprende. Así se aprende a trabajar, enseñándose” (Clavijo, citado en Granados, 2014, p. 57).

“desechar los conceptos en la vida” señala que, dejarse educar por el territorio, conlleva a desaprender las formas para poder abrir el corazón y preparar el cuerpo para conocer (Vasco, 2016).

Segundo, la técnica de superposición de relatos, la cual Orlando Fals Borda, en el prólogo al texto *Siguiendo el corte: relatos de guerras y de tierras* de Alfredo Molano (2006), denomina como imputación, es decir, una “técnica que implica escoger información, sumarla o juntarla y adscribirla a un personaje clave que uno mismo puede bautizar”. Esto implica la creación del personaje y la recreación de distintos escenarios y acciones, cuyo hilo conductor es el relato de alguna parte de la cotidianidad de la vida de los inga y la expresión de los sentidos para la vida en el territorio (Bravo, 2015, p. 70).

Es una técnica que en el desarrollo del documento invita al lector a recorrer algunos *iachai ñambikuna* (‘caminos de conocimiento’) del territorio inga, a la luz de las preguntas que orientan la investigación y desde la polifonía de voces que construyen el tejido de significados. Esta decisión metodológica “propone acabar con la autoridad única del etnógrafo sobre el texto”, y descentrarla para dar cabida a múltiples voces, destruyendo “el totalitarismo del yo [investigador] que se impone sobre el ellos [los inga]” (Vasco, 1997).

### *Samaspa iachaikuspa: ‘descansando aprendemos’*

Este momento tiene que ver con la posibilidad de captar con el cuerpo, al entender que para poder conocer también es necesario detenerse a revisar los trayectos realizados, las dificultades y los aciertos, y en esa medida reorganizar de manera colectiva con los actores sociales involucrados, los pasos a seguir para cumplir los propósitos.

Con la expresión *samai tambukuna*, los inga se refieren a esos lugares para descansar, para estar *samai* (‘quieto’), en equilibrio, estar bien, para mirar el camino recorrido y lo que falta por andar sobre lo recorrido, es decir, caminando hacia ese atrás que se convierte en el porvenir. Así como lo mencionan en el *Modelo etnoeducativo inga* (Pueblo Inga y Ministerio de Educación, 2013), son oportunidades para evaluar cómo se está caminando, qué se ha conseguido, qué hace falta y qué nuevas cosas aparecen.

Descansar para aprender es una interpelación hacia el mismo devenir de la vida del investigador, durante su caminar por el territorio inga y en su vida en general. Es un momento de tranquilidad que invita a tejer relaciones entre las preguntas e intereses de la investigación, las realidades de vida de los inga y del propio investigador.

El trabajo desarrollado para la maestría en Estudios Sociales (Bravo, 2015) aportó elementos de comprensión frente a lo que implica conocer desde la cosmovisión inga y precisar elementos de debate relacionados al objetivo principal, que era caracterizar su saber vivir ahí como un principio de vida que aporta a los procesos de defensa y cuidado de la vida en el resguardo.

### Proyectar el soñar

Este momento metodológico hace referencia a esas situaciones de interpretación, debates académicos y vivencias suscitadas, se consolida en la producción de textos que comuniquen los sentidos construidos, en distintas comunidades de conocimiento. Este momento constituye otro de los ejes articuladores del proceso de investigación, ver más allá de lo aparente, ya que posibilita diálogos interepistémicos y la formulación de otras formas de interpretación de la realidad y de actuar sobre esta. Se concreta en los aportes de la investigación para la toma de decisiones que afectan su Plan integral de vida<sup>11</sup> y su Plan de salvaguarda.<sup>12</sup>

---

11 Los planes de vida son un instrumento de diálogo con la cultura mayoritaria y el Estado, para posicionar los requerimientos de vida de un pueblo en particular, el cual suele iniciar con un diagnóstico y define, a partir de este, rutas de acción para viabilizar su existencia y su pervivencia (Pueblo Inga de la Baja Bota Caucaña, 2013).

