

editores

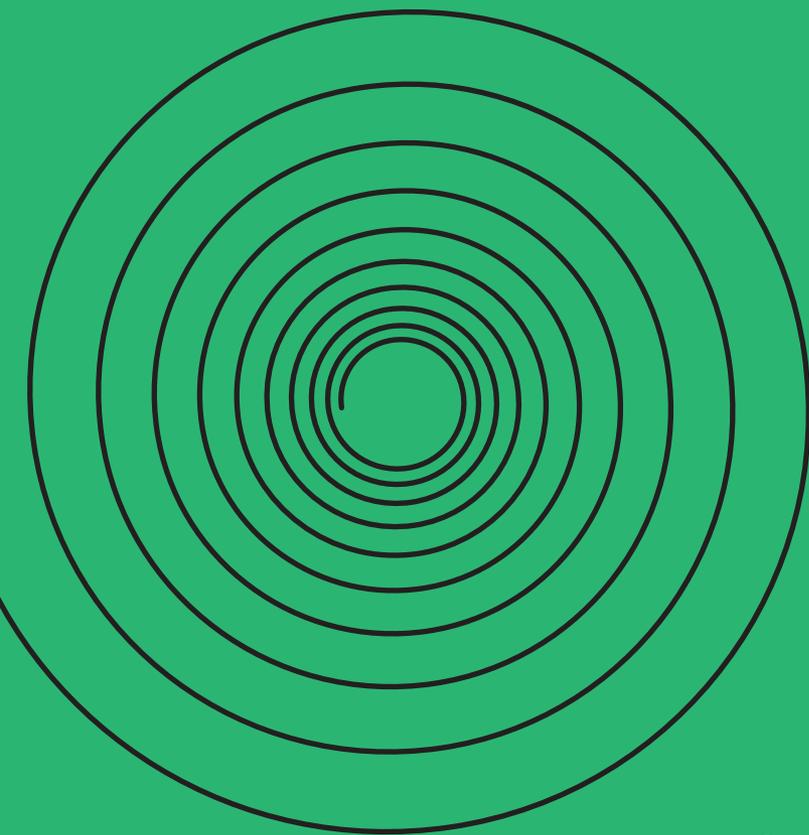
Aurora Álvarez Veinguer

Alberto Arribas Lozano

Gunther Dietz

Investigaciones en movimiento

Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales



Investigaciones en movimiento

Investigaciones en movimiento : etnografías colaborativas, feministas y decoloniales / Aurora Álvarez Veinguer... [et al.] ; editado por Aurora Álvarez Veinguer, Alberto Arribas Lozano y Gunther Dietz. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Madrid : Ministerio de Ciencia e Innovación ; Agencia Estatal de Investigación, 2020.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-722-629-4

1. Etnografía. 2. Educación Superior. I. Álvarez Veinguer, Aurora, ed. II. Arribas Lozano, Alberto, ed. III. Dietz, Gunther, ed.
CDD 305.800723

Otros descriptores asignados por CLACSO:
Feminismos / Pensamiento Decolonial / Pensamiento Etnográfico / Metodología de la Investigación / Pensamiento Crítico / Cultura / Comunidad / Universidad / Ética / Política

Investigaciones en movimiento

**Etnografías colaborativas, feministas
y decoloniales**

**Aurora Álvarez Veinguer, Alberto Arribas
Lozano y Gunther Dietz**
(Eds.)



CLACSO



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Equipo Editorial

María Fernanda Pampín - Directora Adjunta de Publicaciones

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

María Leguizamón - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales (Buenos Aires: CLACSO, junio de 2020).



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

ISBN 978-987-722-629-4

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor. La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Proyecto (CSO2014-56960-P) financiado por: FEDER/Ministerio de Ciencia e Innovación- Agencia Estatal de Investigación



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE CIENCIA
E INNOVACIÓN



AGENCIA
ESTATAL DE
INVESTIGACIÓN

Índice

Agradecimientos	11
Introducción	
Producir conocimiento de otros modos. Etnografía más allá del método.....	13
<i>Alberto Arribas Lozano, Gunther Dietz, Aurora Álvarez Veinguer</i>	
1. Sobre los capítulos. Reflexiones en torno a la práctica.....	18
2. Entretejerse. Las tramas que conectan los textos.....	34
3. Agradecimientos.....	45
Bibliografía	46
Capítulo 1.....	47
Entre comunidad y universidad: una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana.....	47
<i>Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés</i>	
1. Introducción.....	47
2. La educación superior intercultural y la génesis de nuevos actores sociales	50
3. El proyecto <i>InterSaberes</i> y la etnografía colaborativa	54
4. Reflexividades en diálogo: resultados de la etnografía colaborativa ..	68
Bibliografía.....	76
Capítulo 2	81
Reflexiones epistémicas, metodológicas y ético-políticas sobre una experiencia de co-teorización intercultural de un modelo educativo y una colaboración que no termina.....	81
<i>Stefano Sartorello</i>	

1. Introducción.....	81
2. Formas de relevancia y escalas de responsabilidad	83
3. Dimensión de la representación: ¿quién escribe sobre quién?	86
4. Poder y asimetrías. Caminando hacia lógicas de co-decisión	88
5. Rol del investigador: el arte de descentrarse.....	91
6. Normatividad y experimentación: de la colaboración a la co-teorización intercultural.....	94
7. El maestro como acompañante.....	97
8. Una Metodología Arraigada Intercultural (MAI)	102
9. Temporalidades divergentes. El arte de tejer y sostener procesos	105
10. A manera de conclusión ¿Es posible colaborar con cualquier grupo y, añado yo, con cualquier académico?	107
Bibliografía.....	109

Capítulo 3

Desplegando dispositivos de escucha en una etnografía

colaborativa. Los Grupos de Debate como situaciones instituyentes	113
<i>Aurora Álvarez Veinguer y Antonia Olmos Alcaraz</i>	

1. Introducción y contextualización.....	113
2. Dispositivos de escucha	116
3. La conducción de los grupos.....	122
4. La composición	123
5. Los espacios en los que se ponen en práctica	126
6. Las funciones y/u objetivos que persiguen estas técnicas en el marco de las investigaciones en que se insertan.....	127
7. El esquema de actuación y la estructuración de las sesiones.....	128
8. El estilo de las interacciones verbales y el funcionamiento	129
9. El análisis y la interpretación	131
10. El final de los grupos.....	132
11. Las compensaciones que se estipulan para los participantes	133
12. A modo de conclusión: potencialidades y limitaciones de los grupos de debate.....	134
Bibliografía.....	141

Capítulo 4

Acompañantes epistémicos: la invención de la colaboración

etnográfica 145

Adolfo Estalella y Tomás Sánchez Criado

1. Modos de colaboración 148

2. Colaboración experimental: modo tres 153

3. Inventario de invenciones 156

4. Dispositivos de campo 162

5. Más que método 165

6. Acompañantes epistémicos 167

7. Agradecimientos 169

Bibliografía 169

Capítulo 5

Problematizar la autoría: articulación de conocimientos situados

desde trayectorias de disidencia 175

Lola Martínez Pozo

1. Introducción 175

2. La investigación como trayectoria feminista y disidente sexual 176

3. Dificultades de traducir marcos epistemológicos y metodológicos feministas en las autorías de las investigaciones 182

4. Hackear la producción de conocimiento como sistema hegemónico codificado 185

5. Reflexiones finales 193

Bibliografía 195

Capítulo 6

Narrándonos en *conjunto*: usos de la narrativa comunitaria

en la investigación colaborativa.

Notas desde una experiencia en la ciudad de Nueva York 203

Ángel Luis Lara

1. ¿Con quiénes colaboramos? ¿Cómo se llegó a la colaboración? 208

2. ¿Qué estamos haciendo? 215

Bibliografía 235

Capítulo 7

¿Qué significa colaborar en investigación?

Reflexiones desde la práctica 237

Alberto Arribas Lozano

1. Genealogías de la colaboración. ¿Cómo llegaste hasta aquí?240
2. Normatividad y experimentación. ¿Qué estamos haciendo?..... 242
3. Poder y (a)simetrías. Caminando hacia lógicas de co-decisión..... 244
4. Formas de la relevancia / Escalas de la responsabilidad..... 246
5. El rol del investigador o la investigadora – el arte de descentrarse . 248
6. ¿Quién quiere colaborar? Confianza / Acceso / Proyecto 251
7. Sobre la representación. Al final, ¿quién escribe sobre quién?.....253
8. Temporalidades divergentes. El arte de tejer y sostener procesos255
9. ¿Con quién colaborar? ¿Es posible con cualquier grupo/colectivo? .257
10. Conclusión 259

Bibliografía..... 261

Capítulo 8

El poder descolonizador de la teoría Kaupapa Māori 265

Norma Rosales-Anderson

1. Posicionamiento y antecedentes..... 266
2. Bricolaje y el poder descolonizador de la teoría Kaupapa Māori270
3. Dimensiones semánticas, pragmáticas y sintácticas 274

Bibliografía.....290

Capítulo 9

La construcción de relaciones de confianza: tensiones

y contradicciones en el campo desde una mirada feminista 297

Carmen Gregorio Gil, Paula Pérez Sanz y María Espinosa Spínola

1. “Carmen no parece española”: los significados de la confianza en un contexto xenófobo, racista y decolonial300
2. “Nunca me habían llamado activista”: enfrentarme con los prejuicios y desencantos que desencadenan nuestras relaciones durante el trabajo de campo 303
3. “Ya vienen estas de la Universidad”. La dificultad de “ser una más” cuando se “exotiza” la conflictividad 309

4. Y entonces... ¿Hay una forma feminista de trenzar nuestras relaciones en el trabajo de campo?	317
Bibliografía.....	322

Capítulo 10

Re-imaginar la entrevista de manera no extractiva para tratar de activar procesos colaborativos junto a la Asamblea Centro de Stop Desahucios Granada-15M.....	325
--	-----

Ariana Sánchez Cota y Luca Sebastiani

1. Introducción.....	325
2. Una etnografía colaborativa junto a Stop Desahucios-15M Granada: los comienzos.....	328
3. Las “entrevistas/conversaciones”	332
4. Intentando resignificar la entrevista en un sentido no extractivo: algunas cuestiones concretas.....	335
5. Continuando... Desde donde nos encontramos ahora.....	348
Bibliografía.....	352

Capítulo 11

Hacia una propuesta de investigación-acción en red: reflexiones críticas a partir de una iniciativa de documentación ciudadana después del terremoto del 19 de septiembre de 2017 en la ciudad de México.....	355
---	-----

Jaime Vera, Mariana Mora, María Paula Saffon, Pablo Gómez, Mayra Ortiz, Ana Paula Félix

1. Introducción.....	355
2. Las redes que dieron origen a Documenta desde abajo 19S.....	358
3. Escenarios de decisiones metodológicas.....	366
4. Enseñanzas de una investigación-acción en red	381
Bibliografía.....	383

Capítulo 12

¿Qué pasa cuando dejamos de observar y nos ponemos a participar? Reflexiones en torno a la “observación-participante” desde una investigación comprometida	385
--	-----

Rocío García Soto

1. ¿De qué hablamos cuando decimos “observación-participante”?	387
2. La observación-participante como carta de presentación.....	391
3. De la observación-participante a la participación-observante.....	399
4. La participación-observante como herramienta de co-análisis.....	402
Bibliografía.....	406

Capítulo 13

Etnografiar, colaborar y politizar. Notas metodológicas a partir de una experiencia de investigación comprometida.....	411
<i>Alberto Colin Huizar</i>	

1. Introducción.....	411
2. Locus de enunciación y reflexividad crítica en la investigación educativa	413
3. Aproximación etnográfica para el estudio de la educación.....	414
4. La colaboración en las fronteras académicas. Hacia un enfoque de investigación comprometida	416
5. Una breve historia y algunos aprendizajes metodológicos	418
6. In conclusiones para pensar las experiencias de investigación comprometida	425
7. Comentario final.....	428
Bibliografía.....	429

Los/las autoras/es	433
--------------------------	-----

Agradecimientos

Queremos extender nuestros agradecimientos a todas las personas que han hecho posible el presente libro. A todas las autoras y los autores que han querido participar desde el comienzo en esta aventura y han respondido con compromiso y mucha responsabilidad a los plazos y ritmos de la publicación. Gracias a María Luisa García González y a María Lorena Rodríguez Mota por la revisión de los textos, un trabajo imprescindible y poco reconocido.

Al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) por confiar en la propuesta y apostar por el libro y por defender un conocimiento que se publica en abierto accesible a la gente, y al proyecto de Investigación “Procesos emergentes y agencias del común: praxis de la investigación social colaborativa y nuevas formas de subjetivación política” (CSO2014-56960-P) del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España (Referencia: CSO2014-56960-P) que nos permitió la financiación del libro.

Introducción

Producir conocimiento de otros modos. Etnografía más allá del método

Alberto Arribas Lozano, Gunther Dietz y Aurora Álvarez Veinguer

En este tiempo de transición e incertidumbre se multiplican por todas partes iniciativas que buscan producir conocimientos de otros modos, desde y hacia otros horizontes de sentido, y que problematizan y transforman las prácticas tradicionales de investigación. Las preguntas que animan esta redefinición de las *formas de hacer*, trenzadas a menudo en colectivo, son ya conocidas: ¿para qué y para quién se produce conocimiento, para qué y para quién es útil la investigación? ¿Quién define qué hay que investigar? ¿Cómo investigamos, qué prácticas concretas se ponen en marcha al interior de los proyectos? ¿Con quién pensamos, qué experiencias se toman en serio —qué saberes/historias/memorias cuentan?

Este libro, *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*, es parte de esa búsqueda, está atravesado por el mismo deseo/necesidad de *producir y afirmar otros saberes* y de *producir saberes de otras maneras*, y nació con dos objetivos centrales. Por un lado, está organizado con la vocación clara de reflexionar sobre y desde la práctica de la investigación. Los diferentes capítulos presentan y analizan una serie de proyectos a partir de los cuales se va construyendo un mapa de qué es lo que pasa en lo concreto,

en la materialidad de la investigación: las decisiones tomadas a lo largo del proceso, las relaciones que se establecen en el campo, las técnicas específicas que se han empleado, y las tensiones, contradicciones y oportunidades que nos encontramos cuando hacemos investigación desde estas coordenadas.

En este sentido, las preguntas que dan forma a este primer objetivo del libro son: ¿qué queríamos hacer en nuestros proyectos (o qué queríamos que nuestros proyectos hicieran, qué efectos y afectos esperábamos que se desplegaran), qué hemos podido hacer en la realidad, en la práctica concreta de investigación, y cómo hemos navegado la distancia entre esos planos?, ¿qué decisiones prácticas, metodológicas, de procedimiento, se han ido tomando en los diversos proyectos/procesos que se presentan, cómo (y por qué) fueron cambiando en el tiempo, y qué nuevos problemas, límites y posibilidades se iban abriendo a partir de estas decisiones?

Proponemos esta mirada aterrizada en las *formas de hacer* porque consideramos que la literatura existente en torno a etnografía colaborativa, feminista, decolonial, etc. está escrita generalmente en clave teórica¹, privilegiando la narración de ‘resultados’ frente a la descripción de los ‘procesos’, y que además presenta a menudo un carácter demasiado normativo, programático, enunciando lo que estos enfoques *deberían ser*. Así, construyen un ideal, ‘la nueva forma correcta’ de producir conocimiento crítico, comprometido, transformador, etc., que no expresa –y que por lo tanto, invisibiliza– las complejidades y las múltiples tensiones que atraviesan todo proyecto de investigación. Desde ahí, creemos que es necesario

¹ Ya que este libro es un proyecto de reflexión sobre y desde la práctica, quienes estamos a cargo de la edición del volumen decidimos no entrar a debatir las características o relevancia de los aportes de la teoría feminista, decolonial, etc. Esa no es la discusión que queremos plantear; hay abundante literatura académica sobre estas cuestiones, quien quiera profundizar puede consultar las referencias que aparecen en los diversos capítulos. Desde nuestra experiencia, faltan textos escritos en castellano que aterricen en la práctica de investigación, que detallen los límites, tensiones, dilemas y oportunidades que nos encontramos al realizar etnografía. Es ahí donde se centra este trabajo.

compartir trabajos que detallen experiencias metodológicas reales, y que nos permitan observar y discutir qué supone, en la práctica, ensayar, habitar y producir *saberes de otras maneras*. Ese es uno de los aportes fundamentales de este libro.

Las experiencias de investigación que componen este volumen no se presentan como un modelo a seguir, ni como un conjunto de recetas metodológicas a replicar en otros casos. Nuestro punto de partida es concebir la producción de conocimientos como una práctica artesanal, contextual, alejada de los automatismos, y en ese sentido entendemos que cada situación de investigación demanda sus propias *formas de hacer*. Cada experiencia particular tiene, contiene y construye sus propios dispositivos de trabajo, su propio ritmo, lenguaje, cuerpo, disposición, vínculos, escucha, expectativas, tensiones, etc. Por ello, los ejemplos que se ponen en discusión en los diferentes capítulos funcionan únicamente a modo de *brújulas* o *anclajes* que ayuden a orientarse a aquellas personas que tengan interés en adentrarse en la investigación social desde perspectivas y enfoques otros.

En definitiva, el libro aspira a operar como una especie de caja de herramientas que amplíe el campo de lo posible y lo pensable en investigación (y más allá). El giro epistémico y metodológico que atraviesa todas las contribuciones nos invita a repensarnos como investigadores e investigadoras, a redefinir tanto el sentido que orienta nuestros proyectos como los procedimientos concretos a partir de los cuales desarrollamos nuestras prácticas de investigación, y a reconsiderar y transformar las relaciones que establecemos con las personas con quienes trabajamos. Este impulso, este deseo/necesidad por hacer las cosas *de otra manera* es un eje central que cruza todos los capítulos.

El segundo objetivo del libro es servir como espacio de encuentro y de conversación entre saberes-haceres diversos. Como ya dijimos, los capítulos presentan proyectos desplegados desde diferentes coordenadas, cada uno con sus especificidades: etnografía colaborativa, etnografía feminista, investigación decolonial, o

investigación acción participativa. En nuestra experiencia, a menudo estas tradiciones teóricas, epistémicas y metodológicas no dialogan entre ellas tanto como sería deseable; los caminos que recorren transcurren de manera paralela, no se cruzan, apenas se rozan. Lo habitual es elaborar publicaciones que agrupen y difundan trabajos ligados a uno de esos enfoques en particular, y este libro es una intervención también en ese sentido al poner a conversar a investigadores e investigadoras que provienen de trayectorias diferentes, y que aunque comparten un conjunto amplio de preguntas, cuestionamientos y preocupaciones no suelen encontrarse.

Así, hemos hecho un esfuerzo por poner en conexión los elementos comunes que resuenan entre las contribuciones al libro, subrayando los cruces y sinergias sin negar o silenciar la singularidad de cada trayectoria y de cada punto de partida. ¿Podemos trabajar en común pensando desde diferentes coordenadas, diferentes luchas sociales, y diferentes lugares (cuerpos, geografías) de enunciación? ¿Estamos dispuestos y dispuestas a repensar nuestra práctica a partir del encuentro con otras prácticas? Nuestra idea es que ese encuentro, el entretejernos tanto desde lo que compartimos como desde nuestras diferencias, es una oportunidad –en realidad, creemos que es la condición de posibilidad– para dotar de mayor consistencia a nuestro deseo de transformar las lógicas y prácticas de producción de conocimientos, para dar mayor solidez a nuestra intención de desarmar/vaciar/subvertir la racionalidad hegemónica.

A lo largo del tiempo, y desde sus propias trayectorias y lugares de enunciación (dentro y fuera de la academia) las tradiciones teóricas, epistémicas y metodológicas presentes en el libro han ido construyendo sus herramientas, sus discursos, y sus alianzas con otros actores para problematizar y enfrentar el racismo/sexismo epistémico, el epistemicidio, el silenciamiento de los saberes subalternos, la decadencia disciplinar, la mercantilización de la universidad, etc. Desde ahí, queremos explorar cómo estas diversas tradiciones han ido respondiendo a estas cuestiones, cómo han transformado

las *formas de hacer* investigación, y queremos crear puentes entre ellas: un espacio de aprendizaje y acompañamiento mutuo. Como plantea Arribas Lozano en su capítulo en este volumen,

Estas tradiciones no son idénticas, remiten a genealogías particulares, trabajan con (o surgen desde) grupos o problemáticas y preguntas específicas, han desarrollado sus propios corpus teóricos, y tienen diferentes grados de institucionalización al interior de la academia.

Homogeneizar estas prácticas, presentarlas como equivalentes, reduciría su riqueza; no toda la investigación feminista es colaborativa, del mismo modo que la investigación colaborativa no es necesariamente decolonial, y así sucesivamente. Sin embargo, todas estas tradiciones toman el proceso de producción de conocimiento como un campo en disputa, y desde ahí comparten algunos elementos fundamentales: su exigencia de articular relaciones y prácticas de investigación más igualitarias y negociadas, menos extractivistas; su impulso y su compromiso ético-político; y su experimentación en torno a las operaciones metodológicas: ¿cómo construir conocimiento e intervenir en la realidad junto y con los sujetos con quienes trabajamos? (...). Lo interesante es poner estas diferentes tradiciones a dialogar, a escucharse, pensar los elementos comunes sin dejar de reconocer y valorar las particularidades de las trayectorias propias y ajenas, (re)aprender nuestra mirada en el encuentro con otras miradas (Cap. 7: 241).

Esta propuesta de abrir una conversación, un diálogo crítico entre diferentes buscando lo compartido sin negar las diferencias, es la segunda idea fuerte del libro. De hecho, esta publicación es resultado del trabajo que en ese sentido hemos ido tejiendo a lo largo de los últimos años (es una pausa para reflexionar sobre ese recorrido), y nuestro deseo es que sirva a su vez como herramienta para generar nuevas conversaciones, nuevas preguntas, nuevas experimentaciones colectivas.

1. Sobre los capítulos. Reflexiones en torno a la práctica

Esta sección mapea los trece textos que componen el libro, y ofrece un primer acercamiento a las propuestas, preguntas y problematizaciones que nos plantean los diferentes autores y autoras.

En el capítulo 1, “Entre comunidad y universidad: una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana”, Laura Selene Mateos Cortés y Gunther Dietz exponen el proceso metodológico seguido en el proyecto *InterSaberes*, una experiencia colaborativa llevada a cabo en el marco de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI).

Mateos Cortés y Dietz nos presentan los aprendizajes obtenidos a lo largo de diez años de trabajo colaborativo-etnográfico en la UVI, explicando cómo surgió la propuesta de colaboración con los principales actores de la universidad, sus docentes, estudiantes y egresadas/os, cómo los cambios normativos en la institución influyeron en el proceso de investigación-colaboración, en qué fases hubo mayor o menor implicación de qué actores y por qué, qué roles asumieron los diferentes actores a lo largo del proceso: desde el diseño y la planeación inicial del proyecto hasta la co-reflexión, la escritura y la publicación de los resultados. El texto desgrana también los diversos ‘resultados’ que fueron posibles a partir de esta dinámica de co-labor: la creación de un laboratorio de formación metodológica en la UVI; la reorientación de los procesos formativos tanto para docentes como para estudiantes; el impacto del proyecto sobre los egresados y egresadas; el impacto también sobre la vinculación comunitaria, la estructura institucional y la política lingüística de la universidad; la diversificación de la oferta educativa, etcétera.

En conclusión, este capítulo nos presenta un análisis detallado que viene planteado desde una posición no normativa, no dogmática, señalando como el proyecto combinó momentos más ‘colaborativos’ con otros de corte más tradicional o ‘extractivo’, mostrando los diferentes *ciclos/espinales de investigación-colaboración* desplegados a

lo largo del proyecto, y explicando a qué respondían estas diferencias y qué objetivos pretendían cubrirse con ambas aproximaciones. En este sentido, Mateos Cortés y Dietz escapan a la tentación –que resulta demasiado común en la academia– de presentar estas propuestas de manera acrítica, celebratoria, casi propagandística, y prestan la debida atención a las tensiones y a las complejidades que atraviesan este tipo de prácticas, centrando la discusión y el análisis en cómo opera realmente la colaboración (en lugar de en como ‘debería’ funcionar), con sus potencias y sus limitaciones.

Por su parte, en el capítulo 2, “Reflexiones epistémicas, metodológicas y ético-políticas sobre una experiencia de co-teorización intercultural de un modelo educativo y una colaboración que no termina...”, Stefano Sartorello presenta el proyecto/proceso que se trenzó entre un grupo de educadores comunitarios mayas tseltales, tsotsiles y ch’oles de Chiapas (México) y varios acompañantes académicos no indígenas. Se trata de un trabajo de co-producción de conocimiento educativo llevado a cabo a partir de lo que Sartorello denomina Metodología Arraigada Intercultural (MAI), una metodología que fue ella misma co-construida entre los diferentes actores implicados en el proceso, y que a través de una serie de talleres de trabajo colectivo impulsó la co-teorización y el diseño de un modelo curricular de educación intercultural bilingüe que resultara política y pedagógicamente útil para las comunidades indígenas y sus escuelas.

Al describir este proceso, Sartorello plantea dos reflexiones centrales. Primero, subraya que un elemento clave para el desarrollo del proyecto fue la importancia que esta propuesta tenía para el grupo de educadores comunitarios indígenas. La iniciativa de sistematizar en un modelo educativo formal las prácticas que habían ensayado y puesto a trabajar durante más de diez años en sus comunidades partió de ellos; ese ejercicio les iba a permitir plasmar su concepción de una educación intercultural pensada *por y desde* los propios pueblos indígenas, e iba a servir para apoyar los procesos de formación de nuevos/as educadores/as comunitarios/as. Por otro lado, en el caso de los acompañantes académicos no indígenas (entre ellos, el propio

autor) el proyecto de co-labor educativa intercultural implicaba trabajar y vivir desde otras lógicas y prácticas que permitían descolonizar el proceso de construcción de conocimiento. Así, Sartorello subraya que la colaboración entre maestros comunitarios indígenas y acompañantes no-indígenas debe estar basada en la reciprocidad y el inter-aprendizaje, y cimentarse sobre epistemologías que fortalezcan los saberes y haceres propios de las comunidades. Este posicionamiento fuerza al investigador o investigadora no-indígena a asumir una auto-vigilancia epistémica constante, a aprender a escuchar (y a callarse), y poner nuestras herramientas al servicio de propuestas generadas en colaboración con las organizaciones indígenas.

Este proyecto continúa hoy en marcha bajo otro nombre, sosteniéndose ya durante dos décadas, y nos ofrece pistas/pautas que pueden resultar relevantes para los investigadores e investigadoras que quieran trabajar en torno a la co-producción de conocimiento y a la intervención educativa intercultural.

A continuación, en el capítulo 3, “Desplegando dispositivos de escucha en una etnografía colaborativa. Los Grupos de Debate como situaciones instituyentes”, Aurora Álvarez Veinguer y Antonia Olmos Alcaraz nos muestran su trabajo junto y con el movimiento de lucha por el derecho a la vivienda ‘Stop Desahucios Granada - 15M’, en Andalucía. El texto nos presenta un dispositivo que fue creado en el marco mismo de la investigación, los ‘Grupos de Debate’, siendo así un ejemplo de la idea que propusimos al inicio de esta introducción: entender y vivenciar la producción de conocimientos como una práctica artesanal, contextual, situada.

Los ‘Grupos de Debate’ respondían a diversos objetivos. Por un lado, estaban pensados como espacios de reflexión colectiva cuyo fin era ir construyendo la investigación de manera conjunta, es decir, que tanto el sentido como el diseño y la implementación del proyecto se iban a co-definir en estos espacios. Junto a ese objetivo de carácter *instituyente*, los ‘grupos de debate’ buscaban también activar procesos de escucha y conversación al interior del grupo, trabajar la dimensión relacional y afectiva, ‘detener el tiempo’ y abrir un espacio

para hablar en primera persona sobre las experiencias vividas en Stop Desahucios, escucharse y compartir más allá de las urgencias del quehacer cotidiano. Estos dispositivos servían además para mapear las necesidades del grupo, y para buscar colectivamente respuestas a las mismas; un proceso que llevó a los y las participantes a crear un proyecto transmedia con el fin de aprender a trabajar en formatos y gramáticas audiovisuales para poder así generar sus propias representaciones sobre su lucha.

El texto realiza también un análisis comparativo entre los ‘grupos de debate’ y otras dos técnicas de uso común en la investigación cualitativa en ciencias sociales: el ‘grupo de discusión’ y los ‘grupos focales’. Álvarez Veinguer y Olmos Alcaraz estructuran su comparación a partir de nueve dimensiones que se van detallando a lo largo del capítulo, y que se sintetizan en un claro cuadro explicativo. Finalmente, el capítulo plantea las tensiones y límites encontrados en este proceso colaborativo. Las autoras destacan que, aunque para ellas era un elemento considerado central al inicio del proyecto, no fue posible co-analizar junto a los miembros de Stop Desahucios el material producido en estos ‘grupos de debate’, ya que el tiempo del que disponen los y las activistas es limitado; tienen otras necesidades, otras urgencias, otras prioridades. Pero también hubo tensiones al intentar explicar este trabajo en espacios académicos, ya que una investigación que está centrada en los procesos en vez de en los productos (que abre un espacio para que ocurra algo, sin definir de antemano qué es lo que debe ocurrir) necesariamente va a chocar con la racionalidad dominante en la academia.

En el capítulo 4, “Acompañantes epistémicos: la invención de la colaboración etnográfica”, Adolfo Estalella y Tomás Sánchez Criado reflexionan sobre las características de la colaboración en etnografía hoy, y nos proponen dejar de concebir lo colaborativo como una dimensión necesariamente ligada al marco de las operaciones metodológicas, y pensarlo en su lugar como el efecto de la ‘inventiva etnográfica’ que se despliega en torno a lo que los autores denominan como *dispositivos de campo*. Para Estalella y Sánchez Criado, esos

dispositivos/invenciones son uno de los elementos que definen a las ‘colaboraciones experimentales’, y se caracterizan porque no están estandarizados, sino que son situados y singulares, y porque ‘no son técnicas que se aplican al campo, sino que resultan de él’. Además, los autores subrayan que estos dispositivos se construyen en el campo *junto a otros y otras*, en un proceso que transforma a nuestros interlocutores en ‘acompañantes epistémicos’, colaboradores en la tarea de *construir problematizaciones antropológicas*.

Para ilustrar sus afirmaciones, los autores relatan dos procesos en los que participaron. En el caso de Sánchez Criado, se trata de un proyecto que exploraba diversas experiencias de diseño participativo de tecnologías de cuidado, y que era parte de una iniciativa más amplia que estudiaba el activismo ligado a la promoción de la vida independiente. En ese contexto, el autor acabó vinculándose al proyecto ‘En torno a la silla’, que re-pensaba las relaciones sociales y materiales de las sillas de ruedas y sus ocupantes con su entorno, y fue en ese marco –por la demanda explícita del resto de participantes– donde tuvo que redefinir su posición en el campo. Pasó de ser ‘observador’ a iniciar una ‘colaboración/experimentación etnográfica’ durante la cual su proceso de documentación de las actividades del grupo, un ejercicio que era inicialmente individual y privado, se fue transformando gradualmente en una infraestructura de documentación en abierto y colectiva, que activaba a su vez nuevos procesos de reflexión, seminarios, encuentros de co-creación, etc.

Por su parte, Estalella describe su re-aprendizaje de la etnografía a partir de un intento fallido de acceso al campo que le llevó a ensayar/inventar otras formas de relación con los sujetos con quienes quería trabajar. En concreto, relata su vinculación con dos colectivos implicados en hacer *intervenciones* en el espacio público en colaboración con las vecinas y vecinos, problematizando así el diseño ‘experto’ de la ciudad y mostrando que la ciudad puede ser diseñada desde saberes tradicionales no institucionalizados. Esa colaboración se extendió a través de un segundo proyecto, ‘Ciudad Escuela’, concebido y diseñado como un experimento de pedagogía urbana de código

abierto, una iniciativa/infraestructura que como expresa el autor, operaba además como una experimentación en torno a la práctica de la etnografía *por otros medios*, acompañando y siendo acompañado por otros en el deseo conjunto de problematizar la ciudad.

Más adelante, en el capítulo 5, “Problematizar la autoría: articulación de conocimientos situados desde trayectorias de disidencia”, Lola Martínez Pozo presenta su investigación doctoral, aún en curso, en la que –trabajando desde una epistemología y una etnografía feministas– traza una genealogía de movilizaciones lgtb, queer, trans, y transfeministas en España, mapeando ciertas luchas que permanecen invisibilizadas y construyendo memoria política para conectarla con los retos del presente.

La autora detalla cómo su investigación se ha ido construyendo y desplegando a partir de su propia trayectoria activista; su participación en la organización y desarrollo de numerosos encuentros, talleres, jornadas, debates y grupos de trabajo; así como a través de entrevistas realizadas con otras personas, colectivos y redes activistas. En ese sentido, su proyecto ha sido (es) un espacio de encuentro, diálogo e intercambio entre una multitud de voces y experiencias diversas, y desde esa vivencia Martínez Pozo nos invita a cuestionar la autoría individual en nuestros trabajos, y se pregunta y nos pregunta cómo podemos explicitar e incorporar esta dimensión colectiva de la producción de conocimiento (la construcción de conocimiento *en relación*, junto y con otros y otras) al narrar los resultados de nuestras investigaciones.

El capítulo problematiza la cuestión de la autoría en contextos académicos; el riesgo de apropiación individual de saberes producidos colectivamente; la búsqueda y experimentación de fórmulas de expresión más allá de la escritura; y la cuestión/problema de la representación etnográfica y la necesidad de explorar y ensayar lo que la autora denomina ‘prácticas de articulación de conocimientos situados’. Así, tras subrayar cómo la epistemología y la metodología feministas han abierto caminos muy valiosos para la producción de conocimiento *de otros modos*, Martínez Pozo señala que quedan aún

múltiples retos pendientes para quienes piensan y trabajan desde estas coordenadas, y hace un llamamiento a transformar las *formas de hacer* a partir de ese límite o tensión que atraviesa su proyecto: cómo sacudir la escritura etnográfica para que dé cuenta de (para que no torne invisible) que nuestras investigaciones son el resultado de un proceso de encuentro, intercambio y co-generación de conocimiento con los sujetos y grupos con quienes trabajamos.

Por su parte, en el capítulo 6, “Narrándonos en conjunto: usos de la narrativa comunitaria en la investigación colaborativa. Notas desde una experiencia en la ciudad de Nueva York”, Ángel Luis Lara Rodríguez relata un proyecto desarrollado con siete mujeres mexicanas emigradas en Nueva York, la mayoría de ellas en situación de indocumentadas, con quienes trabaja en la construcción colectiva de una radionovela. Esta investigación/radionovela colaborativa responde a diversos objetivos. Por un lado, sirve para tejer una cartografía de las realidades vitales de estas mujeres, hace visibles sus vivencias, sus saberes y análisis acerca de su propia vida. Por otro lado, opera además como herramienta de comunicación e intervención, es una invitación al encuentro con otras personas indocumentadas en la ciudad, especialmente otras mujeres.

El capítulo detalla las cuatro fases a través de las que se desplegó esta experiencia. Primero, tras meses de reuniones y talleres de autoanálisis, se definieron colectivamente una serie de ejes temáticos/problemáticas que afectan a la vida de estas mujeres: migración, trabajo, vivienda, salud, violencia machista, etc. La segunda fase se enfocó a construir un punto de partida para la historia; una situación que, conectándose con las vivencias cotidianas de las mujeres mexicanas indocumentadas, sirviera como evento de arranque del relato (en este caso, el desahucio de una de las protagonistas). La tercera fase fue crear los personajes principales, que se construyeron a partir de las experiencias y testimonios de las mujeres que participaban en el proyecto. Y finalmente, en una cuarta fase se armaron las tramas que componen la narración, cruzando para ello los diferentes personajes y las problemáticas mencionadas anteriormente.

Estas tramas se despliegan a lo largo de los doce episodios que forman la primera temporada de la radionovela, que lleva por título *A pesar de todo*.

Es importante entender, como subraya Lara Rodríguez a lo largo del texto, que cada una de esas cuatro fases de construcción de la historia de la radionovela funcionaba a su vez como un dispositivo investigador. A través del trabajo grupal que se realizaba en cada uno de esos pasos, que implicó un ejercicio sistemático de reflexión sobre y desde las vivencias reales y cotidianas de estas mujeres, cada fase suponía profundizar en el análisis de las realidades sociales de las que da cuenta el relato. Así, la creación colectiva de la radionovela operaba en sí misma como herramienta colaborativa de investigación.

Finalmente, cabe destacar que esta iniciativa se realizó con mujeres que no conformaban un grupo preexistente sino que el grupo se constituía a través únicamente de la vinculación de cada persona al proyecto, y en ese sentido el texto nos plantea también una cuestión clave: ¿es posible desarrollar un proyecto colaborativo cuando trabajamos ‘sin un grupo’ establecido a priori? ¿Qué tensiones y límites atraviesan un ensayo/proceso de este tipo?

El capítulo 7, “¿Qué significa colaborar en investigación? Reflexiones desde la práctica”, de Alberto Arribas Lozano, es el único que no está armado a partir del análisis de un proyecto concreto. En su lugar, esta contribución nos presenta una matriz con nueve categorías o dimensiones interrelacionadas, que el autor propone como piezas para un debate abierto, no normativo, no dogmático en torno a la etnografía colaborativa; un herramienta que muestra los puntos de tensión, los desafíos y las posibilidades clave de este enfoque: ¿sobre qué está pensando y discutiendo la gente que hace investigación colaborativa? ¿Qué elementos debe tener en cuenta alguien que quiera embarcarse en un proyecto de este tipo? ¿Qué potencias y límites, qué preguntas y problemas atraviesan esta praxis? ¿Qué va a facilitar o dificultar la colaboración en nuestros proyectos?

El texto describe las nueve categorías, que operan como pistas/coordenadas para orientarse; algunas señalan debates teóricos o epistémicos, otras se centran en problemáticas más prácticas, lo que comparten es que todas toman la colaboración como objeto de indagación: la cuestión del poder, la autoridad compartida y el análisis conjunto; la redefinición, el descentramiento del papel del investigador o investigadora; las lógicas de co-decisión, co-presencia y corresponsabilidad; la experimentación/invención/artesanía que se despliega en el campo; etc. Lo importante, nos insiste Arribas Lozano durante el capítulo, es entender que estas dimensiones no operan de manera aislada. Cada una tiene importancia suficiente para ser tomada como dimensión singular de análisis, pero todas se cruzan continuamente en la práctica de la investigación, y es necesario rastrear las relaciones y combinaciones que se dan entre ellas al interior de cada proyecto: es *en relación* donde cada elemento de la matriz toma sentido completo.

El autor subraya que esta matriz/herramienta puede ser útil, entre otras cosas, para facilitar que distintas investigaciones, diferentes procesos colaborativos, puedan pensarse y ponerse a dialogar de una manera más sistemática, un gesto que nos permitiría avanzar en nuestros debates. De hecho, como veremos, las categorías de la matriz han sido abordadas en mayor o menor medida en los capítulos del libro, a veces de modo más explícito, otras de manera más indirecta, en algún caso trabajando varias dimensiones en un mismo texto, y en otros profundizando en una única dimensión. Aunque el objetivo del libro no era responder a esta matriz, sí ha servido para tejer ciertos puentes/conversaciones entre las contribuciones, subrayando lo que comparten y haciendo más visible la trama –el territorio común– por el que transitan, que es en definitiva el elemento que da sentido a esta publicación.

Por su parte, en el capítulo 8, “El poder descolonizador de la teoría Kaupapa Māori”, Norma Rosales-Anderson nos presenta su experiencia de investigación doctoral, en la que trenzó una conversación Sur-Sur entre instituciones indígenas de educación superior

situadas en Aotearoa-Nueva Zelanda, Chile y Argentina. La autora comienza su texto con un ejercicio de posicionamiento; explica su trayectoria como mujer nacida en Argentina, que salió de su país durante la dictadura militar, y que desde ese momento vive en Nueva Zelanda, donde ahora imparte clases en una institución indígena de educación superior. En ese marco, su investigación plantea un análisis comparativo entre modelos de evaluación de la calidad educativa, y muestra la disputa existente (el conflicto ontológico) entre la calidad educativa cuando es pensada y articulada desde una perspectiva/racionalidad neoliberal, y cuando es pensada y articulada desde la perspectiva de las cosmovivencias indígenas.

La autora narra su trabajo como una práctica de bricolaje, como tejer una colcha con piezas de diferentes colores y tamaños que se van ajustando, y señala que la trama que une esas piezas diversas es el enfoque Kaupapa Māori, una propuesta/herramienta descolonizadora que operó como el catalizador que conectaba los tres casos de estudio. Ese enfoque facilitó el cruce epistémico y metodológico entre los contextos Māori, Mapuche y Mocoví, e hizo posible un diálogo, un compartir y un compromiso mutuo que, según la autora, convirtió a los y las participantes en *'co-investigadores en mente, cuerpo y espíritu durante la travesía del aprendizaje'*. Rosales-Anderson detalla después las especificidades de este enfoque, su carácter práctico orientado a la autodeterminación de los pueblos indígenas, y la centralidad de la dimensión espiritual, la sacralidad, la ritualidad, los saberes y las prácticas propias.

El tercer eje del texto remite al diseño metodológico de la investigación, y narra cómo cada fase del proceso tuvo que ser adaptada para alinearse con los principios del marco Kaupapa Māori. La definición e implementación del proyecto, el uso del material de las entrevistas, el análisis documental con grupos focales, la observación participante, las notas de campo o la toma de fotografías se realizaron ajustándose a las pautas culturales específicas de cada contexto. Se siguieron los protocolos y rituales de encuentro, saludo, escucha, y respeto en la interacción grupal; los valores y los procedimientos

éticos, los idiomas, las pedagogías y metodologías propias de cada grupo o comunidad involucrada en el proyecto. Desde ahí, la autora concluye invitándonos a acercarnos a las metodologías indígenas, que desafían las prácticas hegemónicas/coloniales/eurocéntricas de investigación y trabajan hacia horizontes de autodeterminación, sanación, restitución, justicia social y descolonización.

Posteriormente, en el capítulo 9, “La construcción de relaciones de confianza: tensiones y contradicciones en el campo desde una mirada feminista”, Carmen Gregorio Gil, Paula Pérez Sanz y María Espinosa Spínola reflexionan sobre el papel que ocupa la ‘confianza’ en el trabajo de campo etnográfico. Las autoras se preguntan si *ganarse la confianza* no es principalmente una estrategia destinada a poder extraer la información que queremos para nuestros propios fines; subrayan el riesgo de emplear imágenes ingenuas de horizontalidad que puedan ocultar/opacar las relaciones de poder que se dan en nuestras prácticas; y nos alertan contra la ilusión/ficción de ‘ser una más’ en los contextos de desigualdad en los que a menudo hacemos etnografía. En ese marco, presentan tres experiencias desplegadas desde la antropología feminista que muestran diversas tensiones asociadas a las ‘relaciones de confianza’, y en su lugar proponen tejer nuestras investigaciones desde y hacia *relaciones de cuidado*.

Gregorio Gil narra su proyecto con mujeres de República Dominicana que trabajaban como empleadas domésticas en Aravaca, Madrid, explicitando su posición de privilegio como española blanca, investigadora, ‘aliada’ en un contexto de creciente racismo (el proyecto se inició en 1992), y con un capital social, económico y simbólico que hacían que fuera vista también como potencial proveedora de distinto tipo de recursos. Desde ahí, sin dejar de afirmar los afectos tejidos en su proyecto, la autora cuestiona qué significan y cómo pueden tomar cuerpo la confianza, la reciprocidad y el cuidado mutuo en situaciones como la descrita que están marcadas por fuertes asimetrías de clase, género, extranjería, raza, etcétera.

Pérez Sanz nos relata cómo abandonó un proyecto justamente debido a la imposibilidad de construir relaciones de confianza. Esa

situación la llevó a redefinir su investigación, y ahora trabaja con un grupo/círculo de mujeres en el que las relaciones de cuidado, reciprocidad y apoyo mutuo que había buscado en espacios más abiertamente ‘activistas’ se dan de manera espontánea, informal y cotidiana. Se trata de un grupo de mujeres que se reúne/opera desde claves de escucha, respeto y confidencialidad, un marco que a su vez abre nuevas preguntas en torno a la cuestión de la confianza, en concreto sobre la pertinencia de realizar etnografía en un espacio de estas características y bajo qué condiciones hacerlo.

Por último, Espinosa Spínola narra un proyecto marcado en su inicio por la desconfianza abierta y explícita de las mujeres con las que quería trabajar. Con la frase despectiva ‘ya vienen las de la Universidad’, estas mujeres expresaban su rechazo hacia la academia, con la que ya habían tenido experiencias de instrumentalización, incumplimiento de acuerdos, indiferencia hacia sus intereses, y apropiación/extracción de su tiempo y sus saberes. El texto nos describe cómo esa resistencia inicial fue mutando gradualmente hacia relaciones de confianza, respeto y cooperación, que hicieron posible un proceso de escritura colectiva de la historia del barrio con y desde la perspectiva de estas mujeres.

A continuación, en el capítulo 10, “Re-imaginar la entrevista de manera no extractiva para tratar de activar procesos colaborativos junto a la Asamblea Centro de Stop Desahucios Granada-15M”, Ariana Sánchez-Cota y Luca Sebastiani nos detallan su propuesta de resignificación de la entrevista etnográfica: ¿qué tensiones y posibilidades emergen cuando una entrevista se emplea como parte de una investigación colaborativa? ¿Podemos imaginar modalidades de entrevista que escapen a una lógica extractiva de producción de conocimiento? Las autoras dan respuesta a estas preguntas a partir de su experiencia con el colectivo de lucha por el derecho a la vivienda ‘Stop Desahucios Granada-15M’, donde intentaron crear las condiciones para tejer un proyecto colaborativo que no llegaba a tomar cuerpo, y decidieron ensayar si lo que nombran como ‘entrevistas/

conversaciones' podía activar el tránsito *de lo individual a lo colectivo hasta llegar a lo colaborativo*.

El texto explica el procedimiento de realización de estas 'entrevistas/conversaciones', los principales temas/ejes que se trataban, y las tensiones y dilemas que surgían en ese proceso. Primero, la cuestión de la 'devolución' de los materiales producidos en la investigación; si tradicionalmente la devolución se toma como un cierre (se entregan los resultados de un proyecto), en este caso se devolvía la transcripción de las entrevistas con el propósito de *tejer y sostener un vínculo*: la devolución no era un 'final' sino un momento más dentro de un proceso *en construcción*. La segunda tensión remitía a la 'representatividad', ¿cuántas entrevistas hacer, y a quién(es)? El objetivo de este proceso era trenzar una conversación que fuera útil para el grupo al producir reflexiones que revertían sobre su propia práctica; así, el número y perfil de los interlocutores/as se seleccionaban en función de su relación a ciertas problemáticas que se daban en el colectivo. El último elemento clave era el papel del investigador/a cuando es además activista del grupo, sujeto interno a sus dinámicas (como era el caso de Sánchez-Cota y Sebastiani), y la importancia de pensar qué potencias y qué obstáculos implica esa *posicionalidad* en proyectos de investigación colaborativa.

Finalmente, el texto explica la situación actual del proyecto y sus próximos pasos, ligados a la reflexión sobre cómo actuar (o dejar de actuar) para lograr ese *giro colaborativo* que se muestra esquivo. Las autoras cierran su capítulo apuntando a las condiciones de posibilidad de la colaboración en investigación, y señalan que tal vez grupos como Stop Desahucios, cuya práctica militante implica tener que dar respuesta a urgencias constantes, no son un espacio óptimo para este tipo de propuestas. Quizá el mejor modo de acompañar como activistas/investigadoras a este tipo de colectivos es trabajar desde aquellos formatos, sean colaborativos o no, que conecten más directamente con sus necesidades e inquietudes – que no siempre van a coincidir con las nuestras.

En el capítulo 11, “Hacia una propuesta de investigación-acción en red: reflexiones críticas a partir de una iniciativa de documentación ciudadana después del terremoto del 19 de septiembre de 2017 en la Ciudad de México”, Jaime Vera, Mariana Mora, María Paula Saffon, Pablo Gómez, Mayra Ortiz y Ana Paula Félix presentan el proyecto ‘Documenta Desde Abajo 19S’, una iniciativa de investigación-acción que nació para documentar desde un enfoque de derechos humanos las afectaciones provocadas por el sismo, y para apoyar a las y los damnificados en sus exigencias y demandas frente a las autoridades. Este proceso de registro y sistematización de datos puso las herramientas de las ciencias sociales al servicio de las personas afectadas por el terremoto, impulsando la creación colectiva de un archivo independiente, un repositorio no oficial de materiales que pudieran contrastarse con los datos gubernamentales y servir así para proteger y defender los derechos e intereses de los afectados.

El proyecto se trenzó a partir de la colaboración entre la comunidad académica, las redes ciudadanas que emergieron tras el terremoto, y varias organizaciones de derechos humanos. Se formaron cuarenta brigadas de profesores/as y estudiantes voluntarios/as de diferentes universidades y centros de investigación (de diversas disciplinas) que realizaron entrevistas en los espacios de vivienda de emergencia habilitados –albergues oficiales y campamentos ciudadanos–, completaron formularios, recorrieron los barrios recabando información adicional sobre daños, etc., y generaron así una amplia base de datos que, una vez sistematizados, fueron fundamentales para poder formular y sustentar denuncias sobre la actuación u omisión de las autoridades, y para elaborar –a partir del trabajo coordinado de más de ciento veinte personas– el informe “Contra el desamparo: informe ciudadano sobre las violaciones a los derechos de las personas damnificadas por el sismo 19S”.

En el texto las autoras y autores exponen las decisiones que tomaron a lo largo del proyecto. Subrayan, por un lado, que la metodología aplicada no se diseñó a priori sino que se fue construyendo en el proceso mismo de responder a la situación de emergencia que se

vivía en la ciudad; y por otro, que el trabajo en red fue clave para intervenir en un escenario en el que las personas afectadas no conformaban un sujeto previamente organizado sino que eran grupos que estaban dispersos. El capítulo detalla el proceso de documentación, incluyendo testimonios de voluntarios/as que participaron en las brigadas; la sistematización de datos y el análisis conjunto; y concluye reflexionando sobre las posibilidades y los retos y límites de esta propuesta novedosa de *investigación acción en red*.

Más adelante, en el capítulo 12, “¿Qué pasa cuando dejamos de observar y nos ponemos a participar? Reflexiones en torno a la ‘observación-participante’ desde una investigación comprometida”, Rocío García Soto nos presenta su experiencia de trabajo de campo con el colectivo de lucha por el derecho a la vivienda ‘Plataforma de Afectados por la Hipoteca’ (PAH) en Barcelona. La autora llegó a la PAH con el objetivo de realizar una investigación colaborativa *junto y con* el movimiento, pero la propuesta era suya, no había nacido desde el colectivo, la PAH no se había planteado una iniciativa de este tipo, así que inicialmente su práctica se vio reducida a hacer observación-participante a la espera de que más adelante pudieran darse las condiciones para un *giro colaborativo* en la investigación. En ese marco, García Soto relata cómo a través de su creciente implicación en la PAH fue rompiendo con el papel de observadora-participante/etnógrafa/experta que había encarnado los primeros meses, transitando en su lugar hacia prácticas de *participación-observante* (Greenwood, 2000), un desplazamiento que supuso *descolocarse* como antropóloga y sumarse con mayor intensidad a las luchas del colectivo.

A lo largo del capítulo, García Soto aborda diferentes dimensiones de este recorrido, este transitar desde la *observación-participante* a la *participación-observante* en su proyecto, y lo hace a través de un género de escritura autobiográfico que pone especial atención en la experiencia personal del sujeto que investiga. Así, la autora explica que en el comienzo su experiencia estuvo marcada por la *distancia* y la *espera* a que pasara algo, la impotencia y frustración de sentir que su investigación resultaba innecesaria/irrelevante para el colectivo. Y pone esas

emociones/afectos (esas pasiones tristes) en contraste con lo vivido durante la última fase del proyecto, el momento cuando abandonó sus presupuestos de partida, los objetivos que habían dado forma a su propuesta de investigación, y pasó a trabajar con sus compañeras/os de la PAH en un escenario donde todas eran participantes y observadoras que conjugaban sus preguntas y sus saberes para generar un conocimiento que ponía en el centro la lucha por el derecho a la vivienda. Fue en ese contexto donde la autora encontró la posibilidad de pensar y crear con otras y otros, elaborando materiales a partir de la revisión de leyes sobre vivienda, abriendo espacios de reflexión colectiva, desarrollando procesos de investigación militante sobre ocupación/expropiación ciudadana de vivienda vacía, etc.

Finalmente, en el capítulo 13, “Etnografiar, colaborar y politizar. Notas metodológicas a partir de una experiencia de investigación comprometida”, Alberto Colin Huizar presenta su experiencia de co-labor con movimientos indígenas y populares de la región p’urhepecha de Michoacán, México. Se trata de una investigación educativa atravesada por la pregunta y la búsqueda de cómo tejer una antropología que sea útil para los sujetos con quienes trabajamos, que no reproduzca la violencia epistémica, que se despliegue como un *caminar preguntando* colectivo, y explore/construya formas de relación e investigación que estén al servicio de los movimientos y fortalezcan sus luchas y sus proyectos de vida y *buen vivir*.

El autor nos relata su colaboración con la comunidad de Cherán K’eri, que se articuló en un plano político antes de transitar al campo académico, ya que formaba parte de las redes de apoyo solidario al movimiento organizadas para la difusión de su lucha. Este vínculo con la comunidad generó las condiciones para trabajar en la promoción del *Proyecto Educativo de Cherán K’eri*, elaborado por la propia comunidad, y donde se acordó colectivamente que podía colaborar estudiando cómo los docentes implementaban dicho proyecto pedagógico en las escuelas. El resultado de su trabajo se compartió en diversos foros de la comunidad, y fue útil para impulsar ciertas prácticas dentro y fuera del ámbito escolar. Más allá de esta investigación,

la colaboración continuó de otras formas, cada una con sus propios desafíos y aprendizajes, destacando la edición colectiva de un libro que compila los conversatorios realizados en la comunidad en el marco del Quinto Aniversario de la Lucha por la Vida y la Defensa del Bosque. En esa línea, el autor subraya que en cada evento de presentación del libro se generaron debates tanto sobre los aportes y dificultades de la lucha comunitaria, como sobre el papel de los antropólogos y antropólogas en las luchas indígenas.

A partir del relato de esta experiencia en el ámbito educativo y comunitario, Colin Huizar nos invita a insertar nuestras investigaciones en procesos colectivos, y a ponerlas/ponernos al servicio de las luchas sociales protagonizadas por los sujetos/as con los que trabajamos, *en un caminar constante de interaprendizajes*. Subraya la importancia de las propuestas políticas, epistémicas y metodológicas de los movimientos indígenas, afrodescendientes y de mujeres. Y cierra su texto apuntando que, como dice la socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui, *el discurso de la descolonización tiene sentido solo si deviene en una práctica descolonizadora*, y que más allá de hacernos repensar el campo de la investigación y la co-producción de conocimiento, la lucha contra la violencia epistémica debería transformar nuestras prácticas cotidianas, nuestra vida.

2. Entretejerse. Las tramas que conectan los textos

Nuestro segundo objetivo es buscar las preguntas y tensiones comunes que permitan poner los diversos capítulos del libro a dialogar entre ellos –y con otros proyectos similares más allá de los que se presentan aquí. La idea de partida es que, más allá de sus especificidades, las diversas tradiciones de investigación crítica presentes en este volumen –colaborativa, feminista, decolonial, e investigación acción– tienen que hacer frente en el desarrollo de su práctica a un conjunto de problemáticas que son compartidas.

Como señalamos al inicio del capítulo, esto no quiere decir que dichas tradiciones teóricas, epistémicas y metodológicas sean *lo mismo*, lo que planteamos no es eso, no queremos ni invisibilizar ni aplazar sus diferencias, lo que pretendemos es tejer pasarelas que permitan comunicar unas con otras de manera más fluida: la celebración y el respeto a la singularidad de cada trayectoria, sumadas al deseo de mapear y/o producir lo común, para desde ahí (entre lo compartido y lo particular) re-aprender nuestra práctica con otros y otras. Y lo hacemos así porque creemos que esta conversación entre voces, experiencias y luchas diversas, este entretrejerse, va a ampliar el campo de lo posible y de lo pensable para aquellas personas que quieren *producir otros conocimientos y producir conocimientos de otros modos*.

