

No. 106

UNIVERSIDAD DEL ZULIA



ESPACIO ABIERTO

Cuaderno Venezolano de Sociología



Volumen 30

Nº 3

Julio- Septiembre 2021

3

Auspiciada por la Internacional Sociological Association (ISA)
La asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS)
y la Asociación de Sociología (AVS)

**ESPACIO
ABIERTO**

Cuaderno Venezolano de Sociología

Volumen 30 N° 3 (julio - septiembre) 2021, pp. 145-168
ISSN 1315-0006. Depósito legal pp 199202zu44

Investigación Acción Participativa: vinculación con la epistemología del sujeto conocido, desarrollo histórico y análisis de sus componentes

Sady David Leaman Hasbún y Héctor Gonzalo Cárcamo Vásquez

Resumen

En el presente ensayo se realiza un análisis vinculado al desarrollo de la Investigación Acción Participativa (IAP). Desde allí, se desarrolla una revisión de las formas tradicionales de concebir los procesos de producción de conocimientos que se han configurado bajo la epistemología del sujeto cognoscente. El artículo destaca que, en términos históricos, la IAP se ha consolidado como un enfoque metodológico que entiende los procesos de producción de conocimiento desde una mirada alternativa. De este modo el ensayo fue desarrollado en función de los siguientes objetivos: (i) analizar el concepto de producción de conocimiento científico social a través del desarrollo metodológico de la IAP; (ii) relevar las dimensiones configurativas de la IAP, bajo la matriz epistémica del sujeto conocido entendida como un complemento de la epistemología del sujeto cognoscente; y, (iii) comprender el desarrollo de la IAP desde una perspectiva histórica. Se concluye que la IAP evidencia un complemento entre la epistemología del sujeto cognoscente y la epistemología del sujeto conocido, dado que reconoce que las experiencias y los saberes de las personas son fundamentales para construir nuevos conocimientos. Por último, se concluye que la IAP se desmarca de las formas tradicionales tanto cualitativas como cuantitativas de producir conocimiento que han configurado una dinámica en la que un investigador-experto, a partir de un proceso de recolección de datos, analiza un determinado fenómeno, sin reportar ningún tipo de valor social inmediato para el desarrollo de las comunidades vinculadas a los procesos investigativos.

Palabras clave: Investigación Acción Participativa, producción de conocimiento científico social, matriz epistémica del sujeto cognoscente, epistemología del sujeto conocido, desarrollo histórico de la Investigación Acción Participativa, educación popular.

Participatory Action Research: linkage with the epistemology of the known subject, historical development and analysis of its components

Abstract

In this essay, an analysis linked to the methodologic development of PAR (Participatory Action Research) is made. From that point, there is a revision of the traditional ways to elaborate production of knowledge processes that have been set under the epistemology of the cognizant subject. The article highlights that, in historical terms, PAR has been consolidated as a methodologic focus that considers the production of knowledge processes from an alternative perspective. Therefore, the essay was developed taking the next objectives into account: (i) to analyze the concept of social-scientific knowledge production through PAR's methodologic development; (ii) to upgrade the dimensional settings of PAR under the epistemic matrix of the known subject, understood as a complement of the epistemology of the cognizant subject; and, (iii) to understand the development of PAR from a historical perspective. The article concludes that PAR shows a complementary relationship between the epistemology of the cognizant subject and the epistemology of the known subject, given that it recognizes that the experiences and the understandings of people are fundamental to create new knowledge. Finally, the article concludes that PAR stands out from the conventional quantitative and qualitative ways to produce knowledge that have established a dynamic in which an expert researcher, from a data collecting process, analyzes a certain phenomenon without reporting any kind of social value for the development of the communities linked to the research processes.

Keywords: Participatory Action Research, production of social scientific knowledge, epistemic matrix of the cognizant subject, epistemology of the known subject, historical development of the participatory action research, popular education.

Introducción

En palabras de Ramírez (2009) el conocimiento es definido como el proceso progresivo y gradual que los seres humanos han desarrollado para aprehender el mundo. Para el autor este proceso ha estado marcado por la necesidad humana de explicarse los hechos que ocurren en el mundo, advirtiendo que esto se inicia desde los albores de la humanidad con las explicaciones míticas que luego fueron cuestionadas, para dar paso a otras teorías explicativas (Ramírez, 2009).

De esta manera, surgen los métodos de investigación científica que se fundamentan

en un razonamiento-cuestionamiento que comienza con la abstracción de un hecho nuevo (o del que se tiene poco conocimiento) y que requiere ser explicado mediante una serie de observaciones que darán paso a un análisis de tipo deductivo o inductivo. Así, este análisis permitirá que se formulen teorías y se propongan una o varias hipótesis para dar una respuesta concreta frente a los hechos observados (Morris, 1968; Padrón, 2007 en Ramírez, 2007).

En este contexto, surge la propuesta epistémica de René Descartes, quien señala que la esencia del conocimiento se encuentra en el pensamiento, por lo que los seres humanos actúan en la realidad de acuerdo a su capacidad de obrar bajo el dictamen exclusivo de la razón (Ávila Cañamares, 2019).

Según Descartes para alcanzar el conocimiento se debe “fragmentar el problema” y luego reacomodar dichos fragmentos de acuerdo a un “orden lógico”, enfatizando así que la ciencia tiene que basar su actuación en el método analítico que lo define como el único medio válido para llegar a obtener el conocimiento (Morales Guerrero, 2017; Ramírez, 2009:221).

De acuerdo con Mejía (2015) la episteme cartesiana originó la convicción de un “yo” generador de conocimiento universal y que fundamentó la concepción ideológica de la racionalidad moderna que encierra y domina otras formas de pensamiento, que estudian los fenómenos de la vida humana que van más allá de la dimensión dicotómica propuesta por el método cartesiano. Para ejemplificar lo anterior, el autor en comento señala que esta episteme universalizada sitúa al conocimiento científico europeo por sobre otras formas de conocimiento que se encuentran en los pueblos indígenas de América Latina.

Por tanto, se observa que a nivel epistemológico la ciencia ha asumido que el conocimiento científico solo es posible bajo la episteme cartesiana, que configura una relación dialéctica entre un sujeto cognoscente (*res cogitans*) y un objeto, entendido como la realidad social que es asumida como natural, dada y a la vez objetivable. Esta matriz ha permeado la forma de hacer investigación, impulsando la configuración de una mirada metodológica dicotomizada y monolítica (Cárcamo-Vásquez, 2010). Así expuesto, lo cuantitativo y lo cualitativo, están en gran medida determinados por la epistemología del sujeto cognoscente que se constituye en una manera hegemónica de abordar el proceso de construcción de conocimiento (Arias-Lagos, Sáez-Ardura, y Peña-Axt, 2020; Carrera, 2019; Sánchez Flores, 2019; Forero Mora, 2014; Mejía Navarrete, 2015).

De este modo, resulta interesante relevar el papel de enfoques metodológicos como la Investigación Acción Participativa (en adelante IAP) y la Investigación Acción (en adelante IA), pues, vienen a re-semantizar la producción del conocimiento científico social que históricamente ha estado mediatizada por la hegemonía epistémica cartesiana, configuradora de “la convicción de un «yo» que genera un conocimiento universal, aunque se trate propiamente de la hegemonía del saber europeizado” (Mejía Navarrete, 2015:291). En efecto, diversos autores indican que estos enfoques dan paso a nuevas formas de producir conocimiento, que se sustentan en un método directo de participación popular que intenta transformar las relaciones de poder entre investigadores e investigados, a través de elementos como: la construcción colectiva de procesos de concientización y problematización de la realidad social; el estudio colaborativo de la realidad social que es efectuado entre investigadores y sujetos involucrados; y, el establecimiento de soluciones conjuntas a los problemas identificados (Becerra y Moya, 2010; Freire, 2005; Montero, 2006; Urdapilleta Carrasco y Limón Aguirre, 2018).

Así, estas metodologías participativas se alejan de la lógica del sujeto cognoscente para dar paso a la matriz epistémica del sujeto conocido (Vasilachis, 2007), que se interroga respecto de los elementos que están insertos en el marco de toda la cuestión epistemológica, como es el caso de: la relación que se configura entre quien conoce y aquello que es conocido, los fundamentos que orientan el proceso de obtención de conocimientos, el grado de pertinencia que los resultados que se han obtenido tienen para los sujetos involucrados, y, la posibilidad de comunicar y/o transferir aquello que se ha estudiado para evaluar la confiabilidad del conocimiento generado (Vasilachis 2003 en Cabrales, 2012:74).

En efecto, Vasilachis (2018) indica que la epistemología del sujeto conocido reconoce al sujeto en su calidad de ser humano, pues, interpela a los investigadores mediante el cuestionamiento de los elementos de poder que están detrás de la generación de conocimiento. Para explicar lo anterior, la autora formula las siguientes interrogantes ¿Estamos conociendo o estamos sometiendo a los otros? ¿Valoramos las expresiones, gestos, emociones y silencios de los otros? ¿Permitimos que los otros cuestionen los presupuestos epistemológicos, teóricos, metodológicos mediante los cuales intentamos conocer y conocerlos? Así, la autora enfatiza que esas preguntas, en primer lugar, intentan hacer que los investigadores revisen las formas mediante las cuales están generando conocimiento, de tal modo que se pueda transitar hacia la formulación de propuestas que admitan otras formas de conocer que coexisten en el mundo.