12 En el año 2009 la honorable Corte Constitucional de Colombia emitió el Auto 004 en el que se ordena al Estado colombiano la elaboración de un programa de garantías de derechos y la creación de planes de salvaguarda para 34 pueblos indígenas que están a punto de desaparecer física y culturalmente, o que están en riesgo de estarlo. Para los ingas de Colombia el Plan salvaguarda será una ruta que garantice nuestra pervivencia, en honor a la memoria de nuestros mayores [...] esta forma del caminar juntos y tejer el pensamiento está ligada a nuestra tradición cultural, cada cabildo inga en Colombia es parte primordial de esta gran familia y constituye los hilos de este gran tejido (Pueblo Inga de la Baja Bota Caucaña, 2013, p. 13).

Los elementos que configuran esta ruta metodológica resaltan la importancia de caminar el territorio para conocer, lo cual no solo desde la mirada inga hace eco, por ejemplo, en la obra de autores como Humberto Maturana, Francisco Varela y Tim Ingold, este acto se comprende como la continuidad ininterrumpida entre el ser, el hacer y el conocer; es decir, ser es conocer, es actuar (Escobar, 2011, p. 149).

Por supuesto no es un caminar cualquiera, estos recorridos territoriales deben ser en compañía de mayores y sabedores, además de estar orientados por rutas de trabajo construidas con ellos, pues ellos saben cómo preparar los caminos de conocimiento a recorrer, los cuales en este caso se orientaron con aspectos de su espiritualidad, como la ceremonia de *ambiwaska*,<sup>13</sup> las conversaciones alrededor de la tulpá (“fogón”), la práctica del idioma inga, la activación de diálogos intergeneracionales y la construcción de textos que expresan diversidad de voces y sentidos.

Caminar, descansar y proyectar el soñar se entretujan para posibilitar la creación de puentes para ‘cruzar’ (*chakai*) formas de comprensión del mundo. Esta acción de “cruzar” tiene su referente cosmogónico en la *chakana* (‘cruz andina’), entendida como la posibilidad de ir y venir y en ese movimiento recrear y deconstruir conocimientos (Bravo, 2015, p. 65). Como herramientas para guardar la memoria de los procesos adelantados está el diario de campo, el registro audiovisual y la construcción de textos;<sup>14</sup> por ejemplo, ejercicios cartográficos, dibujos, ideogramas para tejer en el chumbe o en manillas.

---

13 “La cual es la base espiritual y física para la apertura de los caminos, desde miradas interiores, individuales y colectivas; a manera de espejo que nos refleja lo vivido como ideal a alcanzar; como proyección que cohesiona y prepara para andar espiritual y físicamente los *iachai ñambikuna* o caminos de conocimiento” (Pueblo Inga y Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 38).

14 Entendidos como tejido de ideas, significados expresados en diferentes formas: textos orales, textos escritos en inga y castellano, textos escritos en los tejidos, en ideogramas en el chumbe, entre otros que puedan explorarse durante el desarrollo mismo de la investigación.

Ejercicio que corresponde con un paradigma relacional o de segundo orden (Alarcón-Chairés, 2016), en donde, dada la complejidad de la realidad a estudiar, se espera experimentarla y ponerla en un diálogo creativo para construir las comprensiones. Así se generan las condiciones para “pasar por el cuerpo” los conocimientos, para “recoger y desechar” los conceptos en la cotidianidad de la vida; se ponen en interacción con las condiciones políticas, sociales, económicas que configuran la vida en el resguardo y en relación con las dinámicas del país.

Lo anterior implica dar importancia a la polifonía de voces del territorio inga de San Rafael (incluida la mía como investigadora), los conocimientos que no necesariamente provienen de la academia, pues se parte de que la vida debe estar alejada de estos; es decir, una especie de pensamiento de higiene que, consciente o inconscientemente, orienta nuestra práctica como investigadores. Se procura, entonces, no seguir reproduciendo esas lógicas y ordenes sociales que implican despojar a los sujetos de los conocimientos, contextos y memorias que los constituyen, los cuales son una de las maneras de encarnar la violencia epistémica en nuestras vidas y hacia las comunidades con las que trabajamos.

Como lo expresa Fernando Limón Aguirre (2018), se trata de una metodología siempre en el diálogo:

no en la entrevista [como técnica de la investigación social], un diálogo pautado por la vida-cotidianidad de las comunidades, un diálogo que permita exponer el modo de vida, que implique la experiencia, que lo ponga en evidencia. Que reconozca aún, el no sé... no queremos ir nada más a reconocer lo que sí sé... (recuerdo), incluye fijarse en lo que no sé (olvido).