Para facilitar ese encuentro, nuestra propuesta es emplear la matriz presentada por Arribas Lozano en su capítulo, compuesta como sabemos por nueve dimensiones interrelacionadas:

1. Genealogías de la colaboración: ¿cómo llegaste hasta aquí?
2. Normatividad y experimentación: ¿qué estamos haciendo?
3. Poder y (a)simetrías. Caminando hacia lógicas de co-decisión.
4. Formas de la relevancia / escalas de la responsabilidad.
5. Rol del investigador o investigadora: el arte de descentrarse.
6. ¿Quién quiere colaborar? Confianza / acceso / proyecto.
7. Sobre la representación: al final, ¿Quién escribe sobre quién?
8. Temporalidades divergentes: el arte de tejer y sostener procesos.
9. ¿Con quién colaborar? ¿Es posible con cualquier grupo/colectivo?

En el epígrafe anterior vimos cómo cada proyecto/experiencia particular de investigación había respondido individualmente a una o varias de estas cuestiones. Si queremos avanzar más allá de la narración y el análisis de casos singulares, esta matriz (que el propio autor define como un prototipo, una herramienta ‘en construcción’) nos permite dar un paso reflexivo más y hacer el ejercicio de pensar nuestras prácticas *en relación* con otras a partir de estos nueve nudos o puntos de conexión.

Como dice Lara Rodríguez en su capítulo, la utilidad de esta matriz es justamente “su capacidad para desobedecer a los soliloquios y monólogos que tantas veces saturan los espacios académicos más formales, incitando al encuentro y al intercambio [...] al análisis compartido y al diálogo” (Cap. 6: 207) A continuación queremos mostrar algunos ejemplos de esa conversación posible entre capítulos. No pretendemos realizar un análisis exhaustivo, ni desarrollar aquí cada una de las nueve dimensiones propuestas; lo que nos interesa es testar las posibilidades que se abren con esta herramienta, e invitar desde ahí a cada investigador e investigadora a que se apropie de la misma y la use (y la transforme) como crea oportuno.

Así, por ejemplo, si nos centramos en el eje ‘Normatividad y experimentación’, vinculado al primer objetivo del libro –reflexionar sobre/ desde la práctica de la investigación– vemos materializarse algo que hemos venido anticipando a lo largo de esta introducción: que cada situación particular de investigación demanda y activa sus propias *formas de hacer*, que las operaciones que se definen y se despliegan en el trabajo de campo son artesanales, situadas, plurales, potentes y frágiles al mismo tiempo, y emergen más allá (o más acá) del método.

Esta es una experiencia común, aunque en cada caso se nombre de manera diferente. Los *dispositivos/invencciones de campo* presentados en el texto de Estalella y Sánchez Criado; la *resignificación* de la entrevista etnográfica propuesta por Sánchez-Cota y Sebastiani; la necesidad de *adaptar las formas de hacer* para ajustarlas al impulso/horizonte decolonial (la afirmación de otras epistemologías y ontologías, otras maneras de ser y estar en y con el mundo) en el capítulo de Rosales-Anderson; la articulación de los *grupos de debate* en el texto

de Álvarez Veinguer y Olmos Alcaraz; la *Metodología Arraigada Intercultural* co-construida entre los diferentes actores implicados en el proyecto presentado por Sartorello; los *ciclos/espinales de investigación-colaboración* (combinando momentos experimentales-colaborativos con otros más tradicionales-extractivos) narrados por Mateos Cortés y Dietz; o la propuesta de *investigación acción en red* que se fue construyendo colectivamente con otros actores sobre la marcha, en el mismo *hacerse* de la investigación, que nos muestra el capítulo de Vera, Mora, Saffon, Gómez, Ortiz y Félix.

La práctica y el sentido de la etnografía se reconfiguran hoy a través de los desafíos que nos proponen estos *ensamblajes* entre actores diversos, estos *encuentros colaborativos de resultados inciertos* (Holmes y Marcus, 2008: 84). Como podemos observar en el conjunto de experiencias que componen el libro, en el proceso/caminar compartido para producir *otros conocimientos* y *conocimientos de otros modos* el campo deviene un espacio de creación y experimentación colectiva, un marco de co-decisión y co-labor donde el investigador o investigadora académicos no pueden ya definir unilateralmente las coordenadas en torno a las cuales va a desplegarse una investigación.

Este escenario demanda de parte de los investigadores/as una *disposición* particular, cierta manera de poner el cuerpo, de estar en (y de dejarse afectar por) el trabajo de campo. Esas son las cuestiones de las que se ocupa el eje ‘Rol del investigador o investigadora: el arte de descentrarse’, una dimensión que está muy marcada en todos los capítulos del libro, que muestran también la forma como este eje dialoga con los otros elementos de la matriz. En ese sentido, creemos que no es necesario –sería redundante– describir en detalle cómo ese *descentrarse* opera en cada texto, o las tensiones que acompañan a dicho desplazamiento. Lo que sí queremos señalar es que tomar el campo como un espacio-tiempo de codecisión, inter-aprendizaje, co-análisis y experimentación colectiva resignifica la posición tanto del investigador o investigadora como de las personas con quien trabajamos. El investigador o investigadora pasa a ser más un acompañante o un transductor que un ‘experto’, es alguien que trabaja y

piensa junto y con otros y otras sin imponer sus propios intereses y preguntas de investigación, alguien que entra a formar parte de un proyecto compartido. A su vez, los sujetos/grupos/comunidades con quien trabajamos pasan de ser vistas como ‘informantes’ a ser concebidas como *compañeros/as epistémicos* (Holmes y Marcus, 2008: 84). En este escenario, lo que se establece es un diálogo entre reflexividades, un encuentro/conversación entre saberes-haceres en torno a preguntas compartidas.

Podemos realizar ahora el mismo ejercicio –cartografiar los diálogos y cruces posibles entre los distintos capítulos– en el eje ‘¿Quién quiere colaborar? Confianza / acceso / proyecto’. Es obvio que la confianza entre los actores implicados en una iniciativa de este tipo es un elemento clave para poder armar y sostener la colaboración, el caminar conjunto, y hemos visto que varias de las contribuciones al libro problematizan explícitamente esta cuestión desde diferentes ángulos. Así, la experiencia relatada por Gregorio Gil invita a reflexionar sobre las tensiones y dilemas de la confianza en contextos de marcada desigualdad, como es a menudo el caso en nuestras investigaciones. Por su parte, Pérez y Espinosa presentan dos perspectivas, dos miradas distintas en torno a la dificultad de construir relaciones de confianza en el trabajo de campo: en un caso es la autora la que debe afrontar el rechazo, la desconfianza manifiesta de las mujeres con las que quería trabajar; en el otro, es la propia autora la que ante la incomodidad que sentía en su trabajo de campo decidió finalizar una investigación que estaba realizando y, desde ahí, redefinir profundamente su proyecto. En el extremo opuesto, Sánchez-Cota y Sebastiani reflexionan sobre los problemas que puede generar un *exceso de confianza*, y relatan cómo en su caso, a pesar de sus esfuerzos por modificar la situación, su *enraizamiento* en Stop Desahucios Granada-15M era tan intenso que las personas con quienes trabajaban los veían principalmente como miembros del grupo, como compañeras en la lucha por el derecho a la vivienda, y ahí su problema era que no acababan de ser *tomados en serio* como investigadoras. Además, la confianza provocaba a menudo la delegación de tareas relacionadas

con el quehacer de la investigación, lo que añadía nuevas dificultades al desarrollo del proyecto.

Por otro lado, además de reflexionar sobre tensiones asociadas a la confianza en el trabajo de campo, esta dimensión de la matriz gira en torno a observar/preguntar quién planteó –de quién surgió– la idea de la colaboración en nuestras investigaciones, y desde ahí analiza las consecuencias que van a tener los distintos puntos o posiciones de partida para el posterior desarrollo de un proyecto de este tipo. Este análisis da pistas clave sobre qué elementos van a facilitar o dificultar la colaboración en investigación. El escenario es muy diferente si la propuesta nace –por interés/deseo o por necesidad– de la agenda propia del investigador o investigadora académicos, que tienen entonces que *convencer* a un grupo para que colabore con ellos; o si es una iniciativa planteada por la gente con quienes vamos a trabajar, que responde a sus propios intereses, preguntas y necesidades, y en este caso el académico/a se inserta como *acompañante* en un proceso reflexivo que ya está en marcha (que es, en cierto modo, la situación ideal de colaboración en investigación).

Estos dos escenarios, así como otras posiciones intermedias, están presentes en el libro. Por ejemplo, en las experiencias desarrolladas con los movimientos de lucha por el derecho a la vivienda, la Plataforma de Afectados/as por la Hipoteca y Stop Desahucios Granada - 15M, la iniciativa surge inicialmente desde la academia, y esos capítulos muestran las tensiones, dificultades y oportunidades que emergen cuando los diversos elementos de un proyecto, el para qué, el para quién y el cómo de la colaboración que se quiere desplegar, no son en principio un horizonte compartido sino que deben construirse sobre la marcha. Así, los textos de Álvarez Veinguer y Olmos Alcaraz, de García Soto, y de Sánchez-Cota y Sebastiani detallan con honestidad sus esfuerzos por inventar/explorar las condiciones que permitan activar un *giro colaborativo* que no se ha dado aún pero que puede darse en el futuro –y las innovaciones en torno a las *formas de hacer* que nos presentan estas autoras y autores son justamente resultado de esa búsqueda. En este sentido, los tres capítulos dialogan con

una pregunta central en esta dimensión de la matriz: *¿puede devenir colaborativo/común un proyecto que ha nacido desde otras coordenadas?*

El texto de Sánchez Criado nos presenta otro escenario. En este caso, su proyecto no estaba pensado desde o hacia horizontes colaborativos, y fueron los sujetos con quienes trabajaba quienes le exigieron que modificara su *disposición* en el campo, forzando así un *giro colaborativo* en una investigación inicialmente más convencional. Un tercer modelo son los capítulos escritos por Sartorello y por Colin Huizar. El primero narra una investigación que fue pensada, diseñada e implementada por el grupo/comunidad con el que trabajaba, y él fue invitado a acompañar ese proceso y a poner sus saberes al servicio del proyecto co-produciendo conocimiento junto a los y las integrantes del grupo. Por su parte, el segundo narra un proyecto que aunque era individual había sido acordado con la comunidad en la que iba a realizarse, de modo que tanto el proceso como los resultados de la investigación pudieran ser útiles para sus propios procesos organizativos. Las dos experiencias comparten elementos que nos orientan sobre qué condiciones facilitan o dificultan una investigación colaborativa: primero, en ambos casos había vínculos previos entre las comunidades y los investigadores, que tenían cierto nivel de enraizamiento en esas realidades comunitarias, y existía una confianza mutua que se había ido tejiendo a lo largo del tiempo; segundo, la utilidad potencial del proyecto para los grupos/comunidades implicados se había definido a priori – en un caso porque la investigación la armaron miembros de la propia comunidad, y en otro porque el contenido e implementación del proyecto se definieron con la comunidad para que aportaran a sus propios procesos reflexivos, a sus propias preguntas e intereses. La investigación colaborativa puede llevarse a cabo aunque no se den estas dos condiciones, pero la presencia de estos elementos facilita la co-producción de conocimiento.

Si retornamos a la matriz y observamos ahora el eje 'Formas de la relevancia / escalas de la responsabilidad', vemos que el tipo de proyectos que estamos presentado, aunque se hayan trenzado a partir de tradiciones teóricas y epistémicas diferentes, comparten el deseo

y la intención de lograr que la investigación resulte útil y relevante, simultáneamente, dentro y fuera de la academia.

La conexión y el compromiso con los sujetos/grupos/comunidades con quienes trabajamos es central. Los proyectos desplegados desde estas coordenadas no remiten solo a preguntas y debates internos de nuestras disciplinas. Nuestro trabajo debe ‘servir’, debe tener utilidad directa para los sujetos con quienes co-laboramos. En la práctica, esa ‘utilidad’ puede declinarse de múltiples formas dependiendo de cada situación de investigación; no hay una fórmula estandarizada sino que se definirá al interior de cada proyecto, incluso dentro de un proyecto puede variar a lo largo del tiempo, pero este deseo/intención es un horizonte de sentido irrenunciable.

Los capítulos del libro son claros a este respecto. Muestran un conjunto de proyectos que en su mayoría están enraizados en y/o que acompañan diversos procesos colectivos, y que desde el inicio, desde su concepción, buscaban generar efectos directos y explícitos más allá del campo académico: co-construir herramientas de comunicación e intervención junto y con mujeres mexicanas emigradas a Estados Unidos; cartografiar las movilizaciones lgtb, queer, trans, y transfeministas; documentar las afectaciones provocadas por un terremoto, y crear un archivo independiente para apoyar a las y los damnificados en sus demandas frente a las autoridades; trabajar y pensar junto y con colectivos de lucha por el derecho a la vivienda; avanzar/reforzar la descolonización de la producción de conocimiento y el diálogo inter-epistémico; ser parte del proceso de construcción de autonomía educativa de la comunidad de Cherán K’eri, o de la experiencia similar trenzada junto y con educadores comunitarios mayas tseltales, tsotsiles y ch’oles de Chiapas; o transformar diversos elementos educativos e institucionales de una universidad, así como la relación de ésta con el territorio en el que está situada.

En todos los casos, la conexión de estos proyectos con el *afuera* de la academia es evidente. Pero ese gesto no *erosiona/reduce* su relevancia al interior del campo académico, no limita su capacidad y su potencia para intervenir en los debates que animan nuestras

disciplinas. Cuando comenzamos a organizar este libro, pedimos explícitamente a cada autor y autora que centraran sus contribuciones en las *formas de hacer*, en la reflexión minuciosa sobre la práctica, y en ese ejercicio los diferentes capítulos señalan, exploran y discuten cuestiones epistémicas y metodológicas centrales para la antropología contemporánea (y en nuestra opinión, para las ciencias sociales en general). Como ha mostrado esta introducción, los proyectos que componen el libro aportan innovaciones significativas en el quehacer de la investigación; ensayan nuevas formas de imaginar y desarrollar nuestras prácticas; exploran modos de trenzar la teoría y la acción, el pensamiento y la transformación (o el cuidado, el sostenimiento, la reproducción) de los mundos sociales que habitamos y nos habitan; abren nuevas preguntas; y, desde el análisis de experiencias concretas, reales, con sus límites, tensiones y posibilidades, ofrecen pistas para producir conocimiento trabajando y pensando *junto y con* otros actores más allá de la academia.

Insistiendo en que cada elemento de la matriz debe pensarse *en relación* con el resto para tener sentido completo, queremos explorar ahora el eje ‘Sobre la representación: al final, ¿quién escribe sobre quién?’. En ese marco, el texto de Martínez Pozo plantea directamente algunas tensiones que cruzan la escritura etnográfica, y subraya la dificultad de expresar en un texto escrito un elemento que fue central en su proyecto: la dimensión colectiva de la producción de conocimiento. La autora muestra su incomodidad; si mi investigación es resultado del encuentro de muchas voces, nos dice, ¿cómo incorporar esa diversidad en un texto académico, una tesis doctoral, que debe producirse y presentarse dentro de los límites de la autoría individual? ¿Es posible evitar que en un texto académico la multiplicidad de sujetos y de saberes que dan forma a un proyecto queden finalmente reducidos a la voz del investigador o investigadora?

Los demás capítulos van a proponer una discusión diferente, que conecta con la dimensión anterior de la matriz: ¿cómo podemos escribir, y qué tipo de textos debemos producir, que sean útiles para los sujetos/grupos/comunidades con quienes trabajamos? Todos los autores

y autoras que participan en este libro han generado textos académicos de diverso tipo a partir de sus trabajos (artículos en revistas, capítulos de libros, tesis), pero además, y esto es lo que queremos subrayar, han creado otros materiales en registros que desbordan/traspasan los formatos académicos convencionales. Producir conocimiento de otros modos invita a explorar otras formas de presentar, compartir y difundir los resultados de una investigación.

El proyecto de Lara Rodríguez se articuló en torno a una radionovela creada junto y con las mujeres mexicanas, un recurso que permitió a estas mujeres *estar presentes* en lugar de *ser representadas*; Colin Huizar dinamizó y cuidó la edición colectiva de un libro que celebra los cinco años de lucha de la comunidad de Cherán K'eri; el diario de campo de Sánchez Criado devino un dispositivo de documentación y comunicación colectiva y en abierto; la experiencia de Álvarez Veinguer y Olmos Alcaraz activó un proyecto transmedia para que Stop Desahucios pueda tejer y circular sus propias narraciones en torno a su lucha; el proyecto de Estalella se reconvirtió en un experimento colectivo de pedagogía urbana; Espinosa Spínola co-creó un cuento con las mujeres con las que trabajaba, en el que ellas eran las protagonistas de la/su historia; García Soto armó con sus compañeras/os de la PAH la investigación militante que generó el primer informe sobre 'reapropiación ciudadana' de vivienda vacía; en el proyecto de Vera, Mora, Saffon, Gómez, Ortiz y Félix más de cien personas se coordinaron para elaborar un 'informe ciudadano' sobre violaciones a los derechos de los/las damnificados/as por el terremoto; y la investigación de Mateos Cortés y Dietz activó múltiples innovaciones en la universidad donde se realiza, e hizo a la institución enraizarse en su territorio.

Si retomamos la matriz, la dimensión '¿Con quién colaborar? ¿Es posible con cualquier grupo/colectivo?', nos permite continuar poniendo en diálogo los capítulos del libro a partir de otra pregunta clave, que en este caso explora si la investigación colaborativa solo puede llevarse a cabo con actores ya conformados como un grupo-sujeto, o si los actores pueden devenir/transformarse en un grupo-sujeto a través del propio proceso de colaboración. En este sentido, tanto el proyecto que presenta

Lara Rodríguez, como la investigación acción en red en Ciudad de México se realizaron sin que hubiera un grupo preexistente con el que trabajar, lo que obligó a los investigadores/as a desplegar estrategias específicas para tejer y sostener un grupo donde no lo había.

El resto de proyectos se hizo, en general, con actores conformados como un grupo-sujeto. Ya que estos capítulos comparten esta característica, las diferencias existentes entre ellos deben analizarse a partir del cruce –las relaciones– de esta dimensión con otros elementos de la matriz. Así, volviendo al ejemplo de los capítulos escritos por Sartorello y por Colin Huizar, vemos que en su caso lo que definía a los actores con quienes trabajaron, además de ser un grupo-sujeto, es que estaban inmersos en un proceso colectivo de reflexión en torno a sus propias prácticas, un matiz que hace que sean ‘compañeros epistémicos’ óptimos para proponer, impulsar o acompañar investigaciones colaborativas. Recordemos que esta última característica es una de las condiciones que Rappaport (2008) subraya como fundamentales para poder articular y sostener procesos de *co-análisis* y *co-teorización*. Es evidente que no siempre vamos a tener la suerte de encontrarnos con sujetos/actores de estas características en nuestras investigaciones; de nuevo, eso no significa que si no se dan estas condiciones no sea posible desarrollar un proyecto colaborativo, varias de las experiencias presentadas en el libro ilustran lo contrario.

Llegados a este punto, creemos que no es necesario seguir revisando los capítulos a partir de cada una de las dimensiones de la matriz. Los ejemplos presentados son suficientes para mostrar cómo el diálogo entre los textos hace emerger aquellos elementos que pueden facilitar o dificultar nuestras investigaciones, las preguntas y tensiones comunes, así como las pistas y anclajes para la práctica. Desde ahí, el libro permite avanzar tanto en los debates de corte epistemológico como en la redefinición de las *formas de hacer*. Ahora corresponde a cada investigador o investigadora continuar la tarea, ensayar y ampliar esta propuesta desde su propia praxis.

Referencias

Greenwood, D. J. 2008 "Theoretical Research, Applied Research, and Action Research. The Deinstitutionalization of Activist Research" en Hale, C. (ed.) *Engaging Contradictions. Theory, Politics, and Methods of Activist Scholarship* (Berkeley: University of California Press).

Holmes, D. R. y Marcus, G. E. 2008 "Collaboration Today and the Re-Imagination of the Classic Scene of Fieldwork Encounter" en *Collaborative Anthropologies*, N° 1: 81-101.

Rappaport, J. 2008 "Beyond Participant Observation: Collaborative Ethnography as Theoretical Innovation" en *Collaborative Anthropologies*, N° 1: 1-31.

Capítulo 1

Entre comunidad y universidad: una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana*

Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés

1. Introducción

Una antropología comprometida con los problemas contemporáneos se implica con los actores sociales que buscan resolver estos problemas transformando sus realidades concretas y las relaciones asimétricas que las enlazan con los contextos más amplios. Investigar en situaciones asimétricas de poder, las realidades necesariamente conflictivas y, a la vez, pretender contribuir a transformarlas constituye un reto para toda ciencia social, que se acrecienta en el caso de la antropología: su origen colonial y exógeno ha marcado no solamente su bagaje teórico y su predilección por determinados sujetos “objeto” de estudio, sino igualmente su canon metodológico.

* Texto reimpresso de AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol. 15, N° 2; pp. 273-299, 2020.

Incluso después de sus últimos giros posmodernos y poscoloniales, el trabajo de campo etnográfico sigue siendo considerado más idóneo, convincente y exitoso cuanto más densidad empírica y visión *emic* –desde dentro, desde la perspectiva de los actores– logra en su análisis de la otredad vivenciada, experimentada y extraída hacia el ámbito exterior, académico.

Ante este legado de extractivismo etnográfico, ¿qué procedimiento metodológico sería adecuado a una investigación antropológica que se compromete con los actores y se implica en sus procesos de transformación social, pero que simultáneamente pretende aprovechar el potencial de la mirada etnográfica, descubridora y traductora de otredad, en contextos de diversidad cultural, étnica y lingüística que se encuentran en efervescencia emergente? La etnografía colaborativa (Lassiter, 2005) surge como vertiente explícitamente comprometida con los actores con los que se trabaja etnográficamente, apostando por la introducción sistemática de dimensiones de co-labor en el proceso etnográfico en su conjunto, incluyendo fases de co-interpretación y co-teorización con los actores partícipes. En nuestra experiencia, ello requiere de un diálogo permanente, a lo largo de todo el proceso de investigación y colaboración, entre dos reflexividades diferentes: los procesos explícitos y conscientes de subjetivación de las personas que investigan (reflexividad autorreferencial) y los procesos de subjetivación de los sujetos que participan en la investigación; el resultado es una etnografía comprometida y colaborativa que por tanto hemos denominado “doblemente reflexiva” (Dietz, 2011; Dietz & Álvarez Veinguer, 2014; 2015).

Hace diez años, se conformó para ello en la Universidad Veracruzana (UV) un equipo procedente de ricas y variadas experiencias de participación en proyecto de educación popular, de investigación-acción participativa y de antropología activista, que coincidía en su interés por la antropología de la educación y por la educación intercultural. A partir de un programa-piloto de educación superior intercultural creado en el propio seno institucional de la UV, pero con estrechas relaciones y redes de actores procedentes de movimientos

indígenas y de organizaciones no-gubernamentales activas en el estado mexicano de Veracruz, surgió la oportunidad de encaminar un acompañamiento etnográfico de “largo aliento” a los diversos actores que confluyen en el mencionado programa-piloto, luego denominado Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). La colaboración ha surgido por invitación de la propia UVI, sus docentes y directivos, pero gradualmente ha ido evolucionando a lo largo de los años, como detallaremos a lo largo de este trabajo, centrándose cada vez más en colaboraciones con actores estudiantiles y posteriormente con jóvenes profesionistas egresados y egresadas de la UVI.

En el presente artículo hacemos un balance de los primeros diez años de este proceso de acompañamiento etnográfico-colaborativo, fijándonos particularmente en los procedimientos metodológicos que hemos ido diseñando y experimentando a partir del canon etnográfico arriba mencionado y de las transformaciones obtenidas a partir de la implicación político-académica con los actores participantes. Para ello, esbozamos y problematizamos en lo siguiente el contexto nacional y regional en el que surge la UVI como parte de una re-articulación y re-definición de las relaciones establecidas entre el Estado nación mexicano y los pueblos originarios. Posteriormente presentamos y analizamos en detalle la metodología que hemos ido desarrollando, piloteando y evaluando a lo largo del proceso de investigación, las distintas fases de mayor y menor colaboración, de cambiantes coaliciones de actores a quienes hemos acompañado y los retos a los que nos hemos ido enfrentando a lo largo del proceso. Una vez analizado el procedimiento metodológico, el artículo resume los resultados obtenidos para la UVI como iniciativa de educación superior alternativa. Concluimos con algunas aportaciones metodológicas y conceptuales de nuestro proyecto para el debate contemporáneo sobre la diversidad de diversidades y su “atención” educativa¹.

¹ Nos centraremos en el proceso metodológico seguido a lo largo de nuestro proyecto colaborativo; para sus resultados conceptuales y sus contribuciones a una antropo-

2. La educación superior intercultural y la génesis de nuevos actores sociales

A inicios del siglo XXI, en diferentes países latinoamericanos se comienza a articular lo que se está denominando la educación superior intercultural (Mato, 2009), un subsistema de fuertes reminiscencias indigenistas que surge en el interfase entre el Estado nación, las organizaciones indígenas, las instituciones académicas y los actores gubernamentales tanto como no-gubernamentales que en cada contexto caracterizan al respectivo sistema educativo nacional. La naciente educación superior intercultural refleja tensiones y contradicciones que trascienden el ámbito educativo y que repercuten en las “políticas de identidad” de los actores involucrados².

a. Las universidades interculturales mexicanas

En México, las denominadas Universidades Interculturales (UI) constituyen uno de los principales y más novedosos tipos de respuesta institucional que el Estado nación mexicano viene desplegando desde el inicio del milenio en respuesta a los reclamos de cobertura y pertinencia que a partir de los años ochenta y noventa formulan los pueblos originarios del país y sus organizaciones en materia de educación superior³. Desde el gobierno federal mexicano y de sus

logía de la interculturalidad en términos más generales; cfr. Mateos Cortés (2011) y Dietz (2012a; 2017b).

² La tipología elaborada por Mato (2009, 2011, 2018) abarca un panorama continental muy completo de las instituciones de educación superior intercultural que han ido surgiendo en las últimas dos décadas en América Latina; en el presente trabajo no podemos incluir una comparación entre las universidades interculturales mexicanas y otros esfuerzos por diversificar y/o descolonizar los sistemas de educación superior dentro y fuera del continente; cfr. para ello Santos (2005), Wright & Shore (2017) y Cupples & Grosfoguel (2018).

³ La información contextual que sintetizamos en esta breve sección proviene de Schmelkes (2008), Dietz (2012b; 2017a), Mateos Cortés & Dietz (2013), Rojas Cortés &

instancias educativas se entiende por universidad intercultural una institución de educación superior que dirige sus programas educativos hacia jóvenes procedentes de uno o varios de los pueblos originarios instalándose dentro o cerca de las regiones de origen de estos jóvenes. Las UI se crean desde 2013 en diferentes regiones predominantemente indígenas de México como una iniciativa de política pública. A pesar de que actores no-gubernamentales han participado desde sus inicios, la gran mayoría de estas universidades co-patrocinadas por los gobiernos estatal y federal quedan supeditadas a los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y específicamente de su Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB; Casillas & Santini, 2006).

Su política de promover la diversificación étnico-cultural de los perfiles y de los contenidos curriculares de las UI no ocurre de forma aislada, sino que coincide con una tendencia más amplia de lograr que las instituciones de educación superior en general se vuelvan más “eficientes”, localmente “adaptadas” y orientadas hacia “impactos” concretos. Son universidades que nacen con una fuerte vocación regional y rural y que por ello, en la mayoría de los casos, insertan sus *campi* en regiones históricamente desatendidas por la educación superior occidental, siempre centrada en lo urbano, en lo ciudadano y con un fuerte sesgo hacia las clases medias y altas de capitales de estado o nacionales (Dietz, 2017a). Para los estudiantes indígenas tener acceso a la educación superior era prácticamente imposible, por lo que hasta la fecha su porcentaje en la matrícula general está muy por debajo de su presencia demográfica (las estimaciones varían entre el 1 y el 2% de todos los estudiantes universitarios mexicanos; cfr. Schmelkes, 2011).

A diferencia de las instituciones educativas convencionales, las UI surgen con la intención de ampliar la cobertura educativa superior en las regiones rurales e indígenas y lograr la pertinencia

González Apodaca (2016), Bermúdez Urbina (2017) y González González, Rosado-May & Dietz (2017).

cultural y lingüística de la educación superior ofrecida en dichas regiones. Cobertura y pertinencia son objetivos que revelan el momento histórico en el que surgen estas nuevas universidades: en un momento de transición del indigenismo clásico del Estado nación hacia un multiculturalismo neoliberal (Hale, 2006) fuertemente condicionado por lo que Shore & Wright (2015) han identificado para las políticas en educación superior en general como *governing by numbers*, un giro tecnocrático de “gobernar mediante cifras” y evidencias cuantificables.

b. El surgimiento de la Universidad Veracruzana Intercultural

Aparte de estas instituciones gubernamentales de educación superior y de algunas iniciativas independientes promovidas por ONG o por órdenes religiosas (Dietz, 2012b), con el establecimiento en 2005 de la UVI surge un modelo alternativo: en este caso, la UV, una universidad pública preexistente, inicia su propio programa-piloto intercultural, que opera en cuatro sedes regionales en las regiones veracruzanas de la Huasteca, el Totonacapan, la Sierra de Zongolica y las Selvas y que hoy constituye una universidad intercultural albergada al interior de una universidad convencional. El carácter híbrido de la UVI, su posición intermedia entre iniciativas “desde arriba” –las UI de la CGEIB– e iniciativas “desde abajo” –como las instituciones impulsadas desde actores no-gubernamentales– la vuelve particularmente relevante para una etnografía colaborativa que hace énfasis en la diversidad y complejidad de sus actores partícipes.

La UVI es impulsada originalmente por un grupo de académicos del Instituto de Investigaciones en Educación de la UV que coordinado por Sergio Téllez Galván había creado un Seminario de Educación Multicultural en Veracruz (SEMV) para encauzar la investigación, la docencia y la formación continua sobre multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en la región veracruzana. Este grupo de académicos, fuertemente guiado por un concepto constructivista

y anti-esencialista de interculturalidad, acuñado y desarrollado en universidades europeas, entra en diálogo entre 2000 y 2004 con dos tipos de actores extra-académicos: por un lado, con maestros indígenas bilingües formados en Escuelas Normales e interesados en expandir la educación bilingüe para jóvenes indígenas más allá de la educación básica y en superar el legado indigenista de la educación para los pueblos originarios a través de programas académicos local y regionalmente arraigados; y, por otro lado, con activistas que desde organizaciones no-gubernamentales impulsan proyectos alternativos de desarrollo sustentable en el ámbito rural e indígena de Veracruz (Mateos Cortés y Ávila Pardo, 2008; Mateos Cortés, 2011).

Como resultado de esta confluencia de actores y discursos sumamente heterogéneos, se inaugura en 2005 el programa-piloto luego institucionalizado como Universidad Veracruzana Intercultural⁴. Con suma celeridad y muchas presiones de actores políticos del estado de Veracruz, se abren a la vez de forma experimental dos licenciaturas que se comienzan a impartir en agosto de 2005 simultáneamente en las cuatro regiones indígenas arriba mencionadas, que son las zonas de mayor rezago educativo y de marginación socioeconómica tanto como infraestructural del estado (UVI, 2005): la Licenciatura en Gestión y Animación Intercultural y la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable. Rápidamente las cuatro sedes, cuya planta docente se conforma con contrataciones precarias entre el magisterio bilingüe, profesionales de la región con experiencias de trabajo en ONG, académicos y académicas de la UV que se trasladan a una de las regiones-sede, se ven rebasadas por reivindicaciones de parte de estudiantes, sus familias, otros miembros de las comunidades atendidas o instituciones locales y regionales de ampliar la oferta educativa hacia otras temáticas que son relevantes para las comunidades indígenas de Veracruz, pero que no están contempladas en las dos licenciaturas iniciales: aspectos lingüísticos e identitarios de revitalización cultural, aspectos jurídicos de defensa de territorios

⁴ Cfr. <<http://www.uv.mx/uvi>>.

indígenas y de derechos humanos, aspectos de salud-enfermedad en contextos de diversidad y discriminación institucional, aspectos de equidad de género y de diversidad sexual.

Toda esta amplia gama de problemáticas regionales, que surgían también en los propios proyectos de investigación que las y los estudiantes inician desde que ingresan a una de las dos carreras, obligó a la UVI en 2007 a reestructurar su oferta educativa; se optó por fusionar las dos licenciaturas en una, denominada a partir de entonces Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo⁵, pero que a partir de un tronco común se diversifica tempranamente en cinco campos interdisciplinarios de profesionalización, llamados “Orientaciones”. Estas Orientaciones de Lenguas, Comunicación, Salud, Derechos y Sustentabilidad fueron diseñadas como parte de una malla curricular flexible y adaptable a las propuestas de proyectos de investigación con las cuales las y los estudiantes ingresan a la UVI.

En este contexto de rediseño curricular, pero también de renegociación del papel de la universidad intercultural frente a actores comunitarios y frente a la universidad convencional surge, igualmente en 2007, nuestra estrecha colaboración con la UVI y nuestro proyecto de etnografía colaborativa con sus actores principales.

3. El proyecto *InterSaberes* y la etnografía colaborativa

Desde un inicio, nuestra etnografía colaborativa tuvo un doble objetivo, a la vez teórico y práctico, con una orientación tanto descriptiva como prescriptiva: nos propusimos analizar cómo en la relación entre la UVI y sus comunidades y regiones anfitrionas se construyen, enlazan, intercambian y fertilizan mutuamente diversos saberes y conocimientos; simultáneamente pretendíamos experimentar con formas de intercambio de saberes más horizontales y dialógicas que

⁵ Cfr. <<https://www.uv.mx/uvi/licenciatura-en-gestion-intercultural-para-el-desarrollo/>>.

“enredaran” en la praxis etnográfica-colaborativa a actores diversos y aun escasamente enlazados: docentes, investigadores, estudiantes, egresados y vecinos de las comunidades en las que se inserta la UVI.

El proyecto resultante de este doble objetivo inicial, denominado “Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz” (*InterSaberes*)⁶, que venimos realizando desde 2007 con un equipo de docentes, estudiantes y egresados/as de la UVI así como con actores comunitarios de las cuatro regiones indígenas de Veracruz. Nuestro análisis se ha centrado para ello en analizar y contrastar tres dimensiones estrechamente interrelacionadas: la dimensión “inter-cultural” (el diálogo entre diferentes culturas y cosmovisiones), la dimensión “inter-lingüe” (la inter-relación entre los respectivos sistemas lingüísticos que desde hace siglos conviven en cada una de las regiones) y la dimensión “inter-actoral” (el surgimiento de y la comunicación entre actores académicos, comunidades y organizaciones sociales)⁷.

El equipo de investigación se ha conformado por investigadores del Instituto de Investigaciones en Educación de la UV, por docentes de la UVI así como por estudiantes y egresados de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo de la UVI y de cuatro posgrados diferentes –la Maestría y el Doctorado en Investigación Educativa de la UV así como los Doctorados en Antropología y Bienestar

⁶ El proyecto tuvo una primera fase de piloteo inicial (2007-2009), que fue patrocinado por la Dirección General de Investigaciones de la propia UV y por la SEP, para posteriormente (2010-2014) verse beneficiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt, convocatoria Ciencia Básica 2009) y por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID, convocatoria de ayudas para programas de cooperación interuniversitaria e investigación científica); en su continuación actualmente (2015-2018) forma parte de un proyecto más amplio denominado “Procesos emergentes y agencias del común: praxis de la investigación social colaborativa y nuevas formas de subjetivación política” (Convocatoria 2014, proyectos de I+D, del programa estatal español de fomento de la investigación científica y técnica de excelencia; Referencia: CSO2014-56960-P).

⁷ Cfr. Dietz (2012a), Mateos Cortés (2015), Mateos Cortés & Dietz (2015) y Mateos Cortés, Dietz & Mendoza Zuany (2016).

Social y en Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales, ambos de la Universidad de Granada. En su conjunto, han participado colegas formadas/os en antropología social, en lingüística y traducción, en pedagogía y en filosofía.

Durante la primera fase de piloteo y exploración, un amplio abanico de saberes y conocimientos comunitarios tanto como académicos ha sido recopilado en las cuatro regiones para retroalimentar el programa académico de la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (cfr. abajo). Así, entre 2007 y 2010 hemos acompañado las prácticas docentes dentro de la propia UVI. Posteriormente, a partir de 2011 hemos realizado una etnografía colaborativa para estudiar cómo se están transfiriendo, enlazando e “hibridando” mutuamente los saberes académicos, organizacionales y comunitarios, sobre todo acompañando a las y los egresados de la UVI tanto en sus actividades profesionales como en sus roles comunitarios. Mientras que nuestro acompañamiento etnográfico durante la primera fase se centra en estudiantes y docentes de la UVI, en su segunda fase el proyecto se enfoca en las y los egresados de la UVI así como en sus contrapartes locales y regionales. Ello genera redes densas y complejas de colaboración etnográfica, que analizaremos a continuación.

a. Métodos de investigación-colaboración

Partiendo de experiencias metodológicas anteriormente obtenidas en procesos de investigación-colaboración con organizaciones y movimientos indígenas en Michoacán así como con comunidades migrantes y ONG pro-migrantes en Andalucía, el proyecto *InterSaberes* combinó desde su inicio en 2007 dos tradiciones metodológicas: la etnografía y la investigación-acción participativa. A partir del encuentro de ambas tradiciones (Mendoza Zuany, Dietz & Alatorre Frenk, 2017), en las que varios miembros del equipo de investigación habíamos ya participado activamente, seleccionamos tres métodos

básicos de construcción de datos, que preparamos junto con los actores partícipes en el proyecto, que abajo caracterizaremos:

- La observación participante –método clásico de la etnografía, aplicado exitosamente a múltiples contextos educativos, organizacionales e institucionales (Velasco & Díaz de Rada, 1997; Velasco *et al.*, 2006; Díaz de Rada, 2011)– se ha llevado a cabo acerca de las interacciones que se daban entre los diferentes tipos de actores en sus respectivas situaciones de generación, transmisión e intercambio de saberes, primero en los contextos áulicos de las cuatro sedes regionales de la UVI, luego en las prácticas “de campo” que realizaban las y los estudiantes durante su carrera universitaria y finalmente en las actividades laborales y ciudadanas que llevan a cabo las y los egresados de la UVI dentro de su comunidad, en alguna organización no-gubernamental, en una presidencia municipal, en una empresa local o regional así como en alguna de las instituciones gubernamentales presentes en la región. Las observaciones se centraron tanto para las interacciones en el aula y en el campus como para aquellas en las comunidades en las temáticas tratadas (en clase / en campo), las formas de transmisión de saberes (oral / escrita, concreta / abstracta etc.), las relaciones que se establecen entre los actores dentro y fuera del aula, la tematización de la identidad, cultura y lengua propia vs. ajena, las cosmovisiones incluidas o excluidas, tematizadas o silenciadas, las lenguas y pautas comunicativas empleadas en las interacciones así como los elementos que propician diálogos y aquellos que generan conflictos entre actores. La observación de estas diversas pautas de interacción inter-actoral –entre estudiantes, docentes, vecinos de las comunidades, padres, cargos comunitarios y actores externos tanto gubernamentales como no-gubernamentales– generó datos de gran densidad etnográfica, con evidente predominio de una perspectiva *etic*, nutriendo así lo que denominamos la dimensión pragmática de una etnografía reflexiva y colaborativa (Dietz, 2011).

- La entrevista etnográfica, de fuerte orientación biográfico-narrativa y gran potencial de reflexividad (Kvale, 1996; Velasco & Díaz de Rada, 1997; Díaz de Rada, 2011), fue conducida inicialmente con quienes crearon la UVI, con sus contrapartes en las comunidades así como con las primeras generaciones de docentes y estudiantes que se incorporaron a la UVI entre 2005 y 2009, momento de egreso de la primera generación de estudiantes; y posteriormente desarrolladas con las y los egresados, con sus familias, sus contrapartes institucionales y organizacionales tanto dentro como fuera de sus comunidades de origen. Las más de ochenta entrevistas –tanto aquellas con estudiantes y docentes como las que realizamos con actores comunitarios y padres de familia– se centraron en la trayectoria biográfica del actor en cuestión, sus experiencias previas de escolarización, sus experiencias actuales en relación a la UVI, la forma cómo percibe las distintas diversidades tanto dentro de la UVI como fuera de ella, en la comunidad y en la región así como las relaciones (interculturales, interlingües e interactorales) que se establecen dentro y fuera de la institución educativa para promover o impedir un diálogo de saberes. Estas entrevistas fueron diseñadas y realizadas de forma “dialógica” y auto-interpretativa para captar los sentidos y significados a nivel *emic* del discurso de los propios actores, de sus identidades, lo cual constituye la dimensión semántica de una etnografía reflexiva (Dietz, 2011).
- Finalmente, los “foros *intersaberes*” que realizamos periódicamente tras fases de observaciones y entrevistas como espacios de inter-aprendizaje (Bertely, Gasché & Podestá, 2008) con los propios actores partícipes, sirvieron para intercambiar saberes de diferente procedencia y para juntos analizar, comparar y discutir interpretaciones que hacíamos del contraste entre las perspectivas *etic* y *emic* obtenidas mediante observaciones y entrevistas con estos mismos actores: al inicio fundadores de la UVI, docentes y estudiantes, posteriormente egresadas/os, empleadores/as

y otros intermediarios que interactúan en lo laboral o en lo comunitario con las y los egresados de la UVI. Este contraste de visiones e interpretaciones a menudo contradictorias, logrado a lo largo de los foros *intersaberes*, realizados primero semestralmente y luego con las y los egresados anualmente en cada una de las cuatro regiones, constituyen lo que denominamos en etnografía reflexiva la dimensión sintáctica (Dietz, 2011).

La resultante complementariedad y concatenación cíclica de métodos más clásicamente etnográficos (observaciones y entrevistas) con métodos provenientes de la investigación-acción participativa y de la educación popular (foros, talleres) nos ha permitido impulsar e integrar dos tipos de reflexividad que la investigación convencional apenas logra poner en diálogo: los procesos de reflexividad impulsados por quienes investigamos desde la academia los problemas contemporáneos a los que se enfrentan nuestros sujetos-objeto de investigación, por un lado, y los procesos de reflexividad que protagonizan los propios actores sociales, por otro lado. Dialogar conjunta y horizontalmente en foros *InterSaberes* nos dio la oportunidad de enlazar y mutuamente fertilizar ambas fuentes de reflexividad, estableciéndose con ello a lo largo del proyecto procesos de “doble reflexividad”, que para nosotros constituyen el núcleo indispensable de cualquier etnografía colaborativa (Dietz, 2011).

b. Fases del proceso de investigación-colaboración

Por consiguiente, nuestras fases de investigación etnográfica han sido constituidas tanto en el proyecto inicial (2007-2010) como en el proyecto actual (2011-2018) a través de procesos cíclicos de investigación y colaboración, en los cuales se alternan periodos más “extractivos” y convencionalmente académicos con periodos más “dialógicos” y colaborativos. Cada uno de los dos sub-proyectos se ha estructurado por ello de la siguiente manera:

- Un primer momento de negociación y co-definición conjunta de los objetivos a perseguir, las metas y actividades a implementar y los métodos a emplear; a lo largo de encuentros inter-actorales de reflexión sobre la UVI en particular y su oferta educativa y sobre la educación superior interculturales y su relación con las comunidades indígenas en general se llegaron a determinar estos encuadres de la colaboración a realizar entre actores académicos de la UV y de la UVI, por un lado, y actores comunitarios y/o organizaciones sociales interesadas en la educación intercultural, por otro lado;
- Un segundo momento centrado en la dimensión pragmática, en la cual el equipo de investigación *InterSaberes* realizó acompañamientos etnográficos previamente consensuados, generando observaciones participantes de procesos áulicos y extra-áulicos en los que se pretendía intercambiar saberes académicos y comunitarios; para ello identificamos procesos de enseñanza-aprendizaje más escolarizados y descontextualizados (que luego denominaríamos “saberes-saberes”) frente a procesos de transmisión-transferencia de saberes más contextualizados en situaciones comunitarias concretas (que luego clasificaríamos como “saberes-haceres”);
- Un tercer momento enfocado en la dimensión semántica, para captar y contrastar los discursos que diferentes actores académicos y comunitarios emiten en torno a los diversos saberes que estaban interactuando dentro y fuera de la universidad intercultural y su currículo; las respectivas entrevistas etnográficas y biográficas reflejan dichos discursos, que luego analizamos y tipologizamos para relacionarlos entre sí así como con las prácticas e interacciones previamente observadas;
- Un cuarto momento de transferencia y discusión de nuestras interpretaciones hacia los actores previamente observados y

entrevistados, a través de los mencionados foros *InterSaberes*, que como talleres de debate, intercambio y re-negociación no solamente visualizaban la dimensión sintáctica, estructural que emergía de las contradicciones entre discursos y prácticas, entre *doxa* y *praxis* (Bourdieu, 1991), sino que a la vez constituían un punto de partida colaborativo para la próxima fase etnográfica, ya que de dichos foros-talleres surgían nuevos “encargos” de investigación-colaboración para otro proceso cíclico de acompañamiento mediante observaciones, entrevistas y posteriores foros *InterSaberes* con los propios actores.

c. Sujetos y giros de colaboración

A lo largo de este procedimiento cíclico en espiral entre observaciones, entrevistas y foros no solamente se han ido ampliando y diversificando los tipos de actores partícipes –primero predominaban actores académicos, por un lado, y actores comunitarios, por otro, pero posteriormente surgieron nuevos actores como los propios jóvenes estudiantes, que son producto de la propia UVI y que posteriormente se convierten en egresados profesionales activos en sus respectivas regiones–, sino que en varios casos sujetos partícipes de la investigación se convirtieron en sujetos investigadores que se integraban al propio proyecto, sea como docentes que se vuelven investigadores de su propia práctica docente, sea como estudiantes y egresados que se convierten en investigadores de su realidad profesional y de sus emergentes roles comunitarios.

Entre 2007 y 2010 el énfasis de la colaboración, sus cauces, prioridades y temporalidades han sido claramente marcados por la comunidad de docentes de la propia UVI. A partir del arriba mencionado primer momento de negociación y co-definición de intereses y temas de investigación, realizamos en cada una de las sedes regionales de la UVI una especie de “etnografías escolares”, en las que observamos prácticas docentes y discentes dentro y fuera del aula, que luego

contrastamos con entrevistas narrativas y biográficas a la práctica totalidad de la planta docente de cada sede así como a la primera (2005-2009), segunda (2006-2010) y en parte tercera generación (2007-2011) de estudiantes de cada sede.

A raíz del análisis cualitativo de los datos observacionales-visuales y narrativos-verbales, para el cual nos basamos en los principios metodológicos de la *grounded theory* (Strauss, 1987) o teoría fundamentada (Trinidad *et al.*, 2006), aprovechábamos la “visión *stereo*” que el contraste de las perspectivas *etic* y *emic* nos proporcionaba (Werner & Schoepfle, 1987) y que generaba contradicciones y dilemas entre los decires y los haceres de una educación superior intercultural, entre la *doxa* y la *praxis* del pretendido “diálogo de saberes” entre academia y comunidad, dilemas que presentábamos y discutíamos en foros *InterSaberes*. Estos foros-talleres los llevábamos a cabo primero de forma separada –solamente con estudiantes, luego con docentes y finalmente con directivos– y posteriormente de forma conjunta, impulsando y co-organizando foros de reflexión conjunta y multi-actoral sobre la UVI y su quehacer.

De estos foros surgían nuevas colaboraciones de investigación para la fase posterior, asimismo se germinaron nuevos espacios de inter-aprendizaje, particularmente reclamados y promovidos por docentes de la UVI. Así, como un resultado de nuestra etnografía colaborativa se constituyó y operó durante varios años en el seno de la UVI un “Laboratorio de Formación Metodológica para la Investigación”, que coordinábamos desde el proyecto *InterSaberes* y en el que participaba la totalidad de docentes de tiempo completo de la UVI, formándose con nosotros y con un conjunto de académicos/as y activistas provenientes de dentro y fuera de la UV en metodologías y métodos participativos y colaborativos, pero igualmente en determinados métodos y técnicas “extractivas” que las y los docentes y sus estudiantes requerían para llevar a cabo sus procesos de investigación, de intervención y/o organización comunitaria.

Estos espacios de formación metodológica fueron decisivos para la re-orientación de los procesos formativos tanto de docentes como de estudiantes. Los y las docentes, por su procedencia regional, profesional y disciplinaria muy diversa en el momento de ingresar a la planta docente de la UVI, requerían transitar de proyectos de investigación individuales, fragmentados y a menudo estrechamente identificados con sus disciplinas de origen, hacia proyectos colectivos, colaborativos, pertinentes para los actores locales y regionales y que pudieran integrar a estudiantes en sus propias actividades de investigación. Por su parte, el currículo de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo inició –entre otros impulsos, a partir de lo diagnosticado en nuestras etnografías de los trabajos de campos estudiantiles– un tránsito de una malla curricular que reproducía vicios de disciplinarietà –las Orientaciones en Lenguas, Comunicación, Salud, Derechos y Sustentabilidad corrían el riesgo de convertirse en nuevas (inter)disciplinas, aisladas una de otra– hacia otra malla curricular centrada en el itinerario metodológico de investigación-gestión que las y los estudiantes iniciaban en primer semestre con ejercicios de problematización de la realidad, de diagnóstico comunitario y regional, para luego pasar a intervenciones, sistematizaciones y evaluaciones de sus proyectos de gestión intercultural, que finalmente desembocaban en la redacción –individual o colectiva– de un documento *recepional* equivalente a una tesis de licenciatura.

Una vez retroalimentados nuestros resultados y hallazgos mediante los foros *InterSaberes* hacia los actores estudiantiles, docentes y directivos de la UVI, en la segunda fase de nuestro proyecto, como una evolución “cuasi natural” de nuestras/os estudiantes ya convertidas/os en egresadas/os y profesionales de la gestión intercultural, giramos el énfasis de la colaboración del actor UVI al actor egresado y a su entramado de redes comunitarias y profesionales.

d. Niveles de investigación-colaboración

En los primeros encuentros de egresadas y egresados de la UVI comenzamos a identificar intereses de colaboración y de co-investigación, mismos que se centraban particularmente en los diferentes tipos de saberes que como gestores interculturales articulaban en su quehacer profesional y comunitario, en sus roles laborales, pero igualmente en su papel de “comuneros letrados” y ciudadanos activos en sus comunidades.

Para ello, iniciamos nuevamente un ciclo-espiral de observaciones, entrevistas y foros de inter-aprendizajes, en los que ahora nos enfocábamos sobre todo en las y los egresados, en sus empleadores y/o –en el caso de los gestores interculturales auto-empleados– sus interlocutores dentro y fuera de las regiones indígenas de Veracruz: la Huasteca, el Totonacapan, las Grandes Montañas y las Selvas. Para esta segunda etnografía colaborativa, al complejizarse y diversificarse hacia fuera de la UVI las pautas de colaboración, nos vimos en la necesidad de distinguir tres niveles diferentes de actividades de investigación-colaboración:

- En un primer nivel macro, que incluía todo el estado de Veracruz, nuestro equipo de investigación, que consistía ya no solamente de investigadores y estudiantes, sino asimismo de egresados/as en procesos de formación de posgrado, llevó a cabo el mismo ciclo de observaciones, entrevistas, análisis y foros con una muestra de gestores y gestoras egresadas de las cuatro sedes y de las diferentes Orientaciones de la UVI (cfr. Cuadro 1). Este nivel de análisis nos brindó la oportunidad de identificar a partir de las pautas individuales de cada egresada/o acompañada/o nuevos ámbitos profesionales y emergentes roles comunitarios de las y los egresados, sus redes de intermediarios, ubicados en sus comunidades de origen tanto como en ONG, instancias gubernamentales de nivel municipal, estatal y federal así como entidades académicas con las que colaboraban.

Hallamos en muchas ocasiones situaciones dramáticas de precariedad laboral, de una necesaria flexibilidad y una tendencia hacia el auto-empleo, pero, a la vez, nos encontramos con nítidas redes de actores regionales que las y los egresados han ido tejiendo y cultivando. Gracias a estas redes y a sus saberes-haceres específicos como gestores, en muchos casos egresados/as de la UVI están sustituyendo exitosamente a gestores externos, forasteros en la región y están comenzando a competir en las administraciones municipales, en las ONG y en los movimientos indígenas regionales con “viejos” intermediarios como los maestros (nominalmente) bilingües, procedentes de la época del indigenismo clásico. También nos hemos encontrado en varios casos con egresadas/os que han pasado a ser “migrantes cualificadas/os”, que encuentran espacios laborales en la ciudad, mientras que varios egresados y egresadas han retornado conscientemente a su comunidad para seguir dedicándose al campo y a ejercer cargos en su comunidad, pero ahora como campesinos/as o comuneros/as letrados/as”, conocedores de sus derechos y capaces de poner en su día a día en diálogo saberes indígenas y no-indígenas, comunitarios y académicos. A raíz de este acompañamiento individual de egresados y egresadas, logramos identificar “saberes-haceres interculturales” específicos de las y los egresados de la UVI; algunos de estos saberes-haceres estaban siendo promovidos por su propia licenciatura en la UVI, pero en otros casos los propios gestores señalaban que había saberes-haceres que no estaban contemplados en la mala curricular vigente (Mateos Cortés, Dietz & Mendoza Zuany, 2016).

Cuadro 1

Egresadas/os de la UVI acompañadas/os en el proyecto InterSaberes

Generación	2005-2009		2006-2010		2007-2011		2008-2012		Totales
	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----		
Sede UVI Huasteca	2	6	3	4	0	1	1	0	17
Sede UVI Totonacapan	3	3	3	0	3	1	2	0	15
Sede UVI G. Montañas	8	2	4	2	2	1	0	0	19
Sede UVI Las Selvas	4	7	5	4	5	2	0	3	30
Totales	17	18	15	10	10	5	3	3	81

Fuente: Mateos Cortés, Dietz & Mendoza Zuany (2016).

- En un segundo nivel “meso” complementamos esta visión panorámica que partía de las pautas de profesionalización individual de cada gestor intercultural, generando ahora en cada una de las cuatro regiones un proyecto específico de acompañamiento etnográfico ya no a gestores individuales, sino a colectivos de egresados que a partir de su proceso de investigación-gestión realizado en la licenciatura ahora trabajaban conjuntamente como gestores/as en un ámbito específico de profesionalización. Cada uno de los cuatro proyectos regionales fue coordinado por un docente de la UVI y llevado a cabo por estudiantes-becarios de la UVI, por estudiantes-becarios de nuestros posgrados y por las

y los propios egresados que auto-analizaban sus prácticas profesionales. Para cada sede se identificó un ámbito particularmente relevante para la región: el pluralismo jurídico en la Huasteca, a partir de las vinculaciones que un colectivo de gestores interculturales logra entre los tradicionales jueces de paz de la comunidad nahua de Puyecaco, la comunidad tepehua de San Pedro Tziltzacuapan y la comunidad ñuhú de Zapote Bravo, por un lado, y la procuración “oficial” de justicia en materia de derechos humanos y derechos indígenas; la economía solidaria y alternativa en el Totonacapan, a partir de la creación y circulación –por parte de estudiantes y docentes de la sede regional de la UVI– del “túmin” como una moneda comunitaria alternativa en la comunidad totonaca de Espinal y su difusión dentro y fuera de la región; la educación bilingüe e intercultural en Grandes Montañas y particularmente el establecimiento de vínculos y “puentes” entre la educación básica bilingüe ofrecida en escuelas del municipio de Tehuipango y la sede regional de la UVI como último eslabón de un futuro itinerario intercultural y bilingüe para todo el sistema educativo de esta región nahua-hablante; y, por último, el manejo ambiental de fauna silvestre en las Selvas, promoviendo el intercambio de saberes-haceres agroecológicos y ambientales entre las comunidades nahuas de Huazuntlán, Pajapan y Tatahuicapan, las comunidades popoluca del municipio de Sotepapan y organizaciones de productores así como consejos municipales de desarrollo regional sustentables . Los hallazgos sobre los saberes-haceres específicos de las y los egresados etnografiadas/os en estos cuatro sub-proyectos regionales, pero también sobre sus carencias y lagunas de profesionalización, fueron sistematizados y presentados en foros *InterSaberes* a la propia comunidad UVI, que actualmente los está retomando para el diseño de una nueva oferta educativa (cfr. abajo).