Es preciso indicar que bajo la matriz epistémica del sujeto conocido, no se deslegitima la lógica epistémica del sujeto cognoscente, pues, se reconoce que esta ha sido una manera legítima de conocer los fenómenos de la vida humana y que a su vez ha sido orientadora de lo que en el desarrollo de las ciencias sociales se conoce como los paradigmas objetivistas (Cabrales, 2012), sino más bien se releva el valor de trabajar la construcción de conocimiento sobre la base de una noción de complementariedad entre ambas epistemes (Bertoni et al., 2018; Lora y Mallorquín, 2008).

Con todo lo revisado, se advierte que en la mitad del siglo XX la investigación social estaba fuertemente estructurada en relación al modelo cuantitativo que se fundamentaba en principios como: la relación sujeto-objeto, la experimentación, la objetividad, la verificación, la validez y la confiabilidad (Colmenares, 2012:102). Ahora bien, en el último tiempo Sánchez Flores (2019) advierte que ha existido una mayor integración de los estudios cualitativos y cuantitativos, pues, explica que las comunidades científicas han reconocido que la aplicación de uno u otro enfoque depende de la naturaleza del fenómeno a estudiar. Por consiguiente, el autor afirma que ambos estudios tienen como destino común su mutua complementación, por lo que en la práctica se están desarrollando estudios de carácter mixto que intentan obtener un aproximación más exhaustiva e integral de los fenómenos de estudio.

En términos generales, la investigación cualitativa es definida por Corona Lisboa (2018) como un tipo de investigación flexible que, mediante la observación naturalista y el desarrollo de modelos comprensivos y comportamentales, intenta describir y analizar los fenómenos de la vida humana, como: la cultura, las relaciones sociales y el propio mundo simbólico de las personas. El autor indica que este enfoque asume que la realidad es subjetiva y su comprensión depende de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, del propio sujeto cognoscente (Corona Lisboa, 2018).

Existe coincidencia en que el surgimiento de la IAP se vincula a los trabajos que el

psicólogo Kurt Lewin desarrolló en Estados Unidos en la década de los 40. Se afirma que este autor le otorgó contenido metodológico al enfoque, y además sus trabajos permitieron que se popularizara el término Investigación Acción en el campo de las ciencias sociales (Ahumada, Antón, y Peccinetti, 2012; Cabrera Morgan, 2017; Colmenares Escalona, 2012).

Respecto al desarrollo histórico de la IAP, Martínez (2007:240) propone una clasificación en la que señala que esta metodología tiene dos grandes “vertientes”: una de carácter sociológica en la que destacan los trabajos de Kurt Lewin (1946, 1948, 1992), Sol Tax (1958) y Fals Borda (1970) y otra, vinculada a la investigación educativa, en la que sobresalen las aportaciones de Paulo Freire (1974), Hilda Taba (1957), Lawrence Stenhouse (1988) y John Elliot (1981, 1990).

En síntesis, debe indicarse que el ensayo que aquí se expone se aborda sobre la base de los siguientes objetivos: (i) analizar el concepto de producción de conocimiento científico social a través del desarrollo metodológico de la IAP; (ii) relevar las dimensiones configurativas de la IAP, bajo la matriz epistémica del sujeto conocido entendida como un complemento de la epistemología del sujeto cognoscente; y, (iii) comprender el desarrollo de la IAP desde una perspectiva histórica.

Para dar cumplimiento a los objetivos trazados y explicitados en los párrafos precedentes, el ensayo se organiza en los siguientes apartados: contexto del surgimiento de la IAP; la investigación acción educativa sus principales componentes y desarrollo; la IAP como enfoque metodológico para la transformación social; la estrecha relación entre la IAP de Fals Borda y la Educación Popular de Paulo Freire y, finalmente, los componentes centrales de la IAP.

Contexto del surgimiento de la Investigación Acción Participativa

La premisa inicial sobre la cual se sostiene el desarrollo de la IAP es que la generación de conocimiento científico debe apuntar al mejoramiento de las situaciones sociales colectivas de vida que enfrentan los individuos pertenecientes a los sectores populares (Fals Borda s.f en Bacher-Martínez, 2017). Por tanto, se puede afirmar que la IA surge desde la necesidad de otorgar una respuesta a problemas sociales complejos. En tal sentido, se indica que la razón de ser de este enfoque es la necesidad de actuar para cambiar las cosas (Botella Nicolás y Ramos Ramos, 2019). Este elemento es central, pues, hace que este tipo de investigación se diferencie de los estudios tradicionales que basan su funcionamiento en la necesidad de acrecentar los conocimientos de las distintas disciplinas científicas, permitiendo que así se puedan “rellenar las zonas inexploradas o los huecos existentes dejados por las generaciones de investigadores precedentes” (Roy y Prévost 2013 en Botella Nicolás y Ramos Ramos, 2019:128).

Desde un punto de vista epistemológico, Restrepo (2002) afirma que Lewin -autor clave en el surgimiento y desarrollo de la IAP- entendía esta perspectiva como aquella que era emprendida por sujetos que articulaban una relación de tipo reflexiva, en cuyo vínculo no existía una clara diferenciación entre investigadores y participantes. Sin embargo, Lucas Breda (2015) señala que Lewin fundó su propuesta en la acción de la ciencia, restándole protagonismo a las acciones de los sujetos involucrados en los procesos de construcción de conocimiento. A este respecto, la autora indica que los componentes críticos de este enfoque surgen y se consolidan gracias al aporte de los investigadores latinoamericanos como Paulo Freire y Orlando Fals Borda.

En palabras de Franco (2005) en Vautero (2020), la investigación acción, en sus inicios, tuvo una serie de componentes teóricos que se mantienen hasta la actualidad, como por ejemplo: la construcción de relaciones basadas en interacciones profundamente democráticas, la participación activa de los sujetos, la valoración de los derechos individuales, culturales y étnicos de los participantes, la aceptación de opiniones contrarias y la consideración de que los participantes tienden a modificar sus conductas si es que se generan acuerdos colectivos.

En el inicio y desarrollo de sus experiencias, Lewin ya visibilizaba el carácter autoritario de las organizaciones gubernamentales y las universidades, indicando que estas instituciones realizaban sus propios diagnósticos, desconociendo los saberes de las comunidades implicadas en las problemáticas sociales. Frente a ello, presenta la IA como una herramienta metodológica que permite compatibilizar el interés investigativo con el interés de las comunidades, rompiendo con la lógica unidireccional, exógena y descendente tan característica de los procesos investigativos y de intervención y la época y que en muchos casos persisten hasta nuestros días (Cárcamo, 2010).

De acuerdo a Lewin la ciencia no puede seguir manteniendo un poder coercitivo respecto de los sujetos que estudia, por ende, afirma que aquella investigación que solo utiliza a las personas para generar conocimiento, y que no genera cambios en la realidad, es totalmente insuficiente. Asimismo, afirmaba que no se podían mejorar las condiciones de vida de las personas, sin desarrollar un trabajo que fortaleciera su autoestima colectiva, ya que los malos tratos que recibían las minorías, no estaban orientados en un nivel individual, sino que eran ejercidos mediante una categoría social específica (Lewin, 1988).

Uno de los grandes aportes metodológicos de Lewin a este enfoque, consistió en que desarrolló el primer modelo de Investigación-Acción, que se tradujo en una serie de fases presentadas bajo una dinámica cíclica que contemplaba fases como: la planificación, la búsqueda de hechos, la acción, la evaluación y la reflexión. Cabe precisar que para Lewin este proceso no terminaba necesariamente en la etapa de reflexión, pues, explicaba que una vez efectuado este proceso se podía volver a la fase de planificación, y así sucesivamente (Botella Nicolás y Ramos Ramos, 2019).

Desde sus orígenes, la IA ha mostrado prácticas de actuación diversificadas, lo que se evidencia en que ha sido aplicada en contextos como: la reconstrucción de la educación en Sudáfrica, las campañas de alfabetización en Nicaragua, el desarrollo de la enfermería en Australia, el estudio de la actividad docente en Gran Bretaña y el mejoramiento del suministro de agua en Bangladesh (Kemmis y McTaggart, 2013:431; Oliveira De Vasconcelos y Waldenez de Oliveira, 2010); recientemente, se ha reportado su uso como dispositivo metodológico para la reconstrucción de la memoria histórica de sectores populares en Chile (Jarpa-Arriagada, Leaman-Hasbún y Duboy-Luengo, 2021).

Debido a su gran diversidad, en la literatura se observan una multiplicidad de términos como: investigación acción, investigación participativa, investigación acción participativa, investigación acción crítica, investigación acción en el aula (Pérez, 2008). A ese respecto se señala que aunque no existen diferencias significativas entre la IAP y la Investigación Participativa (IP), es preferible especificar el componente de la acción, debido a que este es uno de los fundamentos centrales del enfoque: investigar para transformar (Sanz de Santamaría, 1992).

Desde el ámbito disciplinario, se evidencia un punto de convergencia entre la IAP y la

antropología de la acción de Sol Tax, que se tradujo en que estos profesionales se alejaron de su rol experto y comenzaron a implicarse en la resolución de problemas que la misma comunidad había definido como relevantes. En efecto, estos procesos se desarrollaron sobre la base de dos principios: la investigación como instrumento para la realización de cambios sociales y la valoración de las capacidades de las comunidades (Tax, 1975:515; Watson, 2019:25).

