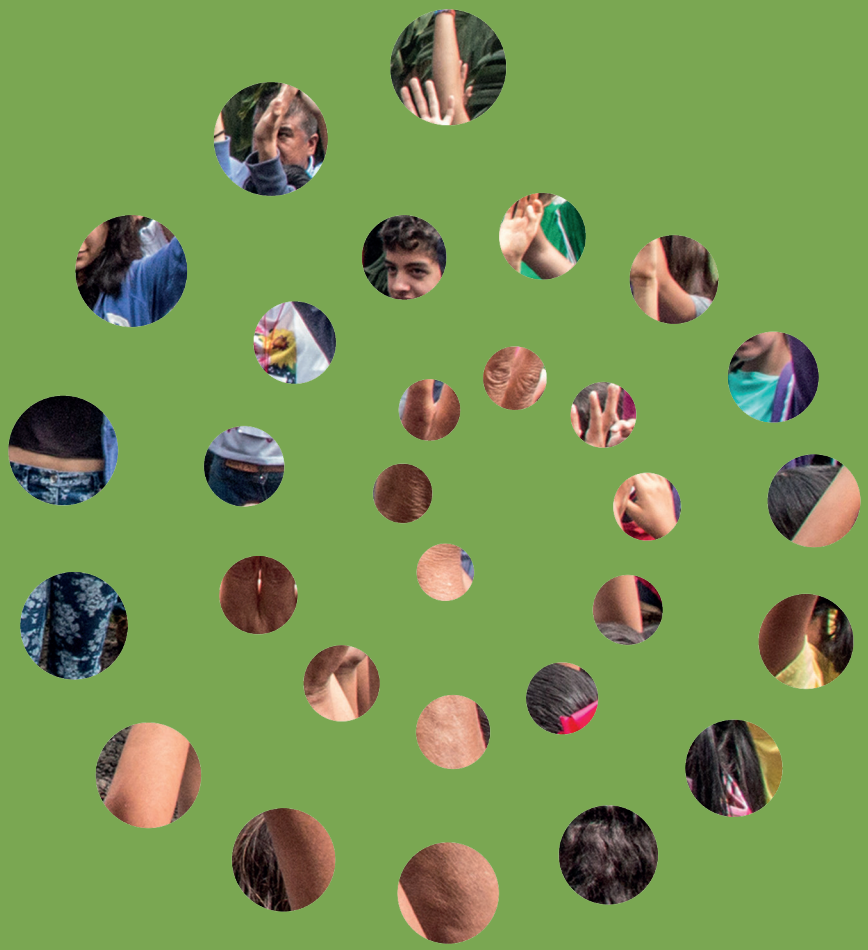
Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa. Conocimiento y acción para la transformación

Juliana Merçon
Coordinadora



Construyendo lo Común
CopIt-arXives

Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa. Conocimiento y acción para la transformación

Juliana Merçon
Coordinadora

Construyendo lo Común

CopIt-arXives
Publishing Open Access with an Open Mind
México, 2021

Este libro contiene material protegido por leyes de autor.

Todos los derechos reservados © 2021.
Publicado electrónicamente en México por CopIt-arXives y Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Edición: Juliana Merçon, Silvia L. Colmenero, Jorge Acosta González, Mariana Benítez y Octavio Miramontes.
Corrección: Jorge Acosta González.
Traducción: Patricia Ivison Mata.
Diseño editorial y arte: Maxime Dossin, Chantal Garduño, Silvia L. Colmenero, Luis Serrano y Anabell Estrada.
Portada: VII Encuentro de la Red Internacional de Huertos Educativos, noviembre de 2016, Coatepec, Veracruz, México. Fotografía de David Donner Castro, Espora Media.

Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa. Conocimiento y acción para la transformación. Juliana Merçon (coordinadora). Ciudad de México: CopIt-arXives y Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad, Conacyt, 2021.
Serie Construyendo lo Común, número 2.
Incluye bibliografías e índice
ISBN 978-1-938128-26-4 ebook

Derechos y permisos

Todo el contenido de este libro es propiedad intelectual de sus autores, quienes, sin embargo, otorgan permiso al lector para copiar, distribuir e imprimir sus textos libremente, siempre y cuando se cumpla con lo siguiente: i. el material no debe ser modificado ni alterado; ii. la fuente debe ser citada siempre y los derechos intelectuales deben ser atribuidos a sus respectivos autores; iii. queda estrictamente prohibido su uso con fines comerciales.

El contenido y los puntos de vista planteados en cada capítulo son responsabilidad exclusiva de los autores y no corresponden necesariamente a los de sus editores ni a los de ninguna institución, incluidas CopIt-arXives y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Indexado en el catálogo de publicaciones electrónicas de la UNAM y en Google Books.

Todas las figuras e imágenes son cortesía de los autores y de Espora Media.

La realización del Encuentro Construyendo lo Común desde las Diferencias y la edición y publicación del presente libro fueron apoyadas por la Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad y financiadas por el Conacyt.

Este libro fue arbitrado por pares académicos mediante el sistema doble ciego y cuenta con el aval de la institución coeditora.

ISBN 978-1-938128-26-4 ebook
http://scifunam.fisica.unam.mx/mir/copit/

CopIt-arXives
Ciudad de México - Cuernavaca - Madrid - Curitiba
Viçosa - Washington, DC - Londres - Oxford

Con el apoyo del Conacyt
y el Instituto de Física de la UNAM.

Índice

13-17 *Prólogo*
La investigación como vocación de diálogo y transformación
Carlos Rodrigues Brandão

21-25 *Presentación*
Investigación colaborativa en tiempos de pandemia y más allá
Juliana Merçon

29-60 *Introducción*
Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa. Convergencias, diferencias y nuevas perspectivas
Juliana Merçon

63-78 Diálogo de saberes y pluralismo epistémico: conversaciones, reflexiones, tensiones y desafíos en el marco de la investigación-acción participativa
Marcela Kurlat, Ricardo Contreras, Adlay Reyes, Blanca Roldán-Clarà y Julieta Jaloma Cruz

81-102 Facilitación de procesos participativos
Mercedes Cristóbal, Julieta A. Rosell, Nadia Xochiquetzalli González Briseño, Ángel Rodrigo González-González, Ana María Gutiérrez Monsalve, Roberto Paulo Orozco Hernández, Mariana Perez Bastos y Carla Noemí Suárez

105-115 Análisis y transformación de conflictos

Isidro Téllez Ramírez y Betsabé M. Luna Salguero

119-140 Organización de la colaboración transdisciplinaria: encuentros y desencuentros en la construcción de una visión común

Anaid Lobato, Mirna Ambrosio Montoya, Diego Hernández-Muciño, Jorge Mauricio Escobar Sarria, María Paulina Núñez Rojo y Emmanuel Rivera Téllez

143-166 Formación educativa para la colaboración transdisciplinaria y la investigación-acción participativa

Loni Hensler, Isabel Bueno, Ingrid Estrada Paulin, Carla Galán, Alejandra Larrazábal de la Via, Gabriela Alvarado Zermeño, Elisabeth Huber-Sannwald y María Guadalupe Pineda Guerrero

169-188 Dimensiones y niveles de incidencia política en el tránsito hacia la sustentabilidad

Gerardo Alatorre Frenk y Jimena María Agustín Orozco

191-201 Juntos desde la diferencia para cuidar lo común. Aprendizajes de la investigación-acción participativa transdisciplinaria

Gerardo Alatorre Frenk

Agradecimientos

Expresamos nuestro reconocimiento a todos/as los/as participantes, facilitadores/as y relatores/as del Encuentro Construyendo lo Común desde las Diferencias, en especial a quienes abrazaron la aventura de tejer sus ideas colectivamente por medio de la escritura de este libro. Le agradecemos al equipo de la Universidad Autónoma de Nayarit por su colaboración en la organización del Encuentro en Tepic, el que no hubiera sido posible sin la dedicación de Claudia Saldaña y Lucero Rea. El fundamental apoyo de Isabel Noriega también es digno de nuestra profunda gratitud.

Les damos las gracias igualmente a Cristina Núñez, Pablo Paño y Carlos Rodrigues Brandão por sus aportaciones críticas; a Silvia Colmenero y Jorge Acosta por su trabajo editorial; a Luis Serrano y Anabell Estrada por su enriquecimiento del diseño; a Gabriela Esqueda por su revisión; y a Patricia Ivison por la traducción del prólogo. Reconocemos de corazón a quienes integran el Nodo de Transdisciplina de la Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad por su compromiso con una academia que dialoga con otras comunidades de práctica para co-construir conocimientos y acciones orientados hacia una efectiva transformación socioambiental.

Como colaboradores/as del Nodo de Transdisciplina, le agradecemos a la Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad su lúcida decisión de aportar a la generación de saberes y prácticas en vinculación directa con otros actores sociales.

Este libro y una parte del encuentro multiactoral que le dio origen fueron financiados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Conscientes de nuestra responsabilidad ante tal inversión de recursos públicos, le expresamos a la sociedad mexicana nuestro agradecimiento por esta oportunidad y nuestra esperanza en que el presente trabajo contribuya a la construcción de futuros más justos, solidarios y sustentables.

DE INCIDENCIA
- Papel de los estudiantes
EXPERIENCIAS Y RETOS/VINCULACIÓN
- LAS EXIGENCIAS ACADÉMICAS Y LOS PROCESOS COMUNITARIOS
LAS EXIGENCIAS DEL ACADÉMICO

I Encuentro Internacional de Investigación-Acción Participativa, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México, octubre de 2013. Fotografía de Juliana Merçon.

Prólogo
La investigación como vocación de diálogo y transformación

Carlos Rodrigues Brandão

Hay una edad en la que se enseña lo que se sabe, pero
en seguida llega otra en la que se enseña lo que no se sabe.
Esto es investigar.

Roland Barthes.

Primero se nos enseñó a pensar con Émile Durkheim y a investigar el "hecho social" como una "cosa", reduciéndolo a algo que permitiera a ciertos científicos, estudiosos de la sociedad y las personas, llamar "física social" a la ciencia que ejercían. Si estrellas, piedras, plantas y animales podían ser medidos en nombre de una precisión siempre imprecisa, pero al menos convincente por algún tiempo, y si ratones y monos eran encerrados en jaulas, con sus pequeños cuerpos conectados a cables en cuyo extremo opuesto encontrábamos exactos "instrumentos científicos de investigación", ¿por qué no hacerlo también con las personas?

Después logramos, a duras penas, abrir puertas y ventanas del trabajo científico. Aprendimos, después de la "física social", que las "cosas sociales" tienen "causa" y sus personajes poseen "alma". Cuentan al menos con una mente, un espíritu, y si son seres de pensamientos e ideas "clasificables" también son seres regidos por afectos y emociones, sin los cuales no piensan ni actúan. Y, de este modo, aprendimos a asociar la investigación experimental y sus métodos cuantitativos a las pesquisas cualitativas y a relaciones, métodos y abordajes centrados más en la calidad de lo que se habla que en la cantidad de lo que se mide.

En la investigación experimental y en el rigor de los abordajes categóricamente "cuantitativos" adquiríamos desconfianza de nosotros mismos. Entonces era necesario dotarnos de instrumentos de neutralidad y objetividad, algo para que entre mi "yo" y mi "objeto de investigación"

se llegara a establecer una distancia neutra-y-objetiva que permitiese que la vida del objeto, traducida al lenguaje científico, por fin se volviera comprensible y válida por medio de mi rigurosa escritura. Reconozcamos que en algunas situaciones tal procedimiento puede ser útil y hasta recomendable.

Con la investigación dialógica y cualitativa aprendemos a confiar en nosotras mismas como personas delante de personas. La persona-delante-de-mí pasa de ser "objeto" a "sujeto" de una investigación, así como la larga y personalizada conversación cara-a-cara –como en una "entrevista dirigida"– se torna en el mejor espejo.

Con los diferentes abordajes de la investigación-acción participativa (IAP) comenzamos a asimilar que no sólo "nosotros", sino también "el otro", somos confiables. Después de descubrir el "sujeto" donde antes había "objeto", palpamos en él a la "persona compañera y colega". Y advertimos que la pesquisa más valiosa es aquella en la que, "de un lado y del otro", todas las personas participantes son agentes de lo que se hace y destinatarias de lo realizado. Todo ser humano es en sí mismo el punto de origen, el sentido y el fin de la educación; no se trata de capacitar al individuo para el mercado, sino de formar a la persona-participante-en-la-vida-social.

Cualquiera que sea el estilo de gobierno y la vocación de una sociedad, la persona humana deberá ser siempre el sujeto y la razón de ser. Cada una constituye un valor irreductible en sí misma, y todos los proyectos y las políticas sociales deben tener a cada persona y a todas las personas de un pueblo o una nación como sus destinatarias esenciales. Y así, cualquier vocación de docencia o de investigación centrada en la colaboración.

No estamos destinadas a educarnos para subordinarnos a un orden social preexistente, impuesto y colonizador de nuestros saberes, nuestros significados, nuestras escuelas y nuestras acciones sociales. Mutuamente nos enseñamos-y-aprendemos para ser, cada persona y nuestras autónomas y solidarias colectividades, las agentes de transformación de nuestras vidas y de nuestros mundos de vida. Y si, por su legítima extensión, hemos de llevar hasta el mundo de la naturaleza nuestra vocación de conocer y salvaguardar, entonces, en su nombre, todo el trabajo que tenga que ver con la interacción de saberes entre sujetos –desde pueblos indígenas hasta universitarios–, con la integración

de las ciencias y con los principios de la interculturalidad y el diálogo de saberes, con más razón deberá ser alcanzado y superado.

Tal vez más que en otros tiempos de la historia, vivimos hoy una expresión uniforme del sistema mundo y de su hegemonía colonizadora. Ante este panorama, es imprescindible creer en nuestras pequeñas comunidades utópicas, en sus redes esparcidas por el planeta y en una multitud de personas provenientes, sobre todo, de los pueblos originarios y de los/as excluidos/as de la Tierra como partícipes de la vocación de hacer realidad ese "otro mundo posible", el "inédito viable" del que habla Paulo Freire.

¿Habrá un criterio para determinar la calidad de la investigación colaborativa que realizamos? Sí: su aporte a la emancipación. Debe significar un incremento del valor-humano, crítico y liberador en la sociedad, y contribuir a que las personas experimenten cada vez más una vida plena y consciente: de gran valía, creativa, libre, corresponsable y de convivencia solidaria; en una sociedad justa, democrática, igualitaria, multicultural, incluyente; en un mundo con un ambiente cuidado, reverdecido y revivificado. Todo ello pasa por la construcción de la confianza en la vocación humana para la interlocución, la coexistencia, el intercambio de saberes, la fraternidad y el apoyo mutuo. Es con base en tal confianza que podemos realizarnos como entes conectivos, recíprocos y, por tanto, autores de nuestro aprender-haciendo.

Sean quienes sean las personas, su verdadera vocación es siempre la apertura al encuentro con la otra en el diálogo entre seres iguales, libres y responsables de sí mismos, de los demás y de sus mundos de vida. Cada persona es un afluente de vida, de experiencias y de saberes que la hacen única, como una fuente original de valor y conocimiento. La formación mutua de mentes críticas, creativas y amorosamente dialógicas es la razón de ser del aprendizaje y de la investigación-para-actuar.

Es en nombre de esta vocación emancipadora y humanizadora, de intenciones y acciones dirigidas a la interlocución entre personas, que *Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa. Conocimiento y acción para la transformación* aporta algo innovador y renovador. Un libro, del comienzo al fin, producto de debates y de "compartencias", coordinado por Juliana Merçon. En las reflexiones en torno a los desafíos actuales surgen múltiples ideas sobre transdisciplina, interculturalidad, diálogo de saberes, pluralismo epistémico, conflictividad,

organización, educación e incidencia política. En un capítulo y en otro, innova buena parte de los abordajes originalmente procedentes de la educación popular y de la investigación-acción-participativa.

Por la teoría y la práctica manifiestas en algunos capítulos, el libro renueva de manera esencial aspectos que entrelazan la educación y las formas descolonizadoras de la investigación, e incursiona en cuestiones de nuestras relaciones con el mundo natural mediante una perspectiva que va más allá de la simple salvaguarda del medio-ambiente.

Sin dejar de lado el enfoque crítico y político-emancipatorio proveniente de los escritos pioneros de Paulo Freire y Orlando Fals Borda sobre la IAP, y sin perder entre las páginas su virtud de enfrentar el poder hegemónico del "mundo del mercado", *Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa. Conocimiento y acción para la transformación* tiene la audacia de allegar nuevos pensadores como fuentes de inspiración, provocadores de otras miradas, otras aproximaciones y otras formas de educar e investigar. A fin de cuentas, se trata de relaciones entre personas. Y como el libro extiende tales relaciones al mundo natural en algunos de sus capítulos, nada más oportuno que cerrar este prólogo con un pasaje tan radical como sabroso. Se trata de un fragmento de una conversación a distancia entre Jürgen Habermas y Herbert Marcuse.

Marcuse, gracias a las palabras de Habermas, nos lleva más allá de lo que hasta ahora nos hemos atrevido a pensar al incluir al mundo natural y a todos sus seres entre quienes tienen derecho a la subjetividad y a un abordaje amoroso. Nos lanza así a la búsqueda de una "naturaleza fraterna". Ahora bien, si tenemos el desafío de establecer con todos los seres vivos una relación como la vivida y compartida entre-personas, ¿cuáles deberían ser las características de las relaciones entre nosotros, los seres humanos? Somos seres humanos colocados, de un lado y del otro, en un encuentro de diálogos al que acostumbramos llamar investigación científica.

> Marcuse tiene en mente una actitud alternativa hacia la naturaleza, mas no es posible derivar de esa actitud la idea de una nueva técnica. En vez de tratar a la naturaleza como objeto pasivo de una posible manipulación técnica, podemos dirigirnos a ella como a un igual en una posible interacción. En vez de la naturaleza explorada podemos ir en busca de la naturaleza fraterna. Al nivel de una intersubjetividad todavía incompleta, podemos

atribuir subjetividad a los animales, a las plantas y hasta a las piedras, y comunicarnos con la naturaleza en vez de limitarnos a trabajarla, quebrando la comunicación. Y esta idea de una subjetividad de la naturaleza no puede emerger antes de que la comunicación entre los humanos se torne libre. Sólo si los humanos se pudieran comunicar sin coacción y si cada humano pudiera reconocerse en el otro, sólo entonces la especie humana podrá eventualmente reconocer a la naturaleza como otro sujeto.[1]

[1] Este pasaje de Jürgen Habermas es parte de su artículo "Ciencia y técnica como 'ideología'". En portugués, fue publicado por la Editora Abril, de São Paulo, en la colección Os Pensadores. En español, se encuentra disponible en el portal del Centro de Estudios "Miguel Enríquez", de Chile, en la liga <www.archivochile.com/Ideas_Autores/habermasj/esc_frank_haberm0002.pdf>.

Ofrenda colectiva. Encuentro Construyendo lo Común desde las Diferencias, noviembre de 2016, Universidad Autónoma de Nayarit, Tepic, México. Fotografía de Mirna Ambrosio.

TERRA

Utopiar en Red. Encuentro de Planeación Estratégica de la Red de Custodios del Archipiélago de Bosques y Selvas, Xalapa, Veracruz, México, diciembre de 2020. Fotografía de Florencia Rothschild.

Presentación
Investigación colaborativa en tiempos de pandemia y más allá

Juliana Merçon

"Epidemia", "pandemia" y "democracia" son palabras que comparten la raíz griega *dêmos,* "pueblo". Lo que afecta a mucha gente (epidemia) o a toda la gente (pandemia) nos lleva a preguntar sobre el poder de la gente (democracia) ante aquello que le afecta. En el actual escenario, originado por un virus cuyos daños se han extendido tanto que nos demanda emplear al máximo nuestras capacidades de cuidado, entendimiento, organización y acción, emergen nuevas preguntas sobre los sentidos de la investigación, particularmente de la que sostiene su compromiso con el poder de la gente y la transformación socioambiental. Los dolores colectivos y la injusticia del mundo actual nos interpelan desde la investigación y la acción colaborativas más intensamente en este momento histórico, en el que la fragilidad humana y la protección de una/o misma/o, de las otras personas y de la naturaleza han pasado al centro de nuestra experiencia cotidiana.

En el contexto de la pandemia, las vulnerabilidades sociales y la violencia estructural se han acentuado, develando el triste mapa de las desigualdades en México (Santana, 2020). Las tasas de desempleo se han elevado repentinamente, la seguridad alimentaria de millones de personas está en riesgo y es alarmante el aumento de la pobreza extrema (Infobae, 2020). Se han registrado la agudización de la violencia contra las mujeres y las niñas (ONU-Mujeres, 2020) y en las comunidades indígenas una letalidad por la COVID-19 superior al promedio (Muñoz-Torres, Bravo-García y Magis-Rodríguez, 2020). Entre el hambre como experiencia concreta y el virus como peligro, vastas porciones de la población no dudan: la vida, imperativo presente, debe exponerse a la potencial muerte, convirtiendo al "quédate en casa" en un elemento más de una lógica de privilegios e injusticias. A la profundización de las desigualdades sociales se suma la reconfiguración socioespacial impuesta por el distanciamiento

de los cuerpos y la virtualización exacerbada de la comunicación. En este marco de múltiples retos y adaptaciones, diversos procesos de investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa buscan digitalizarse, pese a que actores fundamentales acceden con dificultad a la internet. La colaboración mediada por las tecnologías de información y comunicación ha resultado particularmente desafiante para la co-creación de conocimientos y acciones basada en el aprendizaje colaborativo, los afectos compartidos y la organización colectiva, caminos hacia la transformación socioambiental.

Cuando se gestó el presente libro, la pandemia era un fenómeno inimaginable. Su lanzamiento ocurre en un momento extremadamente distinto al de su concepción y escritura. No obstante, con los retos actuales su relevancia se ha incrementado y sus sentidos se han reafirmado, pues la colaboración, que define tanto a la investigación transdisciplinaria como a la investigación-acción participativa, es también un antídoto para el aislamiento personal y la fragmentación social, un medio para fortalecer el apoyo mutuo en tiempos de mayor vulnerabilidad y un proceso solidario, reflexivo, creativo y activo para enfrentar situaciones de injusticia e insustentabilidad.

Este libro es fruto del entrecruzamiento de voces, búsquedas y saberes muy diversos. La propuesta de escribirlo surgió en el proceso de organización del encuentro al que llamamos Construyendo lo Común desde las Diferencias,[1] celebrado en la Universidad Autónoma de Nayarit, en Tepic, México, del 18 al 20 de noviembre de 2016 y que enlazó al I Encuentro Nacional de Colaboración Transdisciplinaria para la Sustentabilidad (ENCTS) y al III Encuentro Internacional de Investigación-Acción Participativa (EIIAP).

El I ENCTS significó concretar el acuerdo tomado en el Taller de Colaboración Transdisciplinaria para la Sustentabilidad (CTS)[2] llevado a cabo en Áporo, Michoacán, y coorganizado por Alternare, AC, y la Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad, vinculada al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Un cierto diálogo entre las tradiciones de la investigación transdisci-

[1] <http://construyendolocomun.wixsite.com/inicio>.

[2] *Experiencias de colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidad*, el primer libro de la serie Construyendo lo Común, presenta10 procesos de CTS descritos y analizados por miembros de diferentes comunidades y sectores sociales que participaron en los talleres realizados en Cuetzalan (Puebla), Coatepec (Veracruz) y Áporo (Michoacán), México, y es resultado de un acuerdo adquirido en plenaria en Cuetzalan. Su versión digital se encuentra en <http://scifunam.fisica.unam.mx/mir/copit/SC0007ES/SC0007ES.html>.

plinaria (ITd) y la investigación-acción participativa (IAP) se había verificado en los talleres de CTS y en foros previos de IAP efectuados en México. A raíz de esta conexión, durante la organización del I Encuentro Nacional surgió la idea de hermanarlo con las reuniones internacionales de IAP que tuvieron su primera edición en la Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, en 2013,[3] y su segundo momento en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal), Pátzcuaro, Michoacán, en 2015. Así, el III Encuentro Internacional de Investigación-Acción Participativa constituyó tanto la continuación de una historia propia como el inicio de una clara relación de intercambio y aprendizaje mutuo entre los discursos y las prácticas de la investigación transdisciplinaria y la investigación-acción participativa en Latinoamérica.

[3] El I Encuentro Internacional de IAP tuvo entre sus resultados la publicación de un número especial de la revista *Decisio*, disponible en <https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_38/decisio38.pdf>.

Construyendo lo Común desde las Diferencias fue una confluencia de tradiciones epistémicas que reconocen el valor y la necesidad de generar conocimiento y acción entre actores que ocupan diversas posiciones sociales para lograr cambios socioambientales. Como sucedió en los talleres de CTS y las reuniones de IAP, su preparación, su agenda y su facilitación guardaron poca similitud con las acostumbradas en los congresos y coloquios académicos convencionales.

Para que el diálogo de saberes permeara todo el encuentro, se recurrió a los 38 equipos transdisciplinarios que tomaron parte en los talleres de CTS y a practicantes de la IAP provenientes de organizaciones de la sociedad civil, comunidades rurales y urbanas, y universidades. El equipo organizador elaboró un formulario y les solicitó a las personas interesadas en asistir que lo llenaran con la descripción de sus procesos de ITd e IAP y con sugerencias de preguntas críticas para orientar el debate. Las preguntas aportadas por 153 participantes fueron resumidas y agrupadas para dar un punto de partida a seis grupos de diálogo que durante tres días exploraron respuestas y construyeron reflexiones, las que desembocaron en los capítulos de este libro, coescritos por integrantes de los grupos.

La práctica viva del diálogo le confirió diferentes sentidos a las preguntas-guía, privilegió algunas y omitió otras. Esta evolución dialógica se extendió en intercambios a distancia realizados por varios meses más

y ahora se encuentra plasmada en los capítulos del presente libro. La introducción y el capítulo final fueron escritos individualmente, pero también son fruto del pensar en colectivo. En la introducción se discute sobre las afinidades y las diferencias entre las tradiciones epistémicas de la ITd y la IAP, mientras que el capítulo conclusivo sintetiza y articula algunas de las principales ideas debatidas en los capítulos precedentes.

Este libro es una expresión de nuestro esfuerzo reflexivo hacia la investigación transdisciplinaria y la investigación-acción participativa. Se trata de una obra en la que voces muy diversas entrelazan reflexiones con la intención de aportar a pequeñas y grandes transformaciones. Los/as lectores/as podrán imaginarse los numerosos desafíos de esta coescritura. Diferentes formas de responsabilización, participación y abstención; disputas entre ideas y modos de expresión; e incompatibilidades, desánimos y decepciones fueron parte del proceso de la redacción negociada de esta publicación. Pese a todas las dificultades, en sus páginas lo común se manifiesta como prueba de que la diversidad y la unidad no se contraponen.

Con este reconocimiento de la común-unidad en la diversidad, le damos paso a las múltiples reflexiones que componen el libro, esperando que nos inspiren para fortalecer procesos colaborativos que conviertan nuestra casa común en un lugar más justo y sustentable en tiempos de pandemia y más allá.

Las y los participantes del Encuentro Construyendo lo Común desde las Diferencias. Fotografía de Mirna Ambrosio.

Referencias

Infobae. (19 de mayo de 2020). “COVID-19 agravó la desigualdad social en México: organizaciones civiles”. *Infobae*. <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/05/19/covid-19-agravo-la-desigualdad-social-en-mexico-organizaciones-civiles/>.

Muñoz-Torres, A., Bravo-García, E., y Magis-Rodríguez, C. (2020). “Letalidad por COVID-19 en la población indígena de México”. *Boletín sobre COVID-19. Salud pública y epidemiología, 1*(5): 9-11. <http://dsp.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2013/12/COVID-19-No.5-05-Letalidad-en-poblaci%C3%B3n-ind%C3%ADgena.pdf>.

ONU Mujeres. (2020). *Impacto de COVID-19 en la violencia contra las mujeres en América Latina y el Caribe* [Infografía]. <https://lac.unwomen.org/es/noticias-y-eventos/articulos/2020/04/herramientas-de-informacion-respuesta-covid-19>.

Santana, G. (2020). “Vulnerabilidad diferencial de los estados mexicanos frente al COVID-19”. *Posición*, (3), dosier Análisis geográfico del COVID-19. <https://posicionrevista.wixsite.com/inigeo/numero-3-2020>.

Escuela de Abejas Nativas, INANA, AC, La Gloria, Cosautlán, Veracruz, México, noviembre de 2018. Fotografía de David Donner Castro, Espora Media.

Introducción
Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa. Convergencias, diferencias y nuevas perspectivas[1]

Juliana Merçon

Durante un curso en Alemania, conversé con un estudiante doctoral de ciencias de la sustentabilidad sobre algunas diferencias entre la investigación-acción participativa (IAP) que practicamos en Latinoamérica y la investigación transdisciplinaria (ITd) que se aplica crecientemente en Europa. Le dije que dos diferencias clave son el compromiso de la IAP con las poblaciones más vulnerables y la inclusión de los conocimientos populares y tradicionales en los procesos de co-construcción epistémico-política. El estudiante me preguntó qué eran los conocimientos *tradicionales.* Le hablé de los amplios y complejos saberes que han desarrollado los más de quinientos pueblos indígenas de América Latina[2] y otras poblaciones *tradicionales*[3] que mantienen una estrecha relación con sus territorios. También platicamos sobre cómo muchas de las premisas en las que se basan tales conocimientos contrastan con las propias de la ciencia moderna. El estudiante alemán me escuchó atentamente y dijo: "La modernidad es mi tradición".

[1] Este texto es una versión ampliada del artículo "Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa en clave decolonial", publicado en la revista *Utopía y Praxis Latinoamericana*.

[2] Cada vez me resulta más difícil emplear la expresión "América Latina". El continente nombrado en homenaje al italiano Américo Vespucio y a las lenguas de quienes allí expandieron sus imperios no ha dejado de ser la casa de comunidades humanas que mantienen lazos ancestrales con sus territorios y se expresan en idiomas muy diversos, pese a la extinción de aproximadamente 335 de las 875 lenguas indígenas que se hablaban hace más de quinientos años (Krauss, 1992).

[3] Los pueblos y las comunidades tradicionales son grupos culturalmente diferenciados que así se reconocen, poseen formas propias de organización político-social, ocupan territorios y manejan los bienes naturales como condición de su reproducción cultural, social, espiritual y económica, basándose en valores, conocimientos, prácticas e innovaciones no hegemónicos, producidos y transmitidos de generación en generación. (Adaptado de la legislación brasileña, Decreto Federal 6.040 del 7 de febrero de 2000).

La aserción del estudiante me condujo a pensar que las relaciones entre lo que denominamos moderno y tradicional son más complejas de lo que aparentan. La modernidad es la tradición de algunos pueblos, al igual que, en palabras de Silvia Rivera Cusicanqui (2011), "lo indio es moderno". La creación de distinciones rígidas nos aleja de la comprensión efectiva de las intersecciones entre diferentes epistemologías y ontologías que no solamente coexisten, sino que también se fertilizan mutuamente. Además, si escuchamos a Latour (1991), quizá admitamos que en realidad nunca hemos sido modernos/as en ninguna parte del mundo. La modernidad como tradición que se fundamenta en la voluntad de emancipación, en una serie de dicotomías (entre naturaleza y cultura, sujeto y objeto, razón y emoción, hechos y valores) y en el esfuerzo por universalizar sus creencias no se ha concretado íntegramente, mientras que el sueño moderno tiene entre sus espejos contemporáneos una profunda crisis ecológica, política y cultural.

La globalización de visiones y prácticas que disocian lo natural de lo social, promoviendo la conversión de bienes naturales en *commodities,* ha contribuido a la alarmante pérdida actual de especies, ecosistemas y culturas. En un mundo cada vez más interconectado y de ontología más homogénea, la emergencia, la visibilización y el fortalecimiento de formas de vida no hegemónicas son esenciales para forjar un presente y un futuro bioculturalmente diversos y justos. Esta construcción de un mundo humano y no humano más amplio, *un mundo donde quepan muchos mundos*, encuentra en territorios colonizados y pueblos subalternizados experiencias medulares de resistencia al pensamiento único y de mantenimiento y génesis de diversidad biológica y cultural que benefician a toda la humanidad (Merçon *et al.*, 2019). En este marco, la co-producción de conocimientos y acciones con grupos históricamente marginados constituye una cuestión ética, política y epistémica que nos invita a la tarea de repensar los principios, los métodos y los fines del quehacer científico.

La presente introducción desea contribuir a esta búsqueda poniendo en el centro de sus reflexiones a la investigación transdisciplinaria y la investigación-acción participativa, dos corrientes teórico-metodológicas que vinculan, explícita e intencionalmente, conocimientos y acciones plurales con los propósitos de solucionar problemas y generar transformaciones. La ITd y la IAP forman parte de una amplia familia epistémica

que incluye entre sus miembros a la ciencia ciudadana (Irwin, 1995), la ciencia posnormal (Funtowicz y Ravetz, 1993), el trabajo de límites (*boundary work*) (Gieryn, 1999), las colaboraciones entre múltiples actores (*multi-stakeholder partnerships*) (Brouwer, Woodhill, Hemmati, Verhoosel y Vugt, 2016) y la ciencia transformativa (Schneidewind, Singer-Brodowski y Augenstein, 2016). La expansión en el número de tendencias afines a dicha familia y en la frecuencia de su aplicación quizá indique que hemos empezado un cambio paradigmático en la academia hacia la colaboración entre actores diversos para atender los complejos retos socioambientales contemporáneos.

Pese a la innegable cercanía entre las propuestas que vinculan la producción colaborativa de conocimientos y la acción transformadora, algunas de sus diferencias fundamentales nos permiten delinear y discutir limitaciones y potencialidades relevantes. Con el fin de ampliar los horizontes de reflexión y actuación de estos procesos epistémicos, exploraremos las conexiones entre la ITd, la IAP y las epistemologías del sur (Santos, 2011), y concluiremos con una revisión de las condiciones clave distintivas de la colaboración orientada hacia conocimientos nuevos y acciones transformadoras.

La investigación transdisciplinaria

La investigación transdisciplinaria busca a) comprender una parte relevante de la complejidad del problema, b) tomando en cuenta la diversidad de percepciones experienciales y científicas y c) conectando conocimiento abstracto y de casos específicos, d) para desarrollar conocimientos y prácticas que promuevan lo que es percibido como el bien común.

Holguer Hoffmann-Riem *et al.*, 2008.

El término “transdisciplinariedad” fue acuñado por el psicólogo suizo Jean Piaget en 1970, en un seminario sobre interdisciplinariedad en contextos universitarios (Bernstein, 2015; Klein, 2014). Sin que fuera éste el tema central de su reflexión, Piaget (1972: 138) definió la transdisciplina como

una etapa superior y posterior a la interdisciplina, en la que no solamente sobrevendrían interacciones y reciprocidades entre especialidades sino que también se crearía un sistema general o marco integrador sin límites claros entre las disciplinas.[4] En diálogo con el planteamiento de Piaget, Erich Jantsch (1972a, 1972b) condujo el nuevo concepto al campo de la innovación educativa y propuso que este emergente modelo "sinepistémico" guiara la transición de la acumulación de conocimientos compartimentalizados a las metodologías que integran ciencia, educación y una verdadera aportación social. Estas dos visiones muestran que desde sus inicios la transdisciplina ha estado marcada por direcciones distintas y complementarias, nombradas por Julie Thompson Klein (2014) como el discurso de la trascendencia epistemológica, por un lado, y el discurso de la resolución de problemas, por otro.

[4] El mismo año en el que se publicó el ensayo de Piaget se lanzó el ahora clásico *Los límites del crecimiento* (Meadows, Meadows, Randers y Behrens, 1972). No fue casual que la teorización de la crisis ecológica global y la de la crisis epistémica ocurrieran en el mismo contexto temporal y geopolítico, y que abrieran una historia crecientemente entrelazada.

A pesar del impacto de las primeras discusiones, tuvieron que transcurrir dos décadas para que ambos discursos fueran significativamente ampliados. En 1994, se realizó en Portugal el I Congreso Mundial sobre Transdisciplinariedad, entre cuyos productos estuvo la Carta de la transdisciplinariedad, editada por Lima de Freitas, Edgar Morin y Basarab Nicolescu, y publicada por el último autor. Para Nicolescu (2002, 2010), la transdisciplina se fundamenta en la premisa de que existen diferentes niveles de realidad y en la lógica del tercero incluido. Con esta perspectiva, fuertemente teórica, como él mismo lo reconoce (2008: 12-13), se busca superar dicotomías arraigadas –la separación entre sujeto y objeto, entre subjetividad y objetividad, etcétera– y enfatizar la construcción de conocimientos *in vivo* en lugar de saberes *in vitro*. El prefijo "trans" denotaría aquí un nuevo tipo de conocimiento que está "entre, a través y más allá de las disciplinas" (Volckmann, 2007: 78). Para el análisis posterior, nombraremos a este discurso, predominantemente teórico, como transdisciplinariedad.

El mismo año del Congreso, Michael Gibbons y sus colaboradores publicaron el libro *La nueva producción del conocimiento*, en el cual distinguen dos modos principales de la creación científica: el modo uno, convencional, centrado en la ciencia básica, exclusivamente disciplinar e interdisciplinar; y el modo dos, emergente, caracterizado por un flujo

constante entre lo teórico y lo práctico, y entre diferentes tipos de conocimiento.[5] El segundo es propiamente transdisciplinario, está vinculado a contextos particulares de aplicación y orientado a la resolución de problemas. Esta noción de transdisciplina fue desarrollada en un congreso internacional efectuado en Zurich en el año 2000, inaugurando lo que Klein (2001) denomina la escuela de Zurich en contraste con la escuela nicolescuana.

[5] Gibbons *et al*. (1994) se centran en ejemplos de producción de conocimiento entre academia, industria y gobierno. Es importante observar que esta configuración de actores no es predominante en procesos de colaboración transdisciplinaria en el sur global (Ayala-Orozco *et al.*, 2018).

Entre los desdoblamientos de la escuela de Zurich está la definición que Daniel Lang y sus colaboradores (2012: 26-27, traducción propia) ofrecen de la ITd: un principio científico reflexivo, integrativo y orientado al método, cuyo objetivo es generar transiciones o solucionar problemas sociales y científicos por medio de la diferenciación e integración de conocimientos provenientes de varios campos científicos y no científicos. Según los/as mismos/as autores/as, las fases iterativas y recursivas que reflejan la práctica de este principio metodológico son:

1. Encuadre colaborativo del problema y conformación de un equipo de investigación colaborativa.
2. Co-producción de conocimiento transferible y orientado a soluciones.
3. (Re-)integración y aplicación en la práctica social y científica del conocimiento producido.

Aunque sigue abierto el debate en torno a las características de la investigación transdisciplinaria, pueden identificarse algunas de las principales:

- Construcción de consensos sobre el problema principal que se abordará y las estrategias para transformarlo (Scholz, 2011).
- Aprendizaje mutuo entre ciencia y sociedad, y desarrollo de nuevas capacidades entre participantes de diferentes sectores (Scholz y Marks, 2001).
- Articulación entre procesos de investigación inter o multidisciplinarios y discursos de múltiples actores (Scholz y Steiner, 2015).

- Desarrollo de conocimiento socialmente robusto sobre una cuestión, un problema o un caso específico del mundo real (Nowotny, Scott y Gibbons, 2001).

Partiendo de la caracterización de la ITd como marco teórico-metodológico enfocado en la transición o la resolución de problemas, propusimos en trabajos anteriores el concepto de colaboración trans-disciplinaria para la sustentabilidad (CTS) para referirnos a aquellos procesos que aúnan diferentes formas de conocimiento, prácticas y valores con el fin de producir entendimientos más amplios y acciones más efectivas para lograr un manejo más sustentable de los sistemas socioecológicos y los territorios (Merçon *et al.*, 2018a, 2018b). El énfasis que hemos dado a la co-construcción de saberes, prácticas y poderes orientados a la transformación se basa, en gran medida, en la perspectiva político-epistémica de la investigación-acción participativa, la cual comparte elementos con el discurso transdisciplinario nombrado por Klein (2014) como transgresivo. En consecuencia, no aspiramos a lograr una integración instrumental de conocimientos, sino a co-construir un proceso capaz de criticar, re-imaginar y transformar las relaciones de poder y, por ende, el *statu quo*.

Dinámica de presentación de participantes de la Escuela de Primavera sobre Investigación Transdisciplinaria, Universidad Veracruzana y Universidad Leuphana, Xalapa, Veracruz, México, marzo de 2018. Fotografía de Loni Hensler.

El diálogo entre la investigación transdisciplinaria y la investigación-acción participativa reúne a dos tradiciones epistemológicas que comparten diversas premisas y cuyas principales diferencias quizá respondan a los tipos de actores y contextos implicados. Antes de pormenorizar algunos puntos de encuentro y de distanciamiento entre ambas perspectivas, presento en seguida una breve contextualización histórica y las características de la investigación-acción participativa.

La investigación-acción participativa

Es ésta una tarea esencial que nos atañe a nosotros y a muchos más, una tarea en la que el mejor y más constructivo conocimiento académico se pueda subsumir con una pertinente y congruente ciencia popular y tradicional. [...] Parece importante perseverar en esta tarea, a fin de producir una ciencia que en verdad libere un conocimiento para la vida.

M. Anisur Rahman y Orlando Fals Borda, 1992: 19.

Kurt Tsadek Lewin (1946) fue la primera persona en utilizar el término "investigación acción" para referirse al tipo de pesquisa que busca tanto conocer las condiciones y los efectos de las varias formas de acción social, como conducir a la acción colectiva transformadora. Perseguido durante el régimen nazista, Lewin dejó su trabajo en psicología gestalt y teoría de grupos en la Universidad de Berlín para radicar en Estados Unidos, donde sostuvo intercambios con el filósofo John Dewey (1923) y trabajó con Jacob Levy Moreno (1951), el psiquiatra creador de la corriente del psicodrama. En la propuesta epistemológica de Lewin ya estaban contenidos algunos de los principios de lo que más tarde sería la IAP, como la participación directa de investigadores/as en los procesos estudiados y el uso de múltiples métodos para promover interacciones democráticas (Boog, 2003).