- Finalmente, un tercer nivel micro de investigación y colaboración se estableció a partir de nuestros becarios y becarias de

investigación, que como estudiantes sea de la licenciatura de la UVI o de alguno de los posgrados arriba mencionados realizaron en el marco del proyecto *InterSaberes* sus propios proyectos de investigación que condujeron a un rico abanico de tesis de licenciatura, de maestría y de doctorado sobre diferentes actores, problemáticas y regiones de la UVI⁸. Estas investigaciones individuales han sido realizadas desde 2007 y desde entonces han sido acompañadas, retroalimentadas, analizadas y evaluadas en el marco de un seminario de investigación *InterSaberes*, cuyas sesiones primero quincenales y luego semanales se convirtieron en lo que ahora constituye el seminario de investigación en Educación Intercultural / Estudios Interculturales de los posgrados del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

4. Reflexividades en diálogo: resultados de la etnografía colaborativa

A lo largo de estos diez años, el proyecto *InterSaberes* brindó la oportunidad para etnografiar de forma sistemática y diacrónica a la institución educativa y a sus protagonistas; los talleres-foros celebrados al concluir cada una de las fases-en-espiral arriba detalladas nos permitieron co-interpretar y revisar crítica y autocríticamente las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación comunitaria que estaba proporcionando la UVI en las cuatro regiones indígenas de Veracruz. Ya desde 2011, pero de forma intensa a partir de 2013, cuando miembros de nuestro equipo son invitados a hacerse cargo temporalmente de funciones directivas en la propia UVI, los

⁸ Una memoria publicada en línea (CAEI y UVI, 2017) ofrece una relación completa de todas las tesis de grado y posgrado generadas en nuestro proyecto, junto con otras tesis que tienen a la UVI como objeto de estudio.

resultados empíricos de *InterSaberes* comienzan a ser aplicados en un profundo proceso de reestructuración organizacional y académica, que sintetizamos a continuación.

Respondiendo a frecuentes críticas al carácter centralizado de la toma de decisiones y de la gestión de la UVI desde su sede administrativa en Xalapa, la capital del estado de Veracruz, se inicia un proceso de descentralización y regionalización no solamente administrativa, sino igualmente académica. La planta académica de la sede central es drásticamente reducida, mientras que se incrementan contrataciones de académicos/as y profesionales –preferentemente hablantes de una de las respectivas lenguas originarias de la región– en las cuatro sedes regionales. Además, éstas obtienen su autonomía mediante su respectiva Comisión Académica, que determina, supervisa y auto-evalúa las actividades universitarias de la sede, incluyendo la elección de su Coordinación Regional y las demás funciones directivas; así, las cuatro sedes de facto se van convirtiendo en facultades que operan en igualdad de condiciones de otras entidades académicas de la UV.

Un aspecto problemático resaltado por estudiantes al igual que por egresados/as y por padres de familia en nuestros foros-talleres fue una crisis generalizada que sufrieron al ingresar a la universidad; proviniendo de familias que jamás habían tenido acceso o siquiera conocimiento de la educación superior, requerían de un acompañamiento más estrecho y continuo sobre todo en los primeros semestres, para poder paliar retos tanto académicos como personales. Para ello, desde 2013 se creó en cada sede una nueva figura profesional, denominada “mediador/a educativo/a”, un/a docente especializado/a en el acompañamiento psicopedagógico de las y los estudiantes sobre todo de reciente ingreso, mientras que los problemas técnicos, administrativos y de escolaridad los atiende otra figura nueva, el/la “administrador/a pedagógico/a”.

Detectamos en el seguimiento de las trayectorias profesionales de las y los egresados que sus capacidades de habla y escritura en dos lenguas constituyen, por una parte, una gran ventaja laboral frente

a profesionales monolingües en castellano y, por otra parte, una importante fuente de identidad y autoestima como profesionales bilingües autoidentificados como nahuas, totonacos, popoluca, tepehua etc. Para fortalecer el papel formativo y comunicativo de las lenguas originarias, en las sedes regionales se iniciaron procesos de “normalización lingüística” que no se limitan a la contratación preferencial de personal académico y administrativo que sea bilingüe, sino que abarca la señalética bilingüe o multilingüe de la sede y el uso preferencial de la lengua originaria en la comunicación cotidiana entre estudiantes, docentes y administrativos. En dos de las cuatro sedes, el personal aún monolingüe se encuentra en estos momentos aprendiendo el náhuatl (Sede Grandes Montañas) y el totonaco (Sede Totonacapan) para que la lengua originaria deje de ser únicamente asignatura y objeto de aprendizaje y pueda transitar a fungir plenamente como canal de comunicación y de aprendizaje. Toda un área de la UVI se dedica desde 2013 a promover estos procesos, que implican no solamente cursos de idioma específicos y diferenciados, sino a la vez esfuerzos de comunicación inter-dialectal (entre variantes de cada una de las lenguas), de estandarización de escrituras y de actualización léxica, que son prerequisites para que en el futuro lenguas como el náhuatl o el totonaco puedan usarse no solamente como lenguas comunitarias, limitadas al mundo vivencial rural y campesino, sino como lenguas en expansión que también incluyan variantes académicas en cada caso, como las hubo antes de la colonización europea.

En cuarto lugar, todos los actores con los que hemos ido colaborando en estos últimos diez años señalaban continuamente la necesidad de diversificar la oferta educativa de la UVI. De ahí que se han realizado a partir de 2013 procesos sistemáticos de consulta a las comunidades de las cuatro regiones, y como resultado se está ampliando la oferta en dos direcciones: por un lado, manteniendo el nivel de licenciatura como oferta principal, pero abriendo ofertas educativas de otros niveles, tanto de posgrado como de formación continua, para atender las necesidades de formación permanente

que expresan las y los profesionales de la educación. Los diplomados de un semestre de duración son los que más interés suscitan entre profesionales de la educación, de la salud, de la procuración de justicia y de la agricultura campesina regional. Por otro lado, la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, importante como pionera en la profesionalización integral de jóvenes indígenas y no indígenas que pretenden permanecer o re-arraigarse en su región, no logra cubrir todas las necesidades formativas que son pertinentes localmente y que son demandadas por los vecinos y las autoridades de las comunidades. Por ello, con la participación de autoridades locales, de juristas de la Facultad de Derecho, con la comunidad de docentes UVI y con miembros del equipo *InterSaberes* se ha diseñado una nueva Licenciatura en Derecho con enfoque de Pluralismo Jurídico, que desde 2017 se ofrece simultáneamente a Gestión Intercultural en la Sede Totonacapan y próximamente también en otras sedes. Asimismo, se están diseñando nuevas licenciaturas, maestrías o diplomados en agroecología, en salud / enfermería / partería intercultural, en lenguas, interpretación y traducción así como en artes regionales. Paralelamente, el diagnóstico crítico de carencias formativas de la actual licenciatura, observadas en nuestros foros-talleres por las y los egresados, ha desencadenado un proceso de rediseño de la licenciatura en Gestión Intercultural, que ahora abarca de forma más sistemática y amplía ámbitos formativos decisivos para los saberes-haceres profesionales, como la gestión de proyectos, la estadística aplicada y las corridas financieras, la equidad de género, la ética, el liderazgo y la mediación de conflictos así como sobre la didáctica de las lenguas originarias y la mediación e interpretación lingüística.

Otro hallazgo de nuestra investigación colaborativa problematizó la escasa articulación entre actividades de docencia, de investigación y de vinculación que expresan particularmente las y los docentes de la UVI. En vez de sumar funciones de forma mecánica, mediante el laboratorio y otras actividades de formación y auto-formación docente, generalmente concentrada en los periodos intersemestrales, se están creando espacios en los que se conjugan las tres funciones

de docencia, investigación y vinculación. En este sentido, en cada sede regional las y los docentes activan tres tipos de “academias”, que en su conjunto generan comunidades de práctica dedicadas a la innovación educativa: a) la academia de formación básica, que desarrolla, fortalece y transversaliza las actividades de aprendizaje encaminadas al logro de competencias comunicativas y lingüísticas de los/as estudiantes, tanto en castellano como en lenguas originarias y en inglés; b) la academia por semestre, en la que los/as docentes de una sección de estudiantes acompañan conjuntamente el proceso integral de aprendizaje y evaluación que desarrollan los/as estudiantes durante cada periodo; y c) la academia del “Eje de Métodos y Prácticas de Investigación Vinculada”, que acompaña el proceso a través del que los/as futuros/as gestores/as interculturales desarrollan, sistematizan y analizan, durante la carrera, las experiencias de investigación vinculada, poniendo en interacción los saberes comunitarios con el análisis y la intervención de los problemas abordados por cada estudiante. Por último, en cada sede las y los docentes están integrando “cuerpos académicos”, equipos de docentes-investigadores que comparten líneas de investigación y vinculación comunes y que, a la vez, impulsan y “apadrinan” la nueva oferta de licenciaturas, maestrías y diplomados.

Las carencias de investigación que nos reportaban las y los docentes han desembocado en un área propia de investigación y formación interna para el personal docente. Para ello, los equipos regionales de la UVI se dedican en cada periodo intersemestral a auto-formarse y actualizarse de forma intensiva en sus actividades sustantivas de docencia, investigación y vinculación, partiendo del desarrollo de competencias interculturales para la gestión, pasando por la articulación de las mencionadas funciones sustantivas en sus propios proyectos de investigación tanto como en los de sus estudiantes y aterrizando en la sistematización de los procesos de planificación, acompañamiento y evaluación de los proyectos de investigación-gestión vinculada que realizan los/as gestores/as interculturales para titularse.

Reconociendo los esfuerzos que desde 2005 realizan las y las docentes en las cuatro Sedes Regionales de la UVI, hasta ahora contratados/as como “personal eventual” y por tanto expuestos/as a fluctuaciones y vaivenes laborales, profesionales y vivenciales, desde 2013 se ha logrado negociar con las autoridades de la UV un programa específico para convocar plazas fijas de profesorado de tiempo completo para el personal de la UVI, que en las cuatro sedes está generando desde hace cuatro años núcleos de docentes-investigadores/as permanentes, lo cual incrementa no solamente su estabilidad laboral y académica, sino que impacta asimismo en la permanencia de los lazos de vinculación que las y los docentes han ido estableciendo con los principales actores culturales, sociales, económicos y políticos de cada una de las regiones sede de la UVI.

Precisamente, por último, uno de los resultados empíricos más relevantes de *InterSaberes* se refería a los grandes desafíos que observamos para generar cauces estables y permanentes de diálogo entre la universidad intercultural y estos actores regionales. Se estaban logrando interesantes y pioneros diálogos de saberes, pero éstos ocurrían más bien al margen de la UVI, en iniciativas, organizaciones y esfuerzos tanto individuales y colectivos de algún/a docente y/o de algún/a egresado/a, pero no eran aprovechados al interior de la universidad, en su currículo escolar o en sus actividades regionales. Por ello, desde 2013 logramos que la UVI recuperara la importante figura de los Consejos Consultivos, instancias clave para la vinculación entre la universidad intercultural y su región de impacto. Compuestos en cada sede por autoridades “morales”, sabios y sabias regionalmente reconocidas así como por representantes de instituciones gubernamentales de los tres niveles así como de organizaciones de la sociedad civil local y regional, estos Consejos Consultivos Regionales se reúnen presencialmente una vez al semestre para asesorar a las autoridades académicas y a las y los docentes en sus actividades sustantivas y en la toma de decisiones sobre la nueva oferta educativa de la UVI. Estos consejos regionales desembocan en el Consejo Consultivo General de la universidad intercultural, que funge para

profundizar la vinculación de la UVI con los actores gubernamentales y no-gubernamentales, con los movimientos indígenas así como con actuales y futuros empleadores de los gestores/as interculturales egresados/as de la UVI. Con ello, logramos que la UVI –entre pocas instituciones educativas del país– introduzca en su propio funcionamiento cotidiano el derecho a la consulta libre, previa e informada del que gozan los pueblos originarios de México, según lo establecido en tratados internacionales como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, ratificados por México, y en el marco jurídico nacional, como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

5. Conclusiones

Una etnografía colaborativa que impulse la doble reflexividad entre actores académicos y comunitarios no solamente contribuye a la transformación de la realidad concreta de los actores con los que colabora, como se ha esbozado arriba para el caso de la UVI y sus relaciones locales y regionales. Asimismo, la metodología aquí empleada posibilita generar y aportar conocimiento nuevo al ámbito académico y al quehacer antropológico y pedagógico, en nuestro caso. Como hemos detallado en otras publicaciones (Mateos Cortés, 2011, 2015; Dietz, 2012a; Mateos Cortés & Dietz, 2015), el acompañamiento etnográfico y la constante y circular contrastación entre perspectivas *emic* (actoral), *etic* (observacional) y *emic/etic* (estructural), entre lo que hemos denominado dimensiones semánticas, pragmáticas y sintácticas de la etnografía de la educación intercultural, ha permitido igualmente identificar modelos subyacentes de interculturalidad, de comunalidad y de diversidad que los diferentes actores a veces explícitamente, pero a menudo implícitamente generan y aplican en su quehacer cotidiano como

comuneros, como académicos, como jóvenes y/o como profesionales de vocación e identificación regional. A lo largo de estos procesos inter-actorales, algunos de los modelos y tipos de interculturalidad se apropian y resignifican las clásicas nociones antropológicas –y abstractas, generalizantes– de cultura, identidad y etnicidad, mientras que otros los trascienden en busca de conceptos menos abstractos y más contextuales, más cultural y lingüísticamente arraigados, como en el caso de la reivindicación y reinterpretación que hacen varias/os egresadas/os de las nociones de lo *masewal* (lo campesino, lo comunero) y del *tapalewilis* (de la reciprocidad, de la “mano vuelta”).

En lo metodológico, el proceso de investigación-colaboración aquí descrito nos ha permitido diversificar, relativizar y contextualizar en cada momento la noción misma de “etnografía colaborativa”. No existe una sola forma de colaborar etnografiando ni de etnografiar colaborando porque el cómo es –más que en cualquier otra opción metodológica– producto directo de las circunstancias y de las negociaciones con los actores con los que se colabora. En nuestro caso, los actores tanto institucionales como organizacionales, tanto académicos como comunitarios, han ido cambiando: sujetos instituyentes se vuelven sujetos instituidos, actores emergentes se vuelven poderes fácticos, y nuestro papel y grado de implicación, compromiso y co-labor igualmente se transforman.

Por ello, en un primer intento de tipologización de las etnografías colaborativas Arribas Lozano (2017) nos invita a incluir en nuestra autorreflexividad metodológica un rastreo consciente de lo que denomina las “genealogías de la colaboración”. A lo largo de estas transformaciones propias y ajenas, en nuestra experiencia hemos vivido fases de mayor colaboración, identificación y compromiso con los actores frente a otras fases de mayor investigación, extracción y distanciamiento de los actores. Retrospectivamente constatamos que necesitábamos de ambos momentos para obtener nuestros principales hallazgos y aprendizajes. Ello nos obliga a reconocer que la doble reflexividad promovida y cultivada en

etnografías colaborativas como la nuestra no genera una a menudo anhelada “fusión de horizontes” gadameriana, una simplificadora ecuación entre academia y activismo, sino que desencadena todo un abanico de funciones de investigación, extracción, formación, negociación, traducción, mediación y comunicación que mantienen redes e intercambios muy diversos entre “temporalidades divergentes”, entre “formas de relevancia” distintas y entre “escalas de responsabilidades” (Arribas Lozano, 2017) nada homogéneas ni homogeneizables. Mantener enlazados los respectivos procesos de diálogo y de reflexividades en diálogo es el principal reto, pero a la vez el más importante criterio de legitimidad y “calidad”, de las etnografías colaborativas.

Bibliografía

Arribas Lozano, A. 2017 “Recurrencias: apuntes para un debate en torno a las metodologías colaborativas”, Presentada en el XIV Congreso de Antropología de FAAEE, Valencia, 5 de septiembre.

Ávila Pardo, A. y Mateos Cortés, L. S. 2008 “Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural” en *TRACE*, N° 53: 64-82.

Bermúdez Urbina, F. M. 2017 La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México” en *Revista Educación y Desarrollo Social*, Vol. 11, N° 1: 116-145.

Bertely, M.; Gasché, J. y Podestá, R. 2008 (coords.) *Educando en la diversidad cultural* (Quito: Abya Yala).

Bourdieu, P. 1991 *El sentido práctico* (Madrid: Taurus).

CAEI y UVI 2017 (eds.). *Una década de Investigación sobre la UVI: Jornadas de presentación de resultados de investigación (2016)* (Xalapa: Universidad Veracruzana - Cuerpo Académico Estudios Interculturales). En <<https://www.uv.mx/iie/files/2013/02/Jornadas-UVI-2016.pdf>> acceso el 25 de enero de 2018.

Casillas, L. y Santini, L. 2006 *Universidad Intercultural: modelo educativo* (México: SEP / CGEIB).

Cupples, J. y Grosfoguel, R. 2018 (eds.) *Unsettling Eurocentrism in the Westernized University* (Nueva York: Routledge).

De Sousa Santos, B. 2005 *La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad* (México: UNAM).

Díaz de Rada, Á. 2011 *El taller del etnógrafo* (Madrid: UNED).

Dietz, G. 2011 “Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad” en *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol. 6, N° 1: 3-26.

Dietz, G. 2012a “Diversity Regimes Beyond Multiculturalism? A reflexive ethnography of intercultural higher education in Veracruz, Mexico” en *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, Vol. 7, N° 2: 173-200.

Dietz, G. 2012b “Intercultural Universities in Mexico” en Banks, J. (ed.) *Encyclopedia of Diversity in Education*, Vol. 3 (Los Ángeles: Sage).

Dietz, G. 2017a “Introducción: las universidades interculturales en México, sus retos y perspectivas” en González González, F.; Rosado-May F. J. y Dietz, G. (eds.) *La gestión de la educación superior intercultural: retos y perspectivas de las universidades interculturales* (Chilpancingo: Ediciones Trinchera).

Dietz, G. 2017b “Interculturalidad: una aproximación antropológica” en *Perfiles Educativos*, Vol. 39, N° 156: 192-207.

Dietz, G. y Álvarez Veinguer, A. 2014 “Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía” en Oehmichen Bazán, C. (ed.) *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (México: UNAM).

Dietz, G. y Álvarez Veinguer, A. 2015 “Doubly Reflexive Ethnography for Collaborative Research in Mexico” en Smeyers, P. *et al.* (eds.) *International Handbook of Interpretation in Educational Research. Part 1* (Dordrecht: Springer).

González González, F.; Rosado-May, F. J. y Dietz, G. 2017 (eds.) *La gestión de la educación superior intercultural: retos y perspectivas de las universidades interculturales* (Chilpancingo: Ediciones Trinchera).

Hale, C. 2006 *Más que un indio: racial ambivalence and neoliberal multiculturalism in Guatemala*. (Santa Fe: School of American Research Press).

Kvale, S. 1996 *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing* (Thousand Oaks: Sage).

Lassiter, L. E. 2005 *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography* (Chicago: Chicago University Press).

Mateos Cortés, L. S. 2011 *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México* (Quito: Abya Yala).

Mateos Cortés, L. S. 2015 “La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural” en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 37, N° 2: 65-81.

Mateos Cortés, L. S. y Dietz, G. 2013 “Universidades Interculturales en México” en Bertely, M.; Dietz, G. y Díaz Tepepa, G. (coords.) *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (México: COMIE / ANUIES).

Mateos Cortés, L. S. y Dietz, G. 2015 “¿Qué de intercultural tiene la ‘Universidad Intercultural?’” en *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, Vol. 6, N° 141: 13-45.

Mateos Cortés, L. S.; Dietz, G. y Mendoza Zuany, R. G. 2016 “¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 21, N° 70: 809-835.

Mato, D. (ed.) 2009 *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (Caracas: UNESCO / IESALC).

Mato, D. 2011 “Universidades indígenas de América Latina: logros, problemas y desafíos” en *Revista Andaluza de Antropología*, N° 1: 63-85.

Mato, D. 2018 “Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo” en *Revista del Cisen Tramas / Maepova*, Vol. 6, N° 2: 41-65.

Mendoza Zuany, R. G.; Dietz, G. y Alatorre Frenk, G. 2017 “Etnografía e investigación acción en la investigación educativa: convergencias, límites y retos” en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 40, N° 1: 152-169.

Rojas Cortés, A. y González Apodaca, É. 2016 “El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México” en *LiminaR*, Vol. 14, N° 19: 73-91.

Schmelkes, S. 2008 “Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos” en D. Mato (ed.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina* (Caracas: UNESCO / IESALC).

Schmelkes, S. 2011 “Programas de formación académica para estudiantes indígenas en México” en Didou Aupetit, S. y Remedi Allione, E. (coords.) *Educación Superior de Carácter Étnico en México* (México: Senado de la República / CINVESTAV).

Shore, C. y Wright, S. 2015 “Governing by numbers: audit culture, rankings and the new world order” en *Social Anthropology / Anthropologie Sociale*, Vol. 23, N° 1: 22-28.

Strauss, A. 1987 *Qualitative Analysis for Social Scientists* (Cambridge: CUP).

Trinidad, A.; Carrero, V. y Soriano, R. M. 2006 *Teoría fundamentada “Grounded Theory”: la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional* (Madrid: CIS).

UVI 2005 *Universidad Veracruzana Intercultural - Programa General* (Xalapa: Universidad Veracruzana).

Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. 1997 *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela* (Madrid: Trotta).

Velasco, H. *et al.* 2006 *La sonrisa de la institución: confianza y riesgo en sistemas expertos* (Madrid: Ramón Areces).

Werner, O. y Schoepfle, G. M. 1987 *Systematic Fieldwork* (Newbury Park: Sage).

Wright, S. y Shore, C. 2017 (eds.) *Death of the Public University? Uncertain Futures for Higher Education in the Knowledge Economy* (Nueva York / Oxford: Berghahn).

Capítulo 2

Reflexiones epistémicas, metodológicas y ético-políticas sobre una experiencia de co-teorización intercultural de un modelo educativo y una colaboración que no termina...

Stefano Sartorello

1. Introducción

En este texto reflexiono en torno a un proceso de investigación colaborativa y de co-producción de conocimiento educativo que resultó en la co-teorización del “Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM” (AA. VV., 2009). Esta propuesta educativa intercultural fue diseñada entre noviembre de 2006 y octubre de 2008 por doce educadores comunitarios mayas tzeltales, tzotziles y ch’oles de Chiapas (México) –integrantes de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes (UNEM/EI)¹– con

¹ La UNEM es una organización multiétnica integrada por educadores comunitarios tzotziles, tzeltales y ch’oles de Los Altos, Selva y región Norte de Chiapas (México) que

el acompañamiento cercano de dos asesores no indígenas (entre los cuales, quien escribe el presente y Raúl Gutiérrez del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS), y la supervisión de dos académicos, también no indígenas, con larga experiencia en el marco de la educación intercultural bilingüe, como son Jorge Gasché (Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana, IIAP) y María Bertely (†, CIESAS).

Sin abundar sobre aspectos teórico-metodológicos que caracterizaron este proceso colaborativo de diseño curricular que abordé en otras publicaciones (Sartorello, 2014, 2016), y atendiendo la convocatoria de la y los autores que coordinan este libro colectivo, en este escrito enfoco mi atención en el tema de la co-producción de conocimiento educativo, destacando los elementos epistemológicos, metodológicos y ético-políticos que lo caracterizaron. Para ello retomaré algunas reflexiones acerca de lo que denominé como Metodología Arraigada Intercultural (MAI) (Sartorello, 2012), precisando y desarrollándolas a partir de las sugerentes dimensiones señaladas en la “Matriz - metodologías colaborativas de investigación” ideada por

se creó en 1995, en el marco del resurgimiento étnico y de los procesos de apropiación escolar que detonó el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). En el curso de los años, al núcleo originario de la UNEM se han sumado varios promotores educativos indígenas procedentes de las filas del zapatismo que prefieren identificarse como Educadores Independientes (EI). Desde entonces, este colectivo multiétnico de educadores indígenas trabaja junto bajo el acrónimo de UNEM/EI. A pesar de que varios de sus integrantes, en particular aquellos que se identifican como educadores independientes, comparten los ideales de lucha zapatista, la UNEM/EI ha buscado constantemente la interlocución con las instituciones educativas del Gobierno mexicano para incidir desde abajo en la formulación de políticas educativas interculturales alternativas con respecto a los planteamientos oficiales y enseñarle al Estado cómo se hace la educación intercultural *de* y no *para* los pueblos indígenas. En sus esfuerzos por generar propuestas y materiales educativos interculturales socioculturalmente relevantes, la UNEM/EI ha trabajado desde los inicios con el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y, en particular, con las unidades de San Cristóbal de Las Casas (Dr. Ronald Nigh y Mtro. Raúl Gutiérrez) y del Distrito Federal (Dra. María Bertely), lo que la llevó a generar diferentes materiales educativos (Bertely, 2004; 2007b; 2012), una propuesta curricular (AA. VV., 2009) y a facilitar procesos de formación docente en Chiapas, Puebla, Oaxaca, Michoacán, Yucatán.

Alberto Arribas (en este volumen), mismas que utilizaré como títulos de los diferentes apartados que conforman este texto.

Espero que lo anterior me permita contribuir al debate sobre metodologías colaborativas de investigación, generando una humilde aportación fruto de una experiencia concreta muy intensamente vivida por quien escribe, con el fin de ofrecer posibles pistas y eventuales anclajes para aquellos investigadores interesados en los procesos de investigación colaborativa finalizados a co-generar conocimiento educativo intercultural.

2. Formas de relevancia y escalas de responsabilidad

En relación con esta dimensión, que abordo como primera debido a la importancia e implicaciones que tuvo en el proceso de investigación colaborativa al que me estoy refiriendo, Arribas invita a considerar dos elementos intrínsecamente relacionados, como son la relevancia (interna y externa) y la responsabilidad. Algunas de las preguntas que él relaciona con esta primera dimensión, pero que orientan la reflexión que desarrollo a lo largo de todo este escrito, son: ¿en qué manera resultó útil la colaboración que hemos compartido? ¿Qué aportó este proceso para la academia de la que formamos parte? ¿Cómo hemos manejado las tensiones y, añadido yo, las consecuentes negociaciones, resultantes de tener que responder a lógicas y expectativas divergentes?

Comencemos...

La relevancia del proceso de diseño curricular al que me estoy refiriendo para los integrantes de la UNEM/EI con los que colaboramos los académicos que participamos en este proceso, es el primer elemento que quiero destacar. Fue justamente de ellos desde donde surgió la iniciativa de sistematizar en un modelo educativo formal las experiencias y prácticas que habían madurado a lo largo de más de diez años de trabajo en las escuelas comunitarias de las

comunidades tzotziles, tzeltales y ch'oles de Chiapas que los habían nombrado como educadores comunitarios en las postrimerías del levantamiento armado zapatista de 1994. La importancia política que este proceso tenía para nuestros colaboradores indígenas y para las comunidades que ellos representaban quedó manifiesta en su participación activa y comprometida en los once talleres de diseño curricular que realizamos entre noviembre de 2006 y octubre de 2008, así como en la cantidad y, sobre todo, la calidad de sus aportaciones en el proceso de co-construcción de los diferentes elementos de la propuesta curricular, como, por ejemplo, la definición del perfil docente (Sartorello, 2010).

No cabe duda que, en cuanto actores étnico-políticos posicionados en la conflictiva arena de la educación intercultural bilingüe (EIB) en México y, específicamente, en Chiapas, ellos valoraron muy positivamente la oportunidad de plasmar su concepción de una EIB pensada *desde* y no *para* los pueblos indígenas en un libro académico que sería publicado por una institución de renombre como es el CIESAS. Gracias a ello, como siempre señaló Jorge Guzmán, Presidente de la UNEM/EI, podrían enseñarle al Gobierno mexicano cómo se hace la verdadera educación intercultural *de* y no *para* los pueblos indígenas y, de esa manera, incidir *–desde abajo y desde adentro–* en la formulación de las políticas públicas en campo educativo en México.

Por otro lado, como bien sabemos los académicos que hemos estado acompañando el trabajo político-educativo de la UNEM/EI a lo largo de las dos últimas décadas, “el currículum de la UNEM/EI”, como solemos llamar entre nosotros este modelo educativo, también les permitiría contar con un documento escrito que apoyara los procesos de formación de nuevos educadores comunitarios y maestros oficiales, actividad a la cual los integrantes de la UNEM/EI se han dedicado a lo largo de los últimos quince años, y a partir de la cual se

² Con esta expresión me refiero a la profunda diferencia que existe entre las propuestas educativas interculturales generadas por organizaciones indígenas independientes y las que emanan desde instituciones educativas estatales, cuyos *loci* de enunciación y alcance político y epistémico son radicalmente distintos.

formó la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN)³ activa en México y en Brasil.

Digamos entonces que la relevancia interna de este proceso de co-diseño curricular para los integrantes de la UNEM/EI tuvo que ver con la continuidad de un proyecto político-educativo que los educadores tzeltales, tzotziles y ch'oles de esta organización habían planteado desde su fundación en el año 1995, mismo que habían estado consolidando gracias a su larga colaboración con académicos del CIESAS. Aunque no se relaciona directamente con el proceso de co-producción de conocimiento que analizo en este escrito, al hacer referencia a la colaboración entre UNEM/EI y los académicos que venimos acompañando sus procesos, no es de menor importancia destacar que este trabajo colaborativo ha continuado en el proyecto de investigación-intervención educativa “Milpas Educativas: Laboratorios Socionaturales Vivos para el Buen Vivir” (REDIIN, 2019).

Por otro lado, como precisaré en las siguientes páginas, no me parece de menor importancia señalar la relevancia externa que este proceso de co-teorización educativa tuvo para los académicos que participamos en ello y que, al sistematizar la experiencia y al producir escritos dirigidos hacia la comunidad académica de la que formamos parte, pudimos capitalizar esta experiencia no solo para conseguir nuestro doctorado, sino también para promover otras formas de generar conocimiento educativo basadas en epistemologías colaborativas que permitan descolonizar los procesos de construcción de conocimiento que siguen dominando las ciencias sociales.

³ Coordinada por María Bertely del CIESAS, actualmente la REDIIN aglutina aproximadamente a 500 maestras y maestros de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca (México) y del estado de Roraima (Brasil), quienes se han formado en el Método Inductivo Intercultural (MII), y lo siguen cultivando y desarrollando a partir del trabajo educativo que realizan en las escuelas en las que trabajan en colaboración con niños, padres de familia y demás comuneros de las localidades.

3. Dimensión de la representación: ¿quién escribe sobre quién?

Esta dimensión que Arribas señala en su interesante matriz, resultó de central importancia para el caso del “currículum” de la UNEM/EI. Debido a las razones expuestas en la primera parte de este escrito y, sobre todo, por la voluntad política de los educadores de esta organización social de contar con un material educativo formal que les permitiera interpelar a los funcionarios encargados de definir las políticas educativas, se decidió que el “Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM” no se escribiría en las lenguas originarias (tzeltal, tzotzil y ch’ol) de nuestros colaboradores indígenas, sino en español, la lengua que todos los educadores comunitarios de la UNEM/EI habían aprendido por la necesidad de contar con una lengua franca que les permitiera comunicarse fluidamente con los *kaxlanes*⁴ y también entre sí⁵.

Al respecto, es menester señalar que, si bien en un primer momento los dos asesores principales del proceso de diseño curricular habían propuesto que la redacción del texto sería la tarea principal de los dos asesores locales que estábamos acompañando de manera cercana el proceso, prácticamente desde el inicio nuestros

⁴ José Alejos García explica que: “para el maya el otro es el *kaxlan*, el ‘castellano’, el extranjero, Occidente” (1999: 132-133). El autor argumenta que *kaxlan* es la contraparte, el “otro” polifacético con quien históricamente se ha relacionado el indígena maya, es su referente primordial de identidad étnica, el personaje con quien el indígena maya ha mantenido las relaciones más intensas y conflictivas a lo largo del tiempo. En particular, como efecto de siglos de dominación y explotación social, económica y cultural, los pueblos indígenas de Chiapas viven un entramado de relaciones con el mundo *kaxlan*, marcado por la lucha y la incomprensión. Así como otros ámbitos de la vida social, el campo educativo representa un espacio en donde se desarrollan estas relaciones conflictivas entre indígena y *kaxlan*, fruto de una incomprensión entre dos culturas, una dominada y otra dominante, entre las que ha sido históricamente muy complicado establecer un diálogo armonioso.

⁵ Al respecto, es interesante señalar que si bien los doce educadores solían utilizar el español para comunicarse entre sí, a lo largo del proceso de diseño curricular, también hubo ocasiones en las que platicaron entre ellos en la lengua tzeltal que casi la mayoría dominaba, sobre todo a nivel de comprensión oral.

colaboradores indígenas expresaron la voluntad de redactar ellos mismos, en su castellano escrito desde la sintaxis de sus lenguas maternas, los borradores de las diferentes partes del modelo curricular, lo que abrió paso a un interesante proceso de inter-comprensión intercultural y co-conceptualización, sobre el cual abundaré en las siguientes páginas.

Sin embargo, la decisión de redactar el “currículum” en *castilla*, o sea en la lengua dominante y colonizadora, tradicionalmente impuesta a los indígenas chiapanecos desde la Colonia y que, a más de 500 años de la Conquista, sigue imponiéndose como lengua de enseñanza a las y los niños indígenas en las escuelas oficiales mexicanas, tuvo otras implicaciones de carácter epistémico que es menester analizar detenidamente.

Para ello, sin embargo, considero necesario abordar primeramente la dimensión que Arribas denomina “Poder y asimetrías. Caminando hacia lógicas de co-decisión”. Lo anterior me permitirá explicar cómo, en el caso de la investigación colaborativa a la que me estoy refiriendo, logramos transitar de la colaboración a la co-teorización, por medio de la creación de una Metodología Arraigada Intercultural (MAI) que nos permitió articular la concepción de educación propia y arraigada a los principios de la pedagogía maya que nuestros colaboradores de la UNEM/EI defendieron con fuerza a lo largo del proceso de diseño curricular, con la necesidad de formalizar estas aportaciones generadas desde abajo y desde adentro en un lenguaje académico que fuera comprensible para los tomadores de decisiones del ministerio de educación.

4. Poder y asimetrías. Caminando hacia lógicas de co-decisión

Un primer elemento que es importante destacar tiene que ver con el posicionamiento en pro de la corriente crítica de la interculturalidad (Walsh, 2002) que, como investigadores comprometidos política y

académicamente con la justicia social y con los proyectos etno-políticos de nuestros colaboradores indígenas asumimos los asesores académicos que participamos en este proceso. Walsh (*op. cit.*) destaca que la interculturalidad crítica que se construye desde los movimientos y organizaciones independientes indígenas del continente latinoamericano en colaboración con académicos comprometidos con sus causas y proyectos, forma parte de una política cultural oposicional en la que es central la diferencia colonial que ha relegado y subalternizado a los pueblos indígenas y afrodescendientes, sus prácticas y conocimientos, demarcando así la diferenciación entre saberes locales, folklóricos y no académicos, y la universalidad epistémica de la modernidad.

Desde este punto de vista, un paradigma crítico de la interculturalidad implica entonces la construcción de nuevas epistemologías contra-hegemónicas, cimentadas sobre procesos de de-subalternización y descolonización dirigidos a fortalecer lo propio como respuesta y estrategia frente a la violencia simbólica y estructural del pensamiento hegemónico.

El ejercicio y la significación de la interculturalidad crítica forman parte de luchas “cognitivas, entre diferentes formas de producir y aplicar el conocimiento” (Walsh, 2002: 135), lo que evidencia la existencia de una diferencia que no solo es cultural y colonial, sino fundamentalmente epistémica. Desde esta perspectiva crítica, la interculturalidad se concibe como práctica contra-hegemónica, enfocada en revertir la designación de algunos conocimientos como legítimos y universales en detrimento de aquellos de los pueblos indígenas y afrodescendientes relacionados con la naturaleza, el territorio y la ancestralidad.

Siguiendo en esta reflexión y entrando al tema de la colaboración finalizada a la co-producción de conocimiento educativo, Gasché (2008) destaca la dimensión política de la interculturalidad y afirma que, para concebir una propuesta educativa intercultural crítica, la colaboración entre indígenas y académicos debe centrarse en la reciprocidad y en el inter-aprendizaje. Lo anterior implica, en primer

lugar, que los investigadores cuestionemos nuestra posición de poder estructural y renunciemos a reproducir las características intrínsecas al sistema educativo dominante, adoptando una posición crítica y autocrítica que nos permita poner nuestras herramientas intelectuales y motivaciones políticas al servicio de la generación de propuestas educativas contra-hegemónicas generadas en colaboración con las organizaciones indígenas.

Retomando a Luís Villoro (1998), y aterrizando esta reflexión al proceso de co-teorización intercultural al que me estoy remitiendo en este escrito, en mi experiencia con los educadores de la UNEM/EI lo anterior implicó adoptar una postura ético-política explícita que, más que enseñar, explicar o concientizar, permitiera que los académicos involucrados en ese proceso colaborativo estuviésemos en la disposición de escuchar y aprender de las personas con quien colaboramos. Lo anterior implicó asumir a nivel ontológico que:

La razón no es una, sino plural (...) que el mundo puede comprenderse a partir de diferentes paradigmas (...). Reconocer la validez de lo igual y diverso a nosotros es renunciar a toda idea previa de dominio, es perder el miedo a descubrirnos, iguales y diversos, en la mirada del otro (Villoro, 1998: 168).

Más que una actitud empática o una declaración de buena voluntad por parte de los investigadores, desde mi experiencia, trabajar en colaboración implica asumir consciente y explícitamente una apertura epistémica explícita hacia el reconocimiento de racionalidades otras como premisa para “desmantelar, de-construir y de-colonizar desde adentro las epistemologías occidentales” (Denzin, 2005: 934). Lo anterior implica posicionarse en contra de aquellas prácticas de investigación que suelen perpetuar el poder de la academia también en procesos que se suponen colaborativos.

Como bien explica otro de mis referentes teóricos en el campo de la investigación colaborativa, Luke Eric Lassiter (2005), un punto de partida importante se refiere al papel que los investigadores atribuimos a los sujetos que participan en los escenarios de investigación,

quienes, más que simples informantes, en realidad son co-intelectuales que desempeñan un papel activo y reflexivo al interior del proceso de generación de conocimiento y que, como precisa Norman Denzin (2005: 934), hay que reconocer explícitamente como “co-productores de significados” a la par de los investigadores.

Lo anterior implica que los investigadores que anhelamos colaborar aprendamos a escuchar activamente la voz del otro con quien dialogamos, sin interpretarla forzosamente al interior de categorías que le son ajenas. Retomando nuevamente las sugerentes reflexiones de Villoro (1998), se trata de estar en la disposición epistémica de escuchar y aprender del otro también cuando su verdad no concuerda con los conceptos y valores que tienen significado dentro de nuestro paradigma interpretativo, reconociendo al sujeto con quien colaboramos “a la vez en su igualdad y en su diversidad. Reconocerlo en el sentido que él mismo dé a su mundo” (idem, pp. 159-160).

Como sostiene Boaventura de Sousa Santos (2006: 29) “el otro puede ser conocido solo si se le acepta como un creador de conocimiento”, lo que implica forzosamente implementar prácticas investigativas culturalmente responsivas en las cuales los investigadores seamos responsables “no hacia una remota disciplina o institución, sino hacia los sujetos” (Denzin, 2005: 954) con quienes colaboramos, co-investigamos y, finalmente, co-producimos conocimiento. Este ha sido definitivamente el caso del proceso de co-diseño curricular que realicé junto a los educadores de la UNEM/EI, quienes, en virtud de su trayectoria política y educativa de más de quince años en la conflictiva arena político-educativa del Chiapas post-levantamiento zapatista, fueron excelentes maestros para enseñarme lo que yo necesitaba aprehender para acompañar, desde mi papel de académico, un proceso colaborativo de co-producción de conocimiento educativo.

En este sentido, a partir de su larga trayectoria de trabajo colaborativo con diferentes organizaciones indígenas latinoamericanas, Luís Enrique López (2009: 44) sugiere que:

Esa investigación de acompañamiento debe asumir el carácter intercultural y plantearse nuevos modos de actuación para superar la asimetría y la naturaleza de la investigación académica tradicional. No se trata de investigar a alguien (...) sino de descubrir y construir conocimientos dialógicamente como resultado de la confluencia en el proceso de visiones, perspectivas y experiencia de vida y de educación diferentes.

Haciendo eco a estas consideraciones, Lassiter (2005: 79) señala que el trabajo colaborativo “engendra una compleja y siempre cambiante negociación entre los etnógrafos y sus colaboradores”, lo que ha sido justamente el caso del proceso al que me estoy refiriendo y que en las siguientes páginas explicaré de manera detallada a partir de otra categoría identificada por Arribas en su matriz.

5. Rol del investigador: el arte de descentrarse

Algo que aprendí en la experiencia de co-producción de conocimiento educativo a la que me refiero en este escrito es que los acuerdos morales y éticos entre los investigadores y los sujetos con quienes colaboran, se fundamentan en la reciprocidad; es decir, en la aceptación explícita que cada parte que colabora y, en particular, los académicos, está dispuesta a aceptar las representaciones de los otros sobre sí misma. De hecho, en el proceso al que me refiero, a pesar de nuestras diferencias identitarias o, posiblemente, justo en virtud de ellas, tanto los académicos *kaxlanes* como los educadores tzeltales, tzotziles y ch'oles nos hemos considerado como agentes morales dispuestos a desarrollar un diálogo continuo, y a asumir una responsabilidad compartida y recíprocamente constituida en el proceso y sobre el producto que estábamos co-produciendo.

En otro escrito, he explicado lo anterior utilizando el concepto tzeltal de *kochelin jbahtik* que, como Antonio Paoli (2003: 145) señala:

(...) supone la acción intersubjetiva de un nosotros en el que cada uno se influye a sí mismo y al grupo en su conjunto y esto lo hacen todos a la vez (...). La expresión *kochelin jbahtik* significa que todos los miembros del grupo al interior de la colectividad tenemos responsabilidad y derecho, que todos otorgamos los recursos y definimos intersubjetivamente los fines, la actividad y los procesos.

En este sentido, colaborar es una acción corresponsable, recíproca, basada en el supuesto de que todos los participantes afectamos el proceso y el producto del mismo y, al mismo tiempo, somos afectados por él; los determinamos por medio de nuestras categorías culturales que, simultáneamente, también son determinadas por las de nuestros colaboradores.

Ahora bien, aunque no cabe duda que, en cuanto académico y *kaxlan*, mantuve un poder estructural al interior de ese proceso colaborativo, es importante destacar que este poder no ha sido único ni tanto menos preponderante. Me explicaré mejor aterrizando estas reflexiones a la experiencia de colaboración que he vivido con los educadores comunitarios de la UNEM/EI.

En primer lugar, poniendo en práctica las reflexiones teóricas críticas que alimentaron mi formación como antropólogo social, mi participación en ese proceso partió de reconocer que la tan aclamada racionalidad occidental de la que yo era –y sigo siendo, por supuesto– un portador, no es más que un particularismo militante disfrazado de universalismo y, por lo tanto, un poderoso instrumento de colonización y dominación social y cultural, gracias al cual la academia ha relegado los sistemas de conocimientos y las epistemologías indígenas al rango de saberes locales y mitologías del pasado.

A partir de este posicionamiento político-epistémico, a lo largo de todo el proceso asumí una auto-vigilancia epistémica que me llevó a callarme para escuchar y a guardar silencio y poner un freno a mi locuacidad académica; gracias a ello, pude estar en la mejor disposición para escuchar y aprehender de aquellas racionalidades otras, propias de las culturas tzeltales, tzotziles y ch'oles que encarnaban

mis colaboradores, cuyos valores socioculturales fundamentales difieren de los que inspiran la cosmovisión occidental en la que me he formado y, por lo tanto, mi concepción de lo educativo y de lo intercultural.

Como señalé anteriormente, no cabe duda que lo anterior fue facilitado por las características personales y grupales, así como por las trayectorias político-educativas de mis colaboradores indígenas, quienes a lo largo de los dos años que duró el proceso de co-diseño curricular no tuvieron ni rémoras ni dificultades para asumirse como miembros plenos, corresponsables y complementarios del equipo de investigación en el que participaron, ejerciendo aquel *poder sustantivo* (Bertely, 2013) que les confiere su profundo conocimiento de la epistemología maya y de las pedagogías tzeltales, tzotziles y ch'oles. Este poder sustantivo fue lo que les sirvió para equilibrar el *poder formalizante* (ídem) que los investigadores *kaxlanes* detenemos por nuestra experticia académica y la consecuente capacidad de formalizar en un lenguaje “académicamente correcto” sus concepciones, reflexiones y aportaciones para la construcción de una propuesta educativa intercultural que pudiera interpelar a los tomadores de decisiones de políticas públicas.

Fue justamente la continua tensión y la consecuente negociación entre su poder sustantivo y nuestro poder formal lo que permitió establecer un diálogo intercultural constructivo que, por supuesto, no estuvo libre de conflictos, pero que nos permitió co-teorizar el “Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM”.

Reconocer y valorar este poder sustantivo hizo que los dos asesores que acompañamos desde cerca el proceso entendiéramos rápidamente que nuestra tarea no era la de traducir e interpretar los discursos educativos de nuestros colaboradores, sino la de escuchar y comprender, posiblemente en silencio y sin demasiadas interrupciones, la esencia de sus aportaciones, asumiéndonos humilde y responsablemente como investigadores que están conociendo una realidad nueva y desconocida, sin codificarla a partir de categorías académicamente adecuadas, pero epistémicamente irrelevantes y

por lo tanto inútiles para generar una propuesta educativa intercultural construida desde abajo y desde adentro.

Fue así que, en lugar de conducir la reflexión y organizar el proceso de diseño curricular a partir de una metodología estructurada y rígida, tratamos de facilitar un proceso más espontáneo, inductivo y participativo, dejándonos guiar por las aportaciones de los educadores de la UNEM/EI que, cada vez más, llenaban de significados propios las discusiones y los debates colectivos acerca de las diferentes áreas del currículum que se llevaban a cabo durante las reuniones de diseño curricular.

Creo firmemente que fue gracias a ello que logramos fomentar un proceso inductivo e intercultural de construcción teórica, abriendo espacios –lo que, como ya señalé– implicó a menudo callarnos y seguir escuchando –para que nuestros colaboradores indígenas fueran realmente sujetos de significados, libres de determinar el orden y los valores conforme a los cuales construir y expresar su visión de lo educativo y de lo intercultural.

Profundicemos un poco más en ello, aprovechando otra dimensión identificada en la matriz diseñada por Arribas, misma que me permitirá transitar de la colaboración a la co-teorización.

6. Normatividad y experimentación: de la colaboración a la co-teorización intercultural

Si bien valoro la importancia de producir textos co-autorados entre los antropólogos y los sujetos que colaboran con ellos como forma de representar su autoridad junto a la del investigador en el producto final del proceso colaborativo, a lo largo de la experiencia de diseño curricular a la que me estoy refiriendo aprendí de la lectura de Joanne Rappaport (2007) que la re-conceptualización de la escritura solo resuelve parcialmente el problema de la representación y que, más

que un género literario, la colaboración es principalmente una actividad asumida en el campo.

En cuanto tal, la colaboración entre el investigador y sus sujetos de estudios no solo se refleja en el producto final de la colaboración –o sea en el modelo curricular, en este caso–, sino permea todo el proceso colaborativo –o sea los talleres de diseño curricular–, convirtiendo “el espacio del trabajo de campo entendido como recolección de datos en co-conceptualización” (ídem, p. 4).

En el proceso colaborativo al que me estoy refiriendo, asumir el campo como un espacio de co-construcción de significados educativos implicó considerar las aportaciones de los educadores indígenas de la UNEM/EI no como datos etnográficos que, posteriormente, serían procesados e interpretados por los investigadores, sino como “formas paralelas de análisis” (ídem, p. 6) que se llevaban a cabo durante el proceso colaborativo de investigación.

La colaboración entonces caracterizó todo el proceso de trabajo de campo, es decir, los once talleres de diseño curricular que se llevaron a cabo entre noviembre de 2006 y octubre de 2008, y constituyó el elemento metodológico clave que marcó el proceso de co-diseño de la propuesta educativa de la UNEM/EI. En particular, al tratarse de un proceso intercultural de diseño curricular, la colaboración entre educadores indígenas y acompañantes *kaxlanes* permitió construir aproximaciones teóricas y metodológicas sobre el campo educativo desde las posturas culturalmente situadas de los diferentes colaboradores, lo que resultó en lo que he denominado la “co-teorización intercultural de un modelo educativo” (Sartorello, 2016).

Sin pretender explicar de manera detallada un proceso que he analizado en otros escritos (Sartorello, 2010, 2014, 2016), me parece relevante enfatizar en los fundamentos teórico-metodológicos del proceso de co-teorización intercultural al que me estoy refiriendo.

Para ello, retomaré brevemente las aportaciones de la vertiente constructivista de la teoría fundamentada desarrollada por Kathy Charmaz (2006), quien reconoce la naturaleza interactiva y colaborativa del proceso investigativo no solo en la recolección de datos,

sino también en su análisis, y asume de manera explícita que las informaciones que los investigadores usamos como fuentes para la construcción de categorías teóricas son narrativas, textos, construcciones sociales de sujetos culturalmente situados que, por lo mismo, deben de participar activa y conscientemente tanto en el proceso de análisis de estas información como en la validación de los hallazgos resultantes.

Charmaz (2006) argumenta que las categorías que surgen del análisis de los datos son más que un simple comienzo del proceso interpretativo, sino que orientan de forma importante la construcción de un marco analítico a partir de cual se construye una primera interpretación de la realidad estudiada. En el caso de estudio al que me refiero en este escrito, estos códigos analítico-interpretativos iniciales resultaron ser fundamentales para la construcción del horizonte político-educativo del modelo curricular de la UNEM/EI.

De hecho, fue justamente a lo largo de los once talleres de diseño curricular cuando se registraron las tensiones más fuertes y las más importantes negociaciones entre el poder formal de los asesores académicos *kaxlanes* y el poder sustantivo de nuestros colaboradores indígenas de la UNEM/EI. Y fue justamente en esta fase del proceso de codificación cuando los académicos recurrimos a un elemento metodológico que la propia Charmaz sugiere en sus escritos para contrarrestar el peso avasallador de aquellas inferencias factuales y conjeturas que los investigadores solemos ser muy rápidos en enunciar para condicionar la interpretación de un fenómeno, ejerciendo con una velocidad sorprendente para nuestros interlocutores aquella violencia epistémica implícita en nuestro poder formal como académicos, gracias a la cual condicionamos, desde un inicio, la interpretación del proceso y el resultado del mismo.

Me refiero a los “códigos en vivo” (Charmaz, 2006: 55) que, como bien señala la autora, se derivan de “expresiones específicas” que los sujetos mencionan en momentos clave del trabajo de campo—o sea durante los talleres de diseño curricular, en este caso —y que constituyen “un término innovador que los participantes utilizan para

expresar un significado y capturar una experiencia” (idem). Como señala esta autora, el peso específico que los códigos en vivo desempeñan en el análisis de las informaciones etnográficas recopiladas a lo largo del trabajo de campo depende de la manera en la que los tratamos analíticamente, lo que, en última instancia, se deriva del paradigma interpretativo adoptado por investigadores conscientes del peso que tiene su poder formal en el proceso colaborativo, así como por la capacidad de los sujetos indígenas de hacer valer su poder sustantivo.

Fue éste el caso, solo por mencionar un ejemplo, del código en vivo de “acompañante” que, como mostraré a continuación, fue enunciado por uno de nuestros colaboradores indígenas en un taller explícitamente dedicado a definir el perfil ideal del maestro al interior de la propuesta educativa; debido a su densidad cultural y política, este código en vivo fue un elemento clave por medio del cual se manifestó el peso de su poder sustantivo y se explicitó su agencia en la co-teorización de todo el modelo curricular en objeto.

7. El maestro como acompañante

Los debates colegiados sobre el perfil docente al interior de la propuesta curricular en construcción se llevaron a cabo desde el primer taller realizado en la ciudad de Ocosingo (Chiapas) en noviembre de 2006, y mostraron claramente la tensión que existía entre una perspectiva más académica y occidental de concebir al maestro que sosteníamos los asesores académicos, y otra más acorde a las pedagogías comunitarias que encarnaban nuestros colaboradores indígenas.

De manera muy resumida, la primera enfatizaba la dimensión del *hacer* del maestro, relacionada con su responsabilidad pedagógica en cuanto amplificador del conocimiento del niño a través de la articulación entre los conocimientos indígenas y los conocimientos escolares convencionales, en la graduación y dosificación de los aprendizajes

esperados y en la adquisición de nuevas competencias por parte de los alumnos. Por otro lado, las aportaciones de nuestros colaboradores indígenas, reflejo de sus historias educativas particulares y de sus experiencias como educadores nombrados por las asambleas de las localidades en las que viven, mostraron desde un inicio un énfasis en una dimensión política vinculada con el *ser* educador comunitario, y que, en primer lugar, destacaba la parte actitudinal y enfatizaba la capacidad de establecer relaciones afectivas con los niños, reconociéndolos como sujetos poseedores de conocimiento previos adquiridos en el medio social y natural en el que viven, conocimientos, saberes, valores y actitudes que, desde su perspectiva, deben de ser cultivados, trabajados y reforzados en la escuela, antes de articularse con los conocimientos escolares convencionales.

Esta dimensión política del *ser* maestro surgía también de otro planteamiento de nuestros colaboradores de la UNEM/EI, quienes argumentaban constantemente y con vigor que el maestro tenía que estar vinculado con la comunidad, convivir con los comuneros y responder a las autoridades comunitarias y al mandato de la asamblea general, máxima autoridad educativa a la que tenía que responder un maestro.

Finalmente, reflejando una concepción político-pedagógica propia que valora las formas de vivir, aprender, enseñar y conocer de las comunidades tzeltales, tzotziles y ch'oles en las que se criaron nuestros colaboradores indígenas, una tercera y cuarta dimensiones que emergían constantemente de sus códigos en vivo referidos al maestro eran la relevancia de los principios de la pedagogía indígena y su integración en la educación escolar, y la valoración, por parte de quien estaría a cargo del proceso de enseñanza, de la concepción indígena de persona y de los estilos de vida propios de las comunidades indígenas y rurales, en las que el trabajo agrícola y el respeto hacia la madre tierra son considerados elementos fundamentales.

Como reflejo del peso que estos códigos en vivo desempeñaron a lo largo de todo el proceso de diseño curricular, y reflejando la fuerza del poder sustantivo que ejercieron nuestros colaboradores, a continuación, cito un breve extracto del corpus del proceso de diseño

curricular que simboliza de manera clara el posicionamiento político-pedagógico de nuestros colaboradores a la hora de definir el perfil del maestro en la que, finalmente, fue su propuesta educativa:

Colaborador chol 1: Maestro suena un poco más como alguien que sabe y solo enseña (...). El maestro es como un acompañante. Los maestros [oficiales] tienen esa mentalidad que ellos son maestros y que enseñan, mientras que nosotros nos referimos a alguien que va acompañando en el proceso de aprendizaje, únicamente debe de ayudar al niño porque *éste* de por sí aprende, que es libre de aprender solito, pero en donde le hace falta algo el maestro le ayuda. Deja que el niño sea autónomo en su aprendizaje y el maestro lo apoya en su proceso, ayudando a mejorar (Sartorello, 2016: 272).

El énfasis en la dimensión del *ser* del maestro aparece de forma contundente en la aportación de nuestro colaborador ch'ol que, sintetizando y explicitando con la palabra acompañante una concepción del maestro culturalmente arraigada e implícita en las aportaciones de los colaboradores indígenas expresadas durante los anteriores talleres, definió verbalmente, por medio de un código en vivo explícito, la que, a la postre, sería una de las características principales del maestro-acompañante en la propuesta curricular. A saber: estar consciente de la importancia de no monopolizar el proceso de enseñanza, sino de compartir esta responsabilidad con niños, padres de familia y habitantes de la comunidad.

Más allá de lo que este planteamiento implicó a nivel político y pedagógico para la definición de la propuesta educativa, es importante señalar lo que detonó la explicitación del código en vivo de acompañante en la sesión de diseño curricular. Como si estas palabras no fueran únicamente suyas, sino que reflejaran una concepción del maestro que los demás colaboradores indígenas habían vivido y practicado en sus experiencias como educadores comunitarios, el planteamiento del Colaborador chol 1 encontró de inmediato eco entre los demás educadores indígenas. Sin cuestionar el término acompañante—lo que de

por sí es indicativo de su arraigo—, varios de ellos empezaron a complementar y precisar sus características y dimensiones relevantes:

Colaborador tsotsil 1: No educador porque así solo pareciera que solo educa.

Colaborador chol 2: Acompañante: Va junto a los niños durante todo el proceso (...), porque los niños también ya saben algo, pero él los ayuda para que sepan un poco más.

Colaborador tsotsil 1: Acompañante: Es como un compañero más, solo que tiene un poco más de experiencia, (...), ayuda a desarrollar los conocimientos que ya tienen los niños. Recordemos que los niños no solo aprenden de los maestros, sino que también aprenden de sus compañeros, de los demás niños que están en su salón, así como con los que están en su entorno familiar.

Colaborador chol 2: Uno solo sabe poco, entre todos sabemos más.