La investigación acción educativa sus principales componentes y desarrollo

Según Mosteiro García y Porto Castro (2017), el origen de la investigación educativa se vincula a la aparición de la pedagogía experimental en el siglo XIX. En ese contexto, se releva la figura de Meumann que en el año 1900 acuñó el concepto de pedagogía experimental. Asimismo, se destaca la figura de Lay, autor que indicaba que este tipo de pedagogía se definía por la utilización de la observación, la experimentación y la estadística. Finalmente, las autoras en comento destacan a Thorndike, investigador que es considerado como el representante más característico de la educación científica, debido a sus aportaciones en el estudio de la conducta, definida por él, como un fenómeno que se podía observar a través de la vinculación entre las influencias externas (estímulos) y las respuestas de los sujetos (Landsheere 1991 en Mosteiro García y Porto Castro, 2017; Toledo Méndez y Cabrera Ruiz, 2017).

En el desarrollo de este enfoque, se reconoce que desde 1940 la pedagogía experimental alcanza su madurez, debido a las aportaciones de la estadística, la sistematización de la teoría clásica de la medida con Gullicksen (1950) y sobre la base de la aplicación de los principios del diseño experimental de Linqvist (1953) (Mosteiro García y Porto Castro, 2017).

Como se ha observado, al menos en el contexto anglosajón, este tipo de investigación surge a partir de los aportes de la psicología educativa, la estadística y los métodos de experimentación propios de las ciencias tradicionales. No obstante, a partir de los años 60 y 70 se produce un cuestionamiento a estas metodologías, abriéndose de este modo un debate que da origen al nuevo concepto de investigación en educación. En efecto, en esta época se transita desde una lógica numérica hacia una visión de carácter cualitativa, que destaca la importancia de generar acciones investigativas que vayan más allá de la aplicación de procedimientos científicos, pues, se plantea que este tipo de estudios debe involucrar directamente a los sujetos participantes, constituyéndose así nuevas maneras de conocer y abordar las problemáticas del campo educativo (Lucas Breda, 2015; Porto 1995 en Mosteiro García y Porto Castro, 2017).

Dicho de otro modo, la investigación educativa comienza a desarrollarse en función del paradigma interpretativo, el cual, desde un punto de vista epistemológico se fundamenta en que los investigadores deben comprender las conductas humanas a partir del estudio de los sentidos, las motivaciones y los propósitos que hacen que los sujetos realicen determinadas acciones (Corona Lisboa, 2018; Curiel 2008 y Ricoya 2006 en Quijano, Santamaria, y Valbuena, 2020)

language": "es", "publisher": "Universidad distrital Francisco José de Caldas", "publisher-place": "Bogotá", "source": "Zotero", "title": "PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EN TRABAJOS POSGRADUALES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA TRES UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE BOGOTÁ, COLOMBIA (2010-2017).

Ahora bien, según Palencia Salas (2020), no debe perderse de vista la influencia que Lewin (1947) ejerció sobre autores como Kemmis y McTaggart (1988) y Fals Borda (1991), quienes hicieron conocida esta propuesta investigativa a nivel mundial, bajo el nombre de Investigación Acción Participativa.

A partir de las aportaciones de estos y otros autores como Carr y Kemmis (1988), Stenhouse (2003) y Freire (2004), la investigación acción educativa adquiere una directa y explícita vinculación con el paradigma sociocrítico, que en términos generales, establece que la ciencia y el conocimiento deben orientarse hacia la transformación de la realidad, buscando de este modo favorecer el bienestar de los seres humanos (Grijalba Bolaños, Mendoza Otero, y Beltrán Alonso, 2020; Latorre, 2010; Peñaranda-Correa et al., 2011; Toruño Arguedas, 2020).

Además, Grijalba Bolaños et al. (2020) indican que la investigación educativa bajo este paradigma se sustenta en los planteamientos de autores como Giroux (1997); McLaren (2005); Mora (2009); Freire y Faundez (2013); Fernández, Morales y Saiz (2014). En palabras de estos autores es fundamental que los seres humanos mediante el desarrollo de procesos de concientización y reflexión, puedan modificar los sentidos que le atribuyen a su relación con el mundo, generando de este modo acciones que apunten a transformar la sociedad.

Así, se advierte que este enfoque adquiere una vinculación directa con la acción, y es en esa orientación que Kemmis y McTaggart (1988) citados por Cabrera Morgan (2017) señalan que la investigación acción educativa es una forma de indagación introspectiva y participativa de aproximarse a la realidad, que busca contribuir, por un lado, al desarrollo de prácticas sociales y educativas basadas en la justicia social, y, por otro, a la comprensión de esas prácticas y de los ambientes donde se desarrollan.

En esa dirección, Carr y Kemmis (1988) citados por Cabrera Morgan (2017) indican que este enfoque metodológico se caracteriza por asumir una visión dialéctica entre la investigación y la acción, pues, entiende que ambos procesos se integran y complementan mediante las fases cíclicas propuestas por Lewin (1946), que como se ha mencionado anteriormente son: la planificación, la búsqueda de hechos, la acción, la evaluación y la reflexión.

Según Elliot (2010:97) en la investigación acción, los investigadores comienzan con un problema que emerge desde la propia práctica, a diferencia de los científicos naturales y los del comportamiento que inician sus actividades investigativas con problemas teóricos. No obstante, este autor establece una consideración importante: el problema del investigador de la acción es también teórico, debido a que estos surgen de la inadecuación entre sus modelos teóricos y las situaciones desarrolladas en su quehacer cotidiano. Por tanto, asevera que la única diferencia entre el investigador de la acción y el científico natural o comportamental, es que la teoría del primero está con mayor frecuencia conectada a su práctica.

Así pues, Elliot (2000) citado en Becerra Hernández y Moya Romero (2010), indica que la IA es un proceso reflexivo que permite que los profesores visualicen los modelos teóricos que están implicados en el desarrollo de sus actividades. En ese sentido, señala que se debe superar el imaginario de la teoría como una abstracción “ideal”, y que la práctica es el campo de lo “real”, dado que esta concepción genera que los maestros se sientan “amenazados” por la teoría, concibiéndola como una cuestión ajena a su quehacer

profesional (Elliot 2000 en Becerra y Moya, 2010:135). En definitiva, Elliot declara que las teorías no pueden condicionar las actividades prácticas, sino que estas tienen que fundamentarse a partir de lo que ocurre en el campo educativo (Rué, 2003).

De acuerdo con Becerra y Moya (2010), Carr y Kemmis le imprimen un carácter político transformador a este tipo de investigación, pues, consideraban que tanto investigadores como participantes, tenían que luchar por acceder a maneras democráticas de vivenciar los procesos educativos. A ese respecto, señalaban que los involucrados debían revisar sus prácticas de actuación, generando teoría a partir de sus propias reflexiones. Por tanto, no solo se cuestionaba el currículo educativo, sino que también, las estructuras sociales en las que vivían las personas, a través de estrategias reflexivas, participativas y contextualizadas que articulaban conocimiento y acción (Carr y Kemmis s.f. en Becerra Hernández y Moya Romero, 2010:144; Cabrera Morgan, 2017).

Siguiendo a Cabrera Morgan (2017), en este tipo de investigación el currículo se asume como un espacio democrático y reflexivo que basa su funcionamiento mediante la contrastación permanente en la teoría y la práctica. En consecuencia, la práctica se convierte en un espacio destinado a que estudiantes y maestros integren sus conocimientos en virtud de procesos cíclicos de acción-reflexión-innovación.

En esta corriente, destacan los trabajos de Elliot y Stenhouse, quienes indicaron que el currículum debía ser valorado más allá de su dimensión técnica-pedagógica. Estos autores definen al currículum como una “experiencia”, que en el caso de los estudiantes es vivenciada a partir de su relación con la escuela, mientras que los profesores la experimentan en la dinámica de la sala de clases (Stenhouse 1984 en Rué, 2003:77).

Por otro lado, Elliot argumenta que a través de la investigación acción los docentes pueden resolver las problemáticas que se presentan en los espacios educativos, generando así conocimientos que permiten mejorar, por un lado, las prácticas docentes y, por otro, la calidad de las acciones que estos profesionales desarrollan (Elliot 1990 en Palencia Salas 2020).

En particular, Restrepo (2003) en Cabrera Morgan (2017) manifiesta que la IA es una herramienta que establece desafíos continuos para los educadores. Para el autor, los retos investigativos pueden ser traducidos en las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los medios que utilizan los maestros para la producción de conocimientos? ¿Qué tipo de conocimientos permiten mejorar las prácticas educativas? ¿Cuáles son los elementos que configuran el quehacer educativo de los educadores? ¿Cuáles son las estrategias que apuntan a transformar las prácticas pedagógicas?

En efecto, desde la IA educativa, el pedagogo es un actor que cuestiona y problematiza su quehacer, lo que implica que este deja de considerar sus prácticas como dadas, naturales o evidentes, y, es en ese sentido que la sala de clases se transforma en un espacio donde se formulan y prueban supuestos de investigación. Ello genera una distinción de la IA con otros métodos de investigación, debido a que empodera a los profesores como actores claves de los procesos de producción de conocimiento, y no los subordina a las decisiones expertas de otros agentes externos (Díaz-Bazo, 2017).