Es justamente en esta intencionalidad que la investigación está pautada por el devenir de la vida de los inga del resguardo y la propia del investigador, que se asume como una posibilidad la ruta de construcción de conocimiento consensuada y producto

de la experiencia del trabajo conjunto. Al respetar sus formas de nombrarlo y las particularidades en la práctica.

Por ejemplo, asumir los conversatorios alrededor de la *tulpa* ('fogón') como práctica de conocimiento obedece a la intención de participar de sus formas de conocer, de ser coherente con el paradigma adscrito en esta investigación, en tanto la posibilidad de reconocer y, en este caso, vivenciar, otras epistemes. Por esto no se trata de reducirlos a la simple nominación de "conversatorios", el reto es permitir el encuentro con el fuego, como ser y existencia del territorio, al reconocer su lugar de conocimiento y nuestra posibilidad de interactuar con él (intersubjetividad) en la construcción de comprensiones de las realidades de vida de los inga.<sup>15</sup>

Por esto conversar es un espacio para el debate y la proyección de acciones para la vida personal y comunitaria, en especial en un lugar específico como el fogón (*tulpa*), el cual para la cosmovisión de los inga es uno de los espacios de conocimiento, un lugar para el encuentro con *nina* (fuego), con los mayores y mayores, con jóvenes y niños, con mujeres y hombres.

El fogón es un espacio de preparación de alimentos, no solo para mantener el cuerpo físico, sino para avivar los elementos de la cultura, como sus recetas, las formas en que se relacionan con los seres y existencias del territorio: historias de cacería, de problemas con los vecinos, de noticias de la comunidad, del pueblo inga, de la familia, de los *taitas* o médicos tradicionales. En general es un espacio de encuentro, de confrontación, de búsqueda de soluciones ante problemas cotidianos; es la posibilidad de renovar la memoria

---

15 Este enfoque en la investigación se corresponde con una perspectiva desde ontologías relacionales, en donde se problematizan dicotomías propias del paradigma lógico-positivista, como ser-conocer/ naturaleza-cultura, y se comprende que desde otras epistemes, estas dicotomías no son a lugar. Dentro de los investigadores más influyentes en este campo, se encuentran: Philippe Descola con su planteamiento respecto a "rutas ontológicas", Eduardo Viveiros de Castro con el "perspectivismo multinaturalista", Eduardo Kohn con la propuesta de una antropología "más allá de lo humano", Elizabeth Povinelli con una antropología de lo "diferente", Mario Blaser y Marisol De la Cadena con los aportes desde una ontología política e Isabelle Stengers con la ecología de las prácticas (Ruíz y Cairo, 2016).

de sus historias, de sus intereses, también, es el espacio para el encuentro con elementos de los otros, como la inclusión en su dieta, de ciertos alimentos o formas de prepararlos, el hecho de que la radio este en la cocina también es una ventana para escuchar otras músicas, recibir informaciones de otros contextos o del mismo, desde una diversidad de perspectivas.

En conclusión, el escenario de la *tulpa* ('fogón') es una potencia en lo que puede significar para los habitantes del resguardo, para construir argumentos y elementos de análisis frente a sus condiciones y posibilidades de vida. Sin embargo, también es un espacio para preparar remedios, para curar enfermedades, para calmar ánimos en una situación de confrontamiento, para organizar el itinerario del siguiente día, para planear los trabajos en la chagra, los del resguardo, las salidas para gestionar cuestiones del cabildo, del resguardo, de la asociación. Es un espacio, a mi consideración, de investigación, de búsqueda de otros sentidos para fortalecerse culturalmente.

Otra estrategia fundamental son las visitas a los mayores y mayores del Resguardo Inga San Rafael y de la Asociación *Nukanchipa Atunkunapa Alpa* ('La tierra de nuestros mayores'), organización que reúne a los cabildos de la zona (Baja Bota Caucana). Estas visitas las hacen los compañeros inga del resguardo de diferentes edades con el ánimo de fomentar los diálogos intergeneracionales, de avivar vínculos, de animar a los mayores que en ocasiones se quedan solos en sus casas, de apoyarlos en algunos quehaceres pendientes en su chagra.<sup>16</sup>

Visitar es una oportunidad para compartir alimentos, historias y sentires. Es una forma de llevar y traer mensajes, de renovar la memoria de los procesos que se viven y de las expectativas de todos los participantes en el encuentro. Es una oportunidad para recorrer los *iachai ñambikuna* ('caminos de conocimiento'), mirar en qué estado se encuentran, recoger las plantas y llevar semillas.