Colaborador chol 1: Es como un hermano mayor.

Colaborador tsotsil 2: El maestro es como un padre o una madre, tiene que preocuparse como si fueran sus propios hijos los que tiene ahí.

Colaborador chol 2: Es que se llega a crear confianza con los niños, ellos te agarran confianza, se vuelven tus amigos, platicamos, también afuera del aula y del horario escolar, en la vida comunitaria, en la calle, o en otro lugar. No solo es acompañar al niño adentro de la escuela en su aprendizaje, sino que durante todo el tiempo (...).

Colaborador tsotsil 2: Acompañante, apoya a los padres de familia en la educación de los niños, contribuye, en colaboración con los padres, a la formación de los niños.

Colaborador tzeltal 2: Habría que darles más participación a los niños en la articulación con el conocimiento científico. Los niños pueden investigar en los libros, con los comuneros que han salido, con la televisión incluso, etc. Los maestros no lo saben todo, es importante que no le toque solamente al maestro ampliar los conocimientos, sino que es una tarea que tienen que compartir con los niños (Sartorello, 2016: 273).

Sin tener la pretensión de retomar en este escrito los análisis que realicé en un texto específicamente dedicado a este tema (Sartorello, 2010), me parece importante señalar que el peso del código en vivo de acompañante para caracterizar no solo el papel del maestro, sino como elemento que orientaría toda la propuesta educativa de la UNEM/EI, es el reflejo de una concepción pedagógica culturalmente arraigada entre los pueblos maya de Chiapas. Como bien nos explica Antonio Paoli (2003), en la lengua tzeltal para decir “maestro” se usa la palabra *noptewswanej*, sustantivo que deriva del verbo *noptesel* que significa literalmente: (...) hacer que otro se aproxime, propiciar que tenga una experiencia” (ídem, p. 114).

Retomando nuevamente a este autor:

El *noptewswanej* tiene método (...). El *noptewswanej* no enseña solo a la cabeza sino también al corazón. Y no enseña algo, sino que introduce a un proceso. Primero permite que el otro vea, experimente y, una vez que ha experimentado algo, que lo ha traído a su corazón, le deja que pregunte para que haya deseo de recibir una respuesta (ídem, pp. 116-118).

Lo anterior se relaciona con la forma en que se llevan a cabo los procesos educativos en las familias y comunidades indígenas de Chiapas, a través de los cuales el niño no recibe instrucciones, sino que “[...] actúa desde una autonomía desarrollada a partir de responsabilidad y su derecho; y sus decisiones las debe de tomar por él mismo” (ídem, p. 132).

Podemos entonces afirmar que el código en vivo de acompañante refleja una concepción pedagógica propia, culturalmente situada y practicada en la pedagogía maya, y sintetiza dos aspectos sumamente relevantes que, ejerciendo el poder sustantivo derivado de su conocimiento de los principios pedagógicos propios, nuestros colaboradores indígenas enfatizaron de manera constante a lo largo de todo el proceso de co-diseño curricular. En cuanto acompañante, el

maestro no dirige o conduce el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que ayuda a los niños en su proceso de desarrollo, que empieza desde los conocimientos, habilidades y valores que adquieren en sus casas y en el territorio sacionatural de la comunidad en la que viven. Los niños, por lo tanto, son reconocidos como sujetos activos y autónomos en su proceso de aprendizaje, y el papel del maestro-acompañante consiste en ponerles a disposición sus saberes y experiencia para ayudarles en el proceso de aprendizaje, que no depende únicamente de él, sino en el cual los propios niños, junto a sus demás familiares y habitantes de la comunidad, tienen un papel protagónico.

8. Una Metodología Arraigada Intercultural (MAI)

Con este ejemplo he querido mostrar cómo fue que los códigos en vivo de nuestros colaboradores indígenas, expresión de su poder sustantivo, constituyeron la base a partir de la cual se elaboró una propuesta educativa política y pedagógicamente sustentada en las formas propias de aprender y enseñar de las comunidades tzeltales, tzotziles y ch'oles de nuestros colaboradores indígenas de la UNEM/EI.

Fue así cómo, a partir de la asunción del paradigma epistemológico crítico que he presentado en las primeras páginas de este escrito, y recuperando las aportaciones metodológicas de Rappaport (2007) y Charmaz (2006) anteriormente citadas, los colaboradores indígenas y asesores *kaxlanes* que participamos en este proceso colaborativo estuvimos co-teorizando el modelo educativo de la UNEM/EI a lo largo del trabajo de campo, o sea durante las once sesiones de diseño curricular que se realizaron de noviembre de 2006 hasta octubre de 2008. Fue justamente a lo largo de este proceso que tomó forma y se co-construyó, también de forma colaborativa, la Metodología Arraigada Intercultural (MAI) a la que me referí antes, misma que propició que nuestros colaboradores indígenas participaran activamente en la construcción del modelo curricular, vigilando y validando el

trabajo de codificación, análisis e interpretación que realizábamos taller tras taller. Fue por medio de la MAI cómo, en esta experiencia de co-producción de conocimiento educativo, logramos la construcción de un modelo educativo co-teorizado y arraigado en los códigos en vivo de nuestros colaboradores indígenas.

Para finalizar esta parte, explicaré de manera esquemática cómo operó esta metodología. Para ello, retomaré algunas aportaciones de María Bertely (2000), quien, en un interesante texto sobre etnografía educativa, explica que el proceso de interpretación etnográfica—que en el caso de estudio que estoy relatando se desarrolló a lo largo del propio proceso, cuando los asesores *kaxlanes* y nuestros colaboradores indígenas recopilábamos, analizábamos y sistematizábamos las informaciones del corpus documental para paulatina y progresivamente construir categorías co-teorizadas y para plasmarlas en el texto del modelo curricular—se configura a partir de la triangulación permanente entre tres tipos de categorías:

- a) Las categorías sociales (“representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores”; Bertely, 2000: 64) que, para establecer un paralelo con la propuesta de Charmaz (2006), corresponden a los códigos en vivo de nuestros colaboradores indígenas.
- b) Las categorías del intérprete que, como dice la autora, “se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado” (Bertely, 2000: 64) y que, por las características del proceso de construcción curricular y por la insistencia en limitar el poder de los asesores *kaxlanes* al interior del proceso y favorecer la agencia de los demás sujetos participantes, son producto de la fusión entre los horizontes interpretativos de los asesores académicos y de los de sus colaboradores indígenas.
- c) Las categorías teóricas, “producidas por otros autores [y] relacionadas con el objeto de estudio en construcción” (idem, p. 64) que

permiten profundizar el alcance teórico del modelo curricular co-teorizado y tener mayor incidencia político-educativa.

Ahora bien, considerando la relevancia que a lo largo del proceso de diseño curricular los asesores *kaxlanes* hemos atribuido a los códigos en vivo/categorías sociales de nuestros colaboradores indígenas, en lugar de referirme a la clásica triangulación prefiero utilizar el término de “articulación” entre estas tres categorías para lograr lo que he denominado como co-teorización intercultural. Represento gráficamente este proceso de la siguiente manera.



Es menester precisar que los tres círculos concéntricos que aparecen en la figura no representan espacios cerrados, sino más bien fronteras porosas que, como las capas sobrepuestas, pero permeables e interconectadas de una cebolla, refieren a tres momentos del proceso de co-teorización intercultural fuertemente articulados entre sí. Este proceso encuentra su núcleo generador –su corazón, dirían mis colaboradores de la UNEM/EI– en los principios de la pedagogía indígena explicitados en los códigos en vivo de los educadores tzeltales, tzotziles y ch’oles durante el proceso de diseño curricular. Como expliqué en las páginas anteriores por medio del ejemplo del código de acompañante, a partir de estos códigos propios se construyeron categorías teóricas interculturales como la de maestro-acompañante en este caso, que permitieron fusionar los horizontes educativos de los

educadores indígenas con los de los asesores no indígenas que acompañamos el proceso. Estos códigos fusionados fueron la base para dialogar, desde abajo y desde adentro, con dimensiones y categorías teóricas propias de los procesos formales de diseño curricular, lo que amplió el alcance político-educativo del modelo curricular y permitió lograr el nivel de formalización necesario para poder cumplir con el propósito de incidir en la formulación de políticas educativas que se había planteado como objetivo central del proceso de formalización del modelo educativo.

9. Temporalidades divergentes. El arte de tejer y sostener procesos

Ahora bien, como Arribas señala claramente en el escrito que da estructura a esta contribución, la variable tiempo juega un papel fundamental en estos procesos colaborativos y, en este sentido es necesario tomar en cuenta, por un lado, quién marca esos tiempos y, por el otro, qué pasa cuándo se cierra la parte académica del proceso.

Como ya precisé en las páginas anteriores, los tiempos que caracterizaron el proceso de co-teorización intercultural del “Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM” (AA. VV., 2009) fueron muy amplios: alrededor de dos años, once talleres de aproximadamente una semana de duración cada uno, innumerables horas de trabajo de sistematización tanto por parte de los asesores no indígenas como de los propios colaboradores tzeltales, tzotziles y ch’oles, además del tiempo que cada uno de ellos dedicó a investigar, desde las prácticas educativas que desarrollaban en sus escuelas comunitarias, cómo entender, explicar y enfrentar los retos vinculados a la definición de las diferentes partes de la propuesta educativa. No contar con la presión típica de los procesos académicos en los que solemos estar involucrados quienes nos dedicamos a este trabajo, ha sido una gran fortuna y nos permitió ir co-transformando un proceso

colaborativo en una experiencia de co-teorización intercultural de conocimiento educativo.

No cabe duda que, en esta ocasión, el cobijo institucional que nos ofrecieron el CIESAS y, en particular, María Bertely fue un ingrediente fundamental para ello. Sin embargo, como bien se señala en el título de este apartado que retomamos del texto de Arribas, la variable tiempo también se refiere a otra dimensión que es importante considerar en los párrafos conclusivos de este escrito.

Como señalé anteriormente, la colaboración entre el CIESAS y la UNEM/EI remonta al año de 1995, cuando, en las inmediatas postrimerías del levantamiento armado zapatista en Chiapas, Jorge Guzmán –presidente vitalicio de la UNEM– y los entonces integrantes de lo que posteriormente se denominará UNEM/EI (ver nota 1), fueron a buscar a los académicos de este prestigioso centro de investigaciones para que les asesoraran en diseñar una educación intercultural *de* y no *para* los pueblos indígenas.

La colaboración entre la UNEM/EI y el CIESAS es un proceso que lleva más de dos décadas de mantenerse, antes en las personas de Ron Nigh, Lourdes de León y Gabriela Cetina Vargas y, a partir de 1998, en la persona de María Bertely, quién de ahí en adelante –junto a Jorge Gasché (IIAP)– será la principal referente académica de este colectivo de educadores comunitarios. Durante más de veinte años, Bertely ha sido su principal acompañante académica en una serie de procesos y proyectos educativos de elaboración de materiales educativos, formación docente y diseño de propuestas educativas interculturales bilingües, generadas desde un enfoque crítico y colaborativo, que perduran hasta la actualidad. A lo largo de este tiempo, otros colaboradores *kaxlanes* como somos, solo por mencionar algunos de los que más tiempo llevamos en este proceso, Raúl Gutiérrez, Rossana Podestá (†), Ulrike Keyser y quien escribe el presente, nos hemos incorporado a este colectivo educativo intercultural y entre enero 2017 y diciembre 2019 hemos colaborado junto a la UNEM/EI y a la REDIIN en el proyecto de investigación-intervención “Milpas

Educativas: Laboratorios Socionaturales Vivos para el Buen Vivir” (REDIIN, 2019).

Retomando las palabras de Arribas, en nuestra experiencia, “el arte de tejer y sostener procesos”, que María Bertely ha sabido desarrollar por más de veinte años, es probablemente el ingrediente principal que nos ha permitido seguir colaborando y co-produciendo conocimiento educativo con los educadores de la UNEM/EI y desde casi una década también con las maestras y maestros de la REDIIN de México y Brasil. Posiblemente uno de los secretos de esta continuidad ha sido la capacidad de confiar en el prójimo con la que María ha logrado integrar un equipo intercultural recíprocamente comprometido que perdura y sigue colaborando sin importar los tiempos académicos de los diferentes proyectos en los que hemos participado en estos años.

Sin menoscabo de ello, sin embargo, considero que otro elemento importante de continuidad ha sido el compromiso político de quienes participamos en estos procesos que hemos tomado la decisión de comprometernos política y académicamente con la justicia social y con los sujetos colectivos indígenas con quienes colaboramos, entendiendo que la colaboración implica constante y continuamente enfrentar las tensiones y resolver las negociaciones entre nuestro poder formal y su poder sustantivo.

10. A manera de conclusión ¿Es posible colaborar con cualquier grupo y, añadido yo, con cualquier académico?

Las consideraciones anteriores son las que me permiten cerrar este escrito con una reflexión final sobre otra dimensión señalada en la matriz de Arribas que me permití modificar a la luz de mis experiencias en el campo de los enfoques colaborativos de investigación.

Edgardo Lander (1997) señala que los principales obstáculos para el logro de comunicaciones interculturales horizontales,

democráticas y no coloniales son de naturaleza política y derivan de las profundas desigualdades de poder existentes entre las partes que colaboran. De acuerdo con ello, y como señalé en la parte inicial de este texto, no tengo duda en sostener que la colaboración entre académicos y sujetos colectivos indígenas para la co-producción de conocimiento educativo depende de varios factores, pero que probablemente el más importante es el grado de consolidación político-pedagógico del colectivo con quienes colaboramos. En el proceso al que me estuve refiriendo así como en aquellos en que seguimos colaborando en la actualidad, la claridad político-pedagógica de los educadores de la UNEM/EI y de las y los maestros de la REDIIN es un factor medular que permite generar fecundas tensiones y productivas negociaciones entre el poder formalizante de los académicos y el poder sustantivo de estas organizaciones. Sin este ingrediente, difícilmente estas tensiones y negociaciones permitirían co-producir conocimientos educativos política y pedagógicamente relevantes para las comunidades indígenas, sus escuelas, niñas y niños.

Sin menoscabo de estas consideraciones, sin embargo, y como parte de la reflexividad que debería caracterizar siempre nuestro trabajo de investigadores colaborativos, creo que la pregunta central a la que deberíamos responder los académicos que anhelamos colaborar en la co-producción de conocimiento es más bien la siguiente: ¿es posible colaborar con cualquier académico?

No cabe duda que la respuesta deberían de darla los sujetos colectivos con quienes colaboramos los autores de los escritos que integran este libro colectivo. De mi parte, como he tratado de mostrar a lo largo de esta contribución, me parece que las siguientes palabras de Egon Guba e Yvonna Lincoln (2000: 105) ponen el foco en el meollo del asunto:

Los asuntos relacionados con el método son secundarios con respecto de los que están referidos al paradigma, que definimos como el sistema de creencias básicas o la cosmovisión que guía al investigador, no solo en la elección del método, sino desde un punto de vista ontológico y epistemológico.

Bibliografía

AA. VV. 2009 “Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM” en Bertely Busquets, M. (ed.) *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas* (México: UNEM / ECIDEA / CIESAS / Papeles de la Casa Chata / IIAP / OEI / Ediciones Alcatraz).

Alejos, J. 1999 *Ch'ol/Kaxlan: identidades étnicas y conflicto agrario en el norte de Chiapas, 1914-1940* (México: UNAM).

Bertely, M. 2000 *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar* (México: Paidós).

Bertely, M. (ed.) 2004 *Tarjetas de Autoaprendizaje* (México: Fondo L. Portilla / Premio B. de Las Casas / CGEIB / SEP / OEI, CIESAS / IIAP / Fund. Kellogg / Santillana).

Bertely, M. (ed.) 2007 *Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo* (México: Fondo Editorial de la PUCP / Fundación Ford / UNEM / CIESAS).

Bertely, M. (ed.) 2012 *Tarjetas de Auto-interaprendizaje* (México: CIESAS / UNEM / REDIIIN / UPN / DGEI / SEP).

Bertely, M. 2013 “Apropiación étnica e intermediación académica. Una experiencia de educación intercultural alternativa en y desde Chiapas” en Ascencio, G. *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (México: PROIMMSE / IIA / UNAM).

Bertely, M.; Gasché, J. y Podestá R. (eds.) 2008 *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (Quito: Abya Yala).

Charmaz, K. 2006 *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis* (Thousand Oaks: Sage).

De Sousa Santos, B. 2006 *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria* (Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales - Unidad de Posgrado).

Denzin, N. 2005 “Emancipatory discourses and the ethics and politics of interpretation” en Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.) *The Sage handbook of qualitative research* (Thousand Oaks: Sage).

Gasché, J. 2008 “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?” en Bertely, M.; Gasché, J. y Podestá, R. *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (Quito: Abya Yala).

Guba, E. & Lincoln, Y. 2000 “Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa” en Denman, C. y Haro, J. A. *Por los rincones: antología de métodos cualitativos en la investigación social* (México: El Colegio de Sonora).

Lander, E. 1997 *La democracia en las ciencias sociales contemporáneas* (Caracas: Nueva Sociedad).

Lassiter, L. E. 2005 *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography* (Chicago: University of Chicago Press).

López, L. E. 2009 “Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal” en López, L. E. (ed.) *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (La Paz: Plural Editores / Funproeib / Andes).

Paoli, A. 2003 *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales* (México: UAM-U. Xochimilco).

Rappaport, J. 2007 “Más allá de la escritura. La epistemología de la etnografía en colaboración” en *Revista Colombiana de Antropología*, N° 43: 197-229.

REDIIN (2019). “Milpas Educativas para el buen vivir: Nuestra cosecha”. México: Editorial Tania Reza. Disponible en: https://inide.iberomx/assets_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf

Sartorello, S. 2010 “Ser para hacer: el proceso de co-teorización intercultural del maestro-acompañante en el modelo educativo de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) educadores independientes y colaboradores no-indígenas en Chiapas” en *REDHES. Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales* (México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí) Año II, N° 3: 21-48, enero-julio. En <<http://www.uaslp.mx/Spanish/Academicas/FD/REDHES/Paginas/N%C3%BAmero3.aspx>>.

Villoro, L. 1998 *Estado plural, pluralidad de culturas* (México: Paidós / UNAM).

Sartorello, S. 2012 “Hacia la construcción de una metodología arraigada intercultural aplicada a la co-teorización de propuestas educativas” en Pérez Daniel, M. R. y Sartorello, S. (coords.) *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural* (México: Universidad Autónoma de Chiapas / Universidad Autónoma de San Luis Potosí / Educación para las Ciencias en Chiapas AC).

Sartorello, S. 2014 “La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México: COMIE), Vol. XIX, N° 60 enero-marzo.

Sartorello, S. 2016 *La co-teorización intercultural de un modelo educativo en Chiapas, México* (Quito: Abya Yala).

Walsh, C. 2002 “(De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador” en Fuller, N. (ed.) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades* (Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú).

Capítulo 3

Desplegando dispositivos de escucha en una etnografía colaborativa. Los grupos de debate como situaciones instituyentes

Aurora Álvarez Veinguer y Antonia Olmos Alcaraz

1. Introducción y contextualización

La crisis económica en el Estado español, que comenzó en 2007 con el estallido de la burbuja inmobiliaria, además de otras muchas problemáticas evidenció la ausencia de alternativas de vivienda para un gran número de personas. Una década después del inicio de esta crisis, los desahucios no han cesado, y las cifras a día de hoy continúan en aumento. En este contexto, han surgido movimientos que luchan por el derecho a una vivienda digna, como es el caso de “Stop Desahucios Granada-15M” un movimiento que nace a partir del 15M (2011) ante la necesidad de dar respuesta al problema de la vivienda en la ciudad. La Plataforma de Afectados por la Hipoteca (PAH) y los grupos Stop Desahucios son los movimientos más activos por el derecho a la vivienda en el Estado español, actores colectivos que nacen ante la incapacidad de las instituciones de proporcionar soluciones

políticas y prácticas a la situación de emergencia habitacional del momento (Sebastiani, Fernández y García, 2016).

Andalucía ha sido la segunda comunidad más afectada por los desahucios (10.437 en 2017), después de Catalunya y en la provincia de Granada el número se ha mantenido elevado, siendo respectivamente 1.167 los desahucios efectuados en 2013, 1.147 en 2014, 1.408 en 2015, 1.358 en 2016 y 1.339 en 2017 (CGPJ, 2018). En este contexto, a finales de 2015 un grupo de investigadores/as comenzamos a habitar¹ una etnografía colaborativa junto a Stop Desahucios Granada-15M (SDG-15M)². Nos aproximamos a la etnografía colaborativa por ser una propuesta metodológica que nos permitía adentrarnos de manera colectiva en la formulación de los *qués* y los *cómos* de la investigación y donde la colaboración, entendida por nuestra parte como la activación de comunes (Cota *et al.*, 2017) es asumida como un punto de partida y una dimensión que atraviesa de distinta manera las diferentes fases de la co-investigación (Lassiter, 2005; Rappaport, 2008; Campbell y Lassiter, 2010; Arribas, 2014; Dietz y Álvarez, 2014). A lo largo de los casi cuatro años de co-investigación, hemos tratado en todo momento de activar procesos dialógicos de producción-construcción y valoración del conocimiento, algunos ejemplos de ello serán desarrollados a lo largo de este texto. La etnografía colaborativa se piensa y reivindica como un posible diálogo de saberes-haceres

¹ Utilizamos la noción de “habitar la etnografía” o “habitar la investigación” porque remite a la dimensión encarnada que atraviesa y transcurre en todos los planos y esferas del día a día. La noción de habitar nos permite re-formular la manera de estar y vivir en la investigación e implica un cambio en la responsabilidad epistemológica y política de nuestro compromiso con la investigación; ver Fernández-Savater (2017).

² La etnografía colaborativa se inscribe dentro del proyecto “Procesos emergentes y agencias del común: praxis de la investigación social colaborativa y nuevas formas de subjetivación política” Proyectos de I+D+i (Convocatoria 2014) del programa estatal de fomento de la investigación científica y técnica de excelencia, Ministerio de Economía y Competitividad del gobierno de España (Referencia: CSO2014-56960-P). El proyecto se sustenta en diferentes estudios de caso de carácter colaborativo desarrollados desde centros académicos de Granada, Barcelona, Nueva York y Veracruz, pero en este artículo vamos a compartir solo las experiencias de uno de ellos, implementado por un equipo de investigadores/as que estamos trabajando con un movimiento por el derecho a la vivienda en Granada.

y “prácticas de conocimientos”³ (Casas-Cortés, Osterweil y Powell, 2008) donde diferentes formas colectivas de pensar y representar, narrar, estructurar y organizar, se ponen en conversación generando unas sinergias que devienen en un resultado que es diferente a la mera suma de las partes.

En el mes de enero de 2016, en la Asamblea del Zaidín⁴ de Granada, propusimos dinamizar una serie de “grupos de debate” –cada uno integrado por una cantidad reducida de personas– para poder construir colectivamente la investigación y activar procesos de escucha hacia el interior del grupo. Realizamos 15 sesiones con tres grupos diferentes de aproximadamente dos horas de duración, algunos conformados por cinco personas y otros por siete. Las sesiones fueron grabadas y las necesidades y propuestas enunciadas fueron recogidas en unos documentos, que fueron debatidos y compartidos con cada grupo en una quinta y última sesión, incorporando cambios, sugerencias y propuestas que fueron retomadas por las asambleas. El diálogo de saberes-haceres y las prácticas de conocimientos (Casas, Cortés, Osterweil y Powell, 2008) que hemos ido generando en los grupos de debate, nos han servido para poder cartografiar las necesidades de una de las asambleas del barrio del Zaidín de Granada, y proponer las actuaciones y estrategias –a corto y largo plazo– que

³ La noción de “prácticas de conocimientos” (*knowledge-practices*) la proponen las autoras para romper con la dicotomía y asociación de la acción con los movimientos y la teoría con la academia. Es una manera de entender que el conocimiento no está separado de la práctica, y se destaca el carácter concreto, corporeizado, vivido y situado del conocimiento. Las prácticas de conocimientos son una continuidad que atraviesa el día a día de los movimientos sociales, aunque con demasiada frecuencia han sido negadas, invisibilizadas y no reconocidas. Para las autoras, la negación por parte de cierto sector de la academia de las prácticas de conocimientos, como parte principal del trabajo de los movimientos, ha impedido en muchos casos dimensionar el trabajo político que éstos vienen realizando, como la reconceptualización de la democracia, la generación de competencias y nuevos paradigmas del ser, así como diferentes modos de análisis de coyunturas sociales y políticas (Casas-Cortés, Osterweil y Powell, 2008: 22).

⁴ Dicha Asamblea se celebra en el popular y tradicionalmente obrero barrio del Zaidín, situado en la zona sur de la ciudad de Granada, en la provincia de Andalucía (Estado español).

pueden dar respuesta a las necesidades enunciadas. Un proceso que explicaremos en detalle en los siguientes apartados.

2. Dispositivos de escucha

Los “grupos de debate” han estado formados por personas que se conocían, casi todas de la asamblea del barrio del Zaidín, a excepción de un par de casos, y varias personas vinculadas con la universidad. Un grupo heterogéneo formado por personas “inmersas” en los saberes universitarios, y personas de Stop Desahucios, prácticamente todas muy “ajenas” y distanciadas de dichos saberes. El objetivo de los mismos no era otro que poner a conversar las experiencias vividas, aproximarnos a las narrativas y relatos sobre el colectivo, siempre partiendo de lo vivencial en primera persona. El foco de atención, como hemos comentado anteriormente, no era responder a interrogantes ni objetivos formulados previamente, sino apostar por los contenidos que el grupo decidiese articular y abordar a través del diálogo y la escucha. Se creó un espacio intersubjetivo donde apostábamos por la potencia del “encuentro” sin mayor pretensión formulada *a priori*, entendiendo dichos encuentros como situaciones instituyentes. Tal como plantea Villasante (2006), la propuesta es dar prioridad a los “analizadores situacionales e instituyentes” frente a los analistas académicos instituidos”. El “analizador” es un acto, un suceso y la centralidad consiste en centrar la atención en las “situaciones”. “Los procesos instituyentes lo pueden ser en diversos grados, y siempre están en contraposiciones dialógicas con lo instituido, pero es situándonos en esos procesos, y no tratando de definirlos académicamente, como podemos avanzar tanto en transformar la realidad como en entenderla” (Villasante, 2006: 227). Frente a la determinación de la institución o lo instituido, Castoriadis pone en valor lo instituyente, porque “el momento instituyente da fe de una capacidad humana específica que consiste en crear a partir de nada

una significación radicalmente original” (Laval y Dardot, 2015: 478), conformando nuevos horizontes de sentido (Lara, 2020).

Partimos pues de una noción de “dispositivos de escucha” en tanto que situaciones instituyentes (Villasante, 2006), que nos han permitido crear nuevas significaciones (Castoriadis; citado en Laval y Dardot, 2015), para empezar a caminar hacia nuevas formas de habitar la investigación etnográfica. Con estos anclajes, en este apartado de nuestro trabajo vamos a describir en qué han consistido dichos dispositivos de escucha, que estamos llamando “grupos de debate”⁵. Para ello seguiremos una lógica comparativa y/o de espejos, a partir de lo que consideramos los precedentes de la misma: las técnicas de investigación grupales de carácter cualitativo, en concreto las más usuales (grupo focal y grupo de discusión).

Este tipo de técnica de investigación cualitativa empieza a utilizarse en la década de los años cuarenta del pasado siglo, primero en Estados Unidos y luego en Europa. Desde el principio existe ambigüedad sobre su nominación, y podemos encontrar cómo a veces se la denomina indistintamente como “grupo focal” (Krueger, 1994; Greebaum, 1998), “grupo de discusión” (Callejo, 2001; Gutiérrez, 2008; Ibáñez, 1971; Ortí, 1989) o incluso como “reunión o entrevista grupal” (Edmiston, 1944; Merton y Kendall, 1946). En esta época esta técnica grupal de carácter cualitativo se usaba fundamentalmente, aunque no solo, para la realización de estudios de mercado; tomando relevancia en el ámbito de la investigación social años más tarde. Al principio tenía mucho de “experimento controlado” (Domínguez y Dávila, 2008) y se movía en el plano de lo psicosocial, pero pronto se hace muy popular. A este respecto las críticas que se han hecho tienen que ver con señalar que al tiempo que supone un técnica fácil de emplear supone también una técnica fácil de “desvirtuar” (Gutiérrez, 2008). Es posible que bajo estos parámetros

⁵ Para pensar y problematizar nuestra experiencia de colaboración a partir de la práctica concreta y aterrizada. (Lo que en el trabajo propuesto por Arribas en este mismo volumen, se inscribe dentro de la relación entre experimentación/normatividad).

nuestra propuesta de grupos de debate en tanto que dispositivos de escucha sea justamente una desvirtuación de los tradicionales grupos de discusión y/o grupos focales.

En el contexto desde el que hablamos, el grupo focal, grupo de discusión y/o la entrevista grupal, como una técnica de investigación social de carácter cualitativo que pretendía ser una alternativa a los muy extendidos cuestionarios, llega de la mano de Jesús Ibáñez (1979), algunas décadas después, en pleno desarrollo de la sociedad de consumo y también aplicado en esa época al estudio de mercados (Domínguez y Dávila, 2008). Ibáñez (1979) hablará del grupo de discusión como de un espacio conversacional, dónde el diálogo emerge como un acto colectivo de construcción simbólica inscrito social y sociológicamente.

Nos sentimos muy identificadas en nuestras formas de proceder metodológico con la dimensión conversacional que –al menos programáticamente– se le da al grupo de discusión en nuestro contexto desde el principio. Más adelante profundizaremos en esta cuestión, pero por ahora apuntar tan solo a que la interpretación y/o propuesta decolonial (Olmos Alcaraz *et al.*, 2018) que hacemos de esta técnica no podría sino potenciar y realzar las características que aluden a la grupalidad, a lo dialógico y al intercambio no jerarquizado de pareceres que podría tener cualquier conversación entre sujetos que se reconocen como iguales en tanto que pertenecientes a un mismo colectivo, más allá de las diversidades que nos identifican⁶.

Por otro lado es interesante señalar cómo a pesar de que existe acuerdo en que “la formación en este campo solo se consigue informalmente a medida que se desarrolla una práctica investigadora, así como la realización de numerosos grupos” (Gutiérrez, 2008: 10), y que el desarrollo de los mismos no puede “obedecer a un recetario”

⁶ Esta presuposición no implica no reconocer la existencia de relaciones de poder, como en cualquier otro contexto y espacio de interacción social. Cuyo horizonte de referencia es el arte de descentrarse, aprender a superar la autoridad y monumentalidad del/a investigador/a.

(Ibáñez, 1979; Gutiérrez, 2008; Ortí, 1989); no faltan trabajos académicos que hacen las veces de “manual de instrucciones” para la puesta en práctica tanto de grupos de discusión como de grupos focales. Y aunque no es esta nuestra intención –servir de recetario–, a continuación –y como un ejercicio meramente analítico– ponemos a dialogar los elementos más característicos identificados por la literatura científica al respecto de cada una de estas modalidades y dispositivos metodológicos grupales (en concreto del grupo focal y del grupo de debate)⁷, con nuestra propuesta que –recordemos– se enmarca dentro de una investigación etnográfica de carácter colaborativo. Como punto de partida (pero de nuevo únicamente como una estrategia analítica que nos permitirá empezar a andar en este ejercicio para más adelante complejizar nuestras reflexiones), entendemos que los grupos de discusión podrían ser una versión más flexible de los grupos focales (Gutiérrez, 2008); y que los grupos de debate son a su vez una versión menos programática de los grupos de discusión.

Siendo así, analizaremos comparativamente cuestiones que tienen que ver con: 1) La conducción de los grupos; 2) la composición de los mismos; 3) los espacios en los que se ponen en práctica; 4) las funciones y/u objetivos que persiguen cada uno de ellos en el marco de las investigaciones que se insertan; 5) el esquema de actuación y la estructuración de las sesiones; 6) el estilo de las interacciones verbales y el funcionamiento en los mismos; 7) el análisis e interpretación que se produce a partir de los mismos; 8) el final de los grupos; y 9) las compensaciones que se estipulan para las personas participantes.

⁷ Por limitaciones de espacio no podremos analizar en profundidad las características del grupo de discusión y del grupo focal, y somos conscientes que presentamos una descripción muy sintetizada de ambas técnicas. Para profundizar en los grupos de discusión ver Ibáñez (1979), y sobre los grupos focales ver Krueger (1994), entre otros.

Cuadro 1
Comparativa de Grupos Focales, Grupos de Discusión y Grupos de Debate

Grupos Focales	Grupos de Discusión	Grupos de Debate
1). Conducción-Moderación		
Directivo	No directivo	Directivo (1º sesión) No directivo
Moderación experta	Moderación experta + Responsabilidad grupal	Moderación no Experta + Responsabilidad Grupal
2). Composición		
Selección Representativa		No Representatividad
Desconocimiento entre Participantes		El grupo es una comunidad
6-10 Personas		5-7 personas (Excepciones)
Duración menos de 1:30 h.		Duración Variable
3). Espacios de puesta en práctica		
Escenarios Formales/"Neutros"		En "Casa"
4). Funciones y/u objetivos		
Función Instrumental	Función Exploratoria	Función Exploratoria/Escucha
No Reflexividad	Orientación Crítico-Reflexiva	Reflexividad
5). Esquema de actuación y estructura de las sesiones		
Temas Impuestos	Temas Impuestos	Temas Propuestos (1º Sesión)/Surcidos del grupo (Las siguientes)
Opción de Respuesta Delimitada	Respuestas Libres (Con Guion)	Respuestas Libres y Sin Guion/Limitaciones a Ciertos Discursos
6). Estilo de las interacciones verbales y funcionamiento		
Pregunta-Respuesta	Discusión-Conversación-Simulación de un Grupo	Debate-Conversación-Grupo Real
Exigencia de Participación de Todos	Exigencia de Consenso Discursivo	Sin exigencias de Participación

7). Análisis e interpretación		
Análisis de Contenido	Análisis de Discurso/ Interpretación	Co-interpretación/Sin Análisis Temático
8). Final de los grupos		
Saturación Discursiva		Transformación en Proyecto Transmedia
9). Compensaciones a los/as participantes		
Compensaciones Materiales	Compensaciones Materiales + Generar Estrategias de Intercambios	No Compensación-No Participación Altruista

Fuente: Elaboración propia.

3. La conducción de los grupos

Cuando hablamos de “conducción de los grupos” nos referimos, por un lado, a cómo es la dirección de los mismos y el estilo de la moderación, y por otro las características que se le presuponen a la persona que modera. En ese sentido hemos de hablar de una mayor o menor *directividad* en función de si se trata de un grupo focal; de “no *directividad*” si se trata de un grupo de discusión (Ibáñez, 1979) o los grupos de debate. En nuestro caso el dispositivo metodológico en cuestión fue más dirigido la primera sesión, y no directivo en las siguientes. Ello se explica porque las temáticas a abordar estaban decididas para el primer encuentro⁸, pero fueron decididas y acordadas por todo el grupo para las siguientes.

⁸ La primera sesión tenía dos objetivos: a) conocer los relatos compartidos sobre Stop Desahucios Granada 15M de los últimos 5 años; b) conocer los relatos sobre los hitos compartidos sobre Stop Desahucios Granada 15M.

Estos dos objetivos se trabajaron a partir de tres preguntas:

¹ ¿Cuáles son los primeros recuerdos que tenéis de Stop Desahucios Granada 15M?

² ¿Por qué y cómo os involucráis en Stop Desahucios Granada 15M? ¿Por qué continuáis en Stop Desahucios Granada 15M?

Con respecto a las características de la moderación, en el caso del grupo focal, existe una persona moderadora experta en el tema, que es quien conduce el proceso todo el tiempo (Gutiérrez, 2008). El/la moderador/a debe “hacer hablar” al grupo, pero sin participar de los discursos que se generen. Es decir, hace las veces de supervisor/a.

En el caso de los grupos de discusión existe una persona moderadora experta en el tema, pero los/as participantes deberían asumir grupalmente la responsabilidad del funcionamiento del grupo. En este caso también se trataría de “hacer hablar” al grupo, con una mayor participación que en el caso del grupo focal, también sin condicionar la respuesta, y también con una dinámica tipo “supervisión” (Domínguez y Dávila, 2008; Ibáñez, 1979).

Sin embargo, en nuestra propuesta metodológica en absoluto éramos exclusivamente moderadoras en el sentido de “hacer hablar”, ni expertas en el tema, o al menos no tan expertas como el propio grupo, y fuimos participando en los debates cuando considerábamos que teníamos algo que aportar y compartir. Dado que a lo largo de las sesiones se iban incorporando las temáticas que las personas estimaban oportunas, en realidad la idea inicial era que para sucesivas sesiones fuesen las personas participantes las responsables de la conducción-moderación de nuevos grupos de debate, pero esto último no lo hemos llegado a hacer⁹. ¿Cuál era el sentido de este proceder? Llegar a diversas voces dentro de SDG-15M, que todas las personas tuviesen la oportunidad de reflexionar como grupo hacia el interior, y que todos/as contribuyesen a la construcción colectiva de la investigación. En este sentido, más que “hacer hablar”, en este caso lo que se pretendía era “escuchar y hacernos escuchar” como grupo. Es decir, conseguir

³ ¿Qué momentos creéis que son importantes en vuestra historia como movimiento y como grupo?

⁹ Aunque inicialmente había muchas ganas e ilusión, dado el poco tiempo del que dispone la gente y el exceso de compromisos dentro del movimiento, la propuesta lamentablemente no terminó de replicarse tal como se había previsto. Sin embargo, muchos de los contenidos abordados en los grupos fueron incorporándose poco a poco en las asambleas, por lo que revertían a todo el grupo, y la gente hizo suyos los contenidos y las propuestas enunciadas.

una moderación no en términos de supervisión, sino en forma de acompañamiento y caminando hacia lógicas de co-decisión.

4. La composición

En el proceso de diseño de este tipo de técnicas, tanto en el grupo focal como en el grupo de discusión, se otorga mucha importancia a la selección de las personas participantes. En uno y otro caso dicha selección es realizada por la persona investigadora y/o equipo de investigación; deben responder a unos perfiles para que el grupo sea representativo de todos los sectores/agentes que forman parte del “problema” de investigación; y deben conformarse de tal manera que, según nos dice Ibáñez (1979), los/as participantes no se conozcan entre sí, para evitar que en la conversación operen los “sobre-entendidos”. El autor incluso llega a decirnos el número de personas que tienen que tener los grupos de discusión para que funcionen de manera adecuada (entre 6 y 10). Para Ibáñez (ídem, p. 271) “el grupo de discusión es un grupo simulado y manipulable”. Al igual que el grupo focal, el grupo es creado artificialmente *ad hoc* para unos fines (de investigación) determinados. Cuando dice “manipulable”, Ibáñez se refiere a que es el investigador/a quien tiene el poder de dar existencia al grupo, pautando los tiempos, la composición, etc., en ese sentido nos indica incluso lo que deben durar las sesiones: no más de una hora y media. Y ello con miras a conseguir “fiabilidad y validez” en los resultados. Nadie debe abandonar el grupo hasta que no se haya acabado.

El número de participantes en nuestro caso, si bien –como hemos comentado más arriba– en la planificación sí se ajustaba al estándar establecido por Ibáñez (ídem), estando entre 5 y 7, en la práctica hubo ocasiones en las que estábamos 3 y 4 personas, no más¹⁰.

¹⁰ La ausencia de tiempo y lo difícil de hacer algo continuado con gente que tiene una existencia tan vulnerable y expuesta a las emergencias diarias se evidenció durante todo el proceso como una realidad indiscutible.

El proceso que seguimos para la formación de los grupos fue consultar a personas de Stop Desahucios Granada-15M para que nos ayudasen a conformar los grupos, nos fugamos de recurrir a criterios de homogeneidad y heterogeneidad enunciados en los grupos de discusión. En ese sentido, la “representatividad” nosotras la buscamos en general, no en cada grupo. Es decir, queríamos hablar con quienes llevaban más tiempo, menos, en distintos momentos de su problema de vivienda, hombres-mujeres, etc. Pero creímos importante conservar los grupos de “afinidad” y/o no juntar a quienes sabíamos que no “se llevaban”. Además en nuestro caso, todo el mundo se conocía entre sí. El objetivo de esta forma de proceder era que la gente se sintiese cómoda para hablar de ellos/as mismos/as, a nivel individual y grupal, dada la carga emocional de las temáticas a abordar. Esta manera de conformación de los grupos puede parecer *a priori* fruto de una inadecuada aplicación de la técnica, pero nada más lejos de la realidad, fueron decisiones muy pensadas y meditadas. El Colectivo IOE (201: 80) nos dice al respecto que:

(...) en la medida que el trabajo de diseño sea descuidado todo el proceso de producción de un texto sufre condicionamientos que escapan al control de los/as investigadores/as y a sus posibilidades de análisis, cuando no invalidan de forma grave el conjunto del trabajo. En cambio, un diseño cuidado del trabajo con grupos pone de manifiesto una reflexión sobre las variables claves que estructuran el campo social estudiado.

En nuestro caso es cierto que no seguimos las pautas de recomendación sobre la materia: el espacio neutral, la representatividad, la selección por parte de la persona que investiga, etc. pero eso no significa que nuestro diseño no fuese cuidado, sino que lo que significa es que nuestros objetivos para con el grupo eran otros y no los programáticos de la investigación social hegemónica. No queríamos producir datos, sino construir procesos-relaciones-vínculos.

Nuestros grupos de debate no han sido grupos simulados (son grupos reales, de afinidad que son parte de Stop Desahucios Granada

15-M). El grupo no fue creado para responder a nuestros fines de investigación, sino interpelado en su existencia como tal para tratar de construir conjuntamente dichos fines-objetivos de investigación. Y en absoluto hemos pretendido ejercer el poder de manipulación al respecto. Nunca tuvimos el poder de decidir si el grupo existía o no; porque sí existía. Tampoco teníamos el poder de disolverlo. Las personas que participaron en los grupos de debate se conocían entre sí, y ello ha sido una cuestión no solo inevitable dado el grupo con el que trabajábamos, sino también buscado por nuestra parte, para que hubiese complicidad entre las personas. Pero algo que es igualmente relevante es que “nosotras” investigadoras también formábamos parte del grupo, también era conocido, y también lo queríamos así.

En los grupos de discusión “se persigue que las relaciones entre sus participantes sean simétricas” (Domínguez y Dávila, 2008: 109). En nuestro caso éramos muy conscientes de que en algunos grupos de debate existían relaciones de poder muy explícitas, papeles de liderazgo que quedaron manifiestas en alguna sesión, pero entendíamos que esas relaciones eran consustanciales al grupo y no debíamos “evitarlas” de forma artificial ni negarlas.

La cuestión del tiempo ha sido muy particular en los grupos de debate: los/as participantes tenían otras urgencias, situaciones personales muy complejas y unos tiempos muy limitados y específicos. Eso implicó que la delimitación temporal se adaptase al grupo y no a lo “programáticamente establecido”: desde empezar 30-40 minutos más tarde porque estamos esperando a 2 y hasta 3 de, por ejemplo, 6 participantes (es decir, la mitad del grupo); hasta terminar una hora más tarde de lo establecido porque seguíamos dialogando, compartiendo, construyendo grupo en el espacio que se había generado. Pero también hubo situaciones en las que había personas que tenían que ausentarse antes, o venir con sus hijos/as o nietas/os. En ningún momento hemos pensado en “invalidar” la técnica por este tipo de cuestiones. Nos hemos adaptado a las mismas, porque respondían a las características del grupo. La validez y la fiabilidad no estaban en

nuestros horizontes de sentido con este proyecto. Nos interesan los procesos, nos interesa construir con y junto a.

5. Los espacios en los que se ponen en práctica

En la literatura académica sobre el funcionamiento de este tipo de técnicas grupales se suele prestar también mucha atención a los espacios y lugares que han de elegirse para el desarrollo de las mismas. Se recomienda que tanto los grupos focales como los grupos de discusión tengan lugar en “escenarios formales”, neutros (salas de hotel, universidad, etc.). Lugares, se nos dice, “neutros”, que no les sean familiares a los grupos pero tampoco ajenos. En el caso de nuestra propuesta también nos separamos de esta recomendación, dado que tuvieron lugar en el local donde semanalmente Stop Desahucios del barrio del Zaidín se reúne para celebrar una de sus asambleas, y donde tienen lugar otras tantas reuniones de organización del movimiento. Podemos decir que los grupos de debate se celebraron “en casa”, en el Local de la Ribera¹¹. Desde nuestro punto de vista, el objetivo era pensar en la comodidad de la gente, y en un espacio que les fuera de agrado.

6. Las funciones y/u objetivos que persiguen estas técnicas en el marco de las investigaciones en que se insertan

El grupo focal tiene una función instrumental, en el sentido de estar dirigido exclusivamente a la obtención de datos (Domínguez y Dávila, 2008). Con el mismo se busca generar información sobre un tema

¹¹ Local en el Barrio del Zaidín donde se reúnen diferentes colectivos, movimientos e iniciativas sociales de la ciudad de Granada, cuyos objetivos generales están basados en la creación de tejido social, la organización y auto-organización popular. <<https://colectivolaribera.es/category/encuentranos/>>.

o un producto –recordemos, son muy usados en materia de estudio de mercados– en cuestión. En este sentido el grupo focal no es de carácter reflexivo, lo que busca que todas las personas se posicionen, y respondan a los inputs de la persona encargada de la moderación.

Por su parte, el grupo de discusión es más de carácter exploratorio, en el sentido de pretender conocer opiniones sobre unos determinados temas; pero con una orientación crítica “hacia la comprensión de los procesos sociales en curso” (Domínguez y Dávila, 2008: 100); se busca la generación de significados, no solo la producción de información y datos como se estipula hace el grupo focal. El grupo de discusión es, por lo tanto, una técnica de carácter reflexivo, tiene en cuenta los efectos que el curso de la conversación tiene sobre la gente (Gutiérrez, 2018; Ibáñez, 1979).

El carácter de nuestros grupos de debate también es exploratorio, pero en un sentido muy distinto. Es exploratorio, pero con el fin de construir los objetivos de la investigación de manera colectiva. Partíamos de dos objetivos iniciales muy genéricos en el proyecto: aproximarnos a los procesos de agenciamientos cotidianos y la subjetivación política. Sin embargo en ocasiones también sentimos que nuestra propuesta metodológica se parecía a sesiones de fortalecimiento de grupo, de apertura de espacios para la escucha intra-grupal en un contexto donde las urgencias y la falta de tiempo impide pensarnos a nosotros/as mismos/as en tanto que protagonistas de procesos de subjetivación política desde lo cotidiano. Y por supuesto, al igual que los grupos de discusión, el significado que los/as participantes daban a sus discursos y prácticas importaban. El carácter reflexivo estaba muy presente. No olvidemos que esta técnica, en nuestro caso, se ha puesto en práctica y/o ha surgido en el marco de una metodología etnográfica, además, colaborativa¹².

¹² Al poco tiempo de comenzar con los grupos de debate se generó otra dinámica de trabajo en el movimiento, denominado “grupo de reflexión”, donde participaron algunas de las personas que habían formado parte de los grupos de debate. El objetivo de este grupo de reflexión era analizar y debatir sobre posibles mejoras del funcionamiento del colectivo, algo que también se había abordado en los grupos de debate.

7. El esquema de actuación y la estructuración de las sesiones

En lo relativo al funcionamiento de las temáticas trabajadas en los grupos, tanto para el grupo focal como para los grupos de discusión, los temas son propuestos por la persona investigadora o el equipo de investigación. En el grupo focal la persona encargada de moderar además de formular las preguntas “a la vez ofrece respuestas (desde una posición de liderazgo)” (Domínguez y Dávila, 2008). En el caso de los grupos de discusión el investigador o la investigadora, “no construye ese marco de actuación, no delimita las respuestas, sino que es el grupo el que genera ese esquema” (Porto y Ruíz, 2014: 260).

En el caso del grupo de discusión, “El guion da cuenta de su estrategia para el tratamiento de los objetivos a través de cada grupo en cuestión. No es un corsé ni algo cerrado que haya que seguir al pie de la letra: el guion hay que trabajarlo minuciosamente (temas, conceptos...), ordenándolo de lo general a lo concreto, y así poder tenerlo presente durante la sesión para valorar de qué manera resulta reconocible en el ir y venir (o discurso) del grupo de discusión” (Domínguez y Dávila, 2008: 105).

Con respecto a nuestra propuesta de dispositivo de escucha, también diseñamos un esquema de actuación y redactamos unos consejos de funcionamiento. Sin embargo, con respecto al contenido de las sesiones, solo estaban establecidas de antemano en la primera sesión, como comentamos anteriormente; el resto de sesiones abordaban temas que eran sugeridos por el grupo, no por nosotras en tanto que investigadoras. Por otro lado, y a este respecto también, nosotras “limitamos” ciertos discursos: entre las recomendaciones de funcionamiento, la primera era “debatir, analizar, reflexionar sobre nuestros discursos y prácticas”, lo que excluía “debatir, analizar, reflexionar sobre los discursos y la prácticas de los y las <<otros/as>>”. Es decir, en tanto que esta práctica investigativa quería reforzar el grupo, no podíamos permitirnos que se convirtiese en un espacio donde se hablaba de otras personas, se criticase, etc. La segunda recomendación

era: “es nuestra voz y nuestras propias experiencias lo que tiene valor. Hablar con respeto y entender que hay otros puntos de vista”.

8. El estilo de las interacciones verbales y el funcionamiento

La literatura especializada en la materia sostiene que las interacciones verbales en los grupos focales se construyen en forma de debate, esto es, como una forma de “discusión tanto organizada como dirigida desde experiencias particulares” (Domínguez y Dávila, 2008: 99). La idea es que la persona encargada de la moderación, como mencionábamos más arriba, dirija los temas, y la participación de cada uno de los/as componentes actúe como un espejo (Domínguez y Dávila, 2008). Esto es, que todas las personas respondan a las mismas cuestiones planteadas por el/la moderador/a. El guion que se haya diseñado previamente ha de seguirse siempre, en el sentido de no dejar de abordar ninguna cuestión contenida en el mismo y de no dejar de abordar todos y cada uno de los temas programados de antemano, de modo que la persona que modera se encargará de que cada una de las personas participantes intervengan en todo lo que se plantee (ídem).

En el caso de los grupos de discusión, Ibáñez (1979) afirma que cada cual “representa su papel”, que se trata de una especie de “representación de los personajes en una obra”. Las interacciones verbales se han de desarrollar en forma de conversación, como una “discusión en un trato mutuo que comporta una construcción conjunta del sentido” (Domínguez y Dávila, 2008: 99). Se ha de producir una conversación, también conducida por un guion, pero el mismo no tiene por qué seguirse al pie de la letra (ídem). Se ha de conseguir que se genere una conversación única, entre todas las personas participantes, no varias conversaciones que se desarrollan en paralelo. Se busca por lo tanto la cooperación entre los/as participantes y el consenso discursivo (Gutiérrez, 2008).

Nuestra propuesta de dispositivos de escucha comparte algunas de las cuestiones mencionadas para los grupos de discusión, pero se separa diametralmente de otras. Esto último porque los grupos de debate no han supuesto en absoluto simulaciones, sino que son un grupo real. Sí coincidimos en el carácter conversacional que se le presupone a los grupos de discusión, característica compartida por otras técnicas de investigación social de carácter cualitativo y etnográfico. En ese sentido compartimos con Devillard, Franzé y Pazos (2012: 355) las implicaciones de trabajar a través de la conversación:

Se trata de plantear una forma de producir datos discursivos, a lo largo de todo el trabajo de campo, que se aproxime lo más posible a la lógica conversacional de la vida diaria, antes que a la situación artificial creada ex profeso por la técnica de entrevista por muy informal que se plantee.

9. El análisis y la interpretación

Con respecto al análisis e interpretación de los datos producidos a partir de los grupos focales según Domínguez y Dávila (2008), se hace más tipo “análisis de contenido”: segmentar la información, establecer categorías y codificar resultados. Y en el caso de los grupos de discusión hablaríamos más bien de “análisis de discurso”, donde tanto la persona investigadora como participantes analizan e interpretan, dado que “a lo largo de la discusión hay operaciones continuas de análisis e interpretación y no solo a cargo del preceptor sino también por parte de los participantes” (Ibáñez, 1979: 267-268). El objetivo del análisis en los grupos de discusión, nos dice Ibáñez, es captar el sentido oculto, lo dicho, pero no de manera abierta (interpretar propiamente dicho), sin unas reglas fijas. Lo que sí nos ofrece el autor son tres pasos a seguir: 1) lo que él llama análisis nuclear; 2) lo que denomina análisis autónomo; y 3) lo que nombra como “análisis *synnomo*”. Lo primero hace referencia a buscar verosimilitud en

los discursos; lo segundo identifica todos los discursos (opiniones) que hay; y lo tercero hace referencia a separar el significado del sentido (lo que se dice y lo que significa eso en un contexto dado). Por su parte, el Colectivo IOE identifica tres momentos en el análisis y la interpretación: 1) análisis redistributivo y temático (qué temas salen y frecuencia de aparición); 2) se añade el análisis de lo latente y las connotaciones; y por último, 3) un nivel más de análisis sería atender a los contextos de producción del discurso y las características de los participantes. Es decir, sería ir más allá del análisis meramente textual.

En nuestro caso, la interpretación fue co-interpretación, *a posteriori* de la celebración de las distintas sesiones de grupo (tuvimos una última sesión de reflexión sobre lo acontecido en las sesiones previas); el análisis está en curso, pero porque no hemos visto prioritario hacer análisis de contenido temático¹³. Igualmente no hemos tenido reglas fijas, pero sí una cuestión clara: no queríamos interpretar en nombre de nadie, y de ahí una sesión final para volver a preguntar qué se quería decir cuando se dijo tal cosa. Esto va posiblemente en contra de ese precepto de “captar el sentido oculto” que Ibáñez destaca para los grupos de discusión. Por otro lado, sin haber finalizado el análisis de los grupos de debate realizados, y sin tener totalmente definido, establecido aún cómo vamos a hacerlo, sí partimos de unos mínimos que han de estar presentes en ese proceso de análisis. En ese sentido, lo que el Colectivo IOE (2010) señala como su tercer momento de análisis, que identifica como fase de “modelización teórico-empírica y re-descripción interpretativa”, y que tiene que ver con insertar los discursos en sus contextos para ser analizados, sería central en nuestra propuesta: tanto el locus de enunciación de cada cual como la estructura en la que nos insertamos sin duda imprimen significados a nuestros discursos.

¹³ En la fase final del proyecto, las personas vinculadas con la Universidad hemos comenzado a realizar análisis de contenido de los grupos de debate. Volveremos a esta cuestión el apartado final de este trabajo, al tratar las limitaciones de nuestra propuesta metodológica.

10. El final de los grupos

Tanto para los grupos focales como para los grupos de discusión el final de las sesiones viene delimitado por la saturación discursiva, que serviría para dar por finalizado el trabajo. A ello habría que sumar la recomendación citada más arriba de Ibáñez de una duración entre hora y hora y media. Por nuestra parte, hemos de decir que nuestro fin ha sido la transformación del grupo en un proyecto transmedia. A partir de una problemática enunciada en los grupos de debate –la manera en que Stop Desahucios es representado y se comunica con la sociedad– hemos comenzado a trabajar en un proyecto transmedia, aprendiendo a grabar vídeos, a construir un banco de imágenes y a expresarnos en gramáticas nuevas para gran parte del grupo, buceando en todo el material ya producido. El primer producto ha sido un documento promocional, una cápsula audiovisual. También estamos trabajando en otro producto-vídeo “reporteras/os a pie de calle” (SDG-15M, s.d.)¹⁴, y desde junio de 2018 estamos elaborando, junto a personas también de otros colectivos y espacios de la ciudad de Granada, una radionovela.

11. Las compensaciones que se estipulan para los participantes

Si bien hay posiciones encontradas al respecto, es habitual encontrar que la “colaboración altruista” no se considera la posibilidad más viable (Porto y Ruiz, 2014) ni para los grupos focales ni para los grupos de discusión. Ibáñez (1979), por su parte, entiende que no se

¹⁴ En <<https://afectadosporlahipotecagranada.com/reporteros-y-reporteras-stop-desahucios-granada-15m/?fbclid=IwAR2OXkRbdkvM8wkNCTLPH5ubiTM9KhFBtwC-boIO0-YM61sxf2EtNS08Azsw>> acceso 8 de mayo de 2019.

debe otorgar algo a cambio de la participación, que se deben desplegar otro tipo de estrategias para generar relaciones de intercambio entre participantes e investigadores/as.