En virtud de lo revisado, es preciso explicar el concepto de praxis que establece un encuentro indisoluble entre teoría y práctica, desde el cual estudiantes y maestros confrontan sus aprendizajes con los datos de la realidad mediante espacios dialógicos comunes. Por lo tanto, la praxis implica que, en función de la propia práctica educativa-reflexiva,

educadores y educandos acceden a perspectivas teóricas enriquecidas para regresar a la práctica y resolver problemas concretos. Asimismo, la praxis configura a la propia IA como un instrumento para desarrollar la conciencia crítica de los sujetos involucrados en el sistema educativo, intentando transformar los discursos y las relaciones de poder que existen entre ellos. Finalmente, la praxis viene a interpelar a los involucrados, pues, pretende que los cambios generados al interior del sistema educativo puedan ser replicados en otros contextos sociales (Cabrera Morgan, 2017; Carr y Kemmis s.f en Latorre, 2010; Stenhouse 2004 en Peñaranda-Correa et al. 2011).

En síntesis, se advierte que la IA educativa se constituye en una oportunidad para que maestros y estudiantes construyan propuestas educativas tendientes a fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje (Espinoza Freire, 2020). En ese sentido, esta investigación propone que, a través de la reflexión y el aprendizaje continuo, los sujetos se integren en una dinámica relacional horizontal y colaboren en un proceso de consecución de objetivos que favorezca el bienestar de los integrantes de las comunidades educativas (Callancho y Quispe s.f en Espinoza Freire, 2020).

Así expuesto, la IA educativa es una herramienta pertinente para resolver los problemas y las necesidades de los contextos educacionales, pues, por un lado, permite que en los procesos de generación de conocimiento se integren los actores de las comunidades educativas, en oposición a la participación exclusiva de investigadores expertos, y, por otro, potencia la participación activa de los estudiantes, quienes desde su rol le otorgan sentido de realidad al proceso investigativo y desarrollan soluciones que de manera explícita, transforman las lógicas verticales características de los espacios educativos institucionales (Callancho Ramírez y Quispe Quispe, s. f; Espinoza Freire, 2020).

En síntesis, respecto al desarrollo histórico de la IA educativa, se observa que este puede ser comprendido desde tres ejes. El primero vinculado a una dimensión técnica, que sitúa al enfoque como una herramienta que permite mejorar las prácticas educativas de los docentes. El segundo vinculado a una dimensión práctica, desde el que se analiza la validez científica de la IA en el contexto de las producciones académicas. En este eje se le confiere un protagonismo casi exclusivo al profesorado, siendo éste quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control de los proyectos. Por último, el tercer eje se relaciona con la investigación-acción crítica que enfatiza en la necesidad de cambiar los discursos y las relaciones de poder que se presentan en los espacios educativos, resaltando para ello los fundamentos éticos de la IA como la co-creación, la reflexividad y la participación (Fouché y Chubb 2016 en Díaz-Bazo, 2017; Latorre, 2010:30-31).

La IAP como enfoque metodológico para la transformación social

En relación a la aparición del término IAP, existen diversas fuentes que intentan comprender su origen. Según, Suchowierska y White (2003) en de Oliveira Figueiredo (2015) este término fue usado por Hall (1981) para describir una actividad integrada que combinaba la investigación social, la labor educativa y la acción. No obstante, el propio Hall (1981, 1997, 2001) en Montero (2006) asevera que el término IAP le es atribuido a Marja-Liisa Swantz, quién en 1970 acuñó este concepto a raíz de un informe que daba cuenta de una experiencia de trabajo en una aldea de Tanzania, en el que se detallaban los

conocimientos de una comunidad participante.

Ahora bien, el término cobra relevancia a partir de la realización del simposio mundial de IAP efectuado en Colombia en 1977. Desde allí, toma fuerza el trabajo de uno de los máximos exponentes de este enfoque, el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, quién desarrolló una serie de trabajos en zonas rurales de su país desde finales de la década de 1950, utilizando en estos años el término Investigación-Acción, pese a que las acciones investigativas que desarrollaba ya habían transformado el inicial modelo lewiniano (Montero, 2006:116).

A partir de la década de los 60, en América Latina surgió una corriente de pensamiento alternativa que cuestionó las concepciones positivistas-funcionalistas que hasta ese momento habían imperado en el desarrollo de las Ciencias Sociales. En esta corriente, destacan las aportaciones de Paulo Freire con la práctica pedagógica-política de la Educación Popular, la praxis investigativa de Orlando Fals Borda a través de la Investigación Acción Participativa, la Teología de la Liberación de Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, Carlos Libânio, y la Filosofía de la Liberación que tiene entre sus principales exponentes a Enrique Dussel, Franz Hinkelammert, Leopoldo Zea, Augusto Salazar Bondy, por mencionar algunos autores (Devés 2003 y Hinkelammert 2001 en Vivero-Arriagada, 2017). Estas perspectivas se agruparon en lo que hoy conocemos como el “paradigma emancipatorio”, que desde sus inicios, abogó por la inclusión de los sectores excluidos de las sociedades latinoamericanas (Ortiz y Borjas, 2008:617).

En palabras de Fals Borda (1999), el año 1970 marca un punto de inflexión en el desarrollo de la IAP, debido a que en el mundo entero se extendía la hegemonía del capitalismo, y es en esta dirección, que se comenzaba a cimentar la idea de un mundo globalizado, con lo cual se propiciaba la extinción de la diversidad cultural de los países con menor influencia económica. En este escenario, diversos intelectuales comprometidos con la transformación social, desarrollaron experiencias de IAP en todo el mundo.

Según el propio Fals Borda, en esta época confluyeron una serie de factores que contribuyeron a que el enfoque se consolidara y expandiera a nivel mundial, entre los que destaca: (i) la aparición del Ejército de la Tierra en la India, mediante el que se realizaron tomas de terreno que no implicaron el uso de la violencia; (ii) el surgimiento de la organización de Investigación y Acción Social “La Rosca” que cooperaba con campesinos e indígenas de Colombia para hacer frente a los problemas asociados a la propiedad de sus tierras; (iii) la experiencia de trabajo participativa que María Liisa Swantz desarrolló en la aldea de Bunju en Tanzania; (iv) la difusión de las lecturas clandestinas de Paulo Freire durante la dictadura brasileña; y, (v) los cuestionamientos que ejercieron los académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México en relación a las maneras en que en esta casa de estudios se desarrollaba y enseñaba la antropología (Fals Borda, 1999; Montero, 2006).

De este modo, en América Latina, se observan dos hitos que tuvieron gran impacto en el desarrollo de la IAP. El primero, se vincula a la creación de la ONG colombiana La Rosca que agrupó a profesionales universitarios que abandonaron el mundo académico para trabajar con comunidades de campesinos e indígenas, en el contexto de la defensa de sus tierras. El segundo, radica en los trabajos de alfabetización de adultos que Paulo Freire desarrolló en Brasil, a partir de los cuales, logra posicionar a la educación como una herramienta de “liberación política y cultural” (Fals Borda, 1999:75; Flores-Kastanis et al., 2009:296).

A ese respecto, Fals Borda (2009:11), advierte que en el origen de la IAP se configuraron dos grandes corrientes: una bélica liderada por Camilo Torres, quién visualizaba que las guerrillas históricas eran la única salida para la liberación del pueblo; y otra de “resistencia cívica”, que se cimentó a partir de organizaciones como la mencionada Fundación La Rosca, el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) y el movimiento de educadores populares, liderado por Paulo Freire.

Entre los investigadores implicados en La Rosca, destacaban los nombres de Augusto Libreros, Jorge Ucrós, Víctor Bonilla, Gonzalo Castillo, Carlos Duplat, entre otros (Fals Borda,1999). Estos intelectuales generaron producciones científicas que estaban abocadas a mostrar los exitosos resultados que esta metodología había tenido en favor de los sectores populares del continente. Así, el enfoque comenzó a ser reconocido en los espacios académicos tradicionales, consolidando fundamentos como: “la práctica de la conciencia como un ejercicio auto reflexivo; el redescubrimiento del saber popular; y, la acción como elemento central de la formación y el fomento de la participación” (Fals Borda 1987 en Urdapilleta Carrasco y Limón Aguirre, 2018:117).

De acuerdo con Martínez Osorio (2021) Fals Borda y sus colaboradores concebían a la IAP como un ejercicio intelectual, político, colectivo y colaborativo en el que el conocimiento académico de los intelectuales se entrecruzaba con el conocimiento popular de los campesinos, transformándose de este modo las relaciones de poder existentes entre aquellos que investigan y aquellos que son investigados.

En el contexto de la defensa de tierras, Martínez Osorio (2021) advierte que los precursores de la IAP utilizaban un elemento central: la recuperación crítica de la historia. Desde este proceso, los investigadores se adentraban en los relatos orales y los archivos históricos de las comunidades, reconceptualizando estos insumos como articuladores de conciencia que servían para que los sectores campesinos e indígenas valoraran las movilizaciones populares del pasado y, en efecto, le hicieran frente al poder económico, político y cultural de las clases terratenientes de aquel entonces.

Otro de los elementos centrales en el desarrollo de la IAP fue el proceso de devolución sistemática que se asumió como una serie de encuentros en el que se difundían los resultados de los procesos de recuperación crítica de la historia. Ahora bien, este proceso no solo implicaba una devolución de lo que se había investigado, pues, se indica que en esta etapa los sujetos involucrados generaban diálogos múltiples, activos y bidireccionales que permitían una retroalimentación constante entre el conocimiento generado y las acciones de transformación a desarrollar (Martínez-Osorio, 2021).

