

PUNTADAS SOBRE LA EXPERIENCIA DE UN CENTRO DE INVESTIGACIÓN- ACCIÓN: MÁS ALLÁ DE UNA REFLEXIÓN METODOLÓGICA

[ARTIGO]

Tatiana Gutiérrez Alarcón

Uniminuto. Corporación Universitaria Minuto de Dios

Andrea Neira Cruz

Uniminuto. Corporación Universitaria Minuto de Dios

[RESUMO ABSTRACT RESUMEN]

Este artigo apresenta algumas questões que perpassam a configuração de um centro de pesquisa-ação no marco de uma Instituição Educacional Universitária Colombiana, a partir do qual se desenha uma reflexão epistemológica e metodológica sobre seu trabalho em permanente interação com os estudantes, organizações sociais e comunidade. É exposto como esse centro contribui com sua práxis, para construir perspectivas críticas ou dissidentes que estão no caminho da superação do locus da enunciação que assume um ponto de vista neutro e objetivo único da academia ocidental - no singular - para construir o conhecimento - no plural - sobre nossas realidades injustas e excludentes, desdobradas do projeto civilizador moderno/colonial, capitalista, eurocêntrico, patriarcal e racista; Nesse sentido, a pesquisa-ação é assumida como campo político e ético inevitável.

Palavras-chave: Pesquisa-ação. Práticas descoloniais. Colonialidade do conhecimento. Metodologias participativas.

This article presents some questions that underlie the configuration of a research-action center within the framework of a Colombian University Educational Institution, from which an epistemological and methodological reflection is drawn about its work in permanent interaction with students, social organizations and community. It is exposed how this center contributes from its praxis, to construct critical or dissident perspectives that are in the way of overcoming the locus of enunciation that assumes a neutral and objective point of view unique to the western academy -in singular-, to build knowledge - in the plural - about our unjust and excluding realities deployed from the modern/colonial, capitalist, Eurocentric, patriarchal, racist civilizing project; In this sense, research-action is assumed as an unavoidable political and ethical field.

Keywords: Action research. Decolonial practices. Coloniality of knowledge. Participatory methodologies.

Este artículo presenta algunas cuestiones que subyacen a la configuración de un centro de investigación-acción en el marco de una Institución Educativa Universitaria Colombiana, a partir de las cuales se esboza una reflexión epistemológica y metodológica sobre su quehacer en permanente interacción con estudiantes, organizaciones sociales y comunitarias. Se expone cómo este centro contribuye desde su praxis, a construir perspectivas críticas o disidentes que están en la vía de superar el locus de enunciación que asume un punto de vista neutral y objetivo propio de la academia occidental -en singular-, para construir conocimientos -en plural- sobre nuestras realidades injustas y excluyentes desplegadas desde el proyecto civilizatorio moderno/colonial, capitalista, eurocéntrico, patriarcal, racista; en este sentido, se asume la investigación-acción como campo político y ético ineludible.

Palabras clave: Investigación-acción. Prácticas descoloniales. Colonialidad del saber. Metodologías participativas.

“Practicar, conocer, practicar otra vez y conocer de nuevo.” (Mao)

“El conocimiento de la realidad social sólo es accesible, plenamente, desde el interior de una práctica social transformadora. (...) Quien quiera adquirir un conocimiento pleno de la realidad social, tiene que dedicarse a la práctica social transformadora. O renunciar a esa ambición de conocimiento.” (Quijano)

Introducción

El Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de UNIMINUTO Sede Principal, se viene configurando desde hace 10 años como un *lugar*¹ dentro de una institución educativa universitaria, en el que recae la formación transversal de los y las estudiantes en un componente que ha denominado “responsabilidad social”, desde el que se devela una cierta apuesta institucional (al menos en su fundación), por “reconocer el ejercicio educativo [como] una potencia transformadora que resquebraje [...] las estructuras de injusticia social” (MOYA Y NEIRA, 2016, p. 7), y en cuya génesis y nominación convergen de un lado, el devenir histórico de una Educación para el Desarrollo ligada a las teorías y prácticas de una forma de desarro-

llo globalizante, universalizante, colonial y jerarquizador, producto de las relaciones de dominación Norte-Sur; y del otro, la permanente puesta en cuestión y la vocación auto-crítica de esa herencia.

Para este texto proponemos algunas cuestiones que subyacen a su configuración como centro de investigación-acción, a partir de las cuáles se conducirá la reflexión epistemológica y metodológica, ¿Se puede construir conocimiento en el marco de una de las funciones sustantivas de la universidad, que no sea la investigación? ¿Qué es lo que un centro, dedicado a la proyección social de una universidad, puede y debe hacer para incidir en las maneras en las que se construye conocimiento? ¿tiene un estatuto diferente el pensamiento que se construye con la gente, por fuera del establecimiento universitario? ¿cómo en un centro encargado de la denominada “extensión” o proyección social, no se solidifica la idea de que la academia o la universidad son las únicas que tienen un saber y el conocimiento válido, el cual debe ser llevado a las “comunidades”? ¿cómo construir relaciones diferentes entre academia y sociedad que desmantelen jerarquías y posibilite una ecología de saberes?