Nuestro posicionamiento epistémico y metodológico, abiertamente anti-extractivista, nos posiciona ya de una manera muy particular a este respecto. No entendemos que la compensación sea necesaria porque no entendemos que estemos forzando una participación altruista. Al ser parte del grupo, entendemos que este trabajo revierte en el propio grupo. Desde el principio nos pusimos “al servicio del grupo” –sin caer en lo que se conoce como una “antropología por demanda” (Segato, 2015)–; pero nuestra lógica de trabajo hace que no hayamos pensado en la compensación en otros términos, más allá de ser parte activa del movimiento. Nuestro proyecto existe para escucharnos y fortalecer al grupo, esa era nuestra pretensión, otra cosa es que lo hayamos conseguido o lo hayamos logrado en mayor o menor grado. Y el tiempo dedicado a los grupos de debate ha sido un tiempo invertido para escucharnos como grupo, para conocer debilidades, potencialidades, formas de funcionamiento, estados de ánimos, etc., no para solucionar problemas (no podemos devolver la casa a la gente); ni somos una ONG; aunque sí podemos tratar de que el trabajo que estamos haciendo revierta en el propio grupo, en tanto en cuanto que es el propio grupo el que está trabajando para solucionar sus problemas habitacionales y otros –no menos importantes– asociados.

12. A modo de conclusión: potencialidades y limitaciones de los grupos de debate

En este apartado queremos abordar lo que serían desde nuestra experiencia las potencialidades y limitaciones de los grupos de debate. Sin duda, somos muy conscientes de que lo que estamos entendiendo como potencialidades, desde otros enfoques se podrían considerar

como limitaciones y debilidades, pero en ello reside la magia de la intersubjetividad.

a. Potencialidades a partir de las experiencias de los grupos de debate

Los grupos de debate fueron pensados como un espacio para que un grupo que ya existe se dedique un tiempo para hablarse y escucharse. Al ser un grupo donde casi todo el mundo se conocía, existieron muchas complicidades, presuposiciones, relaciones de poder que no tratamos de “camuflar” o “invisibilizar”. La “contaminación” de las relaciones previas no formaba parte de nuestra preocupación epistemológica. El objetivo no era otro que conversarnos. Fue un espacio de cuidados y afectos, acompañado de bizcochos, y dulces caseros, pero también, con tensiones y conflictos entre algunas personas. Fue un espacio de “encuentro” y, como nos enseñó Aida, una compañera del proyecto del equipo de Nueva York (curso de *podcast*; VV. AA., 2018), un espacio para “terapearse” a la vez que se iban perfilando los qué y cómo de la investigación.

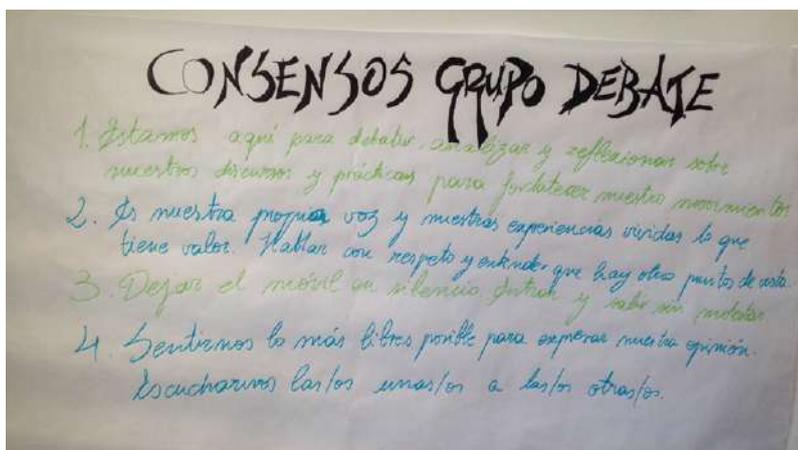
En el primer grupo de debate, el primer día que nos reunimos (3 de marzo de 2016), ante la pregunta: ¿Cuáles son tus recuerdos de Stop desahucios Granada 15M? varias de las personas empezaron a llorar al tiempo que nos compartían sus recuerdos. Fue algo que en gran medida nos desbordó, porque cuando planificamos esa pregunta, pensamos en algo muy sencillo y cómodo que sirviera para romper el hielo y construir un ambiente relajado para las futuras sesiones de trabajo. La pregunta no solo no fue “irrelevante”, sino que sirvió (a modo de catarsis) para comenzar el primer día desde el minuto uno a construir los relatos desde el dolor y el sufrimiento. Lo que aconteció no fue lo esperado, ni lo previsto, ni lo anticipado. Desde el primer momento confirmamos que el dolor y el sufrimiento serían nuestras inseparables compañeras de viaje. Mientras que en otros espacios de investigación el llanto es generalmente un “invitado intruso” que se pretende disimular y esconder, para el grupo no fue una anomalía,

una excepción, ni algo que sobrecogiera de manera especial. De forma colectiva, se incorporó y se gestionó como parte del grupo. Probablemente, el exclusivo viso de incomodidad fue encarnado por nosotras (“las investigadoras”), porque no fue lo esperado ni previsto, el grupo nos superó y nos desbordó. ¿Qué aprendimos? A dejarnos guiar y enseñar por el grupo.

En todo momento, en los pasos que estamos dando en el proyecto, nos interpela una pregunta: ¿Cómo producimos sentido de forma colectiva? Pensamos que es mediante la pregunta, la escucha y el diálogo que se puede llegar a un ascenso (entendido como un lugar de encuentro entre las múltiples voces). Desde nuestra experiencia, una de las potencialidades de los grupos de debate ha sido precisamente la búsqueda de una construcción en común y colectiva del proceso. Tal como hemos señalado, antes de comenzar a debatir, de forma colectiva alcanzamos algunos acuerdos de funcionamiento que se recogieron y se colgaron en la sala donde nos reuníamos (Ver Ilustración 1).

Ilustración 1

Acuerdos de funcionamiento de los grupos de debate



Fuente: Elaboración propia.

Dichos acuerdos se resumían en: 1) estamos aquí para debatir, analizar y reflexionar sobre nuestros discursos y prácticas para fortalecer nuestro movimiento; 2) es nuestra propia voz y nuestras experiencias vividas lo que tiene valor. Hablar con respeto y entender que hay otro punto de vista; 3) dejar el móvil en silencio. Entrar y salir en silencio sin molestar; y 4) sentirnos lo más libre posible para expresar nuestra opinión. Escucharnos los/as unos/as a los/as otros/as.

Acordar las normas básicas de funcionamiento (co-producción de normas) antes de comenzar a debatir, lo cual podría parecer un gesto insignificante y puramente organizativo; sin embargo, es uno de los elementos centrales para interiorizar y compartir las “reglas de juego” que estábamos estableciendo, y consecuentemente hacerlas propias para gestionar el espacio de escucha que queríamos desplegar (Sebastiani *et al.*, 2020). Una práctica bastante habitual dentro de los espacios y colectivos asamblearios, sin embargo, muy ajena a las investigaciones realizadas en el marco de las ciencias sociales y la etnografía. Es una manera de activar procesos de agenciamientos (Álvarez Veinguer y Sebastiani, 2020), donde el grupo asume e interioriza la responsabilidad compartida de la construcción de los espacios de escucha. Frente a las técnicas tradicionalmente extractivistas, donde se impone la forma y el contenido y los tiempos de lo que se debe hablar, hemos entendido que los grupos de debate, así como cualquier otro dispositivo de producción de sentido que se acuerde desplegar, deben operar desde los principios de la horizontalidad, el respeto y la escucha; y nunca desde la imposición desde un saber experto, ajeno a las necesidades y condiciones del grupo.

El cartel de los acuerdos de funcionamiento fue elaborado para el primer grupo de debate (3 de marzo de 2016) y nos ha acompañado en los 15 grupos (el último lo realizamos el 27 de marzo de 2017). Dejar el cartel visible y muy presente en la sala del Local de la Ribera, donde nos hemos estado reuniendo, es una forma de visibilizar y no olvidar los acuerdos adoptados. La mera presencia del cartel nos ha permitido recurrir de forma explícita, y en otras ocasiones con

simples guiños o gestos, cuando en algún momento acalorado de debate olvidábamos por un instante algunos de los acuerdos.

Es interesante volver a señalar que en el primer grupo con el que nos reunimos algunas personas indicaron que no querían llamarlos “grupo de discusión” sino “de debate”, por ese motivo mantenemos esa forma de nombrarlos. Aunque esto parecería algo anecdótico e insignificante, remite a la capacidad reflexiva del grupo de “autonombrarse” del modo que les resulte más cómodo.

Aprendimos a escucharnos y conversar sin las prisas y emergencias semanales de la apretada agenda de la asamblea. Debatir, compartir y construir espacios colectivos para “detener el tiempo”¹⁵. Las prisas de las asambleas, los múltiples casos de seguimiento, los casos nuevos, las decisiones inmediatas y urgentes que ocupan el espacio semanal de dos horas que duran la asamblea, no permite tener tiempo tranquilo y sosegado para debatir, para escucharse, para conversar. Los grupos de debate nos sirvieron para “detener” el tiempo y para compartir; fueron dispositivos de escucha-conversación, un “regalo” (como muchas personas lo calificaron) para poder trabajar hacia el interior del grupo.

Es un proceso de co-implicación donde se han desplegado procesos de “desautorización” por parte de las antropólogas que hemos participado en las sesiones (“el arte de descentrarse”), y de “autorización” por parte de los/as compañeros/as de Stop Desahucios. Las antropólogas aprendimos a no sobreponer, ni tampoco a negar nuestros saberes, pero sí a colocarlos al mismo lado que el resto de saberes que circulaban en el grupo; así como a reconocer y poner en valor por medio de la escucha cualquier propuesta que fuese surgiendo. Funcionó como un diálogo de saberes. Estos movimientos de desautorización no implicaban negar o renunciar a nuestros saberes como si se tratase de un juego de ficción que pretendiese camuflar nuestras experiencias y socializaciones académicas. No queríamos

¹⁵ Fue todo un reto aprender a tejer y sostener procesos “sin prisa” (dimensión de la que nos habla Arribas en su capítulo en este libro).

desaparecer como investigadoras. En todo momento, para los/as compañeros/as de los grupos éramos las investigadoras que veníamos de la universidad, y negarlo no tenía sentido. En cuanto a los procesos de “autorización” por parte de los/as compañeros/as de Stop Desahucios, puesto que siempre nos remitíamos a las experiencias vividas por cada persona, eso generaba la suficiente legitimidad para contar sus vivencias y compartirlas con el grupo, lo que permitía sentirte escuchado/a y reconocida/o.

La pérdida del control del proceso, y la inseguridad que genera embarcarse en procesos sobre los que no teníamos experiencia previa, no disponíamos de mapas, ni diseños, ni guiones preestablecidos. Aunque podría entenderse este “no-saber” como una limitación y deficiencia, desde nuestra experiencia nos parece una gran potencialidad para aprender a dejarnos llevar por el proceso de sumergirnos en otras formas de investigación (Olmos Alcaraz *et al.*, 2018).

El proyecto está generando múltiples resultados, destinados a diferentes espacios y contextos, tanto hacia el interior de la academia, produciendo textos académicos y realizando presentaciones en congresos, como elaborando materiales para el movimiento a partir del proyecto transmedia. Esos múltiples usos nos parecen una gran potencialidad que permite pensar en formatos mucho más abiertos y dialógicos de producir material dentro de las ciencias sociales.

b. ¿Con qué limitaciones nos hemos ido encontrando?

A lo largo de todo el proceso de investigación nos hemos dado cuenta de que hemos sido víctimas de nuestras propias exotizaciones y romantizaciones de lo que imaginábamos sería un proceso de co-investigación y una etnografía colaborativa. Nuestro ideal estaba proyectado desde el comienzo en el momento de realizar co-análisis del material que hemos ido produciendo con el grupo. Nos aterraba en todo momento hacer el análisis nosotras/os, sin implicar a la gente del grupo, y hemos tratado de evitar utilizar el material, por miedo

a no producir un proceso colectivo. Finalmente, después de pensarlo mucho, las personas vinculadas con la universidad hemos tomado la determinación de tratar de analizar nosotros/as dicho material. Básicamente por responsabilidad y compromiso hacia el tiempo dedicado. Creemos que ha sido una intersección-encrucijada dolorosa el reconocernos que no podremos realizar co-análisis del material producido junto con las personas que han participado en los grupos. Dos son principalmente los motivos, en primer lugar, porque la gente no tiene tiempo y las emergencias son otras. En segundo lugar, porque delegan en nuestros saberes y experiencias para que asumamos nosotras esas tarea. Ahora que nos hemos decidido a analizar y escribir, nos dicen algunos/as compañeros/as: “¡qué bien que por fin vais a contar lo que aquí hacemos, qué alegría!” (Diario de campo, 12 de febrero de 2018). Es una manera de confirmar que el material producido, el tiempo dedicado, se materializará en algo concreto. Nuestros miedos y fantasmas sin duda no forman parte de su lucha y su agenda (realizar co-análisis). Una vez más el grupo nos desborda y nos supera.

La carencia de tiempo es una limitación para un proyecto que se inscribe dentro de una convocatoria oficial del ministerio (I+D+i), cuyas demandas y exigencias no coinciden y no son compatibles con las agendas de los/as compañeros/as del movimiento. La gente no siempre disponía de tiempo para reunirse, y entendíamos que no podíamos presionar ni exigir, porque las urgencias diarias eran continuas (detener desahucios, ir a los bancos, acompañar los nuevos casos, las acciones semanales, las reuniones semanales de los diferentes grupos de trabajo, el cuidado de hijos/as y personas dependientes, las responsabilidades laborales, etcétera...).

En espacios y contextos académicos, no siempre se presenta “fácil” explicar y trasladar el trabajo que venimos realizando junto a Stop Desahucios Granada-15M. Nuestro intento de “indisciplinar” nuestra forma de investigar recurriendo a otras maneras de producir sentido no siempre encuentra acomodo dentro de la academia. Una investigación centrada en los procesos antes que en los productos,

en la colaboración antes que en la competición, se enfrenta a muchas dificultades en el contexto de la universidad neoliberal y eurocentrada, supeditada a criterios de productividad e individualismo, generando saberes despolitizados y precarizando las condiciones de trabajo y de vida (Álvarez Veinguer y Sebastiani, 2020).

Bibliografía

Álvarez Veinguer, A. y Sebastiani, L. 2019 “Una década de luchas contra los desahucios. De la vergüenza y la soledad a los agenciamientos cotidianos” en *Papeles del CEIC* N° 1, pp. 1-19. (<http://dx.doi.org/10.1387/pceic.19502>).

Álvarez Veinguer, A. y Sebastiani, L. 2020 “Habitar la investigación en la universidad neoliberal y eurocentrada: la etnografía colaborativa como apuesta por lo común y la subjetivación política” en *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana* N° 15(2), pp. 247-271

Arribas, A. 2014 “Lógicas emergentes de acción colectiva y prácticas colaborativas de investigación. Apuntes para una Antropología junto y con los movimientos sociales” en *Gazeta de Antropología*, Vol. 30, N° 1. En <<http://www.gazeta-antropologia.es/?p=4454>>.

Callejo, J. 2001 *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación* (Barcelona: Ariel).

Campbell, E. y Lassiter, L.E. 2010 “Reflection from the Field. From Collaborative Ethnography to Collaborative Pedagogy: Reflections on the Other Side of Middletown. Project and Community-University Research Partnerships” en *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 41, N° 4: 370-385.

Casas-Cortés, M.; Osterweil, M. y Powell, D. E. 2008 “Blurring Boundaries: Recognizing Knowledge-Practices in the Study of Social Movements” en *Anthropological Quarterly*, Vol. 81, Nº 1: 17-58, invierno.

Colectivo IOE 2010 “¿Para qué sirve el grupo de discusión? Una revisión crítica del uso de técnicas grupales en los estudios sobre migraciones” en *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, Nº 19: 73-99.

Consejo General del Poder Judicial 2018 *Datos sobre el efecto de la crisis en los órganos judiciales* en <www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Estadistica-Judicial/Estudios-e-Informes/Efectode-la-Crisis-en-los-organos-judiciales/>.

Cota, A. et al. 2017 “La construcción de comunes en la lucha por la vivienda: etnografía colaborativa junto al colectivo Stop Desahucios 15M Granda y la PAH de Barcelona (119-136)” en Calle, A. (ed.) *Rebeldías en común: sobre comunales, nuevos comunes y economías colaborativas* (Madrid: Libros en Acción). En <<https://www.ecologistasenaccion.org/wpcontent/uploads/2018/05/libro-rebeldias-en-comun.pdf>>.

Devillard, M. J.; Franzé, A. y Pazos, A. 2012 “Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo etnográfico” en *Política y Sociedad*, Vol. 49, Nº 2: 353-369.

Dietz, G. y Álvarez Veinguer, A. 2014 “Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación” en Oehmichen Bazán, C. (ed.) *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (México: UNAM).

Domínguez, M. y Davila, A. 2008 “La Práctica conversacional del grupo de discusión: jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos” en Gordo López, A. y Serrano Pascual, A. (coords.) *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (Madrid: Pearson / Prentice Hall).

Edmiston, V. 1944 “The group interview” en *The Journal of Educational Research*, Nº 37: 593-601.

Greenbaum, T. L. 1998 *The Handbook for Focus Group Research* (Thousand Oaks: Sage).

Gutiérrez, J. 2008 *Dinámica de grupo de discusión* (Madrid: CIS).

Haber, A. 2011 “Nometodología Payanesa: Notas de Metodología Indisciplinada” en *Revista Chilena de Antropología*, N° 23: 9-49.

Ibáñez, J. 1979 *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica* (Madrid: Siglo XXI).

Krueger, R. 1994 *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research* (Londres / NuevaDelhi: Sage).

Lara, A. 2020 “Del ser que conoce a la construcción amorosa de conocimientos: Un caso de socioanálisis narrativo en la ciudad de Nueva York” en *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana* (en prensa).

Lassiter, L. E. 2005 *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography* (Chicago: Chicago University Press).

Laval, C., y Dardot, P. 2015 *Común: ensayo sobre la revolución en el siglo XXI* (Barcelona: Gedisa).

Merton, R. y Kendall, P. 1946 “The Focused Interview” en *American Journal of Sociology*, Vol. 51, N° 6: 541-557.

Movimiento *Stop Desahucios Granada-15M* (SDG-15M) en <<https://afectadosporlahipotecagranada.com/>>.

Olmos Alcaraz, A.; Cota, A. S. y Álvarez Veinguer, A. 2019 *Experiencias de vulnerabilidad y etnografía colaborativa en el sur del Estado español (mimeo)*.

Olmos Alcaraz, A. et al. 2018 “Etnografía con los movimientos de lucha por el derecho a la vivienda en el sur de Europa: retos metodológicos en la investigación colaborativa para la acción social” en *Universitas Humanística*, N° 86: 139-166.

Ortí, A. 1989 “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo” en Ferrando, G.; Ibáñez, J. y Alvira, F. (coords.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (Madrid: Alianza).

Porto, L. y Ruiz, J. A. 2014 “Los grupos de discusión” en Saenz, K. y Tames, G. (coords.) *Métodos y Técnicas Cualitativas y Cuantitativas Aplicables a la Investigación en Ciencias Sociales* (México: Tirant lo Blanch Humanidades).

Rappaport, J. 2008 “Beyond Participant Observation: Collaborative Ethnography as Theoretical Innovation” en *Collaborative Anthropologies*, N° 1: 1-31.

Reporteros y Reporteras del Movimiento *Stop Desahucios Granada-15M* (SDG-15M) en <<https://afectadosporlahipotecagranada.com/reporteros-y-reporteras-stop-desahucios-granada-15m/>>

Sebastiani, L. *et al.* 2020 “Decolonizar la investigación sobre migraciones: apuntes desde una etnografía colaborativa” en *Athenea Digital* N° 20(2), <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2483>.

Sebastiani, L.; Fernández Alberdi, B. I., y García Soto, R. 2016 “Lotte per il diritto alla casa nello Stato spagnolo: la Plataforma de Afectados por la Hipoteca. Campagne, successi e alcune chiavi di riflessione” en *Interface: a journal for and about social movements*, Vol. 8, N° 2: 363-393.

Segato, R. 2015 *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda* (Buenos Aires: Prometeo).

Villasante, T. 2006 “Lo comunitario y sus saltos creativos” en *Cuadernos de Trabajo Social*, N° 19: 225-254.

VV. AA. 2018 “‘Modos de Contarnos’. Taller de capacitación en narrativa comunitaria para la investigación colaborativa y los movimientos sociales: entre radionovela, *podcasting* y ficción televisiva” (Granada / Barcelona / Nueva York / Veracruz: UGR / HLCC / IM / SAB-INS). En <http://migraciones.ugr.es/pages/tablon/*/noticias/modos-de-contarnos-taller-de-capacitacion-en-narrativa-comunitaria-para-la-investigacion-colaborativa-y-los-movimientos-sociales-entre-radionovela-podcasting-y-ficcion-televisiva>.

Walsh, C. 2015 “Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales” en *Cli-vajes. Revista de Ciencias Sociales*, N° 4: 1-11.

Capítulo 4

Acompañantes epistémicos: la invención de la colaboración etnográfica

Adolfo Estalella y Tomás Sánchez Criado

Este capítulo explora la relación que existe entre colaboración e invención en la etnografía para argumentar que la colaboración etnográfica se puede conceptualizar como un efecto de la inventiva en el trabajo de campo. Sabemos que nuestros trabajos de campo son siempre más complejos de lo que el método propone y describe y que nuestras etnografías están a menudo cargadas de improvisación, creatividad e inventiva. Creemos que examinar la inventiva que muy a menudo atraviesa las relaciones de campo puede arrojar luz sobre los modos de colaboración que muchos sitios de la contemporaneidad demandan. Más importante aún, al invocar la inventiva etnográfica como un elemento central de nuestro trabajo de campo queremos hacer visible toda una serie de prácticas, técnicas y gestos relevantes que a menudo son ignorados o invisibilizados cuando planteamos que la colaboración es el producto del método. Nuestro argumento, por lo tanto, problematiza una manera habitual de pensar la colaboración como el efecto de ciertas premisas metodológicas y sugiere conceptualizar y describir la colaboración como el efecto de la inventiva etnográfica desplegada en el trabajo de campo.

Los antropólogos estudian relaciones a través de relaciones: establecemos relaciones para comprender cómo otros se relacionan entre sí, tal es la descripción que Marilyn Strathern (2018) hace del oficio antropológico. Siguiendo la argumentación, podríamos decir que la antropología se ha dedicado a lo largo de su historia a inventariar las diferentes formas y concepciones de la relación que se encuentran a lo ancho del globo. Comienza con el parentesco y después se amplía progresivamente hacia todo tipo de contextos en los que da cuenta de la variabilidad de la relación social. A medida que la disciplina amplía su alcance e incluye nuevos modos de relación ha tenido que ir modificando, a la par, el tipo de relación que antropólogos y antropólogas mantienen con aquellos a quienes pretende comprender. Los modos de relación en el campo se han transformado progresivamente a lo largo de la historia de la antropología.

Si consideramos las últimas cuatro décadas, los objetos y modos de indagación de la disciplina han mutado a medida que la disciplina ha penetrado en sitios antes ignorados o fuera de su alcance (laboratorios, centros administrativos, etc.), se ha interesado por nuevos objetos de investigación (globalización, medios de comunicación de masas, etc.) y se ha ocupado de nuevas formas de sociabilidad (mediadas por tecnologías digitales, establecidas con animales o plantas, etc.). Ese itinerario ha llevado a reconsiderar toda una serie de aspectos de las prácticas tradicionales del trabajo de campo etnográfico y los modos de relación que estas permiten. La propuesta de etnografías multi-situadas, por ejemplo, es una respuesta a la geografía compleja de las relaciones de un mundo globalizado (Marcus, 1995). La incorporación de todo tipo de tecnologías digitales equipa el trabajo de campo para establecer las relaciones mediadas propias de los mundos digitales (Hine, 2000), mientras que las invocaciones recientes a la experimentación evidencian un intento por explorar trabajos de campo cuya relacionalidad es tentativa y abierta a sus imprevisibles demandas (Marcus, 2014).

La etnografía, como vemos, se enfrenta constantemente a la reformulación de sus modos de relación en el campo: a través de

geografías dispersas, mediante tecnologías digitales o exploraciones tentativas. “El trabajo de campo ya no es lo que era” han argumentado algunos autores (Faubion *et al.* 2009), y el estudio de nuestra contemporaneidad parece demandar de la etnografía toda una serie de adaptaciones. Entre ellas emerge en la época presente el impulso por superar las asimetrías implícitas en las relaciones que antropólogos y antropólogas mantienen con los otros a través de ejercicios de colaboración (Holmes y Marcus, 2012; Konrad, 2012; Kelty, 2008), una reflexión que se prolonga desde hace varias décadas pero que parece intensificarse en el momento actual. La colaboración se ha convertido en una figura relacional a la que se atribuyen todo tipo de virtudes epistémicas y políticas.

No está claro, sin embargo, qué significa colaborar con otros y otras cuando hacemos trabajo de campo. Sí resulta evidente que la figura de la observación participante no es una buena descripción de nuestras etnografías recientes, como tampoco lo es de toda una serie de proyectos etnográficos desarrollados en espacios de producción de conocimiento como laboratorios, grandes instituciones financieras, administraciones públicas, entornos activistas y centros artísticos (Riles, 2015; Rabinow y Bennett, 2012; Holmes y Marcus, 2005a). Etnografías que se internan en toda una serie de experimentaciones etnográficas en las que construyen infraestructuras digitales, diseñan encuentros públicos o se esfuerzan por diseñar las condiciones para pensar en común. Las formas de relación en el campo no están simplemente orientadas por una metodología conocida, sino que son logros tentativos, resultado de la invención etnográfica. La colaboración es un desafío relacional, pero no solo en el campo, como argumentamos más adelante. Esos modos de relación que establecemos durante el trabajo de campo nos demandan que encontremos la manera apropiada de dar cuenta (o dar relación) de las relaciones que hemos establecidos con nuestras contrapartes etnográficas.

La reflexión que planteamos se sitúa en diálogo con dos literaturas diferentes: por un lado, una amplia reflexión antropológica sobre los modos de hacer etnografía y el lugar que el trabajo de campo

tiene en la producción del conocimiento antropológico (Rabinow *et al.*, 2008); por otro lado, los estudios empíricos realizados sobre los métodos de investigación de las ciencias sociales desarrollados por los Estudios de Ciencia y Tecnología (*Science and Technology Studies*, STS) (Law, 2004). Nos resultan especialmente inspiradoras una serie de contribuciones que problematizan nuestras concepciones sobre los métodos de investigación y que evidencian su condición hegemónica, su carácter situado geográficamente e históricamente, así como la naturaleza material y espacial de todas las técnicas de investigación (Law y Ruppert, 2013; Savage, 2010; Igo, 2007; Lezaun, 2007).

El capítulo está estructurado de la siguiente manera: en la primera sección realizamos una tipología de lo que denominamos ‘modos de colaboración’, donde proponemos que la colaboración es una modalidad de relación constitutiva del trabajo de campo antropológico. Hay, sin embargo, diversas maneras de entenderla, por ello proponemos tres modos y nos detenemos en lo que llamamos ‘colaboraciones experimentales’ una modalidad de relación etnográfica que hace uso de lo que conceptualizamos como ‘dispositivos de campo’. Describimos varios de estos dispositivos de campo a partir de nuestras etnografías y, posteriormente, desarrollamos esa noción. A partir del concepto de dispositivo de campo problematizamos la estrecha relación establecida entre colaboración y método, para cerrar el capítulo con un argumento que plantea que las colaboraciones experimentales son una modalidad etnográfica que hace de nuestros interlocutores acompañantes epistémicos: socios en la tarea conjunta de construir problematizaciones sobre el mundo.

1. Modos de colaboración

La colaboración se ha convertido en una figura relacional que está en boca de activistas que aspiran a sustituir las relaciones jerárquicas por organizaciones horizontales, artistas que transforman a quienes

antes eran sus públicos en co-productores, administraciones públicas que hacen de la colaboración institucional el distintivo de sus políticas y proyectos de investigaciones interdisciplinarias que articulan su relación con otras disciplinas en términos colaborativos. En todos esos contextos, la colaboración es investida con una serie de virtudes que Monica Konrad (2012) ha sintetizado como: una mayor atención al trabajo de los otros, formas de actividad más efectiva y la producción de beneficios mutuos, entre otros aspectos. Las llamadas insistentes a la colaboración en múltiples ámbitos sociales pueden entenderse entonces como un fenómeno *epocal* que evidencia la complejidad creciente de nuestra contemporaneidad y los intentos por hacerse cargo de ella. La colaboración sería una respuesta a esa demanda, pero también un indicador de ciertas sensibilidades ético-políticas que promueven formas organizacionales y modos epistémicos distintivos. Entendemos las invocaciones actuales a la colaboración dentro de la antropología en ese contexto histórico, algo que comienza a gestarse dentro de la disciplina durante la década de los ochenta con las formas de antropología implicada (Low y Merry, 2010). La orientación hacia lo colaborativo es también un indicador de reorientaciones en la sensibilidad etnográfica contemporánea de la antropología. Pensemos, por ejemplo, en las etnografías realizadas en laboratorios: mientras que las llevadas a cabo en la década de los ochenta no mencionan nunca la colaboración (Latour y Woolgar, 1979; Hemlreich, 1998; Traweek, 1988), las más contemporáneas no dejan de invocar la necesidad o conveniencia de este tipo de relaciones para en los proyectos etnográficos que se desarrollan trabajo en tales sitios (Rabinow y Stravrianakis, 2013; Riles, 2015). Podríamos decir, por tanto, que la colaboración emerge como evidencia de nuevas sensibilidades epistémicas y políticas en la antropología.

Pero no querríamos caer en la retórica de la novedad, ya que no es difícil afirmar que la antropología tiene una larga historia de colaboración con aquellos pueblos, sociedades y grupos que ha estudiado. Hacer etnografía requiere que acepten la presencia de uno y se

presten a las muchas y diversas solicitudes (formales e informales) que hacemos durante nuestro trabajo de campo: pedimos que nos relaten ciertos hechos pasados, solicitamos entrevistas, requerimos estar presentes en este o aquel acontecimiento... La realización de etnografías ha implicado históricamente lo que podríamos describir como la colaboración de nuestras contrapartes en el campo. Podiera parecer que esta afirmación se contrapone con lo dicho anteriormente; sin embargo, lo que evidencia es la variabilidad de este concepto y las distintas maneras de entender lo que son y suponen las relaciones de colaboración en el trabajo de campo etnográfico.

Desde los primeros relatos antropológicos basados en informantes clave, pasando por la recopilación de narraciones de terceros realizadas por antropólogos de gabinete (*arm-chair anthropologists*), hasta las prácticas de trabajo de campo más actuales, los antropólogos siempre han dependido de otros para la producción de conocimiento (Stull y Schensul, 1987; Ruby, 1992; Choy *et al.*, 2009). La antropología de los pueblos originarios norteamericanos es un ejemplo del papel fundamental que los informantes clave han desempeñado en la disciplina. Luke Eric Lassiter (2008) ha descrito cómo, de Lewis Henry Morgan a Franz Boas, el trabajo de estos informantes clave fue esencial y no se redujo simplemente a suministrar información. George Hunt, miembro del pueblo Kwakiutl con el que Boas trabajó, fue clave no solo en las actividades de traducción, sino también en la escritura de textos que produjeron en co-autoría. Aunque esta contribución autoral ha sido explicitada en algunos trabajos antropológicos clásicos, ese reconocimiento ha sido siempre una excepción. Podemos reconocer entonces la condición colaborativa que implica cualquier etnografía, pero lo cierto es que sería también necesario matizar esa caracterización. Aunque Boas co-escribió numerosas de sus obras con Hunt, el examen detallado de esa relación revela que el segundo estaba a sueldo y ejercía de asistente de Boas, quien marcaba la agenda de trabajo. Describir este tipo de vinculación como colaboración requiere pues, clarificar y cualificar la relación asimétrica y el acto extractivo que la caracteriza: son relaciones atravesadas por

una profunda asimetría entre un otro informante y un antropólogo informado. En un intento por establecer una heurística que distinga diferentes tipos de colaboración sugerimos designar este tipo de relación como ‘colaboración modo uno’.

En la década de los ochenta, como parte de los intentos por renovar y revigorizar la disciplina, la colaboración fue reclamada como un medio para crear formas de antropología militante (Scheper-Hughes, 1995) o etnografías activistas más comprometidas (Juris, 2007), una estrategia metodológica que permitiría a los antropólogos articular su responsabilidad ética con las comunidades estudiadas (Hymes, 1974). Queremos destacar dos rutas diferentes en estas invocaciones a la colaboración, de un lado etnografías que señalan el momento y lugar del trabajo de campo como el *locus* óptimo para la colaboración. En estos casos, la colaboración se entiende como una estrategia para establecer relaciones simétricas y horizontales con las contrapartes en el campo (Rappaport, 2008). Para Nancy Scheper-Hughes (1995) esta forma de colaboración implica un intento de involucrar y empoderar a las comunidades marginadas. Se trata de una práctica antropológica en la que el proyecto etnográfico bien puede llevar a formas de co-análisis o en algunos casos puede dejar de tener primacía, como ocurre al asumir distintas estrategias de implicación como denuncias mediáticas, testimonios de situaciones de opresión y todo tipo de formas de trabajo comunitario. Hay otra ruta que concibe como sitio paradigmático para la colaboración el momento de la escritura etnográfica. La propuesta de Luke Eric Lassiter (2005, 2008) promueve una práctica de escritura colaborativa a través de la cual ofrecer espacio para una polifonía de voces en el relato etnográfico, una forma de escritura que incorpora las interpretaciones de nuestras contrapartes en el campo. El argumento plantea que una escritura de este tipo permite una representación más rica, matizada y dialógica (Field, 2008)¹.

¹ Nosotros mismos lo hemos practicado de diferentes maneras: en el caso de Tomás, en un capítulo colectivo co-escrito a varias manos por varios de los miembros y pu-

Bien como modo de implicación comunitaria o mediante formas de escritura conjunta, llamamos a este tipo de trabajo de campo atravesado por un compromiso político o ético ‘colaboración modo dos’. Mientras que el modo uno de colaboración presta atención a la condición asimétrica del flujo de información durante el trabajo de campo, el modo dos de colaboración señala la capitalización de la información por antropólogos y propone como solución buscar una relación simétrica que se haga cargo del compromiso ético y político de la antropóloga. Cada uno de esos modos señala lugares específicos para la colaboración (el campo o la representación), prácticas concretas (el suministro de datos o la escritura), y motivaciones (producción de información o compromiso ético). Aunque la breve descripción señala un vector cronológico, esta tipología de modos de colaboración no demarca etapas históricas sino formas distintivas de entender el *locus*, significados y prácticas a través de las cuales se construyen las relaciones de colaboración etnográfica². En tiempos recientes hemos visto otras maneras de concebir y practicar la colaboración etnográfica, una que busca superar la asimetría tradicional de nuestras etnografías sin invocar necesariamente el compromiso político con sus contrapartes. Esta es nuestra experiencia en los proyectos que hemos realizado en contextos urbanos en Madrid y Barcelona con activistas, diseñadores y arquitectos (como describimos más adelante). Nos hemos referido a ello como ‘colaboración modo tres’, un práctica etnográfica a la que también hemos descrito como

blicado en nombre del colectivo En torno a la silla (2017); en el caso de Adolfo, en un trabajo realizado junto al colectivo de arquitectura Zuloark (Corsín Jiménez *et al.*, 2014). Bien es verdad que en el caso de este último sería difícil reconocer que la escritura material de ese artículo se pueda concebir como colaborativa, si bien el proceso previo de discusión fue compartido, la escritura en este caso hubo de ser asumida por los antropólogos.

² Esta clasificación es puramente heurística y no pretendemos valorar ni entramos a criticar los trabajos etnográficos realizados siguiendo uno u otro modo. Únicamente pretendemos enfatizar los diferentes entendimientos que muy a menudo se dan al concepto de colaboración cuando este se invoca en antropología.

‘colaboraciones experimentales’ en la etnografía (Sánchez Criado y Estalella, 2018).

2. Colaboración experimental: modo tres

El desarrollo de etnografías en contextos en los cuales la producción de conocimiento y las prácticas de investigación forman parte de la cotidianidad (tal era el caso de los colectivos de nuestros proyectos) sitúa a las antropólogas ante una singular situación. George E. Marcus y Douglas Holmes han descrito tales sitios como para-etnográficos porque en ellos la antropóloga se encuentra con gentes con prácticas de investigación similares a las suyas, casi etnográficas o para-etnográficas. Las etnografías realizadas a partir del cambio de siglo sobre esos sitios poblados por lo que llamaremos comunidades epistémicas nos hacen ver la necesidad de reconsiderar los modos de relación en el campo y señalan la colaboración como la forma óptima (Holmes y Marcus, 2005, 2008).

Un proyecto que ejemplifica esta situación es el desarrollado por Kim Fortun y Mike Fortun (junto a una serie de colaboradores) para el estudio social del asma (Fortun *et al.*, 2014). Un elemento central de su investigación etnográfica es una plataforma digital (*The Asthma Files*) en la cual están involucrados pacientes, médicos, expertos diversos y diseñadores de software. Los autores conceptualizan y describen el proyecto como una etnografía que experimenta con el estatus del material empírico que comparten a través de Internet los participantes: “En un sentido amplio, el género del archivo y la estructura de archivos de *The Asthma Files* son experimentos con la tecnología y la textualidad, que permiten trabajar en pos de configurar análisis etnográficos sintonizados con los problemas complejos y las cambiantes condiciones de producción”³.

³ En <<http://worldpece.org/about>>acceso 7 de mayo de 2017, traducción propia.

La página web de *The Asthma Files* no tiene el propósito de publicitar la investigación o simplemente presentar resultados, sino servir como infraestructura para el trabajo conjunto de los participantes. El desarrollo de esa plataforma digital (a partir del software Drupal) constituye una parte integral de la investigación. PECE (*Platform for Experimental Collaborative Ethnography*), como denominan a la infraestructura, “conecta a investigadores de forma novedosa, permite nuevos tipos de análisis y visualización de datos, y anima la implicación de los investigadores con problemas públicos y diversas audiencias” (Fortun *et al.*, 2014: 634, traducción propia). Una infraestructura que es tanto parte integral del equipamiento para la producción de conocimiento antropológico como constitutiva al mismo tiempo del objeto de reflexión del proyecto.

Frente a los trabajos de campo de corte naturalista donde la antropóloga participa en un sitio dado, en el caso de *The Asthma Files* la etnografía se desarrolla mediante el diseño de una infraestructura digital que construye el campo etnográfico y forma parte constitutiva de este. La etnografía pasa por la construcción de una infraestructura digital mientras que en otras ocasiones comporta el diseño de eventos públicos, espacios sociales o formatos documentales. Toda una serie de dispositivos experimentales, como los conceptualizamos más adelante, que abren nuevas posibilidades para la indagación antropológica. Como argumentan en su trabajo los Fortun: “hay una necesidad política crítica de desarrollar este tipo de experimentos, puesto que apuntan a otros tipos de conocimiento, construidos sobre la base de modos de colectividad distintos a los que nos hemos acostumbrado” (Fortun *et al.*, 2014: 640; Traducción propia).

Utilizamos el concepto de ‘colaboración modo tres’ para referirnos a estas modalidades etnográficas que se internan en ejercicios experimentales que disponen el campo para la tarea conjunta de construir problematizaciones antropológicas entre los antropólogos y sus contrapartes. En muchos casos, estas experimentaciones no producen relaciones horizontales ni implican el borrado de diferencias (disciplinarias, sociales, etc.), por el contrario, las relaciones de campo están atravesadas por fricciones, conocimientos diversos,

malentendidos sociales y distintas orientaciones epistémicas (Gaspar, 2018). La colaboración en estos casos no es una relación de solidaridad, equidad u horizontalidad, sino la forma relacional de situaciones experimentales y tentativas (Estalella y Sánchez Criado, 2018). Unas circunstancias en las que los interlocutores de la antropóloga ya no son simples informantes, sino ‘acompañantes epistémicos’ que se involucran en el proyecto de construir conjuntamente problematizaciones antropológicas. Sobre ello volvemos al final.

Ciertamente la experimentación etnográfica no es ajena a la antropología, pues el giro reflexivo o literario producido en la década de los ochenta estuvo acompañado de un llamamiento hacia la experimentación en las formas de escritura, como argumentaron en su momento George E. Marcus y Michael J. Fischer (1986). En aquel momento se abre un profundo debate sobre las formas de escritura de la antropología y sus implicaciones éticas y políticas. *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*, volumen editado por el mismo Marcus junto a James Clifford (1986), constituye el epítome esa profunda crítica hacia lo que describen como una ideología que asume que los relatos antropológicos son una representación transparente del mundo, como si pudieran ofrecernos la genuina experiencia etnográfica sin ningún tipo de mediación. El examen del registro antropológico, sin embargo, demostrará la naturaleza construida de sus relatos, plagados de dispositivos retóricos que evidencian que la escritura antropológica es una práctica en la cual “lo poético y lo político son cosas inseparables” (Clifford, 1991: 27). Creemos que el ejercicio experimental que entonces se abre en torno a las formas de representación es desplazado en el momento actual hacia un *locus* diferente: el trabajo de campo, así lo ha argumentado el George E. Marcus en varios lugares (Marcus, 2012).

El examen de las formas de representación abierto por el giro reflexivo nos ofrece además una oportunidad para considerar cómo la antropología narra, no los mundos que trata de comprender sino las relaciones que establece con ellos, o dicho de otra manera, sus propios métodos. Los *tales of the field* (relatos del campo) siguen estando atravesados por una ideología de la transparencia que ofrece relatos poco

fieles a la enorme sofisticación que siempre requiere la construcción de relaciones de campo (entre las cuales se incluyen aquellas que describimos como colaboraciones). La colaboración nos plantea entonces un desafío genuinamente descriptivo, algo en lo que coincidimos con Aurora Álvarez Veinguer y Gunther Dietz (2014) cuando llaman a dar cuenta detallada y empírica de nuestras prácticas de investigación en el campo. Necesitamos encontrar el vocabulario conceptual y el registro descriptivo apropiados para dar cuenta de nuestras formas de colaboración, como hacemos en breve inventario de la siguiente sección que relata algunos ejercicios de experimentación etnográfica.

Antes de pasar a la siguiente sección es importante aclarar un asunto: lo que hemos designado como modo tres de colaboración busca superar la asimetría tradicional de nuestras etnografías (modo uno) sin invocar explícitamente el compromiso político (modo dos). Esto no significa, sin embargo, que la dimensión ética y política implícita en esos ejercicios experimentales sea ignorada sino que la manera de entenderlo y articularlo es diferente. Eludir la retórica explícita de la política no significa que no exista tal compromiso. En este caso, la política se expresa mediante una experimentación destinada a producir modos conjuntos de indagación que permiten construir problematizaciones antropológicas que expanden los mundos en los que vivimos, como desarrollamos más adelante.

3. Inventario de invenciones

Queremos ofrecer ahora una descripción de nuestros proyectos etnográficos desarrollados en una época de gran crisis económica (entre 2012 y 2016, el primero, y entre 2011 y 2014, el segundo) en contextos urbanos de Madrid y Barcelona, unos trabajos de campo que se desarrollaron a través de intervenciones que fueron más allá de lo puramente observacional.

a. Relatar para relacionarse, relacionarse para relatar (por Tomás)

Tras el verano de 2012, comenzaba en Barcelona un proyecto postdoctoral. En él pretendía investigar etnográficamente distintos procesos de diseño participativo de tecnologías de cuidado, en un intento por ampliar de otro modo lo que había hecho en mi tesis. Mi proyecto individual estaba enmarcado en un proyecto más amplio, titulado EXPDEM⁴, cuyo principal objeto era estudiar diferentes procesos de acción política de grupos concernidos con la promoción de la vida independiente en España, por ejemplo: colectivos de personas mayores luchando por tener espacios donde envejecer juntos (*senior co-housing*), miembros del Foro de Vida Independiente y Diversidad (FVID) en su lucha por la autogestión de la asistencia personal, o activistas de la salud mental o la diversidad intelectual luchando contra la institucionalización. El proyecto general había sido pensado desde la óptica de lo que en los estudios de discapacidad (*Disability Studies*) se conoce como “investigación emancipadora” (Oliver, 1992) y estaba ampliamente supervisado en su desarrollo por parte de activistas de estos distintos movimientos, que también participaban como co-investigadores de alguna de las tareas.

La fortuna quiso, además, que Antonio Centeno, uno de los miembros del FVID que participaba en EXPDEM, acabara de iniciar un proyecto de autofabricación de ayudas técnicas junto con otros colegas a los que había conocido a raíz de la comisión de diversidad funcional del 15M de Plaça de Catalunya. El proyecto se llamaba En torno a la silla: formado en su origen por Antonio junto con Alida Díaz, arquitecta, y Rai Vilatovà, antropólogo manitas (todos ellos con una dilatada experiencia en diferentes colectivos activistas de la ciudad), tenía como objetivo re-pensar las relaciones sociales y materiales de las sillas de ruedas y sus ocupantes con su entorno a partir de un kit pensado para intervenirlas (compuesto de una rampa portátil, un

⁴ Véase “EXPDEM: Acción política de los grupos concernidos con la promoción de la vida independiente en España” (Proyecto EXPDEM, 2011-2014).

maletín-reposabrazos y una mesa plegable). Todo ello decantaba las muchas reflexiones que se abrieron en torno a las dificultades para prolongar su naciente relación de amistad, causadas por la inaccesibilidad de distintos espacios públicos y privados.

El proyecto, aún poco más que una idea, había sido seleccionado para una convocatoria de talleres de Medialab Prado-Madrid, un centro del ayuntamiento de Madrid, reconocido por su énfasis en diferentes áreas de la cultura libre, la documentación en abierto de los procesos de creación, y su metodología de co-creación que hacía del prototipado un elemento central, no un mero punto del proceso que debería culminar en objetos cerrados. Habría dos talleres en Madrid y contaban con un pequeño presupuesto para experimentar con sus creaciones en el invierno de 2012 a 2013. Antonio me invitó a que enviara mi proyecto a los componentes de En torno a la silla y recibió una acogida muy entusiasta. Sin embargo, en la primera reunión a la que asistí, en la que todos no paraban de hacer cosas, el requerimiento para participar se hizo claro: “aquí no puedes estar sólo mirando”. Y esa interpelación y el enganche con el proyecto abrieron un proceso de una peculiar colaboración etnográfica que se prolongó hasta 2016 y que creó unas amistades que duran hasta la fecha.

En mi deseo de ser útil, aporté al grupo lo que sabía hacer: mi etnografía pasó a tener lugar a través de la documentación de los procesos de creación del grupo. A pesar de haber partido con un sistema doble de anotación (por un lado, la documentación para el grupo y, por otro, mis anotaciones etnográficas), todo fue progresivamente mezclándose: mis anotaciones eran muchas veces públicas, abiertas a que todos pudieran reflexionar a partir de sus notas, fotos y videos sobre lo hecho; las actas y los emails para el grupo se cargaron de reflexiones sobre las atmósferas, los espacios, los climas y las relaciones. Además, dada la intensidad creativa y colectiva de lo que allí se abría, lo que empezó como una documentación etnográfica al uso con un bloc dio paso a un uso intensivo del móvil, empleando toda clase de aplicaciones para capturar imágenes y anotar. Con ese material, pasé a dinamizar procesos de reflexión colectiva, donde

fuimos produciendo tutoriales y reflexiones colectivas de cariz más poético o político que terminaban siendo publicados como entradas de un blog, que creé como un repositorio colectivo. En el blog se publicaban todas las reflexiones sobre nuestros procesos de diseño, las críticas de la estandarización y la situación del mercado de ayudas técnicas tras las medidas de austeridad de 2010, o relatos de todas unas intensas vacaciones de verano donde se probaron las rampas en una convivencia inusitada. Asimismo, en muchas ocasiones en que fui invitado como etnógrafo a presentar mi trabajo, rehusaba ir solo y eso dio lugar a muchas presentaciones corales que supusieron elaborados momentos para la reflexión y la puesta en común.

De ser un proyecto de prototipado, En torno a la silla pasó a ser también un proyecto de documentación en abierto, algo que se amplió cuando se unió al grupo Arianna Mencaroni, documentalista y socióloga. Así, En torno a la silla dinamizó distintos seminarios y encuentros de co-creación, como la Primavera Cacharrera o el Cacharratón, donde no solo se creaban prototipos de bajo coste desde la diversidad funcional, sino donde se documentaban procesos de creación que normalmente quedan ocultos y, para ello, se movilizaban las capacidades de documentación a través del dibujo, el vídeo o el *live-tweeting* de todos los presentes. En ese proceso, se produjo una transformación que fue más allá de que yo pasara de ser un mero etnógrafo a un documentador. Esta implicación etnográfica tuvo un impacto en el proyecto En torno a la silla, en tanto que esa documentación y reflexión pasaron a ser un problema compartido. En ese proceso, En torno a la silla se convirtió en un dispositivo etnográfico en torno al relacionarse para relatar y relatar para relacionarse. Un dispositivo desde el que problematizar conjuntamente el diseño participativo de tecnologías de cuidado.

b. Infraestructuras etnográficas (por Adolfo)

Sabemos que uno de los primeros escollos al hacer etnografía es el acceso a los mundos sociales que pretendemos comprender. Los

colectivos con los que trabajamos pueden ser esquivos por razones muy diversas y nosotros mismos podemos cometer errores difíciles de anticipar. ¿Qué hacer cuando no podemos acceder a los sitios que pretendemos investigar? En esta breve descripción doy cuenta de una etnografía que fracasa en su acceso y ha de inventar (o disponer) su propio contexto de relación. En ese proceso re-aprendo a desarrollar la etnografía en otros términos, acompañado de otros (contrapartes en el campo) y otras (disciplinas profesionales).

A mediados del año 2011 comencé mis primeras visitas al estudio del colectivo Basurama en Madrid, un colectivo compuesto por arquitectos en la treintena (la mayor parte hombres) cuya práctica profesional transita desde la arquitectura al arte. Su trabajo se desarrolla muy habitualmente a través de intervenciones en el espacio público realizadas en colaboración con vecinas y ciudadanos. Las visitas formaban parte de un proyecto de investigación realizado en colaboración con mi colega Alberto Corsín Jiménez. Nos interesaba esa práctica colaborativa y la particular sensibilidad para abordar la ciudad que parecían traslucir sus trabajos. Comencé por asistir con cierta periodicidad al estudio, pero a pesar de haber obtenido autorización no tardé en notar cierta incomodidad entre sus miembros hasta que pasados dos meses me solicitaron retrasar el proyecto hasta más adelante. En esa situación, junto a Alberto, decidimos proponerles participar en un proyecto conjunto. En lugar de una etnografía convencional Basurama se convirtió con otro colectivo, Zuloark, en socios y parte integral de un proyecto formal financiado por el plan de investigación nacional.

Durante unos 18 meses mantuvimos una serie periódica de reuniones cuyo objetivo último era el diseño de nuestro proyecto conjunto y ejecución. Nos reuníamos a menudo, semanalmente, en los estudios de Basurama y Zuloark en un momento de efervescencia política e inventiva urbana que acontecía en la ciudad. Las asambleas del 15M, los huertos urbanos comunitarios que habían proliferado por la ciudad y toda una serie de espacios autogestionados daban cuenta de vecinas que habían decidido hacerse cargo de los

asuntos urbanos. Los encuentros con Basurama y Zuloark ponían sobre la mesa todos esos proyectos que de maneras diversas problematizaban el diseño experto de la ciudad y dejaban en evidencia, como hacían las prácticas de Basurama y Zuloark, que la ciudad puede ser diseñada por saberes tradicionales no institucionalizados.

Las reuniones formales dieron después lugar a encuentros informales en distintos lugares de la ciudad donde se reflexionaba sobre asuntos urbanos (La Mesa de gestión ciudadana del espacio público). De unas y otras surgieron varios proyectos a través de los cuales se ampliaba nuestra relación, uno de ellos fue una serie de seminarios y encuentros organizados en el centro de arte Intermediae (Matadero). Cuando estábamos a punto de finalizar el proyecto sin haber llegado a materializarlo sustantivamente logramos financiación del Museo Reina Sofía para continuar con nuestra investigación. La situación nos obligó a concretar buena parte del trabajo conceptual que habíamos desarrollado hasta entonces y lo hicimos a través de Ciudad Escuela. Un proyecto dedicado a los aprendizajes para hacer ciudad, lo hemos descrito como un experimento de pedagogía urbana de código abierto.

Ciudad Escuela se sostenía sobre tres pilares:

- 1) Una serie de talleres de aprendizaje abiertos a la participación que se desarrollaron en diversos espacios e iniciativas ciudadanas de la ciudad;
- 2) Una metodología de aprendizaje que hacía de la ambulación por la ciudad uno de sus pilares;
- 3) Una infraestructura digital en Internet que apoyaba la documentación de los aprendizajes y la acreditación de estos. Ciudad Escuela proponía varios itinerarios de aprendizaje que estaban organizados en temáticas que iban desde los urbanismos en beta que traen a la ciudad un impulso experimental a los desplazamientos (y nuevos emplazamientos) para aprender a hacer

ciudad, o las interfaces que redefinen el espacio público urbano re-cableándolo.

Cuando Ciudad Escuela vio la luz llevábamos más de tres años de etnografía y para entonces habíamos desarrollado un vocabulario conceptual de la ciudad descubierta que pasó a formar parte del mismo proyecto. Los nombres de los itinerarios y módulos de aprendizaje eran en parte una decantación etnográfica: urbanismos en beta, archivos urbanos, infraestructuras abiertas, etc. La configuración material y la propuesta conceptual de Ciudad Escuela era el resultado de dos prácticas profesionales y sensibilidades distintas: aunaba en su diseño y configuración la práctica constructiva de la arquitectura (de ahí los talleres, la vocación pedagógica, etc.) y la aspiración descriptiva de la antropología (vocabulario, narrativa, etc.). En cierta medida, Ciudad Escuela era una etnografía convertida en infraestructura. Una infraestructura que habilitaba el desarrollo de esa misma etnografía.

Una infraestructura destinada al aprendizaje de hacer ciudad, pero también una infraestructura que me enseñaba a practicar la etnografía por otros medios. Muy distinto de etnografías que podrían describirse fielmente como ejercicios de observación, aquí el trabajo de campo había demandado el diseño de espacios de encuentro y la creación de una infraestructura material. Acompañados por y acompañando a otra disciplina (la arquitectura), nos acompañábamos de otros en la tarea conjunta de problematizar la ciudad. Bien podríamos decir que Ciudad Escuela nos ofrecía una infraestructura para problematizar la ciudad con otros.

4. Dispositivos de campo

Las secciones anteriores han descrito varios casos que dan cuenta de lo que hemos llamado ‘colaboración modo tres’, proyectos

etnográficos en los cuales los antropólogos (junto a sus contrapartes) diseñan las condiciones para acompañar a (y acompañarse de) otros y otras: bien porque las condiciones para estar juntos no están dadas (*The Asthma Files*), porque estas son adversas (Ciudad Escuela) o sencillamente porque hay una demanda por estar juntos de una manera diferente (En torno a la silla). Lejos de las prácticas naturalistas del trabajo de campo, estos dispositivos son el resultado de ejercicios experimentales que exploran tentativamente cómo relacionarse con las contrapartes en el campo.

Quizás puedan parecer situaciones artificiales (y artificiosas), pero nada en nuestra experiencia etnográfica indica que nuestras contrapartes lo interpretaran en esos términos. La propuesta de proyecto sobre aprendizajes urbanos de Ciudad Escuela era un contexto de lo más natural para una serie de arquitectos dedicados a la investigación e intervención urbana, más adecuado (como Adolfo pudo comprobar) que la presencia extraña que suponía un antropólogo dedicado a la observación en su estudio. Algo similar podríamos decir del proyecto En torno a la silla, donde el proceso creativo y sus formas de relación eran similares a las de otros espacios e iniciativas activistas del momento en que se desarrolló.

Los ejercicios que hemos descrito son el resultado de diseños en los cuales el antropólogo o la antropóloga disponen con sus contrapartes las condiciones para estar juntos. En ocasiones esto toma la forma de encuentros periódicos dedicados a proyectar, en otras se expresa en una plataforma digital, una práctica de documentación compartida, una serie de encuentros públicos... Llamamos a esa manera de disponer el campo 'dispositivos de campo' (*fieldwork devices*). Tratamos de hacer visible con ese concepto que las etnografías en determinados sitios de la contemporaneidad no pueden ya desarrollarse mediante aproximaciones naturalistas en las que el investigador va, observa, participa y regresa, sino que requieren de invenciones materiales y espaciales a través de las cuales se diseñan las condiciones necesarias para estar juntos. La noción de dispositivo de campo hace visible la espacialidad y materialidad de esas invenciones.