Sin que tuvieran una estrecha conexión con los planteamientos de Lewin, al inicio de la década de 1970 varias experiencias en distintos puntos del mundo enlazaron el quehacer académico con la acción social

encaminada a la transformación de situaciones de opresión e injusticia (Rahman y Fals Borda, 1992). Éste fue el caso del Bhoomi Sena (Ejército de la Tierra) en Maharashtra, India, en cuyas tomas pacíficas de tierra participaba el científico social Kaluram Dhodade, formulador de principios de la investigación participativa para la acción (Rahman, 1984). La inmersión participativa de la antropóloga Marja Liisa Swantz (1975) en la aldea de Bunju, Tanzania, se tornó una referencia de la investigación alternativa en África y otros continentes. En Latinoamérica, la pesquisa para la transformación social tuvo como aliados a importantes movimientos educativos y culturales. La propuesta de educación popular de Paulo Freire (1970), basada en formas de aprendizaje horizontales y emancipatorias, fue clave para trazar el giro político-epistemológico de la emergente investigación-acción participativa. De igual manera, los trabajos de Guillermo Bonfil Batalla (1987), Rodolfo Stavenhagen (1976) y Pablo González Casanova (2004) reorientaron los rumbos de las ciencias sociales por medio de la crítica a las prácticas colonialistas de la academia (Fals Borda, 1999).

Con el propósito de ir más allá de la psicología social de Lewin y de las teorías liberales de la participación, el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1970, 1990) se enfocó en el desarrollo de la investigación-acción participativa como proceso capaz de reunir la sistematicidad de la ciencia con los conocimientos y las acciones de poblaciones marginadas. Relata Fals Borda (1999) que se encontró con tres retos fundamentales en torno de los cuales se esbozaron algunas características de la IAP:

- *Las relaciones entre ciencia y ética.* La IAP requiere el reconocimiento de que la ciencia es una construcción social que puede y debe ser orientada hacia la producción de saberes útiles para fortalecer causas justas. Este proceso epistémico es más efectivo si se basa en la convergencia de los pensamientos popular, tradicional y científico, así como en el rescate crítico de conocimientos empíricos que evite las trampas de la apología del populismo. Por razones éticas, se prioriza el trabajo con los grupos más vulnerables, marginados y afectados por diferentes tipos de injusticia. Fals Borda (1999) advierte que la pretensión de alcanzar la neutralidad y la objetividad absolutas corresponde, muchas veces de manera involuntaria, a una postura de apoyo al *statu quo*, al orden social hegemónico. Por

consiguiente, la emancipación constante de formas de pensamiento y conducta arraigadas, adquiridas mayormente en el proceso educativo, se torna una tarea fundamental del/la investigador/a.

- *La dialéctica entre teoría y práctica.* Fals Borda (1999) narra que su compromiso con la acción transformadora desencadenó la búsqueda de una estructura epistemológica basada en la praxis que, sin ignorar las reglas de la ciencia, diera soporte a la IAP. En contraste con la gran masa de datos utilizada mediante procesos de cómputo y perspectivas cientificistas con fines explicativos, desde la IAP se construía conocimiento con el vivo involucramiento de los/as investigadores/as con actores diversos y en situaciones reales. La acción directa y la primacía de lo práctico presentaban dilemas que se suavizaron para Fals Borda cuando se encontró con un fragmento escrito por el filósofo Francis Bacon en 1607:

> Los resultados prácticos no son sólo una forma de mejorar condiciones, sino también una garantía de la verdad [...] La verdad se revela y establece más por el testimonio de las acciones que a través de la lógica o hasta de la observación (Bacon citado por Fals Borda, 1999: 5).

El principio de que el conocimiento se valida por el mejoramiento de la práctica es también compartido por educadores/as populares, para quienes la praxis, esto es, la realización práctica de la teoría, ocupa un lugar central en su epistemología (Mesquida, 2011).[6] Para Fals Borda, poner el foco en la praxis no implica, sin embargo, que dejen de aplicarse diversos métodos y criterios de validez para asegurar que los conocimientos generados sean rigurosos, además de pertinentes.

[6] Por su parte, Kurt Lewin decía que la mejor manera de comprender algo es intentar cambiarlo (Greenwood y Levin, 1998: 19).

- *La vinculación sujeto-sujeto.* A partir de la crítica a la distinción positivista entre sujeto y objeto, así como a la cosificación de sujetos y la mercantilización de fenómenos que caracterizan a la investigación convencional y las políticas desarrollistas, la IAP propone la deconstrucción de la arrogancia académica y la construcción de relaciones más horizontales, pese a las estructuras de poder vigentes. Fals Borda (1999) plantea que es la vinculación sujeto-sujeto entre seres sentipensantes, cuyos diversos conocimientos y puntos

> de vista son considerados conjuntamente, lo que permite definir una participación auténtica, distinta de formas manipuladoras e instrumentales.[7] Este principio de horizontalidad se refleja en los acuerdos generados sobre las cuestiones por conocer y en las cuales actuar, en la elaboración conjunta de herramientas y métodos, en la devolución sistemática por medios diversos y accesibles, y en la acción compartida (Fals Borda, 1987).

En la actualidad, numerosas corrientes desenvuelven trabajos teóricos y prácticos respecto a la investigación acción, la investigación participativa y la investigación-acción participativa en diferentes países (Bradbury, 2015; Dick, 2011; Kindon, Pain y Kesby, 2007).[8] Algunas se enfocan en empresas, organizaciones e instituciones educativas, y otras prosperan en contextos comunitarios urbanos y rurales. En Latinoamérica y la península ibérica, algunas de las corrientes más afines a los principios planteados por Fals Borda han sido impulsadas por Óscar Jara (1994, 2012), con la propuesta de sistematización de experiencias, y por Tomás Rodríguez Villasante (2006a, 2006b) con la sociopraxis, la que también se funda en aportaciones de la teoría de redes, el ecologismo popular y los paradigmas de la complejidad.

En México, una importante escuela de investigación con principios cercanos a los de la IAP tiene como referente al maestro Efraím Hernández Xolocotzi (1998). El maestro Xolo denominaba investigación de huarache a la que realizaba con poblaciones campesinas. Dedicada al estudio de la tecnología agrícola tradicional (TAT), dicha pesquisa es aquella que

> empieza por las bases, que va al terreno de los hechos [...] con la gente que está realizando las acciones; aquella que, con toda la humildad del caso, aprende o trata de aprender de esa gente; aquella que está consciente de que muchas veces nuestra aculturación nos frena, nos inhibe e impide que aprendamos muchas cosas que están en realidad a nuestro alcance (Hernández Xolocotzi, 2007: 113).

[7] El término "sentipensante" fue empleado originalmente por un pescador de las ciénagas del río Magdalena, Colombia, quien, en diálogo con Fals Borda, le explicó que ellos son sentipensantes porque "actúan con el corazón pero también emplean la cabeza, y cuando combinan las dos cosas así son: sentipensantes" (Fals Borda, 2017).

[8] Gran parte de estos procesos actuales se derivan del trabajo realizado en las décadas de 1990 y 2000 por Budd Hall en Canadá, Robert Chambers y Peter Reason en el Reino Unido, Stephen Kemmis en Australia, Davydd Greenwood e Yvonna Lincoln en Estados Unidos, Morten Levin en Escandinavia, Michael Schratz en Austria y Rajesh Tandon en la India.

Este aprendizaje más amplio, que tiene por base el aprecio de la cultura, los valores y los conocimientos campesinos tradicionales, también depende, nos dice el maestro Xolo, de la aportación de otras disciplinas, como la antropología, la historia, la sociología y la economía (Hernández Xolocotzi, 2007; León, Castro, Collazo-Reyes y Vargas, 2013; Ortega, 2013). La investigación de huarache, así como la IAP, se define por un estrecho vínculo ético-político con las poblaciones marginadas y sus conocimientos subalternizados por la cultura hegemónica.

La investigación transdisciplinaria y la investigación-acción participativa en diálogo

La postura ético-política que vincula a practicantes de la investigación-acción participativa con poblaciones vulnerables por medio de procesos de construcción de conocimiento y acción es uno de los rasgos más distintivos de esta corriente epistemológica. Aunque en la investigación transdisciplinaria el trabajo colaborativo con grupos marginados también es emprendido (Nicolay y Fliessbach, 2012; Breda y Swilling, 2019), tal elección valorativa no constituye un aspecto que la defina. Este contraste es relevante si se considera que las diversas configuraciones actorales de los procesos de co-construcción de conocimiento no solamente se basan en premisas distintas, sino que también conllevan impactos diferentes (Pain, Kesby y Askins, 2011).

Pese a la cooptación de las nociones de participación e investigación participativa por empresas y organismos internacionales que financian proyectos de desarrollo (Cooke y Kothari, 2001; Jordan, 2009; Rahman y Fals Borda, 1992), el riesgo de que las iniciativas transdisciplinarias contribuyan, inadvertida o conscientemente, a mantener o fortalecer estructuras de desigualdad y dominación político-económica es quizá mayor que el riesgo enfrentado por la IAP. Colaboraciones (*partnerships*) emprendidas entre universidades y empresas transnacionales bajo la bandera de la investigación transdisciplinaria comprueban estos peligros (Toomey, Markusson, Adams y Brocket, 2015). Considerando que ningún actor aislado puede "vencer en la carrera contra la insustentabilidad", la ITd ha sido adoptada, por ejemplo, para reforzar la sustentabilidad de corporaciones, la cual es definida como la realización exitosa de as-

pectos que integran lo ecológico, lo social y lo económico desde una visión orientada al mercado (Schaltegger, Beckmann y Hansen, 2013, traducción propia).

En trabajos anteriores hemos discutido sobre la diferencia entre las configuraciones actorales de procesos de ITd realizados en el norte y el sur globales. Talleres efectuados con equipos multisectoriales de diversas regiones de México nos permitieron constatar que la minoría de éstos incluye a actores de instituciones de gobierno y de empresas (Ayala-Orozco *et al.*, 2018; Merçon *et al*., 2018a). Mientras que gran parte de los proyectos de ITd en el norte preconiza la llamada triple hélice universidad-industria-gobierno (Leydesdorff y Etzkowitz, 1996), un número significativo de procesos de colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidad se constituye en México por medio de alianzas entre academia, organizaciones de la sociedad civil y comunidades rurales o urbanas. Dado que los principios y las prácticas de la CTS se ligan, de múltiples maneras, con la educación popular y la IAP, pensamos que el ejercicio de la investigación transdisciplinaria en México y en otros países latinoamericanos es realmente potenciada por este hibridismo (Ayala-Orozco *et al*., 2018), lo cual discutiremos de manera más detallada en el siguiente apartado.

En este esfuerzo comparativo de la ITd y la IAP también se encuentra el debate en torno a conceptos de validez y rigor científico disputados por diferentes tradiciones disciplinares. La investigación transdisciplinaria constituye un discurso creciente en las ciencias de la sustentabilidad, en las cuales predominan las prácticas epistémicas de las ciencias naturales, mientras que la investigación-acción participativa suele ser aplicada por científicos/as sociales y educadores/as populares. La supuesta tensión entre rigor y relevancia social en la IAP (Argyris y Schön, 1989) se explica, parcialmente, por el énfasis de esta escuela en las metodologías cualitativas, las que son desconocidas o consideradas poco fidedignas por ciertas disciplinas. Pese a algunas diferencias en sus premisas epistemológicas, la ITd y la IAP se encuentran permanentemente con el desafío de construir conocimientos válidos, relevantes, legítimos y efectivos a partir de la integración de diferentes perspectivas y formas del saber (Belcher, Rasmussen, Kemshaw y Zornes, 2016; Cahill, 2007; Grønhaug y Olson, 1999).

Con el propósito de ubicar y relacionar diferentes aspectos que configuran la transdisciplinariedad –como campo predominantemente teórico–, la investigación transdisciplinaria y la investigación-acción participativa, presento a continuación una tabla que recoge un ejercicio de cotejo. Las ideas expuestas no agotan la multiplicidad de los elementos relevantes o indispensables para conocer y contrastar las corrientes teórico-metodológicas en cuestión, sino que señalan algunos componentes, abiertos a la discusión. Las líneas intermitentes indican la permeabilidad de las fronteras entre las corrientes y la posible complementariedad entre éstas.

Tabla 1. Diferencias entre la transdisciplinariedad, la investigación transdisciplinaria y la investigación-acción participativa.

Aspectos	Corrientes epistémicas		
	Transdisciplinariedad	Investigación transdisciplinaria	Investigación-acción participativa
Enfoque	– Teórico.	– Metodológico.	– Ético-político (praxis).
Tipo de discurso (basado en Klein, 2014)	– Trascendencia epistemológica.	– Resolución de problemas.	– Transgresión o transformación del *statu quo.*
Raíces filosóficas	– Constructivismo. – Fenomenología.	– Pragmatismo. – Fenomenología.	– Marxismo. – Fenomenología.
Contexto geopolítico de surgimiento	– Europa (Suiza y Francia).	– Europa (Suiza).	– América Latina (Colombia).
Campos de conocimiento predominantes	– Filosofía de la ciencia (epistemología).	– Ciencias de la sustentabilidad.	– Ciencias sociales (sociología).
Relaciones entre tipos de conocimiento	– Relaciones entre, a través y más allá de las disciplinas académicas (énfasis intracientífico).	– Integración entre diferentes tipos de conocimiento.	– Integración entre diferentes tipos de conocimiento, con inclusión de saberes subalternizados.

Aspectos	Corrientes epistémicas		
	Transdisciplinariedad	Investigación transdisciplinaria	Investigación-acción participativa
Proponentes y exponentes	– Piaget (1972). – Morin (2008). – Nicolescu (2002, 2008).	– Gibbons *et al.* (1994). – Klein *et al.* (2001). – Hadorn *et al.* (2008). – Lang *et al.* (2012).	– Fals Borda (1970). – Óscar Jara (1994). – Rodríguez Villasante (2006b). – Torres Carrillo (2009).
Discursos afines	– Teoría de la complejidad. – Física cuántica.	– Teoría de sistemas. – Triple hélice.	– Epistemologías del sur. – Teorías decoloniales.
Fortalezas	– Fundamentación teórica. – Pensamiento antidicotómico. – Crítica a la educación.	– Reconocimiento creciente en varios sectores. – Alto número de publicaciones. – Incidencia en políticas públicas y empresas.	– Inclusión de conocimientos subalternizados. – Explicitación de posicionamiento ético y político. – Poder de abajo hacia arriba.
Fragilidades y riesgos	– Lenguaje filosófico abstracto y poco accesible. – Dificultades para la operativización. – Baja incidencia en procesos amplios de transformación social.	– Poca reflexión crítica sobre las relaciones de poder. – Alianzas con gobierno e industria que pueden contribuir a mantener o afianzar estructuras de poder.	– Bajo número de publicaciones científicas. – Pocas alianzas con gobierno e industria. – Escasa incidencia en las políticas públicas y el sector privado.
Potencialidades y oportunidades	– Mayor conexión con experiencias concretas. – Ampliación de la incidencia en estructuras universitarias.	– Incremento de la politización desde perspectivas críticas e interculturales. – Inclusión de conocimientos subalternizados.	– Aumento en el número de publicaciones y en la difusión de experiencias. – Mayores lazos con el poder público.

El énfasis –teórico, metodológico o ético-político– de cada corriente revela algunas de sus principales fortalezas y debilidades, así como puntos cuyo cambio las consolidaría. Sin duda, el carácter general de la descripción omite la gran riqueza de las prácticas reales, en las que muchas veces se combinan aspectos provenientes de diferentes tradiciones teórico-metodológicas. A partir de una consideración crítica de las limitaciones y las potencialidades tanto de las corrientes de investigación como de cada contexto de colaboración, emergen formas híbridas que toman los aspectos más pertinentes de las diferentes propuestas académicas para adaptarlas a la complejidad de las experiencias concretas.

Las sinergias entre la investigación transdisciplinaria y la investigación-acción participativa han sido fructíferamente exploradas por diversos autores y autoras, algunos/as de los/as cuales han denominado a su enfoque investigación-acción transdisciplinaria (Mathez-Stiefel, Rist y Delgado, 2013; Palavizini, 2012; Stokols, 2006) o investigación-acción participativa transdisciplinaria (Alatorre, 2021; Campos *et al*., 2016; Mitchell y Ross, 2016; Núñez, 2018). En la base común que posibilita los distintos vínculos entre la ITd y la IAP se hallan la inconformidad ante la actual situación ambiental y social, el reconocimiento de la necesidad de unir esfuerzos entre actores diversos para transformar la realidad y la conformación de métodos orientados a agrupar una diversidad de conocimientos y acciones en un mismo proceso.

Con todo y las diferencias señaladas, en experiencias que incluyen elementos de ambos discursos la ITd aporta, por ejemplo, relevantes desarrollos metodológicos, un fuerte llamado a la colaboración entre diferentes sectores o comunidades de práctica y una lectura atenta de las distintas lógicas constitutivas de cada sector, además del cuidado de la trazabilidad de los procesos. Complementariamente, la IAP contribuye con un vivo cuestionamiento de las prácticas colonizadoras de la academia, con su llamado ético y con su visión política de las asimetrías de poder y de la importancia de transformarlas con metodologías participativas que incluyan a las voces menos escuchadas.

La investigación transdisciplinaria y la investigación-acción participativa en diálogo con las epistemologías del sur

Entiendo por epistemología del sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo.

Boaventura de Sousa Santos, 2011: 35.

El epígrafe muestra claramente la pertenencia de la IAP a lo que recientemente se ha denominado epistemologías del sur. La metáfora geográfica presente en este concepto, así como en las nociones de norte global y sur global, busca evadir las distinciones entre el primer y el tercer mundos, así como entre países desarrollados y no desarrollados, para referirse a la marginación y el sufrimiento que viven principalmente las poblaciones del hemisferio sur. Este *sur* metafórico también se expresa en el norte, por medio de grupos excluidos como las y los inmigrantes sin documentos, las personas desempleadas, las minorías étnicas y religiosas, las víctimas de sexismo, homofobia y racismo. De igual manera, el *norte* está presente en países del sur, y corresponde a las élites locales y a los procesos de explotación y dominación de otros grupos sociales (Santos, 2011). Esta aclaración nos permite argumentar que la ITd, originaria de Europa y ampliamente practicada en el norte global, puede incluir actores y formas de conocimiento marginados, lo cual resalta la presencia de las epistemologías del sur en contextos del hemisferio norte. Una vía promisoria en este sentido es la investigación transdisciplinaria "culturalmente sensible", propuesta por autoras y autores de Europa (Vilsmaier, 2017; Vilsmaier, Brandner y Engbers, 2017).

Considerando el paso de cinco décadas desde el surgimiento de la investigación-acción participativa y la investigación transdisciplinaria, así como su intención de transformar medios y fines de la ciencia, resulta

crucial para su fortalecimiento teórico-metodológico, ético y político la integración de desdoblamientos críticos novedosos, provenientes sobre todo de las epistemologías del sur y del giro decolonial (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Grosfoguel, 2013; Santos, 2010; Walsh, 2007). Aplicados a la ITd y la IAP, el enfoque decolonial y las epistemologías del sur afianzan el reconocimiento del pluralismo epistémico (Olivé, 2009) y la interculturalidad (Walsh, 2012) por medio del análisis de las diferentes formas de asimetría que suelen ser parte de los procesos de co-construcción del conocimiento, en el que se toman en cuenta las escalas, las posiciones actorales y los actos en que se manifiesta el poder.

El enfoque decolonial permite resignificar el colonialismo y ampliar su sentido de un periodo histórico caracterizado por conquistas ultramarinas a numerosos procesos de dominación y explotación que hoy continúan ocurriendo en diversos contextos. Desde esta perspectiva, las relaciones colonialistas se establecen entre países de diferentes continentes, entre el Estado y los pueblos y las minorías que habitan el territorio nacional (González Casanova, 2006) y entre grupos e individuos bajo un mismo o distintos modelos culturales, así como por medio de prácticas sostenidas de inferiorización y deshumanización que conducen a la invisibilización o la "no existencia del ser" (Fanon, 1974). La colonialidad del poder, manifiesta en la categoría ideológica de raza, actúa también subordinando diversas expresiones productivas al trabajo asalariado y al mercado mundial (Quijano, 2000). La explotación mercantil, que reduce la naturaleza a una fuente de recursos económicos, es también teorizada como una forma de colonialidad (Alimonda, 2011; Escobar, 2014).

¿Cómo se revela la colonialidad epistémica? La colonialidad del saber se expresa, inicialmente, en la deslegitimación y la exclusión de múltiples formas de conocimiento. Boaventura de Sousa Santos (2010) sugiere que la producción activa de la ausencia o la invisibilidad de conocimientos, grupos sociales, experiencias y procesos subalternizados se basa en la aplicación sistemática y articulada de cinco lógicas dominantes:

- *Monocultura del saber.* Transforma a la ciencia moderna en detentadora de los criterios únicos de la verdad. Lo que la ciencia no reconoce o no legitima se vuelve inexistente y toma la forma de ignorancia o de incultura.

- *Monocultura del tiempo lineal.* Se basa en la idea de que la historia tiene sentido y dirección únicos, ya conocidos y denominados progreso, evolución, revolución, modernización, desarrollo, crecimiento, globalización. Esta lógica torna ausente a todo lo que no se guía por su norma temporal al declararlo atrasado, subdesarrollado, primitivo, tradicional o premoderno.
- *La clasificación social.* Se naturalizan las diferencias, las jerarquías y las desigualdades por medio de la división de las poblaciones en categorías raciales, étnicas, sexuales, económicas, etcétera. La no existencia es aquí producida como una inferioridad insuperable dada su supuesta índole natural.
- *La escala dominante.* En la modernidad occidental la escala dominante aparece en términos de lo universal y lo global. El universalismo y, más recientemente, la globalización, se imponen y tornan invisibles las realidades de contextos específicos, las que son consideradas particulares, locales o vernáculas y carentes de importancia.
- *Monocultura del productivismo.* Se asienta en el crecimiento económico como objetivo racional y en los criterios de la productividad capitalista aplicados a la naturaleza (máximas fertilidad, producción y rentabilidad) y al trabajo humano (máxima generación de lucro). En esta lógica, la inexistencia es originada bajo las formas de lo improductivo, ocioso, estéril o de bajo rendimiento (Santos, 2010: 22-24).

Las epistemologías del sur como proyecto se destinan a deconstruir estas lógicas mediante la visibilización y legitimación de actores, conocimientos, prácticas y valores rechazados por las estructuras epistémicas dominantes,[9] a fin de ampliar el espectro de alternativas en la gestación de nuevas realidades. Desde esta perspectiva, el diálogo de saberes se vuelve el proceso primordial para la escucha mutua y la co-construcción de conocimientos (Kurlat, Contreras, Reyes, Roldán y Jaloma, 2021; Leff, 2003), y se sustituyen el progreso futuro por el cuidado presente y la linealidad positivista por la ética como principio que guía la co-creación de caminos alternos. Aquí, la objetividad depende de la calidad de la dimensión subjetiva y de la experiencia compartida

[9] El proyecto de las epistemologías del sur es afín a la investigación genealógica propuesta por Foucault (1979), para quien los conocimientos, los valores y las identidades sociales son producto de las relaciones de poder, y estudiar aquello que está "sin historia" es mostrar las huellas del poder sobre la verdad, la ineludible relación entre saber y poder.

por actores concretos que no omiten su posición como productores de conocimiento (Santos, 2010).

La inclusión y la participación activa de diferentes actores en la co-producción de conocimientos, prácticas y poderes gracias a la ITd y la IAP reflejan el potencial de estas corrientes como favorecedoras de una mayor "justicia cognitiva" (Santos y Meneses, 2014). En la conformación de alternativas socioecológicas, la legitimación de saberes invisibilizados y la colaboración de actores que los cultivan constituyen, sin duda, valiosas oportunidades epistémicas, éticas y políticas. La concreción de estas potencialidades emancipatorias y creadoras de nuevas relaciones entre humanos, y entre humanos y naturaleza, dependerá de nuestra sensibilidad y nuestra capacidad de (auto)crítica para identificar y transformar los procesos de dominación y exclusión que estructuran, explícita y tácitamente, las prácticas sociales de producción de conocimientos.

Para no concluir: la co-construcción de condiciones éticas, políticas y epistémicas propias de una investigación colaborativa transformadora

Nadie es un completo experto o experta en investigación transdisciplinaria o en investigación-acción participativa. El aprendizaje de estas formas de trabajo, "filosofías de vida" dirían Rahman y Fals Borda (1992), es interminable. Ahondar en las tradiciones epistémicas que conjugan conocimiento y acción incluye esfuerzos como el que motiva el presente libro y conduce a diálogos entre ITd, IAP y corrientes emergentes, como las epistemologías del sur. Sin duda, el aprendizaje más significativo es aquél que se forja en las experiencias prácticas inspiradas en estas propuestas teórico-metodológicas. Para participar en procesos de construcción de lo común entre diferentes y contribuir a que sean más frecuentes, entran en juego varias condiciones interrelacionadas, de las cuales destacaré tres, a modo de inconclusión.

Cultivar confianzas

La confianza es una condición fundamental en procesos de colaboración. No es algo dado sino una realización compleja y cíclica que depende

de múltiples factores (Vangen y Huxham, 2003). En este tejer continuo, delicado e imprevisible de lazos entre colaboradores/as intervienen ideas y actos basados en clasificaciones sociales estereotipadas y arraigadas (clase, género, etnia, edad, ocupación, etcétera), además de experiencias previas que nos predisponen o nos alejan de la actitud de apertura y seguridad que denominamos confianza. Los vínculos entre comunidades, academia, organizaciones de la sociedad civil, gobierno, empresas, medios de comunicación y otros actores se configuran comúnmente como unilaterales, asistencialistas, instrumentales o poco respetuosos. En todos los casos, la confianza suele fortalecerse cuando

- Se generan diálogos más simétricos y durante el tiempo necesario para alcanzar entendimientos compartidos.
- Se explicitan con honestidad los intereses que convocan a cada quien a la colaboración.
- Se formulan acuerdos claros sobre los roles y las responsabilidades de las y los participantes.
- Se encuentran formas consensuadas respecto a los procesos de toma de decisiones y otros aspectos del trabajo.
- Se evalúan efectos, proponen nuevos procedimientos y rehacen acuerdos, también mediante el diálogo.

Estas medidas no impiden la emergencia de conflictos, pero el reconocimiento de que la conflictividad es constitutiva de los procesos colectivos, así como las reglas estipuladas desde un principio para actuar en tales situaciones, contribuyen igualmente a sostener y aumentar la confianza entre colaboradores/as en procesos de ITd y de IAP (Alatorre *et al.*, 2016; Vangen y Huxham, 2003).

Construir visiones, conocimientos y poderes colectivos

En estudios participativos previos, las visiones y los intereses divergentes de actores y sectores se han identificado como la principal dificultad interna de los procesos de colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidad. Miembros de varios equipos señalaron que los objetivos, las prioridades y las inclinaciones discordantes generan tensiones, participación asimétrica y falta de confianza entre los actores. Aunado a lo

anterior, en muchos casos surgen dificultades en el tendido de puentes dialógicos entre distintas visiones del mundo, especialmente al trabajar con miembros de pueblos indígenas y comunidades tradicionales (Kurlat *et al.,* 2021). En otras publicaciones (Alatorre *et al.*, 2016; Ayala-Orozco *et al.*, 2018; Lobato *et al.*, 2021; Merçon *et al.*, 2018a) se recogen aportes de integrantes de procesos colaborativos que conducen a afrontar los desafíos propios del logro de una visión común entre diferentes:

- Visibilizar los puntos de convergencia.
- Formalizar la colaboración y desarrollar una identidad colectiva.
- Definir objetivos que expresen con claridad lo que se pretende lograr conjuntamente.
- Establecer alianzas estratégicas.
- Integrar redes de intercambio y apoyo.
- Implementar mecanismos que fomenten la participación horizontal de mujeres, jóvenes y miembros de grupos minoritarios.
- Aplicar medidas de prevención, atención y transformación de los conflictos.

Hemos aprendido que la conformación de visiones comunes se halla directamente asociada a la construcción de conocimientos y poderes colectivos que se orientan al cambio socioambiental, abarcan diferentes formas y niveles de incidencia e incluyen virajes conceptuales, actitudinales y prácticos, tanto personales, grupales, institucionales y comunitarios como, en algunos casos, societales (Alatorre y Agustín, 2021).

Transformar prácticas e instituciones

Los procesos enmarcados por la ITd y la IAP suelen generar cambios significativos en las actividades que sostienen la colaboración, los cuales muchas veces se tornan condiciones para favorecer la continuidad y los impactos de dichos procesos. Entre las transformaciones prácticas que se presentan como condición y efecto de la colaboración, señalamos algunas que han sido identificadas como estratégicas (Alatorre *et al.*, 2016; Ayala-Orozco *et al.*, 2018; Merçon *et al.,* 2018a) en tres campos de acción:

Tabla 2. Transformaciones colaborativas esenciales que posibilitan y resultan de la investigación transdisciplinaria y la investigación-acción participativa.

Gestión de proyectos	Comunicación	Capacitación y aprendizaje
– Asegurar que la planeación, el monitoreo y la evaluación de los proyectos se realicen de manera participativa. – Comenzar con proyectos pequeños que concreten planes de beneficio común. – Obtener retroalimentación externa. – Documentar y sistematizar los procesos. – Instituir mecanismos transparentes de rendición de cuentas.	– Construir un lenguaje común. – En contextos multilingües, asegurar la traducción de la información y promover el aprendizaje de idiomas. – Emplear distintos medios, espacios y modos de comunicación con vistas a abarcar a diferentes actores. – Informar y difundir de manera clara, suficiente y adecuada, de acuerdo con lo discutido y convenido en asambleas y grupos. – Abrir espacios de diálogo multiactoral que fomenten una participación plural y horizontal.	– Establecer espacios y procesos que impulsen la adquisición de saberes y habilidades relevantes, como los relativos a la facilitación de procesos participativos (Cristóbal *et al.*, 2021). – Fomentar el aprendizaje mutuo por medio de herramientas participativas y así contibuir a la gestión grupal del proceso (Vilsmaier *et al.*, 2015). – Implementar prácticas de análisis colectivo como el mapeo social, la línea del tiempo, la evaluación multiactoral... – Solicitar asesorías jurídica, técnica, pedagógica, etcétera, para atender necesidades particulares.

Estas prácticas colaborativas muchas veces asientan dinámicas que contribuyen a renovar organizaciones de la sociedad civil, la academia e instancias comunitarias y del gobierno, y además inciden en el *modus operandi* de redes ciudadanas y movimientos sociales. El desafío clave de crear y sostener mecanismos fundados en principios de participación plural y colaboración interactoral se acentúa en ámbitos institucionales que operan con otras lógicas. En la academia, por ejemplo, la rigidez de los plazos preestablecidos, la exclusión de grupos actorales portadores de conocimientos tradicionales y populares, la dicotomía entre teoría y práctica, y el enfoque individualista tendrían que ceder lugar a métodos que materialicen la colaboración en procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación y vinculación. Hay varios caminos para promover este viraje, como el intercambio de conocimientos y experiencias entre proyectos

político-pedagógicos que operan desde la ITd y la IAP, la exploración creativa de maneras colectivas de construir conocimiento y acción con grupos históricamente marginados, la sistematización y evaluación crítica de procesos educativos y la participación en foros y redes de visiones y prácticas afines para fortalecer aprendizajes y abrir procesos de experimentación (Hensler *et al.,* 2021).

La co-construcción de actitudes, procedimientos y conocimientos que operan como condiciones éticas, políticas y epistémicas para llevar a cabo una investigación colaborativa transformadora se manifiesta como un proceso continuo y reiterativo, a la vez potente y falible. La calidad de la ITd y la IAP, así como de otras formas de pesquisa incluyente, depende del cuidado que sus practicantes les dispensen a dichas condiciones. Por ello, la transformación que la investigación transdisciplinaria y la investigación-acción participativa aspiran a realizar en el mundo empieza en los propios procesos de colaboración, en las relaciones y las prácticas que los distinguen de otras formas de construir conocimiento y acción.

Referencias

Alatorre, G., Merçon, J., Rosell, J., Bueno, I., Ayala-Orozco, B., y Lobato, A. (2016). *Para construir lo común entre los diferentes. Guía para la colaboración intersectorial hacia la sustentabilidad*. Xalapa, México: Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y Grupo de Estudios Ambientales, AC (GEA).

Alatorre, G. (2021). "Juntos desde la diferencia para cuidar lo común. Aprendizajes de la investigación-acción participativa transdisciplinaria". En J. Merçon (coordinadora), *Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa. Conocimiento y acción para la transformación*. Ciudad de México: CopIt-arXives y Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad, Conacyt, serie Construyendo lo Común, núm. 2, pp. 189-199.

Alatorre, G., y Agustín, J.M. (2021). "Dimensiones y niveles de incidencia política en el tránsito hacia la sustentabilidad". En J. Merçon (coordinadora), *Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa.*

Conocimiento y acción para la transformación. Ciudad de México: CopIt-arXives y Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad, Conacyt, serie Construyendo lo Común, núm. 2, pp. 167-186.

Alimonda, H. (2011). "La colonialidad de la naturaleza. Una aproximación a la ecología política latinoamericana". En H. Alimonda (coordinador), *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Ediciones Ciccus, pp. 21-58.

Argyris, C., y Schön, D.A. (1989). "Participatory action research and action science compared: A commentary". *American Behavioral Scientist 32*(5): 612-623.

Ayala-Orozco, B., Rosell, J., Merçon, J., Bueno, I., Alatorre, G., Langle-Flores, A., y Lobato, A. (2018). "Challenges and strategies in place-based multi-stakeholder collaboration for sustainability: Learning from experiences in the global south". *Sustainability 10*(9): 3217.

Belcher, B.M., Rasmussen, K.E., Kemshaw, M.R., y Zornes, D.A. (2016). "Defining and assessing research quality in a transdisciplinary context". *Research Evaluation 25*(1): 1-17.

Bernstein, J.H. (2015). "Transdisciplinarity: A review of its origins, development, and current issues". *Journal of Research Practice 11*(1): 1-20.

Bonfil B., G. (1987). *México profundo. Una civilización negada.* México: Editorial Grijalbo.

Boog, B.W. (2003). "The emancipatory character of action research, its history and the present state of the art". *Journal of Community & Applied Social Psychology 13*(6): 426-438.

Bradbury, H. (editora). (2015). *The SAGE handbook of action research*. Londres: SAGE, 3ª ed.

Breda, J. van, y Swilling, M. (2019). "The guiding logics and principles for designing emergent transdisciplinary research processes: learning experiences and reflections from a transdisciplinary urban case study in Enkanini informal settlement, South Africa". *Sustainability Science 14*(3): 823-841.

Brouwer, H., Woodhill, J., Hemmati, M., Verhoosel, K., y Vugt, S. van, (2016). *The MSP guide. How to design and facilitate multi-stakeholder partnerships.* Wageningen, Países Bajos: Centre for Development Innovation de la Wageningen University & Research y Practical Action Publishing.

Cahill, C. (2007). "Including excluded perspectives in participatory action research". *Design Studies 28*(3): 325-340.

Campos, I., Vizinho, A., Coelho, C., Alves, F., Truninger, M., Pereira, C., Santos, F.D., y Penha-Lopes, G. (2016). "Participation, scenarios and pathways

in long-term planning for climate change adaptation". *Planning Theory & Practice 17*(4): 1-20.

Castro-Gómez, S., y Grosfoguel, R. (compiladores). (2007). *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 e Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.

Cooke, B., y Kothari, U. (editores). (2001). *Participation: the new tyranny?* Londres: Zed Books.

Cristóbal, M., Rosell, J.A., González, N.X., González-González, Á.R., Gutiérrez, A.M., Orozco, R.P., Pérez, M., y Suárez, C.N. (2021). "Facilitación de procesos participativos". En J. Merçon (coordinadora), *Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa. Conocimiento y acción para la transformación*. Ciudad de México: CopIt-arXives y Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad, Conacyt, serie Construyendo lo Común, núm. 2, pp. 79-100.

Dewey, J. (1923). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Nueva York: Macmillan.

Dick, B. (2011). "Action research literature 2008-2010: Themes and trends". *Action Research 9*(2): 122-143.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones Universidad Autónoma Latinoamericana, colección Pensamiento Vivo.

Fals B., O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual.* México: Nuestro Tiempo.

Fals B., O. (1987). "The application of participatory action-research in Latin America". *International Sociology 2*(4): 329-347.

Fals B., O. (1990). "El Tercer Mundo y la reorientación de las ciencias contemporáneas". *Nueva sociedad* (107): 83-91.

Fals B., O. (1999). "Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa)". <https://www.academia.edu/37464649/Peripecias_No_110_20_de_agosto_de_2008_Or%C3%ADgenes_universales_y_retos_actuales_de_la_IAP_investigaci%C3%B3n_acci%C3%B3n_participativa>.

Fals B., O. (9 de octubre de 2017). *Concepto sentipensante* [Video]. Tomás Rodríguez V. <https://www.youtube.com/watch?v=mGAy6Pw4qAw>.

Fanon, F. (1974). *Piel negra, máscaras blancas.* Buenos Aires: Schapire Editor. Obra originalmente publicada en 1952.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder.* J. Varela y F. Álvarez-Uría (traductores y editores). Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, colección Genealogía del Poder.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Funtowicz, S.O., y Ravetz, J.R. (1993). "Science for the post-normal age". *Futures 25*(7): 739-755.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., y Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary society.* Londres y Thousand Oaks, E.U.A.: SAGE Publications. Edición en español: (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas.* Barcelona: Pomares-Corredor, colección Educación y Conocimiento.

Gieryn, T.F. (1999). *Cultural boundaries of science*. Chicago: The University of Chicago Press.

González C., P. (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política.* Barcelona: Anthropos.

González C., P. (2006). "Colonialismo interno (uma redefinição)". En A. Boron, J. Amadeo y S. González (organizadores), *A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 395-420

Greenwood, D.J., y Levin, M. (1998). *Introduction to action research: Social research for social change*. Thousand Oaks, E.U.A.: SAGE Publications.

Grønhaug, K., y Olson, O. (1999). "Action research and knowledge creation: merits and challenges". *Qualitative Market Research: An International Journal 2*(1): 6-14.

Grosfoguel, R. (2013). "Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI". *Tabula Rasa* (19): 31-58.

Hadorn, G.H., Hoffmann-Riem, H., Biber-Klemm, S., Grossenbacher-Mansuy, W., Joye, D., Pohl, C., Wiesmann, U., y Zemp, E. (editores). (2008). *Handbook of transdisciplinary research*. Dordrecht, Países Bajos: Springer y Swiss Academies of Arts and Sciences.

Hensler, L., Bueno, I., Estrada, I., Galán, C., Larrazábal, A., Alvarado, G., Huber-Sannwald, E., y Pineda, M.G. (2021). "Formación educativa para la colaboración transdisciplinaria y la investigación-acción participativa". En J. Merçon (coordinadora), *Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa. Conocimiento y acción para la transformación*. Ciudad de México: CopIt-arXives y Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad, Conacyt, serie Construyendo lo Común, núm. 2, pp. 141-164.

Hernández X., E. (1998). "Agricultura campesina: ¿obstáculo o alternativa?". En M.A. Díaz y A. Cruz (compiladores), *Nueve mil años de agricultura en México. Homenaje a Efraím Hernández Xolocotzi*. México: GEA y Universidad Autónoma Chapingo, pp. 132-136.

Hernández X., E. (2007). "La investigación de huarache". *Revista de Geografía Agrícola* (39): 113-116.

Hoffmann-Riem, H., Biber-Klemm, S., Grossenbacher-Mansuy, W., Hadorn, G.H., Joye, D., Pohl, C., Wiessman, U., y Zemp, E. (2008). "Idea of the handbook". En G.H. Hadorn, H. Hoffmann-Riem, S. Biber-Klemm, W. Grossenbacher-Mansuy, D. Joye, C. Pohl, U. Wiesmann y E. Zemp (editores), *Handbook of transdisciplinary research*. Dordrecht, Países Bajos: Springer y Swiss Academies of Arts and Sciences, pp. 3-17.

Irwin, A. (1995). *Citizen science. A study of people, expertise and sustainable development*. Londres: Routledge.

Jantsch, E. (1972a). "Towards interdisciplinarity and transdisciplinarity in education and innovation". En L. Apostel, G. Berger, A. Briggs y G. Michaud (editores), *Interdisciplinarity: Problems of teaching and research in universities*. París: Centre for Educational Research and Innovation (CERI) de la Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), pp. 97-120.

Jantsch, E. (1972b). "Inter- and transdisciplinary university: A systems approach to education and innovation". *Higher Education 1*(1): 7-37.

Jara, Ó. (1994). *Para sistematizar experiencias.* San José de Costa Rica: Alforja.

Jara, Ó. (2012). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José de Costa Rica: Alforja y Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.

Jordan, S. (2009). "From a methodology of the margins to neoliberal appropriation and beyond: The lineages of participatory action research". En D. Kapoor y S. Jordan (editores), *Education, participatory action research, and global change.* Nueva York: Palmgrave Macmillan, pp. 15-27.

Kindon, S., Pain, R., y Kesby, M. (editores). (2007). *Participatory action research approaches and methods. Connecting people, participation and place*. Londres: Routledge.

Klein, J.T. (2001). "The discourse of transdisciplinarity: An expanding global field". En J.T. Klein, W. Grossenbacher-Mansuy, R. Häberli, A. Bill, R.W. Scholz y M. Welti (editores), *Transdisciplinarity: Joint problem solving among science, technology, and society. An effective way for managing complexity*. Basilea: Birkhäuser Verlag, pp. 35-44.

Klein, J.T., Grossenbacher-Mansuy, W., Häberli, R., Bill, A., Scholz, R.W., y Welti, M. (editores). (2001). *Transdisciplinarity: Joint problem solving among science, technology, and society. An effective way for managing complexity*. Basilea: Birkhäuser Verlag.

Klein, J.T. (2014). "Discourses of transdisciplinarity: Looking back to the future". *Futures* (63): 68-74.

Krauss, M. (1992). “The world’s languages in crisis”. *Language 68(*1): 4-10.

Kurlat, M., Contreras, R., Reyes, A., Roldán, B., y Jaloma, J. (2021). “Diálogo de saberes y pluralismo epistémico: conversaciones, reflexiones, tensiones y desafíos en el marco de la investigación-acción participativa”. En J. Merçon (coordinadora), *Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa. Conocimiento y acción para la transformación*. Ciudad de México: CopIt-arXives y Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad, Conacyt, serie Construyendo lo Común, núm. 2, pp. 61-76.

Lang, D.J., Wiek, A., Bergmann, M., Stauffacher, M., Martens, P., Moll, P., Swilling, M., y Thomas, C.J. (2012). “Transdisciplinary research in sustainability science: Practice, principles, and challenges”. *Sustainability Science 7*(suplemento 1): 25-43.

Latour, B. (1991). *Nous n’avons jamais été modernes. Essai d’anthropologie symétrique*. París: La Découverte.