---

16 Espacio de cuidado y recreación de la vida a través del cultivo.

En fin, visitar es la oportunidad de vivir juntos, sembrar y cosechar conocimientos.

El escenario de las asambleas con el cabildo<sup>17</sup> Inga de San Rafael es otro de los espacios de construcción de conocimientos en la comprensión de las dinámicas de vida y territoriales. Es el escenario político privilegiado para la validación de la información que circulará; allí, de manera colectiva, se debaten y confrontan los análisis, se proyectan las acciones y alcances de ese ver más allá de lo aparente, investigar. Es otro de los escenarios de proyección del trabajo, ya que permite el diálogo con la organización de base y llevar los debates al nivel de la Asociación *Nukanchipa Atunkunapa Alpa* ('La tierra de nuestros mayores'), la cual tiene injerencia política en sus relaciones con el Estado y las otras comunidades y pueblos.

Este tipo de decisiones metodológicas son consideradas por las miradas investigativas más ortodoxas como una descripción de anécdotas y experiencias personales de terreno, por ende "no ven" los análisis en los textos. Por esto, la necesidad de posicionar este tipo de trabajos en distintos escenarios, incluyendo el académico universitario, como posibilidad para una investigación comprometida con las luchas y resistencias de los pueblos con los que trabaja.

En el caso colombiano se puede encontrar, por ejemplo, el trabajo realizado por los solidarios<sup>18</sup> desde la década de los setenta, un grupo de investigadores que se aunaron a las luchas de reivindicación de tierras y defensa de la vida en los territorios. Un claro ejemplo de que la investigación, si se quiere, puede ser un instrumento de lucha. Sin embargo, para que esto suceda se debe entender la diversidad de formas de vida como una diversidad de formas de conocer y actuar.

---

17 Según el Ministerio del Interior y de Justicia del Gobierno colombiano cabildo es: "una entidad pública especial, cuyos integrantes son miembros de una comunidad indígena, elegidos y reconocidos por ésta, con una organización sociopolítica tradicional, cuya función es representar legalmente a la comunidad, ejercer la autoridad y realizar las actividades que le atribuyen las leyes, sus usos, costumbres y el reglamento interno de cada comunidad". (Decreto 2164 de 1995).

18 Investigadores como Orlando Fals Borda, Víctor Daniel Bonilla o Luis Guillermo Vasco hicieron parte de este grupo.

En esta idea, el trabajo de campo, la orientación desde la espiritualidad, la multivocalidad, el lugar del cuerpo para conocer, el territorio como vida, la conversación, la construcción de textos (sin reducirlo al texto alfabético) son elementos críticos que pueden aportar al debate para configurar las propuestas metodológicas en la investigación social, dado que incluyen una reflexión espiritual, epistémica, ética, estética y ontológica.

Por último, lo anterior implica “un contexto investigativo más abierto y procesual, de modo que los propios resultados de la investigación se reintroduzcan en el mismo proceso para profundizar en la misma” (Villasante, 1994, p. 38). Así, se afronta uno de los preceptos del paradigma positivista consiste en la capacidad incuestionable de las teorías y los conceptos para dar cuenta de las realidades estudiadas, lo que atiende por supuesto a la eficacia del método científico y a la rigurosidad de su aplicación.

## **¡Construyendo y derribando puentes!**

La ruta metodológica desarrollada implica un interés por reconocer la complejidad existente entre las relaciones cultura-naturaleza, de ahí la necesidad de ser, hacer y nombrar de otra manera, al atender a las orientaciones dadas por la cosmovisión inga. Por esto, ver más allá de lo aparente reta al investigador a deslocalizar las miradas y a reinventarse desde su propio ejercicio como intelectual para establecer diálogos que resulten en experiencias y aportes a la interpretación de las realidades estudiadas, en el reconocimiento de los actores sociales y, por su puesto, en las proyecciones en los territorios.

Este horizonte de investigación se reconoce como el giro ontológico, el cual “agrupa un conjunto de perspectivas que coinciden en su interés por plantear alternativas al dualismo entre naturaleza y cultura que estructuró el naturalismo moderno” (Ruíz Serna y Del Cairo, 2016, p. 193). Este incluye cuestionar el lugar del sujeto que conoce e interpelar de forma reduccionista y dualista,

también la universalidad de los conocimientos generados desde el paradigma científico-positivista y la viabilidad de posicionar otros conocimientos desde una perspectiva contextual y territorializada.