Estas han sido algunas de las preguntas que motivaron desde hace más de tres años, la consolidación de un espacio dentro de la “academia” dedicado a la proyección social como un centro de investigación-acción, esto es como ya se dijo, un *lugar* que reflexione sobre su quehacer en permanente interacción con organizaciones sociales y comunitarias, que genere y ponga en circulación el pensamiento construido a partir de este trabajo que realiza.

1 Entiéndase en el llamado a un locus de enunciación en permanente tensión dentro de la geopolítica y la corpo-política del conocimiento universalista-occidental en el que se produce, y las localizaciones epistémicas situadas y contextuales, que insisten en la conexión entre el lugar de la teorización (ser de, venir de, y estar en) y “este lugar desde el cual se enuncia”. (Véase: MIGNOLO, 2005, p. 10)

Lo que sigue es desglosar cómo este Centro contribuye desde su praxis a construir perspectivas críticas o disidentes que estén en la vía de superar ese locus de enunciación que asume un punto de vista neutral y objetivo, propio de la academia occidental -en singular-, para percibir y producir conocimientos -en plural- sobre una realidad que califica como injusta y excluyente, pero que más allá esconde, borra y encubre el sujeto que enuncia desde su propia experiencia la injusticia y la exclusión.

De ahí que, el giro en estos últimos años haya sido el de decantar un proyecto epistémico desde un nuevo horizonte, que interpele las generaciones de una Educación para el Desarrollo propuestos desde los marcos de los países del norte, para dar cabida a lecturas producidas desde las alteridades de clase, género, etáreas, raciales, étnicas latinoamericanas; como paso imprescindible a formas de pensamientos situados, hablados/enunciados desde una localización particular en las relaciones del ser-poder-saber colonial. Localización que enuncia como condición estructural de nuestras sociedades periféricas la heterogeneidad del universo social latinoamericano (campesino, indígena, negro, desempleado, trabajador informal etc.), constituido por categorías que se rehúsan a ser circunscritas dentro de los actores plenos de las teorías eurocéntricas (obrero, burgués etc.), y que complejizan la inscripción de la acción a espacios, ya no, obliterados por totalidades significantes.

Una construcción latinoamericana así significada, por cuanto emerge sobre y desde los márgenes de los que provienen los sujetos del conocimiento (docentes, estudiantes, integrantes de las organizaciones sociales);

donde se persiste en la desnaturalización de los procesos de diferenciación social y de la superioridad de algunos saberes sobre otros; que dirige su intervención hacia el reconocimiento de un modo de vida (tiempo y territorios) organizados -y reducidos- por el capitalismo, y hacia su necesaria interrupción; y la búsqueda de una “producción local” anclada en lo particular de las miradas sobre las realidades próximas, que a la vez puedan formalizar perspectivas de conocimiento-acción propias, que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas derivadas de la experiencia social (producida en un aula de clase, en interacción con una organización social, en las comunidades, en los diálogos interdisciplinarios de los docentes etc.) descartadas por la cuadrícula académica tradicional. (SANTOS, 2009)

De modo que, el llamado a referirnos a las metodologías participativas en el marco de la acción educativa de este centro, situado en la comprensión de las dinámicas de un desarrollo global y hegemónico, que lo impulsa a enunciar su puesta en cuestión y la construcción de otros modos para convivir y organizar la vida entre los seres humanos y la naturaleza, que respondan a una clave propia, latinoamericana y que se anuden, a la participación consciente y protagónica de los sujetos en estos procesos de transformación; nos conduce a reconocer desde una perspectiva socio-histórica los escenarios de emergencia y de despliegue no sólo de su carácter participativo-alternativo -frente al positivismo dominante como forma única de generar conocimientos válidos y validados-, desde la sistematización de experiencias, la recuperación colectiva de la historia, la investigación en colabor etc.; sino a reflexionar en torno a sus efectos y compromisos con la emancipación.

De ahí que, pensar la metodología o lo metodológico nos direcciona hacia las formas de asumir la investigación como campo político y ético ineludible en la comprensión de nuestras realidades en el marco del proyecto civilizatorio moderno, colonial, occidental, capitalista, eurocéntrico, patriarcal, racista etc.; y de su intervención hacia la recreación de nuevos horizontes históricos.

Algunas anotaciones para descolonizar el conocimiento

Orlando Fals Borda afirmaba en 1981 que la investigación-acción se aplicaba para producir cambios radicales en la sociedad. El fondo de esta propuesta consolidada por el sociólogo colombiano, era la pregunta por el papel en la producción de conocimiento científico. Esta reflexión no es nueva en el escenario académico, pero hoy sigue teniendo vigencia y relevancia social, quizá mucho más que hace unas décadas. El escenario actual en efecto no es el mismo al de los años sesenta y setenta del siglo pasado, muchos de los problemas sobre la producción de conocimiento que se cuestionaron en aquella época hoy se han agudizado de maneras sobrecogedora tras la adopción de políticas de ciencia y tecnología neoliberales a favor de los grandes intereses económicos, desplegadas alrededor del mundo y especialmente en Latinoamérica².