Leff, E. (2003). “Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable”. *Desenvolvimento e Meio Ambiente* (7): 13-40.

León, A.C., Castro, M.R., Collazo-Reyes, F., y Vargas, X.F. (2013). “La obra escrita de Efraím Hernández Xolocotzi, patrimonio y legado”. *Revista de Geografía Agrícola* (50-51): 7-29.

Leydesdorff, L., y Etzkowitz, H. (1996). “Emergence of a triple helix of university-industry-government relations”. *Science and Public Policy 23*(5): 279-286.

Lewin, K.T. (1946). “Action research and minority problems”. *Journal of Social Issues 2*(4): 34-46.

Lobato, A., Ambrosio, M., Hernández-Muciño, D., Escobar, J.M., Núñez, P., y Rivera, E. (2021). “Organización de la colaboración transdisciplinaria: encuentros y desencuentros en la construcción de una visión común”. En J. Merçon (coordinadora), *Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa. Conocimiento y acción para la transformación.* Ciudad de México: CopIt-arXives y Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad, Conacyt, serie Construyendo lo Común, núm. 2, pp. 117-138.

Mathez-Stiefel, S., Rist, S., y Delgado, F. (2013). “Saberes locales: un aporte clave para el desarrollo sustentable de la región andina”. *Evidence for Policy* (6), edición regional de Sudamérica, National Centre of Competence in Research (NCCR) North-South.

Meadows, D.H., Meadows, D.L., Randers, J., y Behrens III, W.W. (1972). *The limits to growth. A report for the Club of Rome’s project on the predicament of mankind*. Nueva York: Universe Books.

Merçon, J., Rosell, J., Ayala-Orozco, B., Bueno, I., Lobato, A., y Alatorre, G. (2018a). "Colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidad en México: principales retos y estrategias". En J. Merçon, J. Rosell y B. Ayala-Orozco (coordinadoras), *Experiencias de colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidad*. Ciudad de México: CopIt-arXives y Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad, Conacyt, serie Construyendo lo Común, núm. 1, pp. 17-48.

Merçon, J., Rosell, J., Alatorre, G., Ayala-Orozco, B., Bueno, I., Hensler, L., Lobato, A., González-González, R., y Colmenero, S. (2018b). "Redes para la transformación socio-ecológica: fortaleciendo la colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidad en México". *ClimaCom* año 5(13), Inter/transdisciplinaridade.

Merçon, J., Vetter, S., Tengö, M., Cocks, M., Balvanera, P., Rosell, J., y Ayala-Orozco, B. (2019). "From local landscapes to international policy: contributions of the biocultural paradigm to global sustainability". *Global Sustainability* (2), e7, 1-11.

Mesquida, P. (2011). "Paulo Freire e Antonio Gramsci: a filosofia da práxis na ação pedagógica e na educação de educadores". *Revista HISTEDBR On-Line 11*(43): 32-41.

Mitchell, C., y Ross, K. (2016). "Transdisciplinarity in action: four guidelines, a reflexive framework and their application to improving community sanitation governance in Indonesia". En D. Fam, J. Palmer, C. Riedy y C. Mitchell (editores), *Transdisciplinary research and practice for sustainability outcomes*. Londres: Routledge, pp. 172-189.

Moreno, J.L. (1951). *Sociometry, experimental method and the science of society. An approach to a new political orientation*. New York: Beacon House.

Morin, E. (2008). "The reform of thought, transdisciplinarity, and the reform of the university". En B. Nicolescu (editor), *Transdisciplinarity. Theory and practice*. Cresskill, E.U.A.: Hampton Press, pp. 23-32.

Nicolay, G.L., y Fliessbach, A. (2012). "Production of innovations within farmer-researcher associations applying transdisciplinary research principles". En A.B. Zimmermann (editora), *International Conference on Research for Development (ICRD 2012): Research for global transformation. Pre-conference proceedings*. Berna: NCCR North-South Dialogue núm. 44, p. 164.

Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of transdisciplinarity.* Nueva York: State University of New York Press.

Nicolescu, B. (2008). "*In vitro* and *in vivo* knowledge. Methodology of transdisciplinarity". En B. Nicolescu (editor), *Transdisciplinarity. Theory and practice*. Cresskill, E.U.A.: Hampton Press, pp. 1-21.

Nicolescu, B. (2010). "Methodology of transdisciplinarity. Levels of reality, logic of the included middle and complexity". *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science 1*(1): 19-38.

Nowotny, H., Scott. P., y Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science. Knowledge and the public on an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.

Núñez, M.C. (coordinadora). (2018). *Narrativas, memoria colectiva y tradiciones. Transdisciplinariedad, decolonización y diálogo de saberes*. Xalapa, México: Universidad Veracruzana.

Olivé, L. (2009). "Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica". En L. Olivé, B. de S. Santos, C. Salazar, L.H. Antezana, W. Navia, L. Tapia, G. Valencia, M. Puchet, M. Gil, M. Aguiluz y H.J. Suárez (autores), *Pluralismo epistemológico*. La Paz: CLACSO, Muela del Diablo Editores, Comunas y CIDES-UMSA, pp. 19-30.

Ortega, R. (2013). "Vida y aportes del maestro Efraím Hernández Xolocotzi". *Revista de Geografía Agrícola* (50-51): 31-36.

Pain, R., Kesby, M., y Askins, K. (2011). "Geographies of impact: power, participation and potential". *Area 43*(2): 183-188.

Palavizini, R.S. (2012). "Uma abordagem transdisciplinar à pesquisa-ação". *Revista Terceiro Incluído 2*(1): 67-85.

Piaget, J. (1972). "The epistemology of interdisciplinary relationships". En L. Apostel, G. Berger, A. Briggs y G. Michaud (editores), *Interdisciplinarity. Problems of teaching and research in universities*. París: CERI de la OECD, pp. 127-139.

Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En E. Lander (compilador), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 201-246.

Rahman, M.A. (1984). "Asian rural workers' group develop own grassroots methodology". *Convergence 17*(2): 34-42.

Rahman, M.A., y Fals B., O. (1992). "La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo". En M.C. Salazar (editor), *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Editorial Popular, pp. 205-233. <http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/COM199694_14-20.pdf>.

Rivera C., S. (2011). "Lo indio es moderno". *Ojarasca* (170): 6-7.

Rodríguez V., T. (2006a). *Desbordes creativos: estilos y estrategias para la transformación social*. Madrid: La Catarata.

Rodríguez V., T. (2006b). "La socio-praxis: un acoplamiento de metodologías implicativas". En M. Canales (coordinador y editor), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: Lom

Ediciones, pp. 379-405. <https://www.academia.edu/15399849/Canales_Ceron_Manuel_Metodologias_de_la_investigacion_social>.
Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce Extensión Universitaria.
Santos, B. de S. (2011). "Epistemologías del sur". *Utopía y Praxis Latinoamericana 16*(54): 17-39.
Santos, B. de S., y Meneses, M.P. (2014). *Epistemologías del sur.* Madrid: Ediciones Akal, colección Cuestiones de Antagonismo núm. 75.
Schaltegger, S., Beckmann, M., y Hansen, E.G. (2013). "Transdisciplinarity in corporate sustainability: mapping the field". *Business Strategy and the Environment 22*(4): 219-229.
Schneidewind, U., Singer-Brodowski, M., y Augenstein, K. (2016). "Transformative science for sustainability transitions". En H. Brauch, Ú. Oswald, J. Grin y J. Scheffran (editores), *Handbook on sustainability transition and sustainable peace.* Cham, Suiza: Springer, Hexagon Series on Human and Environmental Security and Peace 10, pp. 123-136.
Scholz, R.W. (2011). *Environmental literacy in science and society: From knowledge to decisions.* Cambridge: Cambridge University Press.
Scholz, R.W., y Marks, D. (2001). "Learning about transdisciplinarity: Where are we? Where have we been? Where should we go?". En J.T. Klein, W. Grossenbacher-Mansuy, R. Häberli, A. Bill, R.W. Scholz y M. Welti (editores), *Transdisciplinarity: Joint problem solving among science, technology, and society. An effective way for managing complexity*. Basilea: Birkhäuser Verlag, pp. 236-252.
Scholz, R.W., y Steiner, G. (2015). "The real type and ideal type of transdisciplinary processes: part II –what constraints and obstacles do we meet in practice?". *Sustainability Science 10*(4): 653-671.
Stavenhagen, R. (1976). *Siete tesis equivocadas sobre América Latina*. Antioquia: Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia.
Stokols, D. (2006). "Toward a science of transdisciplinary action research". *American Journal of Community Psychology 38*(1-2): 63-77.
Swantz, M.L. (1975). "Research as an educational tool for development". *Convergence 8*(2): 44-53.
Toomey, A.H., Markusson, N., Adams, E., y Brockett, B. (2015). "Inter- and trans-disciplinary research: A critical perspective". *Global Sustainable Development Report 2015 Brief.*
Torres C., A. (2009). "Vigencia y perspectivas de la investigación participativa". *Mediaciones 7(*9): 173-183.
Vangen, S., y Huxham, C. (2003). "Nurturing collaborative relations: building trust in interorganizational collaboration". *The Journal of Applied Behavioral Science 39*(1): 5-31.

Vilsmaier, U. (2017). "A space for taking a culturally sensitive look at transdisciplinarity: Report of the ITD [International Transdisciplinarity] Conference 2017". *GAIA. Ecological Perspectives for Science and Society 26*(4): 352-354.

Vilsmaier, U., Engbers, M., Luthardt, P., Maas-Deipenbrock, R.M., Wunderlich, S., y Scholz, R.W. (2015). "Case-based mutual learning sessions: knowledge integration and transfer in transdisciplinary processes". *Sustainability Science 10*(4): 563-580.

Vilsmaier, U., Brandner, V., y Engbers, M. (2017). "Research *in-between*: The constitutive role of cultural differences in transdisciplinarity". *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science 8*: 169-179.

Volckmann, R. (2007). "Transdisciplinarity: Basarab Nicolescu talks with Russ Volckmann". *Integral Review* (4): 73-90.

Walsh, C. (2007). "¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales". *Nómadas* (26): 102-113.

Walsh, C. (2012). "Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas". *Visão Global 15*(1-2), 61-74.

Sobre la autora

Juliana Merçon

Investigadora de la Universidad Veracruzana. Coordina el cuerpo académico Territorio, Comunidad, Aprendizaje y Acción Colectiva y el Grupo de Investigación Acción Socio-Ecológica (GIASE). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y de los grupos de trabajo Metodologías y Procesos Participativos y Agroecología Política del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Es doctora en filosofía por The University of Queensland, Australia; doctora en educación por la Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil; maestra en psicología por la Universidade de Brasília, Brasil; y experta en agroecología por la Universidad Internacional de Andalucía, España. Desarrolla proyectos transdisciplinarios y de investigación-acción participativa con enfoque biocultural.
jmercon@uv.mx

XXI Asamblea del Pueblo Maseual, Tutunakú y Mestizo por la Defensa del Territorio, Tlapacoyan, Veracruz, México, agosto de 2017. Fotografía de León Felipe Mendoza Cuevas, Espora Media.

Diálogo de saberes y pluralismo epistémico: conversaciones, reflexiones, tensiones y desafíos en el marco de la investigación-acción participativa

Marcela Kurlat, Ricardo Contreras, Adlay Reyes, Blanca Roldán-Clarà y Julieta Jaloma Cruz

Introducción

Diversas y numerosas preguntas nos han convocado en la mesa Diálogo de Saberes y Pluralismo Epistémico en el marco del III Encuentro Internacional de Investigación-Acción Participativa y del I Encuentro Nacional de Colaboración Transdisciplinaria para la Sustentabilidad. En nuestro diálogo se dio una participación diversa y numerosa de estudiantes, egresadas y egresados de distintas disciplinas, docentes, investigadoras e investigadores, miembros de la sociedad civil, comuneras y comuneros. Tomaron parte compañeras y compañeros con muchos años de camino en la investigación-acción participativa (IAP), así como personas que se acercaron por primera vez a este modo de pensar y hacer ciencia, a esta forma de construir conocimiento y acción para la transformación social.[1] Muchas de las preguntas, sin embargo, fueron comunes: ¿a qué llamamos *diálogo de saberes y pluralismo epistémico*?, ¿para qué investigamos?, ¿para qué dialogamos?, ¿cuál es la importancia de discutir y visibilizar este enfoque?, ¿cuáles son sus tensiones y desafíos?

Una coincidencia nos unió en el grupo: la concepción de la IAP como una apuesta ético-política. Elegimos la confluencia de actores, el encuentro de saberes y la colaboración transdisciplinaria para avanzar en pos de un objetivo compartido: la construc-

[1] La mesa de diálogo, facilitada por Julieta Jaloma y Marcela Kurlat, fue integrada por Ricardo Contreras, Adlay Reyes, Blanca Roldán Clarà, María Clara Bueno Fisher, Andrea Pérez, Santiago González, Mónica Nogueira, Ana Teresa Rus da Silva, Edla Eggert, Alejandro Novarro, Mario Contreras Flenry y Diego Ramírez Mesa.

ción colectiva de un mundo más justo. En este entretejido de lo común y lo diverso nuevas preguntas emergieron: ¿por qué la academia se acerca al conocimiento propio de las comunidades?, ¿por qué elige establecer el diálogo con ellas?, y, al mismo tiempo, ¿por qué las comunidades optan por trabajar con la academia?

Una primera respuesta fue unánime: nos elegimos para dar luz al dolor existencial que nos une, un dolor social desde el cual observamos y palpamos la dominación de unos sectores sobre otros, la vulneración de los derechos humanos de gran parte de la población, la injusticia social, la explotación, el saqueo y la devastación progresiva de la Tierra. También nos unen las intensas y prolongadas luchas de los pueblos indígenas y afrodescendientes; las luchas feministas; las pugnas por la diversidad sexual y de género; las batallas de los movimientos sociales, campesinos y obreros en toda América Latina; la reivindicación de los derechos humanos; y la defensa de los territorios contra el capitalismo y el despojo neoliberal, colonialista y patriarcal.

Desde la academia, elegimos los conocimientos de las comunidades para trabajar hacia el *buen vivir* en el interior de los centros de investigación y las universidades, pues muchos de ellos resuenan en nuestra propia forma de vida. Buscamos construir conocimiento al servicio de la resolución de problemas sociales y ecológicos urgentes, relevantes e identificados por las comunidades. En muchos casos, lo hacemos facilitando procesos con integrantes de ellas, tornando vívida la experiencia colectiva; en otros, trabajando junto con la comunidad desde demandas compartidas.

Estamos hablando de un posicionamiento diferente respecto a la manera de investigar: *con* la gente, no *sobre* la gente ni *por* la gente. Este enfoque de la investigación pretende crear un equilibrio de poder entre la academia y las comunidades, entre investigadores y no investigadores para lograr el acercamiento y el diálogo con el compromiso de *co-laborar* en la generación de nuevos conocimientos y procesos de aprendizaje mutuo.

El *diálogo de saberes* busca construir una visión conjunta desde conocimientos provenientes de múltiples voces y miradas, desde el territorio y el saber local, así como desde la academia. Se potencia en el encuentro físico e interpersonal, desde un lugar en el que es posible compartir los saberes de manera equitativa y en igualdad de condiciones. Así se

distinguen las diferencias y las afinidades que desencadenan nuevos encuentros para la investigación y la acción, basados en la justicia cognitiva y la voluntad común, y encaminados a crear un *puente epistemológico* por medio del diálogo.

Entonces, el pluralismo epistémico intenta superar la historia de la producción de conocimiento desde las *uni-versidades*, las que por mucho tiempo no han reconocido la pluralidad de formas de conocer escudadas en ciencias y teorías que han pretendido ser dominantes o "la verdad universal", y niegan el carácter de conocimiento a discursos y maneras de pensar no hegemónicos.

Sabemos que los procesos participativos y el diálogo real se fortalecen cuando la demanda surge de las comunidades y los movimientos sociales. Las comunidades pueden elegir la articulación con la academia para visibilizar, legitimar y fortalecer las luchas comunales, populares y sociales en las que están inmersas, así como para mirar la realidad con nuevas herramientas que permitan validar, argumentar y conocer. Reconocemos la importancia que posee la ayuda mutua para no reproducir condiciones de asimetría y desigualdad, así como el valor de la cooperación y la interdependencia reales, no simbólicas, para compartir un verdadero proceso colectivo de construcción de conocimientos, de intervención y de participación. Todo lo dicho implica un gran desafío y un profundo aprendizaje para quienes nos embarcamos en semejante devenir. En este marco, comenzar a desglosar algunas dimensiones, siempre desde la pregunta, nos permite observarnos en un juego de espejos y reflejos con el objetivo de encontrarnos cada vez más.

Los planteamientos que identificamos como el punto de partida de las preguntas que orientaron la reflexión fueron:

- Un *diálogo sobre el diálogo de saberes* en el marco de la IAP.
- Los múltiples conocimientos al servicio de la reflexión sobre cómo ponemos en juego el pluralismo epistémico desde este enfoque.
- Un modo de *experimentar la pedagogía de la pregunta* que nos ayude a volver a mirarnos en nuestras prácticas de investigación, acción y participación.
- Una mirada que posibilite mejorar las vivencias colectivas por las que transitamos, así como volver a colocar *en la mira* esta forma, tan olvidada, de hacer ciencia.

¿Qué espacios existen para el diálogo de saberes entre diferentes actores y cómo los propiciamos?

Trabajamos desde una diversidad de espacios comunitarios y educativos en los que se puede propiciar el diálogo: asambleas ejidales, la milpa, fiestas populares, centros culturales y sociales, escuelas, universidades, asambleas barriales, sectores gubernamentales... En ellos llevamos a cabo talleres, ruedas de conversación, grupos de discusión, jornadas de visibilización de saberes y sesiones de retroalimentación. En todas estas instancias de participación se valida el conocimiento generado en el proceso de investigación y se objetiva la realidad mediante la construcción de conocimientos colectivos.[2] Como tratamos de alentar espacios de enseñanza y aprendizaje mutuo que, con interés, pueden abrirse en cualquier lugar y contexto, es preciso tomar conciencia y llevar el registro de lo que se hace, tanto en la academia como en las comunidades, a fin de que sea posible reconocer lo que sabemos y evaluar lo que hacemos para planificar acciones comunes desde el mapeo de saberes y el compartir de las luchas sociales.

Es básico aquí identificar y mirar los tránsitos urbano-rurales, los diferentes espacios que permiten construir escenarios vivenciales y las lógicas de poder que subyacen a las condiciones materiales de la existencia. Es importante explicitar *para qué dialogamos,* desde la necesidad de establecer propósitos comunes, y reconocer los diferentes saberes y disposiciones de las comunidades, las facilitadoras y los facilitadores. Esto es útil para abrir verdaderos espacios y tiempos al diálogo, así como para identificar la diversidad de roles y saberes sin jerarquización, lo cual conlleva un enorme desafío: el desandar prácticas académicas y sociales muy anquilosadas, materia de la siguiente pregunta.

[2] Las sesiones de retroalimentación posibilitan la triangulación *in situ*, la generación de hipótesis y de nuevas categorías de análisis, la validación de los resultados parciales y finales, la adquisición de nueva información empírica y la profundización de la reflexión sobre los procesos y los productos de la investigación. Desde la perspectiva del crecimiento de la participación y la organización social de la población, facilitan la objetivación de la realidad cotidiana y la apropiación de los instrumentos básicos de un pensar reflexivo y científico sobre ella. Los participantes en tales sesiones asumen los roles de investigador y educador popular o animador sociocultural (Sirvent, 1999; Sirvent y Rigal, 2014).

¿Cómo dialogar constructivamente desde una perspectiva intercultural y en condiciones de asimetría y desigualdad sociales?

A fin de romper con las condiciones reales de asimetría y desigualdad propias de nuestro mundo, en el que se han legitimado determinados conocimientos, formas culturales y lenguajes y se han impuesto sobre otros, requerimos un trabajo arduo para deslegitimar aquello que muchas veces nos han enseñado como natural y para avanzar en un trabajo horizontal desde los distintos roles que asumimos como actores de la IAP: academia, sectores del gobierno, organizaciones de la sociedad, comunidades, movimientos sociales, colectivos docentes y de otros trabajadores... Para ello, son fundamentales la sinceridad y el hablar con la verdad; el respeto a las decisiones comunitarias; el establecimiento de acuerdos conjuntos explicitando, comprendiendo y aceptando las diferencias; y el reconocimiento del Otro y su legitimación como interlocutor para alcanzar una comunicación real basada en una identificación dialéctica: somos espejos y nos reflejamos el uno en el otro.

Los conocimientos de la academia y los saberes locales de las comunidades se pueden complementar, discutir, transformar, ya sea cuando las comunidades validan el conocimiento construido por la academia y le piden a ésta apoyo para la visibilización y legitimación de sus luchas, o cuando la academia valida los saberes comunitarios mediante sus investigaciones. En todo caso, se necesitan espacios de creación colectiva de conocimientos en los que pongamos en juego los ya existentes y los modos de producirlos; en los que, en definitiva, dialoguen nuestros saberes en pos de una construcción posible, no de una imposición.

Como ya esbozamos en el inicio del apartado, la asimetría responde a las condiciones de vida de la academia, el campesinado, las comunidades. Debemos reconocer las asimetrías de clase y género, y establecer objetivos y posicionamientos comunes. La toma de conciencia de las condiciones de desigualdad en razón de las lenguas, las cosmovisiones, las epistemologías, las clases, los géneros y las experiencias es central. Debemos identificar los privilegios, las dimensiones políticas y los intereses en juego con un análisis histórico. En este contexto, nuestra experiencia señala que cuando la urgencia de las comunidades es muy distante a lo propuesto por la academia, o cuando los tiempos para lo-

grar los objetivos de la academia son muy diferentes a los tiempos de las comunidades, se debilitan los espacios para dialogar. En este sentido, es fundamental un proceso de diálogo empático entre los diferentes actores que permita generar acuerdos para lograr metas de interés compartido, así como espacios de acción fructíferos.

La interculturalidad implica dimensiones epistemológicas grupales, personales e históricas que debemos comprender, explicitar y objetivar para que la IAP y la colaboración transdisciplinaria sean posibles y se fortalezcan. Éste es el carácter del pluralismo epistémico de la investigación-acción participativa. Su naturaleza entraña, de por sí, la necesidad de objetivar los lugares que ocupamos y la acción que elegimos llevar adelante participativamente y desde un análisis crítico a fin de develar las condiciones de desigualdad en las que estamos inmersas las personas. Son condiciones que nos oprimen a todas y todos en la academia, la comunidad, la docencia y la lucha social. Aunque la opresión se exprese de diferentes formas para cada quien, nadie escapa a la dominación que, sin duda, es la dominación del sistema capitalista en el que vivimos, el que promueve la competencia y la desigualdad. Sin embargo, también estamos convencidas y convencidos de que podemos construir nuevas maneras de relacionarnos y de colaborar mediante el diálogo y el entendimiento del Otro y que, para responder a problemas concretos, es posible crear un conocimiento válido, pertinente, solidario, incluyente, ligado a necesidades comunes y centrado en los intereses de las colectividades.

Sabemos que en toda epistemología subyace una lógica de investigación, un modo de operar, un estilo de hacer ciencia, una metodología. Sobre ello debatimos a partir de la siguiente pregunta.

¿Qué metodologías facilitan el diálogo entre el conocimiento científico y los saberes locales sin que impliquen desventajas para uno u otros?

Para que la IAP sea un marco para la colaboración transdisciplinaria, debemos atender cada uno de sus componentes: investigación, acción, participación y colaboración entre distintas formas de conocer y actuar. Podemos establecer instancias participativas en espacios comunitarios y colectivos sin que ello constituya una investigación-acción. Podemos

llevar adelante acciones de transformación del medio en el que vivimos sin que pongamos en marcha una investigación, ni mucho menos que alentemos la participación de la comunidad. Podemos construir conocimiento científico carente de objetivos de transformación y sin la participación real de las personas involucradas. Entonces, ¿qué hace que la IAP se valide como tal y se distinga de otras formas de hacer ciencia?

Diálogos sobre instituciones, derechos y patrimonios bioculturales con comunidades maseuales, agosto de 2018, Cuetzalan, Puebla, México. Fotografía de Benito Vázquez Quesada.

En una publicación producto del I Encuentro Internacional de IAP, realizado en 2013, María Teresa Sirvent y Luis Rigal (2014: 7) describieron las raíces epistemológicas y metodológicas de la investigación-acción participativa, afianzadas en las tradiciones de la teoría social crítica y de la educación popular latinoamericana. Definieron a la IAP como un modo de hacer ciencia de lo social que procura la participación real de los sujetos involucrados con los objetivos de generar colectivamente un conocimiento crítico de la realidad, fortalecer la capacidad de participación y organización social de los sectores populares y promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de éstos.

Ello implica la toma de decisiones conjunta en relación con los diversos momentos y objetivos de la investigación, así como la existencia de procesos grupales de enseñanza y aprendizaje centrados en lo dialógico y enfilados hacia la producción, la reelaboración y la retroalimentación de conocimientos en la búsqueda de acciones transformadores de lo existente. En este proceso, la realidad de una población se convierte en objeto de análisis, estudio e investigación en el que se confrontan fuentes de información, saberes, conocimientos cotidianos y científicos.

El aspecto metodológico de la IAP conlleva el conjunto de procedimientos que posibilitan la articulación teoría-empirismo y la problematización de la relación sujeto-objeto en el proceso de investigación. Se trata de un proceso de construcción de conocimientos que se torna práctica colectiva desde una praxis educativa (Sirvent y Rigal, 2014: 10). Aquí solemos perder de vista un componente central de la IAP: la especificidad de la investigación. En la academia es importante validar la investigación-acción participativa con la rigurosidad metodológica de los diseños y argumentaciones que construimos. Debe profundizarse el componente de investigación para que la IAP impacte en el nivel macro, en las políticas públicas. Esto significa tomar los recaudos necesarios para controlar la producción y la validación del conocimiento como en toda práctica de investigación científica: la construcción de un objeto de investigación, una pregunta a la que se intenta responder –el problema de la investigación–, los objetivos específicos, una estrategia metodológica, las técnicas de obtención y análisis de datos para conformar la argumentación que responda al problema de la indagación... Esta construcción es colectiva y articula el saber cotidiano con el avance de un proceso de teorización en clave dialéctica entre las teorías llamadas académicas y aquellas que sostienen la vida de las comunidades. Y he aquí la pregunta clave: ¿cómo logramos este encuentro, este diálogo?

Algunas metodologías y técnicas participativas, que se han identificado como buenas y son aplicadas desde hace décadas, han quedado relegadas o estancadas, y conviene retomarlas: sistemas de información geográfica, cartografías indígenas y colaborativas, teorías de redes y sistemas, mapeos, sociogramas, actividades lúdicas, sesiones de retroalimentación, historia oral y reconstrucción de la memoria colectiva, sistematizaciones, lenguaje audiovisual y educación popular. Debemos luchar en el interior de la academia y de los consejos de ciencia y tecnología

de nuestros países para que tomen conciencia de la importancia y la urgencia de aplicar un modo de investigar que reconecta a las universidades con uno de sus pilares de origen: atender los problemas reales de la sociedad. En este sentido, la IAP debe ser reconocida, promovida, enseñada, legitimada y valorada en los espacios académicos, los centros y consejos de investigación, las agencias de promoción científica, etcétera, como una poderosa herramienta de transformación social basada en la construcción de conocimientos en conjunto con los diversos grupos sociales. Dado que la IAP se ejerce muy poco en la academia, pues no es parte de los incentivos para escalar en los sistemas nacionales de investigadores, urge cambiar las políticas de evaluación para estimular el uso de una investigación que no sólo impulse la producción científica, sino también las transformaciones socioambientales.

¿Cuáles son los desafíos epistemológicos que afrontamos para conservar nuestras diferencias y a la vez consumar el diálogo de saberes?

La búsqueda de un verdadero diálogo de saberes, en nuestras experiencias, nos ha llevado a veces a ciertos laberintos y tensiones, pues los resultados que piden las instituciones de investigación y las fuentes financieras públicas y privadas suelen guardar enormes distancias con la realidad de las comunidades. Además, es difícil plantear la horizontalidad, la transdisciplina y la humildad porque, si bien decimos que hay diferentes formas de construir conocimiento, es complicado salirnos del formato de la ciencia predominante en la academia y, muchas veces, en nuestros modos de actuar y pensar. Es común que la academia se acerque a las comunidades con preguntas de respuestas prefabricadas y sin disposición a indagar sobre las necesidades reales de esas poblaciones y los cuestionamientos que ellas mismas se plantean, que también requieren contestación.

En otros casos, las intenciones pueden ser buenas, pero se mantiene la tendencia al trabajo guiado o manipulado que impone modos, visiones y tiempos que no son propios de las comunidades ni de las organizaciones. También sucede que algunas comunidades sacralizan los saberes de la academia y esperan respuestas definitivas o inmediatas

de ella. En muchas ocasiones se vive el desencuentro de cosmovisiones, interpretaciones del mundo y concepciones de los hechos en observación. Por tanto, cabe volver a preguntarnos: ¿para qué sirve el saber de la academia?, ¿para qué se genera el conocimiento de los pueblos?, ¿qué sucede cuando existen diferentes interpretaciones de la realidad o cuando los conceptos son entendidos de manera distinta por la academia y las comunidades?, ¿cómo resolvemos estos nudos en los que muchas veces quedamos entrampados y entrampadas?

Para lograr la horizontalidad es fundamental que investigadoras e investigadores seamos capaces de vislumbrar la realidad y el conflicto también con los ojos de las comunidades, en forma empática. Es necesario igualmente enfrentar el *racismo epistemológico institucional* y aprender a no reproducirlo. Y ejercer una *justicia cognitiva* que permita el diálogo equilibrado de saberes y combata la *folclorización del conocimiento* del otro partiendo de las necesidades de las comunidades y empleando lógicas acordes con sus formas de vida. Nos enfrentamos al desafío de no imponernos, nos preguntamos cómo construir estos *puentes epistemológicos* y nos respondemos: haciendo del diálogo un proceso permanente, siempre alertas para no reproducir la dominación en él; reconociendo la ciencia campesina y enfrentando la colonización del conocimiento y del saber; estando abiertos y abiertas a la curiosidad por diferentes caminos, superando la perspectiva de la vía única y dejando de lado los juicios de valor. También debemos luchar en el interior de los organismos de ciencia y tecnología, las universidades y los centros de producción del conocimiento que determinan, mediante subsidios y evaluaciones de la "calidad", los temas, las lógicas y los tiempos de las investigaciones, todo lo cual muchas veces va en contra del espíritu de la investigación-acción participativa.

¿Cómo traducir y transmitir los conocimientos que surgen de la investigación académica para ponerlos al servicio de procesos de construcción en las comunidades?

En la publicación resultante del I Encuentro Internacional de IAP ya mencionada, se propuso pensar en el *diálogo de saberes* como la transición

que va de la asimilación, la sustitución o la destrucción de saberes a la escucha, la inclusión, la negociación multilateral, la generación de acuerdos y la construcción de nuevos saberes en plural (Merçon, Camou-Guerrero, Núñez y Escalona, 2014: 30). Ello implica la creación de lenguajes comunes, los que podríamos llamar *lenguajes puente*. Para avanzar en este camino, trabajamos con las cartillas pedagógicas, los documentos de sistematización de las sesiones de retroalimentación, la participación en asambleas y el lenguaje audiovisual, una potente herramienta para recuperar la voz de los sujetos. La transmisión y la traducción de lenguajes es dialéctica: de la academia a las comunidades y viceversa. El conocimiento científico debe traducirse y adaptarse también a espacios de política pública, y la academia debe involucrarse en los movimientos sociales y romper barreras sectoriales en procesos de búsqueda y construcción de lenguajes comunes. Somos ciudadanas y ciudadanos antes que científicas y científicos, y participamos en las luchas sociales defendiendo el territorio y nuestras comunidades, exigiendo a funcionarios públicos e investigando desde los movimientos sociales. Adicionalmente, en los crecientes procesos de investigación-acción participativa, la formación de investigadoras e investigadores en el interior de las comunidades suele ser un fenómeno posible y esperado. En suma, buscamos la creciente construcción de un verdadero *nosotras y nosotros*.

Un diálogo que permanece abierto

En este encuentro hicimos hincapié en la necesidad de defender y revalorar los diversos saberes que se *heredan y reconstruyen* desde las comunidades campesinas e indígenas y desde las voces urbanas marginales. Su valoración y validación por parte de la academia debe permitir y asegurar a los pueblos el derecho a vivir su propia cultura como un ejercicio permanente de creación, recreación e innovación basado en principios pluralistas y democráticos.

Para este diálogo posible, una última pregunta emerge: ¿investigamos *para* o *con* las comunidades, las organizaciones, los movimientos sociales, los colectivos diversos? Sabemos que la verdadera coproducción de conocimiento lleva tiempo. En nuestras experiencias, a veces comenzamos trabajando *para* un objetivo común, y el avance en los procesos

participativos, progresivo según la disponibilidad y las necesidades de la comunidad, lleva a caminar hacia un *con*. Existe un continuo de la participación, con mayores y menores grados de concreción. Llevamos a cabo un proceso de aprendizaje y de construcción de conocimientos gracias al cual la realidad cotidiana de una población se transforma en objeto de análisis, estudio e investigación para los pobladores mismos. Dicho proceso incluye la toma de distancia para *ver* o *leer* el entorno de manera crítica, convirtiéndolo en objeto propio del pensamiento reflexivo (Sirvent, 1999), a la vez que profundiza la confrontación de fuentes, información y teorías del conocimiento cotidiano y el conocimiento científico. Ello constituye el diálogo de saberes en el que se practica el pluralismo epistémico.

Retomando los aportes de algunos autores, la investigación-acción participativa es entendida como una práctica

> que tiene en común el hecho de concebir la investigación y la participación como momentos de un mismo proceso de producción de conocimiento, que se torna así práctica colectiva y que lleva implícitos componentes de acción educativa y de animación sociocultural (Sirvent, 1999: 141).

Se apoya en un trípode conceptual: investigación, educación y participación. Gracias a la articulación de esos tres procesos, la investigación participativa pretende lograr los siguientes objetivos: 1. generar conocimiento científico colectivo sobre la realidad estudiada; y 2. transformar ésta a partir de la promoción de la capacidad reflexiva y la objetivación de la realidad por parte de la población involucrada. Se caracteriza, además, por favorecer

> la incorporación de los sectores populares como actores del proceso de conocimiento [...] y del supuesto epistemológico según el cual el conocimiento deriva de una relación de intercambio entre la población y los investigadores: éstos poseen conocimientos técnicos específicos y la población es participante de la realidad que vive (Sirvent, 1999: 143).

Luis Rigal (2006) propone tres notas conformadoras de la identidad de la investigación-acción participativa: la producción de conocimiento con intencionalidad transformadora, la recuperación de la experiencia

práctica de los sujetos involucrados y la producción colectiva. Como esta tradición rescata la importancia y la singularidad de las culturas populares y del conocimiento de sentido común, la reflexión crítica, a lo largo de la investigación, apunta a flexibilizar, complejizar y desestructurar los modos de ver, pensar y actuar.

Por ello seguimos eligiendo, alimentando, resistiendo y co-creando desde la IAP. Y seguimos encontrándonos, dialogando, validando y re-pensándonos en esta forma de construcción de conocimiento laboriosa, desafiante y profundamente humana.

Referencias

Merçon, J., Camou-Guerrero, A., Núñez, C., y Escalona, M.A. (2014). "¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa más allá de lo que sabemos". *Decisio* (38): 29-33. <https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_38/decisio38.pdf>.

Rigal, L. (2006). *La investigación acción participativa*. Buenos Aires: CIPES.

Sirvent, M.T. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos* (Buenos Aires). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sirvent, M.T., y Rigal, L. (2014). "La investigación acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social". *Decisio* (38): 7-12. <https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_38/decisio38.pdf>.

Para continuar el diálogo

Cadavid, A., y Gumacio, A. (editores). (2014). *Pensar desde la experiencia. Comunicación participativa en el cambio social.* Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios y Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rafael Landívar.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (United Nations International Children's Emergency Fund, UNICEF). (2003). *Metodología de comunicación participativa: narración oral. Guía para el facilitador.* Lima: Programa Conjunto Infancia, Nutrición y Seguridad Alimentaria del Fondo para el Logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. <https://docplayer.es/870447-Metodologia-de-comunicacion-participativa-narracion-oral-guia-para-el-facilitador-programa-conjunto-infancia-nutricion-y-seguridad-alimentaria.html>.

Hidalga, V. de la, Toro, M. del, Ortiz, T., y López, C. (2014). "Logros y retos de la investigación acción participativa en los espacios académicos". *Decisio* (38): 39-43. <https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_38/decisio38.pdf>.

Merçon, J., y Alatorre, G. (2014). "La investigación acción participativa que queremos. Co-construyendo caminos de pensamiento y acción". *Decisio* (38): 49-54. <https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_38/decisio38.pdf>.

Sirvent, M.T. (2012). "Educación popular y universidad pública. Ensayo para una historia que aún espera ser escrita". *Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación* (31): 51-68.

Otros recursos sobre el tema

Environmental Justice Atlas.
<https://ejatlas.org/country/mexico>.

Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad.
<www.redsocioecos.org/>.

Videos sobre experiencias de diálogo de saberes.
<http://pubs.iied.org/pdfs/G03611.pdf>.

Sobre los/as autores/as

Marcela Kurlat

Doctora en educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Docente e investigadora del Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la Escuela, dirigido por la doctora Sirvent y con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. Desde allí colabora en procesos crecientes de IAP desde 2002. Su área de investigación es la alfabetización de personas jóvenes y adultas vinculada a espacios de terminalidad de nivel primario, y se dedica al trabajo desde y junto con movimientos sociales.
marcelakurlat@yahoo.com.ar

Ricardo Contreras

Apasionado de la naturaleza de este planeta, se dedica a conocer e investigar en torno a las contradicciones contemporáneas entre los grupos humanos y el ambiente. Estudió biología en la Facultad de Ciencias de Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); después, gracias a una beca Erasmus Mundus, viajó por cinco países para obtener una doble maestría en ecología aplicada. Ha sido profesor de gestión socioambiental y gestión de espacios naturales y ha trabajado en proyectos de investigación de la Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Actualmente se halla ante el dilema de estudiar un doctorado o no hacerlo.
rcky.contreras@gmail.com

Adlay Reyes

Estudiante de doctorado en agroecosistemas tropicales del Colegio de Postgraduados campus Veracruz. Lleva a cabo una investigación enfocada en el diseño participativo de agroecosistemas familiares en apoyo de la seguridad alimentaria y nutricional del centro de Veracruz. Apasionada por los procesos endógenos y colaborativos, actualmente sus áreas de estudio involucran aspectos de IAP, desarrollo rural, seguridad alimentaria, nutrición, enfoque de género y agroecología.
reyes.adlay@colpos.mx

Blanca Roldán-Clarà

Doctora en medio ambiente y desarrollo por la Universidad Autónoma de Baja California, maestra en ciencias en recursos naturales y desarrollo rural y bióloga marina. Realizó su estancia posdoctoral en el Laboratorio de Etnoecología del Instituto de Investigaciones en Ecosistemas y Sustentabilidad de la UNAM bajo la supervisión del doctor Víctor M. Toledo. Es profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad de Occidente, México. Sus líneas de investigación son el manejo de fauna silvestre, la etnoornitología y el turismo sustentable.
blancamar@gmail.com

Julieta María Jaloma Cruz

Maestra en psicología y desarrollo comunitario por el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana y psicoterapeuta. Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Veracruzana Intercultural sede Las Selvas, en la comunidad nahua de Huazuntlán, en el sur de Veracruz. Es responsable de la orientación de comunicación y del laboratorio multimedia e imparte clases sobre la gestión y animación del patrimonio biocultural. Actualmente lleva a cabo un proyecto de investigación con mujeres indígenas y campesinas sobre procesos de educación comunitaria y feminismo comunitario en la sierra de Santa Marta, Veracruz. Es integrante del Centro de Derechos Humanos de los Pueblos del Sur de Veracruz "Bety Cariño", AC, en cuya área psicosocial trabaja.
jalomaju@gmail.com

Círculo de diálogo de mujeres *keniuj tik neki toyeknemilis*, Unión de Cooperativas Tosepan Titataniske, Cuetzalan, Puebla, México, febrero de 2018. Fotografía de Isabel Bueno.

Facilitación de procesos participativos

Mercedes Cristóbal, Julieta A. Rosell, Nadia Xochiquetzalli González Briseño, Ángel Rodrigo González-González, Ana María Gutiérrez Monsalve, Roberto Paulo Orozco Hernández, Mariana Perez Bastos y Carla Noemí Suárez[1]

Introducción

Los discursos sobre la participación de las personas en procesos sociales y políticos son cada vez más comunes en las sociedades contemporáneas; sin embargo, no se ha llegado a un consenso sobre cómo debería ser tal participación, ni de cuáles son las mejores maneras de promoverla.

Hay diversas formas de entender los procesos participativos y son varios los elementos que nos permiten diferenciar unos de otros. La investigación-acción participativa (IAP) parte del hecho de que las comunidades y los grupos son los protagonistas e impulsores del proceso mismo, por lo que su participación debe ser transversal y responder a sus necesidades, valores y dinámicas sociales, así como tomar en cuenta la cultura y la presencia de diferentes voces y visiones. Esta perspectiva nos lleva a entender la participación en un sentido más amplio, como una mirada transformadora y crítica de la realidad, una mirada que construye (Montañés, 2012). Cuando dialogamos sobre procesos participativos nos ubicamos en este imaginario de acción social en el que todas y todos somos capaces de reflexionar e imaginar de manera crítica (Sandoval, 2016).

Los procesos de participación nos llevan a practicar el pensamiento crítico en diferentes ámbitos (educativos, institucionales, sociales, políticos…) teniendo como ejes principales la reflexión y la acción enfiladas hacia formas de vida más justas. Aquí, preguntar es una manera de aprender y una estrategia para la investigación. Al preguntar estamos

[1] Las primeras dos autoras coordinaron el proceso colectivo de escritura del capítulo; los siguientes autores se enlistan en orden alfabético. Agradecemos a Selene Ahumada, Katrin Aiterwegmair, Luis Bracamontes, Karina González Medina, Samantha González, Natalia Marín, Julio Armando Morales Sánchez, Margarita Muciño, Heladio Nava, Héctor Ochoa González, Yuliana Osorno, Yeccy Bell Posada y Stephanie Segura, también integrantes del grupo de diálogo Facilitación de Procesos Participativos, por sus valiosas aportaciones y contribuciones a este ejercicio colectivo.

haciendo partícipes a otras personas de nuestras inquietudes y vamos construyendo aprendizajes compartidos. Para esta mirada y este modo de actuar el *caminar preguntando* se convierte tanto en un método de investigación como en una manera de hacer *desde* y *con* el sujeto, no *sobre* el sujeto.