Así, se explicita la episteme que subyace a estas relaciones y se replantea el quehacer científico frente a estos conocimientos para posibilitar diálogos, complementariedades y diferenciaciones que contribuyan de manera efectiva en sus luchas y reivindicaciones. “Sin duda estos refrescantes y nuevos horizontes manifiestan la necesidad de dinamizar y reconfigurar la ciencia desde su propio territorio, derribando fronteras que todavía lo acotan y que impiden su diálogo con otras esferas de la realidad” (Alarcón-Chairés, 2016, p. 13 y 24).

Lo anterior desde cuestionamientos a “la racionalidad universalista del conocimiento occidental y a crear una vía de acercamiento y de valoración positiva hacia los conocimientos indígenas”, tradicionales, locales, propios, ancestrales. Así, se consolida como una apuesta política de reivindicación de esos otros conocimientos invalidados históricamente por la ciencia moderna, lo cual configuró una violencia epistémica que aportó a construir una realidad que niega la misma condición humana como una dimensión dentro de los procesos de construcción de conocimiento (Argueta y Pérez, 2011; Leff, 2011; Castro y Grosfoguel, 2017). Esto se contrasta con miradas que ubican estos conocimientos como

resultado de prácticas epistémicas que por sí mismas no pueden reclamar legitimidad, que se trata de conocimientos técnicos sin base científica, y que si acaso las aplicaciones de tales conocimientos son efectivas, eso requiere de una explicación científica, la cual suele ser proporcionada por investigaciones financiadas por las modernas empresas de innovación [universidades, institutos de investigación, laboratorios farmacéuticos, etc.]. (Olivé, 2009, p. 29)

Esta violencia epistémica es denominada por Santiago Castro (2012) como “la producción de conocimiento desde el punto cero”,<sup>19</sup> es decir, sin cuestionar el lugar desde el cual hablan y producen conocimiento los investigadores, ya sea en el ámbito social o de las ciencias de la naturaleza. Esta situación hace eco del concepto de universalidad permanente desde Descartes hasta nuestros días: es el universalismo abstracto, en dos sentidos:

- a. En el sentido de enunciado, de un conocimiento que se abstrae de toda determinación espacio temporal y pretende ser eterno; este elemento incluso ha sido cuestionado dentro de la propia cosmología y filosofía occidental.
- b. En el sentido epistémico de un sujeto de enunciación que es abstraído, vaciado de cuerpo y contenido, y de su localización en la cartografía de poder mundial, desde donde produce conocimientos, para así proponer un sujeto que produce conocimientos con pretensiones de verdad, como diseño global, universal para todos en el mundo. Este segundo sentido de universalismo abstracto, en el sentido epistémico del sujeto de enunciación sin rostro, ni localización espacio-temporal, el de la ego-política del conocimiento, ha continuado, hasta nuestros días, con el punto cero de las ciencias occidentales, aún entre los críticos del propio René Descartes, y es uno de los legados más perniciosos del cartesianismo. (Castro y Grosfoguel, 2017, p. 65)

Esta imposición de la mirada universalista en la “producción y circulación del conocimiento” históricamente está sincronizada con el modelo económico que rige a nivel global y que, para nuestro caso, reduce el conocimiento científico y, por ende, al investigador,

---

19 El punto cero es el del comienzo epistemológico absoluto, pero también el del control económico y social sobre el mundo. Obedece a la necesidad que tenía el Estado español (y luego todas las demás potencias hegemónicas del sistema mundo) de erradicar cualquier otro sistema de creencias que no favoreciera la visión capitalista del *Homo economicus*. Ya no podían existir diferentes formas de “ver el mundo”, sino que había que taxonomizarlas conforme a una jerarquización del tiempo y el espacio. Todas las demás formas de conocer son declaradas como pertenecientes al “pasado” de la ciencia moderna; como “doxa” que engaña los sentidos; como “superstición” que obstaculiza el tránsito hacia la mayoría de edad” (Castro, 2012, p. 63).

como un reproductor de los conocimientos y prácticas institucionalizadas, con miras al logro de un producto-mercancía que garantice el rendimiento económico y, si no, a la reproducción de conocimientos. Ante este legado histórico surge la necesidad de revisar y redimensionar el quehacer científico,<sup>20</sup> además de visibilizar las propuestas que, desde esta misma ciencia, han trasgredido los supuestos y han aportado a la consolidación de prácticas científicas con sentido social, ambiental y territorial.