² Los cambios en la “ciudad letrada” tuvieron dos fuentes interconectadas de manera compleja (...): la reforma general del sistema universitario a partir del ajuste estructural y la circulación de teorías “post-

Por esta razón, problematizar la ciencia sigue siendo aún relevante. La ciencia no es otra cosa que un producto cultural del intelecto humano, que responde a necesidades y objetivos concretos de ciertas clases sociales y en ciertos períodos históricos, (FALS, 2010, p. 180), vista así, esta puede ser “desfetichizada” y desenmascarada en sus propósitos dejando a la luz los intereses de clase que la sostienen, pero también los intereses raciales, de género, étnicos y geopolíticos. Esto nos ayuda a comprender que su valor variará según los intereses de las gentes envueltas en su producción. (FALS, 2010)

No es un secreto que la ciencia o la producción de conocimiento científico de occidente ha tenido un sesgo colonial, ha gozado de superioridad sobre otras lecturas del mundo a las que para diferenciarlas y distinguirlas -distanciarlas e invalidarlas- ha optado por denominar como “saberes”. Para sostener su *status* ella misma se ha encargado de instaurar en el común de la gente, que el conocimiento científico es superior y más valioso que el que producen o han producido por siglos otros actores sociales; y entendiendo que el conocimiento producido por la ciencia ha estado a favor de las clases dominantes y de la acumulación de capital, en otras palabras “la producción de conocimiento social [ha] est[ado] ligado esencialmente al proceso de las relaciones de clase” (QUIJANO, 1978, p. 97), para Santiago Castro-Gómez (2000) la ciencia en general, y las ciencias sociales, en particular, se han encargado justamente de

modernas” en las ciencias sociales y humanidades”. (APARICIO Y BLASER, 2015. p. 116)

producir y de sostener estas diferencias y de legitimarlas³.

Dado que existe un aparato científico que ha sido construido para defender los intereses de las clases dominantes y por esta vía ha soslayado y limitado la emergencia de otros conocimientos, el problema de la producción de conocimiento se instaura como una cuestión política, que demanda hoy el interés y la práctica de construir conocimientos que contribuyan a transformar las condiciones de opresión, marginación y exclusión de esos que han sido convertidos como “los otros” (CASTRO-GÓMEZ, 2000), sujetos subalternizados, no solo por su condición de

clase sino por otras opresiones, como las mujeres, las poblaciones negras, indígenas, campesinas y de sectores populares.

Así que pensar en la llamada *ciencia emergente*, *ciencia rebelde* o *ciencia comprometida*, como la denominó Fals Borda ([1969] 2012), esto es, la ciencia que permite la comprensión de las realidades y que se suponía útil y conveniente para transformar las necesidades de las mayorías, requiere revisar cuestionamientos realizados por las teorías sobre la colonialidad del saber (LANDER, 2000), las cuales hacen significativos aportes para pensar “la producción de conocimiento” dada en lo que se ha denominado el sistema mundo capitalista/moderno/colonial. (MALDONADO-TORRES, 2006)

3 No resulta difícil ver cómo el aparato conceptual con el que nacen las ciencias sociales en los siglos XVII y XVIII se halla sostenido por un imaginario colonial de carácter ideológico. Conceptos binarios tales como barbarie y civilización, tradición y modernidad, comunidad y sociedad, mito y ciencia, infancia y madurez, solidaridad orgánica y solidaridad mecánica, pobreza y desarrollo, entre otros muchos, han permeado por completo los modelos analíticos de las ciencias sociales. El imaginario del progreso según el cual todas las sociedades evolucionan en el tiempo según leyes universales inherentes a la naturaleza o al espíritu humano, aparece, así como un producto ideológico construido desde el dispositivo de poder moderno/colonial. Las ciencias sociales funcionan estructuralmente como un “aparato ideológico” que, de puertas para adentro, legitimaba la exclusión y el disciplinamiento de aquellas personas que no se ajustaban a los perfiles de subjetividad que necesitaba el Estado para implementar sus políticas de modernización; de puertas para afuera, en cambio, las ciencias sociales legitimaban la división internacional del trabajo y la desigualdad de los términos de intercambio y comercio entre el centro y la periferia, es decir, los grandes beneficios sociales y económicos que las potencias europeas estaban obteniendo del dominio sobre sus colonias. La producción de la alteridad hacia adentro y la producción de la alteridad hacia afuera formaban parte de un mismo dispositivo de poder. La colonialidad del poder y la colonialidad del saber se encontraban emplazadas en una misma matriz genética. (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p. 93)

Ahora bien, para emprender la búsqueda de “perspectivas del conocer no eurocéntricas” como nos dice Edgardo Lander (2000), es preciso develar como ya se ha dicho, la naturalización de las diferentes dimensiones de la euro-modernidad que tienen como piso las premisas de una forma de civilización y desarrollo que ha sido dominante y que se ha configurado como “la realidad” (capitalista), en torno a la cual se ha organizado el tiempo y los territorios como parte de un paradigma de universalidad y de normalidad, en detrimento de *otras formas* de pensar, de ser, de actuar, de existir, de habitar; desde esta perspectiva colonial enunciadas como tradicionales, populares o plebeyas. (LANDER, 2000)

Pero no basta con comprender la teoría y puntualizar las críticas, hay que lanzarse y proponer nuevas formas de construir conocimiento, por eso el desafío también es metodológico; se requieren unas metodologías que aterricen estos

cuestionamientos e intenten construir ese conocimiento de otro modo.