El intercambio de saberes entre las personas inmersas en comunidades de aprendizaje y el propio aprender de manera conjunta en un diálogo de igual a igual lleva a que las y los participantes se conviertan en sujetos conscientes y responsables de las acciones, así como en abridores de caminos en los que se evitan las imposiciones y se propician las construcciones colectivas. De esta manera, las reflexiones son de todas y todos, y las decisiones son tomadas entre todas y todos. Se trata de la participación más allá del simple hecho de estar presente, pues se halla vinculada con las comunidades de aprendizaje, con formas de hacer que van de la reflexión a la acción colectiva.

En suma, entendemos que la participación fomenta formas de pensar (reflexión), actuar (acción), investigar y transformar las realidades dinámicas que nos rodean. La verdadera participación, consecuentemente, atañe a maneras de ser y estar en el mundo, lo que se corresponde con un modo de ubicarnos en nuestro territorio y nuestra sociedad.

La facilitación de estos procesos procura hacer efectiva la participación en distintos espacios y rutas de construcción comunitaria. En el grupo de diálogo Facilitación de Procesos Participativos, del Encuentro Construyendo lo Común desde las Diferencias, reflexionamos sobre algunos elementos fundamentales para tal acompañamiento. Debatir sobre la facilitación nos llevó a profundizar en lo que entendemos por proceso participativo, en los retos que encontramos al trabajar en ellos y en las estrategias que aplicamos para fortalecerlos. A continuación, presentamos algunas reflexiones significativas surgidas de la discusión en el grupo.

¿Qué entendemos por participación en nuestros ámbitos de trabajo?

La participación es un proceso que ocurre en nuestra cotidianidad. Aunque no lo notemos, siempre estamos participando debido a la constante

interacción con la comunidad-sociedad en la que vivimos. Al participar, creamos vínculos con las personas y los elementos sociales y ambientales que nos rodean, y así van formando parte de nuestra identidad.

Esta manera de participar por lo general es implícita e inconsciente. Poner atención en ella nos permite darnos cuenta de que nos necesitamos mutuamente, ya que tomar parte en las relaciones referidas es la única forma de mantener las interacciones esenciales para sobrevivir. Participamos de algún modo en la (re)construcción de la cultura de nuestra comunidad-sociedad, ya sea para reproducirla o para transformarla.

Intercambio de semillas durante el VII Encuentro de la Red Internacional de Huertas Educativas, octubre de 2016, Coatepec, Veracruz, México. Fotografía de David Donner Castro, Espora Media.

Hablamos de una idea de la participación más allá de lo tangible: participación generacional, atemporal y progresiva. También podemos entenderla como una acción o un proceso intencional mediante el cual se busca ser parte de algo y modificar la realidad. En este sentido, la participación ocurre cuando las personas nos involucramos en un proceso colectivo del que queremos formar parte y al cual nos sentimos capaces de contribuir. Tal aporte puede materializarse mediante el diálogo,

con ideas, opiniones y conocimientos que ayudan a encontrar formas de lograr los objetivos del grupo, o bien, cuando éstas son puestas en práctica colectivamente. La importancia de la participación se muestra como la posibilidad de intervenir en la toma de decisiones, comenzando por las relativas a qué, cómo y para qué hacer algo.

Desde esta perspectiva, la participación depende de una verdadera inclusión de todas y todos los involucrados o afectados por una situación ante la que se pretende realizar un trabajo colectivo. Como la participación no se impone, sólo podemos invitar a las personas a ser parte de un proceso participativo, por lo cual es importante adentrarnos en la relación entre este proceso y la facilitación. En una construcción colectiva, la facilitación consiste en el acompañamiento que se brinda a un grupo o una comunidad para llevar a cabo una acción que el mismo grupo, la misma comunidad, percibe como necesaria. La participación ciudadana requiere que los sujetos incidan en la toma de decisiones respecto a diferentes circunstancias y caminos para atenderlas. Un primer paso para lograrla es dejar que las comunidades compartan sus opiniones y ponernos de acuerdo con ellas para ver cómo crear objetivos comunes. En este camino pueden involucrarse una o más comunidades y otros actores (académicos, agentes gubernamentales, etcétera) interesados en la búsqueda de soluciones a los problemas.

La participación no está garantizada por el hecho de tenerse un espacio en el cual es posible contribuir; debe haber voluntad, disposición y construcción de lazos de confianza que permitan el diálogo entre actores. Asimismo, una comunidad no se define sólo por su dimensión geográfica, sino también por los vínculos que se tejen en ella y la identifican como tal. Para lograr una participación real se requiere un proceso de construcción y deconstrucción de relaciones que empodere a los sectores comunitarios débiles y por tanto equilibre el poder en la toma de decisiones. Las asimetrías de poder en las relaciones sociales acarrean condiciones desiguales que obstaculizan e incluso evitan la participación activa y efectiva de todas las personas involucradas, mientras que el equilibrio de poderes da la posibilidad y la capacidad a una comunidad para tomar parte en las decisiones que hay detrás de la acción colectiva y para modificar lo que ya está planteado. En ocasiones, únicamente se simula la participación y, en realidad, no se escuchan ni se incluyen todas las voces en la toma de decisiones o en la puesta en marcha de

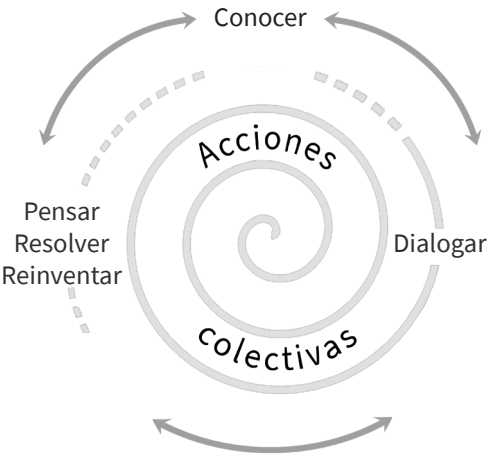
las acciones, de modo que algunas personas se convierten en meras espectadoras.

Una de las finalidades de un proceso participativo es favorecer encuentros y diálogos en espacios de socialización nuevos o ya existentes, por ejemplo las asambleas, en los que todas y todos se conozcan y reconozcan como grupo para tomar acuerdos colectivamente. Esto representa una especie de "muerte individual" que da paso a un "nacimiento colectivo" al servicio del bien común. En esta transición ocurre un proceso reflexivo y consciente sobre la situación abordada, es decir, se construye conocimiento desde las experiencias vividas, percibidas y soñadas por los sujetos. Así entendida, la participación es relacional y puede devenir en transformación, no sólo de las condiciones comunitarias, sino también de los propios sujetos involucrados.

Los procesos participativos, tal y como los entendemos nosotros y nosotras, constan de dos grandes partes: la reflexión y la acción. En la primera, la reflexiva, los miembros del grupo, reunidos por objetivos comunes, dialogan y estimulan reflexiones; comparten prácticas, conocimientos, saberes, opiniones y puntos de vista; piensan, resuelven y reinventan sus propias formas de encarar las cosas. En la segunda parte, la activa, se ponen en marcha las actividades decididas y planificadas en conjunto, con el fin de incidir en la realidad y provocar cambios concretos en los hechos y circunstancias que afectan al grupo. Es indispensable observar y recabar información, tanto de los cambios ocurridos como del proceso mismo, para regresar a la etapa reflexiva, en la que se evalúen los resultados de las acciones y se tomen nuevas decisiones que lleven a emprender nuevas actividades.

Las etapas y los componentes del proceso participativo se retroalimentan y desatan un ciclo que se amplía, se mueve y avanza en espiral (figura 1). Así, se desarrollan acciones colectivas y de fortalecimiento individual y grupal gracias a las cuales los partícipes no permanecen iguales a lo que eran y de espectadores se convierten en actores con capacidad de intervenir cuando sea necesario. De esta manera, la participación muestra su potencial como un proceso que se modifica y adapta a medida que se desenvuelve, fomenta el aprendizaje mutuo (co-aprendizaje) y promueve la emancipación.

Figura 1. Ciclos de acciones que se desarrollan en un proceso participativo.



¿Cómo se construyen el proceso participativo y los espacios de participación?

Un proceso participativo se cocina poco a poco,
a fuego lento y con especias finas y locales.

Asistente al Encuentro Construyendo
lo Común desde las Diferencias.

Para construir procesos y espacios de participación es necesario identificar y diagnosticar situaciones en la comunidad en que se trabajará. Se emplea el término "situaciones" en vez de "problemáticas" porque en el curso de la identificación y el diagnóstico se develan potencialidades e inquietudes además de problemas y carencias. Es obligado ser cuidadosos en registrar las condiciones y las perspectivas de la comunidad en su conjunto, no sólo las de algunos miembros. Un riesgo particularmente importante es considerar prioritarias las situaciones percibidas por los líderes. Es preciso constituir espacios de diálogo colectivo en los que se dé importancia a todas las voces y miradas, pues sin ellas es posible que

no se logre distinguir lo que verdaderamente "le duele" a la comunidad o lo que ésta quiere desarrollar.

La identificación y el diagnóstico de las situaciones solamente puede llevarse a cabo conociendo a profundidad el contexto de la comunidad, lo que se logra gracias a diferentes fuentes. Hay que acudir a la información ya disponible, la que se encuentra en tesis, estudios, notas periodísticas, archivos locales, etcétera. Como puede resultar muy desgastante para los miembros de una comunidad contestar las mismas preguntas generales cada vez que se inicia un proceso participativo, es esencial comenzar a entender el contexto a partir de las fuentes secundarias mencionadas y acudir a la población sólo cuando alguna información no esté disponible en ellas. Es básico validar los datos que encontremos con nuestros grupos de trabajo, así como registrar las relaciones de poder, los roles y las dinámicas comunitarias. Después de la búsqueda bibliográfica mencionada, es posible entablar una vinculación personal más asertiva y ágil a partir de la convivencia, la cual es indispensable para conocer a profundidad a la comunidad. Asimismo, entender el contexto de la comunidad posibilita la construcción de espacios de participación adecuados.

Insistimos en que para desenvolver procesos participativos es posible establecer nuevas instancias comunitarias y echar mano de las ya existentes, como asambleas y reuniones realizadas en el marco de celebraciones y de otros proyectos. En todo momento es preciso mostrar respeto por todas las formas de organización existentes y procurar que las nuevas surjan desde la institucionalidad y la cotidianidad de la comunidad. También hay que estar atentas y atentos a no replicar comportamientos negativos en ellas.

Los espacios de participación deben favorecer la inclusión, el respeto, el diálogo y la reflexión. De los objetivos de cada proceso participativo depende cuáles actores tomarán parte en él: mujeres, niñas y niños, agricultores, etcétera. A la vez de asegurar la inclusión de los sectores, los grupos y los actores hacia los que está orientado el proceso, se ha de alentar el reconocimiento de las diferencias entre ellos. Para cristalizar la reflexión y el diálogo, la expresión y el intercambio, los espacios de participación han de ser seguros, de manera que no pongan en riesgo a ninguno de sus miembros, y deben propiciar un clima de libertad y confianza.

¿Qué papel tiene la persona facilitadora o acompañante en un proceso participativo?

Los procesos participativos pueden responder tanto a lógicas pedagógicas conductistas como constructivistas, por las cuales las personas son consideradas objetos o sujetos, respectivamente. Debido a sus distintas visiones, hay diferencias contundentes en las actitudes y las posturas de quienes los conducen, ya sean nombrados facilitadoras y facilitadores, líderes y lideresas, acompañantes o talleristas.

Los procesos participativos, tal y como los sentimos en el grupo de diálogo, deberían identificarse más con los principios constructivistas. Con base en ellos, el aprendizaje y la discusión son colectivos y la atención se centra en las actitudes que potencian los espacios de participación, así como en las capacidades, las virtudes y los talentos personales que aportan a la consolidación de ambientes respetuosos y de confianza. Desde esta perspectiva destacan los siguientes elementos que deben tener en cuenta las personas acompañantes:

- *Herramientas metodológicas y prácticas.* Es necesario disponer de herramientas que faciliten la lectura del contexto para identificar potencialidades y dificultades, siempre con la intención de encaminar a las comunidades, los grupos y los equipos hacia la búsqueda de vías eficaces para desenvolver unas y solucionar otras. Con esto no se quiere decir que debe asumirse un rol de Supermán, sino enfatizar la necesidad de reconocer y posibilitar el trabajo transdisciplinario y multidisciplinario en el que cada quien aporte, desde su ciencia, disciplina o praxis, elementos para la comprensión y la transformación de los contextos.
- *Actitudes personales.* Será indispensable que la facilitadora o el facilitador cuide que sus actitudes personales favorezcan el proceso participativo en el cual se encuentre inmersa/o, dada la importancia de mantener siempre una actitud entusiasta y confiable. La paciencia, la tolerancia, la humildad, la responsabilidad y la capacidad de resolver conflictos son decisivos en los espacios de participación.
- *Incidencia en las personas y el colectivo.* Acompañar o facilitar un proceso participativo tendrá una incidencia directa tanto en la experiencia personal de quienes asistan e intervengan, como en la

historia de la organización que lo impulse. Es fundamental estar conscientes de que las acciones ocasionan efectos en diferentes escalas y ámbitos.

Al dinamizar procesos participativos es pertinente estar siempre alertas a las relaciones de poder manifiestas en el uso de la voz: ¿quiénes toman más la palabra?, ¿quiénes han desarrollado mayor habilidad para expresar sus ideas?, ¿con qué técnicas y herramientas podemos favorecer que otras personas compartan sus opiniones?, ¿cuáles estilos de participación son más cómodos para todos y más apropiados para el contexto?

En suma, debemos tener presente a la facilitadora de los procesos participativos como aquella persona que promueve la colaboración de todas y todos en un espacio de respeto y construcción colectiva.

¿Qué retos encontramos a la hora de trabajar en procesos participativos?

Es más complicado organizar una comida familiar donde todos colaboran en su elaboración, pero a la vez es mucho más sabroso el compartir estos alimentos.

Asistente al Encuentro Construyendo lo Común desde las Diferencias.

Los retos son parte natural de los procesos participativos, y es deseable verlos como oportunidades para reflexionar sobre lo andado y, de ser necesario, reorientar la marcha. Algunos pueden preverse, mientras que otros surgen conforme avanzamos; unos se presentan sólo en momentos específicos, mientras que otros reaparecen de manera intermitente; quizá algunos más nos acompañen fielmente durante todo el camino.

Para facilitar su abordaje los hemos dividido en tres categorías: los relacionados con el contexto, los propios de las personas facilitadoras y los que emergen al colaborar con las comunidades.

Retos relativos al contexto

Como acompañantes de procesos participativos muchas veces nos hemos enfrentado a las discrepancias entre la lógica institucional o contractual y la lógica comunitaria. Muchos de los logros son difíciles de medir o evaluar con métodos cuantitativos, y los resultados numéricos que suelen exigir las instituciones no necesariamente reflejan las verdaderas metas alcanzadas. Por lo común, los tiempos comunitarios son más extensos que los de las instituciones, y los indicadores de logro exigidos por éstas, con los que en ocasiones –desafortunadamente– se evalúa y avala el éxito del proceso, no siempre son coincidentes con los indicadores de las comunidades.

Compaginar los tiempos del proceso con las actividades comunitarias cotidianas, con los calendarios locales o con los estados del clima puede ser un reto enorme. Frecuentemente es complicado trabajar en los tiempos considerados por las instituciones, y tampoco favorece al proceso esperar que la comunidad se adapte a los horarios laborales, los planes y los estrictos cronogramas de los facilitadores.

Como no todos tenemos la misma visión ni comprensión del mundo, no es raro que la visión de la realidad, de lo que es bueno y malo para la comunidad con la que llegamos las personas facilitadoras, sea distinta a la realidad que ven, viven, sienten y quieren sus integrantes.

Los lugares en los que trabajamos tienen significados distintos para diferentes sectores. Si, por ejemplo, celebramos nuestras reuniones iniciales en un templo, estamos alejando, de manera involuntaria, a las personas que no se sienten identificadas con ese espacio, a quienes les resulta desagradable permanecer en él.

Los procesos participativos pueden afectar los intereses de quienes detentan el poder, ya sea fáctico, institucional o delictivo, y desde el nivel familiar hasta el nacional. Ejemplos de estos intereses son, para los padres machistas, la conducción indiscutible y violenta de la familia; para los narcotraficantes, el enriquecimiento ilícito; para los caciques, el control de la comunidad o la región; para el Estado, la hegemonía sobre la sociedad.

La escasez de recursos financieros y materiales es un reto que suele acompañar a los procesos participativos, por lo que se requieren un alto

grado de creatividad y un buen manejo para optimizar el aprovechamiento de lo poco disponible.

Retos de las personas facilitadoras

Consideramos fundamental definir nuestra posición ético-política como acompañantes. Para ello, debemos preguntarnos honestamente cuáles son nuestros intereses y nuestras posturas personales. También hemos de aceptar que no somos los únicos poseedores de conocimientos y que no tenemos un papel de salvadores ni de iluminadores de la comunidad, sino el de facilitadores de procesos a su servicio, con total disposición a la escucha y al involucramiento de todas las personas. Los caminos que seguirá la comunidad serán abiertos por ella misma; se harán palabra por las personas que en ella habitan, conocedoras de su realidad y su contexto. Es imprescindible estar plenamente conscientes de que ni el tiempo ni el espacio de la comunidad nos pertenecen, ni están a disposición de nuestros intereses. Para alcanzar todo esto es necesario saber escuchar y ser capaces de construir un lenguaje común en el que todas las personas se sientan representadas.

Es básico para una persona facilitadora cuestionar sus concepciones de participación y comunidad. Para algunas, parece que llegar con una idea y lograr que los demás se adhieran a ella y trabajen para llevarla a cabo es una forma de participación. A fin de evitar que las comunidades se agoten, hemos de desplegar iniciativas para mantener la motivación y favorecer que las personas se sientan parte de todo el proceso, lo que es factible cuando aprecian un sentido real en lo que están haciendo.

Como facilitadores, necesitamos ser resilientes y prepararnos para los imprevistos, los obstáculos, los contratiempos y las adversidades que se presentarán durante el proceso participativo; recordemos que por lo general son largos y en ocasiones extenuantes.

Cultivar y mantener la confianza y la credibilidad de la comunidad es difícil de lograr. Una sola acción puede destruir la confianza ganada si no guarda coherencia con el discurso de los facilitadores. Por ejemplo, cuando no se explicitan limitantes básicas del proceso, como su lentitud y el que sus resultados no se verán de forma inmediata. Hemos de aceptar que, si en el proceso hay un alto grado de incertidumbre, frecuentemente surgirán reveses en su devenir.

Asimismo, es indispensable que las personas facilitadoras estén conscientes de que una parte fundamental de su labor consiste en fomentar relaciones autogestivas entre las personas involucradas para que no dependan de su intervención y continúen el proceso por ellas mismas. Una característica esencial de un proceso participativo es que durante su curso los miembros de la comunidad se apropian de él y desarrollan las habilidades distintivas de la autonomía.

Lograr una adecuada y sólida sistematización es un reto que se presentará a lo largo de todo el proceso. Con ella, podremos registrar y aprender de la experiencia para sortear las dificultades con mayor pericia la próxima vez que surjan, así como compartir nuestros descubrimientos y logros, ya sea con las instituciones que aportan el financiamiento o con quienes integran procesos similares.

Retos al colaborar con la comunidad

Debemos identificar qué personas están interesadas en la situación abordada por el proceso participativo, quiénes ya han actuado al respecto, cuáles están motivadas para sumarse y quiénes tienen intereses y objetivos individuales.

Los procesos participativos se complican cuando trabajamos en comunidades cuyas experiencias con otros proyectos no fueron positivas y dejaron desconfianza y hartazgo que nos toca remontar. Para ello, hemos de partir de las necesidades propias de la comunidad, evitar imposiciones y construir colectivamente, entendiendo que estos procesos se basan en los saberes comunitarios.

Debemos considerar las interacciones entre los miembros de la comunidad. Si nos relacionamos con personas que ostentan cargos de poder y no son bien vistas por algún grupo local, es posible que el proceso no alcance su flujo óptimo.

Requerimos crear entendimientos porque todos tenemos distintas visiones y comprensiones del mundo. Precisamos practicar el diálogo de saberes para compartir perspectivas, ideas, pensamientos y sentimientos; hacerlo de manera respetuosa y frecuente nos lleva a conocer la comprensión del mundo del otro. Así, poco a poco, se amalgaman las visiones para formar una visión común, se aclara qué valores son compartidos

y, mediante la reflexión, se eligen y adoptan nuevos valores si, de manera colectiva, lo consideramos pertinente.

Una vez comenzado el proceso, debe procurarse mantener su horizontalidad en todo momento, para lo cual se requiere respetar y reconocer al otro, aceptar nuestras diferencias, no sentirse más ni menos que otras personas, abrir la mente a una lógica distinta al individualismo y la competencia, anteponer el bien común al bien personal.

Hace falta también tejer redes con otras comunidades que estén recorriendo sendas similares para intercambiar experiencias, aprendizajes, métodos y estrategias; para apoyarnos e inspirarnos mutuamente; para armar agendas y frentes comunes.

Es fundamental concebir todos estos retos como oportunidades de aprendizaje en los procesos sociales. También lo es convertir las relaciones interpersonales en ímpetu para el trabajo conjunto, así como conocer las fortalezas de las comunidades y los grupos con los que trabajamos para construir estos procesos a partir de ellas. De este modo, podremos constatar que son más las oportunidades que los desafíos y que la magia de la colectividad ayuda a transformar realidades muy complejas.

¿Qué estrategias conocemos para fortalecer procesos participativos?, ¿cuáles nos han funcionado?, ¿en qué se basan?

Al hablar de estrategias nos referimos a la forma de actuar, al modo de trabajar, a la manera de pensar *desde* la realidad, no *sobre* ella. En este apartado ofrecemos algunas estrategias para consolidar los procesos participativos fundadas en la idea de que el camino metodológico se basa en la cotidianidad de las personas, perspectiva desde la cual podremos entender que el método es un modo de pensar y de actuar, no sólo una batería de técnicas en las que nos apoyamos para trabajar. El método va más allá del accionar e implica formas de ser, pensar y estar en la realidad (Sandoval, 2016).

Dado que a la hora de colaborar con personas, grupos y comunidades nos encontramos con infinidad de situaciones y peculiaridades cambiantes, hablamos de una variedad de estrategias. No hay recetas:

las estrategias deben ser flexibles y adaptables a cada momento y cada grupo con el que trabajemos.

A partir de lo dicho, exploramos dos conjuntos de estrategias. El primero tiene que ver con las cuestiones más personales, con nuestras habilidades sociales como acompañantes. Las actitudes de la facilitadora o el facilitador ante el grupo influyen enormemente en la dinámica de trabajo y en el proceso participativo mismo; la disposición y la apertura hacia el colectivo pueden ser tan o más importantes que las estrategias en sí. Hemos de aceptar que los saberes, las capacidades y los conocimientos radican principalmente en los grupos con los que colaboramos y que el fruto será la construcción colectiva de éstos. Se aconseja, enfáticamente, involucrarnos en procesos que realmente nos importen como acompañantes y facilitadores, y evitar un interés simulado.

Consideramos fundamental conocer la estructura y la dinámica sociales del grupo o la comunidad con la que trabajaremos. En tales dinámicas siempre hay momentos de convivio como fiestas, comidas y celebraciones familiares y comunitarias, las cuales son oportunidades para acercarnos a las personas y abrir espacios de diálogo y confianza que despierten su interés en el quehacer conjunto. Deben evitarse en todo momento las relaciones jerárquicas, ya que no abrirán paso a la participación, sino todo lo contrario. Acercarnos a la comunidad de manera dinámica y con actividades lúdicas contribuye a entablar relaciones de familiaridad con ella. Mostrarnos como somos y ser honestos con nosotros mismos y con los demás al plantear el motivo por el que estamos allí ayuda a generar empatía y a crear vínculos emocionales de verdadera cercanía y confianza. El videodebate a partir de documentales o caricaturas que tengan que ver con la situación de la comunidad puede ser muy útil para vivenciarla no en la posición de personas espectadoras, sino en la de opinadoras en torno a las causas y las soluciones a los problemas detectados.

Es elemental identificar los espacios de reunión que la comunidad ya tiene y aprovecharlos para proponer un primer encuentro en el que resaltemos los “dolores de barriga”, esas necesidades sentidas que parten del interior de las personas y la comunidad (Hernández, Martín y Rodríguez Villasante, 2002). Pensamos en procesos participativos cuyo punto de partida son estas molestias que tienen sentido para la comunidad, aquellas piedras con las que nos topamos en la cotidianidad y no

nos dejan avanzar. Pueden ser males muy grandes, globales, que impliquen a varios actores y niveles de la sociedad y, al mismo tiempo, dolores muy localizados en algún grupo de la comunidad; lo importante es que su sentido brote de las personas y la comunidad, y que no se trate de necesidades creadas desde fuera.

Hay que comenzar planteando preguntas sencillas y concretas, que no induzcan las respuestas; permitiendo que la gente se exprese con libertad; y teniendo apertura total a la información que nos compartan las personas con las que dialoguemos. Es esencial tomar parte en las prácticas cotidianas, observar sin juzgar, tener una mirada limpia y abierta, ser pacientes y procurar que nos acompañe por lo menos un miembro de la comunidad que nos oriente en las dinámicas de los grupos locales. Se trata de imprimir un cambio en el modo de hacer las cosas, desde el respeto a las personas y la disposición para el aprendizaje colectivo.

El segundo conjunto de estrategias tiene que ver con las acciones concretas, las dinámicas y las iniciativas que ponemos en marcha al facilitar un proceso participativo. Destaca la pertinencia de efectuar ejercicios lúdicos y de reconocimiento personal y grupal para animar el respeto, la confianza y el compromiso que nos deben caracterizar como colectivo; aquí resulta muy útil la recuperación de plazas y otros sitios públicos a los que se pueda invitar a todos los miembros de la comunidad. También resalta el trabajo intergeneracional y por el futuro: el rescate de la historia comunitaria con obras de teatro, fotografías, comidas; la celebración de encuentros de creatividad social en los que todas y todos nos sintamos parte y seamos capaces de contribuir gracias a la imaginación, la libertad y lo compartido. Siempre es indispensable cuidar los procesos y darles seguimiento, pues en ocasiones comenzamos con mucha energía y andando el tiempo nos relajamos; es clave mantenernos estables en todo el camino y que la motivación no desaparezca.

El trabajo comunitario debe realizarse como un proceso ameno y agradable para todas las personas, pese a la emergencia inevitable de algunos conflictos. Otra estrategia fundamental es reconocer los saberes tradicionales, promover los talentos de la comunidad y abrir un espacio para la socialización y la valoración de los conocimientos del grupo. Identificar y apreciar los intereses sentipensados de la comunidad (qué siente y qué quiere) es básico para que las personas se vean realmente representadas en el trabajo que está efectuando. Al mismo tiempo, es

preciso abrir nuestras miradas y nuestros corazones a lo mágico, lo espiritual, lo simbólico; a la cosmovisión de los grupos con los que estamos colaborando.

Un modo de involucrar a la comunidad y de favorecer su apropiación y su corresponsabilidad en el proceso es repartir y organizar las funciones entre sus miembros, por ejemplo, invitándolos a facilitar o cofacilitar los talleres. Asimismo, es útil incorporarnos en la vida cotidiana de la comunidad y ser capaces de dejar que ella decida qué actividades efectuar, cómo y cuándo. Es indispensable la flexibilidad, expresada en aceptar que la comunidad determine qué quiere hacer y qué no quiere hacer.

Todas las estrategias descritas forman parte, reiteramos, de un cambio en los modos de actuar, de estar con los grupos. Hablamos de entender a la comunidad como co-investigadora, portadora de los saberes y responsable de la construcción de mejores realidades para todas y todos. La mirada cambia, al igual que la historia, los procesos, los trabajos y la investigación. En estos nuevos modos toman protagonismo la colectividad, la colaboración, la reciprocidad, lo comunitario, la creación entre todas y todos. Nos encontramos ante un reto en el que vale la pena caminar.

Diálogos sobre instituciones, derechos y patrimonios bioculturales con comunidades tzeltales y tzotziles, octubre de 2019, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México. Fotografía de Benito Vázquez Quesada.

Reflexiones finales

En este capítulo nos aventuramos a esbozar lo que entendemos por participación, la forma en que se constituyen los procesos y los espacios de participación, el papel de la facilitadora y el facilitador, los retos de los procesos participativos y las estrategias para fortalecerlos. Todas las ideas aquí vertidas surgieron de la diversidad de contextos y experiencias que cada integrante compartió con el grupo de diálogo.

A manera de síntesis, se definió a la participación como una acción o un proceso mediante el cual los individuos toman en colectivo decisiones que tienen impactos sociales y personales. Hay diferentes formas de participar, y se ejercen cotidianamente. En su expresión más avanzada, tiene como fin transformar la realidad en los niveles colectivo e individual.

Una participación efectiva se logra por medio de la inclusión, el interés genuino, el compromiso y la voluntad de estar. Como no olvidamos que el poder influye en la determinación de quién y cómo participa, promovemos una perspectiva horizontal en la que todos tengamos la misma oportunidad de opinar y votar. Para iniciar un proceso, se suele partir de un diagnóstico participativo en el cual se contextualizan el territorio y la población, por medio de fuentes primarias y secundarias, y se identifican las necesidades y las problemáticas de la comunidad, así como sus sueños, potencialidades y aspiraciones.

Identificamos diferentes espacios de participación:

- Los empleados tradicionalmente, como las asambleas generales en ejidos y comunidades.
- Los que surgen de la cotidianidad, instituidos para atender un asunto en particular –como un comedor comunitario, una obra, un servicio público–, en ocasiones impulsados por el gobierno, y que con el paso del tiempo se transforman en instancias de socialización.
- Los creados expresamente para promover la participación en su forma más genuina.

Para impulsar los procesos participativos, por lo común es esencial el papel del grupo o la persona facilitadora, la cual puede ser parte de la comunidad, como un líder, una lideresa o una autoridad local, o bien

ser externa a ella. En cualquier caso, es capaz de tender y sostener un puente de diálogo y entendimiento entre dos o más actores con intereses comunes o divergentes. Para lograrlo, ha de partir del reconocimiento de sus propias debilidades y potencialidades, y mantener una postura ética congruente con su quehacer. Además, debe desarrollar capacidades y habilidades para conducir un proceso participativo apoyada en un conjunto de herramientas acorde con su servicio.

Hablar de participación es motivador y conmueve a las personas y los grupos con los que trabajamos. Parece ser la solución a numerosas problemáticas que aquejan al mundo actual. Sin embargo, surgen muchos retos al impulsar procesos participativos; los principales que compartimos en nuestras experiencias se agrupan en tres áreas:

- En el contexto de trabajo, sobre todo en la diferencia entre la lógica institucional y la comunitaria, las distintas visiones, las disparidades temporales, los factores sociales (violencia, crimen organizado, machismo…) y las condiciones climáticas.
- En las y los facilitadores, en particular en su postura ético-política, específicamente para asumir que no son los poseedores privilegiados del conocimiento; a aprender a escuchar y a construir un lenguaje común; a desarrollar un umbral de resiliencia emocional alto; y a ser adaptables y asertivos.
- En las comunidades con las que se trabaja, notoriamente en la generación de confianza y credibilidad y la integración de aspectos de la diversidad cultural local.

Aceptar y comprender los retos nos permite plantear estrategias enfocadas en el fortalecimiento de los procesos participativos y arraigadas en la idea de que la base metodológica de éstos es la realidad que las personas construyen desde su cotidianidad. Consecuentemente, entenderemos que el método no es un conjunto de técnicas sino un modo de pensar y razonar a partir del cual planeamos nuestras acciones.

Por consiguiente, hablaremos del hacer en los procesos participativos como una forma de ser y estar en ellos, más allá de las técnicas, que implica posturas y experiencias personales, sociales y políticas. Al mismo tiempo, veremos que entraña una manera diferente de entender las re-

laciones interpersonales, la fuerza de las comunidades y las dinámicas cambiantes de este nuestro mundo.

Las estrategias propuestas están cimentadas en dinámicas que alientan la integración, la empatía y el involucramiento en actividades cotidianas, y van acompañadas de la honestidad en lo que buscamos y de una actitud de apertura al aprendizaje colectivo fundado en las experiencias individuales y grupales.

Finalmente expresamos, como grupo de diálogo, que este ejercicio reflexivo nos ha llevado a abrir caminos de aprendizaje y construcción colectiva en los que todo se mueve. Algunos de ellos son circulares, se hallan siempre en obras y nos dicen que la vida es un giro y que, soñando en la misma órbita, navegando en el mismo vaivén, podemos transformar realidades que no queremos (Macaco, 2009). La experiencia del grupo ha sido, en sí misma, una oportunidad de participación para todas y todos, un ámbito en el que hemos puesto en común experiencias e ideas sobre la facilitación de procesos participativos y una ocasión para profundizar y generar un concepto de participación más amplio y completo, más vivencial, caminado entre todas y todos.

Referencias

Hernández, M.D., Martín, P., y Rodríguez V., T. (2002). "Estilos y coherencias en las metodologías creativas". En F.J. Garrido y T. Rodríguez V. (coordinadores), *Metodologías y presupuestos participativos. Construyendo ciudadanía.* Madrid: Observatorio Internacional para la Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (Cimas) e Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África (IEPALA), vol. 3, pp. 17-42.

Macaco. (2009). "El son de la vida". En *Puerto presente* [Disco compacto]. Madrid: Mundo Zurdo y Emi Music Spain.

Montañés, M. (2012). "Una estrategia participativa conversacional con la que producir conocimiento y propuestas de actuación sociocultural". *Revista de Antropología Experimental* (12): 67-90.

Sandoval, R. (2016). *Formas de hacer metodología en la investigación. Reflexividad crítica sobre la práctica*. México: Grietas editores, colección Cuadernos de Metodología y Pensamiento Crítico, núm. 3.

Para continuar el diálogo

Arce, R. (2012). *Facilitación de procesos sociales. Manual para facilitar acuerdos sociales en el marco de la gobernabilidad democrática intercultural.* Lima: CARE Bolivia, Ecuador y Perú.

Arnstein, S.R. (1969). "A ladder of citizen participation". *Journal of The American Institute of Planners 35*(4): 216-224.

Belbase, S. (1994). "Participatory communication development: How can we achieve it?". En S.A. White, K.S. Nair y J. Ascroft (editores), *Participatory communication: Working for change and development*. Nueva Delhi y Thousand Oaks, E.U.A: SAGE, pp. 446-461.

Cornwall, A. (2008). "Unpacking 'participation': models, meanings and practices". *Community Development Journal 43*(3): 269-283.

Fraser, E.D., Dougill, A.J., Mabee, W.E., Reed, M., y McAlpine, P. (2006). "Bottom up and top down: analysis of participatory processes for sustainability indicator identification as a pathway to community empowerment and sustainable environmental management". *Journal of Environmental Management 78*(2): 114-127.

White, S.C. (1996). "Depoliticising development: the uses and abuses of participation". *Development in Practice 6*(1): 6-15.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Otros recursos sobre el tema

Red Cimas. Una red de profesionales comprometidos/as con la transformación social y las democracias participativas.
<www.redcimas.org/>

Consejo de Educación Popular en América Latina y el Caribe.
<www.ceaal.org/ >.

El Cajón de Herramientas. Un proyecto de comunicación al servicio de las organizaciones sociales.
<http://cajondeherramientas.com.ar/>.

Sobre los/as autores/as

Mercedes Cristóbal

Aprendió del amor a la tierra y a las personas gracias a la huerta de sus abuelos y al espacio de siembra que sus papás, como herederos de ese gran saber, cuidan hoy en día. Pasó por la escuela formal y obtuvo varios títulos, pero los aprendizajes más importantes los descubre cada día en los lugares y con las personas que se va encontrando. Apasionada por el trabajo con grupos, le apuesta a las redes y a la construcción colectiva, y cree en la IAP como una forma de caminar la vida y transformar nuestras realidades hacia horizontes mejores para todas y todos. Desde hace ya unos años, dedica su vida a continuar aprendiendo junto al equipo de Laboratorios para la Vida en Chiapas, México.
mertxecp@hotmail.com

Julieta A. Rosell

Es doctora en biología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente es investigadora y profesora en el Instituto de Ecología de esta Universidad. Como parte del Laboratorio Nacional de Ciencias de la Sostenibilidad, investiga en temas de manejo forestal, agroecología y cambio global en colaboración con comunidades, organizaciones de la sociedad civil, entidades del gobierno y académicos. Ha comenzado a utilizar el marco conceptual y metodológico de la investigación-acción participativa para desarrollar colaboraciones multiactorales orientadas hacia la sustentabilidad.
julieta.rosell@iecologia.unam.mx

Nadia Xochiquetzalli González Briseño

Es nutrióloga comunitaria y maestra en ciencia del comportamiento alimentario por la Universidad de Guadalajara. Huertera de raíz, aprendiz de la milpa, promotora de economías otras y feminista comunitaria. Trabaja como docente precaria y voluntaria apasionada de proyectos sociales y ambientales. Hace algunos años fue testigo de un proyecto de nutrición comunitaria fundamentado en la investigación-acción participativa que abrió sus perspectivas y búsquedas hacia la educación popular y la resiliencia socioecológica.
nadiaxgb@gmail.com

Ángel Rodrigo González-González

Estudió la licenciatura en biología en la Facultad de Ciencias de la UNAM y allí tomó conciencia de que el enfoque netamente científico es incapaz de resolver los problemas ambientales. Por medio de la visión crítica de la Agenda Ambiental de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí descubre que las raíces de esos problemas y, por tanto, su solución, se encuentran en el modo de pensar, producir y organizarse de las sociedades. Interesado y comprometido con los procesos de aprendizaje participativo para la transformación socioecológica, ha trabajado en diversos proyectos inter y transdisciplinarios con estudiantes de primaria y licenciatura. Actualmente estudia la maestría en ciencias de la sostenibilidad en la UNAM.
rodrigonzalezh@gmail.com

Ana María Gutiérrez Monsalve

Profesional en planeación y desarrollo social por la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia en Medellín, Colombia, y maestranda en ciencias en desarrollo local en la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo en Morelia, Michoacán, en calidad de becaria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Se ha desempeñado como gestora social, docente, investigadora y consultora del software Atlas Ti. Sus temas de interés atañen a los elementos identitarios de las comunidades como catalizadores de los procesos de desarrollo local para que éstas sean parte activa en la investigación y la intervención. Cree firmemente en el aprendizaje colaborativo y en la posibilidad de construir nuevas realidades a partir del reconocimiento del otro y la otra.
anam1223@gmail.com

Roberto Paulo Orozco Hernández

Nutriólogo comunitario. Licenciado en nutrición con maestría en gestión y desarrollo social. Profesor de tiempo fijo en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y de asignatura en la Universidad de Guadalajara. Participante de la Cooperativa de Consumo Consiente Milpa, la Asociación Jalisciense de Nutriólogos y la Sociedad Latinoamericana de Nutrición. Trabaja temas relacionados con proyectos comunitarios de nutrición, soberanía alimentaria, derecho humano a la alimentación, cooperativas alimentarias y comunidades de aprendizaje y práctica para la alimentación.
paulorozco@iteso.mx

Mariana Perez Bastos

Bióloga, profesora de biología y maestra en sociología política. Trabaja en la educación de jóvenes y adultos. Investiga y se apasiona por las acciones colectivas en torno a la defensa y la promoción de la agroecología en el medio urbano, centrándose en los aprendizajes colaborativos que se cultivan en ese ámbito. Participa en las actividades y los proyectos de acción y formación en ecología humana y ecología política del Núcleo Transdisciplinar de Meio Ambiente e Desenvolvimento de la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil.
maripbastos@gmail.com

Carla Noemí Suárez

Licenciada en ciencias ambientales y maestra en manejo integrado del paisaje. Técnica académica de tiempo completo en la Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia, de la UNAM. Es responsable de la gestión y la ejecución de proyectos comunitarios en localidades de Michoacán. Sus líneas de investigación son el desarrollo, la investigación-acción participativa, el fortalecimiento comunitario y la participación social.
carla_suarezr@enesmorelia.unam.mx

¿En cuál planeta
quieres vivir?

Feria del Río Pixquiac, Mariano Escobedo, Coatepec, Veracruz, México, marzo de 2015. Fotografía de Gerardo Alatorre Frenk.

Análisis y transformación de conflictos

Isidro Téllez Ramírez y Betsabé M. Luna Salguero

Introducción

En toda casa, escuela, oficina, organización, comunidad y barrio siempre presenciamos o estamos involucrados en conflictos de distinta índole. Algunas veces obedecen a problemas que surgen en el momento de ponernos de acuerdo o comunicarnos con alguien; en otras ocasiones se deben a la distribución desigual de los recursos o a las afectaciones ambientales generadas por las actividades de algunos grupos sociales.

En este capítulo compartimos la concepción de que los conflictos forman parte de nuestra vida en comunidad y abren oportunidades para transformar la realidad social. Ésta es la idea de conflicto que fuimos construyendo mediante la reflexión colectiva y transdisciplinaria en las sesiones del grupo de diálogo Análisis y Transformación de Conflictos, en el que, además de estudiantes de licenciatura y posgrado, nos reunimos activistas, académicos y miembros de comunidades de Morelos, Guerrero, Baja California Sur, Jalisco, Ciudad de México y Nayarit.[1]

Esta amalgama de saberes posibilitó que se compartieran y discutieran testimonios y conceptos sobre agravios, conflictos y luchas de resistencia en varios ámbitos y lugares de nuestro país. El resultado: una aproximación desde la colectividad a lo que se entiende por conflicto, no limitada a una visión lineal y negativa, sino la propia de una mirada que lo examina desde su complejidad y su potencial para el cambio.

La importancia del grupo radicó no sólo en la utilidad de reunir varios y diferentes saberes para reflexionar sobre un tema, sino también en debatir cómo vincular los estudios de la academia con las necesidades populares para pensar en mejores formas de defender lo común y cómo reencauzar el entendimiento científico de los conflictos, desde su origen hasta su transformación, por medio de diferentes herramientas y habilidades.

[1] Además de quienes colaboramos en la escritura del capítulo, participamos en el grupo Bárbara Ayala-Orozco, Daniel Montañez Pico, Marcial Carranza Santiago, Estíbaliz López Ortiz, Saraí Salazar y Emilio Soberanes.