En este mar de complejidades se desarrollan nuestros trabajos, pues, por un lado, estamos adscritos a una Universidad —institución reproductora de las formas convencionales de producción y circulación del conocimiento— y, por el otro, investigamos en comunidades donde la vida rebasa los modelos explicativos, de ahí el reto de lograr un trabajo comprometido con nuestros principios éticos y mancomunado con los intereses de vida y políticos generados de esa relación entre sujetos (investigador-comunidad).

Así, como investigadores es ineludible ubicarnos en discusiones que llamen la atención sobre la importancia, en estos tiempos de crisis sociales, ambientales y globales, del posicionamiento de los conocimientos locales de los pueblos y comunidades ancestrales, de los conocimientos *in situ* que se recrean en la cotidianidad de las personas y que no por ello dejan de ser reflexionados, cuestionados y transformados con el objetivo de permitir la vida en la diversidad de escenarios y realidades de nuestro país.

En el caso particular de esta propuesta metodológica, cabe resaltar el énfasis en la comprensión de las relaciones entre cultura y naturaleza, partiendo de que las naturalezas son construcciones

---

20 “Una de las formas puede ser desde una epistemología crítica, ello implica que debe ser reflexivo, re-construido, re-pensado y re-evolucionado por perspectivas surgidas, por ejemplo, desde el pensamiento complejo de Edgar Morin (1999, 2004), la ciencia posnormal de Silvio Funtowicz y Jerome M. Ravetz (2003), la complejidad ambiental de Enrique Leff (2004; 2009; 2011), la contribución de los sistemas complejos de Rolando García (2006), las epistemologías del sur de Boaventura De Sousa Santos (2012), la pedagogía de crítica de Paulo Freire (2005), la bioética global de Van Rensselaer Potter (1998) y la ciencia para la sustentabilidad de Clark, Cruzen y Schellhuber (2005), entre otras” (Alarcón-Chairés, 2016, p. 23).

sociales y, en ese sentido, la diversidad de formas de enseñarse en un territorio da cuenta de las relaciones dialécticas entre la diversidad cultural y la diversidad biológica, las cuales implican prácticas, conocimientos y cosmovisiones que mantienen un territorio en particular, cuestión que Toledo y Barrera (2008) denominan axioma biocultural.

Por ejemplo, prácticas cognitivas como guardar semillas de generación en generación, curar enfermedades con organismos que se encuentran en los territorios, con cantos, con rezos, conjurando los malos tiempos, encantando y desencantando los animales, cortar madera en cierta fase de la luna y hora del día para que no se dañe, preparar alimentos dentro de la tierra (*pacha manca*), la diversidad de formas de cacería y un sinnúmero más constituyen un referente de diálogo y construcción desde la diversidad de epistemes, que se pueden configurar a su vez como opciones para garantizar la vida en los territorios.

Detectar estos proyectos supone básicamente combinar una mirada de larga duración, con énfasis en los procesos subterráneos, en las formas de resistencia de escasa visibilidad pero que anticipan el mundo nuevo que los de abajo entretejen en la penumbra de su cotidianidad. (Zibechi, 2008, p. 8)

Este planteamiento es muestra de cómo, aún en pleno siglo XXI, ocultamos y acallamos esas otras formas de construir conocimiento, de relacionarse con la naturaleza, de recrear territorios al desvirtuar sus significados y aportes a la humanidad.<sup>21</sup>

---

21 Ejemplo de estos aportes es la contribución a la diversificación de especies y paisajes, como expresión de la relación cultura-naturaleza. Se estima que en la revolución neolítica o agrícola no solo se generó variedad de especies de plantas y animales, estimada entre 1200 y 1400, sino también la aparición de nuevas variedades y razas que, en conjunto produjeron un aumento notable de la biodiversidad (solamente de la papa se conocen alrededor de 12 000 variedades reconocidas localmente; y unas 10 000 variedades de arroz). Así mismo, también se han creado "gran variedad de paisajes alrededor del mundo que son producto de la revolución agrícola, los cuales incluyen modificaciones realizadas a bosques, selvas, praderas, desiertos y semidesiertos, humedales y costas" (Toledo y Barrera, 2008, p. 21).