Acotaciones sobre la investigación-acción

Dado que el proyecto de este centro, como se viene formulando se condensa bajo las apuestas de la investigación-acción, se hace necesario reconstruir los aspectos que configuran el contexto dentro de esta propuesta impulsada por un grupo de profesores comprometidos con el cambio social, con el fin de demarcar cuáles resultan ser inspiración para pensar y actuar.

En este sentido, no podemos desconocer que la llamada investigación-acción nace en un contexto particular, años setenta en Colombia, como tampoco podemos omitir los aportes y relevancia de esta propuesta política de investigación en el contexto actual. (FALS, 1978)

El primer aspecto, es que la Investigación-acción parte de comprender la situación histórica y social de grupos de trabajadores, campesinos e indígenas colombianos, sujetos al impacto de la expansión del capitalismo y su vinculación a la práctica de organizaciones locales y nacionales conscientes dentro del contexto de la lucha de clases en el país, como ya dijimos complejizada ante las otras múltiples opresiones propias de la realidad latinoamericana. Así la investigación-acción propuesta para aquella época tenía un marcado vínculo marxista, que era la base de lo que para entonces se consideraba, según palabras del

autor *la ciencia social crítica*; de modo que, aunque la adopción del materialismo histórico fue la guía científica, lo central, fue la posibilidad de crear conocimiento científico en la propia acción de estas masas de trabajadores y trabajadoras.

El segundo aspecto, era el lugar del investigador o intelectual comprometido y el de las organizaciones gremiales a nivel local. Sobre esta cuestión, aún hay muchos desafíos y matices para su lectura en la actualidad. Podríamos sintetizar este aspecto, en términos de la *relación sujeto-“objeto”*, ya que la inserción en el proceso social le exigía al investigador plena identificación con los grupos con los cuales entraba en contacto, para contribuir al logro de las metas de cambio de dichos grupos. De esta manera se les reconocía a las gentes un papel protagónico, que significaba la disminución del papel del intelectual-observador como monopolizador o controlador de la información científica. Sin embargo, el investigador podría ser al mismo tiempo sujeto y “objeto” de su propia investigación y experimentar directamente el efecto de sus trabajos, pero debía enfatizar en uno o en otro papel dentro del proceso, acercarse y distanciarse de las bases, para hacer posible esta acción y reflexión por turnos. (FALS, 1978)

Un tercer aspecto que aún sigue siendo relevante, es el problema de la relación entre el pensar y el actuar, entre la teoría y la práctica; esta relación en el marco del trabajo que hacemos en el Centro resulta fundamental. Según Fals la relación se dilucida reconociendo una actividad real de las cosas a la cual solo se adviene por la práctica que, en ese sentido, es anterior a la reflexión. Así, de acuerdo al autor

[...] el problema de la relación entre forma y contenido se resuelve planteando la posibilidad de superar su indiferencia por la práctica y no solo por el comportamiento intuitivo o contemplativo; toda cosa se da como un complejo inextricable de forma y contenido, de allí que la teoría no pueda separarse de la práctica. (1978, p. 15)

Por ello la importancia de la *praxis*, entendida como una unidad dialéctica formada por la teoría y la práctica, en la cual la práctica es cíclicamente determinante (p. 33). La relevancia de este aspecto para reinterpretar lo que hacemos, nos ha servido para sustentar que es la práctica la que permite construir conocimiento; toda vez que la práctica y la teoría no están separadas, como lo ha querido hacer ver la ciencia positivista.

El problema del sentido común se configura en el cuarto aspecto a resaltar de la investigación-acción, para lo cual resultaba fundamental conocer y apreciar el papel que jugaba la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo, para obtener y crear conocimientos científicos. Sin embargo, fue fundamental promover una propuesta pedagógica-política desde la que se formaran ideológica e intelectualmente a las clases explotadas, para que estas asumieran su papel activo como actores de la historia; así se optó por estimular los integrantes más avanzados de las organizaciones para que desarrollaran algunas tareas investigativas y analíticas.

Por supuesto, esta propuesta de investigación-acción no estuvo exenta de críticas pese a su amplia valoración y pertinencia. El mismo Fals (1978) auto-criticó el hecho de que, aunque saber popular es valioso y

necesario como fundamento de la acción social, no se logró articular de manera sostenida al conocimiento científico (p. 22). Puede leerse en este y en varios enunciados de la obra de Fals, una especie de superioridad de los intelectuales que querían formar a las bases, porque sus conocimientos no eran suficientes para la transformación social, sin embargo, la discusión sobre los procesos de alienación y colonización que se han sedimentado en las personas, es central.