Las sesiones del grupo estuvieron guiadas por las preguntas ¿qué significa el conflicto desde una perspectiva comunitaria?, ¿qué conflictos se exacerban frente a los problemas socioambientales?, ¿qué herramientas sirven para hacer de los conflictos oportunidades?, ¿cuáles pueden ser los papeles de la academia y del análisis transdisciplinar en la transformación de los conflictos? Este capítulo se estructura con la sistematización de las respuestas, ideas, críticas, definiciones, propuestas y narraciones que todos/as compartimos con el apoyo de una pareja de especialistas en la gestión de conflictos que nos aportó herramientas y dinámicas para desenvolver el razonamiento conjunto.

Definiendo el conflicto desde una mirada comunitaria

Una de las primeras ideas expresadas fue que el conflicto es la irrupción e imposición de una idea o proyecto en la continuidad social que produce una situación de choque o confrontación entre dos o más personas o colectividades. Se asoció así el conflicto con la tensión, el malestar, la apatía, el choque, la disputa, la lucha y la imposición.

En la discusión, sin embargo, fuimos advirtiendo que, en nuestros espacios de trabajo y estudio, en nuestras comunidades y organizaciones, siempre afrontamos dichas situaciones, por lo que dedujimos que el conflicto no es un acontecimiento aislado o un accidente, sino que constituye un rasgo de nuestra vida en comunidad. Observamos, igualmente, que más allá de entenderlo como un hecho que causa un perjuicio o produce una tensión, un conflicto significa una posibilidad para producir un cambio favorable, es decir, que representa una oportunidad para comprender y transformar la realidad social (Escuela de Paz Jtatic Samuel [EPJS], 2012).

En consecuencia, las concepciones puestas en común se agruparon en las que catalogan al conflicto como una situación adversa y en aquellas que lo ubican como una situación favorable para el devenir social, como se resume en la tabla 1.

Tabla 1. Experiencias y concepciones del conflicto aportadas en el grupo de diálogo.

Como situación adversa	Como situación favorable
– Tensión. – Diferencias. – Malestar emocional. – Produce malestar y tensión. – Apatía que impide la evolución. – Choque entre fuerzas incompatibles. – Disputa entre intereses antagónicos. – Imposición de una idea o proyecto. – Lucha de posiciones irreconciliables. – Predominio de intereses económicos. – Confrontación entre dos o más personas. – Problemas ocasionados por tener ideas o valores diferentes. – Imposición de una forma de hacer las cosas en detrimento de otras. – Entrar en disputa dos o más puntos de vista sobre una situación. – Confrontación entre el interés individual y el colectivo. – Cuando hay interés en ganar dinero a costa del deterioro ambiental. – Malestar que provoca un cambio negativo.	– Produce un cambio. – Dimensión de la vida. – Oportunidad para actuar. – Una ocasión para el cambio. – Rasgo que forma parte de la vida. – Interruptor para el cambio. – Proyectos de vida. – Punto de confluencia. – Dimensión del trabajo colectivo. – Potencia para la transformación. – Malestar que provoca un cambio positivo. – Parte de la vida diaria que ocasiona un cambio positivo.

También reparamos en que, aunque pueden estar relacionados, el conflicto y el problema no son términos equivalentes, ni tampoco se implican de forma ineludible. Si miramos a nuestro alrededor, distinguiremos problemas como, digamos, la extracción de oro dentro de los límites de un área natural protegida sin que necesariamente entrañe un conflicto social. Lo que debemos tener en mente es que la confusión entre problema y conflicto –resultado del sentido negativo que comúnmente le atribuimos al último– puede constituir un impedimento para desarrollar el potencial transformador que posee todo enfrentamiento social, ya que éste queda restringido a una falla momentánea que puede

solucionarse sin modificar los aspectos estructurales que lo desencadenaron (Barreda, 2007).

Por ello, no basta con aprender y poner en práctica un repertorio de herramientas y habilidades enfocadas únicamente en lograr la terminación puntual de un conflicto, perspectiva denominada resolución de conflictos, la cual ha sido apropiada y puesta en boga tanto por el Estado como por las empresas. De lo que se trata es de analizar y entender colectivamente las contradicciones que ocasionan los conflictos sociales y de abordar éstos como oportunidad de establecer condiciones favorables para redefinir relaciones económicas, políticas y sociales (Centro de Seguridad Urbana y Prevención [Cesup], 2014).

La última idea nos permitió avanzar en la comprensión del conflicto no como problema, sino como proceso de encuentro e interacción mediante el cual se modifican objetivos opuestos para favorecer un cambio beneficioso en la realidad social, lo que se conoce como transformación positiva de conflictos (EPJT, 2012). Es decir, pasamos de una noción negativa del conflicto a una concepción que pone el énfasis en su aspecto positivo y lo entiende, además, como resultado y expresión de las relaciones sociales, a las cuales, a su vez, redefine y transforma.

Asimismo, logramos percibir que un conflicto es originado por múltiples factores, de los cuales nuestra reflexión destacó los que giran en torno a la dimensión socioambiental: gestión inadecuada y contaminación del agua, minería en gran escala, siembra de cultivos transgénicos, cambio climático… Concordamos en que los conflictos están siempre estrechamente relacionados con aspectos estructurales como la pobreza, el machismo, la inseguridad, la insalubridad, la migración, el despojo de la tierra, el desplazamiento forzado, el crimen organizado y la destrucción de la identidad.

Se distinguió, además, que los conflictos pueden presentarse en distintos niveles (en y entre personas, grupos, comunidades, organizaciones y redes de organizaciones) y en diferentes escalas geográficas (local, regional, nacional y entre países). Como parte de este razonamiento, se hizo hincapié en los conflictos que surgen en el interior de las organizaciones sociales debido a:

- Las prácticas machistas, cuando, por ejemplo, a las mujeres se les imponen deberes, prohibiciones e intereses por su género.

- Los disímiles horizontes políticos, cuando entran en tensión las distintas metas que se persiguen.
- La dificultosa relación entre fundadores y nuevos integrantes, por ejemplo, cuando los creadores de un colectivo, merced a esa condición, dominan en la toma de decisiones en común.
- El consumo de sustancias psicoactivas.
- Los verticalismos, cuando se trabaja y se toman decisiones de forma jerárquica y desigual.
- El trabajo emocionalmente devastador, cuando las personas y los grupos, además de afrontar la represión, deben lidiar con problemas de salud derivados de la destrucción ambiental de sus territorios, el desplazamiento forzado, la sensación de riesgo o afectación, la imposición sin consulta previa y otras situaciones adversas.

Siguiendo este orden de ideas, se definió al conflicto como un proceso en el que las necesidades, los valores, los intereses, los objetivos o las visiones de dos o más personas o grupos se contraponen por múltiples factores y en distintos niveles, pero siempre brindando oportunidad para el cambio.

Este abordaje procesual y complejo nos llevó a observar que, para entender y transformar de forma constructiva un conflicto, es necesaria la reflexión constante. Es preciso aclarar que no se trata de un mero trasvase de conocimientos de quienes los tienen a quienes carecen de ellos, sino de un ejercicio diario de participación colectiva, tanto en términos dialógicos como prácticos, mediante el cual se distinguen los problemas de los conflictos, se aclaran las posiciones de los diferentes actores, se visibilizan dificultades que no se habían manifestado o relacionado con anterioridad y se modifican estructuras que inducen los conflictos (Barreda, 2007; EPJS, 2012). La investigación-acción participativa, por lo tanto, adquiere un papel fundamental en el diagnóstico, el análisis y la transformación positiva de los conflictos.

¿Qué conflictos se exacerban por los problemas socioambientales?

Otro de los resultados obtenidos por el grupo de diálogo fue la identificación de los conflictos que se agravan debido a la intensificación de los problemas socioambientales en México (Paz, 2014). Destacan los vinculados a:

- La falta de acceso a la información y su interpretación arbitraria, como en las manifestaciones de impacto ambiental elaboradas por las propias compañías interesadas en el aprovechamiento de un recurso.
- Los abusos concernientes a la propiedad, en particular el despojo de territorios y la privatización de bienes naturales de uso común, que en los últimos años se han vuelto frecuentes en nuestro país.
- Las diferencias entre quienes defienden la conservación colectiva de las áreas naturales protegidas y aquellos que buscan el aprovechamiento privado de éstas, por ejemplo, mediante el emplazamiento de desarrollos turísticos.
- La introducción de programas sociales que, entre otras alteraciones, ocasionan desarticulación y erosión de la vida comunitaria, como sucede con los pagos por servicios ambientales.
- La falta de comunicación y de sustento económico para emprender actividades de defensa y conservación de la naturaleza.

Para ejemplificar, exponemos en el recuadro el caso del Parque Nacional Cabo Pulmo, compartido en una de las sesiones del grupo de diálogo.

Parque Nacional Cabo Pulmo
El 6 de junio de 1995, la zona marina y la franja costera de cabo Pulmo fueron decretadas como área natural protegida (ANP). En 2009 se publicó el programa de manejo, un documento rector cuyo objetivo principal es preservar el único arrecife coralino del golfo de California, y se inició la elaboración del Programa de Uso Público (PUP) para establecer un manejo turístico efectivo y oponerse a la construcción de un megadesarrollo turístico que amenazaría directamente la conservación del ANP.

De esta forma, diferentes actores –gobierno, organizaciones de la sociedad civil, académicos, prestadores de servicios turísticos y la comunidad– se coordinaron, estudiaron la capacidad de carga relativa al buceo y crearon el Subconsejo de Uso Público, el que a la postre ha sido una excelente plataforma de gobernanza. Este espacio, en el que todos los actores involucrados tienen voz y voto, busca consolidar acuerdos y mecanismos para manejar las actividades turístico-recreativas, como la determinación por consenso del número máximo de turistas por sitio de buceo y el cierre de éstos hasta el primer día del siguiente mes una vez que se alcanza la capacidad de carga mensual, tarea a cargo de la Dirección del ANP.

Tras 24 años de protección, el Parque Nacional Cabo Pulmo muestra niveles de recuperación y conservación sobresalientes, y es un importante destino internacional para la práctica del buceo autónomo. Sin embargo, el incremento de la afluencia turística en los últimos años ha ocasionado conflictos entre los usuarios debido a que la Comisión Nacional de Áreas Nacionales Protegidas (Conanp) ha cerrado los sitios de buceo más frecuentados durante octubre y noviembre, esto es, la temporada alta.

Cada actor miembro del PUP tiene intereses particulares en el Parque, muchos de ellos opuestos entre sí:

1. La Conanp es la autoridad encargada de llevar a cabo las acciones de manejo en el ANP, orientadas principalmente a conservar el arrecife coralino. Sin embargo, sus recursos humanos y financieros son insuficientes para verificar el cumplimiento de las reglas del programa de manejo y de los acuerdos consensuados en el Subconsejo de Uso Público.
2. La Universidad Autónoma de Baja California Sur emprende estudios técnicos y monitorea los indicadores biofísicos, como las enfermedades y los daños al coral. Ha encontrado fragmentación coralina provocada por buzos inexpertos o descuidados.
3. La Sociedad de Historia Natural Niparajá, AC, ha facilitado las reuniones del Subconsejo de Uso Público y ha buscado que los visitantes conozcan las normas vigentes en el Parque mediante la difusión de reglas y buenas prácticas para la observación de los arrecifes.
4. Los prestadores de servicios turísticos han implementado las reglas y los acuerdos para ordenar el buceo, pero, buscando aprovechar el alto número de visitantes, en algunas ocasiones han dejado de lado su compromiso con la conservación del Parque y no han respetado unas u otros.

Por su parte, los turistas que practican el buceo ansían obtener una buena foto submarina con las especies más emblemáticas del lugar, como los jureles y otros peces grandes, mas no siempre están conscientes de que se hallan en un ANP y deben acatar ciertos códigos de conducta y reglas.

El Subconsejo de Uso Público ha servido para tratar de resolver los conflictos, mientras que Niparajá se ha desempeñado como mediador, pues se tiene la voluntad de recuperar la comunicación entre los actores.

Para lograr una operación turística eficaz del Parque se necesita que todos los prestadores de servicios turísticos respeten los acuerdos y las reglas, así como concientizar a los visitantes sobre la conservación del arrecife mediante el cumplimiento de las normas, incrementar la presencia y la vigilancia de la Conanp y contar con infraestructura básica para el manejo de los turistas.

Herramientas para hacer de los conflictos oportunidades

El análisis colectivo nos acercó a la cuestión de cómo desarrollar el aspecto positivo potencialmente presente en un conflicto. En la búsqueda de una respuesta, concebimos que las herramientas y los elementos similares no se aplican únicamente para resolver conflictos, como gusta de imponer el enfoque institucional, sino también para transformarlos y para enfrentar los problemas estructurales de los que nacen (EPJS, 2012).

Así, discutimos en torno a diferentes herramientas y habilidades para hacer frente al conflicto. Entre ellas destaca el mapeo colectivo, el cual llevamos a la práctica en el mismo grupo mediante un breve ejercicio, el que –además de avivar nuestra cercanía– nos mostró su utilidad para identificar y abordar las problemáticas más apremiantes que generan conflictos, así como para reflexionar sobre las alternativas y las conexiones con problemáticas y conflictos que escapan de la escala local.

Se hallan estrechamente relacionadas con el mapeo colectivo las evaluaciones participativas efectuadas mediante las caravanas de monitoreo ambiental y las de solidaridad entre comunidades y grupos en resistencia, así como los sistemas de información geográfica participativos. Señalamos que estos recursos –generados desde la gente o apropiados por ella– hacen posible identificar problemas que apenas se están manifestando, dar prioridad a aquellos que se han relegado, visibilizar de manera conjunta las necesidades sentidas en colectivo, impulsar el tejido de alianzas y redes de lucha, y fomentar la participación de todos los actores mediante la conformación de una visión común y de espacios de confianza (Barreda, 2007).

Por último, examinamos el papel de los talleres de reconstrucción de identidades locales en la recuperación de la memoria y el reconocimiento del territorio (EPJS, 2012), así como lo favorable del análisis de contextos

(Cesup, 2014), la identificación de aliados y opuestos, y la apertura de foros de información para crear instancias de reflexión colectiva acerca de los conflictos y los problemas que se afrontan.

Comentarios finales

El diálogo colectivo de saberes, es decir, de los múltiples puntos de vista y enfoques que ofrecimos los integrantes del grupo, no sólo nos condujo a entender que el conflicto debe concebirse desde una mirada procesual y compleja, sino también a aprender que gracias a esta visión es factible reconocer y encauzar el papel estratégico de la creatividad social y la acción positiva para abordar y transformar los conflictos, quehacer que demanda necesariamente la participación activa de todos. Esta idea nutrió en gran medida la perspectiva personal que cada quien tenía en un principio.

Adicionalmente, la discusión nos hizo apreciar que tal postura frente a los conflictos abre un abanico de instrumentos para analizarlos y transformarlos; algunos son muy conocidos, como el mapeo colectivo y la identificación de aliados y opuestos (sociograma), y otros se practican poco, como las caravanas de solidaridad entre comunidades y grupos en resistencia. También comprendimos que se trata de herramientas y habilidades que no pueden aplicarse como moldes en todo tipo de pugnas, sino que precisan de nuestra reflexión constante y de la participación colectiva para ajustarlas según las necesidades y los problemas prioritarios que subyacen en cada conflicto. De aquí proviene la relevancia de abrir grupos de diálogo y talleres como éste, pues, como mencionamos en alguna de las sesiones, el debate y la deliberación nos llevan a *confluir en generalidades que pueden ayudarnos en lo particular.*

Con nuestros saberes y testimonios aquí vertidos, dejamos no sólo una reflexión desde lo común sobre la(s) definición(es) de conflicto, sino también una invitación a continuar abriendo y construyendo espacios organizativos que nutran y profundicen la discusión sobre las herramientas y los elementos útiles para analizar y transformar conflictos, actividades indispensables en cualquiera de nuestros centros de convivencia cotidiana.

Referencias

Barreda, A. (2007). "El nacimiento de nuevos ríos: nuestras luchas por la defensa del agua". En A. Barreda y E. Ortiz (coordinadores), *Defensa y gestión comunitaria del agua en el campo y la ciudad. Testimonios y diálogos sobre el metabolismo irracional del agua en México*. México: Coalición Internacional para el Hábitat, AC; Centro de Análisis Social, Información y Formación Popular, AC; y Editorial Itaca, pp. 9-24.

Centro de Seguridad Urbana y Prevención, SC (Cesup). (2014). *Manual para la formación y capacitación en mediación comunitaria*. México: Cesup.

Escuela de Paz Jtatic Samuel (EPJS). (2012). *Análisis y estrategia. Manual para la transformación positiva de conflictos*. México: Ediciones Serapaz.

Paz, M.F. (2014). "Conflictos socioambientales en México: ¿qué está en disputa?". En M.F. Paz y N. Risdell (editores), *Conflictos, conflictividades y movilizaciones socioambientales en México: problemas comunes, lecturas diversas*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Miguel Ángel Porrúa, pp. 13-58.

Para continuar el diálogo

Calderón, P. (2009). "Teoría de conflictos de Johan Galtung". *Revista Paz y Conflictos* (2): 60-81.

Castro, G. (2015). "¿Qué es un conflicto minero?". *Escaramujo* (54). <https://otrosmundoschiapas.org/el-escaramujo-54-que-es-un-conflicto-minero/ >.

Fuquen, M.E. (2003). "Los conflictos y las formas alternativas de resolución". *Tabula Rasa* (1): 265-278.

Galtung, J. (2000). *Conflict transformation by peaceful means (The transcend method)*. Ginebra: United Nations Disaster Management Training Programme.

Gudynas, E. (2014). "Conflictos y extractivismos: conceptos, contenidos y dinámicas". *Decursos. Revista en Ciencias Sociales* (27-28): 79-115.

López, T.A. (2008). *Transformación del conflicto. Unidad 3.* Lima: Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (InWEnt).

Laca, F., y Alzate, R. (2004). "Estrategias de conflicto y patrones de decisión bajo presión de tiempo". *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM* año XIV(1): 11-32.

Otros recursos sobre el tema

GRIETA Medio para armar.
<www.grieta.org.mx/>.

Servicios y Asesoría para la Paz, AC (Serapaz). (2014, 31 de marzo). *Transformación positiva de conflictos en Serapaz* [Video]. Rompeviento TV. <https://youtu.be/52DyhiGno6Y>.

The Environmental Justice Atlas.
<https://ejatlas.org/country/mexico>.

Sobre el autor y la autora

Isidro Téllez Ramírez

Economista y maestro en geografía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es profesor en la Facultad de Economía de la misma casa de estudios y colaborador de la Asamblea Nacional de Afectados Ambientales. Actualmente realiza sus estudios de doctorado en el posgrado en geografía de la UNAM.
isidrotr@gmail.com

Betsabé M. Luna Salguero

Bióloga marina por la Universidad Autónoma de Baja California Sur. Actualmente es oficial del Programa de Conservación de Mares y Costas del Fondo Mexicano para la Conservación de la Naturaleza, AC; se encarga de dar seguimiento a proyectos en el noroeste de México, especialmente en áreas naturales protegidas. Fue coordinadora del Subconsejo de Uso Público del Parque Nacional Cabo Pulmo y fungió como jefa de proyectos del Programa de Conservación Marina de la Sociedad de Historia Natural Niparajá, AC.
betsabe.luna@fmcn.org

RED COMUNITARIA
DE MONITOREO
DEL AGUA
en la región Monarca
12
Sagarpa
Gobierno Municipal
HACISA
UNAM
Universidad de Alabama
ENES UNAM
PROTEPA
CONAFOR
Opuestas
Reto
Participación de 50 familias de Campamento Miguel Ángel P.
Estrategia
Realizar Encuesta Participativa P/Dx Cultura Ambiental
Involucrar actores neutrales p/realizar act. lúdicas de promoción ambiental
¿Cómo?
reunión Colegiada Diseño ENC
Aplicación 01/09
elaborar directorio invitados posibles
reunión p/definir calendario de act.

Taller Regional de Colaboración Transdisciplinaria para la Sustentabilidad, Áporo, Michoacán, México, septiembre de 2015. Fotografía de Isabel Bueno.

Organización de la colaboración transdisciplinaria: encuentros y desencuentros en la construcción de una visión común

Anaid Lobato, Mirna Ambrosio Montoya, Diego Hernández-Muciño, Jorge Mauricio Escobar Sarria, María Paulina Núñez Rojo y Emmanuel Rivera Téllez[1]

En un mundo con problemas ambientales tan severos, resalta la importancia de articular esfuerzos y valorar los saberes de todos los actores sociales, comenzando por los de quienes desde hace siglos manejan y cuidan los territorios: las familias, comunidades y pueblos campesinos e indígenas, quienes poseen conocimientos que ofrecen pistas muy importantes para el tránsito hacia sociedades sustentables.

Gerardo Alatorre *et al.*, 2016.
Para construir lo común entre los diferentes. Guía para la colaboración intersectorial hacia la sustentabilidad.

Introducción

En los diálogos transdisciplinarios realizados en el Encuentro Construyendo lo Común desde las Diferencias uno de los temas correspondió propiamente al quehacer transdisciplinario y su relación con la sustentabilidad. El punto de partida fueron las preguntas formuladas con las inquietudes de quienes se interesaron en tomar parte en el grupo: ¿qué es la transdisciplinariedad y qué relación tiene con la sustentabilidad?, ¿qué retos representa la transdisciplinariedad para la academia?, ¿cuáles formas de trabajo nos ayudan a

[1] Le agradecemos a Astrid Velázquez Martínez, Eryka Torrejón Cardona, Adriana de la Cruz Gómez, Pío G. Chávez Segura, María Paulina Núñez Rojo, Aidé de Jesús Meraz Jiménez y Víctor Daniel Parga Marruffo su participación en el grupo de diálogo.

conciliar distintas visiones?, ¿qué aspectos enriquecen los procesos de colaboración transdisciplinaria?, ¿cuáles herramientas heurísticas contextualizadas resultan útiles en procesos de colaboración transdisciplinaria?

Consideramos que la importancia de este grupo de diálogo consistió en abonar la discusión de lo que hoy se conoce como perspectiva transdisciplinaria. Comenzamos con aportaciones personales que desencadenaron un proceso de construcción colectiva de aprendizajes –desde la puesta en práctica de la escucha activa y el compartir de la palabra hasta la teorización y la apropiación de conceptos– del que todos salimos beneficiados. La producción conjunta de aproximaciones y preguntas nos ayudó a comprender mejor la perspectiva transdisciplinaria y a poner sobre la mesa el papel clave de la academia en su gestación y difusión.

En el grupo discutimos, aprendimos y nos nutrimos de la experiencia que cada quien ofreció en el referido proceso, en el cual la diversidad no sólo fue reconocida, sino también valorada como esencial. Nuestro trabajo complementó el de otros grupos respecto a las formas alternas de creación de conocimiento como ayuda para encontrar soluciones viables a los problemas socioambientales que actualmente padecemos en varias escalas. Sabemos que el camino es largo, mas confiamos en una inteligencia colectiva capaz de suscitar ideas y estrategias que aporten a la edificación de sociedades más justas, solidarias y equitativas. En este capítulo resumimos las principales ideas y reflexiones que surgieron en torno a las cinco preguntas desencadenadoras.

¿Qué entendemos por transdisciplinariedad y qué relación tiene con la sustentabilidad?

En nuestra primera sesión reflexionamos sobre el concepto de transdisciplina y su relación con la sustentabilidad. El diálogo se inició con una afirmación: *la transdisciplina lo es todo y nada a la vez.* ¿Qué significa esto? Una interpretación es que intentamos comprenderla y abordarla con perspectivas propias, a veces desde nuestra formación profesional y en otras ocasiones desde nuestras experiencias vividas. Si unimos todas las perspectivas obtenemos un *nada* precedente y a la vez algo *nuevo*. ¿Un nuevo concepto, un nuevo conocimiento, un nuevo paisaje? Es difícil especificarlo, pero surgirá algo distinto a lo establecido, a lo

conocido. Esta forma de vislumbrar un panorama más amplio, más allá de los límites del marco teórico y el terreno de lo disciplinar, es lo que entendemos como *visión transdisciplinaria.*

Algunos teóricos definen a la transdisciplina como un esquema cognitivo que permite *atravesar, ir más allá* de las disciplinas o del espacio entre dos dimensiones entre las que se evidencia un constante flujo de información (Morin, 1984; Nicolescu, 2014). Su meta es la comprensión del mundo como un todo. Partiendo del prefijo "trans", se caracteriza como lo que se encuentra entre, a través y más allá de las disciplinas (Nicolescu, 1996). Por ello, la transdisciplina no solamente se refiere al empleo de un enfoque de trabajo que integra diferentes disciplinas en función de un objeto común, sino que representa una nueva forma de comprender la realidad, pues ve al mundo como algo complejo, abierto, multidimensional y multirreferencial (Nicolescu, 1996).

Desde nuestras experiencias, entendemos a la transdisciplina como la apertura hacia las disciplinas y otros saberes con el objetivo no sólo de construir conocimiento sino también de comprenderlo, lo que incluye el beneficio social que trae consigo. No se trata de continuar forjando conocimiento únicamente porque podemos hacerlo, sino, como lo expresa Edgar Morin (1984), de generar una ciencia con conciencia. Más allá de la mera búsqueda de soluciones a problemas socioambientales, la transdisciplina se entiende en este contexto como la acción que atraviesa la construcción de los conocimientos y las prácticas que nos permiten entender, sentir y pensar los socioecosistemas y sus respuestas a las presiones que sobre ellos ejercemos los seres humanos, quienes somos víctimas y victimarios al dañarlos con nuestras actividades en nombre del desarrollo, del progreso, de un proyecto llamado civilización que nos ha llevado a la cosificación del mundo.

De esta forma, la transdisciplina se convierte en oportunidad para acercarnos a las múltiples realidades que constituyen nuestro mundo; para mudar la lente con la que aprendimos a mirarlo, ajustándola a las necesidades de cada una de esas realidades que lo componen; para pensar y sentir de otros modos; para reconocer la importancia del sentipensar, esto es, del religar razón y corazón, para comprender y sentir el mundo del que todos sin distinción formamos parte. Así lo expresó Mauricio Escobar, integrante del grupo: "Esta posibilidad de construir

formas; de transformar realidades, problemas complejos y focalizados, tiene que ver con el sentipensar, la razón, las metodologías...".

En la perspectiva transdisciplinaria, el pensamiento complejo y la teoría de sistemas aportan elementos que nos posibilitan abordar problemáticas –considerando no sólo sus aspectos cualitativos y cuantitativos, sino también sus múltiples dimensiones– que no son resueltas por cada una de las disciplinas actuando por separado. Un elemento clave en dicha perspectiva es el diálogo de saberes, que ayuda a enfrentar un problema desde diferentes disciplinas al identificar zonas de no resistencia epistémica entre ellas, a partir de las cuales es factible construir un marco conceptual y metodológico que brinde respuestas, reflexiones y resoluciones innovadoras, en contraste con las que tradicionalmente ofrece cada disciplina específica.

Por lo tanto, cuando se ha distinguido cierta problemática ambiental, sociocultural o política de importancia cuyo entendimiento no es logrado por ninguna de las disciplinas tradicionales, procede desarrollar enfoques de análisis e interpretación que la aborden de manera sistémica y rebasen lo que habitualmente se hace desde lo disciplinar, en lo que se pierde la posibilidad de dar soluciones más integrales y de mediano y largo plazos puesto que sólo se ataca lo considerado como causas inmediatas o consecuencias o efectos directos. En suma, se trata de cambiar la forma de ver la realidad, de ver los problemas, de entenderlos e intentar resolverlos.

Cabe señalar que la transdisciplina no niega ni anula lo disciplinario, ni el cúmulo de conocimientos producidos por medio de otros modelos de coordinación entre disciplinas (multidisciplinariedad e interdisciplinariedad); por el contrario, busca complementar tales modelos a partir de la cooperación y la coordinación entre disciplinas con el fin de trascenderlas, de no quedarse en lo disciplinar sino de ir más allá, reconociendo e integrando prácticas y saberes extradisciplinarios que resultan indispensables para comprender la realidad, la problemática que se desea resolver. De esta manera, como afirmaba Piaget en 1996, hace más de veinte años, las fronteras entre las disciplinas comienzan a desaparecer y sus estructuras tienden a ser comunes y solidarias. Al desbordar dichas fronteras vislumbramos un paradigma emergente basado en la complejidad y la multidimensionalidad de la realidad y en una lógica capaz de religar lo que se nos ha presentado como contrario o antagónico por un

pensamiento fundado en una lógica dual que apuntala la separación –naturaleza/sociedad, sujeto/objeto, subjetividad/objetividad…– y no acepta la complementación.

Si partimos del hecho de que nuestra realidad es compleja, multirreferencial y multidimensional, podemos constatar también que hay diferentes formas de abordarla. Nuestro intento por comprenderla y dar respuesta o solución a las problemáticas socioecológicas a las que hoy nos enfrentamos nos conduce a generar estrategias, consensos, negociaciones y convenios entre todos los actores involucrados para dar lugar a un nuevo conocimiento.

Taller Nacional sobre Colaboración Transdisciplinaria para la Sustentabilidad, Cuetzalan, Puebla, México, agosto de 2015. Fotografía de Isabel Bueno.

Esta forma de encontrar lo común desde miradas distintas nos lleva igualmente a comprender que debemos buscar la sustentabilidad no sólo desde la ciencia, sino también desde las prácticas mismas de la vida comunal, para lo cual requerimos entender las diversas maneras en que el ser humano interactúa con su entorno y se organiza, así como valorar el saber tradicional y los aspectos espirituales del amor por la Tierra. No podemos resolver los problemas aplicando la ciencia de la misma forma en que hemos venido haciéndolo, pues para muchos es en este proceder que aquéllos se originan. Necesitamos cambiar el

modo en que hacemos ciencia; nos hace falta construir en conjunto un conocimiento incluyente, abierto a todos los sectores, lo cual demandará un proceso largo, dinámico e iterativo, cual espiral. No basta con pretender adaptarnos al desastre socioambiental; se precisa un cambio radical, es decir, una transformación. Ante estos nuevos paradigmas, se vuelve indispensable el abordaje de las problemáticas socioambientales desde miradas diversas: una de ellas es la transdisciplinaria.

¿Qué retos representa la transdisciplinariedad para la academia?

Actualmente, la transdisciplinariedad sigue siendo una apuesta, un proyecto inacabado, en permanente construcción, en el que hay aún mucho por descubrir e investigar. Es, al mismo tiempo, una herramienta y un proyecto que puede mejorar nuestra comprensión del mundo y la naturaleza (Max-Neef, 2004). Hasta el momento no se dispone, según Max-Neef, de universidades o centros de estudios transdisciplinarios, por lo menos consolidados, pues sigue en curso un fuerte debate sobre lo que significa la transdisciplinariedad. Sin embargo, se intenta, dentro y fuera de las universidades, forjar colectivamente maneras alternativas de conocer y abordar la realidad a partir de avances en los campos epistémico, axiológico y cognitivo[2] que exigen un cambio en nuestras conciencias y la configuración de una ética que nos anime a ser empáticos con el planeta. El camino se presenta largo y sinuoso, pero la crisis socioecológica en la que nos encontramos inmersos nos apremia a seguir caminando y a mantener la esperanza.

[2] En conjunto, estos tres campos significan, respectivamente, el origen, el valor y el procesamiento del conocimiento que cambia nuestras conciencias.

En nuestros diálogos surgió un primer reto respecto al papel de la academia en este andar: contribuir en la discusión de lo que implica asumir una visión transdisciplinaria, ayudar a esclarecer y comprender su significado e identificar las transformaciones necesarias para impulsarla y llevarla a la práctica desde la propia academia. Aplicar la visión transdisciplinaria en las ciencias naturales y humanas sería fundamental para la toma de decisiones que afectan a la naturaleza y a nosotros como parte de ella.

En el grupo se cuestionó lo que representa la construcción de conocimiento de forma conjunta, incluyendo a actores de sectores distintos al académico, lo cual nos llevó a reflexionar sobre los retos que enfrentamos cuando intentamos trabajar con la diversidad de actores involucrados en una problemática: ¿cómo facilitar encuentros con apertura al diálogo?, ¿cómo armar objetivos comunes a partir de las diferencias?, ¿cómo estructurar un lenguaje que propicie el intercambio, la retroalimentación y la co-construcción entre los diferentes actores?, ¿cómo devolver y comunicar de forma creativa los resultados de los proyectos para que los actores se apropien del conocimiento y lo apliquen en los cambios sociales necesarios para remontar las problemáticas que vivimos?, ¿será posible organizar los procesos de generación de conocimiento de forma tal que se garantice la transversalidad de éste y la horizontalidad entre quienes participan? Gracias a estas preguntas logramos dimensionar la amplia gama de retos que entraña el avanzar hacia una visión transdisciplinaria, la que demanda giros no sólo en nuestra manera de construir conocimiento, sino también en nuestro modo de vivir y estar en este mundo. Claro, sin dejar de tener en cuenta que el camino hacia una nueva forma de hacer ciencia está aún por abrirse y que la academia tiene mucho que aportar en ello.

La revaloración del sentido común, la percepción, la intuición y la ética fue también abordada en nuestro diálogo. Concordamos en que confiere peso no sólo al saber, sino también a la comprensión de los fenómenos socioambientales, y que nos habilita para aceptar que no hay recetas únicas que nos digan cómo actuar ante tal o cual problema y que son muchas las formas de abordar la realidad y de superar los obstáculos. Debemos aprender a hacer las paces con nuestra intuición, a confiar más en el sentido común, a complicarnos menos y a actuar más, a religar razón y corazón –el sentipensar del que hablan algunos autores–, a asumirnos como parte de la solución y como parte del problema, a dejar atrás los egos del academicismo y a reconocer con humildad nuestras limitaciones como académicos, como investigadores, como seres humanos. En fin, se trata de aprender a hacer comunidad en la diversidad.

¿Cuáles formas de trabajo nos ayudan a conciliar distintas visiones?

En las sesiones, intercambiamos en torno a los métodos que hemos utilizado en proyectos de colaboración transdisciplinaria para conciliar visiones entre quienes tomamos parte en ellos. Destacaron los siguientes:

a) *Conformación del grupo de colaboración.* En este aspecto resulta clave la toma de acuerdos. Una estrategia que ha funcionado es la elaboración de cartas de alianza o compromiso con las personas voluntarias adjuntas al proyecto, pues ayuda a tener claros los acuerdos y las formas en las que cada una colaborará. También ha sido útil trabajar con una "bolsa" o "banco de tiempo"[3] para que cada quien tenga certeza en lo que aporta y en el nivel de responsabilidad que contrae. Es igualmente importante negociar entre los facilitadores de los procesos, gestionar permisos ante las autoridades correspondientes para llevar a cabo los trabajos y presentarse ante las autoridades locales tradicionales.

[3] Esta estrategia consiste en poner a disposición del colectivo el tiempo que cada persona puede aportar al proceso mediante un sistema de trueque en el que se intercambian servicios o favores por tiempo. Se practica entre personas sin que medie ningún tipo de relación económica, y la medida de valor es precisamente el tiempo que se emplea en la aportación y la recepción de servicios.

b) *Identificación de las necesidades y demandas locales.* Un punto esencial es que toda propuesta de trabajo surja de las necesidades y las demandas de la comunidad con la que se colabora. Por lo general, las estrategias empleadas para determinarlas consisten en diagnósticos poco específicos y que no necesariamente involucran a la comunidad como un agente creador de conocimiento valioso, sino como uno que sólo aporta información estadística. La alternativa es precisar necesidades y demandas en talleres participativos en los que se diagnostique con diversas herramientas, como la matriz FODA y el árbol de problemas. Ello permitirá saber cuáles sectores comunitarios –mujeres, niños, adultos mayores, etcétera–son los principales afectados por una problemática e incluir acciones específicas para ellos en el diseño del proyecto, así como conocer a promotores y líderes locales que ayuden a crear redes y a tener presencia en la comunidad.

c) *Diseño del proyecto.* Otra oportunidad importante para promover la colaboración entre los distintos actores y agentes es la formulación del proyecto, proceso durante el cual se celebran reuniones que incluyan a todos los involucrados en las problemáticas que se hayan identificado. Puede llevarse a cabo en distintas etapas; lo esencial es que recoja las inquietudes, las necesidades y las demandas de los participantes. Es indispensable expresar los puntos a favor, codefinir lo que se hará en la región, llegar a acuerdos y encontrar o establecer instituciones locales y regionales que le den continuidad al proyecto.

d) *Diálogo de saberes.* La pertinente incorporación de todos los involucrados nos pone ante el reto de colaborar con una amplia diversidad de actores con visiones, intereses, formas de trabajar y de percibir la realidad muy heterogéneas, incluso antagónicas. En este contexto, resulta importante capacitarnos en el empleo de estrategias que nos ayuden a gestar un diálogo que, a partir de la diferencia y de lo individual, nos conduzca a hallar lo común para construir en colectivo. Necesitamos cultivar una actitud de apertura hacia el diálogo como una disposición vital, como una convicción fundamental. Aunque sabemos que no será fácil, pues implica el desapego de nuestros propios conceptos y categorías, es preciso lograrla para crear un terreno común abierto al encuentro y la expresión de las divergencias, a partir de las cuales emerja un mirar distinto, más compasivo y generoso, que suscite consensos y nuevos diálogos (Moraes, 2004).

e) *Presentación y comunicación de resultados.* Cuando se trabaja en proyectos colaborativos, un aspecto infaltable es la presentación y comunicación de los resultados. En el grupo de diálogo coincidimos en que es básico elegir los formatos adecuados para cada sector al que nos dirigimos; por ejemplo, memorias digitales para la academia y murales, ferias, folletos y videotalleres para otros actores y sectores, según la creatividad de cada grupo. Se propusieron también actividades de difusión generacional y hereditaria para que cada generación se comprometa a ser portavoz de la comunidad ante las siguientes; por ejemplo, los adolescentes compartirían sus experiencias y saberes con los niños, y así sucesivamente. Se comentó que al presentar los resultados se abren oportunidades para

ampliar la colaboración gracias a que se informa a la población sobre el trabajo invertido y los frutos alcanzados. Se sugirió evaluar periódicamente los procesos de colaboración transdisciplinaria para crear nuevas ideas, cubrir otras demandas y practicarlos como iterativos, y así visualizarlos como una espiral (figura 1).

Figura 1. Representación gráfica de la construcción de la colaboración transdisciplinaria entendida como un proceso largo, dinámico e iterativo, cual espiral.

¿Qué aspectos enriquecen los procesos de colaboración transdisciplinaria?

Compartimos la idea de que las problemáticas que vivimos son globales, multidimensionales y complejas, por lo cual requieren abordajes mucho más holísticos e integradores que los usados hasta el momento, y concordamos en la importancia de los procesos de colaboración transdisciplinaria en la gestación de tales abordajes. Por ello, discutimos en torno a los aspectos que consideramos enriquecedores de dichos procesos.

La confianza es el aspecto clave. De ella se desprenden otros, como el compromiso y la corresponsabilidad, la empatía y el respeto hacia los otros, hacia sus formas particulares de saber y comprender el mundo del que forman parte. Este conjunto de rasgos brinda la posibilidad de

reconstruir y reorientar enfoques y acciones para re-dimensionar los procesos de colaboración de acuerdo con las distintas realidades que convergen en ellos.

La construcción de objetivos comunes es otro de los rasgos de la colaboración transdisciplinaria que contribuye a que la toma de decisiones sea colectiva. Es relevante partir de las experiencias previas, elaborar diagnósticos y difundir y estudiar casos que muestren formas exitosas de tejer la colectividad en medio de la diversidad.

Tener un buen conocimiento del equipo o la organización transdisciplinaria es otro de los aspectos clave. Son necesarias la compartición de aptitudes, la consideración de los distintos bagajes ideológicos y una alta capacidad de diálogo y escucha, así como el uso de códigos de comunicación apropiados. Asimismo, se requiere contar con una gran flexibilidad para re-direccionar objetivos y métodos; reconocer jerarquías, autoridades e instituciones comunitarias; y entablar relaciones con líderes natos, reconocidos por la comunidad, dispuestos a alcanzar una vinculación continua. Otra de nuestras conclusiones giró en torno al valor de identificar e incluir a sujetos articuladores (transductores), hábiles para tender lazos de colaboración entre los diferentes actores.

Finalmente, hablamos sobre los prejuicios: llegar a un proceso de colaboración con una actitud abierta, humilde, de desapego por nuestros prejuicios resulta clave para originar un ambiente asequible de confianza y de diálogo. El conocimiento fluye en la medida en que es creado en libertad.

¿Cuáles herramientas heurísticas contextualizadas resultan útiles en procesos de colaboración transdisciplinaria?

Basándonos en nuestras experiencias de trabajo con las comunidades y a la luz de aportes teóricos relevantes, revisamos algunas de las herramientas metodológicas adoptadas y adaptadas a nuestras necesidades (recuadro) y comentamos cómo a partir de ellas surgen nuevas formas de ver el mundo que nos conducen a conocimientos y saberes novedosos.

Herramientas
– Diagnósticos participativos. – Identificación y contactos con líderes y promotores. – Adaptación a los entornos comunitarios. – Interacción y comunicación transparentes. – Uso de herramientas de campo: árbol de problemas; lluvia de ideas; mapeo de alcance; surco, huella, cicatrices; consulta previa; cartografía comunitaria; recorridos, inventarios.

Gómez (2004) nos dice que la heurística es un conjunto de reglas metodológicas, no necesariamente forzosas, positivas y negativas, que sugieren o establecen cómo actuar y qué problemas evitar a la hora de generar soluciones y elaborar hipótesis.[4] Por su parte, Motta (2002) señala que algunas herramientas heurísticas aplicables en procesos de colaboración transdisciplinaria son:

[4] Una definición complementaria de heurística proviene del *Diccionario de la lengua española* (RAE, 2014): "En algunas ciencias, manera de buscar la solución de un problema mediante métodos no rigurosos, como por tanteo, reglas empíricas [surgidas de la experiencia], etcétera".