Esta es, entonces, la apuesta: poder expresar las relaciones que se entretienen entre la vida de los pueblos y el mantenimiento y recreación de la vida en el planeta. Para esto, es necesario retomar las miradas relacionales y sistémicas, que construyan comprensiones de las realidades sociales estudiadas y posicionar las prácticas cognitivas de vida de los pueblos como un aporte para la toma de decisiones que afectan sus territorios y la vida en general del planeta.

En este sentido, las investigaciones no se pueden reducir a la intención de racionalizar los conocimientos de las comunidades,

un error recurrente en el análisis de dichas sabidurías es buscar en ellas propiedades similares a las de la ciencia contemporánea, lo que significa desconocer la existencia de una racionalidad diferente en las culturas étnicas, reduciéndolas a meras extensiones o a formas incipientes del racionalismo científico. (Toledo y Barrera, 2008, p. 108)

Es necesaria una apertura y preparación del mismo cuerpo y ser de los investigadores para dejarse amansar por los territorios en esa búsqueda de sentidos para la vida misma. Cosechar conocimientos implica poder sembrarlos y, para esto, en el caso de esta propuesta, se nos invita a caminar, a descansar y a proyectar el soñar como tejido imprescindible para ver más allá de lo aparente.

Caminar con el pueblo inga ha sido la oportunidad de transitar por unos caminos que posibilitan conocer deslocalizando las formas hegemónicas e invitando a escuchar, desde esa pluralidad epistémica y ontológica, las voces de los seres y existencias del territorio. Estas se expresan en una diversidad de lenguajes y, por tanto, es necesario guardar memoria de estas en una diversidad de textos.

Se apela a sus propias formas de expresión, de escritura, de comprensión de las situaciones, de nombrar la vida y, en ese diálogo con el investigador, con sus trayectorias y experiencias. Así, se manifiesta un tejido que aporte al cuidado, defensa y recreación de la vida en sus territorios y anime la fuerza de la cultura al aportar elementos que permitan priorizar sus lógicas culturales

al momento de tomar decisiones sobre su pervivencia en el territorio, seleccionar críticamente argumentos y prácticas al momento de relacionarse con la cultura hegemónica, con el Estado y con las otras comunidades con las que interactúa.

## Referencias

- Alarcón-Chairés, P. (2016). *Otras epistemologías. Conocimientos y saberes locales desde el pensamiento complejo*. Morevallado Editores.
- Argueta, A. y Pérez, M. (2011). Saberes indígenas y dialogo intercultural. *Cultura científica y saberes locales*, 5(10), 31-56. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-81102011000100002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102011000100002)
- Barrera-Bassols, N. (2018). Prólogo. En C. E. Osorio, *Representaciones y epistemes locales sobre la naturaleza en el Pacífico sur de Colombia*. Universidad del Cauca.
- Bravo, L. (2015). *Ugpachisunchi i katichisunchi kilkaikunata – llevando y trayendo la palabra-: territorio, “saber vivir ahí” y pensamiento Inga* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Castro, S. (2012). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. El perro y la rana.
- Castro, S. y Grosfoguel, R. (Comps.). (2017). (compiladores) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Decreto 2164 de 1995 (7 de diciembre), Por el cual se reglamenta parcialmente el Capítulo XIV de la Ley 160 de 1994 en lo relacionado con la dotación y titulación de tierras a las comunidades indígenas para la constitución, reestructuración, ampliación y saneamiento de los Resguardos Indígenas en el territorio nacional. *Diario oficial* 42140. [https://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/Decreto\\_2164\\_de\\_1995.pdf](https://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/Decreto_2164_de_1995.pdf)