Cabe precisar que ninguno de los dos elementos señalados anteriormente, eran considerados como procesos terminados o secuenciales, sino que se asumían desde una óptica circular y recursiva, es decir, se alimentaban constantemente en virtud de lo que ocurría en el contexto investigativo (Martínez-Osorio, 2021). Ello permite constatar un punto de convergencia importante con el modelo propuesto por Lewin, aun cuando la propuesta de este autor no se vinculaba a una matriz emancipatoria, debido a que tenía una concepción instrumental de los sujetos participantes. Bajo el modelo inicial de Lewin las personas podían dar soluciones conjuntas a una determinada situación, sin embargo, no reflexionaban respecto a las causas estructurales de las problemáticas (Becerra Hernández y Moya Romero 2010:141; Lucas Breda 2015).

En oposición a lo anterior, Montero (2006:117) indica que pensadores como Fals Borda y Freire generaron un método directo de “participación popular”, que se sustentaba en la modificación de “las relaciones de poder” y en la promoción de las capacidades, haciendo que las personas del mundo cotidiano pasaran a ser protagonistas de los procesos investigativos, mediante elementos articuladores de acción-reflexión como: el reconocimiento de sus contextos históricos y culturales, el diálogo profundo y permanente, la lectura crítica de la realidad, la concientización y la acción transformadora como eje articulador de los procesos de producción de conocimiento (Colares da Mota-Neto, 2018).

En virtud de lo expuesto, la IAP se asume no solo como un método, sino como una proposición epistemológica y política que viene a romper con el paradigma positivista, distanciándose así de la posición de exterioridad y neutralidad del investigador. Por consiguiente, la persona que desarrolla IAP es un actor comprometido que utiliza el diálogo, la reflexión y la relación sujeto-sujeto para producir conocimiento colectivo que apunte a resolver los problemas de una determinada comunidad (Díaz y Godrie, 2020).

En definitiva, las aportaciones de Fals Borda y sus colaboradores rompen con las dicotomías propuestas por el pensamiento cartesiano, observándose un tránsito que diferencia elementos conceptuales como: teoría/praxis, razón/emoción, mente/cuerpo (Martín-Cabrera 2014). Al respecto se plantea que la propuesta cartesiana padece de un problema hermenéutico y político, debido a que no se adecúa a las situaciones de opresión que viven los sectores populares de Latinoamérica. En ese sentido, se señala que los procesos de generación de conocimiento que desarrolla no apuntan a transformar la realidad de los sujetos involucrados, sino que se interesa por adentrarse en aquellos fenómenos que el propio investigador ha definido como relevantes de conocer (Martín-Cabrera, 2014; Roy y Prévost 2013 en Botella Nicolás y Ramos Ramos, 2019).

La estrecha relación entre la IAP de Fals Borda y la Educación Popular de Paulo Freire

Los postulados de Fals Borda y Freire se caracterizaron por el desarrollo de una metodología educativa cuestionadora de las estructuras del sistema dominante, que permitía que los sectores populares accedieran a auténticas condiciones de humanización (Flores-Kastanis et al., 2009). Para Freire (2005:84) este concepto era entendido como la acción y reflexión liberadora que generaban los seres humanos sobre el mundo con miras a transformarlo; desde allí expresaba que la realidad ya no era creada ni interpretada por otro, sino que era creada por el sujeto que pasó de ser un ser para otro a ser un ser para sí.

Para exponer los contenidos de este apartado, se tomará como base el planteamiento de Colares da Mota-Neto (2018), quien señala que los principales puntos de convergencia entre Fals Borda y Freire se expresan en los siguientes componentes: (i) educadores subversivos; (ii) la generación de una hipótesis contextual; (iii) la valoración de la memoria colectiva; (iv) la búsqueda de nuevas coordenadas epistemológicas; y, (v) la utopía política como motor de la transformación social.

En relación a los componentes a revisar, no debe perderse de vista el concepto de praxis política-pedagógica propuesto por ambos autores, que permite entender, por un lado, la crítica radical que ejercieron contra la hegemonía capitalista, y por otro, sus respectivas propuestas de transformación.

Educadores subversivos

Al analizar este elemento se advierte que estos pensadores concebían al educador/investigador como un sujeto comprometido con los sectores populares/oprimidos, que era capaz de ejercer liderazgos democráticos, construir proyectos participativos, respetar los saberes populares y ancestrales, demostrar compromiso orgánico con las luchas sociales de los movimientos populares, entre otras características (Colares da Mota-Neto, 2018).

En particular, Freire advierte que es necesario que tanto investigadores como participantes, se posicionen como “sujetos de investigación”, de tal modo que se rompa con la relación sujeto-objeto, contribuyendo a que la gente que es parte del pueblo se pueda apropiarse de su realidad y se decida a transformarla (Freire, 2005:132).

Por tanto, la importancia de la investigación en el pensamiento de los autores en comento radica en que, mediante procesos dialógicos-horizontales, los involucrados puedan construir nuevos significados para sus vidas (De Oliveira, 2015:276).

Desde esta mirada, puede advertirse que Fals Borda y Freire fundamentaron sus propuestas en los postulados de Antonio Gramsci, quién a partir de su filosofía de la praxis propuso un concepto clave para la acción transformadora: el intelectual orgánico. Bajo este concepto, los investigadores, educadores y líderes sociales, se posicionan desde un rol que contiene dos dimensiones: por una parte, aprenden de la sabiduría del pueblo, y por otra, concientizan al sujeto popular respecto de las estructuras que impiden su liberación (Gramsci, 1976:8).

La generación de una hipótesis contextual

En la revisión de este componente se advierte que ambos pensadores coincidían en que los procesos educativos y de producción de conocimiento, debían estar en plena concordancia con los intereses y las situaciones de vida de los sectores populares. Fals Borda, sostenía que las ciencias sociales debían adaptar sus marcos de referencia a los contextos geográficos, culturales e históricos para derribar los presupuestos científicos del pensamiento europeo y así construir una ciencia latinoamericana propia (Fals Borda y Mora-Osejo 2007 en Colares da Mota-Neto, 2018).

En Freire, estas ideas se reflejaban en la necesidad de que los educadores reconocieran los saberes y las particularidades del contexto de los educandos, de tal modo que estos vivenciaran procesos dialécticos reflexivos que les permitiera superar las condiciones de opresión a las que estaban sometidos (Cruz Aguilar, 2020).

La valoración de la memoria colectiva

Según Fals Borda y Freire este componente permite que la historia pueda ser narrada desde las voces de los propios sectores oprimidos, quienes, a partir de un análisis crítico comprenden que la historia oficial ha silenciado y distorsionado las formas de vida y las prácticas de resistencia desarrolladas por las clases populares, los campesinos, los indígenas, los afrodescendientes y otros sectores excluidos del continente (Colares da Mota-Neto, 2018).

En el pensamiento falsbordiano, los intelectuales orgánicos deben propiciar metodologías de investigación tendientes a resguardar la dialogicidad, la sensibilización y el análisis crítico, de modo que las propias clases populares sean las protagonistas del

proceso de recuperación de memoria (Colares da Mota-Neto, 2018; Martínez-Osorio, 2021).

En Freire esto encuentra una correspondencia epistémica a partir del concepto de universo temático, el cual se relaciona con la capacidad de los educadores para adentrarse en la lectura del mundo que hacen las comunidades, a través de la recopilación de temas y/o palabras generadoras (Cruz Aguilar, 2020). Desde esa posición, se propicia el espacio para el diálogo horizontal y la denominada síntesis cultural, en la que se integran los saberes científicos (que están al servicio de la transformación) y los saberes que son parte de la gente del pueblo (Cruz Aguilar, 2020).

La búsqueda de nuevas coordenadas epistemológicas

Sobre la base de su obra “Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual” publicada en 1970, Fals Borda aseveraba que el colonialismo no solo era ejercido en los planos políticos y económicos, sino que también se presentaba en el campo de producción de la ciencia, desde el cual se importaban los marcos científicos de comprensión de la sociedad a realidades locales que poco tenían que ver con los países en los cuales habían sido elaborados (Díaz y Godrie, 2020:33).

Por consiguiente, Fals Borda observaba que las ciencias sociales occidentales contribuían a la dominación colonial, debido a la influencia que ejercían en el pensamiento de los intelectuales, quienes a su vez, interpretaban la realidad sociopolítica desde marcos interpretativos hegemónicos basados en principios como la objetividad, la universalidad y la neutralidad que inhiben las transformaciones sociales que demandan los sectores populares (Fals Borda 2001 en Díaz y Godrie, 2020:33).

En definitiva, Fals Borda argumenta que los intelectuales latinoamericanos tienen el deber de desarrollar marcos de investigación-acción que, epistemológicamente, se construyan bajo alianzas colaborativas con los sectores populares, y que, políticamente, apunten a la transformación de la realidad (Díaz y Godrie, 2020:34).

Por su parte, Freire indicaba que el colonialismo intelectual tenía una fuerte presencia en los espacios educativos convencionales y se veían claramente reflejados en mecanismos de opresión como: el patriarcado, el racismo, el latifundio, la invasión cultural, la cultura del silencio, la violencia, el autoritarismo de los educadores y las políticas de asistencia social (Colares da Mota-Neto 2018).