- *Complementariedad.* Se refiere a la comprensión de las relaciones entre aspectos contradictorios en la que tiene un papel destacado el problema de la articulación entre distintos niveles de realidad. Un ejemplo de esta herramienta es la resolución de conflictos comunitarios por estrategias de acción y participación mediadas por líderes natos (personas muy queridas y respetadas en sus pueblos, barrios o colonias) y promotores del cambio.
- *Comprensión de los diferentes niveles de realidad.* Para Nicolescu (1996), la realidad es una unidad abierta que engloba tres facetas: el sujeto, el objeto y lo sagrado. Desde su punto de vista, la reducción de la realidad al sujeto destruyó a las sociedades tradicionales, la realidad reducida al objeto conduce a los sistemas totalitarios y reducir la realidad a lo sagrado lleva a los fanatismos religiosos. La comprensión de las tres facetas o niveles nos permite trabajar con respeto hacia los mecanismos culturales comunitarios en la búsqueda de puntos en común, adaptarnos a las costumbres y a la cultura locales para entender e intercambiar conocimientos, y

manifestar empatía con los espacios de comunicación actuales para llegar a un diálogo correcto.

- *Multidimensionalidad.* La transdisciplina nos ofrece una visión de la realidad multidimensional, estructurada en múltiples niveles y resultante de la integración de los conocimientos y las percepciones, numerosas y complejas, de la realidad. Por ello, en los proyectos de colaboración transdisciplinaria se dice que el trabajo participativo busca puntos en común, respeta la cultura y procura adaptarse e identificarse con las costumbres.
- *Lenguaje.* En el contexto transdisciplinario, con la perspectiva de la unidad del conocimiento fundada en nuevas lógicas surgidas desde la complejidad del pensamiento, se requiere una nueva forma de racionalidad que repercuta en un cambio de actitudes. Leal (2014) cita al poeta Roberto Juarroz para decir que sólo se logra la transformación actitudinal si se alcanza un lenguaje diferente mediante la ruptura de la creencia de que la totalidad se limita a la realidad sensible, la que percibimos por nuestros sentidos. Aquí reside la importancia de desechar estereotipos del lenguaje que fijan un límite a la perspectiva de la realidad, así como de abandonar el modo de vida convencional basado en lo pragmático y lo mecanicista. De esta forma, la realidad no distorsionada trasciende el lenguaje pragmático, pues su expresión no se puede restringir sólo a elementos tangibles e intangibles. Este rompimiento genera un lenguaje con visión holística, la que

> exige estar en conexión con la naturaleza como fuente de energía e información. Aquí se alcanza un nivel de percepción no ordinario, que libera nuestra capacidad de expresión, revitaliza la magia energética del lenguaje en el mundo de la vida y de la ciencia, antes restringido y limitado, sumergido en una realidad que sólo existía en nuestras mentes producto de una racionalidad fría y reduccionista. (Leal, 2014).

En fin, esta herramienta nos conduce a utilizar en el diálogo lenguajes menos formales y más transparentes y respetuosos.

- *Complejidad*. Al respecto, Bachelard (1985) dice: “lo simple no existe, sólo existe lo simplificado. Las ciencias y los sistemas de saber construyen sus objetos de estudio extrayendo los componentes de

su ambiente complejo para situarlos en un ambiente de experimentación no complejo". En este sentido, Motta (2002) señala que la complejidad contenida en la diversidad, la articulación, la interdependencia y la fugacidad de circunstancias y problemas de la sociedad mundial excede los lentes disciplinarios.

Las descritas hasta aquí como herramientas heurísticas pueden considerarse también como pilares de la transdisciplinariedad, ya que ésta se basa en aquéllas para comprender el mundo. Así, la transdisciplina es concebida como una ciencia que da paso a la flexibilidad y la innovación metodológicas de acuerdo con los contextos, las problemáticas, los conflictos y los niveles de realidad en los que deseamos transformar nuestros pensamientos y nuestras actitudes.

Reflexiones finales

La transdisciplinariedad corresponde a un proyecto en construcción que emerge de la necesidad de contar con un nuevo paradigma que nos oriente hacia otras formas de pensar, de producir conocimiento y de coexistir con el mundo, y que nos ofrezca elementos para lidiar con la complejidad de nuestra realidad y de las problemáticas socioambientales que enfrentamos en el día a día. Estamos conscientes de que el camino hacia esta nueva visión es largo y sinuoso, pero intuimos que, a partir de experiencias y saberes compartidos en diálogos como el vivido en el grupo, avanzaremos en él gracias a la fuerza de una rica inteligencia colectiva que se crea cuando se encuentran mentes y corazones tan diversos, con disposición y apertura al diálogo.

Es primordial admitir que no podemos resolver los problemas de hoy con la misma forma de hacer y aplicar la ciencia que, de cierto modo, ha contribuido a crearlos. Hace falta cambiar la manera en que hacemos ciencia. Requerimos la construcción conjunta de un conocimiento incluyente que involucre a todos los actores y sectores implicados. Es preciso aprender a abordar las problemáticas socioambientales desde miradas diversas, como sugiere la transdisciplina.

Entendemos también que transitar hacia una visión transdisciplinaria no significa negar las disciplinas ni otros modelos de producción

de conocimiento (monodisciplina, multidisciplina e interdisciplina). Se trata de complementar esos conocimientos y metodologías con aportaciones de otros saberes, integrándolas al estudio de la realidad en sus diferentes niveles de una forma compleja, sistémica y más holística, y, por supuesto, sin olvidar que la transdisciplina busca religar lo que hasta el momento la ciencia ha separado: razón y emoción. De aquí, la importancia del aprender a sentipensar.

Por basarse la perspectiva transdisciplinaria en un pensamiento complejo para analizar sistémicamente las problemáticas, es posible aplicarla de diferentes formas y desde múltiples frentes a fin de arribar a nuevas maneras de representar la realidad y de generar conocimientos, estrategias, consensos y soluciones. Consideramos que con el respaldo de una visión transdisciplinaria pueden acopiarse elementos que nos ayuden a edificar sociedades más justas, equitativas y solidarias. Encontrar lo común desde miradas distintas nos lleva a comprender que la sustentabilidad debe levantarse no sólo con el apoyo de la ciencia, sino también con el de las prácticas mismas de la vida comunal, entendiendo las diversas formas del ser humano para organizarse e interactuar con su entorno y valorando el saber tradicional y los aspectos espirituales del amor por la Tierra.

Parecen demasiados los retos por superar en esta aventura transdisciplinaria, pero creemos que identificarlos y estar conscientes de ellos es ya un primer paso; el siguiente será encontrar estrategias y estilos de trabajo colectivos para afrontarlos. En tal contexto, consideramos que la academia será una aliada clave en la transición hacia una visión transdisciplinaria en la medida en que contribuya a esclarecer de qué modo ésta nos auxilia para mudar nuestras formas de ver, estar y convivir en el mundo; para procurar una relación más armoniosa con la naturaleza; y para tener como horizonte la construcción de sociedades sustentables, una utopía que nos impulsa a seguir caminando.

Referencias

Alatorre, G., Merçon, J., Rossell, J., Bueno, I., Ayala-Orozco, B., y Lobato, A. (2016). *Para construir lo común entre los diferentes. Guía para la colaboración intersectorial hacia la sustentabilidad*. México: Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y Grupo de Estudios Ambientales, AC.

Bachelard, G. (1985). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI.

Gómez, L.R. (2004). *Evolución científica y metodológica de la economía: escuelas de pensamiento*. <www.eumed.net/cursecon/libreria/rgl-evol/rgl-metod.pdf>.

Leal, J. (2014). "El lenguaje de la transdisciplinariedad". *Arjé, Revista de Postgrado FACE-UC 8*(14): 201-206.

Max-Neef, M.A. (2004). *Fundamentos de la transdisciplinariedad*. Chile: Universidad Austral de Chile.

Moraes, M.C. (2004). *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI.* Petrópolis: Vozes.

Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.

Motta, R. (2002). "Complejidad, educación y transdisciplinariedad". *Polis, Revista Latinoamericana 1*(3). <https://journals.openedition.org/polis/7701>.

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité. Manifeste*. Mónaco: Du Rocher.

Nicolescu, B. (2014). "Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro". En A. Espinosa y P. Galvani (editores), *Transdisciplinariedad y formación universitaria. Teorías y prácticas emergentes*. Puerto Vallarta, México: Centro de Estudios Universitarios Arkos, pp. 45-89.

Piaget, J. (1996). *Para onde vai a educação?* Río de Janeiro: José Olympio.

Real Academia Española (RAE). (2014). *Diccionario de la lengua española*. México: Espasa Libros.

Para continuar el diálogo

Azkarraga, J., Altuna, L., Kausel, T., e Iñurrategi, I. (2012). *La evolución sostenible. I. Una crisis multidimensional*. Mondragón, España: Universidad de

Mondragón, Cuadernos de Lanki núm. 4. <www.clubderomagv.org/debates/20120511/20120511evolsos1.pdf>.

Azkarraga, J., Max-Neef, M.A., Fuders, F., y Altuna, L. (2012). *La evolución sostenible. II. Apuntes para una salida razonable*. Mondragón, España: Universidad de Mondragón, Cuadernos de Lanki núm. 5. <www.clubderomagv.org/debates/20120511/20120511evolsos2.pdf>.

Bertus, H., Delgado, F., Shankar, D., y Millar, D. (2013). *Hacia el diálogo intercientífico. Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento*. La Paz: Agroecología Universidad Cochabamba (Agruco) y Plural. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Bolivia/agruco/20170927041822/pdf_226.pdf>.

Bunge, M. (2000). *La ciencia, su método y su filosofía*. Bogotá: Editorial Panamericana.

Cubillos, L.F. (2007). "Lo ambiental: ¿ciencia, saber o ideología?". Pereira, Colombia: Facultad de Ciencias Ambientales (FCA) de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), manuscrito no publicado.

Cubillos, L.F. (2008). "La epistemología de las ciencias ambientales: reflexiones desde la 'impertinencia social'". En O. Sáenz (compilador), *Las ciencias ambientales: una nueva área del conocimiento*. Bogotá: Red Colombiana de Educación Ambiental-Colciencias, pp. 83-92.

Cubillos, L.F. (2009). "La gestión cultural ambiental frente al desafío de las problemáticas ambientales reales". En C.E. López y U. Hernández (compiladores), *Diálogo entre saberes, ciencias e ideologías en torno a lo ambiental*. Pereira: FCA de la UTP, pp. 19-28.

D'ambrosio, U. (2011). "Sustentabilidad y transdisciplinariedad: un llamado a los científicos e ingenieros para lograr sociedades sustentables". *Visión Docente Con-Ciencia* año *X*(6): 4-10. <https://www.ceuarkos.edu.mx/vision_docente/sustentabilidad61.pdf>.

Delgado, F., y Rist, S. (editores). (2016). *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*. La Paz: Agruco. https://boris.unibe.ch/91487/

Díaz, C. (2010). "Reflexión sobre las prácticas ambientales interdisciplinarias". Pereira: FCP de la UTP, manuscrito no publicado.

Flórez-Malagón, A., y Millán, C. (editores). (2002). *Desafíos de la interdisciplinariedad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana e Instituto Pensar.

García, R. (1994). *Interdisciplinariedad y sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Gómez-Gómez, E.N., y Arboleda-Gómez, R. (coordinadores). (2015) *Diálogos sobre transdisciplina. Los investigadores y su objeto de estudio.* Guadala-

jara, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/3268>.

Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (1999). *Metodología de la investigación*. México: Mcgraw Hill e Interamericana.

Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: Instituto Universitario de Tecnología de Caripito y Servicios y Proyecciones para América Latina, 3ª ed.

Lanz, R. (2010). "Diez preguntas sobre transdisciplina". *RET. Revista de Estudios Transdisciplinarios 2*(1): 1-21. <www.redalyc.org/articulo.oa?id=179221238002>.

Leff, E. (coordinador). (2000). *La complejidad ambiental*. México: Siglo XXI, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente.

Méndez, V.E., Bacon, C.M., y Cohen, R. (2013). "La agroecología como un enfoque transdisciplinar, participativo y orientado a la acción". *Agroecología 8*(2): 9-18. <http://revistas.um.es/agroecologia/article/view/212061/168351>.

Merçon, J., Camou-Guerrero, A., Núñez, C., y Escalona, M.A. (2014). "¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa más allá de lo que sabemos". *Decisio* (38): 29-33. <https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_38/decisio38.pdf>.

Morin, E. (1998). "Epistemología de la complejidad". En D. Fried (editora), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Madrid: Cátedra, pp. 421-442.

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Peña, D. (2002). *Análisis de datos multivariantes*. Madrid: McGraw Hill Interamericana.

Tamariz, C., y Espinosa, A.C. (2007). "La inter y la transdisciplinariedad como tendencias integradoras del conocimiento". *Visión Docente Con-Ciencia* año *VI*(34): 45-89.

Vandermeer, J., y Perfecto, I. (2013). "Tradiciones complejas: intersección de marcos teóricos en la investigación agroecológica". *Agroecología 8*(2): 55-63. <http://revistas.um.es/agroecologia/article/viewFile/212191/168411>.

Otros recursos sobre el tema

Aguilar, L., Briceño, G., Valenciano, I., y Chacón, E. (2002). *Quien busca... encuentra: elaborando diagnósticos participativos con enfoque de género*. México: Unión Mundial para la Naturaleza, Fundación Arias para la Paz y el Progreso e Instituto Nacional de las Mujeres. <www.colpos.mx/wb/images/Meg/Montecillo/Documentos/mod02.pdf>.

Alberich, T., *et al.* (2009). *Metodologías participativas. Manual*. Madrid: Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible. <www.redcimas.org/biblioteca/metodologia/>.

Berger, M. (20 de noviembre de 2012). *¿Qué es transdisciplinariedad?* [Video]. Centro de Filme Etnográfico. <https://www.youtube.com/watch?v=9p9JghKicYc>.

Calderón, R. (22 de diciembre de 2015). *¿Cómo funcionan los sistemas socioecológicos?* [Video]. Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad. <https://www.youtube.com/watch?v=mz684oE7sGk>.

Cox, R. (1996). *El saber local. Metodologías y técnicas participativas*. La Paz: NOGUBCOSUDE y CAF. <https://www.bivica.org/file/view/id/4255>.

Fals B., O. (21 de agosto de 2015). *Investigación acción participativa* [Video]. Universidad Pedagógica Nacional. <https://www.youtube.com/watch?v=op6qVGOGinU>.

García, R. (28 de febrero de 2014). *Interdisciplinariedad y sistemas complejos* [Video]. Víctor M. Méndez V. <https://www.youtube.com/watch?v=bPWDI3STms0>.

Geilfus, F. (1997). *80 herramientas para el desarrollo participativo: diagnóstico, planificación, monitoreo, evaluación*. San Salvador: EDICPSA.

Sobre los/as autores/as

Anaid Lobato

Doctoranda en investigación educativa en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV). Es miembro de la Red de Custodios del Archipiélago de Bosques y Selvas de Xalapa y del Grupo de Investigación Acción Socio-Ecológica (GIASE). Es maestra en educación virtual y licenciada en pedagogía por la UV. Su trayectoria es amplia en el diseño y la implementación de experiencias educativas, el diseño instruccional, la facilitación de cursos y la formación docente. Ha participado en el desarrollo de procesos educativos en entidades como el Grupo Ecológico Sierra Gorda, IAP; Artículo 19; la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal; y la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Ha fungido como consultora-asesora pedagógica para instituciones de educación superior y organizaciones de la sociedad civil. Participó como auxiliar en el Eje de Proyectos Transdisciplinarios para la Sustentabilidad de la Red Socioecosistemas y Sustentabilidad (Red Socioecos) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Formó parte del equipo de organización y facilitación de los Talleres de Colaboración Transdisciplinaria para la Sustentabilidad, el I Encuentro Nacional de Colaboración Transdisciplinaria para la Sustentabilidad y el III Encuentro Internacional de Investigación-acción Participativa, promovidos por la Red Socioecos.
anaid.lobato@gmail.com

Mirna Ambrosio Montoya

Es doctoranda en recursos naturales y gestión sostenible con enfoque en agroecología en el Instituto de Sociología y Estudios Campesinos de la Universidad de Córdoba, España, y maestra en ciencias en ecología y ciencias ambientales por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en agroecología por la Universidad Internacional de Andalucía, España. Trabajó en el diseño y la facilitación de talleres para pescadores en el Proyecto Integral de Innovación y Extensión para el Fortalecimiento de la Cadena Productiva de Tilapia en el Estado de Veracruz, de la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación. Está certificada en la competencia laboral en el estándar Impartición de cursos de formación del capital humano de manera presencial grupal por el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales de la Secretaría de Educación Pública. Es miembro de la Sociedad Científica Latinoamericana de Agroecología, del GIASE y de la Red de Huertos Escolares y Comunitarios. Formó parte del equipo de organización y facilitación de los Talleres de Colaboración Transdisciplinaria para la Sustentabilidad, el I Encuentro Nacional de Colaboración Transdisciplinaria para la Sustentabilidad y el III Encuentro Internacional de Investigación- acción Participativa, promovidos por la Red Socioecos del Conacyt. Trabaja en la investigación participativa sobre el conocimiento, el uso, el manejo y la conservación de la diversidad biológica y cultural desde una perspectiva agroecológica.
z12ammom@uco.es

Diego Hernández-Muciño

Es candidato a doctor en ciencias biológicas por la UNAM. Se especializa en agroforestería, restauración y métodos participativos en comunidades indígenas. Colabora en dos proyectos de investigación y cuenta con cuatro artículos en revistas internacionales y tres capítulos de libros. Es asesor de proyectos de investigación de Xuajin Me Phaa, AC, organización encargada del desarrollo social en comunidades indígenas. Su labor en los proyectos transdisciplinarios es la de promover la vinculación entre grupos de trabajo (investigadores, organizaciones de la sociedad civil, etcétera) y las comunidades, así como la implementación de herramientas de campo, la toma de datos y la aplicación y el análisis de cuestionarios.
diegohernandezmucino@gmail.com

Jorge Mauricio Escobar Sarria

Es doctor en información y documentación (2013) por la Universidad de Zaragoza, España, becado por el Banco Santander; magíster en educación con énfasis en desarrollo comunitario y educación popular (2004) por la Universidad del Valle, Cali, Colombia; y comunicador social-periodista (1998) por la Universidad Autónoma de Occidente (UAO), Cali. En la actualidad es profesor e investigador del Departamento de Ciencias de la Comunicación (Programa de Comunicación Social-Periodismo) de la UAO y miembro del Grupo de Investigación en Comunicación Organizacional de la misma institución.
jescobar@uao.edu.co / <www.jorgemauricioescobar.com>

María Paulina Núñez Rojo

Bióloga egresada de la Facultad de Ciencias de la UNAM y estudiante de maestría de la primera generación del posgrado de ciencias de la sostenibilidad, UNAM. Ha participado en proyectos para la conservación de murciélagos, bajo la guía del doctor Rodrigo Medellín y el Programa para la Conservación de los Murciélagos Mexicanos; en talleres de educación ambiental con Idea Clorofila, AC; y en exposiciones de difusión de la Reserva del Pedregal de San Ángel con el Grupo Xitle. Actualmente es estudiante de la doctora Elena Lazos, del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, para la elaboración de la tesis "Percepciones ambientales y formación de capital social para la gestión colaborativa de los recursos naturales en la comunidad de Teotlalcingo, Puebla". Sus experiencias de trabajo la han llevado a colaborar tanto con niños en la impartición de talleres de educación ambiental, como en mapeos de percepciones con adultos, buscando siempre una vinculación entre la gente y la naturaleza.
pauhator@gmail.com

Emmanuel Rivera Téllez

Licenciado en biología por la Facultad de Ciencias de la UNAM y maestro en ciencias por el Instituto de Ecología de la misma Universidad. Ha estado involucrado en proyectos de uso y conservación de conejos, perritos de la pradera, bisontes, borrego cimarrón, jaguares, oso negro, tiburones martillo, cocodrilos, caracol reina y murciélagos, así como en proyectos con la candelilla. Es integrante de la Comisión Nacional para el Conocimiento y el Uso de la Biodiversidad (Conabio), especialista en fauna de la Convención sobre el Comercio Internacional de Especies Amenazadas de Fauna y Flora Silvestres (Cites) y autoridad científica de México ante la misma entidad. Desde su trin-

chera actual ha coadyuvado al diálogo exitoso entre instituciones gubernamentales, academia y usuarios de los recursos con la finalidad de fomentar un manejo informado de la biodiversidad mexicana. Ha participado en el diseño y el análisis de programas de monitoreo de fauna y flora silvestre en el nivel nacional y es autor de varios manuales de identificación que mejoran la trazabilidad de los recursos naturales aprovechados en el país. Su desempeño le ha llevado a actuar como portavoz de la fauna silvestre mexicana en foros internacionales como el 25º Comité de Fauna de la Cites (Ginebra, 2011) y el Queen Conch Working Group de la Western Central Atlantic Fishery Commission (Panamá, 2014).
erivera@conabio.gob.mx

TD
construcción
puente
COMPLE
SISTEM
POSIBILIDAD

Escuela de Primavera sobre Investigación Transdisciplinaria en la Interfaz Ciencia-Sociedad, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México, marzo de 2018. Fotografía de Cristián Ceruti Mahn.

Formación educativa para la colaboración transdisciplinaria y la investigación-acción participativa

Loni Hensler, Isabel Bueno, Ingrid Estrada Paulin, Carla Galán, Alejandra Larrazábal de la Via, Gabriela Alvarado Zermeño, Elisabeth Huber-Sannwald y María Guadalupe Pineda Guerrero[1]

Introducción

En un contexto de individualismo, especialización del conocimiento y fragmentación de la sociedad, colaborar entre instituciones, organizaciones, comunidades y otros actores rompiendo las barreras de las disciplinas, las categorías y los prejuicios representa un gran reto. Implica ser capaces de escuchar, de dialogar, de crear consensos, de estructurar propuestas colectivas creativamente y de resolver conflictos, por mencionar sólo algunas de las competencias requeridas. A partir del consenso de que es necesario aprender juntos/as a relacionarnos de otro modo a fin de construir lo común desde las diferencias, 18 personas nos reunimos para reflexionar, dialogar y concertar sobre elementos relevantes de la formación educativa para el trabajo transdisciplinario y la investigación-acción participativa (IAP).

Las voces reflejadas en esta construcción colectiva provienen de una gran riqueza de experiencias y prácticas educativas. Este capítulo es una síntesis de tal diversidad de aportaciones y corresponde a un ejercicio de recapitulación de las reflexiones individuales y colectivas y los aprendizajes compartidos en el grupo.

[1] Agradecemos a todos los participantes del grupo de diálogo por sus valiosas contribuciones a la discusión y la reflexión colectiva. Además de las autoras del texto, estuvo integrado por Judith Cortés Solís, Raquel Acosta Hernández, Francisco Ramírez Cerecero, Sarah Messina, Laura Isabel Alcázar Gómez, Alejandro Úsuga Hoyos, Jorge Gastón Gutiérrez Rosete, Ángela Marianne Yáñez Aguilar y Jesús Meraz Flores.

Nuestro concepto de educación

El término "educación" ha sido utilizado principalmente para nombrar a la formación que se proporciona en un ámbito académico institucional. Por ello, se suele referir a la transmisión de saberes de un educador a sus educandos, generalmente mediada por una relación vertical. Nosotros/as no compartimos esta perspectiva y advertimos que los procesos de aprendizaje son mucho más diversos y complejos, tanto en sus ámbitos como en sus formas y su amplitud. Resaltan en nuestros quehaceres el intercambio continuo de experiencias y saberes diversos, el diálogo, la acción colectiva y la reflexión como procesos educativos que tocan y remueven diversas dimensiones de lo sensorial-cognitivo. Dado que en lugar de rechazar el término "educación" queremos resignificarlo y apropiárnoslo, le damos a este apartado un tono narrativo apoyado en metáforas que conciernen a la corporalidad colectiva y fueron enunciadas al responder a una simple pregunta: si tu práctica fuera un cuerpo, ¿qué parte de él representaría a la educación?

Para nosotros/as la educación es *transversal y fundamento de nuestra práctica*. Es como la piel, que cubre todo el cuerpo y regula el flujo bidireccional entre el dentro y el fuera; es como el sistema nervioso, que recorre todo nuestro ser detectando problemáticas y reaccionando a ellas; es como la sangre, que distribuye, conecta, articula, oxigena y posibilita que se asimile lo que necesitamos; es como el esqueleto, que está compuesto por partes diferentes y de igual importancia para el cuerpo: éste es el funcionamiento horizontal que buscamos en el intercambio de saberes.

Asimismo, la educación es *sensorial, percepción y conexión con el mundo*, al igual que la vista, con la que nos observamos y observamos el entorno; al igual que el gusto, con el que saboreamos la vida alegremente; al igual que la voz, con la que compartimos y nos liberamos. Consideramos que la educación es esencialmente *integral, conectora de lo racional y lo sensitivo, de los diferentes saberes, del pensar y el actuar*. Ejerce, como el cerebro, el rol de vincular la información de las diversas dimensiones para construir caminos y conexiones entre distintos saberes y para traducir la información en acción.

Para nosotros/as, la educación es *vital, y motor y sustento* de los procesos sociales. Muchas veces se desempeña como corazón, pues nos brinda los impulsos de vida y un ritmo que inspira a la acción y nos

integra al mundo mediante la empatía y el amor a la humanidad y la naturaleza. Así como los pulmones, nuestras comunidades de aprendizaje nos allegan oxígeno para respirar y tener vida.

Consideramos a la educación como *transformadora*, como un *proceso de deconstrucción y reconstrucción continuo y liberador*, comparable con las manos que actúan y tienen la capacidad de crear y modelar, de construir y deconstruir. De forma más primigenia, la comparamos con el útero, punto de partida de la conexión con el mundo y el amor del que mana la creatividad renovadora. En fin, entendemos a la educación como acción sobre nuestro entorno, como proceso que nos transforma a nosotros/as, a nuestras formas de vivir y al mundo.

Deseamos resaltar que nuestro concepto de educación tiene necesariamente un *elemento colectivo* y es *situacional*: en la interacción con los demás, aprendemos haciendo, dialogando y cavilando en el contexto concreto en el que se desenvuelve nuestra práctica de colaboración transdisciplinaria o de investigación-acción participativa.

El método de nuestro diálogo

La reflexión grupal que llevamos a cabo sobre la formación educativa en los procesos de colaboración transdisciplinaria y la IAP se desprendió de las respuestas a las siguientes cuatro preguntas:

- Desde nuestras experiencias, ¿qué aprendizajes son importantes para el trabajo transdisciplinario y la IAP?
- ¿Qué elementos de la transformación social identificamos o buscamos en nuestra práctica educativa?
- ¿Cuáles retos y dificultades hemos encontrado en los procesos educativos?
- ¿Qué principios, herramientas y procedimientos aportan a una práctica educativa orientada hacia la transformación social en el marco de la IAP y la colaboración transdisciplinaria?

De nuestro ejercicio de diálogo y escritura colectiva nos parece pertinente resaltar los siguientes rasgos:

- Se basó en las experiencias de cada participante y reflejó sus procesos vivenciales.
- Buscó resignificar y redimensionar las prácticas de los integrantes con la mirada puesta en los procesos de aprendizaje que nacen de la interacción entre sujetos diversos y tienen potencial para la transformación social.
- Partió de un entendimiento empírico-práctico de la transdisciplinariedad y la investigación-acción participativa, y no pretendió fijar una definición de estos conceptos.
- Acogió las diversas voces, visiones y reflexiones individuales que estuvieron en diálogo y construcción colectiva, y configuró una voz común a partir de los estilos, las perspectivas y los contextos concretos de cada participante.

Metafóricamente, podríamos mirar este espacio de palabras como la preparación de un guiso en una gran olla común, en la que colaboran diversas personas provenientes de distintos lugares, cada una con sus propios ingredientes y su propia sazón. El guiso y sus olores van cambiando con las adiciones, las cantidades y los acuerdos. Todos lo degustan, todos brindan su opinión, todos ceden para llegar a un objetivo común. El grupo es, asimismo, un experimento que cada quien saborea a su manera, en el que celebramos las experiencias que nos han permitido aprender y coincidir, y que pretendemos seguir nutriendo.

Desde nuestras experiencias, ¿qué aprendizajes son importantes para el trabajo transdisciplinario y la investigación-acción participativa?

Nuestras vivencias relacionadas con la transdisciplinariedad y la IAP involucran diversos procesos de docencia, investigación e intervención social en los cuales la participación y la inclusión de diferentes personas y puntos de vista es fundamental. Como todas/os partimos de una experiencia individual o colectiva que nos hace expertas/os –y permanentes aprendices– en nuestra propia vida, cada persona puede aportar significativamente al aprender desde la diversidad. Es así que encontramos en la IAP un camino para que el enfoque de quien investiga o interviene

nutra el proceso de aprendizaje y no lo domine, y para dar volumen a las voces que expresan las necesidades y los intereses de los diversos actores, posibilitando sobre todo la escucha de mujeres, niñas, niños y hombres de las comunidades que han sido invisibilizados.

Grupo de diálogo en el Encuentro Giras por Nuestro Territorio, Xalapa, Veracruz, México, junio de 2018. Fotografía de David Donner Castro, Espora Media.

En consecuencia, visualizamos el camino hacia la construcción de lo común desde las diferencias. Los aprendizajes manifiestan las pautas de nuestras prácticas y hacen notoria la continua transformación social que llevamos a cabo los grupos humanos mediante un incesante aprender, desaprender y reaprender desde diferentes enfoques. Se integran diversas miradas sobre nuestro actuar para develar cómo pensamos, reflexionamos y nos hacemos responsables de él, y a partir de las construcciones colectivas nos permitimos romper con aprendizajes caducos y generar nuevos diálogos.

Resumimos en la tabla 1 algunos aprendizajes importantes sobre la práctica educativa en el trabajo transdisciplinario y la IAP, a fin de mostrar que el aprender-haciendo implica tanto creencias y valores como actitudes, capacidades para desarrollar nuevos comportamientos y hábitos, y vías para la organización. En suma, los aprendizajes son fundamentales para que un proceso transdisciplinario y participativo se lleve a cabo y convierta en acciones la intención de contribuir a la transformación social.

Tabla 1. Aprendizajes relevantes de nuestras prácticas educativas en experiencias de colaboración transdisciplinaria y la investigación-acción participativa.

Valores por cultivar	– Respeto. – Tolerancia. – Empatía. – Honestidad. – Generosidad. – Reciprocidad. – Humildad. – Equidad.
Creencias y retos paradigmáticos	– La diversidad es positiva y necesaria para la transformación. – El reconocimiento de la realidad desde su complejidad y sus múltiples escalas. – Los intereses y las necesidades de los integrantes del proceso como fundamentos del hacer. – El manejo de la tensión entre las exigencias y los tiempos de los distintos actores. – La necesidad de salir de esquemas dominantes. – El aprendizaje no es visible ni inmediato. – En los procesos de IAP las preguntas son más importantes que las respuestas.
Actitudes para colaborar	– Compromiso con el proceso, el fin común y las responsabilidades. – Apertura e interés real en el otro y en el proceso. – Admisión de diferentes formas de pensar y hacer las cosas. – Disposición al diálogo y la escucha. – Disposición a la autocrítica. – Conciencia de la importancia de romper e ir contracorriente. – Reconocimiento de las limitaciones del lenguaje.
Capacidades para innovar	– Aceptar y reconocer las debilidades y las habilidades actuales y potenciales. – Colaborar con los/las diferentes para buscar lo común. – “Utopiar” y construir la esperanza en un cambio posible en horizontes comunes. – Ejercer la reflexión crítica sobre uno mismo y el proceso colectivo. – Integrar el pensar y el sentir, ambos esenciales en el proceso.

Estrategias organizativas	– Delimitar las actividades de cada quien y respetar sus roles, tiempos y responsabilidades. – Establecer mecanismos para mantener el diálogo y la reflexión sobre la práctica. – De manera colectiva, definir el objetivo del proceso, delinear el horizonte y acordar el esquema de trabajo. – Establecer marcos conceptuales y metodologías que favorezcan el flujo del proceso.

Como se advierte en la tabla, los aprendizajes no son inmediatos, pues los procesos comunitarios, los diálogos con la academia y las dinámicas de las instituciones y las organizaciones implican tiempos, lenguajes, espacios y visiones diferentes, lo que supone tanto confluencias como divergencias. Las prácticas centradas en los aprendizajes piden la continua construcción crítica de enfoques y metodologías que alimenten los procesos colectivos de transformación. Situarnos en la aportación de los aprendizajes nos permite hacerlos visibles en nuestra práctica educativa y abrir espacios a la deliberación.

La construcción de conocimientos toma lugar en el intercambio de los diversos aprendizajes y en el reconocimiento de las diferentes miradas. Recordemos que cada una de las disciplinas nos ofrece una imagen particular de la realidad, de la porción de la realidad que entra en el campo de su objeto, y que en esta particularidad radica su esencia y razón de ser. Dado que al intercambiar miradas y maneras entre disciplinas se expresan diferencias en los aprendizajes, decimos que aprender es estar en constante movimiento y transformación, valorando las experiencias mismas y originando un abanico de posibilidades y riquezas en las partes vivencial y conceptual de los procesos.

Es esencial partir del respeto por la diversidad de opiniones, mantener un diálogo continuo, ejercitar la escucha con apertura y empatía, y reconocer en el otro las diferencias que en el terreno de lo común serán sus aportaciones a la construcción de procesos primordiales. Este intercambio y la constante interacción creativa son las bases de un trabajo altamente gratificante y enriquecedor. Concordamos en que debemos aprender a estar abiertos a los cambios, a eso inesperado que surge en el proceso, a las formas aún por inventarse; es ésta la apertura requerida para transformar-nos compartiendo una realidad tan compleja.

¿Qué elementos de la transformación social identificamos o buscamos en nuestra práctica educativa?

Valoramos las interacciones que nos llevan a pensar y reconstruir nuestras acciones e intenciones como oportunidades para la práctica educativa. Y constatamos que la red de interacciones que conforma nuestro entorno –de la que participamos mediante nuestros percibir, sentir, pensar e intuir– conjuga una diversidad de capacidades y posibilidades que constantemente reconfigura nuestra realidad. Esto implica que nunca cesa nuestro aprendizaje y que está emplazado en cualquier lugar en el que las personas nos involucramos y nos apropiamos de una realidad. Por ello, reconocemos los tiempos y los espacios en que discurren los aprendizajes individuales y colectivos que, de acuerdo con sus continuidades, multiplican las dimensiones de construcción social. Esto nos importa porque mediante la educación y las prácticas educativas se abren las fronteras del conocimiento, la participación y la transformación.

Observamos una situación crítica en la viabilidad de numerosas formas de vida en la Tierra, y sabemos que ésta es sólo una de las problemáticas socioambientales que nos apuran a tomar conciencia de nuestras maneras de actuar, de sus consecuencias y de las oportunidades de transformarlas. Por ello, consideramos inaplazable emprender la construcción colectiva del bienestar humano equitativo e integral, la que requiere innovaciones desde la base de la sociedad, posibilitadas por una participación abierta a la diversidad y a la confluencia de nuestras necesidades como grupos humanos en la horizontalidad. Entonces, caben las preguntas ¿hacia dónde y hacia qué transformar?, ¿quiénes transformamos?, ¿para qué lo hacemos?

Aunque la transformación social no siempre es objetivo de los procesos de aprendizaje, en el diálogo nos ocuparon éstos como parte de la búsqueda de la sustentabilidad de todas las formas de vida y de las sociedades, como ayuda para mejorar nuestras acciones y vínculos con los socioecosistemas y sus integrantes. En vista de las múltiples crisis que enfrentamos actualmente, nos parece indispensable repensar los fundamentos, las estructuras y las maneras de actuar de la sociedad. En nuestras experiencias, nos cuestionamos cómo lograr esta transformación teniendo en cuenta un principio básico de los procesos parti-

cipativos: promover y facilitar la reflexión y la acción de los individuos y los grupos sociales implicados en una situación o problemática.

Comprendimos, entonces, que nuestras prácticas confluyen en un eje de construcción dinámica que anima procesos de empoderamiento de los sujetos y plantea retos colectivos e individuales para promover un actuar crítico. Ello abre un abanico de dimensiones sobre las cuales hemos de co-reflexionar y dialogar, a las que debemos seguir abonando desde diversas perspectivas para consolidar la agencia de los sujetos y construir capacidades y medios de acción que den nueva forma a los mundos a los que pertenecemos. En particular, proponemos sumar esfuerzos para generar alternativas en procesos de horizontalidad, participación incluyente e intercambio de experiencias.

Equidad y empoderamiento de los sujetos

Las prácticas educativas en la colaboración entre actores, sectores y procesos vivifican la posibilidad de erigir una sociedad en la cual la participación activa de todos sus miembros demande un entorno de equidad y de humildad dotado de un enfoque "egoente", esto es, con conciencia de la identidad y la estructura propias en cada momento. El ser humano empoderado está consciente de su potencial de cambio en el pensar y el actuar, y es capaz de reconocer al otro. En procesos participativos, formar un equipo implica reflexionar, producir y practicar conocimientos vivos, cualidades distintivas de las personas que se asumen como agentes y forjan sus habilidades, capacidades, maneras y dinámicas en procesos de aprendizaje que son parte de su autodefinición y autogestión.

Como el ejercicio de la educación fomenta el empoderamiento y enfatiza la mutualidad, las responsabilidades individuales y colectivas y el respeto, los facilitadores y docentes pueden promover un proceso reflexivo-activo mediante preguntas encaminadas al reconocimiento y la atención de problemas a partir de la creatividad, la diversidad y la escucha. Ello implica que todos los involucrados tomen un rol en la construcción colectiva, el que supone compromisos y da pie a manifestar y compartir ideas, inquietudes y motivaciones. Hemos aprendido que para alcanzar tal intercambio es necesario reconocernos en la colectividad sin personalizar, evitar los juicios de valor y preferir las críticas constructivas.

En las prácticas educativas, los variados pensares, decires, sentires y haceres nos permiten identificar e integrar lo que necesitamos transformar. Por ende, también consideramos como principio el respeto a las maneras de interpretar la realidad de cada ser humano, en particular a la expresión de las emociones que conllevan los cambios sociales y culturales. El diálogo de saberes propicia la confluencia inclusiva de voces, perspectivas e identidades a partir de la valoración de lo común en contextos de diferencias. Dado que los saberes ancestrales, la memoria colectiva y las múltiples formas de conocimiento y acción, como el arte y la espiritualidad, contribuyen a analizar y construir lo común, son muy relevantes en los procesos grupales. Encontramos que la aplicación de los principios señalados se acompaña del cultivo de valores como la solidaridad, la comunalidad, la justicia y la sustentabilidad, todo lo cual redimensiona las prácticas educativas.

Por último, coincidimos en que las experiencias educativas en procesos de transformación, ya sea de aspectos propios de los grupos o de entidades sociales mayores, comparten matices y tensiones que enriquecen y a la vez particularizan cada situación y los aprendizajes que brinda. Los mundos que se exploran van de la integralidad a la continuidad, de la forma al contenido, del todo a las partes, del conocimiento científico al empírico, de la intuición a la norma, de lo interior a lo exterior, de lo colectivo a lo individual, etcétera.

Sustentabilidad y consumo responsable

La búsqueda del comportamiento sustentable de las sociedades humanas implica cuestionarnos sobre nuestra sobrevivencia como especie. Resulta innegable la incompatibilidad del actual sistema neoliberal con la viabilidad del bienestar y la justicia sociales, así como con la continuidad de la provisión de bienes y servicios por los ecosistemas, soportes irreemplazables de la vida. Un mundo que enfatice la diversidad y construya a partir de ella requiere, por ejemplo, soberanía y salud integral en el actuar, el sentir y el pensar: la vida suscita vida. Cada aporte y sustracción de energía en nuestro cuerpo tiene un efecto evaluable en muchas escalas. Las actividades deportivas y el principio *mens sana in corpore sano*, “mente sana en cuerpo sano”, abren paso a la creación de lazos entre lo exterior y lo interior pensando y sintiendo en toda la experiencia vital.

Necesitamos comprender nuestra relación con el planeta entero y sus consecuencias, pues la práctica educativa implica la reflexión sobre los vínculos que tendemos con nuestro entorno: el agua, el suelo, la flora, la fauna, los cultivos, los alimentos, los productos, los residuos, la energía… Estos lazos muestran las formas de vida que fomentamos y nos dan pie para cavilar sobre la construcción del buen vivir, esto es, del bienestar integral para nosotros, nuestros colectivos y nuestras sociedades. Por ello, en los procesos de aprendizaje en que participamos es preciso promover la multiplicación de buenos hábitos y proyectar el respeto por la vida humana y la de todos los seres vivos. Abordar la complejidad ambiental pide dotarnos de una percepción multicausa-multiefecto, en lo cual nos ayuda extrapolar nuestras actividades cotidianas –económicas, culturales, ambientales, etcétera– a las dimensiones planetarias y los tiempos generacionales de la población humana.

Resiliencia armónica y respeto

La resiliencia, la capacidad de reponerse de las adversidades y de adaptarse a los cambios, es un reto que conlleva nuevos paradigmas de co-construcción y diálogo de saberes para renovar la manera en que nos relacionamos como grupos sociales y en los socioecosistemas. El aprendizaje es un componente de gran importancia para los sistemas resilientes, pues gracias a él podemos gestar estilos resistentes y flexibles de organización y acción que nos acerquen a la sustentabilidad en todas sus facetas. Desde esta perspectiva, el éxito no es medido con los parámetros convencionales.

Los sistemas resilientes constan de numerosos elementos que guardan complejas relaciones entre sí, por lo que se encuentran en equilibrios dinámicos que se retroalimentan y reconfiguran constantemente. Como abarcan procesos en permanente e impredecible cambio, la resiliencia es puesta a prueba a partir de las capacidades y las condiciones del sistema. De manera análoga, en las prácticas educativas toma lugar la búsqueda activa de nuevas preguntas y respuestas; ya no es el logro de un objetivo lo que satisface al sujeto, sino la consecución de los elementos para concretarlo llevando a cabo los ajustes necesarios a lo largo de la experiencia. Por lo tanto, el resultado final no siempre es el plan-

teado en un inicio, pues la percepción del sujeto es modificada por los aprendizajes del camino.

En consecuencia, las prácticas educativas demandan un frecuente reconocimiento de las cualidades y las posibilidades de los sujetos que conforman el sistema. Puesto que al desconocer los límites de nuestra persona nos inhabilitamos para precisar los linderos del otro y de los colectivos, consideramos de gran importancia esforzarnos en identificar todo límite y en explicitar reglas como acuerdos base de la autogestión. Así también promoveremos la convivencia intra-específica, con la humanidad, y la inter-específica, con la vida en el planeta.