Tomamos inspiración en esa conceptualización de la forma como John Law y Evelyn Ruppert (2013) describen los métodos de investigación como dispositivos que “ensamblan y disponen el mundo en patrones sociales y materiales específicos” (ídem, p. 230, traducción propia). El caso de la entrevista ilustra de manera paradigmática el concepto: el investigador dispone un determinado momento y lugar para establecer un diálogo con la persona entrevistada; cada persona tiene un rol claramente dispuesto (uno habla y el otro pregunta); el investigador probablemente tendrá un cuestionario (fijo u orientativo) y grabará lo dicho para ser utilizado posteriormente. La entrevista dispone el encuentro en términos espaciales, materiales y relacionales.

Podemos describir entonces la etnografía como un ensamblaje de dispositivos, técnicas y metodologías estandarizadas como la observación participante, la entrevista, el diario de campo, el *rapport*, etc. Los dispositivos de campo que caracterizan a los ejercicios experimentales presentan algunas particularidades frente a esos otros, entre ellos dos aspectos que revelan su carácter distintivo: primero, no son estándares, sino que resultan de los ejercicios de inventiva en el campo; y, segundo, no son técnicas que se aplican al campo, sino que resultan de él. Los métodos de investigación convencionales nos ofrecen tecnologías de la relación estándares que pueden (y muy a menudo deben) ser utilizadas. En contraste, los dispositivos de campo son siempre logros situados, productos singularísimos de cada proyecto etnográfico, como hemos visto en los casos descritos. No son técnicas estandarizadas, probablemente no sean estandarizables y tampoco aspiran a serlo porque son, ante todo, el resultado de gestos de genuina inventiva del etnógrafo y sus contrapartes.

El segundo aspecto distintivo es que los dispositivos de campo no solo disponen el campo, sino que son elementos constitutivos de este, objetos empíricos que proporcionan conocimiento sobre el campo. Los dispositivos de campo no son solo técnicas para la producción de conocimiento etnográfico, sino objetos etnográficos. Ciudad Escuela, por ejemplo, ofrece evidencias de la condición pedagógica de la

ciudad, el vocabulario conceptual que da cuenta de ésta, las prácticas de intervención material y la relevancia de las tecnologías digitales. Efectos relacionales del campo, tienen una doble condición etnográfica: nos hablan de los mundos sociales investigados al mismo tiempo que dan cuenta del esfuerzo inventivo de las antropólogas por investigarlos.

5. Más que método

Queremos detenernos un momento en esta particular práctica de disponer material, espacial y relacionamente el campo mediante lo que hemos descrito como dispositivos de campo pues nos ofrece un vocabulario para conceptualizar colaboración, alternativo al del método. Muy a menudo, el debate sobre la colaboración etnográfica se plantea como un asunto metodológico. Sea contra el método (porque la colaboración lo subvierte) o sea a favor del método (porque pretende normalizarla y convertirla en método), la colaboración se piensa desde el marco del método, una manera de conceptualizarla demasiado limitada, como critica Alberto Arribas en la introducción de este volumen, pues nos carga con todo el peso de la norma y la forma de la etnografía.

El método constituye ese objeto epistémico que encarna la tradición y modela también la formación de antropólogos y antropólogas: un conjunto de conocimientos disciplinares que orientan y normalizan nuestras maneras de relacionarnos en el campo. El método etnográfico es un conocimiento que nos orienta y guía, que pone límites y establece restricciones al tipo de relaciones que podemos (o debemos) establecer en el trabajo de campo. El método funciona como un modelo que va de lo orientativo a lo normativo y que nos ayudan a navegar la complejidad de las relaciones de campo. Eso hace que el método sea extraordinariamente valioso, pero si consideramos empíricamente cualquier trabajo de campo etnográfico reconoceremos

que este siempre supera y desborda las anticipaciones que el método plantea. Cuando hacemos trabajo de campo hemos de improvisar constantemente y, en muchas ocasiones, podríamos decir que hemos de inventar cómo relacionarnos. El método es insuficiente para dar cuenta de la complejidad social y sofisticación epistémica de la situación etnográfica: lo que ocurre cuando hacemos trabajo de campo desborda las hechuras del método. Creemos que así lo insinúa Alberto Arribas cuando señala en la introducción del volumen la imposibilidad de estandarizar los modos singulares de cada colaboración. No pretendemos impugnar la figura del método –un tema que ha ocupado y ocupa ampliamente nuestra reflexión–. Tampoco rechazamos la concepción de la etnografía como método o el valor que tiene el sólido repertorio de metodologías colaborativas existentes como la Investigación Acción Participativa o las etnografías activistas, propuestas que ofrecen recursos extremadamente valiosos. Sin embargo, queremos evidenciar que la colaboración etnográfica no es solo, y no es siempre, el resultado de la aplicación del método; abrir la posibilidad para conceptualizar y describir la colaboración más allá del método, o fuera del método, nos ofrece enormes oportunidades para nuestras prácticas de campo.

Nuestra experiencia en algunas etnografías (y no en todas, ciertamente) nos ha llevado a reconocer que el trabajo de campo está a menudo lleno de gestos de invención que destacan sobre el fondo de la norma metódica, como hemos descrito en la sección anterior al inventariar algunas de esas invenciones. La invocación de la invención evidencia la necesidad de elaborar vocabularios conceptuales que den cuenta de lo que ocurre en las situaciones de campo donde se desarrolla la colaboración. Ciertamente el vocabulario de la inventiva no es habitual en la descripción del trabajo de campo, pero se trata de una figura que no es completamente ajena a la disciplina. Roy Wagner (1975) ya describió la tarea antropológica como una volcada en *La invención de la cultura*. Nuestras descripciones de las vidas y formas de habitar el mundo de los otros son el resultado de la invención del antropólogo, más que simplemente describir la cultura

ajena, argumenta Wagner (ídem, p. 13, traducción propia), “podríamos decir que un antropólogo ‘inventa’ la cultura que cree estudiar, que la relación es más ‘real’ por ser sus actos y experiencias particulares que las cosas que ‘relata’”. La invención que Wagner señala es una actividad descriptiva y conceptual, que ocurre principalmente en el momento de análisis y escritura. La invención de los ejercicios etnográficos que nosotros hemos descrito se expresa en el campo, como ha tratado de evidenciar nuestro breve inventario de dispositivos de campo. No solo las relaciones (relatos) de nuestra escritura requieren de nuestra inventiva, también las relaciones de campo demandan enormes dosis de invención, especialmente cuando estas están fundadas en la colaboración.

6. Acompañantes epistémicos

El encuentro etnográfico es una situación enormemente compleja y ciertamente el trabajo de campo puede entenderse de maneras muy diversas: es el momento y el lugar para la producción de datos empíricos; el sitio donde elaboramos el conocimiento antropológico; una instancia de aprendizajes diversos y el momento que transforma ineludiblemente al etnógrafo... Queremos avanzar una versión que lo concibe como el *locus* en el que construimos nuestras problematizaciones antropológicas. El trabajo de campo, queremos plantear, es el sitio donde descubrimos las preguntas que no teníamos pero que merecen la pena ser planteadas. Seguimos aquí la argumentación de Paul Rabinow (2011) cuando formula su proyecto antropológico como uno interesado por la construcción de problematizaciones de la contemporaneidad. El autor hace uso del concepto empleado por Michel Foucault para hablar de las grandes preocupaciones de una época, sea el interés de la Grecia clásica con el placer y la libertad o la atención en la modernidad con la vida y la gubernamentalidad liberal. La problematización es un objeto histórico y es también una

construcción del analista que la elabora recurriendo a prácticas discursivas y no discursivas con las cuales hace que un determinado asunto entre en el espacio de la discusión y se convierta en objeto de pensamiento y acción.

El breve inventario de dispositivos de campo que hemos descrito da cuenta de diversas etnografías que indagan en el asma y la salud del medioambiente (*The Asthma Files*), las concepciones tradicionales de la ciudad y el monopolio que los expertos ostentan sobre su diseño (Ciudad Escuela), o el imaginario de cuerpos estandarizados y la misma noción de normalidad (En torno a la silla). Todas ellas son problematizaciones construidas en el campo etnográfico con la particularidad de que han sido elaboradas en compañía de otros y otras a través de ejercicios (no únicamente discursivos) que movilizan todo tipo de recursos: infraestructuras, lugares, géneros documentales, etc. Nuestras experiencias etnográficas nos han llevado a realizar una intensa reflexión sobre el papel que nuestras contrapartes en el campo tienen en nuestro oficio antropológico, esos otros y otras que han dejado de ser meros informantes para convertirse en lo que queremos designar como acompañantes epistémicos, socias en la tarea conjunta de problematizar el mundo. Lo que hemos conceptualizado como colaboración experimental (colaboración modo tres) constituye entonces una modalidad etnográfica que dispone el campo para la tarea de construir problematizaciones conjuntas (*joint problem-making*) (Sánchez Criado y Rodríguez Giralt, 2016). Estas son un logro conjunto del antropólogo y aquellas a las que acompaña, el efecto de la invención etnográfica que se despliega mediante diseños espaciales, materiales, documentales e infraestructurales.

Podría parecer, en una primera instancia, que el planteamiento que hemos propuesto es muy limitado y que solo es válido para el desarrollo de etnografías en instituciones expertas o entre lo que hemos llamado comunidades epistémicas. Sin embargo, queremos plantear que la propuesta de colaboraciones experimentales puede entenderse en un sentido más amplio, pues lo que está en juego no es cómo hacer etnografías en laboratorios o centros expertos sino qué

significa reconocer que nuestras contrapartes en el campo son pares epistémicos en la producción de conocimiento sobre el mundo.

Nuestra experiencia etnográfica nos hace pensar que la época actual nos demanda una imaginación metodológica distinta y una manera de relatar nuestras relaciones de campo diferente. Resulta cada vez más urgente pensar la colaboración desde un lugar distinto al método porque esta figura ya no nos ofrece una descripción óptima de nuestras prácticas de campo. La propuesta que hacemos es arriesgada, pero creemos que resulta necesario expandir el alcance de nuestros métodos y generar las condiciones para ampliar el tipo de problematizaciones antropológicas que somos capaces de construir. Concebir las relaciones de colaboración como el genuino efecto de la invención etnográfica puede ayudarnos a desplegar las condiciones para problematizar el mundo acompañados (y acompañando) a otras.

7. Agradecimientos

Gracias a los editores/as por la generosa invitación a contribuir en este libro, y gracias muy especialmente a Alberto Arribas por su generosa lectura y enriquecedores comentarios.

Bibliografía

Álvarez Veinguer, A. & Dietz, G. 2014 “Etnografía colaborativa: coordenadas desde un proyecto en curso (InterSaberes)” en *Actas del XIII Congreso de Antropología de la FAAEE* (Tarragona: Editorial Universitat Rovira i Virgili).

Choy, T. K. *et al.* 2009 “A New Form of Collaboration in Cultural Anthropology: Matsutake Worlds” en *American Ethnologist*, Vol. 36, Nº 2: 380-403.

Clifford, J. 1991 “Introducción: Verdades parciales” en Clifford, J. & Marcus, G. E. (eds.) *Retóricas de la antropología* (Madrid: Júcar Universidad).

Clifford, J. & Marcus, G. E. 1986 *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography* (Berkeley / Los Ángeles / Londres: University of California Press).

Corsín Jiménez, A.; Estalella, A. & Collective, Z. 2014 “The interior design of [free] knowledge” en *Journal of Cultural Economy*, Vol. 7, Nº 4: 403-515.

En torno a la silla 2017 “Soporte” en Trànsit Projectes (eds.) *Deconstruyendo el Manifiesto Maker* (Barcelona: Trànsit).

Estalella, A. & Sánchez Criado, T. 2015 “Experimental collaborations: An invocation for the redistribution of social research” en *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, Vol. 21, Nº 3: 301-305.

Estalella, A. & Sánchez Criado, T. (eds.) 2018 *Experimental collaborations. Ethnography through fieldwork devices* (Nueva York / Oxford: Berghahn).

Faubion, J. D. & Marcus, G. (eds.) 2009 *Fieldwork is not what it used to be. Learning Anthropology's Method in a Time of Transition* (Ithaca: Cornell University Press).

Field, L. W. 2008 “‘Side by Side or Facing One Another’: Writing and Collaborative Ethnography in Comparative Perspective” en *Collaborative Anthropologies*, Vol. 1, Nº 1: 32-50.

Fortun, K. *et al.* 2014 “Experimental ethnography online. The asthma files” en *Cultural Studies*, Vol. 28, Nº 4: 632-642.

Gaspar, A. 2018 “Idiotic Encounters: Experimenting with Collaborations between Ethnography and Design” en Estalella, A. & Criado, T. S. (eds.) *Experimental collaborations. Ethnography through fieldwork devices* (Nueva York / Oxford: Berghahn).

- Helmreich, S. 1998 *Silicon Second Nature. Culturing Artificial Life in a Digital World* (Chicago / Los Ángeles / Londres: University of California Press).
- Hine, C. 2000 *Virtual Ethnography* (Londres: Sage).
- Holmes, D. & Marcus, G. E. 2005a “Cultures of Expertise and the Management of Globalization: Toward the Refunctioning of Ethnography” en Ong, A. & Collier, S. J. (eds.) *Global Assemblages: Technology, Politics, and Ethics as Anthropological Problems* (Oxford: Blackwell).
- Holmes, D. & Marcus, G. E. 2005b “Refunctioning Ethnography: The Challenge of an Anthropology of the Contemporary” en Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds.) *Handbook of Qualitative Research* (Thousand Oaks: Sage).
- Holmes, D. & Marcus, G. E. 2008 “Collaboration Today and the Re-Imagination of the Classic Scene of Fieldwork Encounter” en *Collaborative Anthropologies*, N° 1, 136-170.
- Holmes, D. & Marcus, G. E. 2012 “Collaborative Imperatives: A Manifesto, of Sorts, for the Reimagination of the Classic Scene of Fieldwork Encounter” en Konrad, M. (ed.) *Collaborators Collaborating. Counterparts in Anthropological Knowledge and International Research Relations* (Nueva York / Oxford: Berghahn).
- Hymes, D. (ed.) 1974 *Reinventing Anthropology* (Nueva York: Vintage).
- Igo, S. E. 2007 *The Averaged American: Surveys, Citizens and the Making of a Mass Public* (Cambridge: Harvard University Press).
- Ingold, T. 2008 “Anthropology is not ethnography” en *Proceedings of the British Academy*, N° 154, 69-92.
- Juris, J. S. 2007 “Practicing Militant Ethnography with the Movement for Global Resistance (MRG) in Barcelona” en Shukaitis, S. & Graeber, D. (eds.) *Constituent Imagination: Militant Investigation, Collective Theorization* (Oakland: AK Press).
- Kelty, C. M. 2008 “Collaboration, Coordination and Composition: Fieldwork after the Internet” en Faubion, J. & Marcus, G. (eds.) *Fieldwork isn't what it used to be* (Ithaca: Cornell University Press).

Konrad, M. (ed.) 2012 *Collaborators Collaborating. Counterparts in Anthropological Knowledge and International Research Relations* (Nueva York / Oxford: Berghahn).

Lassiter, L. E. 2005 *The Chicago guide to collaborative ethnography* (Chicago: University of Chicago Press).

Lassiter, L. E. 2008 "Moving Past Public Anthropology and Doing Collaborative Research" en *NAPA Bulletin*, Vol. 29, N° 1: 70-86.

Law, J. 2004 *After Method: Mess in Social Science Research* (Londres: Routledge).

Law, J. & Ruppert, E. 2013 "The Social Life of Methods: Devices" en *Journal of Cultural Economy*, Vol. 6, N° 3: 229-240.

Lezaun, J. 2007 "A market of opinions: the political epistemology of focus groups" en *Sociological Review*, Vol. 55, N° s2: 130-151.

Low, S. M. & Merry, S. E. 2010 "Engaged Anthropology: Diversity and Dilemmas" en *Current Anthropology*, Vol. 51, N° 2.

Marcus, G. E. 1995 "Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography" en *Annual Review of Anthropology*, N° 24, 95-117.

Marcus, G. E. 2012 "The Legacies of Writing Culture and the Near Future of the Ethnographic Form: a Sketch" en *Cultural Anthropology*, Vol. 27, N° 3: 427-445.

Marcus, G. E. 2014 "Prototyping and Contemporary Anthropological Experiments With Ethnographic Method" en *Journal of Cultural Economy*, N° 74: 399-410.

Marcus, G. E. & Fischer, M. M. J. 1986 *Anthropology as Cultural Critique. An experimental moment in the human sciences* (Chicago / Londres: The University of Chicago Press).

Oliver, M. 2002 "Changing the Social Relations of Research Production?" en *Disability, Handicap & Society*, Vol. 7, N° 2: 101-114.

Proyecto *En torno a la silla* en <<https://entornoalasilla.wordpress.com/>> acceso el 7 de mayo de 2019.

- Proyecto EXPDEM (2011-2014) en <<https://expdem.net/>> acceso 7 de mayo de 2019.
- Proyecto *The Asthma Files* en <<https://theasthmafiles.org/>> acceso 7 de mayo de 2019.
- Rabinow, P. 2011 *The Accompaniment: Assembling the Contemporary* (Chicago: University Of Chicago Press).
- Rabinow, P. et al. 2008 *Designs for an Anthropology of the Contemporary* (Durham / Londres: Duke University Press).
- Rabinow, P. & Bennett, G. 2012 *Designing Human Practices. An Experiment with Synthetic Biology* (Chicago: The University of Chicago Press).
- Rabinow, P. & Stavrianakis, A. 2013 *Demands of the Day: On the Logic of Anthropological Inquiry* (Chicago: University of Chicago Press).
- Rappaport, J. 2008 “Beyond Participant Observation: Collaborative Ethnography as Theoretical Innovation” en *Collaborative Anthropologies*, Vol. 1, N° 1: 1-31.
- Riles, A. 2015 “From Comparison to collaboration: experiments with a new scholarly and political form” en *Law and contemporary*, Vol. 78, N° 1-2: 147-183.
- Ruby, J. 1992 “Speaking For, Speaking About, Speaking With, or Speaking Alongside: An Anthropological And Documentary Dilemma” en *Journal of Film and Video*, Vol. 44, N° 1-2: 42-46.
- Savage, M. 2010 *Identities and Social Change in Britain since 1940: the Politics of Method* (Oxford: Oxford University Press).
- Sánchez Criado, T. & Estalella, A. 2018 “Introduction. Experimental collaborations” en Estalella, A. & Criado, T. S. (eds.) *Experimental collaborations. Ethnography through fieldwork devices* (Nueva York / Oxford: Berghahn).
- Sánchez Criado, T. & Rodríguez-Giralt, I. 2016 “Caring through Design?: En torno a la silla and the ‘Joint Problem-Making’ of Technical Aids” en Bates, C.; Imrie, R. & Kullman, K. (eds.) *Care and Design: Bodies, Buildings, Cities* (Oxford: Wiley).

Scheper-Hughes, N. 1995 “The primacy of the ethical: propositions for a militant anthropology” en *Current Anthropology*, N° 36: 409–420.

Strathern, M. 2018 “Relations” en Stein, F. *et al.* (eds.) *The Cambridge Encyclopedia of Anthropology* (Cambridge: University of Cambridge).

Stull, D. & Schensul, J. J. 1987 *Collaborative research and social change: applied anthropology in action* (Boulder: Westview).

Traweek, S. 1988 *Beamtimes and Lifetimes: The World of High Energy Physicists* (Cambridge: Harvard University Press).

Wagner, R. 1975 *The Invention of Culture* (Chicago / Londres: The University of Chicago Press).

Capítulo 5

Problematizar la autoría: articulación de conocimientos situados desde trayectorias de disidencia

Lola Martínez Pozo

1. Introducción

En este texto comparto algunas reflexiones suscitadas a lo largo de la experiencia investigadora y etnográfica acerca de la dimensión colectiva de la producción de conocimiento y la autoría. Reflexiones derivadas de las dificultades de traducir las epistemologías y metodologías feministas que orientan mi trabajo en los resultados de mi proceso de investigación.

La experiencia etnográfica sobre *hackear* cuerpos, sexualidades y tecnologías desde perspectivas (trans)feministas me ha aportado una lectura e interpretación de los códigos corporales, sexuales y tecnológicos como sistemas tecnoculturales normativos, así como de los feminismos y movimientos de disidencia sexual como prácticas *hacker* dirigidas a abrir la caja negra de nuestros cuerpos, sexualidades y tecnologías.

Desde dicho prisma, también, considero que la producción de conocimiento, en tanto sistema hegemónico codificado, es otra caja negra que tenemos que abrir, desvelar y modificar. Por ello, en estas líneas, reviso mi proceso personal como un ejercicio dirigido a cuestionar la autoría monolítica y dar cuenta de los referentes, relaciones, trayectorias, personas, proyectos, encuentros y diálogos que articulan mi investigación y se ocultan en la autoría de mis producciones académicas y eventos de difusión científica

En este sentido, desde la comprensión de la investigación feminista como herramienta política, en estas líneas, reflejo la estrategia metodológica desarrollada dirigida a enfatizar la articulación de conocimientos situados desde un posicionamiento reflexivo, parcial y singular. Así mismo, considero que la cuestión de problematizar la autoría e incorporar los procesos de producción colectivos no es una tarea finalizada en mi trabajo. Por ello, termino estas páginas esbozando el reto en el que, actualmente, estoy inmersa, sobre experimentar fórmulas más creativas y personales de dar cuenta de mi proceso de investigación en relación con otrxs.

2. La investigación como trayectoria feminista y disidente sexual

La motivación que me han llevado a estas páginas reside en compartir y dialogar las reflexiones suscitadas desde la experiencia investigadora y etnográfica acerca de la producción de conocimientos y el individualismo epistémico de los resultados de las investigaciones¹.

¹ En este sentido, cabe reconocer el papel de la Doctora Carmen Gregorio Gil al destacar la necesidad de problematizar la autoría y la representación en nuestras investigaciones, lo cual fue el impulso y motivación para el desarrollo del ejercicio reflexivo que comparto en estas páginas. Así mismo, subrayar las contribuciones críticas de Carmen Gregorio Gil en el marco de las epistemologías y metodologías feministas, las

En concreto, en estas líneas plasmo algunas cuestiones y controversias derivadas de la dificultad de traducir las epistemologías feministas que orientan mi trabajo en los resultados de mi investigación, especialmente en relación a la autoría de las diferentes producciones académicas y científicas.

Cuestiones y controversias que conectan, asimismo, con la exclusión de determinados sujetos de conocimiento en los ámbitos científicos y las limitaciones de incluir los procesos colectivos de construcción de conocimientos en los circuitos de hegemonía académica.

Desde mi punto de vista, desarrollar ejercicios reflexivos sobre nuestros procesos, prácticas y resultados de investigación es clave en el ámbito de la investigación social, de los feminismos y una tarea ampliamente abordada y destacada en el marco de las epistemologías feministas. En este sentido, considero necesario dar cuenta de mi proceso de investigación y explicitar las motivaciones de mis intereses, las decisiones teóricas y metodológicas, las principales interpretaciones, así como, las cuestiones y dificultades suscitadas en este proceso, centrándome, en estas páginas, en compartir las reflexiones en relación a la producción de conocimiento y la autoría en la investigación. Dicho ejercicio reflexivo lo contextualizo y desarrollo a partir de mi proceso de investigación en la tesis doctoral iniciada en 2015 y finalizada en 2019.

En primer lugar, explico que mis interrogantes y proceso de investigación, así como el desarrollo de trabajo de campo etnográfico, han estado estrechamente vinculados con mi trayectoria personal como feminista y disidente sexual.

A este respecto, mi proyecto de tesis doctoral se ha orientado a indagar en las conexiones entre cuerpos, sexualidades, tecnologías y poder, prestando atención a las resistencias, subversiones y propuestas políticas (trans)feministas y desde la disidencia sexual.

cuales han sido un importante referente en mi proceso de investigación, así como su trabajo en tanto que directora de mi proyecto de tesis doctoral.

Dicho proyecto ha dado lugar, por un lado, a desarrollar una genealogía, análisis y lectura de las movilizaciones lgtb, queer, trans* y transfeministas en el Estado español, que he interpretado como procesos de construcción de subjetividades políticas desde la disidencia sexual-corporal y resistencias a las tecnologías de normalización y producción de nuestros cuerpos y sexualidades.

Esta parte de mi proceso de investigación la he desarrollado a través de una metodología que toma como eje un ejercicio cartográfico, basado en la combinación de análisis de teorías feministas, posfeministas, poscoloniales, lgtb, queer y transfeministas; de las producciones de activistas, colectivos, proyectos y eventos; y de una genealogía política realizada desde una mirada parcial y situada. Así mismo, el proceso de investigación acoge, recoge y está permeado por propuestas epistemológicas y metodológicas vinculadas con: las *cartografías* (Foucault, 1987 [1976]), el *conocimiento situado* (Haraway, 1995 [1991]), las *metodologías queer* (Halberstam, 2008), los *archivos queer* (Trujillo, 2016), *el archivo como metodología* (Marchante, 2015), *metodologías íntimas* (Egaña, 2012) y la *interseccionalidad* como metodologías feministas y queer (Platero, 2014).

La motivación para abordar una reconstrucción genealógica de las movilizaciones lgtb, queer, trans* y transfeministas respondía a mi identificación de la necesidad política de hacer frente a la invisibilización sistemática de las historias políticas de resistencia que nos preceden. Y, en consecuencia, deriva de la constante tarea a la que, interpreto, nos enfrentamos quienes formamos parte de las “otras” historias de cuerpos y sexualidades no normativas, es decir, la tarea de re-inventar y reconstruir nuestras propias genealogías (Preciado, 2015).

No obstante, esta parte de mi proceso de investigación no se ha desarrollado, exclusivamente, mediante la combinación de análisis teóricos, cartográficos y genealógicos, sino que, también, se ha visto

plasmado y permeado por la organización y participación de numerosas jornadas y talleres en el proyecto de *La Fábrica Crítica*².

El proyecto de *La Fábrica Crítica* lo definíamos como un espacio transfeminista y transmaricabollo orientado a articular la de-formación, la producción colectiva y los activismos. *La Fábrica Crítica* fue un espacio impulsado junto a Carolina Checa Dumont³ y Cristina García López. Así mismo, *La Fábrica Crítica* contó con el trabajo de diseño gráfico-web, la implicación y apoyo en todo el proceso de Susana Real Martínez, y el acompañamiento de Jimmy Hernández. Igualmente, en diferentes fases del proyecto contó con la articulación de Stefanie Fock con el proyecto de *Otra Eskuelita de Foto* y de Marga Romagnoni con el proyecto de *Diversidad Sexual y Derechos Sexuales y Reproductivos*⁴.

Desde mi punto de vista, en este proyecto partíamos de nociones del conocimiento como aquellos procesos que no se produce exclusivamente desde la academia o a través de los mecanismos y por parte de grupos que poseen los privilegios, códigos y medios para apropiarse del mismo. Considerábamos, por el contrario, la relevancia de los conocimientos conformados desde la subjetividad, la cotidianidad, las experiencias y los cuerpos.

Por ello, a través de este espacio generábamos actividades a partir de la de-formación autogestionada (en ocasiones financiada) horizontal y colectiva, basada en de-construir para reconstruir desde perspectivas críticas y múltiples subjetividades encarnadas. Las actividades de de-formación se materializaban, especialmente, en diferentes talleres y jornadas.

² Proyecto inactivo, actualmente. Para consultar las páginas web de las jornadas, los proyectos y talleres citados, véase la sección Referencias al final de este capítulo.

³ En el marco de *La Fábrica Crítica*. Carolina Checa Dumont también impulsó y desarrolló el Proyecto de *Acompañamiento Sexológico*.

⁴ Proyecto impulsado por Cristina García y Marga Romagnoni, desarrollado a través de múltiples jornadas por la geografía andaluza y en coordinación con colectivos locales. Donde participé en la edición de Granada.

Planteábamos *La Fábrika Crítica* como un espacio de de-formación pero, también, de producción colectiva y activismo dirigido a visibilizar y promover las acciones críticas, las disidencias y la construcción de redes. Desde la experiencia de *La Fábrika Crítica*, en esa confluencia de de-formación y activismo a través de diferentes talleres, jornadas, cine-forum y actividades, emergían múltiples producciones colectivas que adquirirían formatos como son los debates, compartir vivencias personales, paneles de lluvias de ideas, dinámicas de puesta en común de reflexiones, fanzines, materiales fotográficos y audiovisuales, performances, etc., es decir, producciones colectivas derivadas de conocimientos y trayectorias particulares.

Desde mi punto de vista y en estrecha vinculación con mi proceso de investigación, la tarea de re-construir otras historias de resistencias de sexualidades y cuerpos no hegemónicos fue una constante que subyacía a nuestro trabajo en el proyecto de *La Fabrika Crítica*. En esta línea, organizábamos y desarrollábamos jornadas, talleres y actividades de cine-forum para visibilizar esas “otras” genealogías que nos permitían reconocer luchas y movilizaciones tradicionalmente invisibilizadas en la historiografía dominante, así como sumarnos a la tarea colectiva de reconstruir memoria política y esbozar los retos y estrategias presentes.

En este sentido, destaco, como ejemplos, las Jornadas sobre *Diversidad Sexual y Activismos*, realizadas en dos ediciones. El Taller de *Teoría Queer. Políticas bolleras, maricas y trans**, desarrollado en múltiples ediciones. El proyecto *Espacio Nómada de Información. Dialogando Sexualidades*, realizado en dos ediciones. El *Taller y Espacio de lectura sobre Poscolonialismo. Descolonizando los feminismos*, desarrollado en diversas ediciones. El *Taller-Laboratorio de Sexualidades Sanas, Seguras y Consensuadas*, realizado, igualmente, en varias ediciones. El *Taller Drag King, Drag Queen y Drag Queen*. Y, por último, el *Taller Desnaturalizando el Género y la Sexualidad*.

La articulación de parte de mi proceso de investigación —especialmente cuando trabajaba en una re-construcción genealógica de las movilizaciones lgtb, queer, trans* y transfeministas en el Estado

español– con el proyecto de *La Fabrika Crítica*, supuso un diálogo bidireccional. Por un lado, compartía mis indagaciones y reflexiones derivadas de la investigación en diferentes jornadas, talleres y espacios de trabajo, a la par que mi trabajo de investigación se nutría de las diferentes aportaciones, conocimientos y trayectorias de las personas que organizaban y participaban, así como de los diálogos, debates y reflexiones vivenciadas en estos encuentros.

Por otro lado, en la tarea de indagar sobre la articulación de cuerpos, sexualidades, tecnologías, poder y resistencias, con el proyecto de tesis doctoral, también, me he aproximado a las investigaciones críticas feministas de la tecnociencia como marco epistemológico, metodológico y político que impulsa aproximaciones feministas críticas sobre las tecnologías. En concreto, he indagado en lecturas, discursos y prácticas políticas derivadas de los ciberfeminismos, tecnofeminismos, ciberqueer, tecnoqueer y de las conexiones (trans) feministas con los ámbitos tecnológicos.

En relación a este último aspecto, desde 2017, mis interrogantes, proceso de investigación y reflexiones han transcurrido en el cruce entre cuerpos, sexualidades y tecnologías desde perspectivas feministas y transfeministas, a partir del desarrollo de trabajo de campo etnográfico en la ciudad de Barcelona, mediante la participación en talleres, grupos de trabajo, jornadas y a través de la realización de entrevistas con colectivos y trayectorias que potencian proyectos, espacios y redes, las cuales conectan disidencias corporales, sexuales y tecnológicas.

Considero que esta parte del proceso de investigación se ha conformado como un diálogo con experiencias que me han aproximado a trayectorias, ámbitos y temáticas muy heterogéneas vinculadas con la potencialidad política (trans)feminista de la autonomía y re-apropiación tecnológica, su conexión con las disidencias de género, sexuales y corporales, así como el desarrollo de herramientas y metodologías de conocimiento colectivas y transformadoras desde las trayectorias personales y las experiencias corporales.

Las experiencias, aportes y reflexiones derivadas del proceso etnográfico me han llevado a desarrollar una lectura que articula códigos corporales, de género, sexuales y tecnológicos situando en un mismo plano cuerpo y tecnología, así como, a una interpretación de los feminismos como prácticas *hacker* a sistemas tecnoculturales normativos.

3. Dificultades de traducir marcos epistemológicos y metodológicos feministas en las autorías de las investigaciones

En mi trayectoria formativa e investigadora, tanto en Antropología Social como en Estudios de Género, he contado con algunos referentes teóricos en materia de epistemologías y metodologías feministas. Así mismo, la participación en diferentes seminarios, en el grupo de investigación *OTRAS. Perspectivas Feministas en Investigación Social*, y en el proyecto *PEAC (Procesos emergentes y agencias del común: praxis de la investigación social colaborativa y nuevas formas de subjetivación política)*, también me ha permitido formar parte de algunos espacios y encuentros de reflexión e intercambio acerca de epistemologías y metodologías feministas en nuestras prácticas investigadoras. Por lo que, desde el inicio de este proceso de investigación, he contado con claves teóricas y algunos referentes que me permitieron plantear mi investigación desde una epistemología feminista y a través de la etnografía feminista.

Las perspectivas críticas feministas sobre ciencia e investigación científica emergen en la década de los setenta y cuentan con una amplia trayectoria en la tarea de deconstruir los modelos dominantes de producción y validación de conocimiento científico insertos en estructuras, mecanismos y relaciones de poder androcéntricas, sexistas y patriarcales. En este sentido, destaco algunos referentes teóricos en mi proceso de investigación como son los trabajos de

Eveline Fox Keller (1991 [1985]), Donna Haraway (1995 [1991]), Sandra Harding (1988, 1996 [1986]), Helen Longino (1992), Hilary Rose (1994), Londa Schiebinger (1993) y Teresa De Lauretis (1986).

Y en concreto, para la reflexión que en estas líneas me ocupa, retomo las aportaciones feministas críticas en el cuestionamiento de la epistemología hegemónica, universal, racionalista y positivista mediante el reconocimiento de la parcialidad del conocimiento, su vinculación con ejes de poder, y la importancia del contexto y corporalidad de los sujetos de conocimiento (Code, 1991; Haraway, 1988 y Harding 1987).

Junto a las anteriores contribuciones, los enfoques epistemológicos desarrollados desde las críticas feministas decoloniales también han constituido aportaciones muy relevantes en mi trabajo de investigación, al destacar la producción de conocimiento en ámbitos académicos y disciplinares inscritos en esquemas de dominación política, económica y cultural coloniales y racistas, subrayando la urgencia de cuestionar las perspectivas universalizantes y hegemónicas en el interior de los propios feminismos (Curiel, 2007; Espinosa, 2014; Mohanty, 2008 [1984]; Spivak, 2003 [1985]; Suárez y Hernández, 2008). Críticas feministas decoloniales que encuentran su impulso y referencia en los feminismos negros y chicanos-lesbianos (Bell Hooks *et al.*, 2004 [1984]; Hill Collins, 2000 [1990]).

Concretando en las contribuciones críticas feministas en antropología y etnografía, éstas han sido un punto de partida y referente a lo largo de mi tesis doctoral, en la medida en que han supuesto cuestionar la neutralidad y objetividad del conocimiento y la desarticulación de las categorías objeto de estudio/sujeto de investigación-conocimiento. De este modo, dichas críticas me han permitido abordar las relaciones de poder y las problemáticas en torno a la representación de la otredad. Igualmente, las contribuciones epistemológicas y metodológicas feministas en antropología han potenciado la visibilización de discursos y experiencias subalternas; la inclusión de la posición situada, la subjetividad, el diálogo, las relaciones sociales y el compromiso ético-político en el proceso de investigación

y en la escritura etnográfica; y, en consecuencia, han apostado por propuestas metodológicas que enfatizan la reflexividad y la producción de conocimiento parcial y situado en vinculación con otrxs (Gregorio, 2006).

No obstante, a pesar de las plurales y transdisciplinares aportaciones epistemológicas y metodológicas feministas desarrolladas, gran parte de las contribuciones realizadas cuentan con un marcado carácter teórico y prosigue el reto de abordar herramientas, prácticas, sistematizaciones y reflexiones sobre la aplicación y desarrollo de epistemologías feministas en nuestras investigaciones feministas (Martínez *et al.*, 2014).

Las aportaciones realizadas desde las epistemologías feministas cuentan con un gran potencial teórico, pero coincide con la necesidad de continuar repensando y desarrollando metodologías y herramientas, en el sentido más práctico, para materializarlas en nuestros procesos de investigación. En este sentido, concretando en el ámbito de la disciplina antropológica, encontramos, numerosos trabajos que ponen en valor la subjetividad, las experiencias, las emociones, las relaciones y reflexiones en el trabajo de campo y en los procesos de investigación (Alcázar, 2014; Grossi *et al.*, 2018; Gregorio, 2014), así como, fórmulas metodológicas que nos permiten conectar con las epistemologías feministas, como, por ejemplo, la *autobiografía* (Okely, 1992), la *autoetnografía* (Blanco 2012; García, 2013), la *autoantropología* (Esteban, 2004b), la *etnografía desde los cuerpos* (Citro, 2010), los *itinerarios corporales* (Esteban, 2004a), la *intercorporalidad* (Aschieri y Puglisi 2010) y las *producciones narrativas* (García y Montenegro, 2014), etcétera.

Sin duda, resulta notable la incidencia crítica feminista en la transformación de los modelos hegemónicos de producción de conocimiento en el marco de las ciencias sociales y sus contribuciones a la disciplina y quehacer antropológico. No obstante, y a pesar de los múltiples referentes teóricos, sistematizaciones reflexivas, innovaciones metodológicas y propuestas alternativas para la construcción de conocimiento, considero que la cuestión de la autoría prosigue

siendo un eje normativo en las producciones académicas y científicas, cuya desarticulación es una tarea pendiente desde epistemologías y metodologías feministas, así como, la explicitación e incorporación de la dimensión colectiva del conocimiento en los resultados de nuestras investigaciones.

Las rupturas feministas con la epistemología tradicional de producción y construcción del conocimiento nos han abierto múltiples caminos para aproximarnos e interpretar las diversas realidades sociales, vivenciar y reflexionar los procesos de investigación. Por ello, han tenido como consecuencia el desarrollo de producciones académicas las cuales reflejan ejercicios que subrayan la reflexividad, subjetividad, las relaciones de poder, los problemas de representación, así como innovaciones en la escritura. Sin lugar a duda las epistemologías feministas se han traducido en metodologías y fórmulas orientadas a la de(re)construcción de la producción de conocimiento pero continúan los retos.

4. Hackear la producción de conocimiento como sistema hegemónico codificado

Los feminismos, en su heterogeneidad, han cuestionado la producción de conocimiento basada en la exclusión de otrxs, así mismo, los feminismos decoloniales (Espinosa, 2014; Lugones, 2010) nos han aportado claves para entender sistemas y relaciones de poder que contribuyen a invisibilizar discursos, experiencias y prácticas en el marco de los propios feminismos, la investigación feminista y la consecuente construcción de conocimiento. Por ello, en mi proceso de investigación, considero necesario repensar cómo me interpelan tales genealogías y aportes, y realizar ejercicios reflexivos dirigidos a problematizar la autoría.

En este sentido, concreto mis reflexiones en la parte de mi proceso de investigación y construcción de conocimiento derivado

de la experiencia etnográfica desarrollada mediante el trabajo de campo, la participación en eventos y la realización de entrevistas a: Lucía Egaña⁵, organizadora de la *Muestra Marrana* e integrante de proyectos como *desBASURament*, *Minipimer.tv*, *Real Archivo Sudaca*, *Cooptècniques*, entre otros. Klau Kinki, impulsora e integrante de proyectos como *Generatech*, *Mutanger. Laboratorio Tóxico de Alta Tensión*, *Pechblenda. Laboratorio transhackfeminista de experimentación bio-electro-química y de hardware libre*, *Anarcha Gland* y *Gynepunk*. Veronica Lahitte, integrante del proyecto *Minipimer.tv*. Anamhoo, del *Centro Comunitario ADA* y organizadora del *Segundo Encuentro Transhackfeminista*. Ce y Kina, impulsorxs del proyecto *Quimera Rosa. Laboratorio de experimentación e investigación sobre identidades, cuerpo y tecnología*. Beka Iglesias, artista con tecnología multimedia e interactiva; investigadora sobre cuerpo y tecnología; desarrolladora de instalaciones y dispositivos que derivan de investigaciones colaborativas con tecnologías libres, de código abierto y metodologías DIY (Do It Yourself) y DIT (Do It Together); educadora independiente; integrante del proyecto *Generatech* y coordinadora de múltiples eventos de tecnologías libres y autónomas. Alex Hache, integrante del colectivo *Donestech*, un proyecto de *ciberfeminismo de investigación* que aborda las desigualdades en la relación género y tecnología a través de proyectos de investigación, divulgación, producción audiovisual y formación desde perspectivas feministas, de emancipación y autonomía tecnológica. Elena Urko de *Post-op*, grupo interdisciplinar de experimentación e investigación sobre género, cuerpo y postporno-grafía. Y Diego Marchante, *Gender Hacker*, el cual desde la trayectoria personal, investigadora y activista permeada por la conexión entre género, arte y tecnología desarrolla proyectos dirigidos a *hackear* el género, el cuerpo y el archivo hegemónico desde perspectivas queer y transfeministas⁶.

⁵ Véase: <<http://www.lucysombra.org/>>.

⁶ Para consultar las páginas web de las muestras, los eventos, encuentros y proyectos citados, véase la sección Referencias al final de este capítulo.

La experiencia etnográfica sobre *hackear* cuerpos, sexualidades y tecnologías desde perspectivas (trans)feministas me ha aportado una reflexión que se ha convertido en un eje vertebrador de mi trabajo. Una mirada, lectura e interpretación orientada a abrir los códigos de la programación hegemónica tecnocultural, es decir, a abrir la caja negra –retórica recogida de la cultura y filosofía *hacker*– de nuestros cuerpos, sexualidades y tecnologías. Y desde este prisma, también, considero que la producción de conocimiento, en tanto sistema hegemónico codificado, es otra caja negra que tenemos que abrir, desvelar como funciona y modificar.

Al respecto, considero que un punto de partida podría ser revisar nuestros procesos personales de producción de conocimientos desde ejercicios que cuestionen las autorías individuales y den cuenta de las relaciones, trayectorias, personas, proyectos, encuentros y diálogos que articulan nuestras investigaciones y se ocultan en las autorías de nuestras producciones.

En esta línea, como explicitaba al inicio de estas páginas, los temas y el “campo” de investigación abordados responden a mi trayectoria política como feminista y disidente sexual implicada en movilizaciones, proyectos y redes feministas, lgbq y transfeministas. Por tanto, los resultados de investigación, plasmados en diferentes charlas, talleres, jornadas, ponencias, congresos, seminarios y artículos son parte de mi trayectoria personal, de mi proceso de aprendizaje, cuestionamiento, de deconstrucción y reconstrucción. Es decir, mi experiencia académica como investigadora, docente y antropóloga se halla en estrecha conexión con mi trayectoria personal, feminista y disidente sexual e, indudablemente, se ha desarrollado a partir de la relación con otrxs trayectorias.

En este contexto, la práctica etnográfica la he realizado mediante el trabajo de campo en Barcelona, la participación en eventos y la realización de entrevistas con trayectorias y colectivos que se ha conformado como un diálogo e intercambio entre diversas experiencias personales.

Por ello, mi práctica etnográfica está vertebrada por ejercicios reflexivos sobre cómo desarrollar una epistemología y etnografía feminista capaz de articular los diferentes conocimientos situados procedentes de las personas que han formado parte de la investigación, explicitando su reconocimiento y aportes desde la una posición personal y subjetiva.

En cuanto al “campo”, la elección de Barcelona como localización para hacer trabajo de campo se vincula a la identificación personal de dicha ciudad como un espacio clave donde emergieron, se activaron y se suceden determinados eventos y proyectos que conectaban con mis intereses feministas de investigación en el marco de redes transfeministas.

En mi proceso, la vivencia de estar dentro o fuera del campo no ha sido parte de la experiencia. Si bien, en todas las entrevistas, talleres y eventos explicitaba que mi participación e interés, también, se vincula con el desarrollo de mi tesis doctoral y que, por tanto, la experiencia y reflexiones derivadas formarían parte de los artículos que componen mi tesis. Sin embargo, a pesar de explicitar un rol como investigadora, considero que las relaciones se han vertebrado por un intercambio y participación como feminista más que como investigadora.

No obstante, el desarrollo del trabajo de campo mediante la participación en eventos me ha suscitado números inconvenientes, dificultades que no están en relación con dicha participación e intercambio en sí mismo, sino más bien, con trasladar esa experiencia colectiva y proceso de intercambio y generación de conocimientos colectivos a la escritura individualizada. En este último sentido, la filosofía DIWO (*Do It With Other*) y DIT (*Do It Together*) basada en el conocimiento abierto, colectivo y compartido que orienta números proyectos y espacios de trabajo y encuentro donde he realizado trabajo de campo, es una interesante aportación para repensar cuestiones epistemológicas y metodológicas feministas.

Concretando en mi experiencia etnográfica, tales procesos colectivos de producción de conocimientos en el marco de redes, proyectos,

talleres y eventos me han interpelado en relación a la autoría de los mismos, hasta el punto de tomar la decisión metodológica de mencionar mi participación en dichos procesos pero no incorporarlos en mis producciones académicas dirigidas a la publicación, evitando, de este modo, la apropiación de un proceso colectivo, ya que debido a las circunstancias se presentaba imposible un intercambio y co-producción colectiva y horizontal.

La elección metodológica de no incluir los procesos de construcción colectiva en los que he formado parte en mis producciones académicas y científicas, como resultados de mi investigación, se corresponde con una decisión exclusivamente personal. Decisión que adopté desde el inicio del trabajo de campo y que se vincula con mi posicionamiento feminista de cuestionar y evitar la apropiación de conocimientos y experiencias colectivas, así como fórmulas características de investigaciones “extractivas”.

En este último sentido, dado el carácter puntual y temporal de los talleres, eventos, jornadas, grupos de trabajo y las interacciones que en ellos desarrollaba, no experimenté una continuidad ni en las condiciones espacio-temporales, ni en los intereses y motivaciones de lxs participantes, ni en las relaciones establecidas que me llevase a plantear trasladar dichos procesos a los resultados de mi investigación mediante la formulación de una investigación colaborativa y el desarrollo de estrategias de intercambio y co-producción horizontal.

Por todo ello y desde la comprensión de mi proyecto de investigación como parte de mi trayectoria feminista, me pareció más acorde con las realidades y relaciones en el trabajo de campo incorporar esta parte de la investigación como una experiencia personal de aprendizaje e intercambio que me ha generado reflexiones.

Por otro lado, a lo largo de la práctica etnográfica he desarrollado entrevistas en profundidad y abiertas como una técnica y herramienta que permite acceder, intercambiar y compartir los discursos, experiencias, conocimientos situados y trayectorias con las personas entrevistadas. La selección de las personas entrevistadas la he desarrollado mediante vínculos previamente existentes en las redes

(trans)feministas, así como, de forma espontánea, en la medida en que contactaba con personas interesadas a través de la participación en diferentes jornadas, grupos de trabajo y talleres.

En algunos casos, las personas entrevistadas me han solicitado un guión previo para el desarrollo de las entrevistas. En otros casos, la relación ha tenido continuidad tras la entrevista y se ha sucedido una devolución de los resultados de la misma. Y en la mayoría de las situaciones, no han destacado el interés por recibir las grabaciones, transcripciones, análisis, resultados e intercambiar opiniones y la devolución ha consistido en conversaciones o encuentros posteriores con motivo de eventos de diversa índole.

En este sentido, me he encontrado con contradicciones en la comprensión de la entrevista como un diálogo e intercambio entre experiencias y trayectorias, ya que, por un lado, la entrevista es una técnica de poder. En acuerdo con Andrea Santesmases (2014: 34) “la entrevista rompe uno de los criterios clave de la conversación: la reciprocidad en el intercambio de información y en la exposición al otro”. Y, por otro lado, las dificultades e incomodidad de escribir y hablar sobre otrxs, asociadas a los problemas de representación y relaciones de poder destacados por las contribuciones críticas feministas en investigación social (Gregorio, 2006) y vinculadas, igualmente, con la *colonización discursiva* en el interior de los propios feminismos que nos planteaba Mohanty (2008 [1984]). Ambas dificultades e incomodidades son una constante en mi proceso de investigación y escritura etnográfica que considero una tarea pendiente a resolver.

No obstante, desde la comprensión de la investigación feminista como herramienta política orientada a la deconstrucción normativa, visibilización de disidencias, formas de resistencia y transformación social y académica, he traducido los inconvenientes y relaciones de poder vinculados a hablar y escribir sobre lxs demás, derivados de la representación, en ejercicios dirigidos a la articulación de conocimientos situados. Es decir, articular las contribuciones de lxs participantes con las propias desde el reconocimiento de la parcialidad y posicionamientos singulares y situados de todas las aportaciones.

Enfatizar la articulación de conocimientos frente a la representación ha sido la estrategia metodológica que he desarrollado mediante una “puesta en diálogo”. Este diálogo lo he realizado a través de la visibilización, enunciación y reconocimiento de todas las aportaciones, situando en un mismo plano tanto las corrientes teóricas, los conocimientos y aportaciones derivados de las trayectorias, discursos y experiencias de las personas participantes en la investigación, como las lecturas, interpretaciones y proceso personal.

Mi trayectoria investigadora, docente y académica ha estado permeada por mi posicionamiento feminista. No obstante, las tensiones, contradicciones y dificultades metodológicas no han tenido tanto que ver con la tensión de estar dentro-fuera del campo (Hertz, 1997) o con “habitar espacios fronterizos entre academia y activismo” (Gandarias, 2014: 289) sino, más bien, sobre cómo incorporar dicha experiencia, articulación y procesos colectivos en los resultados de la investigación, en los conocimientos producidos.

En este sentido, como indicaba en líneas anteriores, la estrecha conexión entre intereses y proceso de investigación con la trayectoria personal feminista y disidente sexual es la que me ha llevado a estas páginas. Es decir, a problematizar la autoría de las investigaciones y a reflexionar sobre la construcción de conocimiento en relación con otrxs, y las dificultades de reflejar la articulación de conocimientos situados en la escritura y en las producciones académicas.

Al respecto, en primer lugar, considero que las fórmulas tradicionales de producción de conocimiento en los ámbitos académicos y científicos dejan poco espacio a la incorporación de dichos procesos vivenciales y relacionales, así como, a la inclusión de procesos colectivos de producción de conocimiento.

Desde mi punto de vista, reflejar tales procesos requiere de tiempos, metodologías, relaciones y formas que exceden la rigidez de los calendarios académicos, la política editorial de los circuitos hegemónicos de producción científica, las normas de los diferentes estilos de citación, y los formatos breves y paralelos de los multitudinarios eventos de difusión académica.

Personalmente, en el marco de estos circuitos, he intentado plasmar los resultados de investigación conjugando los referentes teóricos que me han proporcionado claves de análisis y me han motivado interrogantes junto con las reflexiones derivadas de la experiencia de trabajo de campo, conversaciones, encuentros y diferentes entrevistas. En este último sentido, he tratado de desarrollar un estilo narrativo que exceda la descripción y representación orientado a reflejar un diálogo entre teorías y experiencias, destacando a todxs lxs participantes que me han compartido sus trayectorias, proyectos y trabajo, así como, subrayando las lecturas, reflexiones, aportes y aprendizajes personales derivadas de dichos encuentros y entrevistas.

Es decir, la forma en la que he abordado y problematizado la producción de conocimiento, el individualismo epistémico y la autoría monolítica en mi proceso de investigación consiste en la articulación de los diferentes conocimientos situados como forma metodológica que toma su base en las propuestas epistemológicas de *conocimiento situado* y *política semiótica de la articulación* de Donna Haraway (1995 [1991]).

Dicha articulación de conocimientos situados la he materializado en las producciones y resultados de mi investigación a través de una narrativa que enfatiza el carácter personal de la reflexión, la cual he generado mediante la puesta en diálogo de las diversas aportaciones y contribuciones destacando los diferentes lugares, miradas y posiciones críticas de enunciación.

Por otro lado, los “resultados de mi investigación” no se plasman en forma de conclusiones cerradas sobre una temática de conocimiento determinada, sino más bien a modo de reflexiones derivadas de las elecciones teóricas y del trabajo de campo sobre mi proceso de aproximación a ciertos temas, proyectos, genealogías, movilizaciones y trayectorias. Reflexiones que me han llevado a determinadas lecturas e interpretaciones personales –las cuales no se pretenden generales– acerca de los feminismos, las movilizaciones de disidencia sexual, y la conexión entre disidencias sexuales, corporales, de género y tecnológicas.

5. Reflexiones finales

A modo de síntesis, la problematización de la autoría monolítica, el reconocimiento e incorporación de la dimensión colectiva del conocimiento en mi proceso y resultados de investigación, y los inconvenientes de hablar y escribir sobre otrxs, los he abordado enfatizando el carácter personal y parcial de mi reflexión, problematizando la representación y apostando por la articulación y conexión de diferentes conocimientos y perspectivas críticas a modo de puesta en diálogo.

Articulación, por tanto, de diferentes conocimientos situados desde la comprensión de mi proceso de investigación como parte de mi trayectoria feminista y de disidencia sexual, entendiendo que las reflexiones derivadas y compartidas en diferentes eventos de difusión científica y producciones académicas como artículos, son lecturas e interpretaciones personales resultado de esa conjugación entre referentes teóricos, experiencia etnográfica e intercambio con otrxs. No obstante, no considero que a través de la estrategia de la articulación de conocimientos situados y mediante la explicitación y reflexión de la conexión entre investigación y trayectoria feminista y disidente sexual quede resuelta la problematización de la autoría y el individualismo epistémico en mi proceso de investigación, ni la inclusión de los procesos colectivos de producción de conocimiento en el proyecto de tesis doctoral.

Desde mi punto de vista, la explicitación reflexiva y articulación de los diferentes conocimientos desde una perspectiva parcial y situada es una estrategia necesaria pero, en relación a la problematización de la autoría y la incorporación de la construcción colectiva del conocimiento en mi proceso y resultados de investigación es solo un comienzo y una tarea actualmente incompleta que se halla en construcción.

En este último sentido, cuento con varios borradores donde he experimentado fórmulas más creativas y personales de dar cuenta

de todo ello, en este marco, la autoetnografía, el itinerario corporal, la autoantropología, la etnografía de y desde el cuerpo, referenciadas anteriormente, han sido herramientas que me aportado claves para reflejar mi proceso de investigación en relación con otrxs. Sin embargo y por el momento, esto no he podido traducirlo en los diferentes artículos de investigación que componen mi tesis doctoral, siendo, por tanto, una tarea pendiente de finalizar y publicar, que siento limitada por la carencia de tiempo en la estructura de los calendarios académicos.

Por último, compartir una reflexión en la que actualmente, también, estoy inmersa, en relación a la problematización de la autoría y la construcción de conocimiento desde las resistencias. En este sentido, me gustaría destacar las aportaciones epistemológicas y metodológicas de *epistemologías de las resistencias* (García y Romero, 2018) y la *etnografía como práctica de resistencia* (Gregorio Gil, 2018; Hernández, Gregorio y Apaolaza, 2011). En tanto propuestas ligadas con la politización de las investigaciones, epistemologías y metodologías feministas.

La propuesta de *epistemología de la resistencia* apuesta por la desarticulación de la conexión poder-saber en la producción del conocimiento considerado experto y sus mecanismos de institución, así como, por la inclusión de voces, narrativas, experiencias prácticas de resistencia de aquellos grupos tradicional y epistémicamente desvalorizados, silenciados y desautorizados (García y Romero, 2018).

Por su parte, la *etnografía como práctica de resistencia* supone la implicación por parte de la investigadorx en el trabajo de campo, lo que conlleva el desarrollo de una etnografía vivencial, experiencial, reflexiva y en relación con otrxs, realizando una producción de conocimiento situada, parcial y comprometida (Gregorio Gil, 2018).

En esta línea de epistemologías y etnografías de las resistencias, finalizo estas páginas retomando la idea de la producción de conocimiento como sistema hegemónico codificado y la conecto con las lecturas e interpretaciones derivadas de mi proceso de investigación acerca de los feminismos como prácticas *hacker* a sistemas

normativos. En este sentido, considero que desde nuestras investigaciones feministas, en tanto estrategias, herramientas y prácticas políticas, prosigue la tarea de *hackear* la producción de conocimiento, especialmente, en relación a la construcción unidireccional del conocimiento y las autorías monolíticas, así como, los retos para la inclusión de los procesos colectivos de generación de conocimientos situados, encarnados, experienciales y de resistencia.