- Escobar, A. (2011). Epistemologías de la naturaleza y colonialidad de la naturaleza. Variedades de realismo y constructivismo. En L. M. Martínez (Ed.), *Cultura y aproximaciones a propósito del bicentenario de la independencia de Colombia* (pp. 49-72). Jardín Botánico José Celestino Mutis.
- Freire, P. (2011). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (A. Alatorre, Trad.). Siglo XXI.
- Granados, N. (2014). *Tejiendo vuelta. El tejido propio en la lucha por la recuperación del pensamiento Pasto* [Tesis de pregrado]. Universidad Externado de Colombia.
- Leff, E. (2011). Diálogo de saberes, saberes locales y racionalidad ambiental en la construcción social de la sustentabilidad. En A. Argueta, E. Corona-M y P. Hersch, *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México* (pp. 379-392). Universidad Iberoamericana.
- Limón Aguirre, F. (2018). *Conocimientos culturales de los pueblos originarios* [presentación de conferencia]. Ciclo de conferencias Epistemologías del Sur, Universidad Autónoma de Chiapas, México.
- Morin, E. (1999). *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. Unesco.
- Morin, E. (2004). *El método VI. La ética*. Unesco.
- Olivé, L. (2009). *Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Osorio, C. (2018). *Representaciones y epistemes locales sobre la naturaleza en el Pacífico sur de Colombia*. Universidad del Cauca.
- Portela, H. (2000). *El pensamiento de las aguas de las montañas: Coconucos, Guambianos, Paeces y Yanaconas*. Universidad del Cauca.
- Pueblo Inga y Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Kasami Purinchi Nukanchipa Iachaikunawa. Así caminamos con nuestros saberes*. Mocoa. Documento de política etnoeducativa No. 4.
- Pueblo Inga-Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Nukanchipa Atun Iachachii Ñambikuna. Así caminamos con nuestros saberes*. Mocoa. Documento de política etnoeducativa.

- Pueblo Inga de la Baja Bota Caucana. (2013). *Ingakunapa Llagta Kaugasai Ñambi. Plan de vida*. Piamonte-Cauca.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Ruíz Serna, D. y Del Cairo, C. (Enero-Marzo de 2016). Los debates del giro ontológico entorno al naturalismo moderno. *Revista de Estudios Sociales*, 55, 193-204. <http://dx.doi.org/10.7440/res55.2016.13>
- Sousa Santos, B. (2006). Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Toledo, V. y Barrera, N. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Editorial Icaria.
- Vasco, L. (1997). Antropología, posmodernidad y diferencia. Un examen crítico al debate antropológico y cultural de fin de siglo. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 35(48), 79-83. <http://www.luguiva.net/resenas/detalle.aspx?id=7>.
- Vasco, L. (2002). *Entre selva y páramo. Viviendo y pensando la lucha india*. Luguiva. <http://www.luguiva.net/libros/detalle.aspx?id=3>.
- Vasco, L. (2007). *Así es mi método en etnografía*. Luguiva. <http://www.luguiva.net/articulos/detalle.aspx?id=80>.
- Vasco, L. (2016). *Desechar los conceptos en la vida*. Luguiva. <http://www.luguiva.net/articulos/detalle.aspx?id=100>
- Villasante, T. (1994). De los movimientos sociales a las metodologías participativas. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.
- Zibechi, R. (2008). *América Latina: periferias urbanas, territorios en resistencia*. Ediciones Desde Abajo.



## RESCATES

Como quien rescata un tesoro sumergido en aguas o quien rastrea arqueológicamente antiguos códices, ofrendas, pinturas rupestres o sonidos del pasado, esta colección de libros pretende recuperar diversos textos que desde hace años seducen a lectores y renuevan perspectivas de estudio y conocimiento. Retomar autores y sus discursos, algunos de ellos convertidos en tradiciones del saber u otros inusitados, pero todos valiosos de fondos editoriales como el de la Universidad Pedagógica Nacional, que se ha mantenido activo desde 1985. Esta es la apuesta de relectura que se ofrece a quien contempla esta serie de obras en sus anaqueles o en pantallas como una segunda oportunidad. Como educadora de educadores y productora de conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, la UPN presenta estas novedades del ayer para favorecer la apropiación social del conocimiento y la divulgación de la ciencia y la cultura del porvenir.

En esta nueva edición de *La práctica investigativa en ciencias sociales*, ahora con el subtítulo *Nuevas perspectivas*, los autores retoman la intencionalidad formativa de la primera edición, procurando conservar e incorporar capítulos sobre estrategias, enfoques, técnicas y decisiones metodológicos, desde sus trayectorias investigativas, con la intención de que resuenen en la imaginación creativa de los lectores, quienes sabrán recontextualizarlas en sus propios intereses y campos de conocimiento.

ISBN: 978-628-7518-43-8



9 786287 518438