Para orientarnos hacia dichos logros se requiere que las prácticas educativas valoren e integren la riqueza que se encuentra en la diversidad, a fin de adquirir la adaptabilidad a cambios de cualquier naturaleza y así enfrentar la inestabilidad en los campos social, económico y ambiental. Abrir otros caminos y posibilidades pide aprovechar la creatividad, la imaginación, la flexibilidad, la intuición y la empatía, así como estimular el intercambio de saberes que alimente una ética comunicativa y la osadía cognitiva, por la cual atreverse a aprender continuamente es más fructífero que lograr un conocimiento específico.

Cabe mencionar que diversos aspectos de la construcción colectiva de la práctica educativa reclaman valorar y dar cabida a procesos individuales transformadores que corresponden en gran medida a los sentires de quienes participamos en los procesos grupales. Admitir este hecho rompe muchos paradigmas actuales del currículum educativo. Entonces, para crear otros espacios, caminos y estilos de educación resulta de gran importancia abrirnos a nuestro mundo emocional y al autoconocimiento; practicar la exploración y el reconocimiento individual y colectivo; concebirnos todos como aprendices en nuestras prácticas y fortalecer la relación bidireccional maestro-aprendiz; y asumir la transformación personal como motor de la transformación colectiva.

¿Cuáles retos y dificultades hemos encontrado en los procesos educativos?

Concordamos, por un lado, en que las aportaciones metodológicas de la IAP y las técnicas participativas favorecen la complementación entre

diferentes actores en las prácticas educativas, la docencia, la investigación y la gestión; permiten crear vínculos sensibles entre proyectos locales y comunitarios, la academia y otros actores y sectores; y posibilitan que las organizaciones sociales y comunitarias se fortalezcan en destrezas, métodos y herramientas que las facultan para idear y ejecutar proyectos. Por otro lado, constatamos que los procesos de construcción colectiva, caracterizados y nutridos por la diversidad de los participantes, experimentan múltiples retos. En seguida presentamos algunos de los que hemos enfrentado, así como caminos para superarlos, los que también asumimos como desafíos.

Las diferencias y desigualdades obstaculizan el diálogo, la reflexión y la acción en colectivo

Retos:

- Las relaciones desiguales, el abuso de poder y la soberbia de algunos sectores conllevan la dominancia de ciertos saberes, perspectivas y estilos de trabajo, lo que impide un diálogo horizontal.
- Hay dificultades para sumar al proceso a todos los actores relevantes, así como para lograr su participación activa y aceptar su autonomía.
- Carecemos de capacidades para trascender las diferencias en la diversidad –cimiento de la construcción y el aprendizaje conjuntos–, ya que no estamos acostumbrados a colaborar con personas y disciplinas que siguen otras lógicas y tienen otros saberes, perspectivas, habilidades y modos de hacer las cosas.
- Falta disposición para tomar parte en procesos colectivos, los que muchas veces entrañan aprender de los errores y son más lentos.
- Hacen falta tolerancia, paciencia y flexibilidad ante otros tiempos, agendas, intereses y maneras de actuar.
- Persisten problemas en la comunicación: expresión no clara, escucha no atenta, suposiciones no explicitadas y malentendidos.

Posibles caminos:

- Buscar una articulación inclusiva y aceptar que no siempre podrán cumplirse las expectativas individuales.

- Abrir un espacio de diálogo en el que se acepte la diversidad y se procuren el respeto, la reflexividad y la creatividad.
- Probar distintas formas de integración grupal diseñadas mediante el pensar, sentir, actuar y transformar.
- Intercambiar perspectivas y experiencias de modo que las comprendamos y nos enriquezcan. Visibilizar los aprendizajes obtenidos desde la diversidad, así como su importancia, para valorarlos y aplicarlos en el proceso.

Las instituciones rígidas, las prácticas excluyentes
y las formas dominantes de conocimiento
limitan la participación activa
y la colaboración transformadora

Retos:

- Falta flexibilidad en las estructuras y los procedimientos institucionales de la academia, el gobierno y las organizaciones.
- Son incipientes la visión, la cultura y los procesos institucionalizados que promueven relaciones inter y transdisciplinarias.
- Los tiempos de los proyectos de la academia y de las organizaciones de la sociedad civil, en muchos casos establecidos por financiadores nacionales e internacionales, dificultan que tales iniciativas se constituyan en procesos colectivos de aprendizaje, que piden otros ritmos y lapsos mayores.
- Hay paradigmas que mantienen un enfoque vertical de educador y educandos, y no invitan al diálogo, al intercambio de saberes ni a la transformación social.
- Persisten obstáculos en las relaciones sociales, como la envidia, los prejuicios y las costumbres competitivas.
- Se cae en dicotomías que refuerzan separaciones entre lo rural y lo urbano, lo local y lo global, la teoría y la práctica, la academia y la sociedad, etcétera.
- Hay dificultad para sobrepasar los paradigmas actuales de la especialización del conocimiento, superación requerida para conformar una visión transdisciplinaria basada en la diversidad.

- La oposición en el ámbito institucional a establecer interacciones fundadas en la empatía, las emociones y las sensibilidades en procesos que van más allá de lo racional entorpece el aprendizaje horizontal desde las diferencias. Es necesario desaprender las formas dominantes de la educación y construir otras.

Posibles caminos:

- Hacer evidente que nuestros procesos de aprendizaje tienen características diversas, impredecibles y emergentes, así como una complejidad intrínseca, por lo cual debemos visibilizar los logros, aunque sean pequeños, y valorar los aprendizajes y su potencial.
- Documentar y compartir nuestras experiencias mediante materiales de diversos formatos (ensayos, artículos, videos, fotografías, canciones…) y aprender de otras experiencias.
- Probar la creatividad como camino de deconstrucción de las formas educativas dominantes y de reconstrucción de las relaciones entre los participantes.
- Ejercitar la paciencia y la resiliencia ofreciendo los aportes que sean posibles en las circunstancias específicas de cada situación.
- Colectivamente, planear a largo plazo y establecer una agenda por proceso, con la humildad de saber que las expectativas no se cumplirán del todo, pero que nos guiarán en el camino como horizonte.
- Involucrarnos activamente en la docencia, ámbito en el que pueden ponerse a prueba otras relaciones educativas y formas de aprender desde las diferencias. Además, vincular la docencia con la práctica.
- Fortalecer nuestra visión integral y sistémica, pilar de nuestra acción multirrespuesta y multiescala.

Las acciones y las innovaciones se quedan en el discurso

Retos:

- Muchas intenciones de potenciar el aprendizaje desde el diálogo, la reflexión y la acción colectiva se quedan en el papel, sin generar ejemplos, prácticas ni procesos concretos, lo que acarrea incoherencias.

- Falta disposición para experimentar prácticas diferentes, para aventurarnos a hacer algo distinto asumiendo los riesgos de que no funcione o quedemos expuestos a la crítica y el rechazo de las instituciones y los procedimientos dominantes.

  Posibles caminos:

- Intercambiar pensamientos y prácticas en reuniones, mediante textos y en grupos de estudio, como lo hicimos en el encuentro y en la redacción de los capítulos de este libro.
- Atreverse a hacer algo diferente, incluso sin saber con claridad cómo llevarlo a cabo ni cuáles serán los resultados.
- Experimentar no individualmente sino desde la colectividad, pues ésta respalda las decisiones y las acciones, distribuye las cargas de trabajo y las responsabilidades, y potencia la creatividad y la resiliencia.

¿Qué principios, herramientas y procedimientos aportan a una práctica educativa orientada hacia la transformación social en procesos de IAP y colaboración transdisciplinaria?

Como esta pregunta cruza aspectos ya mencionados en los anteriores apartados, recapitularemos un poco.

El para qué de un proceso de IAP y colaboración transdisciplinaria es la transformación social, la cual pide la consolidación de capacidades en las personas para que seamos conscientes, partícipes y responsables de la complejidad de los socioecosistemas (apartado sobre los elementos de la transformación social en nuestra práctica educativa).

Una vía para alcanzar dicho objetivo es la colaboración desde las diferencias, entendida como una plataforma colectiva de aprendizaje y construcción que requiere, a su vez, el desarrollo de ciertos valores, creencias, actitudes y habilidades para que las nuevas formas de relacionarnos sean fructíferas (apartado relativo a los aprendizajes para el trabajo transdisciplinario y la investigación-acción participativa).

Entre los retos destaca, en consecuencia, el de aprender otros modos de relacionarnos, ligado a otros desafíos: desaprender, apropiarnos de la educación, crear y experimentar vínculos colectivos que nos fortalezcan, atrevernos a romper paradigmas… (apartado en torno a los retos y las dificultades en los procesos educativos).

Dado que en la IAP y la colaboración transdisciplinaria nos parece fundamental cuidar los principios, las herramientas, los momentos y los procesos educativos, consideramos pertinente:

- *Dar vida a la noción integral de educación.* El intercambio continuo de experiencias y saberes, así como el diálogo y la reflexión sobre la acción colectiva son procesos profundamente educativos que integran distintos ámbitos de la vida y partes de nuestro ser, y resignifican la educación como un camino fundado en la relación horizontal entre las diferentes partes involucradas. La diferencia es un reto y también una enorme riqueza, pues acrecienta el aprendizaje útil para la transformación. Para darle un nuevo significado a la educación es preciso romper, de manera consciente, con los métodos convencionales y crear otros modos de mirarnos e interactuar, libres de los esquemas, las expectativas y los miedos que nos oprimen. Esto siempre depende del contexto concreto de cada práctica educativa, por lo que no hay recetas únicas ni infalibles: la propuesta es atreverse a experimentar.
- *Fortalecer el diálogo y la reflexión crítica sobre la práctica.* Consideramos al diálogo y la reflexión crítica como prácticas educativas fundamentales. Cabe resaltar que están amenazadas debido a la tendencia de dar mayor importancia a los resultados visibles y rápidos que a los procesos en sí, lo que afecta la convivencia y disminuye la valoración de las dinámicas colectivas. Por ende, invitamos a crear espacios de cordialidad y disfrute, nutridos por el debate y la cavilación, relajados, de confianza y abiertos a la (auto)crítica así como a la expresión de sentires, emociones y pensares.
- *Evaluar en pro de visibilizar los aprendizajes.* La nueva práctica educativa debe proponer vías alternas para evaluar los aprendizajes obtenidos en los procesos de colaboración, no con el fin de controlar, sino de empoderar. Visibilizar lo que estamos aprendiendo nos brinda la oportunidad para crear conciencia de la importancia de

tales procesos y lograr muchos otros propósitos, así como para analizar si los momentos y las herramientas de la reflexión colectiva son los suficientes. Proponemos impulsar la sistematización de experiencias respondiendo regularmente a preguntas como ¿qué nos llevamos?, ¿qué aprendimos?, ¿qué podemos inferir de las situaciones conflictivas para superarlas?, etcétera.

Reflexiones finales

Tal vez la noción más presente en el fondo de las reflexiones compartidas en nuestro grupo de diálogo fue la de transformar. Transformar nuestros modos de concebir las prácticas educativas para experimentarlas como procesos de aprendizaje inherentes a los procesos de vida. Transformar nuestras maneras de acercarnos al conocimiento y de enfrentar problemas por medio de la valoración e incorporación de la diversidad de formas de conocimiento sobre distintas realidades. Transformar nuestra percepción del mundo mediante procesos que logren sustentar la vida ahora y a lo largo del tiempo.

Para lograr la transformación, consideramos necesario tomar conciencia de aspectos que subyacen a nuestros sentires, pensares y haceres, y conforman los ámbitos sustantivos de nuestras interacciones y prácticas educativas. La problematización de las concepciones del mundo y las maneras de conocer y hacer, así como de sus valores y principios intrínsecos, nos ha ayudado a identificar los elementos necesarios para trascender los procesos educativos tradicionales y guiar los de aprendizaje y acción para la transformación.

En el grupo empleamos la imagen de un árbol para sintetizar y concretar estos pensamientos. En sus partes –tronco, ramas, hojas, frutos y raíces– plasmamos los elementos relevantes, las interrelaciones entre ellos, los procesos de emergencia y los de retroalimentación, todo lo cual es necesario para mantener y nutrir una práctica educativa transdisciplinaria para la vida.

- *El tronco: base y sostén.* En el tronco se encuentran los principios, las convicciones, los valores y los sentimientos que son base y sostén de los procesos educativos. Equidad, justicia, solidaridad, humildad,

respeto, responsabilidad, empatía, amor por la vida, horizontalidad, generosidad, reciprocidad y reconocimiento de la diversidad, la otredad y la complejidad del mundo son elementos que guían y dan sentido a la práctica. Si perseveramos en ellos a lo largo de nuestras acciones, los procesos que llevemos a cabo tendrán consistencia y serán coherentes con la transformación social que deseamos.

- *Ramas y hojas: formas y procesos para conocer y hace*r. Las formas que toman los procesos educativos se manifiestan en las ramas y las hojas del árbol. Aquí se identifica a la persona como ser que conoce y actúa inmerso en una historia particular que lo hace único y diferente. Cada hoja del árbol representa a un individuo que es parte de un todo y por lo tanto está interconectado con otros en un contexto de vida más amplio; por ello requiere dialogar e intercambiar con el resto para conformar una sabiduría y una acción conjuntas que integren la diversidad. De este modo, los procesos educativos se basan en el diálogo, en el ir y venir de lo individual a lo colectivo, y así cada quien comparte conocimiento, lo problematiza y lo re-construye en la interacción con otros, y el grupo se plantea y desarrolla acciones colectivas. Como las metodologías responden a estos procesos y los moldean, es imprescindible que sean dialógicas, horizontales, constructivas, participativas y activas.
- *Los frutos: aprendizajes y emergencias.* Los aprendizajes son la síntesis del flujo desde la base hasta el culmen de los procesos educativos y se representan en los frutos de nuestro árbol. Emergen conteniendo tanto los valores y sentires como los pensares y haceres para la transformación que resultan del proceso grupal. Además, en ellos se encuentran las semillas, que encierran la potencialidad de reproducir al árbol en aquellos lugares en que encuentren tierra fértil. Evaluando la calidad de nuestros frutos identificaremos las características y los requerimientos del árbol.
- *Por las raíces se nutre y enriquece el proceso.* El proceso de vida de nuestro árbol es cíclico, es un diálogo entre el interior y el exterior. Aquello que el árbol desecha retorna a la tierra con los elementos que la fertilizan, y luego regresa a fortalecer, gracias a las raíces, la estructura y la composición de todo el árbol. En suma, se trata de un proceso educativo continuo desde y para la vida.

Para continuar el diálogo

Delgado, F., y Ricaldi, D. (2012). *Desarrollo endógeno y transdisciplinariedad en la educación superior: cambios para el diálogo intercientífico entre el conocimiento eurocéntrico y el conocimiento endógeno*. La Paz: Agroecología Universidad Cochabamba (Agruco) y Plural. <https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana-cm/contador/sumar_pdf.php?id_libro=19>.

Delgado, F., y Rist, S. (editores). (2016). *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*. La Paz: Agruco. <https://boris.unibe.ch/91487/>.

Frances, F. (s.f.). "Las técnicas dialécticas: IAP y técnicas de creatividad social". <https://sites.google.com/site/tecninvestigacionsocial/temas-y-contenidos/tema-5-las-tecnicas-dialecticas-iap-y-tecnicas-de-creatividad-social>.

Haverkort, B., Delgado, F., Shankar, D., y Millar, D. (2013). *Hacia el diálogo intercientífico: construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento*. La Paz: Agruco y Plural. <biblioteca.clacso.edu.ar/Bolivia/agruco/20170927041822/pdf_226.pdf>.

Kapoor, D., y Jordan, S. (2009). *Education, participatory action research, and social change. International perspectives*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Lara, M.L., y López, F.A. (2011). "Transdisciplinariedad e investigación acción participativa: hacia una propuesta de recuperación de las condiciones para conformar el sentido de lo universitario". *Revista Umbral*, (6): 47-63. <http://umbral.uprrp.edu/revista/literatura-y-ciencia/transdiscoplinariedad-e-investigacion-accion-participativa-hacia-una -propuesta-de-recuperacion-de-las-condiciones-oara-conformar-el-sentido-de-lo-universitario/>.

Motta, R. (2002). "Complejidad, educación y transdisciplinariedad". *Polis, Revista Latinoamericana,* (3). <https://journals.openedition.org/polis/7701>.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (s.f). "Objetivos de desarrollo sostenible. Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>.

Robinson, K., y Aronica, L. (2016). *Creative schools. The grassroots revolution that's transforming education*. Penguin Books.

Velasco, J.M. (2009). “El bucle educativo: aprendizaje, pensamiento complejo y transdisciplinariedad. Modelos de planificaciones de aula metacomplejas”. *Integra Educativa, 2*(2): 83-101.

Otros recursos sobre el tema

Sustainability Academy.
<http://sa.bsdvt.org>.

Roy, B. (16 de enero de 2012). *Universidade dos Pés Descalços* [Video]. Altino Machado. <https://www.youtube.com/watch?v=oC5FMJlD_EQ&feature=endscreen&NR=1>.

El Cajón de Herramientas. Un proyecto de comunicación al servicio de las organizaciones sociales
<http://cajondeherramientas.com.ar/>.

Sobre las autoras

Loni Hensler

Doctoranda en ciencias de la sostenibilidad en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Colabora en un proceso de investigación-acción participativa con la Red de Custodios del Archipiélago de Bosques y Selvas, una iniciativa ciudadana que busca defender los bosques, las selvas y los ríos de las zonas periurbana y rural de Xalapa, Veracruz. Trabaja en procesos de educación popular ambiental, el aprendizaje social y la defensa y co-gestión del territorio, enfocada en las metodologías, los principios y las condiciones que potencian los procesos de aprendizaje no formales creados en el diálogo, la reflexión y la acción en movimientos sociales. Es parte del Grupo de Investigación y Acción Socio-Ecológica (GIASE) y participó en la organización y facilitación del Encuentro Construyendo lo Común desde las Diferencias.
loni.hensler@posteo.de

Isabel Bueno

Candidata a doctora en ciencias de la sostenibilidad por la UNAM. Estudió la licenciatura en ciencias ambientales en la misma Universidad. Participa en un proceso de aprendizaje colectivo en la Sierra Nororiental de Puebla como parte de su investigación doctoral, junto con integrantes de la Unión de Cooperativas Tosepan Titataniske e investigadores de la Red de Patrimonio Biocultural. Ha laborado en equipos de investigación en torno a los sistemas socioecológicos, la participación comunitaria y la gobernanza ambiental. Sus temas de interés son los procesos educativos no formales, el diálogo de saberes, la construcción social del territorio y el ambiente, y la cultura de paz. Su enfoque en procesos participativos y transdisciplinarios y en espacios diversos de aprendizaje busca reconocer y promover la diversidad y la construcción común en torno al buen vivir. Es parte del GIASE; de Reiki Mawashi, AC; y del nodo de Transdisciplina en la Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad. Participó en la organización y la facilitación del Encuentro Construyendo lo Común desde las Diferencias.
isabel.bogora@gmail.com

Ingrid Estrada Paulin

Socia y cofundadora de Inana, AC, entidad que emprende acciones de educación y difusión para la salvaguardia de abejas nativas sin aguijón en el centro de Veracruz. Es coordinadora del proyecto Meliponicultura para la Conservación: Importancia de las Abejas Nativas sin Aguijón, sostenido con financiamiento del C6 Fondo Golfo de México. Promueve, mediante diferentes estrategias, el reconocimiento de la importancia de las meliponas para la permanencia de bosques y selvas, y resalta los saberes y las buenas prácticas actuales para su crianza. En la organización y el proyecto las bases son el trabajo transdisciplinario y la práctica educativa de la propuesta de comunidad de aprendizaje.
ingrid.estrada@inana-ac.org

Carla Galán

Economista por la Universidad Iberoamericana, maestra en ciencias en estudios de desarrollo por la London School of Economics and Political Science y candidata a doctora en ciencias y humanidades para el desarrollo interdisciplinario por la Universidad Autónoma de Coahuila y el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM. Su especialización profesional y académica se ha enmarcado fundamentalmente en aspectos del desarrollo y la sustentabilidad. Su experiencia laboral ha abarcado el sector público (Secretaría del Trabajo y Previsión Social), un organismo internacional (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), una organización sin fines de lucro (Fundación AVINA) y la academia (el Instituto de Investigaciones en Ecosistemas y Sustentabilidad y la Escuela Nacional de Estudios Superiores [ENES] Unidad Morelia, ambas de la UNAM). Es actualmente profesora de tiempo completo en la ENES de Morelia. En la licenciatura en ciencias ambientales y en la de estudios sociales y gestión local imparte asignaturas relacionadas con la economía y el ambiente; el desarrollo, el bienestar y la sustentabilidad; las políticas ambientales; y las metodologías de investigación social. Ha dirigido tesis y estancias de investigación rela-

tivas a servicios ecosistémicos, responsabilidad social de empresas e instituciones, consumo responsable, sustentabilidad y participación comunitaria en proyectos ambientales. Ha participado en la producción de 10 publicaciones y 16 materiales de difusión académica en sus áreas de competencia en la docencia y la investigación.
carla_galan@enesmorelia.unam.mx

Alejandra Patricia Larrazábal de la Via

Trabajo en el Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental de la UNAM. Mi interés particular son los procesos participativos de gestión territorial que aporten a la consecución de entornos sustentables. Mi marco teórico de referencia se basa en los sistemas complejos, la teoría de elementos limitantes, la gestión de servicios ambientales y el desarrollo de capacidades, con el enfoque de la investigación-acción participativa.
larrazabal@ciga.unam.mx

Gabriela Alvarado Zermeño

Es docente de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades, y representante legal de Hilvanando Nuevos Horizontes en Educación, Tecnología y Cultura, AC. Coordina proyectos de investigación y de intervención y colaboración social, principalmente en la atención a grupos vulnerables y en actividades lúdicas con niños menores de 12 años, para lo cual emplea sobre todo las metodologías de la investigación-acción participativa y el marco lógico. Forma parte de un equipo de trabajo multidisciplinario. Es responsable de espacios formativos de prácticas profesionales y servicio social en la licenciatura de ciencias de la educación de la UAN, con los cuales se favorece la formación integral del estudiante al llevarlo a contextos reales. Como docente, incide en las funciones sustantivas de la Universidad: la investigación, la docencia y la extensión de la cultura.
gaby75alvarado@hotmail.com

Elisabeth Huber-Sannwald

Es investigadora titular de la División de Ciencias Ambientales del Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica, AC, en San Luis Potosí. Es coordinadora de la red del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología denominada Red Internacional para la Sostenibilidad de las Zonas Áridas (RISZA), que contribuye al cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas en las zonas áridas mediante la promoción de la investigación transdisciplinaria, participativa e incluyente de los sectores académico, gubernamental y social en diversas regiones de Latinoamérica, el norte de África y el sur de Europa. En particular, realiza investigación inter y transdisciplinaria participativa en las zonas áridas de México sobre la resiliencia socioecológica de los pastizales impactados por el cambio de uso del suelo y el cambio climático.
ehs@ipicyt.edu.mx

María Guadalupe Pineda Guerrero

Es docente de la UAN, en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades; tesorera de Hilvanando Nuevos Horizontes en Educación, Tecnología y Cultura, AC; e integrante de proyectos de investigación y de intervención y colaboración social, sobre todo de atención a grupos vulnerables y de actividades lúdicas con niños menores de 12 años, para lo cual emplea en particular las metodologías de la investigación-acción participativa y el marco lógico.
lup16@hotmail.com

I Encuentro Ciudadano de la Red de Custodios del Archipiélago de Bosques y Selvas, Xalapa, Veracruz, México, marzo de 2016. Fotografía de Loni Hensler.

Dimensiones y niveles de incidencia política en el tránsito hacia la sustentabilidad

Gerardo Alatorre Frenk y Jimena María Agustín Orozco

Un trabajo en grupo

Uno de los temas abordados en el Encuentro Construyendo lo Común desde las Diferencias fue el de la incidencia política de los proyectos que desarrollamos por la defensa del territorio, la cohesión del tejido social y la calidad de vida en las comunidades. En el grupo de diálogo denominado Micro, Meso y Macropolítica: Incidencias efectuamos tres sesiones de trabajo.[1]

El punto de partida fueron las preguntas formuladas por quienes se inscribieron en el grupo. Con base en ellas, los facilitadores elaboraron una propuesta de ejes de reflexión en aspectos de interés común. En particular, nos enfocamos en el margen político y el alcance, en términos de incidencia de lo micro a lo macro, de nuestros proyectos socioecológicos; en las estrategias al respecto que nos han resultado fértiles; y en los retos que necesitamos enfrentar, dentro y fuera de las instituciones académicas, a fin de ampliar la incidencia de los proyectos, entendida como su impacto político en el tránsito hacia sociedades más justas y sustentables.

El capítulo recoge las principales ideas y experiencias compartidas en el grupo de diálogo. No pudimos ni pretendimos ser exhaustivos.

[1] Además de los autores del capítulo, participaron en el grupo Adriana Ávila Farfán (colombiana, estudiante de geografía en la Universidad Nacional Autónoma de México), Carmina Valiente Barahona (salvadoreña, de la Universidad Autónoma de Baja California Sur [UABCS] e integrante de 7FilosProducciones), Felipe Morales Ramírez (integrante del Frente Ciudadano en Defensa del Agua y la Vida, de Baja California Sur, y estudiante de posgrado en la UABCS) y Salvador Tenorio Pérez (participante en la Caravana Mesoamericana para el Buen Vivir). Les agradecemos a todos su contribución a las reflexiones desarrolladas en el grupo de diálogo.

El margen político de las iniciativas de cambio social orientadas hacia la sustentabilidad

Queremos cambiar el mundo por injusto, neocolonial, neoliberal, patriarcal, insustentable. En el intento, nos topamos con fuerzas a las que no resulta nada fácil contrapesar. Las políticas públicas están diseñadas para favorecer un modelo de acumulación capitalista y control trazado desde instancias como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo. El Estado mexicano instrumenta programas al servicio de dicho modelo extractivista que implican, por ejemplo, la privatización de los recursos naturales y la expedición de leyes que promueven los intereses de las corporaciones de la energía y de la minería a cielo abierto.

Las empresas transnacionales están coordinadas y, junto con las agencias y los organismos financieros internacionales, desatan procesos sociales, económicos, ambientales, políticos y culturales que nos perjudican desde el nivel personal hasta el planetario. Se mercantiliza la naturaleza y se abren mecanismos para que quienes contaminan paguen por seguir haciéndolo, se generaliza el consumismo y las instituciones públicas muestran su incapacidad y falta de voluntad política para asegurar el derecho a un ambiente sano, al agua, a la salud, a la participación y a un largo etcétera.

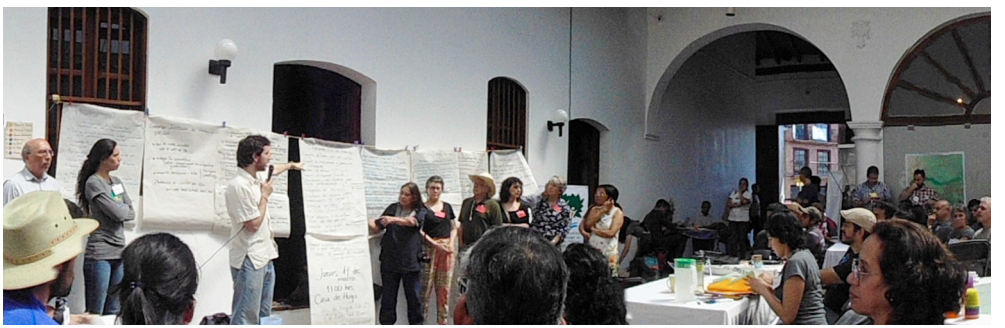
Nuestros proyectos navegan sobre el oleaje de las políticas globales, nacionales, estatales y municipales. ¿En qué medida las comunidades y los grupos movilizados podemos transformar las cosas? A veces logramos causar un impacto: detener proyectos dañinos para las comunidades y los ecosistemas, impulsar la creación de huertos agroecológicos, desarrollar programas de apropiación de ecotecnologías e, incluso, incidir en políticas públicas de mayor alcance. En otras ocasiones, no podemos sino estar a la defensiva frente al despojo.

Sí, avanza el neoliberalismo, pero también se multiplican las iniciativas orientadas a construir sociedades participativas y sustentables –o, dicho de otro modo, enfiladas al *buen vivir*– tanto en la ciudad como en el campo y con mujeres, productores, migrantes, víctimas de la violencia, defensores de los territorios, etcétera. En el grupo de diálogo partimos de nuestras experiencias en dichas acciones y logramos visualizar varias estrategias de incidencia que abarcan desde el trabajo interno en

nuestras organizaciones e instituciones hasta políticas de vinculación con otros actores.

En principio, tenemos la posibilidad de intervenir en el ámbito interno de nuestras organizaciones, donde hay mucho por hacer. Los movimientos se debilitan por egos, protagonismos, liderazgos autoritarios o manipuladores, clientelismos y otros vicios, exacerbados en ocasiones por la lógica de las confrontaciones entre partidos políticos.

También necesitamos efectuar cambios en las relaciones con otros actores. Constatamos, por ejemplo, que al ponernos la camiseta de la resistencia corremos el riesgo de dogmatizarnos y de dificultar el diálogo y la negociación con entidades de ideología y carácter distintos a los nuestros: dependencias del gobierno, organizaciones no gubernamentales y empresariales, e instituciones académicas. Así perdemos oportunidades de articulación que podrían conducirnos a lograr la incidencia que buscamos.



I Encuentro Ciudadano de la Red de Custodios del Archipiélago de Bosques y Selvas, Xalapa, Veracruz, México, marzo de 2016. Fotografía de Gerardo Alatorre Frenk.

La incidencia de los proyectos y los procesos

Ofrecemos en seguida una breve descripción de las experiencias presentadas y analizadas en el grupo de diálogo. Las dos primeras se ubican en la región de La Paz, Baja California Sur, donde avanza el despojo de tierras costeras por compañías inmobiliarias en medio de una rampante especulación. Los autodenominados “desarrollos turísticos” prometen

empleos y beneficios para la economía local, y aunque los resultados reales son muy diferentes, sus discursos suelen convencer a la población joven. Paralelamente, las corporaciones mineras van expandiendo sus operaciones.

Transformaciones desde lo personal y en lo organizativo

La perspectiva que nos propuso Carmina tiene como punto de partida la dimensión personal:

> Mi primer ámbito de incidencia soy yo misma y mis círculos cercanos de amistades. Mi participación, desde ahí, en […] la defensa del territorio, para comenzar me ha transformado a mí: [en] mi comprensión de la problemática, el aprender a reconocer al territorio y a vincularme con las personas en el territorio. Necesito transformar mis prácticas para transformar mi vida y realmente colaborar.

Mediante actividades de comunicación (foros, videos, etcétera), ella y las personas con quienes colabora han logrado que la problemática se conozca: "Ahora muchas personas ya saben de qué se trata cuando ven guardias de seguridad cuidando una propiedad o una playa cercada". Frente al discurso de los "desarrollos turísticos", llaman a las cosas por su nombre: especulación inmobiliaria, urbanización turística… "Organizamos más de treinta foros públicos, dimos visibilidad a las luchas, generamos debate en torno al tema y se vincularon varias organizaciones e iniciativas ciudadanas que reclaman un espacio o un recurso de uso común".

La experiencia del Frente Ciudadano en Defensa del Agua y la Vida

Ante los problemas socioambientales de Baja California Sur, han surgido diversas iniciativas organizadas, como Ciudadanos Preocupados, Desierto Sustentable, Conciencia México y el Frente Ciudadano en Defensa del Agua y la Vida.[2] La gente está sumando esfuer-

[2] <https://www.facebook.com/frenteaguayvidabcs/>.

zos, y Felipe ha tomado parte en intentos de movilización y concientización participativa: "De la conciencia surgen movimientos. Unos jóvenes empiezan a hacer cosas y motivan a otras personas. Hay un contagio". Cada vez hay más gente consciente, interesada, implicada. En esta lucha han logrado victorias:

> La movilización logró mantener el carácter público de una playa mediante una declaratoria de área natural protegida […] Hay una minera que ha presentado manifestaciones de impacto ambiental siete veces, bajo nombres distintos, intentando confundir a la opinión pública, y las siete han sido rechazadas gracias a la presión de los grupos ciudadanos […] Logramos que el gobierno municipal de La Paz se posicionara claramente en contra de la minería tóxica a través de la presión ciudadana. Lo que estamos buscando es que el nuevo presidente ratifique ese posicionamiento.

El Congreso estatal emitió también una declaratoria de oposición a la minería a cielo abierto, pero hasta ahora no se ha conseguido que el estado de Baja California Sur se declare libre de tal tipo de minería.

Movilizaciones en Veracruz contra megaproyectos

Gerardo compartió la experiencia de La Asamblea Veracruzana de Iniciativas y Defensa Ambiental (LAVIDA), la cual acompaña las movilizaciones de comunidades amenazadas o afectadas por proyectos de presas hidroeléctricas, minería, fractura hidráulica y otros. Comentó cómo LAVIDA busca vincular a unas comunidades con otras y no sólo dentro de Veracruz, sino también con las que, en otras entidades, están empeñadas en luchas similares.

> Aunque no se han logrado cancelar los proyectos hidroeléctricos, las comunidades, los movimientos han logrado detener algunos. En un primer nivel de incidencia, LAVIDA tiene impactos en la dimensión psicoafectiva, en cambios de mentalidad o de actitud en las comunidades: hay más autoestima, dignidad y esperanza por saber que es factible detener un megaproyecto […] En un siguiente nivel, de tipo organizativo y político, es significativo haber logrado organizar eventos multisectoriales, convocando y reuniendo en un mismo lugar y momento a actores de muy

> distinto tipo: funcionarios, académicos, estudiantes, organizaciones de la sociedad civil, actores comunitarios. También se ha dado visibilidad tanto a los problemas que aquejan a los territorios y las comunidades de Veracruz como a las luchas que están desarrollándose […] A nivel más macro, en la escala nacional, LAVIDA ha ayudado a una mejor articulación. Las luchas locales están enlazándose en redes nacionales como, en el caso de las presas hidroeléctricas, el Movimiento de Afectados por Presas y en Defensa de los Ríos (Mapder).

Organizaciones veracruzanas están incidiendo en escala macro al sumarse a un movimiento nacional que pugna por transitar hacia un buen gobierno del agua en México y que como parte de ese esfuerzo han formulado una iniciativa ciudadana de ley, en espera de resolución parlamentaria. Se trata de la Coordinadora Nacional Agua para Tod@s Agua para la Vida.[3]

[3] <http://aguaparatodos.org.mx/> y <https://www.facebook.com/Agua-para-todxs-Mexico-1427490747484095/>.

Caravana en Defensa del Río Atoyac, julio de 2013, Amatlán de los Reyes, Veracruz, México. Fotografía de Gerardo Alatorre Frenk.

Turismo comunitario en Guatemala

Jimena relató su experiencia con la comunidad El Aguacate, municipio de Nentón, en el noroccidente de Guatemala. “Solicité permiso a la co-

munidad para hacer ahí mi tesis. Me aceptaron, pero me pidieron que, a cambio, les diera yo un taller sobre turismo". La población veía la necesidad de capacitarse a fin de atender a los turistas que visitan el área para conocer una laguna virgen de gran atractivo natural.

Hay en la zona una fuerte organización comunitaria, pero faltan información y formación, lo que limita la capacidad de gestión de la comunidad y dificulta su vinculación con las instituciones públicas que canalizan fondos a proyectos de desarrollo. Este distanciamiento también se explica por las reticencias y desconfianzas históricamente construidas: El Aguacate es uno de tantos pueblos que sufrieron las secuelas del conflicto armado interno de los años ochenta y debieron pelear los derechos sobre sus tierras comunales ante la amenaza de la expropiación privada avalada por el Estado.

Jimena tramitó una instrucción básica sobre turismo que le permitió a la comunidad acceder por primera vez a los servicios del Instituto Técnico de Capacitación y Productividad (Intecap) del gobierno guatemalteco. El curso inicial fue suficiente para animar en la población cambios de actitud, la toma de decisiones acertadas sobre la forma de realizar la actividad turística y el interés en dar seguimiento al proceso formativo y la profesionalización. Derivó, además, en una gestión de la misma comunidad para obtener las prestaciones que ofrece el Instituto Guatemalteco de Turismo, así como en mayor comunicación con otras instituciones. "Impulsamos la creación de un operador turístico con un esquema de voluntariado; gente con determinadas capacidades prácticas que va a las comunidades rurales a compartir saberes, desde cuestiones muy sencillas. Eso va fortaleciendo a las comunidades".

Jimena observa la contradicción entre las políticas de fomento de un turismo sustentable y la permisividad del Estado hacia la minería contaminadora, las hidroeléctricas y otros megaproyectos. Se pregunta cuál podría ser el aporte de una investigación académica a la gestación de las políticas públicas y concluye: "Desafortunadamente, en un ambiente de oportunismo político partidista como el que prima en el país, la investigación no es una prioridad y suele estar desvinculada en todos los niveles".

Movilizaciones contra un proyecto hidroeléctrico en Sumapaz, Colombia

Adriana compartió una experiencia de lucha contra un proyecto de generación de hidroelectricidad en un contexto marcado por los conflictos armados. Ubicó un primer nivel de incidencia, micro, en las relaciones cotidianas con los grupos en las comunidades: "Estamos viendo cambios, resultantes de la movilización en la que confluimos. Las mujeres están participando más en el espacio público; en muchos casos son quienes lideran la oposición frente al proyecto hidroeléctrico".[4] Observa que hay un mayor reconocimiento del papel desempeñado por las mujeres, en particular en el cuidado de las familias, las comunidades y el territorio; también nota una crecida valoración de los saberes individuales y colectivos.

[4] <http://notimundo2.blogspot.mx/2012/04/region-del-sumapaz-comunidades-contra.html>.

En un nivel meso,

> El movimiento ambientalista ha tenido un impacto importante dando a conocer en la región cuáles han sido los impactos que han tenido los proyectos hidroeléctricos en otras regiones […] se han fortalecido alianzas entre las comunidades campesinas, el movimiento ambientalista y académicos. En las movilizaciones ha sido importante recuperar la historia regional, la memoria colectiva, la historia de la lucha, del movimiento.

En el nivel macro están afianzándose los lazos de confianza y solidaridad con otras regiones:

> Están las luchas históricas de los y las campesinas por la autonomía en el medio rural, pero ahora, en algunas regiones, está habiendo articulaciones ya no sólo entre campesinos, sino con los afrodescendientes y los indígenas, con los movimientos ambientalistas.

Así se logró aportar a la Reforma Rural Integral y dejar asentadas cuestiones relevantes de carácter ambiental en los Acuerdos de La Habana entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia y el gobierno del país. En otras palabras, están impulsándose alternativas no sólo frente a los esquemas extractivistas, sino también ante la violencia.

La Caravana Mesoamericana por el Buen Vivir

Salvador presentó la experiencia de la caravana que, en 2015, durante 11 meses, recorrió varios países, desde México hasta Costa Rica:

> La Ruta Ahimsa fue un espacio de aprendizaje y expresión en donde ofrecimos capacitación a comunidades que están defendiendo territorio frente a megaproyectos ligados al Plan Puebla Panamá o Proyecto Mesoamérica […] Trabajamos con grupos campesinos de veinte o treinta personas, en comunidades pequeñas. En lo micro tuvimos una incidencia sobre las formas de manejo de los recursos y generación de energía, mostrando alternativas tecnológicas (plantas medicinales, biotecnologías, bicimáquinas, estufas ahorradoras de leña, panadería, entre otras). Hubo talleres de comunicación (manejo de cámaras, redacción y otras habilidades) para difundir lo que sucede en las comunidades.
>
> […] Se trató de un acompañamiento en lapsos muy cortos, pero que deja en las comunidades algunas herramientas, alternativas para una mejor calidad de vida e incluso, como en el caso de la panadería, opciones de autoempleo. […] Les quedaba claro que no necesitas estar conectado a la red eléctrica para tener luz en casa; no necesitas el cemento y la varilla para construir tu casa: "Lo que me están prometiendo el gobierno y la empresa no lo necesito". El hecho mismo de recibir visitantes que vienen de lugares lejanos tiene un efecto: "No estamos solos".
>
> En lo meso-macro ayudamos a hacer visibles las similitudes entre problemáticas de distintos países. Cuando los de Monte Olivo, Guatemala, veían los videos y escuchaban los audios de Paso de la Reina, Oaxaca, decían: "Es como si estuvieras grabando aquí atrás; aquí también tenemos plátano y coco, y aquí también nos vinieron a decir las mismas mentiras". En la Caravana hicimos videos que se tradujeron al inglés y al alemán y que se difundían a través de 89 medios de comunicación libres, sobre todo de Centroamérica y Europa.

La Caravana pasó por Honduras y contactó al Consejo Cívico de Organizaciones Populares e Indígenas de Honduras (Copinh) precisamente en la época en que fue asesinada Berta Cáceres, su dirigente, lo cual ocasionó que los productos generados en la Caravana tuvieran muchísimo impacto.

> Otra incidencia que tuvimos fue el haber congregado a gente de las comunidades, las organizaciones no gubernamentales y la academia en lo que llamamos Espacios de Encuentro. En esos eventos se organizaban diálogos, y además aprovechábamos para vender nuestros productos y así financiar la Caravana.

Aprendizajes estratégicos

De nuestras experiencias derivamos aprendizajes en lo concerniente a las estrategias que han resultado o podrían resultar útiles para alcanzar una incidencia más consistente, profunda y amplia. Iniciamos abordando la incidencia desde lo micro, en las formas de concebir las cosas, y después analizamos algunos elementos que intervienen para lograrla en escalas cada vez mayores.

El cambio personal hacia nuevas maneras de vivir, pensar y nombrar las cosas

Estuvimos de acuerdo con Carmina en que nuestro primer ámbito de incidencia son nuestras actitudes, nuestras formas de vivir y pensar las cosas, nuestro lenguaje: "Aprendí que el reto más grande es organizarnos, y que lo que sucede afuera –esa desorganización y desvinculación– estaba sucediendo también en mi interior, que yo estaba fragmentada y padecía de un exceso de individualismo, que necesitaba de otros".

Nos hace falta aplacar nuestros egos, nuestros prejuicios, nuestros intereses personales para reconstruir, desde ahí, el tejido social. "Si yo estoy lleno de basura, ¿cómo voy a aportar a un tejido social más solidario? Necesitamos colectivamente trabajar en ese nivel. Hay gente que tiene las herramientas para hacerlo y nos puede ayudar".

Al implicarnos en la praxis aprendemos de los logros y de las dificultades. Cambian nuestras actitudes, nuestras formas de entender las cosas; comprendemos mejor los problemas; reconocemos nuestra interdependencia. El cambio empieza con nosotras/os mismas/os, con las personas y las/os colaboradoras/es que tenemos cerca y con la gente más directamente involucrada en los proyectos que desarrollamos.