Bibliografía

- Alcázar Campos, A. 2014 “‘Siendo una más’. Trabajo de campo e intimidad” en *Revista de Estudios Sociales*, Vol. 49, N° 35: 60-71. En <<https://doi.org/10.7440/res49.2014.05>> acceso 7 de mayo de 2019.
- Aschieri, P. y Puglisi, R. 2010 “Cuerpo y producción de conocimiento en el trabajo antropológico. Una aproximación desde la fenomenología, las ciencias cognitivas y las prácticas corporales orientales” en Citro, S. (coord.) *Cuerpos plurales: antropología de y desde los cuerpos* (Buenos Aires: Biblos).
- Bell Hooks *et al.* (eds.) 2004 [1984] *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras* (Madrid: Traficantes de sueños).
- Blanco, M. 2012 “Autoetnografía. Una forma narrativa de generación de conocimientos” en *Andamios*, Vol. 9, N° 19: 49-74. En <<https://doi.org/10.29092/uacm.v9i19.390>> acceso 7 de mayo de 2019.
- Citro, S. 2010 “La antropología del cuerpo y los cuerpos en-el-mundo. Indicios para una genealogía (in)disciplinar” en Citro, S. (coord.) *Cuerpos plurales: antropología de y desde los cuerpos* (Buenos Aires: Biblos).
- Code, L. 1991 *What Can She Know? Feminist Theory and the Construction of Knowledge* (Nueva York: Cornell University Press).

Curiel, O. 2007 “Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista” en *Nómadas*, Nº 26: 92-101. En <<http://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241010.pdf>> acceso 9 de mayo de 2019.

De Lauretis, T. 1986 “Feminist Studies/Critical Studies: Issues, Terms, and Contexts” en De Lauretis, T. (ed.) *Feminist Studies/Critical Studies* (Bloomington: Indiana University Press).

Egaña, L. 2012 “Metodologías Subnormales”, Ponencia presentada en el *Seminario Gramsci*. Barcelona. En <http://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2012/12/EGANA_Lucia_Metodologias-subnormales.pdf> acceso 7 de mayo de 2019.

Espinosa, Y. 2014 “Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica” en *El Cotidiano*, Nº 184: 7-12. En <<http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/18402.pdf>> acceso 7 de mayo de 2019.

Esteban, M. L. 2004a *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio* (Madrid: Anthropos).

Esteban, M. L. 2004b “Antropología encarnada. Antropología desde una misma” en *Papeles del CEIC*, Nº 12: 1-21, junio. En <<http://www.ehu.es/ojs/index.php/papelesCEIC/article/view/12093>> acceso 9 de mayo de 2019.

Foucault, M. 1987 [1976] *Historia de la sexualidad. Vol. 1. La voluntad del saber* (Madrid: Siglo XXI).

Fox Keller, E. 1991 [1985] *Reflexiones sobre género y ciencia* (Valencia: Alfons de Magnanim).

Gandarias Goikoetxea, I. 2014 “Habitar las incomodidades en investigaciones feministas y activistas desde una práctica reflexiva” en *Athenea Digital*, Vol. 14, Nº 4: 289-304. En <<http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1489>> acceso 7 de mayo de 2019.

García, N. y Montenegro, M. 2014 “Re/pensar las Producciones Narrativas como propuesta metodológica feminista” en *Athenea Digital*, Vol. 14, Nº 4: 63-88. En <<http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1361>> acceso 7 de mayo de 2019.

García Dauder, D. y Romero Bachiller, C. 2018 “De epistemologías de la ignorancia a epistemologías de la resistencia. Correctores epistémicos desde el conocimiento activista” en Cordero, T. (comp.) *Discusiones sobre investigación y epistemología de género en la ciencia y la tecnología* (San José: INIE).

García Santesmases Fernández, A. 2014 “Dilemas feministas y reflexiones encarnadas: El estudio de la identidad de género en personas con diversidad funcional física” en *Athenea Digital*, Vol. 14, N° 4: 19-47. En <<http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1353>> acceso 7 de mayo de 2019.

Gregorio Gil, C. 2006 “Contribuciones feministas a problemas epistemológicos de la disciplina antropológica: Representación y relaciones de poder” en *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol. 1, N° 1: .22-39. En <<https://doi.org/10.11156/aibr.010104>> acceso 7 de mayo de 2019.

Gregorio Gil, C. 2014 “Traspasando las fronteras dentro-fuera. Reflexiones desde una etnografía feminista” en *Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol. 9, N° 3: 297-322. En <<https://doi.org/10.11156/aibr.090305>> acceso 7 de mayo de 2019.

Gregorio Gil, C. 2018 “Comprometiendo nuestra cotidianidad. Relaciones de Género. Parentesco y sexualidad en el trabajo de campo etnográfico” en Grossi, M. et al. (orgs.) *Trabalho de campo, ética e subjetividade* (Tubarao: Copiart e Tribo da Ilha).

Grossi, M. et al. (orgs.) 2018 *Trabalho de campo, ética e subjetividade* (Tubarao: Copiart e Tribo da Ilha).

Halberstam, J. 2008 [1998] *Masculinidad femenina* (Madrid: Egales).

Haraway, D. 1988 Situated knowledges: “The science question in feminism and the privilege of partial perspective” en *Feminist studies*, Vol. 14, N° 3: 575-599. En <<https://doi.org/10.2307/3178066>> acceso 7 de mayo de 2019.

Haraway, D. 1995 [1991] *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (Madrid: Cátedra).

Harding, S. (ed.) 1987 *Feminism and methodology: Social science issues* (Bloomington: Indiana University Press).

Harding, S. 1996 [1986] *Ciencia y feminismo* (Barcelona: Morata).

Harding, S. 1998 “¿Existe un método feminista?” en Bartra, E. (ed.) *Debates en torno a una metodología feminista* (México: Universidad Autónoma Metropolitana).

Hernández, J. M. et al. 2011 (coords.) “Etnografiando resistencias”, Simposio del XII Congreso de Antropología. Lugares, Tiempos y Memorias. La Antropología Ibérica en el Siglo XXI, León, FAAE. En <[http://www.antropologiacastillayleon.org/pdfsimposios/etnografiando%20 resistencias.pdf](http://www.antropologiacastillayleon.org/pdfsimposios/etnografiando%20resistencias.pdf)> acceso 7 de mayo de 2019.

Hertz, R. 1997 *Reflexivity and voice* (Londres: Sage).

Hill Collins, P. 2000 [1990] *Black feminist thought. Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (Nueva York: Routledge).

La Fábrika Crítica en <<http://lafabrikacritica.com/>>.

La Fábrika Crítica. Espacio Nómada de Información. Dialogando Sexualidades en <<http://lafabrikacritica.com/espacio-nomada-de-informacion-dialogando-sexualidades-12-26-mayo-ugr/>>.

La Fábrika Crítica. Jornadas sobre Diversidad Sexual y Activismos en <<http://lafabrikacritica.com/i-jornadas-sobre-diversidad-sexual-y-activismos-facultad-de-trabajo-social-2-y-3-diciembre/>>.

La Fábrika Crítica. Proyecto de Acompañamiento Sexológico en <<http://lafabrikacritica.com/acompanamiento-sexologico/>>.

La Fábrika Crítica. Proyecto Otra Eskuelita de Foto en <<https://otraeskuelitadefoto.wordpress.com/>>.

La Fábrika Crítica. Proyecto de Diversidad Sexual y Derechos Sexuales y Reproductivos

La Fábrika Crítica. Taller de Teoría Queer. Políticas bolleras, maricas y trans* en <<http://lafabrikacritica.com/taller-teorias-queer-politicas-bolleras-maricas-y-trans-8-9-y-10-junio/>> y <<http://lafabrikacritica.com/taller-teoria-queer-politicas-bolleras-maricas-trans-y-mestizas-1724-y-26-febrero/>>.

La Fábrica Crítica. Taller Desnaturalizando el Género y la Sexualidad en <<http://lafabrikacritica.com/taller-desnaturalizando-el-genero-y-la-sexualidad-20-y-27-enero/>>.

La Fábrica Crítica. Taller Drag King, Drag Queen y Drag Queer en <<http://lafabrikacritica.com/taller-drag-king-drag-queen-drag-queer-31-enero-17h-21h/>> .

La Fábrica Crítica. Taller y Espacio de lectura sobre Poscolonialismo. Descolonizando los feminismos en <<http://lafabrikacritica.com/taller-espacio-de-lecturas-sobre-postcolonialismo-descolonizando-los-feminismos-11-13-y-18-abril-instituto-universitario-de-estudios-de-las-mujeres-y-de-genero-ugr/>> y <<http://lafabrikacritica.com/taller-espacio-de-lectura-sobre-postcolonialismo-18-marzo-6-mayo-todos-los-miercoles-11-00-13-00-inscripcion-gratuita/>>.

La Fábrica Crítica. Taller-Laboratorio de Sexualidades Sanas, Seguras y Consensuadas en <<http://lafabrikacritica.com/taller-laboratorio-sexualidades-sanas-seguras-y-consensuadas-ssc-21-y-22-marzo/>>.

Longino, H. E. 1992 “Taking Gender Seriously in Philosophy of Science. PSA” en *Proceedings of the Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association*, N° 2: 333-340. En <[10.1086/psaprocbienmeetp.1992.2.192847](http://dx.doi.org/10.1086/psaprocbienmeetp.1992.2.192847)> acceso 7 de mayo de 2019.

Lugones, M. 2010 “Towards a decolonial feminist” en *Hypatia*, Vol. 25, N° 4: 742-759. En <<http://dx.doi.org/10.1111/j.1527-2001.2010.01137.x>> acceso 7 de mayo de 2019.

Martínez, L. M. *et al.* 2014 “Experiencias de investigación feminista: propuestas y reflexiones metodológicas” en *Athenea Digital*, Vol. 14, N° 4: 3-16. En <<http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1513>> acceso 7 de mayo de 2019.

Marchante, D. 2015 “Transbutch: Luchas fronterizas de género entre el arte y la política”, Tesis doctoral, Barcelona: Universidad de Barcelona. En <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/97243/1/01.AMH_1de2.pdf> acceso 7 de mayo de 2019.

Muestra Marrana en <<http://muestramarrana.org/>>.

Platero, L. 2014 “¿Es el análisis interseccional una metodología feminista y queer?” en Azkue, I. *et al.* (eds.) *Otras formas de (re)conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (Donostia: He-goia).

Preciado, P. 2015 “La revolución que viene, luchas y alianzas somatopolíticas”, Presentada en MALBA, Buenos Aires. En <https://www.youtube.com/watch?v=vsV2e_FBreA&feature=share> acceso 7 de mayo de 2019.

Proyecto Anarcha Gland en <<http://anarchagland.hotglue.me/>>.

Proyecto Ciberfeminismo de investigación. Colectivo Donestech en <<https://donestech.net/>>.

Proyecto Cooptècniques en <<http://cooptecniques.net/es/>>.

Proyecto desBASURAMENT en <http://www.basurama.org/b06_desbasurament.htm>.

Proyecto Gender Hacker en <<http://genderhacker.net/>>.

Proyecto Generatech en <<http://generatech.ningunlugar.org/>> y <<https://geekshabeka.hotglue.me/>>.

Proyecto Gynepunk en <<https://gynepunk.hotglue.me/?intro>> y <<http://gynepunk.tumblr.com/>>.

Proyecto Mutanger. Laboratorio Tóxico de Alta Tensión en <<https://mutangerlab.wordpress.com/>>.

Proyecto Minipimer.tv en <<https://minipimer.tv/>>.

Proyecto Pechblenda. Laboratorio transhackfeminista de experimentación bio-electro-química y de hardware libre en <<https://network23.org/pechblendalab/trans-hack-feminista/>>.

Proyecto Post-op en <<https://elenaurokpostop.com/>>.

Proyecto Quimera Rosa. Laboratorio de experimentación e investigación sobre identidades, cuerpo y tecnología en <<http://quimerarosa.net/>>.

Proyecto Real Archivo Sudaca en <<https://realarchivosudaca.wordpress.com/>>.

Rose, H. 1994 *Love, Power and Knowledge: Towards a Feminist Transformation of the Sciences* (Bloomington: Indiana University Press).

Schiebinger, L. 1993 *Nature's Body. Gender in the Making of Modern Science* (Boston: Beacon Press).

Segundo Encuentro Transhackfeminista 2015 en <<https://mutangerlab.wordpress.com/2015/07/29/thf-mx2015-puebla/>>.

Spivak, G. 2003 [1985] “¿Puede hablar el subalterno?” en *Revista Colombiana de Antropología*, N° 39: 297-374. En <<http://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf>> acceso 7 de mayo de 2019.

Suárez, L. y Hernández, R. (eds.) 2008 *Descolonizando el feminismo: Teorías y prácticas desde los márgenes* (Madrid: Cátedra).

Tapalde Mohanty, C. 2008 [1984] “Bajo los ojos de Occidente. Academia feminista y discurso colonial” en Suárez, L. y Hernández, A. (eds.) *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes* (Madrid: Cátedra).

Trujillo, G. 2016 “(Des)haciendo archivo(s). Legados activistas, memorias y retos metodológicos”, Presentada en *III Congreso Internacional sobre Estudios de Diversidad Sexual en Iberoamérica. Nuevas Cartografías de la Sexualidad*, Granada, Universidad de Granada.

Capítulo 6

Narrándonos en *conjunto*: usos de la narrativa comunitaria en la investigación colaborativa. Notas desde una experiencia en la ciudad de Nueva York

Ángel Luis Lara

En el invierno de 2016 me embarqué en un proyecto de investigación colaborativa junto a siete mujeres mexicanas emigradas en la ciudad de Nueva York, la mayoría de ellas en situación de indocumentadas¹. A la iniciativa también se sumaron otras dos investigadoras y un joven trabajador social activo en cuestiones de vivienda junto a familias latinas de la ciudad. El propósito inicial del proyecto era la elaboración de un libro a partir de los saberes y los conocimientos producidos colectivamente acerca de la condición de las mujeres mexicanas indocumentadas en la gran manzana. La propuesta

¹ *Una séptima mujer: políticas e infrapolíticas migrantes en la ciudad neoliberal (Nueva York). Una práctica de etnografía colaborativa y narrativa comunitaria desde el querer vivir*. Proyecto de investigación que forma parte de la iniciativa “Procesos emergentes y agencias del común: praxis de la investigación social colaborativa y nuevas formas de subjetivación política. [Acrónimo: PEAC]”. Convocatoria 2014, modalidad 1: Proyectos de i+d, del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación del Conocimiento. Ministerio de Economía y Competitividad; Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación; Gobierno de España (Referencia: CSO2014-56960-P).

inicial partía de un estímulo narrativo que funcionaba como espejo: el libro *Un séptimo hombre*. Escrito por John Berger hace más de cuarenta años, se trata de un potente texto en el que el autor británico plasmó las realidades de los emigrantes del sur del mundo en las ciudades del norte europeo durante los años sesenta del pasado siglo. Confeccionado junto al fotógrafo suizo Jean Mohr, el libro cerraba su introducción declarando su carácter incompleto: “*Entre los trabajadores migrantes de Europa, es probable que dos millones sean mujeres. Algunas laboran en fábricas, muchas en servicios domésticos. Escribir de su experiencia adecuadamente requeriría todo un libro. Ojalá algún día alguien lo haga*”. Este fragmento funcionó como acicate movilizador para el inicio del proyecto, al tiempo que el conjunto del libro elaborado por Berger y Mohr operaba como brújula con la que comenzamos a orientar los primeros pasos de la tarea que nos habíamos propuesto.

Sin embargo, y tras meses de encuentros, discusiones, talleres, entrevistas en profundidad, conversatorios y alguna deriva urbana, la llegada de Donald Trump a la Casa Blanca en enero de 2017 alteró los planes iniciales. El conjunto de las mujeres mexicanas expresó su angustia por la elección de un presidente abiertamente hostil hacia las personas latinoamericanas emigradas en Estados Unidos. Desde el principio, la victoria electoral de Trump comenzó a legitimar en la calle comportamientos y gestos explícitamente racistas que se estaban intensificando en el día a día de las mujeres que participaban del proyecto. Coincidiendo con este nuevo clima, algunas de ellas abandonaron la iniciativa, otras pasaron a un segundo plano y tres de ellas acentuaron su compromiso con la experiencia, proponiendo una modificación del sentido y el propósito de nuestro hacer colectivo. Desde su punto de vista, nos habíamos adentrado en un contexto de urgencia que acrecentaba el cotidiano estado de emergencia en el que transcurría la vida de las personas indocumentadas en Estados Unidos. Nuestro esfuerzo se debía reorientar para abordar esa urgencia a partir de la producción de un material que, recogiendo los saberes y aprendizajes construidos por el grupo, funcionara como pequeña herramienta comunicativa y de agregación para las

personas indocumentadas en Nueva York, especialmente para las mujeres. De este modo, de un inicial propósito narrativo centrado en la articulación de una experiencia de auto-investigación cuyo resultado se plasmara en un libro construido en clave de archivo de testimonios, nos movimos hacia el propósito de modelar una herramienta expresiva de intervención que nos conectara no solo con la nueva coyuntura política, sino con otras personas indocumentadas, generando un dispositivo para el encuentro y la composición en común.

El deseo de narrarse expresado por las mujeres partícipes del proyecto hacía que esta redefinición de la iniciativa tuviera que seguir tomando la actividad narrativa como motor. Dado el escaso impacto de los libros en la vida cotidiana del universo con el que predominantemente queríamos conectarnos, debíamos idear otro modo de contar, otro dispositivo narrativo de conexión. Así es como surgió la idea de una radionovela que, a partir de una crecida situación de vulnerabilidad e inseguridad de las mujeres indocumentadas, usaría Internet y las redes sociales digitales no solo como plataforma y vía de difusión, sino también como espacio de posibilidad de una relativa salvaguarda del anonimato. El fácil acceso a las herramientas digitales necesarias para la confección de contenidos radiofónicos para Internet, baratas y de sencillo manejo, no solo hacía materialmente posible nuestro propósito, sino que además nos regalaba autonomía e independencia. El boom del *podcasting*² en la ciudad de Nueva York añadía a estas condiciones un ecosistema mediático y cultural favorable a una iniciativa innovadora que, usando los códigos y lenguajes de la ficción serial, se proponía construir una cartografía de la condición de las mujeres indocumentadas en

² La palabra *podcast* es el resultado de la fusión de los términos *iPod* y *broadcasting* (radiodifusión). El *podcasting* consiste en la distribución de archivos multimedia, generalmente de audio o vídeo, a través de un sistema de redifusión (RSS) que ofrece la posibilidad tanto de suscribirse, como de usar un programa o aplicación para su descarga y escucha. Nueva York está considerada como la capital mundial de la producción de *podcast* debido a que cuenta con las compañías más importantes del sector, así como con la población más numerosa de usuarias y consumidoras habituales de contenidos de *podcast* (NYC Media and Entertainment, 2017).

la gran manzana que, amén de expresar sus realidades vitales y sus discursos, operara no solo en los términos de un espejo en el que dichas mujeres pudieran reflejarse, sino también como un vehículo para el encuentro entre ellas.

Este reto narrativo no solo se proyectaba hacia afuera, sino que se ponía en relación con el hacer del propio grupo y su actividad investigadora. Además de servir como dispositivo para comunicar los saberes y conocimientos producidos mediante los ejercicios de autodiagnóstico y los talleres puestos en juego a lo largo del proceso, la radionovela debía operar en sí misma como herramienta de investigación. Desde este punto de vista, la construcción de la historia a través de tareas como la confección de tramas o la creación de personajes nos ofrecía la posibilidad de desarrollar una actividad reflexiva del orden de una *lectura* de las realidades sociales a explorar, y, al mismo tiempo, del orden de una *escritura* en la que se expresarían discursos y modos de subjetivación acerca de esas realidades.

El propósito de este texto es, precisamente, dar cuenta de esa experiencia compartiendo reflexiones de carácter metodológico aterrizadas en todo momento en la praxis concreta de la investigación colaborativa³. Me anima a compartir estas reflexiones el deseo de incentivar el uso de las narrativas comunitarias en la práctica investigadora, proponiendo su potencia y utilidad, así como apuntando el valor de un prisma metodológico concreto escasamente conocido y cuya descripción abordaremos más adelante: el *socioanálisis narrativo* (Curcio, Prette y Valentino, 2017).

No obstante, las reflexiones que propongo en estas páginas tienen que ver sobre todo con las demandas de las mujeres mexicanas emigradas en Nueva York que participan del proyecto de investigación que nos ocupa. Un motivo fundamental de su participación en la iniciativa es un deseo compartido de visibilización. La proyección

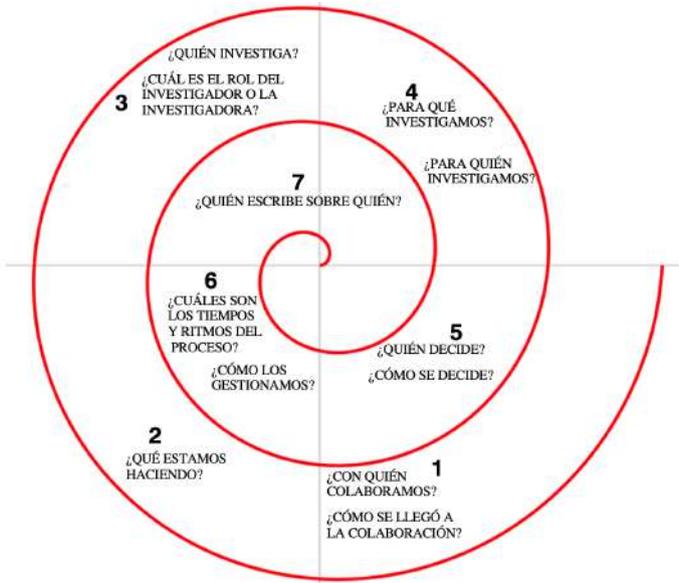
³ Para un análisis metodológico de la experiencia con trazos de carácter más teórico se puede consultar: Lara (2019).

de dicho deseo se extiende hasta los ámbitos, códigos y territorios académicos a partir de una demanda explícita en la que se me ha solicitado desempeñar un papel de mediación entre el proyecto y la esfera académica para, usando sus marcos y lenguajes formales, llevar también el eco de nuestra experiencia a dicha esfera. Si en mi condición de mediación he incluido la palabra directa y en primera persona de las mujeres en otras publicaciones, ponencias y materiales académicos, en este texto me he inclinado por funcionar como único sujeto de la escritura, puesto que el objetivo de estas páginas es compartir inquietudes y reflexiones metodológicas desde mi condición particular de investigador y profesor universitario inmerso en una experiencia concreta de exploración colaborativa.

Para este propósito me serviré de la matriz propuesta por Alberto Arribas en este mismo libro⁴, pues considero que se trata de una herramienta muy útil para orientar las discusiones en torno a la cuestión colaborativa en investigación social. La pauta analítica que induce esta matriz incluye diferentes dimensiones que usualmente se ponen en juego en el desarrollo de la actividad investigadora de corte colaborativo. Por cuestiones de espacio, circunscribiré mi análisis únicamente a las dos primeras dimensiones para desplegar una descripción pormenorizada tanto de una parte sustancial de lo que estamos haciendo en el curso de nuestra aventura investigadora, como de las compañeras de viaje con las que comparto la experiencia. La virtud de la matriz elaborada por Alberto no reside únicamente en su utilidad a la hora de estructurar las discusiones en torno a un mapa común, sino que descansa además en su capacidad para desobedecer a los soliloquios y monólogos que tantas veces saturan los espacios académicos más formales, incitando al encuentro y al intercambio a partir de una herramienta orientada al análisis compartido y al diálogo.

⁴ Capítulo 7 “¿Qué significa colaborar en investigación? Reflexiones desde la práctica”.

Grafico 1



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la matriz/collage de A. Arribas (2020).

1. ¿Con quiénes colaboramos? ¿Cómo se llegó a la colaboración?

La actividad investigadora de carácter colaborativo implica siempre la construcción de un *con-junto*. Diferente a los modos tradicionales de investigar, que desde su origen positivista han venido fundamentando su sentido en la asimetría entre un sujeto investigador y un objeto investigado, la propuesta colaborativa orienta su hacer investigador a la construcción de una agencia intersubjetiva entre sujetos diversos que, sobre la base de sentidos y propósitos compartidos, se orientan hacia la producción de una simetría en la interacción. Hacer *con-junto*, es decir, investigar *con* o *junto* a, implica siempre un

requisito y una condición sine qua non. Por un lado, requerimos de sujetos o colectivos junto a los que investigar. Por otro lado, la *co-laboración*, es decir, el *laborar con-junto*, necesita de la confianza como ingrediente básico para una óptima articulación de la relación. En el cruce entre este requisito y esta condición se define el problema de la demanda en la investigación social colaborativa.

A partir de esta premisa, el origen del requerimiento que activa una experiencia investigadora de carácter colaborativo posee una naturaleza variable. Unas veces somos las investigadoras sociales⁵ las que originamos la propuesta. Otras veces son asociaciones, colectivos o movimientos los que solicitan la intervención investigadora. En el caso de nuestro proyecto, la iniciativa partió de personas que habitamos el ámbito universitario, apelando a algunas mujeres mexicanas con las que habíamos compartido un ejercicio participativo de investigación-acción años atrás que dejó como poso, entre otras cosas, un vínculo afectivo, el conocimiento mutuo de una inclinación ética compartida y, lo más importante, una confianza labrada en horas de talleres, reuniones e iniciativas en el seno de la organización comunitaria que años atrás había auspiciado la experiencia investigadora. Junto a estas mujeres se invitó igualmente a otras a las que conocíamos a partir de la iglesia en la que la mencionada organización tenía su sede, una pequeña parroquia luterana situada en el corazón de uno de los barrios neoyorquinos más depauperados y con mayor concentración de población latinoamericana. Es, precisamente, en el cruce entre la cualidad de las mujeres que se hicieron eco de nuestra propuesta y las características del territorio en el que localizábamos la iniciativa donde se comenzaba a definir la naturaleza y el devenir del proyecto colaborativo. Una intersección entre sujetos y espacio urbano que se define a partir de la precarización de

⁵ Usaré a lo largo del texto el género femenino para visibilizar el código sexista inscrito en la norma lingüística que en castellano impone el uso del masculino como supuesto “género no marcado”. A la hora de hablar de nuestro proyecto, una experiencia investigadora protagonizada fundamentalmente por mujeres, la masculinización del discurso me incomoda y me resulta especialmente inapropiada.

la existencia como fenómeno característico tanto del devenir cotidiano de ambas variables, como de su interacción.

Desde el punto de vista metodológico, sin embargo, el fenómeno más relevante cuando comenzamos a componer el proceso investigador era la condición de no-grupo de las mujeres mexicanas con las que echábamos a andar la iniciativa. No habíamos apelado a un colectivo o entidad grupal, sino que nos habíamos dirigido a mujeres cuya relación presentaba un carácter informal. De hecho, algunas de ellas no se conocían, habían tenido una mínima relación puntual con anterioridad o, simplemente, habían coincidido esporádicamente en la iglesia o en sus recorridos cotidianos por el barrio. Este punto de desagregación de partida se enfatizaba, además, porque varias de ellas habían sido desplazadas por el intenso proceso de gentrificación que afecta al territorio neoyorquino o se habían mudado a otros lugares de la ciudad por cuestiones de índole laboral. De esta manera, nuestro reto investigador arrancaba atravesado por una singularidad poco habitual en el ámbito de la investigación colaborativa: no establecíamos la colaboración con una entidad grupal formal, sino que nos lanzábamos a componer la experiencia investigadora con mujeres que, ligadas por relaciones marcadamente informales en unos casos o carentes de vínculo explícito en otros, de ningún modo conformaban un grupo preexistente.

Detrás de esta circunstancia aparentemente aleatoria se encuentra una decisión de naturaleza táctica y una determinación de orden estratégico. Mientras que el plano táctico atañe a una cuestión eminentemente práctica, tejer la iniciativa con interlocutoras que ya conocíamos y, en el caso de algunas de ellas, con las que compartíamos afectos y confianza mutua, la determinación estratégica se relaciona con la cualidad de la intención investigadora que nos mueve y que se enuncia explícitamente en el propio título del proyecto al hacer referencia a la urbe neoliberal: entender la condición de las mujeres mexicanas indocumentadas en la ciudad de Nueva York como cuestión a investigar a partir, por un lado, de su relación con el fenómeno neoliberal en tanto que razón general que actualmente nos

interviene la vida y, por otro lado, como realidad particular por la que asomarnos etnográficamente a los efectos concretos de esa razón general que atraviesa hegemonícamente nuestro tiempo.

En este sentido, optar metodológicamente por componer la experiencia investigadora con personas que no conforman un grupo preexistente supone relacionar la investigación con uno de los atributos fundamentales de la vida neoliberalizada: la constante reificación del individuo y el aislamiento creciente de las unas en relación con las otras. La *razón neoliberal*⁶ implica, entre otras cosas, el bloqueo de la inclinación afectiva hacia la otra, el deterioro de la sensibilidad empática y la erosión profunda de todo ejercicio de socialidad que produzca vínculo al margen del cálculo y de una racionalidad instrumental. Investigar la materialidad concreta de la razón neoliberal en la vida cotidiana a partir de un grupo cohesionado, con vínculos fuertes, o a partir de una comunidad preexistente, supondría para nosotras habitar una distancia respecto a la fenomenología de dicha razón y, por tanto, una cierta discrepancia con el fondo de nuestro propósito investigador.

Al mismo tiempo, la necesidad de hacer grupo como requisito de todo ejercicio de investigación colaborativa ha impuesto en nuestro proyecto una tensión entre dicho requerimiento y la naturaleza disgregada de las personas que lo conformábamos inicialmente. Una tarea que, dotada de centralidad epistemológica y metodológica por la perspectiva investigadora en la que nos situamos, no solo ha condicionado profundamente la experiencia, sino que nos ha permitido reflexionar acerca de las dificultades que presenta la articulación comunitaria en el cruce entre existencias precarizadas y hábitat

⁶ Por “razón neoliberal” se entiende el ethos hegemónico que desde la década de los años setenta del pasado siglo comienza por empapar las sociedades occidentales hasta hacerse global en un giro histórico que torna el capitalismo en norma general de la vida. Más allá de la esfera legislativa y de las políticas (*policies*) de índole económico, el neoliberalismo se impone como nueva razón del mundo, un modo específico y normativo de racionalidad que, entre otras cosas, interviene y orienta las formas de subjetivación, la conducta de las personas y el gobierno de sí mismas. Sobre el asunto se puede ver: Laval (2007); Dardot y Laval (2009); Brown (2015).

neoliberal a partir de nuestra ubicación en Nueva York, megalópolis neoliberalizada por antonomasia.

Desde este punto de vista, proponerse un ejercicio colaborativo a partir de una práctica investigadora sin grupo significa testar la viabilidad de la perspectiva colaborativa en entornos de disgregación social y de sociabilidad herida, explorando los límites y dificultades que para dicha perspectiva presentan este tipo de realidades. Se trata de una dinámica en la que estamos poniendo en juego una doble reflexividad: por un lado, nos preguntamos acerca de la condición de las mujeres mexicanas indocumentadas (reflexividad de primer orden -en un vano lenguaje clásico de corte positivista diríamos “investigar el objeto”); por otro lado, nos preguntamos acerca de la propia investigación (reflexividad de segundo orden -investigar el modo de investigar). Esta doble reflexividad no solo desborda la idea de objeto al colocar en el centro de su praxis a personas que deben dar cuenta de sí mismas, sino que sitúa la perspectiva colaborativa en investigación social en el terreno de una *frónesis*⁷, es decir, de una producción de saberes acerca de cómo funcionan las cosas, implementando un modo de conocer que, como señala Glasersfeld (1998: 121-122), no nos brinda una representación de un mundo independiente sino, más bien, un mapa de lo que puede hacerse en el ambiente en el que se desarrolla la experiencia investigadora.

Ese mapa, tal y como acabamos de ver, se confecciona en nuestro caso a partir tanto de la condición desagregada de las interlocutoras con las que comenzamos a tejer el proyecto colaborativo, como de la necesidad de hacer grupo. Un requerimiento que, además de añadir un foco de intervención más a la pauta convencional de desarrollo de la investigación colaborativa, en la que generalmente se compone con grupos o instituciones ya existentes, nos ha ido regalando algunas vivencias que pueden presentar una utilidad metodológica para

⁷ Por *frónesis* se nombra un modo de conocer-hacer a partir de saberes prácticos. Para una profundización en el término: Pearce (1994).

las investigadoras que se animen a desarrollar la práctica colaborativa con personas disgregadas.

La primera de esas vivencias tiene que ver con una *dificultad de carácter vital*: el modo de vida de las personas implicadas en el proyecto, así como el territorio urbano en el que éste se está desarrollando, complican la posibilidad de construir la experiencia colaborativa de forma fluida. La condición emigrada, indocumentada y trabajadora de las mujeres con las que habitamos el proceso, la mayoría de ellas madres de varias hijas, impone una pauta hiperprecarizada de existencia que dificulta sobremanera la construcción grupal, la regularidad en la actividad investigadora y el sosiego necesario para la articulación del proceso. Nueva York es el territorio de una existencia cotidiana dominada por la velocidad, la contingencia y una intensa monetarización del vivir que ordena la vida de las personas a partir de la exigencia constante de una disponibilidad total y de una completa empleabilidad. Para la mayor parte de las habitantes de la ciudad hace falta un denso esfuerzo cotidiano y un dinero considerable para reproducir una vida notablemente desasistida por parte de los poderes públicos. La disponibilidad total y la contingencia repetida imposibilitan la construcción de la experiencia colaborativa a partir de cronogramas, calendarios y citas estables... Hoy Blandie llegó dos horas tarde a un taller porque el metro no funcionaba en su barrio. La semana pasada Isabel, que se gana la vida como trabajadora doméstica en la casa de una acomodada familia judía, no pudo venir a la reunión de los sábados porque su patrona la llamó a última hora para que fuera a trabajar. Hace dos semanas Aída, que labora junto a su compañero haciendo tamales en casa y vendiéndolos en la calle, no pudo venir porque la policía le puso una multa y tuvo que ir de urgencia a reclamar a una oficina de la municipalidad. Modos de vida que convierten cada reunión del grupo en una suerte de pequeño milagro.

Cuando la vida se sujeta a un principio de realidad que impone tendencialmente tanto la disponibilidad absoluta frente al trabajo, como la sujeción integral de la existencia a una racionalidad

instrumental a partir de un criterio empresarial de optimización que bascula sobre la centralidad de la obtención de un beneficio neto, la participación voluntaria en una iniciativa altruista de investigación colaborativa, que además de no reportar remuneración alguna exige de una dedicación intermitente pero continua, emerge como experiencia tan contracultural como ajena al sentido común. Es aquí, precisamente, donde reside otro tipo de vivencia metodológicamente interesante para aquellas investigadoras interesadas en desarrollar iniciativas de investigación colaborativa con personas disociadas: una *dificultad de sentido* que afecta a la motivación de los sujetos participantes. Una fuente incesante de crisis que se refuerza por la influencia de un entorno marcadamente desfavorable. En nuestro caso, por ejemplo, la presión de algunos maridos y su insistencia en el sinsentido de la experiencia, entendida por ellos como una improductiva pérdida de tiempo, ha funcionado como constante cuestionamiento deslegitimador para algunas de las mujeres.

Esta influencia adversa del entorno se nutre, igualmente, del tipo de condiciones en las que construimos las experiencias de investigación social, marcadas en numerosas ocasiones, y de manera simétrica a los modos de vida relatados en párrafos anteriores, por la precariedad y la contingencia. Aquellas que provenimos del ámbito académico solemos habitar espacios universitarios neoliberalizados y que sujetan a sus docentes e investigadoras a condiciones cada vez más leoninas en el ejercicio de la actividad profesional. En el caso particular de la perspectiva colaborativa en investigación social, así como de otras propuestas metodológicas y epistemológicas que se cuestionan las concepciones dominantes en torno a la producción de conocimientos, hay que sumar además la continua duda sistémica en cuanto a la “legitimidad científica” de este tipo de posiciones investigadoras, lo que a menudo añade una suerte de halo de marginalidad.

En nuestro caso, la carencia de recursos tan básicos como un lugar estable en el que reunirnos, así como una financiación insuficiente para el propósito investigador que nos traemos entre manos, nos

han aportado una inestabilidad enfatizada por la ausencia inicial de un grupo con capacidad para aportar al proyecto infraestructuras y recursos. Si bien estas condiciones concretas nos han llevado a tener que afilar la creatividad organizativa, protagonizando, por ejemplo, un devenir grupal que ha ido circulando de casa en casa, abriendo los espacios domésticos a la investigación y contribuyendo así a solidificar la confianza al hacer presente algo de lo íntimo, la contingencia constante ha contribuido igualmente a remarcar el papel directivo, de “organizadoras” o “veladoras de la continuidad del proyecto”, de aquellas que provenimos del ámbito académico. Una circunstancia que ni ha favorecido la simetría entre los diversos agentes que habitamos el proyecto, ni ha contribuido a debilitar el preliminar papel motor otorgado inicialmente a aquellas que desde la universidad propusimos la iniciativa.

2. ¿Qué estamos haciendo?

La investigación social de corte colaborativo suele caracterizarse por disponer de un diseño abierto, siempre en proceso, que muchas veces opera más bien como propósito de partida o provocación para la apertura de un espacio investigador pretendidamente liso que, si bien persigue unos objetivos, es susceptible de producir otros. Si en otras perspectivas el proceso investigador es cerrado, es decir, únicamente produce informaciones previamente previstas en el diseño, en el caso de la práctica colaborativa la investigación se presenta como una experiencia organizativa e informacionalmente abierta. Desde este punto de vista, mientras otras orientaciones investigadoras se enfocan metodológicamente en la neutralización de lo imprevisto, la investigación colaborativa se despliega a partir de una inclinación metodológica que, lejos de proscribir el azar, busca en todo momento el modo de integrarlo en el proceso de investigación.

El imperativo de una simetría dialógica entre agentes diversos, unos familiarizados con la investigación social y otros generalmente ajenos a los modos usuales de la misma, exige a la práctica colaborativa de un ejercicio de escucha constante que haga a todas partícipes de la construcción del sentido de la experiencia investigadora. Se trata, por tanto, de un diseño *coextensivo* al proceso de investigación en el que sus participantes pueden plantear sus propias cuestiones (Ibáñez, 1986: 51), lo que amén de abrir veredas inesperadas que inevitablemente nos conducen más allá de nuestras propias preguntas, a menudo desborda nuestros propósitos iniciales. Es en esta centralidad de la escucha, como en otras prácticas e inclinaciones, donde la investigación colaborativa confirma su carácter de viaje a contracorriente en un tiempo en el que, sobre todo dentro del marco de la cultura occidental, conocemos el escuchar pero cada vez somos peores escuchadores (Lenkersdorf, 2008: 39).

Esta vocación de desborde consustancial al enfoque colaborativo se subraya en el caso de las experiencias de cooperación con personas desagregadas por la necesidad de incorporar a la acción investigadora una continua actividad de articulación grupal que, además de requerir de una inversión considerable de tiempo y energía, contribuye a desatar un hacer concreto muchas veces ajeno al inicial propósito investigador en sí mismo. Por decirlo de algún modo, a menudo se debe suspender la búsqueda empírica del grano para perderse en la producción de la paja grupal, un colchón imprescindible que altera el ritmo del proceso de investigación y lo inunda de actividades y producciones imprevisibles. De este modo, en la investigación colaborativa con personas desagregadas no hay caminos cortos y, de encontrarse, nunca se dibujan a través de líneas rectas. Las herramientas y técnicas que convencionalmente ponemos en juego las investigadoras sociales se ven desbordadas por prácticas y momentos de construcción grupal que activan otros modos y otras lógicas. Allí donde un diseño *tout court* exige de la productividad de una entrevista en profundidad o de un grupo de discusión, el hacer colaborativo sin grupo inicial requiere de una fiesta o de un almuerzo

comunitario. Lo paradójico es que, más allá de la construcción de grupo y desde el estricto punto de vista de la producción de conocimientos, en no pocas ocasiones resultan más productivos un baile, una paella o una tarde haciendo tamales.

A partir de esta hibridación de lógicas y modos de hacer que desborda los marcos tradicionales de la investigación social, la pregunta sobre *el qué de lo que hacemos* en el proceso concreto de investigación colaborativa que nos ocupa en estas páginas se topa con el desarrollo de una actividad grupal que ha girado en torno a la creación de una radionovela como dispositivo que posee un doble sentido. Por un lado, se trata de un material que opera en los términos de un *analizador* de las realidades de las mujeres mexicanas indocumentadas en la ciudad de Nueva York, protagonistas de un relato serial que se ha tejido a partir de un ejercicio colectivo de autodiagnóstico que ha usado las herramientas y lenguajes de la construcción de historias para desvelar y poner en común saberes, testimonios y análisis acerca de la vida propia. Por otro lado, la radionovela opera como instrumento para la comunicación de lo producido mediante la actividad investigadora a partir de un formato diferente a los códigos y materiales de orientación académica que usualmente resultan de los proyectos de investigación. Tal y como hemos especificado en páginas anteriores, este propósito persigue un ejercicio de visibilización de las vidas de las mujeres indocumentadas en la gran manzana que posee un sentido eminentemente político.

El estímulo que nos llevó a plantearnos de partida la viabilidad de un proyecto de este tipo se movió entre una experiencia previa de trabajo narrativo con familias latinoamericanas indocumentadas desarrollado años atrás en el neoyorquino Condado de Westchester⁸

⁸ Con el apoyo y la financiación del Jacob Burns Film Center y la organización local Neighbors Link, entre 2012 y 2014 dirigí el proyecto “Life as a Novela” (“La vida como telenovela”), una iniciativa de trabajo comunitario en torno a las narrativas televisivas de ficción que dio como resultado “Una maleta de sueños”, un proyecto de serie de televisión construida a partir del autoanálisis y los testimonios de las familias indocumentadas implicadas en la iniciativa. Existe un video sobre esta experiencia en

y, más importante desde el punto de vista metodológico, el conocimiento de una propuesta investigadora nacida en Italia que, bajo el nombre de *socioanálisis narrativo*, propone, precisamente, el uso de la narrativa como vehículo para el desarrollo de procesos colaborativos de investigación enfocados al cambio social. Antes de aterrizar el análisis en la descripción concreta del proceso de construcción de nuestra radionovela, así como de la pauta de producción de conocimientos asociada a dicho proceso, apuntaré algunas pistas sobre la perspectiva metodológica italiana con el fin de sembrar la curiosidad en aquellas investigadoras interesadas en la práctica colaborativa.

Detrás de esta propuesta se encuentra el colectivo *Sensibili alle foglie* (*Sensibles a las hojas*), una cooperativa fundada en 1990 por un grupo de presas en la cárcel romana de Rebibbia que, enfocadas fundamentalmente en proyectos de desinstitucionalización de personas estigmatizadas por la marca penitenciaria, han desarrollado un modo de investigar a través de la narración de grupo. Se trata de una propuesta de intervención investigadora que se despliega a partir de una relectura creativa de los presupuestos metodológicos del *socioanálisis*, una forma de análisis institucional en situación de intervención surgido en Francia en los años sesenta del pasado siglo sobre la base de un despliegue de metodologías de *implicación instituyente* en aquello que se analiza, es decir, cuyo objetivo es la transformación del grupo o el espacio social analizado. Hablamos, por un lado, de un modo de praxis investigadora a través del análisis reflexivo en situación de los conflictos y de los problemas que atraviesan a los colectivos sociales y, por otro lado, de una intervención que se construye a partir de la producción de situaciones concretas o “eventos analizadores” capaces de revelar tanto la estructura de lo real en un

<<https://vimeo.com/55399927>>. La cadena estadounidense ABC se hizo eco del proyecto en 2013, véase <https://abcnews.go.com/ABC_Univision/News/suitcase-dreams-immigrants-life-telenovela/story?id=19237705>.

ecosistema social dado, como los modos de subjetivación que reproducen dicha estructura o se le resisten⁹.

A partir de estas premisas, el socioanálisis narrativo recoge en su configuración elementos básicos presentes en el desarrollo primigenio de las intervenciones socioanalíticas francesas: a) institución de una asamblea autogestionada a la que se denomina como “proyecto”; b) una ritualidad de reuniones de grupo; y c) la construcción de un *analizador* que en el caso del socioanálisis narrativo está conformado por la narración y la construcción de historias. Curcio, Prette y Valentino (2017: 232) explican el sentido de este analizador narrativo:

El relato breve de eventos problemáticos que se producen en las relaciones cotidianas dentro de un grupo, una asociación o una institución verbaliza inevitablemente una tensión y, por tanto, encierra el código de un conflicto, la dialéctica de una crisis. Cada narración en este sentido, además de constituirse como fuente primaria de conocimiento, también se configura como analizador de los dispositivos de poder y de los procesos que reproducen el dominio y suscitan sufrimiento, ansiedad, miedos, desigualdades y jerarquías.

La construcción del analizador y su uso constituyen ingredientes básicos en la composición de una experiencia socioanalítica. Se trata de un dispositivo que hace emerger lo que está oculto y, en ese proceso revelador, realiza el análisis y remueve los modos previos de concebir y codificar las realidades que se analizan. En el caso del trabajo en torno a las historias, el punto de partida es la creación de una situación narrativa concreta que va a vertebrar todo el proceso de investigación. Cabe entender metodológicamente dicha situación como herramienta para la producción de resignificaciones y nuevos

⁹ Para profundizar en la perspectiva socioanalítica se puede ver: Lapassade (1979, 2000); Lapassade y Loureau (1974); Loureau (1970); Hess y Hess (2010). Hemos desarrollado una explicación más pormenorizada del asunto en: Lara (2019). Para una referencia al socioanálisis en el seno de una descripción detallada de las diferentes perspectivas existentes en el campo de la investigación social se puede consultar: Ibáñez (1986).

sentidos acerca de la vida propia a partir de la generación de una sinergia narrativa que, en su hacer creativo e imaginativo, aporta posiciones, perspectivas y puntos de vista previamente deshabitados por aquellas personas que participan de la actividad narrativa. Georges Lapassade cita a Bergson para poner un ejemplo clarificador en este sentido a partir de la situación de alguien en un vergel:

Un cerezo es bueno para comer cerezas y para refrescarse, pero si aparece un animal peligroso, un toro amenazante por ejemplo, el cerezo deja de ser un árbol de cerezas para convertirse en un árbol protector si se trepa a sus ramas. De este modo, las dos definiciones del árbol son diferentes. Esta es, precisamente, la explicación de la situación: el mundo es percibido de forma diferente en función de la necesidad del momento y lo que no es más que un medio se convierte en una situación. El medio en tanto que conjunto objetivo (los árboles, la hierba, etc.), en tanto que mundo, deviene un mundo para aquel que lo va a definir y le va a dar sentido. Al inicio el árbol es un árbol. El cerezo es un cerezo y tiene cerezas, pero puede ser tanto un árbol frutal como un árbol-refugio. Es ahí donde pasamos de la noción de medio a la noción de situación (Hess y Hess, 2010: 78-79; traducción propia).

Nuestro vivir no es irreflexivo, pero se presenta lleno de automatismos. La situación narrativa en su juego con la ficción nos fuerza a imaginar y fabular más allá de estos automatismos, abriendo nuestro horizonte de posibles y llevándonos a lugares diferentes a los que usualmente habitamos a partir de la costumbre. Partiendo de un ejercicio de diagnóstico acerca de lo real, la actividad narrativa de corte socioanalítico incorpora al relato un modo colectivo de subjetivación que, al tiempo que informa sobre aquello que vivimos, destaca cómo lo vivimos, cómo lo procesamos y cómo nos afecta para, a partir de la actividad fabuladora, posibilitar la distinción de pautas alternativas o disonantes con la normalidad. Al tratarse, además, de un ejercicio narrativo que se compone en común, se comparten modos diversos de habitar, material y emocionalmente, las realidades

objeto de análisis y de fabulación. Una experiencia dialógica en la que afloran y se contrastan saberes a partir de un intercambio conversacional que responde, precisamente, a la cualidad de una verdadera conversación: una interacción que (a) requiere de una simetría en la relación y que (b) impone, necesariamente, una transformación en las interlocutoras, es decir, que éstas no salgan del intercambio conversacional en la misma posición en la que entraron¹⁰.

Esta variación de las posiciones de partida encuentra en la narrativa de ficción un campo fecundo para su despliegue. La creación de historias se desarrolla a partir de dos elementos fundamentales: la construcción de personajes y la confección de tramas¹¹ que, enredando a los personajes, van haciendo evolucionar una acción dramática. La galaxia de personajes que participa de una historia conforma un ecosistema de relaciones sociales, del mismo modo que las tramas encarnan diferentes conflictos que atraviesan el devenir de los personajes y las relaciones entre los mismos. Crear una historia implica tanto ponerse en la piel de los personajes, como habitar su mundo, es decir, salir de nosotras para colocarnos en otra posición. Cuando este ejercicio de deslocalización posee una naturaleza reflexiva y se configura como práctica de autoanálisis, la construcción de historias posibilita que veamos nuestra propia vida desde otro lugar, una suerte de relativa distancia que, al tiempo que nos permite observarnos “desde fuera”, nos regala perspectiva. Esta dinámica se completa con el carácter colectivo de la experiencia: cuando nuestras “verdades” se

¹⁰ Para una interesante aproximación teórica a la conversación se puede consultar: Pask (1975).

¹¹ Dos de las definiciones del vocablo “trama” que ofrece el diccionario resultan útiles para entender el sentido del término en el campo narrativo: 1) “Conjunto de hilos que, cruzados y enlazados con los de la urdimbre, forman una tela”; y 2) “Disposición interna, contextura, ligazón entre las partes de un asunto u otra cosa, y en especial el enredo de una obra dramática o novelesca”. Las tramas son los diferentes hilos particulares que, entrelazados, van tejiendo la historia general que nos cuenta un relato. Se trata del conjunto de acontecimientos de una historia según el orden causal y temporal en el que ocurren los hechos. En su concepción clásica, la trama se divide en presentación, nudo y desenlace, girando en torno a uno o más conflictos que funcionan como creadores de tensión narrativa.

encuentran y conversan con otras “verdades” las certezas adquieren una naturaleza relativa y las zonas de confort ideológico desde las que percibimos la realidad se ven afectadas.

Estas cualidades de la actividad narrativa aterrizan en la práctica socioanalítica asumiendo los saberes de sus participantes acerca de lo real como fuente principal de conocimiento, así como entendiendo la narración colectiva de sus experiencias como vía principal de la exploración fabuladora. De este modo, la fabulación posee un carácter situado: más que de ficción tal vez habría que hablar de *fricción* como apelativo para un género de narrativa que, entre el testimonio descriptivo y la proyección imaginaria, produce un roce con lo real que expresa desavenencias, anhelos y deseos que contravienen lo establecido, lo soportado, lo instituido.

En el caso concreto de nuestra experiencia en la ciudad de Nueva York, esta dinámica de trabajo socioanalítico a través de la narrativa comunitaria se ha desplegado en cuatro fases que pueden funcionar como dibujo de una estructura tipo para la práctica de esta pauta de investigación colaborativa. En una primera fase el grupo ha definido diferentes ejes temáticos a partir del autoanálisis, identificando problemáticas que afectan a la vida de las mujeres mexicanas emigradas que habitan la gran manzana en condición de personas indocumentadas. Estas problemáticas, distribuidas en los doce episodios que componen la primera temporada de la radionovela producida por el grupo, son las siguientes¹²:

- *Migración*: Modos en que la condición de personas emigradas, indocumentadas y documentadas, determina su devenir cotidiano; procesos de subjetivación ligados a dicha condición.

¹² El título de cada problemática corresponde literalmente a los términos en que fueron enunciadas en las sesiones de trabajo grupal para la elaboración de la lista. Las explicaciones que complementan cada título temático recogen, en mis propias palabras, el sentido de lo definido por el grupo en relación con cada tema.

- *Trabajo*: Condiciones y contenidos de las tareas remuneradas y no remuneradas.
- *Vivienda*: Problemas, dificultades e impacto de la situación habitacional; gentrificación.
- *Usos y costumbres*: Origen cultural compartido, “mexicanidad” y aculturación como consecuencia de la prolongada vida emigrada.
- *Violencia machista*: Maltrato visible e invisible, físico y psicológico, por parte de los hombres.
- *Educación*: Racismo y problemas en la situación de las hijas dentro del sistema público de educación neoyorquino.
- *Memoria e historia*: Recuperación de la indigenidad (auto)negada, colonialidad y comprensión genealógica de la situación actual de México.
- *Género*: Condición y cualidad del ser mujer; potencias, problemas, conflictos, autoestimas.
- *Salud*: impacto de la condición indocumentada en la compleja situación sanitaria en Estados Unidos; alimentación, cuerpo, cuidados.
- *Campo-ciudad*: Origen rural compartido en el lugar de origen y vida urbana en la gran manzana; contraste entre modo campesino de vida previo a la experiencia migratoria y megalópolis neoyorquina.
- *Lo político*: Rechazo y desaprendizaje de la política formal; una politización otra del vivir.

Resulta necesario enfatizar que la confección de este mapa temático no ha operado como punto de partida de la actividad del grupo, sino que ha sido el resultado de meses de reuniones y talleres que han pivotado sobre la construcción de conversatorios de autodiagnóstico. El orden en el que expongo los ejes temáticos no es aleatorio, sino que remite a una escala de relevancia elaborada por las mujeres emigradas participantes del proyecto, quienes distribuyeron las problemáticas desde el primer episodio de la radionovela hasta el último indicando con dicha distribución una relativa jerarquía de importancia para ellas a partir tanto de sus vivencias e inquietudes, como de los análisis desarrollados por el grupo.

A partir de esta definición de diferentes ejes temáticos a través del autodiagnóstico comenzamos a trabajar en la construcción narrativa del mundo propio de la radionovela que íbamos a crear, abriendo una segunda fase de nuestra actividad que se enfocó, primeramente, en la construcción de un punto de partida para la historia, es decir, de una situación que operara en los términos de un evento que, conectándose con las vivencias y la vida real de las mujeres mexicanas indocumentadas, sirviera como pistoletazo de salida de nuestro relato. Operando en los términos de un analizador, esta construcción de un evento de arranque fue sirviéndonos como herramienta para indagar tanto en problemáticas concretas, como en modos de vida que, unas veces subsumidos en los problemas y otras resistiéndoseles, trazan una cartografía del ecosistema neoyorquino en la piel de las mujeres indocumentadas. De este modo, y en el curso de una experiencia de conversatorio que puso en juego la compartición de testimonios y vivencias, se acordó que el acontecimiento que abriría la historia sería una amenaza de desahucio que afectaría a los personajes protagonistas, al tiempo que se decidió que el espacio físico en el que se desarrollaría el grueso de la acción dramática, y por tanto el inmueble que sufriría el peligro de desalojo, sería una lavandería¹³.

¹³ Las lavanderías juegan un papel reseñable en la reproducción de la vida en la ciudad de Nueva York, convirtiéndose a menudo en lugares de encuentro. En los barrios

En el proceso que condujo a esta toma de decisiones por parte del grupo se evidenció el valor metodológico de una actividad narrativa que, tal y como hemos señalado con anterioridad, opera en su devenir en los términos de un analizador: nos analiza poniéndonos en relación con problemáticas concretas cuyo relato, a través de la práctica narrativa dialógica, nos informa acerca de dichas problemáticas y revela nuestras posiciones en torno a ellas. Al mismo tiempo, el carácter paradójico de una narración ficcional anclada en la producción de conocimientos sobre lo real nos confronta con la necesidad de que el grupo investigue y discuta todo aquello que desconoce acerca de las problemáticas concretas que se abordan en la historia, es decir, el *por qué*, el *para qué* y el *cómo* acontecen. Desde este punto de vista, recrear un proceso de desahucio que afecta a personas indocumentadas en la ciudad de Nueva York, por ejemplo, conlleva informarnos y conversar acerca de procedimientos y supuestos legales, fases y modos que constituyen dicho proceso, agentes implicados, formas de enfrentar la situación por las personas afectadas, sentido del fenómeno, discursos en torno a la cuestión, posibles prácticas de resistencia, consecuencias, etc. Un modo de hacer narrativo, en definitiva, que indaga en los tres niveles de concreción de la realidad social que se mueven desde lo más instituido/codificado a lo más instituyente/abierto: a) las construcciones sociales más cristalizadas, las acciones humanas y los acontecimientos que son usualmente nombrados como “*hechos*”; b) los *discursos* como campo abierto a la reflexividad y a las connotaciones, a lo que se dice, a lo que se calla y a lo que no se puede decir; y c) los *procesos motivacionales*, el espacio más abierto, instituyente e inconcreto, que guarda el

protagonizados por una población de origen latinoamericano, las lavanderías intensifican su cualidad de espacios de socialidad y de vida, pues la inclinación cultural hacia el otro característica del tipo ideal de *ethos* latino favorece dicha circunstancia. Prueba de la importancia de las lavanderías en la vida neoyorquina de muchas personas latinas es que la telenovela creada por el grupo de familias latinoamericanas con el que trabajé en el Condado de Westchester entre 2012 y 2014 también tenía una lavandería como espacio clave en el desarrollo de su historia.

sentido y la intención de las acciones sociales¹⁴. En el caso de nuestra radionovela, los niveles de esta pauta analítica se han tejido en torno al problema de los desahucios (“*hechos*”), las diferentes posiciones de las inquilinas de un inmueble frente a una amenaza de desahucio (*discursos*) y la decisión vecinal de resistir activa y colectivamente a dicha amenaza (*procesos motivacionales*).