La utopía política como motor de la transformación social

En las perspectivas de Freire y Fals Borda se asume el carácter político de todos los procesos de formación humana, por tanto se puede indicar que estas propuestas fueron adjetivamente pedagógicas y sustantivamente políticas (Colares da Mota-Neto, 2018; Coppens y Van de Velde, 2005:39).

En tal sentido, las propuestas de estos autores, han estado estrechamente vinculadas a prácticas de resistencia como: la alfabetización de adultos, el levantamiento de técnicas y metodologías participativas, el desarrollo rural, la organización comunitaria, la recuperación de memoria histórica, entre otros (Kemmis y McTaggart, 2013:431; Leal, 2009:21; Oliveira De Vasconcelos y Waldenez de Oliveira, 2010).

Uno de los ejes centrales del pensamiento freiriano se asocia a la combinación de

la ética con la política emancipadora, lo que devela un claro cuestionamiento al “orden social imperante”. Ello implica que en la medida que los oprimidos participen de procesos democráticos, se validan y reconocen como sujetos políticos, produciéndose así un rompimiento de las relaciones opresivas a las que han sido sometidos históricamente (Ortiz y Borjas, 2008:619; Vivero-Arriagada, 2014).

En conclusión, la correspondencia epistémica que unifica el pensamiento de Fals Borda y Freire se resume a través del siguiente planteamiento:

Decimos transformación radical y estructural porque ambos estaban convencidos de que la opresión de las clases populares no involucra una sola dimensión de la realidad, la económica, por ejemplo. La opresión, que se ha ido construyendo en nuestro continente desde la conquista, se extiende a los ámbitos culturales, sociales, mentales, educativos, produciendo a la víctima no solo a través de relaciones de explotación en el trabajo, sino también a través del racismo, machismo, discriminación lingüística y muchas otras formas. (Colares da Mota-Neto, 2018:11)

Los componentes centrales de la IAP

Con base a lo revisado, este enfoque metodológico se ha caracterizado por desarrollar una investigación comprometida con la transformación social, sin embargo, según el propio Fals Borda (2009:9) el activismo puro o solo no es suficiente, por lo que el proceso debe estar fundamentado en componentes que le otorguen sentido a las acciones investigativas. Desde esa premisa, “la praxis con propósito” se configuró como el marco orientador que permitió que los investigadores sustentaran su quehacer en torno a dos preguntas centrales: ¿Por qué estudiar la realidad? ¿Para qué transformarla?

Al analizar las fases de la IAP (planificación, búsqueda de hechos, acción, evaluación y reflexión) se observa que el proceso puede comenzar en diferentes puntos de partida, ya que el enfoque se basa en procedimientos no lineales, contingentes y específicos, en lugar de modelos universalistas (Rogers et al., 2013). De este modo, los procesos se tornan “impuros” y “desordenados”, por lo que la investigación puede comenzar en cualquiera de las etapas del ciclo (Méndez et al., 2017:707).

En palabras de Méndez et al (2017:706) la IAP es un proceso emergente que no tiene un comienzo definido, no obstante, se sugiere comenzar con una fase de pre-reflexión, que permita establecer vínculos de confianza iniciales, delimitar expectativas y establecer estrategias de planificación participativa. Para estos autores, en esta investigación se evidencia un proceso cíclico en el que la reflexión y la investigación se entrecruzan en todo momento, lo que permite comprender una de las grandes ventajas del enfoque: redireccionar las acciones y los objetivos de investigación, en función del propio contexto de estudio.

Un ejemplo de lo expresado en estos últimos párrafos, se puede constatar en un proceso de IAP vinculado a la recuperación de memoria histórica que fue realizado en una comunidad barrial del sur de Chile por Jarpa-Arriagada et. al (2021). En el estudio, se observa que las fases del enfoque se desarrollaron desde una lógica simultánea, pues, los autores explican que la construcción del relato histórico implicó por parte de los participantes: la reflexión y evaluación constante, la búsqueda de nuevos hechos mediante el diálogo con otros actores sociales, y la planificación de nuevas acciones a ejecutar tomando como punto de partida el propio proceso de recuperación de memoria colectiva,

hecho que da cuenta del carácter recursivo de este enfoque.

Según la literatura revisada, las experiencias exitosas de IAP cumplen una serie de características comunes como: (i) el interés por la investigación mediante la identificación de problemas sociales compartidos; (ii) la creencia en el poder colectivo que implica que todos los participantes tengan un rol específico en cada una de las etapas de investigación; (iii) el reconocimiento de las limitaciones de conocimiento de todos los involucrados; (iv) las acciones realizadas concebidas como sustento para la credibilidad y continuidad del proceso; (v) la visibilización de voces históricamente marginadas; (vi) la devolución sistemática de los resultados de cada fase, efectuada a partir de múltiples formatos, con el fin de garantizar la accesibilidad de diversos actores sociales a su comprensión (Jarpa-Arriagada et al., 2021; Leal, 2009:26; Méndez et al., 2017:707; Montero, 2006:117; Urdapilleta Carrasco y Limón Aguirre, 2018:117).

Pese a que la IAP intenta otorgar una comprensión de la realidad a partir del campo de acción que se establece en el proceso de intercambio comunicativo, muchos investigadores producen categorías a priori sobre la base de sus propios supuestos teóricos, lo que representa uno de los obstáculos más frecuentes de este tipo de procesos investigativos (Fals Borda 1987 en De Oliveira, 2015:277).

De acuerdo con Leal (2009), en la IAP se produce un fenómeno particular que se expresa en que, en el control de la investigación, participa un grupo de personas que en general, pertenecen a un sector socialmente oprimido. Para el autor, esto configura un cambio radical respecto de los métodos tradicionales de investigación, pues, enfatiza que estos tienden a reducir a los participantes a un rol pasivo que los limita a recibir y transmitir un tipo de información que ha sido definida por un actor externo.

En función de lo revisado puede desprenderse que, la IAP está fundada en los siguientes componentes: (i) la selección de técnicas de investigación pertinentes al contexto de los involucrados; (ii) la relación sujeto-sujeto, basada en el concepto de “participación auténtica” sobre el que se intentan anular las distancias entre investigador e investigado; (iii) la participación como filosofía de vida que permite generar conocimientos válidos para la transformación de la realidad; (iv) la utilización de un lenguaje concordante con el contexto sociocultural de los participantes; (v) el principio de concientización que se vincula a las etapas de construcción de objetivos y la comunicación de los beneficios esperados a partir de la investigación; (vi) la adopción de una vigilancia epistemológica respecto de los métodos utilizados; (vii) la praxis pedagógica asumida como un tipo de educación, cuyo punto de partida se sitúa en la problematización de las realidades de los sectores populares; (viii) la evaluación sociopolítica del proceso, que implica que la investigación no debe ser analizada tan solo desde la producción de conocimiento, sino que también tiene que ser evaluada en términos de las soluciones generadas en favor de las comunidades participantes (Bourdieu, Chamboredon, y Passeron, 2002:16; Espinoza Freire, 2020; Fals Borda, 2009:9-10; Franco Patiño, 2012:50; Leal, 2009:26).

A modo de síntesis teórica y epistémica, se puede afirmar que los componentes básicos de la IAP se sostienen sobre la base de los principios de reconocimiento de la alteridad, la disposición dialógica y la acción participativa-colaborativa. Estos tres principios pueden ser consignados como orientadores metodológicos. La literatura científica especializada afirma que los diseños de investigación acción participativa y colaborativa son de naturaleza emergente (Díaz-Bazo, 2017; Méndez, et al, 2017; De Oliveira-Figueiredo, 2015; Colmenares 2012; Fals-Borda, 2009), afirmación que cobra especial relevancia cuando de

impulsar procesos transformadores se trata. Precisamente, las decisiones adoptadas en los procesos de IAP se fundan en las necesidades emergentes visualizadas desde un punto de vista situado, tal como nos lo sugieren Lave y Wenger (1991).

Por último, es preciso indicar lo aportado por Leal (2009:32), quién señala que la IAP se encuentra influenciada por sectores académicos, políticos y comunitarios. Este hecho ha permitido que el enfoque se sitúe en un proceso de constante construcción y redefinición. Para este autor, la IAP está vinculada al debate político, dado que se define a sí misma como una metodología de actuación, que a partir de la “construcción del conocimiento social”, pretende transformar las realidades sociales de los sectores populares.

Conclusiones

En el trabajo desarrollado se puede constatar que la IAP se ha constituido en un enfoque metodológico que evidencia un complemento entre la epistemología del sujeto cognoscente y la epistemología del sujeto conocido, pues, al estar en concordancia con el principio de “igualdad esencial” asume que si el sujeto es el que entrega los conocimientos sobre él mismo, se requiere de una interacción comunicativa entre el sujeto que conoce y el que es conocido, cuestión que produce una influencia recíproca que potencia el proceso de construcción de conocimientos (Vasilachis, 2007:7).

En tal sentido, los fundamentos del enfoque exigen que los sujetos se vinculen a los procesos de investigación-acción desde el principio cardinal de la participación auténtica, que implica, por ejemplo, ir más allá del mero involucramiento de los sujetos a los programas de las instituciones estatales y no gubernamentales.

En contraposición a esa visión, desde la IAP se requiere que los investigadores/ educadores sean los que se involucren en los procesos de transformación de los sectores oprimidos, de modo que, por un lado, se resguarde la vigilancia epistemológica aportada por la perspectiva del sujeto conocido, y, por otro, se llegue a cumplir uno de los postulados centrales del enfoque: que la ciencia social esté al servicio de la transformación social.