Aprendemos a estar epistémicamente alertas, más atentos/as a nuestro lenguaje y al de los otros actores para reconocer lo que oculta o potencia. Por ejemplo, en Baja California Sur las empresas y el gobierno hablan de "desarrollos turísticos", pero no se trata de desarrollo ni de turismo: es especulación inmobiliaria, urbanización privada.

El cambio conceptual

Cuando los individuos repiensan y renombran las cosas pueden desencadenarse importantes y amplios procesos de cambio social. Las epistemologías, las maneras de generar conocimiento sobre el mundo, las formas de indagar sobre las cosas y los modos de nombrarlas van *construyendo* la realidad. Lo epistemológico está ligado a lo ontológico, es decir, a lo que es o *puede llegar a ser*. Es clave, en este sentido, el aporte de quienes ejercen la reflexión analítica y crítica dentro o fuera de la academia. Gracias a ellos entendemos cómo los sectores que detentan poderes económicos y políticos también poseen poderes epistémicos y culturales, y que moldean nuestros modos de pensar la realidad mediante sistemas de conocimiento que ocultan la naturaleza salvaje del capitalismo neocolonial y patriarcal.

Dentro de los movimientos e iniciativas que intentan crear nuevos mundos está dándose, aunque todavía con limitaciones, este tipo de *reformulaciones conceptuales*. Por un lado, se busca madurar las miradas críticas ante lo que nos presentan como "realidad" para lograr mayor comprensión sobre los problemas, los conflictos, lo que está detrás de los procesos de despojo y deterioro de los territorios. Por otro lado, se quiere profundizar la lectura sobre nuestras propias prácticas y formas de organizarnos. Las fuerzas que apuestan por el modelo de desarrollo dominante están bien coordinadas; lo que urge es coordinarnos mejor entre las que resistimos e intentamos conformar algo distinto. Necesitamos, como lo expresa claramente el nombre del encuentro que nos convocó, Construir lo Común entre los Diferentes. En esta aventura colectiva, de implicaciones políticas, epistémicas y ontológicas, hay que seguir revalorando y vinculando conocimientos y prácticas de distinto tipo, de distintos actores, de distintas partes del país y el mundo.

No se trata de un ejercicio únicamente intelectual; es también actitudinal. Necesitamos poner en práctica la empatía, la compasión, la escucha, la humildad; y moderar el ego. Debemos mantener viva la esperanza y la indignación, en otras palabras, la movilización frente a lo que no podemos tolerar.

Foro Áreas Naturales Protegidas: Conservación, Gobernanza y Control Territorial, noviembre de 2014, Orizaba, Veracruz, México. Fotografía de Gerardo Alatorre Frenk.

Incidencia en nuestros ámbitos inmediatos

Los proyectos en los que tomamos parte se encaminan a incidir en distintas escalas, comenzando por las relaciones cotidianas que establecemos entre los copartícipes y con las comunidades o grupos directamente implicados. Impulsamos acciones, visibilizamos los problemas y las luchas, difundimos lo que hacemos.

> En La Paz, Baja California, ya la gente sabe quiénes están haciendo qué, y así va sumándose a una iniciativa ya existente; a algún movimiento, grupo u organización. Algunos se interesarán por las tortugas, otros por las aves o por la soberanía alimentaria.

Recurrimos a acciones creativas para ofrecer mensajes a las personas y así atraerlas a nuestras luchas, despertar su interés en ellas. A partir de una comprensión de lo que pasa –esto es, de los problemas– y de las posibilidades de acción colectiva –o sea, de la esperanza– surgen iniciativas de participación. Algo nos inspira, nos moviliza, nos lleva a sumarnos, nos motiva, nos mueve, nos indigna. Y en el esfuerzo compartido, en los eventos de confluencia, en las fiestas con la gente, fortalecemos la cohesión comunitaria. Vamos generando conciencia participativa, es decir, procesos de ciudadanización. Al respecto, traemos a colación lo que comentó un compañero en una de las sesiones del grupo de diálogo al referirse al Festival Internacional de las Aves Migratorias, celebrado año con año en San Blas, Nayarit:

> Logramos recuperar espacios públicos, involucramos a gente de la comunidad, hay jornadas infantiles. Hay actividades para que la gente se sensibilice, para que sepa por qué es importante cuidar su entorno. En las noches hay conferencias para el público en general, y se van sumando más personas a este movimiento.

¿Qué nos corresponde y qué no nos corresponde a quienes llegamos como “agentes externos” a una comunidad? No somos “los expertos”, no acudimos a enseñar; lo hacemos para emprender juntos, buscando la reciprocidad y la complementación entre lo que unos y otros somos, sabemos y hacemos. Llegamos para intentar el fortalecimiento de las relaciones que se requieren para articular contrapoder frente a un opuesto que amenaza a las comunidades y los territorios. En el diálogo podemos construir esperanza.

Incidimos en la esfera de la micro-política cuando logramos aumentar la presencia de las mujeres, los niños y los jóvenes en el espacio público, o cuando contribuimos a obtener una comprensión más fina de los procesos que repercuten en la comunidad, o cuando ayudamos a lograr una fuerza política que posibilita, por un lado, afianzar los proyectos locales y, por otro, cimentar corrientes más amplias de cambio. Lo hacemos también cuando avanzamos en la vinculación de un grupo con otros grupos y organizaciones diversas, reconociendo las diferencias y las especificidades, así como cuando precisamos lo que necesitamos resolver entre todos/as, es decir, las luchas comunes.

De lo micro a lo macro

Considerar la incidencia en escalas cada vez más amplias resulta ineludible, aun para las iniciativas enfocadas en el trabajo con actores y alcances locales. Todo proyecto que tienda hacia la sustentabilidad, la equidad y la justicia, por definición "mueve los tapetes", afecta intereses de uno u otro tipo y, por lo tanto, necesita un determinado margen político. Expandir los alcances de un proyecto significa acrecentar los lazos y las alianzas, y alimentar corrientes más y más anchas de pensamiento y acción. Algunos integrantes de la academia y las organizaciones civiles han facilitado que los actores locales se piensen, ubiquen y posicionen políticamente en escalas mayores.

Diversos estudios y proyectos de colaboración han llevado a los pobladores de ejidos y comunidades a conocer más sobre sus territorios, los factores que los amenazan y las alternativas: en la Caravana "compartimos información de maneras accesibles: infografías, videos, etcétera. Para las comunidades han significado 'otras formas de ver nuestro propio territorio'". El trabajo transdisciplinario nos ha permitido visibilizar los distintos saberes, explicar cómo se complementan y ayudar a que sean comprensibles para diferentes actores al traducirlos al lenguaje de cada uno. "Podemos tener excelentes cartas en un juego, pero no darnos cuenta de que las tenemos. Necesitamos aprender a enunciar, a explicitar".

En este diálogo de saberes, la mirada macro se convierte en una herramienta clave para orientar la acción de los grupos, las organizaciones, las comunidades. En una de nuestras sesiones, al dibujar colectivamente un panorama de las estrategias que buscamos aplicar en ese nivel de incidencia mencionamos las siguientes:

- Analizamos los intereses macroeconómicos y cómo inciden sobre las decisiones políticas.
- Contribuimos a una revaloración de la historia que fortalece identidades y la autoestima regional.
- Ejercemos y reclamamos nuestros derechos basándonos en el marco jurídico.
- Identificamos lo que tenemos en común más allá de nuestras luchas particulares.
- Tejemos alianzas, construimos confianza entre los actores.

- Valoramos las relaciones de poder e identificamos retos de fortalecimiento de vínculos con actores clave.

Resultan esperanzadoras experiencias como la de Agua para Tod@s Agua para la Vida, ya que organizaciones civiles y sociales, junto con académicos de distintas disciplinas, están proponiendo cambios en las políticas públicas nacionales relativas al gobierno y la legislación del agua, los que se han identificado mediante la generación colegiada de conocimiento y la realización de debates públicos entre actores de diversos ámbitos temáticos y geográficos.

Reflexiones finales: retos sustanciales, pistas para el futuro…

Los movimientos y los colectivos en los que participamos han logrado dar una visibilidad muy amplia a sus luchas y a las problemáticas que enfrentan. Por ejemplo, en Baja California Sur se ha notado el impacto que puede tener un documental o una serie de foros. Sin embargo, solemos emplear estrategias que toman mucho tiempo. Necesitamos ser más ágiles e incorporar formas de actuar que sin requerir gran inversión de tiempo causen un efecto real.

En todos los casos –¿o en la gran mayoría?–, el éxito de nuestras iniciativas, en términos de incidencia política efectiva, depende de la solidez del proceso social en el ámbito y en la escala en los que se desenvuelve, de la ampliación de su margen político y de los lazos que establezca con esfuerzos más extensos geográficamente o con corrientes de cambio a largo plazo, las cuales abren condiciones propicias para los cambios locales. Cuando nuestra praxis genera resonancias y tiende alianzas en campos más vastos en lo territorial y lo temático se fortalece lo que cada quien hace en lo cotidiano, y viceversa.

Para ejercer una incidencia más potente también precisamos seguir integrando a una gran diversidad de actores, visibilizar y reforzar los elementos que nuestros movimientos tienen en común y hacer patente la necesidad de articular las luchas contra el despojo territorial, los movimientos por la equidad de género, las lides sindicales, las resistencias frente a las reformas energética y educativa, etcétera.

Las experiencias compartidas evidencian con claridad los retos de promover diálogos y tejer articulaciones entre distintas organizaciones y plataformas políticas de cada país; confluir con movimientos de escala nacional; alentar el acercamiento entre movimientos sociales y ambientalistas, para y con la comunidad; y hacer de foros, festivales, asambleas, seminarios, coloquios, etcétera, oportunidades tanto para entablar y estrechar relaciones con personas y grupos que están en "temas distintos" (género, movimientos LGBT [lesbianas, gais, bisexuales y transexuales], adicciones, derechos humanos, ambientalismo…) como para presentar opciones a quienes todavía no se han implicado en las luchas. Asimismo, las experiencias muestran la factibilidad de ir, de esas maneras, tendiendo puentes, confluyendo en intereses y despertando una inteligencia colectiva.

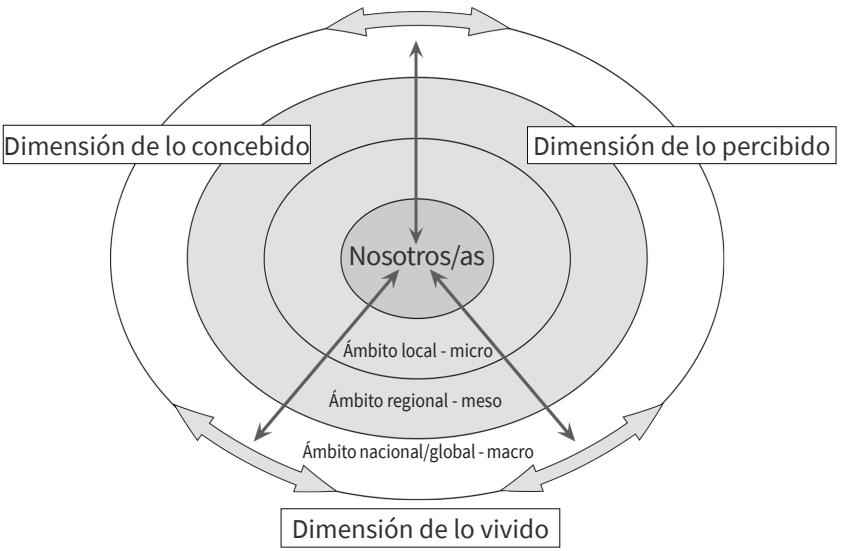
En los esfuerzos por proteger los territorios de la voracidad extractivista es visible la importancia de poner en diálogo, combinar, articular, "intertraducir", mediante acciones y estrategias concretas, *distintas formas de vivir y defender el territorio*: desde las miradas del satélite hasta las visiones a ras del suelo, desde las vías académicas hasta los caminos de las comunidades y la ciudadanía activa. Reiteramos: es imperativo tejer vínculos entre distintos temas, entre distintos niveles y escalas de acción, entre distintos actores. Y vale la pena recordar que podemos encontrar aliados/as en instituciones que concentran mucho poder, tanto en el sistema de las Naciones Unidas como en las fundaciones y agencias de cooperación internacional, e, incluso, en ciertas coyunturas, dentro del sistema gubernamental.

En cuanto a las organizaciones y las comunidades, se requiere promover el abordaje y la gestión de los conflictos internos. Y no hay que olvidar a los sectores desorganizados: necesitamos evitar esa tendencia tan fuerte a trabajar con quienes ya están, de por sí, convencidos; debemos llegar a los diferentes y a los indiferentes.

La academia, por su posición de poder en la sociedad, tiene el papel de legitimar y fundamentar las luchas socioambientales, además de nutrirlas, como ya hemos dicho, con recursos que desarrollen miradas cada vez más críticas y analíticas. Es preciso articular visiones históricas para ubicar las luchas y los sucesos clave en una línea de tiempo en escalas regional, nacional e internacional, y entender cómo inciden las políticas neoliberales en lo macro y en cascada van afectando todos los niveles.

El teórico francés Henri Lefebvre (1974) propuso tomar en cuenta tres dimensiones, dialécticamente inter-relacionadas, de la producción del espacio: lo percibido (aquello que se capta con los sentidos), lo concebido (las formas de pensar y comprender la realidad, los marcos teóricos) y lo vivido (la praxis, las formas y los métodos del actuar). Inspirándonos en esta propuesta, esquematizamos los alcances de nuestra incidencia en la figura 1.

Figura 1. Las tres dimensiones y los cuatro niveles de la incidencia política de nuestros proyectos.



Es mucho, asimismo, lo que falta por hacer en términos de estrategias político-jurídicas. Importa sistematizar información sobre los derechos exigibles en los cuerpos legales nacionales e internacionales, distribuirla ampliamente y formar capacidades locales con el fin de que los grupos y las organizaciones conozcan y se apoyen en los recursos legales disponibles.

En este esfuerzo es clave el papel de los abogados conocedores del derecho ambiental. En la medida en que fortalezcamos las luchas

jurídicas veremos multiplicarse los municipios –y, esperemos, los estados– que se declaren libres de minería tóxica, de *fracking*, de proyectos hidroeléctricos, de cultivos transgénicos...

Es imprescindible pasar de la oposición a la propuesta y multiplicar la incidencia ciudadana sobre la legislación y las políticas públicas en las regiones, los estados y el país, a la manera de Agua para Tod@s Agua para la Vida.

Entre los conceptos clave que deben inspirar nuestra acción política, nuestra implicación en los procesos de cambio social y ambiental, identificamos los siguientes: comprender, reconocer-valorar, participar, vincular-aliarnos, visibilizar, poner en diálogo, corresponsabilizar(nos) y co-construir en reciprocidad.

Referencias

Lefebvre, H. (1974) "La producción del espacio". *Papers: Revista de Sociología*, (3): 219-229. <http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/nadia_osornio/wp-content/uploads/2014/05/lefebvre-la-produccion-del-espacio.pdf>, descargado en julio de 2017.

Para continuar el diálogo

Chevalier, J., y Buckles, D. (2009). SAS^2. *Guía para la investigación colaborativa y la movilización social*. México: International Development Research Center (IDRC) y Plaza y Valdés.

Crozier, M., y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. México: Alianza Editorial Mexicana.

Cuadrado, J.R. (director). (2006). *Política económica. Elaboración, objetivos e instrumento*s. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.

Friedberg, E. (1993). "Las cuatro dimensiones de la acción organizada". *Gestión y Política Pública II*(2): 283-313. <www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num_anteriores/Vol.II_No.II_2dosem/FE_Vol.II_No.II_2dosem.pdf>.

Martínez, J., y Roca, J. (2013). *Economía ecológica y política ambiental*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).

Mora, J., y Román, I. (2004). *Experiencias de movilización social, gobernanza ambiental y desarrollo territorial rural en Mesoamérica*. Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (RIMISP) e IDRC. <https://docplayer.es/91536910-Experiencias-de-movilizacion-social-gobernanza-ambiental-y-desarrollo-territorial-rural-en-mesoamerica-jorge-mora-alfaro-isabel-roman.html>.

Núñez, C. (2005). "Educación popular: una mirada de conjunto". *Decisio* (10): 3-14. <https://www.crefal.org/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=117 >.

Poteete, A.R., Janssen, M.A., y Ostrom, E. (2012). *Trabajar juntos: acción colectiva, bienes comunes y múltiples métodos en la práctica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana, International Association for the Study of the Commons, Centro de Investigación y Docencia Económicas, El Colegio de San Luis, Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad, Consejo Civil Mexicano para la Silvicultura Sostenible y FCE.

Rodríguez V., T. (s.f.). "Los caminos que creemos estar abriendo...: de la investigación-acción-participativa a la socio-praxis para la creatividad social". *Gloobalhoy* (2). <www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?id=410&entidad=Textos&html=1>.

Zibechi, R. (2003). "Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos". *OSAL. Observatorio Social de América Latina* (9): 185-188. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal9/zibechi.pdf>.

Otros recursos sobre el tema

Revista *Ecología Política*.
<www.ecologiapolitica.info/>.

Aparicio, E. (s.f.). "Incidencia política". *Material de apoyo. Desarrollo de capacidades de las organizaciones para enfrentar los desafíos ambientales*. https://materialdeapoyoparaosc.wordpress.com/incidencia-politica/>.

La historia de las cosas
Documental escrito por Annie Leonard y Jonah Sachs, dirigido por Louis Fox y producido por Free Range Studios. Describe el lado oculto de nuestros patrones de producción y consumo, visibiliza las conexiones entre una gran cantidad de problemas ambientales y sociales, y hace un llamado a que nos unamos para crear un mundo más sustentable y más justo. (Texto adaptado de <https://storyofstuff.org/movies/la-historia-de-las-cosas-2/>, página en la que está disponible el video).

Sobre el autor y la autora

Gerardo Alatorre Frenk

Es miembro fundador del Grupo de Estudios Ambientales, AC, en cuyos programas participó desde 1977 hasta 2000. Tiene una maestría en desarrollo rural y un doctorado en antropología. Estuvo entre quienes conformaron, en 1990, la Red de Información y Acción Ambiental de Veracruz (Riaaver), y desde 2012 es integrante de la Coordinadora Nacional Agua para Tod@s Agua para la Vida. De 2005 a 2013 laboró en la Universidad Veracruzana Intercultural; hoy trabaja en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV), en la línea Territorio, Comunidad, Aprendizaje y Acción Colectiva. De 2014 a 2020 coordinó la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad (MEIS) de la UV. Su labor busca vincular el quehacer académico con los aprendizajes que se generan en los movimientos sociales en Veracruz y en México en defensa de los territorios.
geralatorre@gmail.com

Jimena María Agustín Orozco

Es originaria de la ciudad de Guatemala, economista por la Universidad de San Carlos de Guatemala y becaria del Sistema de Intercambio Académico Alemán en la maestría en política económica para el desarrollo sostenible de la Universidad Nacional de Costa Rica. Su tesis se denomina “Medios de vida sostenibles para la implementación de turismo en tierras comunales”. Ha abordado la regulación del turismo en áreas protegidas; las políticas económicas sectoriales, sociales y ambientales; y las políticas de promoción del turismo rural comunitario, entre otros temas. Como activista, actualmente apoya la lucha de mujeres por la prevención de daños en la salud humana causados por la radiación electromagnética emitida por torres de telefonía móvil en Guatemala.
jimena.agustin@gmail.com

Recorrido participativo de la Red de Custodios del Archipiélago de Bosques y Selvas, Xalapa, Veracruz, México, junio de 2015. Fotografía de Hazael Jaramillo.

Juntos desde la diferencia para cuidar lo común. Aprendizajes de la investigación-acción participativa transdisciplinaria

Gerardo Alatorre Frenk

Introducción

Los problemas socioambientales que están afectando a las comunidades y los ecosistemas son de tal complejidad que ningún sector por sí solo puede enfrentarlos de manera efectiva. Se hace cada vez más necesaria la confluencia de los saberes y los esfuerzos de organizaciones de distinto tipo. Así, en numerosas regiones de nuestro país ya están desarrollándose programas y proyectos en los que colaboran actores comunitarios, organizaciones de la sociedad civil, estudiantes, investigadores/as y, en algunos casos, instancias gubernamentales y empresariales.

El presente libro se compone de capítulos de autoría colectiva cuyas ideas se gestaron inicialmente en diálogos sostenidos en el Encuentro Construyendo lo Común desde las Diferencias,[1] el cual congregó a personas de distintos sectores con el objetivo de intercambiar experiencias y reflexionar colectivamente en torno a los alcances, las limitaciones y los retos de los proyectos de investigación-acción participativa (IAP) y transdisciplina. Estos proyectos desempeñan un importante papel de articulación, pues no sólo tienden puentes entre sectores muy diferentes, sino que además fusionan la investigación, el aprendizaje y la acción organizada. En este capítulo me referiré a ellos como IAP transdisciplinaria.

Sin duda, es mucho lo que de estos procesos puede aprenderse en términos de estrategias y desafíos. Aquí expondré lo que desde mi particular perspectiva son algunos de los principales aprendizajes que se derivan de las experiencias presentadas y reflexionadas en el libro.

[1] Constituido por el I Encuentro Nacional de Colaboración Transdisciplinaria para la Sustentabilidad y el III Encuentro Internacional de Investigación-Acción Participativa, celebrado del 18 al 20 de noviembre de 2016 en la Universidad Autónoma de Nayarit, Tepic, México.

Tejiendo redes

En los proyectos e iniciativas de IAP transdisciplinaria entran en contacto distintas lógicas, distintas formas de construir y compartir saberes, distintas estrategias de acción y distintos intereses. Los problemas y los anhelos de la gente, en una amplísima diversidad de situaciones geográficas, socioculturales y económicas, son diferentes. Y cada actor ocupa cierta posición en el tablero donde se dirimen las relaciones sociales y políticas que definen el rumbo de nuestra sociedad. Los discursos son muy distintos: la academia habla de transdisciplina, de colaboración intersectorial y de procesos de cambio social, político, económico y cultural orientados hacia la sustentabilidad; los activistas se pronuncian, entre otras cosas, por la defensa de los territorios contra el capitalismo y el despojo neoliberal; en una comunidad claman por proteger los manantiales y los cerros, por respetar los acuerdos de la asamblea y por resolver el día a día para salir adelante y heredarles a los hijos un mundo mejor. No obstante, más allá de la diversidad y de las diferencias, hay necesidades e intereses compartidos que dan origen a las iniciativas de colaboración.

Las experiencias de IAP transdisciplinaria tienden *puentes epistemológicos* (*cfr.* Kurlat *et al.*, el primer capítulo de este libro), es decir, ayudan a que los distintos sectores vayamos co-construyendo los diferentes códigos –comunicativos, organizativos, culturales…– gracias a los cuales confluimos en torno a lo que nos une: la defensa de lo vital, la salvaguardia de los derechos, los territorios, las culturas, los saberes.

En vez del serio e ideologizado espíritu activista tan frecuente en otras épocas, hoy vemos iniciativas que buscan tejer comunidades de aprendizaje, de trabajo y de convivencia gozosa. Se trata de disfrutar, compartir e intentar cambiar, tanto individualmente y en los grupos y redes en los que cada quien participa, como en una escala macro (hasta donde sea factible), y así en la dimensión material como en las formas de concebir la realidad y de relacionarnos con otros/as. Se trata, por lo que podemos percibir, de un cambio epistémico, conceptual, metodológico, actitudinal y político.

Estas experiencias nos invitan a ser más sinceros, más humildes y más audaces. Apelan a la autocrítica y a la autoirreverencia como elementos necesarios para desaprender, revisar, cuestionar una serie de supuestos que solemos cargar las personas, incluso quienes nos impli-

camos en iniciativas colaborativas en pos de la sustentabilidad. Se trata de supuestos epistémicos, teóricos y metodológicos que están vigentes en la academia, en la ciudadanía organizada y en otros sectores; que han pasado a formar parte de nuestros esquemas mentales; y que hacen patente que sólo podemos escuchar realmente al *otro diferente* y dialogar con él cuando nos atrevemos a poner entre paréntesis nuestras convicciones y certezas. La aventura de la apertura vale la pena; es muy fértil en términos de aprendizajes significativos, en distintos niveles y dimensiones.

En el diálogo nos acercamos a lo que Lobato *et al.* (en el cuarto capítulo del libro), con Nicolescu (1996), distinguen como un mundo complejo, abierto, multidimensional y multirreferencial en una vivencia que no es meramente intelectual. Quienes protagonizan las experiencias participativas y transdisciplinarias se involucran en cuerpo y alma; no se reducen a cambiar su forma de ver el mundo, sino que también la ligan a lo que sienten y hacen. Entramos al campo del sentipensar, en el que se trenzan y retroalimentan razón y corazón, y donde los saberes no racionales, de tipo intuitivo, abren vías que pueden acercarnos a la dimensión sagrada de la realidad.

Investigar-actuar participativamente hoy

Vivimos momentos históricos distintos a los de quienes vieron nacer la investigación-acción participativa. En el tablero se han multiplicado y diversificado tanto los tipos de actores implicados como las estrategias metodológicas aplicadas.

En las experiencias y discusiones a las que aquí aludimos concurren, sobre todo, grupos comunitarios, estudiantes y docentes de universidades y profesionistas de la sociedad civil. Comparten, por lo general, un espíritu de activismo reflexivo, pero ¿qué entendemos, a estas alturas del siglo XXI, por *grupos comunitarios* o *activismo reflexivo* o *participación*?

Asistimos a la multiplicación y diversificación de colectivos, de luchas, de formas organizativas, de estilos de practicar la incidencia política. Lo local se entrelaza con lo global de modos inimaginables hasta hace muy poco tiempo. Paso a paso se articulan ámbitos de lucha distintos, o que parecían serlo, y ahora los vemos como diferentes facetas de

uno mismo:[2] la justicia social, económica, política; la justicia epistémica e intercultural (decolonial); y el desmontaje de un sistema patriarcal que, además de reproducir las asimetrías de género, da preeminencia a lo racional relegando a lo emocional y lo corporal a un segundo o tercer plano.

[2] No negamos, sin embargo, que todavía están excesivamente separados muchos ámbitos de lucha.

Hoy día se vinculan las contiendas locales con las globales, se desdibujan las fronteras intergeneracionales y muchos hombres y mujeres de todas las edades se suman y movilizan, ya no sólo en contra de la injusticia y la opresión –que motivaron el surgimiento de la IAP–, sino también para construir un planeta en el que podamos vivir a gusto, dirimiendo nuestras diferencias de manera pacífica y cuidando los ecosistemas de los que depende la vida toda.

En varios de los proyectos presentes en el encuentro de Tepic pervive el esquema de un/a facilitador/a externo/a que acompaña procesos participativos de colectivos, comunidades y organizaciones ayudando a generar la reflexión y la sistematización con las que esas agrupaciones derivan aprendizajes de su quehacer y diseñan estrategias para el futuro (*cfr.* el segundo capítulo, Cristóbal *et al.*). Al mismo tiempo, los propios actores de base van tejiendo sus redes, formando sus cuadros y dotándose de métodos y dispositivos para crear y compartir saberes.

El conflicto motor

Tanto en el ámbito intra-organizacional (en la vida interna de los grupos e instituciones) como en el inter-organizacional (en las colaboraciones entre los actores), la diferencia y la diversidad son fuentes de fortaleza, pero también de conflicto. Abren oportunidades para potenciar la complementación (unos pueden ver y hacer ciertas cosas; otros tienen a su alcance otras), pero a la vez, y casi siempre, dan paso a malentendidos y tensiones. Aparecen dificultades de tipo epistémico, esto es, trabas para pensar de otras maneras y ver las cosas desde nuevas perspectivas; obstáculos derivados del contacto entre muy distintas lógicas y dinámicas, que incluyen, por ejemplo, la diferente organización de los tiempos; barreras originadas en la carencia de las habilidades y actitudes que requieren los procesos colectivos de aprendizaje; así como conflic-

tos propios de las relaciones interpersonales (envidias, abuso de poder, subordinación, etcétera).

Las personas pueden compartir valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la reciprocidad, la comunalidad, la empatía, la justicia, la honestidad, la humildad y la equidad, pero no basta con que se comulgue con una serie de valores o ideas para que confluyan actores de diversos tipos y pongan en marcha iniciativas coordinadas con miras a la construcción de un mundo más sustentable. Se requiere confianza, y ésta enraíza en algo profundo: el compartir sentimientos y motivaciones, la rebeldía ante lo que se considera inadmisible o indignante y la implicación creativa y vital de las personas en lo que anhelan construir conjuntamente. Por otro lado, los valores pueden quedar en buenos propósitos cuando faltan mecanismos concretos para la comunicación, el establecimiento de acuerdos, la planeación, la evaluación, etcétera.

No basta con montar un discurso luminoso. La justicia epistémica se arma desmontando hábitos que reproducen inequidades y asimetrías aun en quienes nos hemos pronunciado a favor del diálogo horizontal y decolonial. Son inercias, vicios adquiridos que aplicamos y reforzamos a veces sin darnos cuenta. Debemos estar muy atentos a los que parecieran detalles sin serlo, como la organización de los espacios y los tiempos y la distribución de la palabra y el poder en las reuniones y los proyectos. Si nos distraemos, corremos el riesgo de que prevalezcan en nuestras relaciones e iniciativas las desigualdades culturales, de clase, de género y otras que hemos ido incorporando y naturalizando.

Explican Téllez y Luna (en el tercer capítulo del libro) por qué es importante concebir al conflicto ya no tanto como algo que deba evitarse o resolverse, sino como oportunidad de aprender y transformar. Para ello se requiere, en el ámbito interno de la vida cotidiana de los colectivos, ejercer una suerte de “autoinvestigación-acción” que eleve el autoconocimiento personal y organizacional, y fortalezca las capacidades para identificar, analizar y atender las tensiones que suelen surgir en el trabajo.

Hemos constatado que un número creciente de personas, agrupaciones e instituciones están sensibilizándose, en las dimensiones perceptiva y activa, a las relaciones existentes entre el cambio social en la escala macro, el impacto de la acción organizada en lo meso (los ámbitos inmediatos a cada entidad) y la transformación de las relaciones interpersonales cotidianas en la escala micro. El conflicto, más que como

obstáculo, aparece como una incitación al cambio, como una activación para transitar hacia relaciones de nuevos tipos.

El carácter político de las metodologías: indagando, aprendiendo, construyendo fuerza

Abrir un evento presentándose unos a otros de manera lúdica o formal; trabajar un tema en plenaria o en pequeños grupos o en parejas; tomar en cuenta o evitar las diferencias de género al preparar los materiales para una sesión de diagnóstico; dedicar tal tiempo a una modalidad de trabajo y en tal orden; salir de un encuentro con una lista de compromisos, responsables y plazos o con una colección de buenos deseos; abrir o eludir al final la oportunidad para que todo el mundo exprese sus opiniones y propuestas de mejora… ¿Se atribuye a estas cuestiones metodológicas la importancia que tienen o se les considera aspectos meramente instrumentales?

Veamos un ejemplo. Al preparar el Encuentro Construyendo lo Común desde las Diferencias teníamos el reto de estructurar los grupos de diálogo partiendo de las inquietudes y necesidades de las personas que los integrarían. Por ello, solicitamos a quienes se inscribieron que enviaran, por anticipado, las preguntas que consideraran pertinente abordar. Ya acopiadas, las clasificamos y sintetizamos para formular las cinco o seis preguntas con las cuales los grupos de diálogo generaron su reflexión durante la reunión en Tepic. Así, la pregunta, como estrategia epistémica y metodológica y como pedagogía (*cfr.* Kurlat *et al.*, el primer capítulo del libro) fue el punto de partida del Encuentro.

En los grupos no se trataba sólo de dar respuestas, sino también de transitar de ciertas preguntas iniciales a otras, más agudas, más complejas, más penetrantes, en el sentido de confrontar perspectivas de distintos actores, distintas temporalidades y distintas territorialidades. Contar con un acervo de buenas preguntas es un claro avance cuando se trata de explorar las zonas pantanosas de lo incierto, lo dinámico, lo multirreferencial. Preguntarse, juntos, sobre la acción de cada quien y la colaboración transdisciplinaria ayuda a caminar en términos de pensamiento y de visión estratégica.

Los diálogos transdisciplinarios conllevan interacciones entre personas, grupos, colectivos, líderes y entidades de distinta índole gracias a las cuales profundizamos en conjunto nuestras representaciones de la realidad, conformamos conocimientos, negociamos, establecemos acuerdos y trazamos estrategias para solucionar los problemas que nos aquejan y para fortalecer los procesos transformativos que nos incumben en cuerpo y alma.

La transdisciplina y la IAP, con toda su complejidad epistémica y teórica, proporcionan pistas metodológicas concretas que nos ayudan a ser sistemáticos, a facilitar y profundizar los aprendizajes y a cultivar una confianza que en ocasiones deriva en afectos. Son enfoques y procedimientos de trabajo que, al mismo tiempo que nos permiten conocer, entender y ubicarnos en un territorio, van constituyendo tejido social solidario. De ese calibre es el alcance político de las metodologías transdisciplinarias.

Otra academia, otra educación

Vemos en las experiencias de IAP transdisciplinaria la presencia de una academia que da la misma importancia al rigor teórico-metodológico y al anhelo de justicia, y que labra su solidez científica explicitando, de entrada, la perspectiva ético-política que le da sentido.[3] Uno de los puntos de partida de esta corriente es la constatación de que no podemos resolver los problemas actuales con la misma forma de hacer y aplicar la ciencia que contribuye a crearlos. Y los elementos clave de su estrategia son el diálogo y la reflexión, gracias a los cuales se van abriendo, dentro de las instituciones, espacios de trabajo, convivencia, disfrute y confianza abiertos a la crítica, la autocrítica y la expresión de sentimientos y pensamientos. Al mismo tiempo, se establecen vínculos con diversos actores, de dentro y de fuera del ámbito académico, buscando trenzar saberes y haceres para enfrentar unidos problemas socioambientales específicos y contribuir al fortalecimiento de grupos sociales desfavorecidos.

[3] Consideremos que todo/a integrante de la comunidad académica, en cuanto miembro de un sector social con determinadas necesidades e intereses, pone en juego algún posicionamiento ético-político; la cuestión es que en pocas ocasiones éste es enunciado de manera explícita.

Este tipo de labor enfrenta cierta marginalidad porque no responde a los criterios hegemónicos de valoración del quehacer académico. Sin embargo, más que publicar, o además de publicar, en las revistas llamadas de alto impacto, importa extender horizontalidades epistémicas con una diversidad de actores para sumar conocimientos y fuerzas, y así contribuir a la edificación de sociedades más justas y sustentables. Esta modalidad de la tarea académica por lo común navega a contracorriente; no es fácil abrirse camino en un contexto en el que todos los estímulos (financieros y de otras clases) conducen a maximizar una "productividad" y una "calidad" definidas y evaluadas con indicadores de ordinario ajenos a las prioridades del cambio civilizatorio. Con todo, vemos prosperar en algunas universidades búsquedas de trabajo colaborativo, participativo y transdisciplinario, y por ello el sector académico tiene una presencia clave en las iniciativas aquí abordadas.

En el ámbito no escolarizado están desplegándose proyectos educativos muy interesantes y esperanzadores. Los espacios de aprendizaje son las movilizaciones, las asambleas, los talleres de diagnóstico y planeación, la milpa, las fiestas populares, toda expresión de la vida cultural comunitaria y las iniciativas específicas de la gente movilizada en busca de una mejor calidad de vida y un más efectivo ejercicio de sus derechos básicos.

Encuentro Construyendo lo Común desde las Diferencias, noviembre de 2016, Universidad Autónoma de Nayarit, Tepic, México. Fotografía de Isabel Bueno.

Las experiencias del aprender juntos resultan particularmente enriquecedoras cuando fusionan el intercambio continuo de vivencias, sentires y saberes con la reflexión crítica y la acción colectiva. La "red de interacciones que conforma nuestro entorno –de la que participamos mediante nuestros percibir, sentir, pensar e intuir– conjuga una diversidad de capacidades y posibilidades que constantemente reconfigura nuestra realidad", nos dicen Hensler *et al.* (en el quinto capítulo del libro). Se producen cambios cognitivos, sensoriales y actitudinales, en lo individual y lo colectivo, que dan paso a la reciprocidad, la creatividad y la responsabilidad. Se trata de procesos tanto de carácter educativo como político en la medida en que las personas y los grupos generan cambios en sí mismos y en las situaciones del entorno que los indignan o interpelan en su búsqueda de equidad, justicia y sustentabilidad.

Utopías en construcción

La IAP transdisciplinaria tiene un enorme potencial en términos de la creación de saberes, el establecimiento de acuerdos y solidaridades entre actores y entre sectores, y la transformación de situaciones de deterioro socioambiental, colonialismo, inequidad e injusticia, incluidas las injusticias epistémicas que han invalidado todos los saberes catalogados como "no científicos".

Llega la hora de que quienes hemos gozado de una situación privilegiada en términos económicos, políticos, culturales, epistémicos o de género, edad o color de la piel reconozcamos que esas ventajas no nos favorecen ni en lo epistémico ni en lo político. Necesitamos asumir que nadie tiene la verdad y que sólo en el diálogo con los distintos podemos cimentar una intersubjetividad que nos acerque a los conocimientos necesarios para hacer fructíferos nuestros esfuerzos. Y asumir también que nadie nos conducirá por el camino correcto hacia la sustentabilidad, la equidad y la justicia, y que, más bien, se requiere articular los ámbitos de poder de los distintos actores para dar consistencia a las corrientes políticas de cambio civilizatorio.

Urge dotarnos de estrategias para reconocer, enfrentar y aprovechar los conflictos como oportunidades de cambio. Cada entidad (académica, ciudadana, comunitaria, gubernamental o empresarial) y cada iniciativa

de colaboración intersectorial necesitaría equiparse con lo necesario para responder a este reto.

Es momento de abrir las puertas a los saberes que surgen movilizando la emoción y la intuición, además de la razón; a los saberes que van madurando en la acción cotidiana y la lucha sostenida de las comunidades por vivir bien; a los saberes de las mujeres, los viejos, las niñas y los niños; a los saberes de los pueblos originarios, moldeados a lo largo de siglos de experiencia y reflexión compartidas. La lucha contra las injusticias epistémicas merece ocupar un lugar central en los esfuerzos políticos para transitar hacia un mundo en el que podamos vivir en paz cuidando lo que nos da sustento y alegría. Las universidades, por su parte, necesitan tomar con humildad su lugar como un actor entre otros en los procesos de producción-circulación de conocimiento pertinente y en la formación de las capacidades, habilidades y actitudes necesarias para encaminarnos hacia un mejor mañana.

Sin menospreciar el aporte del conocimiento disciplinario, se palpa la importancia de romper las fronteras entre las disciplinas y las que han separado la reflexión de la acción (Merçon *et a*l., 2018). Quienes se ubican profesional o académicamente en los ámbitos productivo y ambiental precisan contar con "antenas" para considerar los aspectos políticos y culturales, y viceversa. Los/as investigadores/as han de asumir la responsabilidad de enlazar sus investigaciones con las prácticas sociales, y, de manera recíproca, los/as activistas –en ocasiones reticentes frente al academicismo– necesitan darse, de manera periódica, espacios para cavilar, debatir, analizar: el quehacer puede orientarse de manera más inteligente cuando se visualizan las relaciones entre el corto, el mediano y el largo plazos, así como las interconexiones entre procesos locales, regionales, nacionales y globales. Nada hay más práctico que una buena teoría, dice una frase atribuida a James Clerk Maxwell.

Construir un mundo sustentable y justo es un desafío que nos convoca a todos y todas. Requiere que acopiemos fuerza política para poner freno a las ambiciones de un sistema capitalista voraz, destructivo y depredador, y para desmontar el sistema patriarcal y neocolonial que está reproduciendo discriminaciones y exclusiones. Para avanzar en todo ello nos hace falta aprender a escuchar, a dialogar y a colaborar con quienes hemos considerado diferentes.

Quizá el reto mayor sea dejar atrás la pesada sensación de impotencia que en ocasiones nos invade cuando vemos la gravedad del deterioro ambiental; la violencia cotidiana en nuestros barrios, comunidades y ciudades, así como en regiones enteras del planeta; y las crisis sociales y políticas de todo tipo.

Es hora, como señala Giraldo (2014), de desprendernos de la utopía concebida como un sueño inalcanzable o un horizonte: necesitamos asumir nuestro lugar como actores que cotidianamente construimos la historia y dar cauce a las utopías que rompen el orden establecido como premoniciones de futuro. Es hora de abrir espacio a la esperanza y la alegría.

Referencias

Giraldo, O. (2014). *Utopías en la era de la supervivencia: una interpretación del buen vivir*. México: Itaca y Universidad Autónoma Chapingo, Departamento de Sociología Rural.

Merçon, J., Rosell, J., Alatorre, G., Ayala-Orozco, B., Bueno, I., Hensler, L., Lobato, A., González-González, R., y Colmenero, S. (2018). "Redes para la transformación socio-ecológica: fortaleciendo la colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidad en México". *ClimaCom* año *5*(13), Inter/transdisciplinaridade.

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité. Manifeste*. Mónaco: Du Rocher.

El presente libro –el segundo de la serie Construyendo lo Común– es fruto del entrecruzamiento de voces y saberes muy diversos que tejen puentes entre la investigación colaborativa, el aprendizaje y la acción organizada; puentes epistemológicos que nos ayudan a confluir en torno a lo común, a la defensa de lo vital, a la salvaguardia de los derechos, los territorios, las culturas, los saberes. Fue escrito colectivamente por personas provenientes de comunidades rurales y urbanas, organizaciones de la sociedad civil y la academia. En sus capítulos se congregan reflexiones en torno a los alcances, las limitaciones y los retos de la investigación-acción participativa (IAP) y la investigación transdisciplinaria (ITd) como prácticas de co-construcción de conocimientos en las que entran en contacto distintas lógicas, distintas formas de crear y compartir saberes, distintas estrategias de acción y distintos intereses, anhelos y problemas que emergen de diversas situaciones geográficas, socioculturales y económicas. Asimismo, ofrece una mirada sobre las tradiciones de la ITd y la IAP en su complejidad epistémica, teórica y política, así como pistas metodológicas concretas para dinamizar procesos de co-construcción de aprendizajes y saberes colectivos que nos posibiliten conocer para transformar.

CONACYT

RED DE SOCIO-ECOSISTEMAS Y SUSTENTABILIDAD

ISBN 978-1-938128-26-4