La pregunta entonces es ¿es necesario que el saber popular esté articulado al conocimiento científico? o más bien valdría la pena pensar en una ecología de saberes (SANTOS, 2015). Boaventura de Sousa Santos, entiende las epistemologías del sur como el reclamo de nuevos procesos de producción y valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento. Por su parte para el autor la *ecología de saberes* parte de que

[...] no hay ignorancia o conocimiento en general; toda la ignorancia es ignorante de un cierto conocimiento, y todo conocimiento es el triunfo de una ignorancia en particular. Por eso, conocer significa reconocer que hay otros conocimientos. (2015, p. 22)

El proyecto epistémico del Centro, retoma parte de estas dos posturas de Fals y Santos, y allanamos la discusión, parafraseando al pedagogo Paulo Freire (1978) *todo el mundo sabe algo y todo el mundo ignora algo*. Aun así, ante la necesidad de mantener una postura crítica como un *ethos* hacia el cuestionamiento de los límites y su permanente superación, se hace necesario reconocer que no por el hecho de pertenecer a una clase

social particular o a un grupo subalternizado existe una “consciencia” de la necesaria transformación del mundo. Entendemos aquí que pertenecer a una clase no supone una *necesaria correspondencia*⁴ entre los sujetos subalternos y su lugar de enunciación epistémica, por lo tanto, pasa por -en términos de Gramsci- convertir el sentido común popular en “buen sentido”, esto es, las clases subalternas tienen elementos positivos y negativos hacia el cambio social que abren posibilidades para transformaciones revolucionarias en el conocimiento y en la acción. Así se va transformando ese sentido común. (FALS, 1978, p. 187)

La centralidad en el materialismo histórico, aunque se configura como una de las críticas a esta propuesta de Investigación-acción, se constituye en una de sus mayores potencialidades. Sobre la ciencia social crítica producida en occidente, se han realizado variedad de cuestionamientos, por haberse producido como un proyecto utópico que seguía la lógica del individuo moderno-liberal o incluso sustentado en la búsqueda de su emancipación sin considerar por ejemplo a la naturaleza⁵. En este sentido la adopción

de otras propuestas teóricas, que vayan en contra del borramiento de la producción teórica local, que superen la ceguera epistémica, las diásporas temáticas o la dependencia intelectual; y que pongan el acento en la imbricación de las otras opresiones de herencia colonial, desde donde se producen las heterogeneidades propias de los contextos latinoamericanos, que no están exclusivamente relacionadas con asuntos de clase social, aunque sí estrechamente ligadas con las luchas anticapitalista y antisistémicas, como en el caso de ciertos feminismos, de las teorías poscoloniales, las epistemologías del sur, entre otras, a partir de las que se renuevan las intervenciones en las fronteras siempre porosas en el campo político y en el campo intelectual. (SVAMPA, 2016)

La perspectiva epistemológica que orienta esta reflexión sobre las metodologías participativas, está en la vía de revalorar entonces un pensamiento latinoamericano crítico bajo la exigencia de su descolonización. Condición necesaria, a partir de la cual, de una parte, se constituya un punto de partida fructífero que nos sitúe en los diálogos Sur-Sur (Silvia Rivera Cusicanqui; Arturo Escobar; Catherine Walsh; Santiago Castro Gómez; Boaventura de Sousa Santos, entre otros)

4 Sugiere que uno no puede leer la ideología de una clase (o incluso de sectores de una clase) a partir de su posición original en la estructura de las relaciones socio-económicas. Pero rechaza la afirmación de que es imposible llevar a las clases o a fracciones de clases, u otros tipos de movimientos sociales, por medio de una práctica del conflicto, hacia una articulación con aquellas formas de política e ideología que les permitan volverse históricamente efectivos como agentes sociales colectivos. (HALL, 2010. p 198)

5 Con la pérdida de la espiritualidad que vincula a los individuos con entidades que los sobrepasan, la relación de sustentabilidad de la vida es reducida a la relación de producción material, que el capitalismo transforma en relación fundamental de sociabilidad. Entonces, lo que

en apariencia es la máxima superación de la animalidad constituye más bien la animalidad omnipresente, *sub species homini*, o sea convertida en fundamento universal de sociabilidad. Por eso el deterioro o el regreso a la animalidad a que la EF [la Escuela de Frankfurt] otorga la dignidad de movimiento dialéctico es una ilusión óptica derivada de mirar el liberalismo con ojos liberales y el capitalismo con ojos capitalistas. Las promesas liberales de igualdad, libertad y fraternidad no son genuinas. Son la astucia de la razón liberal para ocultar la deshumanización y la desnaturalización causadas por el capitalismo. (SANTOS, 2015, p. 16)

y, de otra parte, sea un punto de fuga al monólogo monoculturalista eurocéntrico desde el que emerjan alternativas de pensamiento que hasta ahora han sido figuradas como ausencias, y con ello, como no creíbles o descartables. La descolonización epistémica permite invertir la invisibilidad y crear la posibilidad de transformar lo que es producido como ausente para hacerlo presente, de acuerdo a lo que nos plantea Santos (2006) a partir de las sociologías de las ausencias y de las emergencias: “El futuro descansa en construir proyectos políticos que sean epistémicamente pluriversales y no universales, donde haya espacio para la diversidad epistémicamente crítica” (p. 21).