En efecto, se puede aseverar que la IAP reconoce las experiencias y los saberes de las personas involucradas, desmarcándose de las formas tradicionales tanto cualitativas como cuantitativas de producir conocimiento que, en general, han configurado una dinámica en la que un investigador-experto, a partir de un proceso de recolección de datos, analiza un determinado fenómeno social, sin reportar ningún tipo de valor social inmediato para el desarrollo de los actores vinculados a los procesos investigativos. Así expuesto, uno de los grandes aportes de la IAP se expresa en que dota de simultaneidad al proceso de investigación con la acción transformativa, ubicando a esta última en el horizonte de los implicados.

De acuerdo con Leal (2009) la IAP es un proceso que está en constante construcción y que históricamente ha contribuido a darle valor a los sujetos del mundo popular. En efecto, este enfoque releva el papel del intelectual orgánico que se concibe como el actor que, por un lado, aprende de la sabiduría del pueblo y que, por otro, utiliza la política como método emancipatorio que permite que los participantes del proceso de acción-investigación cuestionen el orden social imperante.

En el contexto latinoamericano actual, es fundamental que se discuta respecto de la vigencia y aplicabilidad de metodologías como la IAP, pues, en el campo de lo sociopolítico

los movimientos sociales se han constituido en actores colectivos que han expresado, por un lado, las debilidades del sistema hegemónico imperante, y por otro, las propuestas para acceder a derechos humanos fundamentales como el acceso garantizado al agua, la educación, la salud, la vivienda, la seguridad social, entre otros.

En esa orientación, Vivero-Arriagada (2014) expresa que los movimientos sociales, han desarrollado una praxis que se compone de elementos discursivos y pragmáticos, tendientes a cuestionar las maneras en que el sistema hegemónico a nivel político, económico y cultural ha conceptualizado y se ha relacionado con las masas populares.

En el ámbito de la producción de conocimiento la praxis de los movimientos sociales resulta central, pues, permite comprender que en el actual contexto el sujeto popular se encuentra en una fase de conciencia crítica que lo anima a participar de actividades vinculadas a la contrainsurgencia social (protestas, debates, reflexiones críticas en los espacios cotidianos, publicaciones en redes sociales, etc.). Ello origina una oportunidad para metodologías participativas como la IAP, no desde el punto de vista de la invasión cultural ni el extractivismo académico, sino que desde la construcción dialógica de una praxis que por un lado, visibilice los recursos y las potencialidades de los colectivos participantes, y por otra, que mejore las condiciones de vida de las personas desde las distintas aristas del desarrollo humano, contribuyendo así, a superar las relaciones de explotación en el trabajo, el racismo, el machismo, el autoritarismo, la invisibilización de las otras identidades de género, etc.

Es importante mencionar que este ensayo presenta limitaciones directamente relacionadas con la diversidad de aplicaciones metodológicas del enfoque, pues, como se ha indicado este ha sido empleado en áreas como salud, medio ambiente, desarrollo rural, educación de adultos, entre otras. Ello, indudablemente limita el análisis histórico y conceptual propuesto en este trabajo. Por otra parte, en este estudio no se ha hecho énfasis en discutir respecto de las distorsiones metodológicas presentadas por el enfoque, observadas, por ejemplo, en los usos inadecuados que las instituciones públicas y privadas le otorgan a la IAP. A ese respecto, se aprecia que, en general, estas instancias al no estar orientadas a promover profundos cambios sociales, tienden a utilizar solo algunas dimensiones participativas de la IAP, soslayando así cuestiones fundamentales para su genuina aplicación, como sería la consideración de los objetivos de transformación que los colectivos participantes consideran como verdaderamente relevantes (Ortiz y Borjas, 2008).

Ahora bien, no debe perderse de vista que los autores han decidido abordar los contenidos expuestos, con el propósito de dar cumplimiento a los objetivos de estudio, por tanto puede indicarse que este ensayo abre paso para que otras investigaciones profundicen respecto de cuestiones como: las aplicaciones metodológicas de la IAP en otras áreas del desarrollo humano, analizando con ello sus principales exponentes; las distorsiones metodológicas que han provocado una inadecuada utilización de la IAP y que poco tienen que ver con la construcción colectiva del conocimiento con miras a la transformación social; y, los cuestionamientos que las comunidades científicas han ejercido en relación a la validez del enfoque como método científico para la generación de conocimiento.

Al realizar una síntesis de los principales componentes del enfoque, puede indicarse que en términos ontológicos la IAP concibe la realidad social como histórica y supeditada a sistemas como la economía y la cultura. En el plano epistemológico, el enfoque asume una relación sujeto-sujeto en la que investigadores y participantes construyen y potencian

el proceso de producción de conocimientos a partir de una interacción comunicativa sustentada en el reconocimiento de los saberes del otro. Por último, en términos metodológicos el enfoque establece que la participación, la recuperación crítica de la cultura popular y la problematización de la realidad son elementos fundamentales para el proceso de investigación-acción; por consiguiente, investigadores y participantes a partir de su implicación, construyen objetivos comunes y planifican las fases a desarrollar bajo el supuesto de que el proceso se legitima por un lado, desde la dimensión generación de conocimientos y, por otro, desde las soluciones generadas en favor de las comunidades participantes.

En suma, se puede aseverar que a lo largo de su desarrollo histórico y debido a su aplicación en diversos campos de actuación de las ciencias sociales y humanas, la IAP se ha convertido en un instrumento de transformación social que reconoce a los sujetos en su condición de seres humanos, pues, ha otorgado la posibilidad de que los actores involucrados participen e incidan en los procesos de investigación social en los que conocen, comprenden y aplican acciones que tributan a mejorar un ámbito concreto de su realidad.

Referencias

AHUMADA, M.; ANTÓN, B.; PECCINETTI, M. (2012). “El desarrollo de la Investigación Acción Participativa en Psicología”. **Enfoques**. Volumen 24, Nro. 2, 23-52.

ARIAS-LAGOS, L; SÁEZ-ARDURA, F.; PEÑA-AXT, J. 2020. “El pensamiento cartesiano y la fundación de la sociología”. **Cinta de moebio**. Nro. 69, 214-28.

ÁVILA CAÑAMARES, I. 2019. “Precisión y agencia epistémica en Descartes: un recorrido por los márgenes de la Primera Meditación”. **Estudios de Filosofía**. Nro. 60:85-109.

BACHER-MARTÍNEZ, C. 2017. “Aportes de la investigación-acción participativa a una teología de los signos de los tiempos en América Latina”. **Theologica Xaveriana**. Volumen 67, Nro. 184,309-332

BECERRA HERNÁNDEZ, R.; MOYA ROMERO, A. 2010. “Investigación-acción participativa, crítica y transformadora: un proceso permanente de construcción”. **Integra Educativa**. Volumen 3, Nro 2,133-156.

BERTONI, B.; HERNÁNDEZ, G.; IVARS, J.; ORSI, L.; SILENZI, M. (2018). **Conceptos y términos clave en epistemología y metodología de la investigación para enfermería**. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur.

BOTELLA NICOLÁS, A.; RAMOS RAMOS, P. 2019. “Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos: una revisión bibliográfica”. **Perfiles educativos**. Volumen 41, Nro. 163, 127-41.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.C.; PASSERON, J.C. (2002). **El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.

CABRALES SALAZAR, O. 2012. “La epistemología del sujeto conocido y la concepción del trabajo en Colombia”. **Itinerario Educativo**. Volumen 26, Nro. 59, 53-78.

CABRERA MORGAN, L. 2017. “La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima”. **Educación**. Volumen 26, Nro. 51, 137-57.

CALLANCHO RAMÍREZ, C.; QUISPE QUISPE, V. (s.f). “Desverticalizar la educación a partir de la Investigación Educativa bajo el enfoque de Investigación Acción Participativa”. **Scribd**. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/470561703/Callancho-y-Quispe-s-f-pdf>

CÁRCAMO-VÁSQUEZ, H. 2010. “Intencionalidad Científica y Método en Ciencias Sociales”. **Cinta de moebio**. Nro., 38.

CARRERA, J. 2019. “Sobre la relación entre el conocimiento y el pensamiento simbólico: algunos aportes fundamentales para las ciencias sociales”. **Cinta de moebio**, Nro. 65, 167-178.

COLARES DA MOTA-NETO, J. 2018. “Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana”. **Folios**. Nro. 48, 3-13.

COLMENARES ESCALONA, ANA. 2012. “Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción”. **Voces y Silencios**. Volumen 3, Nro. 1, 102-115.

COPPENS, F.; VAN DE VELDE, H. (2005). **Técnicas de Educación Popular. Programa de especialización en gestión del desarrollo comunitario**. Estelí, Nicaragua: CURN (Corporación Universitaria Rafael Núñez); CICAP (Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica).

CORONA LISBOA, J. 2018. “Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos”. **Vivat Academia**. Nro. 144, 69-76.

CRUZ AGUILAR, E. 2020. “La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire”. **Educere**. Volumen 24, Nro. 78, 197-206.

DE OLIVEIRA FIGUEIREDO, G. 2015. “Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica”. **Revista de Investigación**. Volumen 39, Nro. 86, 271-290.

DÍAZ, L.; GODRIE, B. (2020). **Descolonizar las ciencias sociales: Una antología bilingüe de textos de Orlando Fals Borda (1925-2008)**. Quebec: Éditions science et bien commun.