Una práctica descolonizante en el marco de esa “utopía” de la construcción de conocimiento de otro modo

Dentro de este Centro con apuestas hacia la investigación-acción entonces se fundamenta una *utopía*⁶, inspirada en

[...] algunas perspectivas emancipadoras del pensamiento decolonial, los fe-

⁶ Véase los diálogos entre Armando Bartra y Enrique Dussel sobre la utopía, como aquello que-todavía-no-tiene-lugar, al menos en el presente, pero que puede encarnar en un proyecto pluriversal que desactive la maquinaria de muerte del capitalismo. La utopía supone el rescate de las más asombrosas muestras de solidaridad y comunicación que los distintos pueblos son capaces de ejercer aquí y ahora. La utopía no es el mañana sino el hoy ocultado, excluido, callado, abandonado. De ahí que sea necesario potenciar lo que no-es para que sea plenamente. (BARTRA Y DUSSEL, 2014)

minismos de frontera, la filosofía crítica latinoamericana, la pedagogías [crítica] latinoamericana [y decolonial], las alternativas al desarrollo [las éticas para la vida]. (MOYA Y NEIRA, 2016, p. 11)

Utopía a partir de la cual se resignifican los horizontes de sentido siempre inacabados, dada la capacidad y vitalidad ética para evidenciar que otras formas de mundo son posibles porque ya existen en las prácticas y experiencias colectivas que en el presente, responden a esa utopía.

La solución a las desigualdades sociales globales [...] requiere imaginar alternativas utópicas más allá del colonialismo [...] y de las formas de pensar binarias de los fundamentalismos eurocéntricos primermundistas y tercermundistas. [...] la socialización del poder, y su aporte remite a un lenguaje crítico común descolonizador, [...] que sea una forma nueva ético-epistémica, es decir “radical-decolonial-antisistémico-diversal”. (MONTES Y BUSSO, 2007, p. 2)

En esa medida, una investigación-acción situada y con compromiso político-ético en este *lugar*, no puede limitarse a producir conocimiento, ni a gestionarlo, ni a generar apropiaciones o transferencias del mismo, sino que necesariamente se sitúa en la construcción colectiva de alternativas desde el pensamiento, re-creado dentro del proceso educativo mismo, eso sí bajo formas de constitución de sentidos comunes en favor de la vida en sus múltiples manifestaciones.

Decir esto, por supuesto nos conduce a una serie de tensiones en el marco de la institución universitaria. Aun así, más allá

de explicar la pobreza y la desigualdad o preocuparnos por ella, o sumarnos a las luchas, lo que se configura es un espacio para enunciar desde nuestras propias subalteridades los ejercicios de comprensión y acción concreta hacia su superación. El proceso educativo guiado por esta orientación epistémica descolonizadora entonces opta, no es neutral, involucra, se asume en su relación ético-política, desde el que se construye la experiencia colectiva que supera el espectro de acción de la participación, y se imbrica en la producción de conocimientos, como puntos de partida desde donde se proyecten fracturas a la organización de la vida social y natural, de orden colonial.

Con lo dicho hasta aquí, la denominación de este proyecto como un centro de investigación – acción, no está en el registro de plantearse asimilado al método de investigación que es la IAP, aunque se inspira en los aspectos que presentamos en este texto. De ahí que plantear esta propuesta de poner en marcha un centro de investigación-acción (estudio-acción / teoría-práctica) dentro del establecimiento universitario ha supuesto varios retos, entre ellos, pensar en la articulación de un pensamiento social o la construcción de conocimiento *de otro modo*, que contenga una apuesta por romper -dentro de la universidad y aportar fuera de ella-, la idea de que “producir” conocimiento solo se hace desde metodologías tradicionales-positivistas y a beneficio de ciertos grupos y ciertas gentes.

Se deriva entonces de esta apuesta, el asumir perspectivas de investigación, metodologías y técnicas participativas, colaborativas, puestas en tensión permanente con la realidad y con los sujetos que intervienen en los procesos de producción

de sentido, abrir la mirada en torno a lo que investigamos y sobre las maneras en la que lo hacemos; por ejemplo, ha implicado dejar de ver y reflexionar únicamente sobre nuestras propias prácticas a través de la sistematización de experiencias e idear aproximaciones, propuestas metodológicas diversificadas o estrategias más acordes a nuestro proyecto ético, político y epistemológico (investigación en co-labor, aproximaciones etnográficas, hacer uso de mapas parlantes, círculos de la cultura, levantamiento de cartografías sociales etc.).

Es así que, el carácter de esta *utopía* primero es *política*, lo que podría traducirse en hacer posibles procesos descolonizadores que, por un lado, interrumpen las dinámicas de poder y las jerarquías en la que se sustenta la racionalidad colonial/moderna/occidental propia de las lógicas universitarias, evidentes bajo el despliegue de enfoques globalizadores de estandarización -a la vez totalizantes y reduccionistas- y de acumulación del conocimiento -antípoda del procesamiento de los sentidos producidos bajo las coordenadas de la experiencia; y, por otro, que desmantelen los dualismos fundados en la instalación de un orden antropocéntrico del mundo social y de la vida natural, a partir de lo cual se demarquen horizontes de ruptura y se concreten acciones de alternativas a la idea hegemónica del desarrollo, que necesariamente se entrecrucen con las luchas antiraciales, antipatriarcales, anticapitalistas, antisistémicas, como lo hemos venido sustentando.

Consecuentemente se desglosa una *utopía epistémica*, que se empieza a vislumbrar en los principios de una Educación para el Desarrollo en perspectiva latinoamericana-

na, desde la cual se sintetiza esa aspiración *de construir conocimiento de otro modo*: 1. Heterogenizando a los sujetos de la subalternidad, a partir de franquear las posturas que tienden a su esencialización como si se hubieran constituido dentro de exterioridades absolutas e inmanentes, y no en una matriz relacional de subjetivación en la que se deviene permanentemente, producto de la intersección de las múltiples opresiones y privilegios que sustentan los rasgos coloniales del proyecto civilizatorio de la euro-modernidad en la que todos estamos inmersos; 2. Produciendo sentidos que se sustenten en el reconocimiento de los propios lugares de la subalternidad, en favor de recuperar los diálogos desde la diversidad, entre los mismos docentes, con los estudiantes y las organizaciones sociales; 3. Superando la idea de la existencia de un conocimiento científico-académico (por demás androcéntrico y antropocéntrico) que resulta más válido que otros; 4. Poniendo el acento en acercamientos a la realidad integradores, desde los que se comprendan y sobrepasen el dualismo razón-emoción; 4. Constituyendo un conocimiento situado y útil para generar transformaciones hacia la emancipación, a la vez que no tenga aspiraciones de objetividad y que se reconozca parcial y contingente; 5. Asumiendo el conflicto como oportunidad y no como amenaza.

También, una *utopía Pedagógica* a partir de la que se proponen dos grandes horizontes retos: 1. Suscitar el encuentro de los sujetos educativos, sus saberes y sus maneras de habitar el mundo, para construir mediaciones pedagógicas situadas que posibiliten el reconocimiento de estas diversidades, se generen diálogos y se potencie la construcción del tejido social. 2. Construir estrategias didácticas participativas, que

privilegien el diálogo hacia la resignificación de sí mismos, las comprensiones de la realidad en la que viven, y la experiencia en torno a la agencia, dada al menos en dos sentidos, de un lado la denuncia de las formas de pensamiento dominante que perpetúan la exclusión social y el compromiso con las poblaciones y organizaciones sociales, que enfrentan situaciones de injusticia y opresión de cualquier índole.

La *utopía Ética* emerge entendiendo que esta reflexión no se da por fuera del contexto social y político en el cual se formula (BUTLER, 2009). Así, desde el proyecto del Centro se han acordado principios comunes de acciones orientadas a la solidaridad, el cuidado y la defensa de la vida en sus múltiples manifestaciones, como condición de existencia y horizonte de ruptura a las lógicas de muerte y devastación propias del desarrollo capitalista y del proyecto moderno colonial. De manera que, se empieza a transitar por las éticas del cuidado propuesta por las perspectivas ecofeministas; una ética de la responsabilidad que permita reconocer los propios límites y los del otro, de la que se derive una disposición hacia la humildad y la generosidad; y la ética del bien común y para la garantía de las condiciones de la vida plena, propuesta por Franz Hinkelamert (2005).

Respecto a la *utopía Metodológica*, se requiere superar las dificultades con las que se asumieron los procesos de sistematización de las experiencias pedagógicas y de trabajo comunitario desarrollados en el Centro, más allá de declarar como horizonte el enfoque socio crítico, hacia la necesidad de pensar los problemas desde y con las poblaciones que conforman las organizaciones sociales. Esto implica evaluar el proceso continuo de acción-reflexión-ac-

ción, en el que se consideren siempre las relaciones de poder que necesariamente existen en los equipos de investigación, con el fin de atender a la apuesta de proponer y abordar conjuntamente los problemas y tomar las acciones necesarias para reconocer los lugares desde los cuáles se asume la tarea de proponer alternativas.

Para ello resulta pertinente preguntarse, por ejemplo: ¿quiénes somos los profesores que producimos y recreamos conocimientos y prácticas desde y en este centro? La respuesta permitirá pronunciar nuestro lugar de enunciación:

Somos personas que provenimos de contextos marginalizados, educadores populares, mujeres jóvenes en su mayoría, profesores que han acompañado en varios momentos de su historia luchas colectivas, comunitarias, campesinas, ambientales, educativas, juveniles, entre otras, en últimas sujetos que pensamos que esta denominada “academia” es también un campo de lucha en la geopolítica del conocimiento (Lander, 2000; Mignolo, 2001). (NEIRA, 2016, p. 103)

Esto es, no somos sujetos de un *afuera*, somos profesionales del sur y en el sur, por lo tanto, intelectuales que analizamos nuestra propia realidad, hacemos parte de ella, de ahí que esa relación sujeto-objeto problematizada en la Investigación-acción deba actualizarse. Por supuesto, muchos intelectuales vienen de las élites económicas, políticas y/o académicas y se comprometen con las otredades “menos favorecidas”, pero este no es el caso, quienes conforman este equipo hacemos parte de esos “otros”.