DÍAZ-BAZO, C. 2017. “La investigación-acción en la educación básica en Iberoamérica. Una revisión de la literatura”. **Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación**. Volumen 10, Nro. 20, 159-182.

ELLIOT, J. (2010). **La investigación - acción de educación**. Madrid (España): Educaciones Morata.

ESPINOZA FREIRE, E. 2020. “Reflexiones sobre las estrategias de investigación acción participativa”. **Conrado**. Volumen 16, Nro. 76, 342-349.

FALS BORDA, O. 1999. “Orígenes universales y retos actuales de la IAP”. **Análisis Político**. Nro. 38, 73-90.

FALS BORDA, O. 2009. “La investigación acción en convergencias disciplinarias”. **Revista Paca**. Nro. 1, 7-21.

FLORES-KASTANIS, E.; MONTOYA-VARGAS, J.; SUÁREZ, D. 2009. “Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana: un mapa de otra parte del mundo”. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. Volumen 14, Nro. 40, 289-308.

FORERO MORA, J. 2014. “Entre la epistemología cartesiana y el análisis conceptual. Consideraciones en torno al problema de las otras mentes”. **Discusiones Filosóficas**.

Volumen 15, Nro. 25, 95-112.

FRANCO PATIÑO, S. 2012. "La educación como praxis transformadora". **Pedagogía y Saberes**. Nro. 36, 45-56.

FREIRE, P. (2005). **Pedagogía del oprimido**. Ciudad de México: Siglo Veintiuno.

GRAMSCI, A. (1976). **Introducción a la filosofía de la praxis**. Colección Ediciones de Bolsillo: Ciencias humanas. Barcelona, España: Península.

GRIJALBA BOLAÑOS, J.; MENDOZA OTERO, J.; BELTRÁN ALONSO, H. 2020. "La formación del pensamiento sociocrítico y sus características: necesidad educativa en Colombia". **Revista Universidad y Sociedad**. Volumen 12, Nro. 1, 64-72.

JARPA-ARRIAGADA, C.; LEAMAN-HASBÚN, S.; DUBOY-LUENGO, M. 2021. "Recuperación de la memoria histórica en la población Vicente Pérez Rosales, de Chillán: lucha por derechos y conciencia política". **Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina**. Volumen 9, Nro. 2, 191-208.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R (2013) "La investigación-acción participativa: La acción comunicativa y la esfera pública" en DENZIN, N; LINCOLN, Y.(coordinadores). **Manual de investigación cualitativa**. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

LATORRE, A. (2010). **La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa**. Barcelona: Graó.

LAVE, J.; WENGER, E. (1991). **Situated Learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press.

LEAL, E. 2009. "La Investigación Acción Participación, un aporte al conocimiento y a la transformación de Latinoamérica, en permanente movimiento". **Revista de Investigación**. Volumen 33, Nro. 67, 13-34.

LEWIN, K. (1988). "Acción-investigación y problemas de las minorías". **Revista de Psicología Social**. Volumen 3, Nro. 2, 229-240.

LORA J.; MALLORQUÍN, C. (2008). **Miseria del método en ciencias sociales**. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico de San Marcos.

LUCAS BREDA, K. 2015. "Lo que es antiguo también es nuevo - Investigación Acción Participativa". **Texto Contexto - Enferm**. Volumen 24, Nro. 1, 9-10.

MARTÍN-CABRERA, L. 2014. "Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda. Nicolás Armando Herrera Farfán y Lorena López Guzmán (Comps.)". **Polis, Revista Latinoamericana**. Volumen 13, Nro. 38, 637-641.

MARTÍNEZ-OSORIO, M. 2021. "Joanne Rappaport, Cowards Don't Make History. Orlando Fals Borda and the Origins of Participatory Action Research". **Historia Agraria de América Latina**. Volumen 2, Nro. 1, 213-216.

MEJÍA NAVARRETE, J. 2015. "Modernidad y conocimiento social: la emergencia de un discurso epistémico en América Latina". **Cinta de moebio**. Número 54, 290-301.

MÉNDEZ, V.; CASWELL, M.; GLIESSMAN, S; COHEN, R. 2017. "Integrating Agroecology and Participatory Action Research (PAR): Lessons from Central America". **Sustainability**. Volumen 9, Nro. 5, 705.

MONTERO, MARITZA. (2006). **Hacer Para Transformar: El método de la Psicología Comunitaria**. Buenos Aires: Paidós.

MORALES GUERRERO, J. 2017. "Descartes: filósofo de la moral". **Estudios de**

Filosofía. Nro. 55, 11-29.

MOSTEIRO GARCÍA, M.; PORTO CASTRO, A. “La investigación en educación: origen y evolución” en MORORÓ, L.; COUTO, M; ASSIS, R. 2017. (coordinadoras) **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias.** Editus.

OLIVEIRA DE VASCONCELOS, V.; WALDENEZ DE OLIVEIRA, M. 2010. “Trayectorias de investigación acción: concepciones, objetivos y planteamientos”. **Revista Iberoamericana de Educación.** Volumen 53, Nro. 5, 1-13.

ORTIZ, MARIELSA, Y BORJAS, BEATRIZ. 2008. “La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular”. **Espacio Abierto.** Volumen 17, Nro. 4, 615-627.

PALENCIA SALAS, V. 2020. “La investigación en la práctica educativa de los docentes”. **Revista Educación y Ciudad.** Número 38, 107-118.

PEÑARANDA-CORREA, F.; TORRES-OSPINA, J.; BASTIDAS-ACEVEDO, M; ESCOBAR-PAUCAR, G. ARANGO-CÓRDOBA, A; PÉREZ-BECERRA, F. 2011. “La praxis como fundamento de una educación para la salud alternativa: estudio de investigación-acción en el Programa de Crecimiento y Desarrollo en Medellín, Colombia”. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação.** Volumen 15, Nro. 39, 997-1008.

PÉREZ, G. (2008). **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes.** Madrid: La Muralla.

QUIJANO, L.; SANTAMARIA, L; VALBUENA, F. (2020). **Paradigmas de investigación en trabajos posgraduales de educación ambiental para tres universidades públicas de Bogotá, Colombia (2010-2017).** Bogotá: Universidad distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

RAMÍREZ, A. 2009. “La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual”. **Anales de la Facultad de Medicina.** Volumen 70, Nro. 3, 217-224.

RESTREPO GÓMEZ, B. (2002). “Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa”. **Revista Iberoamericana de Educación.** Volumen 29, Nro. 1, 1-10.

ROGERS, K.; LUTON, R.; BIGGS, H.; BIGGS, R; BLIGNAUT, S.; CHOLES, A; PALMER, C.; TANGWE, P. 2013. “Fostering Complexity Thinking in Action Research for Change in Social–Ecological Systems”. **Ecology and Society.** Volumen 18, Nro. 2, 31.

RUÉ, J. (2003). “El pensamiento de John Elliott: un reto para la tercera modernidad en educación”. **Cuadernos de Pedagogía.** Nro. 328, 76-81.

SÁNCHEZ FLORES, F. 2019. “Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos”. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria.* Volumen 13, Nro. 1, 102-122.

SANZ DE SANTAMARÍA, A. (1992). “La investigación acción participativa: inicios y desarrollos; Acción y conocimiento: cómo romper el monopolio con la investigación acción participativa. *Análisis Político.* Nro. 16, 97-98.

TAX, S. (1975). “Action Anthropology”. **Current Anthropology.** Volumen 16, Nro. 4, 514-517.

TOLEDO MÉNDEZ, M.; CABRERA RUIZ, I. 2017. “Corrientes psicológicas determinantes de la concepción del aprendizaje en la enseñanza médica superior”. **Educación Médica Superior.** Volumen 31, Nro. 4, 1-14.

TORUÑO ARGUEDAS, C. 2020. “Marcos conceptuales para un currículo crítico: una propuesta desde la pedagogía crítica brasileña, española y estadounidense”. **Actualidades Investigativas en Educación**. Volumen 20 Nro. 1, 503-532.

URDAPILLETACARRASCO, J.; LIMÓN AGUIRRE, F. (2018). “Hacia una experiencia profunda dentro de la Investigación Acción Participativa”. **Revista Colombiana de Sociología**. Volumen 41, Nro. 1, 111-131.

VASILACHIS, I. (2007). “El aporte de la epistemología del sujeto conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales”. **Forum: Qualitative Social Research**. Volumen 8, Nro. 3.

VASILACHIS, I. (2018) “Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos” en Reyes Suárez, A; Piovani, J.I; Potaschner, E. (coordinadores). **La investigación social y su práctica: aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; CABA: Teseo; CLACSO.

VAUTERO, J. 2020. “Interfaz entre teoría y práctica. Una experiencia de pasantía/ extensión en psicología”. **Extensión en red**. Nro. 11, 1-19.

VIVERO-ARRIAGADA, L. 2017. “Aportes del pensamiento latinoamericano al trabajo social crítico”. **Sophia Austral**. Nro. 20, 71-81.

VIVERO-ARRIAGADA, L. (2014). “Una Lectura Gramsciana Del Pensamiento de Paulo Freire”. **Cinta de Moebio**. Nro. 51, 127-136.

WATSON, M. (2019). “Pedagogy in Action”. **Anthropology in Action**. Volumen 26, Nro. 3, 23-34.