En suma, el horizonte de la reflexión metodológica en nuestro centro educativo, recae en la “utopía” de proponer intervenciones descolonizadoras de investigación-acción a las experiencias globalizantes del desarrollo propias de las lógicas del capitalismo, como un proyecto político por subvertir la geopolítica del conocimiento fabricado e impuesto desde la “modernidad” en función de su autodefinición, y la consecuente producción de periferias epistémicas que han sostenido la colonialidad, y el desplazamiento de las comprensiones locales como subalternas. De ahí que quede abierta la necesidad de producciones epistémicas diversas, situadas, territorializadas, relativas a unos contextos particulares, plurales, producto de procesos sociohistóricos en los que se generan. Unas producciones epistémicas que devengan producto de la interacción educativa-ética con las comunidades, y que vayan erosionando y transformando las comprensiones, prácticas y vivencias cotidianas que marquen interrupciones y coordenadas de lectura desestabilizantes.



[**TATIANA GUTIÉRREZ ALARCÓN**]

Docente e investigadora y líder de investigaciones del Centro de Educación para el Desarrollo.

Uniminuto, Sede principal.

E-mail: tpgutierrez@gmail.com

[**ANDREA NEIRA CRUZ**]

Directora del Centro de Educación para el Desarrollo. Uniminuto. Sede principal.

E-mail: andreaneira1@gmail.com

Referencias

APARICIO, Juan Ricardo; BLASER, Mario. La “ciudad letrada” y la insurrección de saberes subyugados en América Latina. En: LEYVA, Xochitl Solano et al. (Eds.). **Prácticas otras de conocimiento(s)**: entre crisis, entre guerras. México: Editorial Retos, 2015. cap. 1.

BARTRA, Armando; DUSSEL, Enrique. **La utopía**. En: FERIA INTERNACIONAL DEL LIVRO, 2014, México. [s.l.]: Brigada para leer en libertad. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=_p_sR3oHfZE&feature=share>. Acceso en: 10 nov. 2017.

BUTLER, Judith. **Dar cuenta de sí mismo**: violencia ética y responsabilidad. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En: EDGARDO, Lander (Comp.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. 246 p.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Comps.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

FALS Borda, Orlando. **El problema de cómo investigar la realidad para transformarla**: por la praxis. Bogotá, Colombia: Ediciones Tercer Mundo, 1978.

FALS Borda, Orlando. (1981). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción. En: _____. **Antología. Orlando Fals Borda**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010.

HALL, Stuart. Significación, representación, ideología: Althusser y los debates postestructuralistas. En: _____. **Sin garantías**: trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Ecuador: Envión editores, Instituto de Estudios Peruanos; Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar; Pontificia Universidad Javeriana; Universidad Andina simón Bolívar, 2010, p. 193-220.

LANDER, Edgardo. (Comp.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

LEYVA, Xochitl; SPEED, Shannon. Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En: LEYVA, Xochitl; BURGUETE, Araceli; SPEED, Shannon

(Coords.). **Gobernar (en) la diversidad:** experiencias indígenas desde América Latina. hacia la investigación de co-labor. México D.F: Centro de *Investigaciones y Estudios Superiores* en Antropología Social Facultad Latinoamericana de. Ciencias Sociales, 2008, p. 34-59.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Frantz Fanon como filósofo poscontinental. En: MARTINEZ CONTRERAS, Jorge; PONCE DE LEÓN, Aura. (Coords.). **El saber filosófico. Sociedad y ciencia.** México: Siglo XXI Editores; Asociación Filosófica de México, 2007, 230 p., v. 2.

MIGNOLO, Walter. **Capitalismo y geopolítica del conocimiento:** el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. Buenos Aires: Signo, 2001.

MIGNOLO, Walter. La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales. **AdVersus**, Buenos Aires, año 2, n.4, dic. 2005. Disponible en: <http://www.adversus.org/indice/nro4/articulos/articulo_mingolo.htm>. Acceso en: 10 nov. 2017.

MONTES MONTOYA, Angélica; BUSSO, Hugo. Entrevista a Ramón Grosfoguel. **Polis**, Revista Latinoamericana, Santiago, n. 18, jul. 2012. Disponible en: <<http://polis.revues.org/4040>>. Acceso en: 10 nov. 2017.

NEIRA CRUZ, Andrea. Hacia educaciones y desarrollos otros: una propuesta colectiva para la transformación. **Revista Polisemia**, Colombia, n. 21, junio 2016. Disponible en: <<http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/POLI/article/view/1402/1337>>. Acceso en: 7 nov. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. 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.** Buenos Aires: Clacso, 2006. cap. 1.

SVAMPA, Maristella. **Debates latinoamericano:** indianismo, desarrollo, dependencia y populismo. Buenos Aires: Edhasa, 2016.