Este viaje por los diversos niveles en que se concreta la realidad social se ha extendido igualmente por las dos fases siguientes de nuestra actividad socioanalítica a través de las historias: la creación de personajes y la construcción de tramas. Al encarnar diferentes perfiles y modos de habitar el ecosistema social que recrea nuestra radionovela, los personajes reactivan de nuevo la cualidad analizadora de la práctica narrativa grupal: la construcción de cada personaje conlleva una profundización del análisis a partir de la representación de diferentes roles, comportamientos y funciones en el curso de las realidades sociales de las que da cuenta el relato. De esta forma, los personajes operan como condensadores de elementos propios de las diferentes problemáticas definidas en las fases previas de trabajo grupal. Con el fin de explicitar a través de un caso práctico concreto cómo se materializa esta pauta narrativo-analítica, detallo a continuación el perfil de los tres personajes protagonistas de nuestra radionovela tal y como fueron definidos por el grupo:

Rosa Mexca Ramírez

Todo corazón y vida, Rosa llegó a Estados Unidos hace diecinueve años. Nacida en el humilde pueblecito de San Juan Tlacotenco, en el estado de Morelos, al sur de la ciudad de México, en su apellido lleva la raíz náhuatl de su valor y fortaleza. Cuando apenas dejaba de

¹⁴ Tomamos esta descripción de los diferentes niveles de concreción de la realidad social de Martín Gutiérrez (1999: 133), quien hace un bricolaje a partir de Ortí (1994: 93) y Conde (1994: 101).

ser una niña, entre la ingenuidad y el deseo de vivir, un embarazo la colocó en el punto de mira de su comunidad y, al mismo tiempo, le regaló una puerta por la que salir a descubrir mundo.

Dejando a su hijo recién nacido con su madre, Rosa se marchó a Ciudad de México, donde se colocó en una factoría y conoció a un joven que le propuso emigrar a Estados Unidos. Angustiada por la dureza del trabajo en la fábrica y la estrechez económica sin perspectiva de cambio, Rosa vio en la propuesta una posibilidad de conquistar otra vida. Así llegó a Nueva York tras pagar el peaje emocional de un hijo recién nacido a miles de kilómetros y de la incomprensión de un hombre al que abandonó en cuanto pudo. Embarazada y rota por dentro, Rosa sacó el coraje para armarse una vida como quien pinta las piezas de un rompecabezas que está por inventar.

Empleada en una factoría del Fashion District y en una lavandería, sacó adelante a sus dos hijos y tuvo un tercero. A los nueve años de su aterrizaje en Nueva York, Rosa se trajo al primer niño y así compuso su condición de matriarca de una familia que es su permanente desvelo, pues la crianza de sus tres hijos ha sido una cuesta arriba constante y una fuente de problemas que solo se curan con los abrazos de Justin, el pequeño. El desarraigo de Adrián, conflictivo y resentido por el abandono inicial y por haber sido arrancado de los brazos de su abuela más tarde, junto con los permanentes desafíos de Henry, que a sus dieciocho años se ha propuesto borrar todo atisbo de mexicanidad de su existencia, han hecho de los días de Rosa una constante batalla en la que ha decidido no rendirse ni por un instante.

Dueña de una lavandería que pudo comprar tras una indemnización por un accidente que casi le cuesta la vida, Rosa viste su vida indocumentada con el carácter de los supervivientes. Las cicatrices le han curtido la piel y le han regalado una sabiduría de andar por casa que resulta refugio y consejo para las gentes migrantes de su barrio, donde todo el mundo la conoce y la busca cuando hay problemas. Devota de una Virgen de Guadalupe a la que llama “mi hermana mayor”, Rosa defiende su independencia de los hombres y organiza a su

comunidad siempre que hace falta. Su lavandería es el centro de un mundo de sures emigrados a los que tendrá que defender con uñas y dientes de una amenaza de desahucio que, sumergiéndola a Rosa en una áspera aventura de resistencia, cambiará su vida para siempre.

Silvia Castellanos López

A sus veinticinco años, Silvia guarda en los bolsillos angustias y dolores que maduran el alma y curten la piel. Sin embargo, ella se aferra a la inocencia y a su juventud como a un trozo de madera en medio de un océano. Llegó con diecisiete años a Nueva York y, tras casi una década viviendo como indocumentada, ha desarrollado un instinto de supervivencia al que se agarra cada vez que siente que las fuerzas le flaquean.

Con dos hijos pequeños, hace tiempo que ella ocupa el último lugar en el curso de sus días. Su matrimonio con Enrique, un hombre diez años mayor que ella, extremadamente celoso y con problemas de alcoholismo, ha hecho que el amor sea para Silvia un vacío que solo duerme con el cariño de sus hijos. A los dieciocho tuvo a Kevin, el mayor. Hace tres años nació Michelle, la niña de sus ojos. Sin embargo, la hiperactividad y los constantes problemas derivados del desorden de atención que le ha sido diagnosticado al mayor han hecho de su condición de madre una montaña más que debe escalar cada día para seguir viviendo.

Silvia carga demasiado en los bolsillos. En las noches de insomnio, el peso de su vida le regala el recuerdo de las piedras del río de su pueblo, en Cholula (Puebla). Entonces sobrevuela los volcanes de su tierra y siente el tacto de las caricias de su abuela hasta quedarse dormida. Por un instante el letargo nocturno borra lo imposible de su regreso y finge que el sentido de su viaje a Estados Unidos sigue tan vivo como al principio: conseguir el dinero necesario para abrir un salón de belleza en su tierra y reinventar una vida cerca de los suyos.

Derrotando a la resignación y desobedeciendo las imposiciones de su marido, Silvia ha hecho de Rosa una hermana mayor y de la lavandería una isla en la que descansa su naufragio. Allí ayuda con las lavadoras y la ropa al tiempo que regenta un pequeño rincón de belleza en el que, entre cremas y peinados, saca un sobresueldo y alimenta su autoestima.

El fino alambre sobre el que Silvia reposa el equilibrio de sus días neoyorquinos se romperá cuando la violencia de Enrique ponga su vida en peligro. Entonces, como quien ante sí tiene un precipicio, Silvia decidirá apostarle la vida entera a la rebeldía. La lavandería de Rosa no será ya para ella tan solo una isla, sino un planeta entero que hay que defender lo mismo que se defiende la vida.

Lucía Vera Martínez

Lucía es de la Ciudad de México. Todo el mundo la conoce en el barrio de Tlalpan, donde ha vivido desde que era una niña. A sus cincuenta y cinco años, regenta el puesto de flores que heredó de su madre y que abre todos los días, llueva o truene, con la ayuda de una hija. Además de un corazón enorme que guarda la cicatriz que le dejó la muerte de su esposo hace ya veinte años, Lucía es dueña de una testarudez tan suya como la ternura. Madraza de tres criaturas que llegaron a su vida hace más de tres décadas, ha tenido que luchar duro para sacar a su familia adelante.

Pese a su invencible fortaleza, Lucía convive con un vacío insoportable desde hace doce años, cuando su hijo menor se marchó a Estados Unidos. Tras una etapa como temporero en la industria agrícola californiana, el chico se instaló finalmente en Los Ángeles, donde trabaja como albañil. Hasta hace dos meses, Lucía recibía la llamada de su hijo Juan Carlos todos los domingos, sin faltar uno solo. Hace semanas, sin embargo, que la voz de su hijo se perdió y abandonó el otro lado del teléfono. Semanas de una desaparición que le ha sembrado un desvelo que ha hecho residencia definitiva en sus días.

Desesperada, ha tratado sin suerte de obtener noticias de un hijo emigrado al que parece habérselo tragado la tierra. Incapaz de lidiar con una incertidumbre insostenible cuando se trata de los hijos, Lucía decidió viajar al otro lado en busca de las causas de la desaparición del muchacho. Tras un cruce de la frontera que se ha jurado desalojar para siempre de sus pesadillas, llegó a Los Ángeles para resistir al desaliento y averiguar que su hijo se había trasladado inesperadamente a Nueva York hacía semanas. Como una loba en busca de su cachorro, Lucía ha llegado a la gran manzana para descubrir un laberinto de rascacielos en el que se ve perdida e indefensa.

Como por obra de la buena providencia, Lucía caerá en la lavandería de Rosa, donde encontrará una familia y una ayuda milagrosa en la búsqueda de Juan Carlos. Sobreviviendo con la venta de flores en un puesto improvisado en un rincón de la lavandería, Lucía no cesará en su empeño hasta encontrar a un hijo al que el destino parece haberle reservado un desenlace doloroso.

Estos personajes protagonistas, representando perfiles diferentes y contruidos a partir del testimonio y las vivencias de las mujeres mexicanas emigradas a la ciudad de Nueva York que participan del proyecto, personifican parte de las problemáticas concretas que aborda la radionovela y que han sido definidas en páginas anteriores: trabajo remunerado y no remunerado, aculturación, recuperación de la indigenidad, violencia machista, relaciones con las hijas, salud y situación sanitaria, etc. Es, precisamente, esta ligazón entre los diferentes personajes y las diversas problemáticas definidas por el grupo la que funciona como fuente de las tramas que se han ido cruzando a lo largo de la narración para producir la historia que compone nuestra radionovela. Estas tramas, recreando de modo transversal y reflexivo la realidad social en la que se ha enfocado la investigación, así como expresándola a través de un código ficcional, distribuyen su desarrollo a lo largo de los doce episodios que conforman la primera temporada del relato serial creado. El resultado es lo que el grupo ha denominado como “mapa de tramas” siguiendo el propio lenguaje de la creación profesional de contenidos mediáticos

de ficción, es decir, un diagrama que contiene todas las historias que dan cuerpo al universo narrativo creado organizadas según los personajes que participan de cada una de ellas, así como distribuidas por episodios en función del desarrollo de su acción dramática. Reproducimos a continuación dicho mapa distribuido en dos bloques de episodios para que la lectora tenga una visión concisa del tipo de herramienta al que nos referimos:

Cuadro 1
Mapa de tramas. Primera temporada

MAPA DE TRAMAS PRIMERA TEMPORADA						
	EPISODIO 1	EPISODIO 2	EPISODIO 3	EPISODIO 4	EPISODIO 5	EPISODIO 6
TRAMA A Laundry	La Laundry de Rosa (como lugar muy querido en la comunidad. Llega carta de trabajo en 2 días. SHOOK)	Acambillo vecinos. Problemas en Nueva York con vivienda. Les han cortado el gas y ven a cortar luz y agua (problema para Laundry). Algunos vecinos tienen miedo. A través de iglesia del barrio consiguen un abogado.	Van a corte y sacan amparo para varios días. Necesitan comprobante de pago frente. Descripción tabernero legal e indefensión.	Buscando comprobantes y conversan acerca de los "modos mexicanos con los papeles. Contraste con "modos gringos". El dueño nunca les dio recibos. Discusión ante vecinos.	Buenas noticias: han conseguido parar el desalojo momentáneamente. Problemas con el idioma.	
ROSA	Presentación personaje: no quiere saber nada de los "hombres". "Yo me río porque estoy enamorada de la vida, yo necesito un hombre". Presentación hijos: sentimiento de culpa con el mayor - Adrián (nacido en México)	Se rompe lavadora en Laundry. Involuntad sexual (TSNR) con hermano (Glenn Thomas, panameño que se hace pasar por antillano). Green que es afroamericano y hablan delante de él en español (pic a trama cómica)	Primer enfrentamiento entre hijos. Henry y Adrián, el día que al primero se va a la universidad. Conflicto con Rosa. Encuentra a Adrián en flyer de los Marines. Preocupación. Hablan de Glenn las mujeres.	Fiesta de La Guadalupe. El Justin (hijo menor) no quiere vestirse tradicional. Conflicto con Rosa. Encuentra a Adrián en flyer de los Marines. Preocupación. Discusión. Glenn la invita a salir, pero ella dice que no.	Conversación con Adrián sobre Marines. Rosa muy preocupada el crítico se quiere alistar. Conversación con Lucía: "se creyó el cuento de este país". Rosa dice que es un orgullo que se haga soldado. Discusión. Glenn la invita a salir, pero ella dice que no.	Adrián se va a los Marines. Rosa muy deprimida. Glenn la alagra. Va a salir con él.
SILVIA	Presentación. Hijo (Nueva 7 años) muy travieso y nervoso. Llamada del mundo muy celoso. Silvia propone a Rosa montar "rinconcito de belleza" para mujeres en Laundry.	Preparativos "rinconcito de belleza". Las mujeres y la autocarros. Cuidarse entre ellas. Nueva llamado marido celoso y controlador.	Inauguración "rinconcito de belleza". Detalle marido controlador de nuevo. Hijo muy travieso e incontrolable.		Violencia por parte del marido. Silvia desolada. Lo habla con Rosa y Lucía. "muchos hombres"	Escuela su hijo (leve problemas de déficit de atención). Lo ponen en grupo especial. Muy preocupada e insegura. Habla con Rosa: radiografía de la educación pública en NY. El problema es también en las familias.
DOÑA LUCÍA	Llegada de Lucía: Día elecciones cuando gana Trump. Caen en laundry por sexualidad. Cuevitas lo la anfitrión en la calle (pevida). (Tiene dirección de apartamento en calle mismo nombre pero en Queens -lo sabremos más tarde.). PRESENTACIÓN DE CUEVITAS	Problemas buscando casa. La culpa de encontrar casa en Nueva York. Encuentra cuarto cerca de laundry	Necesita trabajo: lo explican cómo hacer Lucía en el país de las maravillas). Le mandan a una agencia. Encuentra trabajo y hombre (limpia casa de judíos). Lo va a dejar y se va a ir a vender foros. Rosa le propone poner puesto en laundry.	Organización puesto de flores en laundry. DESVELA: HA VENDIDO A BUSCAR HIJO EMIGRADO (DESAPARECIDO). Lo niño que sabe es que se vino de L.A. para NY. La dirección de casa del papá es de su hijo, pero ha ido y lo han dicho que nunca vivió allí. Extraño.	Cuevitas se ha enterado de que lo mismo dirección del papel envía en Queens. Lucía va allí. Su hijo ya no vive allí. Averiguan que vive con "Steve". Logran apellido por una carta antigua. Breaks. Perooo que es abogado gringo llamquito. Rene.	Búsqueda en Google del tal "Steve Breaks". Solen mi!, presentando varios que vivieron en L.A. Lucía pisa visitas. No hay resultados. Tristeza e impotencia.

MAPA DE TRAMAS

PRIMERA TEMPORADA

	EPISODIO 7	EPISODIO 8	EPISODIO 9	EPISODIO 10	EPISODIO 11	EPISODIO 12
TRAMA A Laundry	Giro inesperado: un Real Estate ha comprado el edificio (duerño anterior lo vendió con datos falsos de los seguros). Cortan luz, agua, gas, calefacción. Acoso total a inquilinos	Asamblea. Acuerdan dejar de pagar la renta, demandar el nuevo dueño. Aggravación: retira crónicas, amenazas serias, pab., MUCHA TENSION Y MIEDO. Tomando de nuevo, mucho frío, Abogado contacta con coóptistas.	Algunos inquilinos abandonan el edificio. Desdramo generalizado. Condiciones de vida duras en el edificio	Llega noticia de la corte: desajuste de laundry. Dueño trata de demostrar frescape del edificio. Inquilinos se encierran en la laundry y se encierran al frescape.	Enferme en el edificio y resistencia	SALVAN EDIFICIO DE MOMENTO. LAUNDRY TAMBIÉN
ROSA	"El sueño de Rosa" sueña que está en su pueblo. Comenzan acerca de lo que extrañan de México. Presentimiento: a su madre le ha ocurrido algo. La llama: muy emotivo. Su hermana embarazada (hace 20 años que no la ve). Cena con Glenn.	Henry abandonó a su novia. La chica le dice que está embarazada. SHOCK: Silvia culpa a la novia "por no cuidarla". Lucía dice que no: "Hay que cuidarse entre mujeres". Gran conflicto con Henry. Rosa se siente bien con Glenn.	Rosa destrozada. Ha criado un hijo que no sabe amar y con que se ha hecho gringo. va a hablar con la chica, el niño será su nieto y ella lo ayudará. Conflicto con Glenn: le dice lenta por apoyar a la chica, "ella se lo busco". Muy machista. Desengaña.	Conflicto total con Henry	Aparece Glenn. Le pide perdón a Rosa. Se encierra con ella en el edificio. ¡¡Se besan!!	
SILVIA	Doctor le da pastillas fuertes para su hijo. Silvia confundida. Tiene que decidir si se las va a dar o no. Daño que no por testimonio de una madre que pasó por lo mismo.	La amenazan en la escuela por no medicar al hijo. Se lo cuenta a Rosa. El abogado les dice que las escuelas reciben dinero por "niños especiales". Indignadas. El abogado le va a ayudar. De la ta mando	Conversación sobre trulas (ciudadanazgo y NAFTA). Lo que ha pasado en el campo en México. Resuelve situación hijo en escuela con abogado. Está triste porque las cosas no van bien en casa.	El mando le da paliza (trata hospital). Lucía se la encuentra. Avisa a Rosa. Problema an hospital por no tener papeles. Pelusa pánico. Rosa les cuenta, pero Silvia no quiere denunciar. Tiene mucho miedo.	Silvia abandona al mando y se encierra con los hijos en el edificio	
LUCÍA	Deprimida. Silvia la anima. Siguen buscando en internet. Encuentran foto de un Steve Brooks con su hijo. Le piden un montaje. No hay respuesta hasta que llega finalmente: si está con su hijo (Juan Carlos)	Vista a Juan Carlos. Es gay. Está muy contento (conocer por trabajo). La historia de Juan Carlos y Steve.	Las dificultades de Juan Carlos para tratarse por no tener papeles: la autorizan solo la mitad del medicamento. Empeora.	Juan carnos empeora mucho y al final muere. Lucía descacha.	Completamente abatida y sin nada que perder se encierra con los demás en el edificio	

Fuente: Elaboración propia en base a datos del código ficcional.

Además de constituir la herramienta básica que orienta la escritura del guion de cada episodio de la radionovela, este mapa de tramas funciona como dispositivo investigador que, transformando una vez más la situación narrativa en analizador, refleja la construcción de unas historias y unos personajes que, surgidos de testimonios y relatos en primera persona del singular y del plural, expresan lo real de las mujeres mexicanas emigradas a Nueva York que se han implicado en el proyecto. Igualmente, este mapa expone abiertamente sus discursos e imaginarios a partir de las representaciones que se ponen en juego, así como del tipo de soluciones que se proponen para las tramas y las tensiones dramáticas activadas en la historia. De este modo, se fabula y se urde en el cruce entre recreación y expresión de lo real, desvelándose en ese doble movimiento dos tipos de interacciones claves para el análisis: 1) las relaciones entre personajes

dibujan las primeras pistas de un *sociograma*¹⁵ en cuyo diseño y disección se trabaja de modo grupal; al tiempo que, 2) se traza la relación entre lo instituido y lo instituyente oculto en los modos de vida y subjetivación de las mujeres, visibilizándose los bloqueos, las contradicciones, las determinaciones y las dinámicas encubiertas. El trabajo colectivo en conversatorios y talleres va explicitando todos esos materiales, desplegando un ejercicio sistemático de análisis reflexivo que corre en paralelo a la actividad narrativa de confección de una historia serial de ficción acerca de las mujeres mexicanas que viven en situación de indocumentadas en Nueva York.

Próximo a lo que Maffesoli (1996) denomina “razón sensible” y “pensamiento orgánico”, el proceso narrativo-analítico que acabamos de describir se desarrolla fundamentalmente a partir de un modo de razonar ligado a lo vivido. De este modo, el socioanálisis narrativo, al configurarse como dispositivo reflexivo a partir de la vivencia, nos analiza al tiempo que nos envuelve en un ejercicio de autoanálisis a través de un dispositivo investigador concreto: la historia que estamos construyendo. Un relato que no solo va incorporando los testimonios y discursos en la forma de tramas y personajes, sino que va desarrollando y estructurando la propia historia a partir del ejercicio grupal de análisis que se va haciendo en el curso del trabajo narrativo. El socioanálisis, de este modo, se plasma y expresa en la historia misma.

Finalmente, y una vez expuesta en detalle a lo largo de este capítulo una parte importante de *lo que hacemos* cuando hacemos investigación colaborativa a través de las historias, la práctica narrativa de naturaleza socioanalítica nos desvela una de sus claves instituyentes fundamentales en el cruce entre (a) centralidad de la razón sensible como motor de su producción reflexiva de saberes y (b) obstinación en la construcción grupal de ejercicios continuos de análisis de las vivencias que se comparten como base material del universo narrativo que

¹⁵ Los sociogramas son mapas sociales. Se trata de un modo de análisis que concentra su atención en la forma en que se establecen los vínculos sociales dentro de un ecosistema dado. Sobre el sociograma se puede ver: Martín (1999) y Alberich (2008).

se produce. En este sentido, y lejos de la racionalidad que da cuerpo a las narrativas mediáticas que consumimos usualmente, el carácter colaborativo de la actividad narrativo-investigadora concreta que he compartido en estas páginas coloca irrenunciablemente a las mujeres mexicanas emigradas en la ciudad de Nueva York en el papel de sujetos de la enunciación y no en meros objetos del enunciado. La historia que cuenta nuestra radionovela no finge una realidad ni tampoco la representa. Si el principio fundamental de la representación es que aquello que es representado siempre está ausente, el hecho de que nuestra historia se constituya a partir de los testimonios y del autoanálisis de las propias mujeres que son sus protagonistas hace de éstas, en todo momento, sujetos presentes y no representados. Aquí reside, seguramente, uno de los pilares de la condición instituyente y directamente política del socioanálisis narrativo: cuestionando el paradigma de la representación, dominante y aparentemente incontestable en nuestras sociedades, propone una herramienta concreta para una investigación y una narrativa de la *presentación*¹⁶. Una ruptura, en definitiva, con la concepción sistémica de la práctica investigadora en ciencias sociales como producción de un objeto representado, para experimentar colaborativamente la investigación como herramienta política para la producción de sujetos activamente presentes. Una condición de las personas que, a todas luces y más allá del estricto marco de la investigación social, debería ser el vector de sentido imprescindible para determinar en cualquier sociedad si la convivencia descansa sobre una verdadera práctica de la ciudadanía y una democracia que pueda realmente ser considerada como tal.

¹⁶ “En función de todo ello, podemos proponer la sustitución de la *representación* por la *presentación* de las cosas. (...) La representación ha sido, en todos los ámbitos, la palabra clave de la modernidad. Así, por decirlo brevemente, la representación se encuentra en la base de la organización política, de eso que convencionalmente llamamos el ideal democrático y, de esta manera, justifica todas las delegaciones de poder. Así mismo, la volvemos a encontrar en los diversos sistemas interpretativos, procediendo a través de mediaciones sucesivas y teniendo como pretensión, más allá de la simple factualidad, la representación del mundo en su verdad esencial, universal e imprescindible” (Maffesoli, 1996: 23; traducción propia).

Bibliografía

- Bessendorf, A. 2017 *New York City, The Podcasting Capital*. (Nueva York: NYC Media and Entertainment).
- Brown, W. 2015 *Undoing the Demos. Neoliberalism's Stealth Revolution*. (Nueva York: Zone Books).
- Conde, F. 1994 "Procesos e instancias de reducción/formalización de la multidimensionalidad de lo real: procesos de institucionalización/reificación social en la praxis de la investigación social" en Delgado y Gutiérrez (eds.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (Madrid: Síntesis).
- Curcio, R.; Prette, M. y Valentino, N. 2017 *El socioanálisis narrativo. Teoría crítica y práctica para el cambio social* (Madrid: Enclave de Libros).
- Dardot, P. & Laval, C. 2009 *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale* (París: La Découverte).
- Glaserfeld, E. V. 1994 "La construcción del conocimiento" en Schnitman, D. (comp.) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (Buenos Aires: Paidós).
- Hess, R. & Hess, C. 2010 *Georges Lapassade: vie, œuvres, concepts* (París: Ellipses).
- Ibáñez, J. 1986 "Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas" en García Ferrando, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F. (coords.) *El análisis de la realidad social, Métodos y técnicas de investigación* (Madrid: Alianza).
- Lapassade, G. 1979 *El analizador y el analista* (Barcelona: Gedisa).
- Lapassade, G. 2000 *Socioanálisis y potencial humano* (Barcelona: Gedisa).
- Lapassade, G. y Loureau, R. 1974 *Claves de la sociología* (Barcelona: Laia).
- Lara, A. L. 2019 "From the Being who Knows to the Loving Construction of Knowledges: A Case of Narrative Socioanalysis in New York City" en *Collaborative Anthropologies*, Vol. 11, N° 1.

Laval, C. 2007 *L'homme économique. Essai sur les racines du néolibéralisme* (París: Gallimard).

Lenkersdorf, C. 2008 *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales* (México: Plaza y Valdés).

Loureau, R. 1970 *El análisis institucional* (Buenos Aires: Amorrortu).

Maffesoli, M. 1996 *Eloge de la raison sensible* (París: B. Grasset).

Martín Gutiérrez, P. 1999 “El sociograma como instrumento que desvela la complejidad” en *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, Nº 2: 129-15

Ortí, A. 1994 “La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis de la investigación social” en Delgado y Gutiérrez *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (Madrid: Síntesis).

Pask, G. 1975 *Conversation, cognition and learning* (Nueva York: Elsevier).

Pearce, B. 1994 “Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad” en Schnitman, D. (comp.) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (Buenos Aires: Paidós).

Capítulo 7

¿Qué significa colaborar en investigación? Reflexiones desde la práctica

Alberto Arribas Lozano

Este texto reflexiona en torno a la investigación colaborativa, entendida aquí como proceso de producción de conocimiento junto y con los sujetos con quienes trabajamos en nuestros proyectos. El eje del capítulo es una matriz con nueve categorías, nueve dimensiones interrelacionadas que propongo como una herramienta/recurso que dote de cierta estructura a las discusiones sobre metodologías colaborativas, que creo que en este momento están dispersas (ver Cuadro 1). El objetivo –habrá que testar si se cumple o no– es facilitar que diferentes investigaciones, diferentes proyectos colaborativos, puedan ponerse en diálogo de manera más sistemática, permitiéndonos así avanzar en nuestros debates.

A colaborar se aprende colaborando, en investigación como en casi todo; pero considero que faltan textos en castellano que puedan utilizarse para dar pistas o anclajes en ese proceso. Así, mi propósito es mapear los puntos de tensión, los desafíos y las posibilidades de este enfoque; ¿sobre qué están pensando y discutiendo quienes hacen investigación colaborativa? ¿Qué elementos, qué dimensiones y preguntas debería tener en cuenta alguien que quiera acercarse a esta propuesta?

Escribo estas páginas a partir de mi propia trayectoria. Desde 2011 vengo presentando y poniendo en discusión la potencia y los límites de las metodologías colaborativas en distintos contextos y con públicos muy diferentes; en ese sentido, las reflexiones que presento en este texto son resultado de múltiples conversaciones y procesos/proyectos tejidos en colectivo. En los diversos espacios en los que he presentado esta propuesta metodológica me he encontrado reacciones y comentarios muy similares; fue eso lo que me hizo pensar que podía ser útil sintetizar y sistematizar esas discusiones, señalar las preguntas y problemas que aparecen con mayor intensidad y frecuencia.

La matriz que desarrollo a continuación es una propuesta de organización de estas ideas. Está compuesta por nueve dimensiones de la colaboración que se ponen en juego en nuestros proyectos; algunas señalan discusiones más generales o abstractas, otras se centran en aspectos más prácticos, todas toman en definitiva la colaboración como objeto de indagación. Partiendo de una noción no normativa de qué es ‘colaborar’ en investigación, cada dimensión/categoría va acompañada por comentarios o preguntas relevantes para cada caso, que no pretenden ser exhaustivos sino simplemente dar algunas pistas/coordenadas para orientarse en este territorio. Quiero insistir en que estas dimensiones no operan de manera aislada, todas están relacionadas entre sí y se cruzan continuamente en la práctica de la investigación, pero considero que cada una tiene importancia suficiente para ser tenida en cuenta como dimensión singular de análisis.

¿Cómo podría usarse este cuadro/matriz? Mi intención es que pueda adaptarse y emplearse en diferentes contextos. Por ejemplo, en congresos académicos es habitual que, por falta de tiempo, los diferentes trabajos que se exponen no logren dialogar entre ellos, las presentaciones no se conectan, caminan sin rozarse, generando una sensación de dispersión que hace difícil profundizar en nuestras discusiones. Una manera de evitar eso sería que los textos que participen en una misma mesa tengan que centrarse en una categoría de las que componen este cuadro (o en un conjunto de ellas y sus

relaciones), de tal manera que sería más sencillo subrayar las pautas comunes, tensiones recurrentes, preguntas compartidas, posibilidades abiertas, etc. Las nueve casillas/categorías podrían servir también para organizar un seminario de formación; para dar estructura a un texto o compilación de textos; para realizar análisis comparativos entre diferentes proyectos; como guía-recurso para quienes quieran embarcarse en investigaciones de este tipo, etcétera.

En cualquier caso, esta matriz es tan solo un prototipo, un modelo en construcción que debe ir enriqueciéndose y modificándose en nuevas conversaciones para convertirse en una herramienta útil. Un último comentario que considero importante es que mi experiencia de colaboración se limita al trabajo con movimientos sociales, y es desde ahí desde donde está elaborada esta propuesta de sistematización; será interesante ver similitudes y diferencias que puedan darse en relación al trabajo con otro tipo de actores.

Cuadro 1

Matriz. Dimensiones de la investigación colaborativa

Genealogías de la colaboración ¿Cómo llegaste hasta aquí?	Normatividad y experimentación / ¿Qué estamos haciendo?	Poder y (a)simetrías / Caminando hacia lógicas de co-decisión
Formas de la relevancia /escalas de la responsabilidad	Rol del investigador o investigadora – el arte de descentrarse	¿Quién quiere colaborar? Confianza / acceso / proyecto
Sobre la representación / al final, ¿quién escribe sobre quién?	Temporalidades divergentes – el arte de tejer y sostener procesos	¿Con quién colaborar? ¿Es posible con cualquier grupo/colectivo?

Fuente: Elaboración propia.

1. Genealogías de la colaboración. ¿Cómo llegaste hasta aquí?

Hay muchos caminos diferentes que llevan a lo colaborativo, o que comparten la dimensión colaborativa como un elemento (un deseo, una disposición, una tensión) central dentro de la práctica de la investigación.

Para la investigación colaborativa es fundamental preguntarse para qué y para quién se produce conocimiento, para qué y para quién es útil la investigación, extendiendo ese cuestionamiento a la dimensión metodológica: cómo investigamos, con quién pensamos, qué saberes y experiencias se toman en serio –qué saberes cuentan– y qué criterios hacen que un determinado saber se considere válido (o desechable).

Las lógicas y prácticas colaborativas subrayan que nuestros trabajos no deben responder únicamente a problemas teóricos o disciplinares, sino que han de resultar también relevantes para los sujetos con quienes trabajamos, que pasan aquí a ser co-protagonistas del proceso de investigación. Se parte de la reflexividad y la condición de productores de conocimiento de nuestros colaboradores, y se busca que las investigaciones se conecten con sus propios intereses, preocupaciones, y preguntas, sus propias formas de conocer y de construir conocimiento, articulando para ello un proceso continuo de diálogo y negociación que permita elaborar una agenda compartida.

De este modo, la colaboración demanda alianzas (un compromiso compartido) con las organizaciones, grupos, o movimientos sociales con quienes trabajamos; y opera simultáneamente a nivel político y a nivel del análisis etnográfico (Rappaport, 2008). Los elementos epistémicos, metodológicos, éticos y políticos se entretajan en experiencias de co-investigación que son por definición abiertas, artesanales, experimentales¹, y donde se problematizan los modelos

¹ El compromiso ético-político de la investigación puede darse sin necesidad de emplear metodologías colaborativas; de hecho, en ocasiones son los propios sujetos de

tradicionales de producción y validación del conocimiento, así como las dicotomías entre objetividad/subjetividad, teoría/acción, investigador/informante, saberes expertos/saberes subalternos, etcétera.

Este impulso está presente desde hace décadas en un conjunto amplio de tradiciones de pensamiento e investigación en ciencias sociales: investigación-acción-participativa (Fals Borda, 1979; Greenwood, 2000); investigación feminista (Harding, 1987; Gregorio Gil, 2006); enfoque decolonial (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Espinosa, Gómez y Ochoa, 2014); metodologías indígenas (Smith, 1999; Kovach, 2009); sociopraxis (Villasante, 2006); o etnografía activista o militante (Hale, 2008; Juris y Khasnabish, 2013). Estas tradiciones no son idénticas, remiten a genealogías particulares, trabajan con (o surgen desde) grupos o problemáticas y preguntas específicas, han desarrollado sus propios corpus teóricos, y tienen diferentes grados de institucionalización al interior de la academia.

Homogeneizar estas prácticas, presentarlas como equivalentes, reduciría su riqueza; no toda la investigación feminista es colaborativa, del mismo modo que la investigación colaborativa no es necesariamente decolonial, y así sucesivamente. Sin embargo, todas estas tradiciones toman el proceso de producción de conocimiento como un campo en disputa, y desde ahí comparten algunos elementos fundamentales: su exigencia de articular relaciones y prácticas de investigación más igualitarias y negociadas, menos extractivistas; su impulso y su compromiso ético-político; y su experimentación en torno a las operaciones metodológicas: ¿cómo construir conocimiento e intervenir en la realidad junto y con los sujetos con quienes trabajamos?

investigación quienes demandan trabajos de corte más tradicional/extractivista que aporten información útil para sus procesos/luchas. Por otro lado, hay toda una línea de desarrollo de la etnografía colaborativa que no está impulsada por cuestiones ético-políticas, sino por el interés en la innovación y el grado de re-elaboración de la propia práctica etnográfica que pueda derivarse de la colaboración con las llamadas comunidades de expertos; ver Estalella y Sánchez Criado (2018).

Lo que pretendo aquí es articular/ensayar un diálogo desde estos elementos compartidos sin negar/aplanar las diferencias y la singularidad de cada espacio de pensamiento. Hablar de prácticas colaborativas suele generar debates que se quedan en un plano identitario o nominal: 'lo que llamas colaborativo *en realidad* es...', y dependiendo de la trayectoria personal e intelectual o del bagaje disciplinar del interlocutor o interlocutora, la frase se completa con el nombre de una u otra familia de ese conjunto de tradiciones de investigación que señalé más arriba. Por otro lado, también es habitual que quienes hablan situándose explícitamente desde la investigación colaborativa –concepto/campo de moda en la academia, con el riesgo que eso implica– tiendan a ignorar, o al menos a no reconocer, esa genealogía amplia en la que se insertan sus prácticas. Cualquiera de estas dos posturas es problemática.

Lo interesante es poner estas diferentes tradiciones a dialogar, a escucharse, pensar los elementos comunes sin dejar de reconocer y valorar las particularidades de las trayectorias propias y ajenas, (re) aprender nuestra mirada en el encuentro con otras miradas. Este es el objetivo de preguntar y preguntarnos cómo cada uno y cada una responde al por qué, al para qué, y al cómo de la investigación (usando las palabras que cada quien use para nombrar en su práctica esa disposición/tensión/deseo que yo nombro como 'lo colaborativo'). Es ahí, en esa voluntad de encontrarnos, donde toman sentido las dimensiones y preguntas de este capítulo.

2. Normatividad y experimentación. ¿Qué estamos haciendo?

La colaboración es una propuesta artesanal, situada, alejada de los automatismos. Cada experiencia/proceso particular de investigación reclama su propia metodología: no hay una única forma de hacer etnografía colaborativa, hay etnografías colaborativas en plural,

y habrá que buscar las estrategias que mejor se adapten a las características, potencias, límites, desafíos, y tensiones de cada caso/contexto concreto.

Idealmente, se entiende que la colaboración ‘debería’ ser la columna vertebral que oriente cada una de las fases de la investigación: la formulación y diseño del proyecto, el desarrollo del trabajo de campo –que incluiría el co-análisis de los datos producidos–, y la fase final de escritura y diseminación de los resultados (Lassiter, 2005). En la práctica, sin embargo, cada proyecto es un mundo, y mi propuesta es justamente tomar esa heterogeneidad como punto de partida para nuestros debates, pensar sobre la investigación colaborativa desde (la materialidad de) la praxis: ¿qué hacemos cuando ‘colaboramos’? Esto nos permitirá alejarnos de las discusiones abstractas, adhesiones o rechazos descontextualizados que toman la colaboración como marco normativo –la nueva manera ‘correcta’ de investigar.

Avanzar nuestros debates a partir del análisis y el diálogo en torno a experiencias concretas de investigación (exitosas o no) supone poner en el centro las narraciones que detallen qué implica, en la práctica, trabajar desde relaciones colaborativas²: ¿cómo toma cuerpo la colaboración en nuestros trabajos, cómo ‘colaboramos’ en la formulación y el diseño del proyecto, en las decisiones metodológicas, el desarrollo del trabajo de campo, la escritura? ¿Cómo se inicia un proyecto de este tipo, quién tiene la idea/interés/necesidad? ¿De qué maneras se negocian y reformulan los objetivos compartidos a lo largo del proceso? ¿Qué habilidades y saberes son necesarios para poder desplegar y sostener este tipo de propuestas? ¿Cómo aprendemos –y cómo podemos enseñar– a colaborar en investigación? ¿Cómo se definen la autoría y la propiedad de los materiales producidos en colaboración, y quién determina los modos en que son empleados y difundidos? ¿Cómo se despliegan las prácticas de co-análisis,

² No voy a desarrollar en este artículo las respuestas que he dado en mi propio trabajo a estas preguntas, quien tenga interés puede ver Arribas Lozano (2015, 2018a).

co-teorización, y co-conceptualización con nuestros colaboradores? ¿Cómo tejer y sostener los vínculos (la disposición, el cuerpo, la escucha, los cuidados) que demanda la colaboración trabajando desde la academia neoliberal y su tiempo acelerado/productivista? ¿Cómo se mide el impacto de los proyectos colaborativos, y quién debería hacerlo: solo la comunidad académica o también los sujetos con quienes trabajamos? ¿Cuándo termina un proceso/proyecto de colaboración? ¿Cuál es y cómo cambia nuestro papel como investigadores o investigadoras en este tipo de proyectos? ¿Qué técnicas hemos empleado/explorado durante el 'trabajo de campo'? ¿Qué hemos podido hacer a través de esta metodología que no habría sido posible desde una aproximación de otro tipo? ¿Qué no hemos podido hacer? ¿Cómo hemos manejado las expectativas y demandas (a menudo distintas y contradictorias) de la academia y de nuestros co-laboradores? ¿Cómo hemos gestionado los conflictos, los desencuentros, las tensiones? ¿En qué registros se han producido y/o recogido los resultados? ¿Hemos combinado momentos más colaborativos y otros más convencionales o extractivistas a lo largo del proyecto?

Tomar la práctica colaborativa como objeto de indagación, pensar sobre la colaboración desde la colaboración, reflexionar colectivamente en torno a estas preguntas (y otras similares que surjan a partir de cada proyecto), es lo que nos va a permitir articular una discusión menos programática, más situada y concreta, sobre este enfoque, y avanzar así en nuestros debates y propuestas.

3. Poder y (a)simetrías. Caminando hacia lógicas de co-decisión

La colaboración busca dispersar el poder entre los diferentes actores implicados en un proyecto, que se distribuya en lugar de concentrarse en el investigador o investigadora académicos. Este es su horizonte de sentido: construir un marco de negociación, co-decisión y corresponsabilidad; trenzar otro tipo de vínculos entre los actores y

con el proceso; y caminar hacia lógicas y prácticas de reciprocidad, diálogo crítico, acompañamiento, cuidados, y aprendizaje colectivo: pensar y trabajar ‘junto y con’ en lugar de ‘sobre’.

Sin embargo, debemos evitar caer en imágenes y discursos ingenuos de horizontalidad. Es fundamental reflexionar colectivamente en torno a las tensiones que atraviesan nuestras prácticas de investigación; aprender (y enseñar) a habitar creativamente esa complejidad, y tomarla como condición constitutiva de nuestros proyectos, recordando que gran parte de la riqueza del enfoque que estoy proponiendo proviene precisamente de confrontar de manera directa, con honestidad, los desafíos y las contradicciones ético-políticas que van apareciendo en nuestro trabajo (Hale, 2008).

Por otro lado, es importante evitar las lecturas estáticas o unilaterales respecto al poder en contextos de investigación. De nuevo, el análisis debe hacerse caso por caso, pero es un error pensar que, por defecto, el poder solo está en manos del investigador o investigadora académicos; no deberíamos subestimar ni invisibilizar la capacidad de agencia de los sujetos con quienes trabajamos. Lo que podría denominarse como el ‘giro colaborativo’ en etnografía no puede entenderse únicamente como resultado de la buena voluntad de los investigadores e investigadoras. La entrada en la academia de personas implicadas en diferentes movimientos sociales (movimiento feminista, movimiento antirracista/decolonial, educación popular y comunitaria, etc.) jugó un papel en ese proceso, pero no fueron los actores principales.

Sabemos que la antropología contemporánea está marcada por el efecto combinado de dos grandes críticas que forzaron su redefinición en las últimas décadas. Por un lado, la conocida como la ‘crisis de representación’ –que no desarrollaré aquí–, generada al interior de la disciplina (Clifford y Marcus, 1986). Por otro lado, impulsada en este caso desde fuera de la academia, la ‘rebelión’ de los sujetos de investigación: los grupos en los que se centraba el trabajo de la antropología, generalmente colectivos subalternos/subalternizados, comenzaron a problematizar de manera sistemática el carácter extractivo y colonial de la disciplina. Cansados de ser ‘estudiados/as’

(medidos, analizados, narrados, cosificados, tratados como objetos) empezaron a “cuestionar tanto los derechos como las intenciones de los antropólogos que quieren acceder a ellos” (Wolf, 2001: 79). Estos grupos/sujetos comenzaron a demandar un mayor control tanto del proceso de construcción como del contenido final de las representaciones que se elaboraban en torno a sus formas de vida; y a exigir la articulación de relaciones y prácticas más igualitarias, recíprocas y negociadas, llegando en ocasiones a desarrollar sus propios protocolos de investigación que debían ser respetados y cumplidos por los académicos y académicas. Así, van a ser los intereses y necesidades de estos grupos, y no las preguntas o debates disciplinares ni los criterios e intereses del etnógrafo, los que se sitúen en el centro; el investigador o investigadora ya no serán los únicos que hacen preguntas, ahora deben también responderlas: ¿quién eres, y por qué vienes a investigarnos? ¿Para qué, para quién, y cómo vas a hacerlo? y ¿cómo nos va a servir a nosotros/as esta investigación?

Que la autoridad del etnógrafo o etnógrafa se vuelva equivalente, y en ocasiones hasta subordinada, a la de los sujetos con quienes trabaja –caminar hacia prácticas de co-decisión, corresponsabilidad, y autoridad compartida– es el elemento que va a redistribuir el poder en contextos de investigación; es a través de ese gesto como “se cambian las relaciones de dominio por una acción conjunta, por un diálogo real a través de la confrontación” (Vasco Uribe, 2002: 688). ¿Cómo se ha manifestado la cuestión del poder en tus proyectos, cómo se ha negociado/distribuido, cómo se ha ido modificando? ¿Quién ha tenido (mayor) poder de decisión sobre el diseño, el proceso, el análisis, o la difusión de los resultados?

4. Formas de la relevancia / Escalas de la responsabilidad

Una de las características centrales de la investigación colaborativa es que el proceso de (co)producción de conocimiento resulta útil,

simultáneamente, para diferentes sujetos y contextos, tanto dentro como fuera de la academia.

Por ejemplo, en mi caso, suelo explicar que una de las ventajas de desplegar una antropología junto y con los movimientos sociales es que esta práctica me permite cumplir tres objetivos: por un lado, amplía, enriquece, y complejiza nuestro conocimiento sobre la acción colectiva y los movimientos sociales contemporáneos; por otro lado, la colaboración hace que los proyectos sean útiles para los sujetos con quienes trabajamos, ya que si tanto el diseño como la implementación del proyecto se realizan de manera conjunta, la investigación se conectará con los intereses, las preguntas y las necesidades de nuestros colaboradores; y finalmente, lo colaborativo engarza con debates centrales en la disciplina, al colocar las cuestiones epistemológicas y metodológicas –el cuestionamiento de las formas hegemónicas de producción y validación del conocimiento– como eje de nuestro trabajo. Estos tres objetivos se cumplen durante el proceso de la investigación, el tiempo de la reflexión y de la práctica, de la teoría y de la acción, no están separados, y en este sentido considero que las propuestas colaborativas tienen un recorrido más amplio que los modelos de ‘ciencia social de orientación pública’ que se plantean desde posiciones más tradicionales (Arribas Lozano, 2018b).

Esta categoría/dimensión se organiza en torno a la pregunta de si este ‘éxito’ simultáneo a diferentes niveles, dentro y fuera de la academia, es cierto en nuestras investigaciones (incluidas las mías, claro). Si pensamos en la relevancia de nuestros proyectos para los grupos o comunidades con quienes trabajamos, entendidos aquí como co-investigadores/as, ¿qué han aportado nuestras investigaciones a sus procesos organizativos (o de otro tipo)? ¿En qué maneras ha sido útil para ellos y ellas la colaboración que hemos compartido? ¿Cómo se ha negociado y decidido esa ‘utilidad’, cómo se ha dado cuerpo a esa ‘relevancia’? Si pensamos en relación a la academia, a la disciplina que ejercemos, a nuestra comunidad de pares, a quien (en ocasiones) paga nuestro sueldo o beca, ¿qué aportan nuestras investigaciones a nivel teórico, metodológico, etc.? ¿En qué medida estamos

ampliando o problematizando el conocimiento ya existente, en qué debates y discusiones estamos participando? ¿Qué estamos produciendo o proponiendo que sea relevante en este contexto?

¿Qué significa tener éxito en un proyecto de investigación colaborativa? ¿Conocemos experiencias en las que esa ‘simultaneidad’, esos objetivos múltiples y diferenciados, se hayan cumplido? Por otro lado, ¿qué significa ‘fracasar’ en una colaboración? ¿Cómo manejamos las expectativas (propias y ajenas) que no se han podido cumplir? ¿Qué podemos aprender de los proyectos que no han funcionado? ¿Hay literatura que narre casos de este tipo?

En el escenario complejo de esta ‘doble lealtad’ hacia la academia y hacia la gente con la que trabajamos/colaboramos, ¿en relación a qué actores y en qué contextos hemos sentido que teníamos mayor responsabilidad? ¿Ante quién rendimos (o sentimos que deberíamos rendir) cuentas? ¿Cómo hemos manejado las tensiones de la colaboración, el cansancio (y a veces, la frustración) que se generan al tener que responder a expectativas y demandas que suelen ser heterogéneas y, a menudo, divergentes? ¿Cómo debe evaluarse, y quiénes deberían evaluar, el impacto o la utilidad de una colaboración? ¿Cómo hemos afrontado las diferentes lógicas y mecanismos de validación de nuestro trabajo que se dan dentro y fuera de la academia?

5. El rol del investigador o la investigadora – el arte de descentrarse

Como vengo señalando, la colaboración implica definir junto y con los sujetos con quienes trabajamos “tanto las temáticas que se ponen en juego en nuestros proyectos, como los medios a través de los cuales vamos a explorarlas” (Holmes y Marcus, 2008: 86). Así, para los académicos y académicas, colaborar implica perder grados de control sobre el proyecto de investigación. Negociar cada parte del proceso y, en ocasiones, subordinar nuestros propios intereses y

objetivos a los de las personas con las que colaboramos, nos obliga a desaprender la autoridad, los automatismos y los privilegios vinculados a nuestra posición. La práctica colaborativa demanda que el investigador o investigadora se desplacen, se des-centren, cambien su posición (y su disposición), sean capaces de ponerse *fuera de lugar*: pasar del rol de expertos/as para el que nos entrenaron –según el cual nuestro saber cuenta más que otros saberes– al de compañero epistémico (ídem, p. 83), facilitador/a, transductor/a u otros papeles que se definirán dependiendo de cada proyecto concreto.

Esta tensión/desafío puede ser creativa (y abrir posibilidades para el pensamiento y la acción), o puede paralizarnos: ¿qué soy, investigador/a o compañero/a? ¿Soy las dos cosas? ¿Soy más una cosa que la otra? ¿Qué se espera de mí? ¿Qué debería hacer? En este contexto, las emociones son centrales, por la intensidad de la conexión con nuestros colaboradores/as, por la importancia de la dimensión ético-política, por la apertura a la vulnerabilidad, etc. En ese sentido, al presentar y discutir sobre propuestas colaborativas a menudo me he encontrado con la idea de ‘desaparecer’ como investigador o investigadora (ser ‘simplemente uno o una más’, fusionarse dentro de un proyecto colectivo), planteada unas veces como ideal normativo (el horizonte al que deberíamos aspirar) y otras como ansiedad o temor (si el conocimiento se produce con otros y otras, ¿qué utilidad/sentido tienen mis saberes, mi formación, mi trayectoria³). En lugar de ‘desaparecer’, mi propuesta es ensayar lógicas de co-presencia, co-decisión y corresponsabilidad, que se irán articulando de

³ En mis presentaciones he encontrado también cierta confusión entre la noción de *descentrarse* y la de *situarse* como investigadores/as. ‘Descentrarse’ hace referencia a desplazarse, dejar el espacio necesario para que el proceso pueda ser realmente construido entre diferentes actores. Si el/la investigador/a se mantiene en el centro, la colaboración tal y como la estoy definiendo aquí no es posible; podrá haber diferentes grados de participación, pero será con las normas y objetivos definidos unilateralmente por el/la académico/a. Por su parte, ‘situarse’ remite a la importancia de explicitar nuestro lugar de enunciación como investigadores/as, la trayectoria y la posición desde donde uno/una piensa, mira, escribe, que son elementos que planteé en la dimensión 1 del capítulo.

diferentes maneras en cada investigación (y que incluso pueden variar dentro de un mismo proyecto).

Por otro lado, para que una investigación sea colaborativa los sujetos con quienes trabajamos deben ‘apropiarse’ del proyecto, hacerlo suyo. No hay colaboración sustantiva sin ‘apropiación’, sin ese elemento es imposible articular y/o sostener proyectos colaborativos. Sin embargo, la noción de apropiación genera fuertes resistencias, ya que se entiende que subordinar el trabajo académico a los intereses y demandas de nuestros colaboradores implica una pérdida de autonomía analítica para el investigador o investigadora. Es una cuestión compleja. Algunos autores, como por ejemplo Davydd Greenwood (2000) al hablar sobre su experiencia de IAP en Mondragón, donde 45 socios/trabajadores cooperativistas estuvieron activamente implicados en el proceso de producción de conocimiento, destacan –por encima de cuestiones vinculadas a la autonomía del investigador– la riqueza de los proyectos en los que el conocimiento es co-generado entre sujetos diversos a partir de una agenda colaborativa negociada y definida de manera colectiva. Por otra parte, Xóchitl Leyva y Shannon Speed (2008), desde su experiencia con metodologías decoloniales y de co-labor, han planteado un debate en torno a la cercanía entre las nociones del investigador o investigadora ‘alineados’ con un movimiento social y el investigador o investigadora ‘alienados’ por un movimiento social, un matiz fundamental que reclama vigilancia y atención constantes por nuestra parte.

En cualquier caso, el doble movimiento de *descentramiento* y *apropiación* es el requisito indispensable para que la colaboración sea posible y sea real. ¿Cómo se ha materializado este desplazamiento/transformación del papel del académico o académica en tus experiencias de investigación? ¿Cómo tomó cuerpo la ‘apropiación’ por parte de los sujetos-colaboradores? ¿Cómo hemos negociado o gestionado esta tensión en nuestros proyectos?

6. ¿Quién quiere colaborar? Confianza / Acceso / Proyecto

Esta dimensión se organiza a partir de preguntarnos de quién surgió la idea de la colaboración en las investigaciones que hemos desarrollado, ¿la iniciativa de colaborar fue nuestra, o nos plantearon una propuesta de este tipo? ¿Cuál era nuestra relación previa con los grupos con quienes trabajamos? La confianza entre los distintos actores es una cuestión clave para armar y sostener la colaboración. Podría afirmarse que, en general, cuanta más confianza previa hay, cuanta más fluida y orgánica es la relación entre los diferentes actores implicados en la investigación, y cuanto más común sea el proyecto –cuanto más compartidas sean las preguntas, los objetivos, y las decisiones en torno al diseño y la implementación del mismo– más sencillo será sostener la colaboración.

En este sentido, Joanne Rappaport (2008) planteaba tres condiciones para el desarrollo de una investigación colaborativa. En primer lugar, el compromiso de sostener un diálogo a largo plazo por parte del investigador o investigadora, algo que no siempre es posible en los tiempos acelerados de la academia neoliberal; segundo, la presencia de un grupo de interlocutores/as que puedan asumir y liderar el proceso de co-análisis y co-teorización, y que tengan la motivación y el interés de implicarse en un proyecto/proceso de este tipo; y finalmente, un grado alto de confianza entre las partes, que generalmente es resultado de estar inserto –enraizado– en una red de relaciones con los sujetos de la investigación. Lo contrario a estar enraizado/a es el modelo, común por ejemplo entre quienes estudian movimientos sociales, de ‘lanzarse en paracaídas’ sobre un evento/proceso/movimiento que sea llamativo en un momento dado (que tenga cierto prestigio o visibilidad mediática), pero con el que no tenemos conexión previa; en ese caso: ¿por qué iban a querer prestarnos atención? ¿Por qué iban a tomarnos en serio? ¿Por qué deberían confiar en nosotros o nosotras?

En ocasiones puede ocurrir que sean los actores no-académicos quienes nos busquen para abrir un proceso de colaboración, ofreciéndonos trabajar de manera conjunta en algún proyecto articulado a partir de sus propias preguntas, inquietudes, e intereses. Este sería un escenario ideal: encontrar un grupo que nos invite a colaborar (o que nos ‘obligue’ a hacerlo si nos acercamos con una propuesta de corte más tradicional).

A menudo, sin embargo, son los académicos o académicas quienes diseñan un proyecto y tratan de convencer/seducir a un grupo para que colabore con ellos. Cuando el interés en la investigación no es compartido nos encontramos ante una situación compleja, ¿puede devenir ‘común’ un proyecto que ha nacido desde otras coordenadas? ¿Qué hacer si los sujetos a quienes nos acercamos no quieren ‘colaborar’, si sus expectativas son de otro tipo? En situaciones así la colaboración solo será posible si los actores con quienes queremos trabajar perciben/evalúan que implicarse en el proyecto que les proponemos tendrá alguna utilidad para su propia praxis. En ese contexto, como planteé anteriormente, la apropiación de la investigación por parte de nuestros co-investigadores, y la correspondiente negociación y modificación del proyecto en función de sus deseos e intereses, es la condición imprescindible para la colaboración. Mediante un ‘giro colaborativo’, los sujetos con quienes queremos trabajar han de tener un papel directo en la definición de los objetivos del proyecto, del tipo de conocimiento que debe producirse, y de cómo ha de ser producido.

Cuanto más se apropien los sujetos del proyecto, y más funcione la investigación desde lógicas de autoridad compartida y co-decisión, más rico puede ser el análisis realizado, ya que ese proceso será útil para todos los actores implicados: para nuestros co-investigadores, al conectar directamente con sus preguntas y necesidades; y para los académicos y académicas, al permitirnos entender de manera más rica, más compleja y matizada, aquello que estamos estudiando. Así, la dimensión colaborativa va a profundizar tanto la relevancia social como la potencia interpretativa de nuestros proyectos.

7. Sobre la representación. Al final, ¿quién escribe sobre quién?

Esta dimensión-categoría gira en torno a las cuestiones de la escritura y la autoría. Si una investigación colaborativa es un proceso de producción colectiva de conocimiento, ¿debería ser también un ejercicio de escritura y autoría colectiva en torno a ese proceso? ¿Qué significa escribir en colectivo, tiene que participar toda la gente implicada en la investigación? ¿Puede tomarse como proceso colectivo/colaborativo que aquello que el académico o académica escriben sea revisado y validado (o cuestionado, demandando las modificaciones necesarias) por parte de los sujetos co-investigadores? La escritura y la autoría colectivas no siempre son aceptadas en la academia, por ejemplo no lo son (al menos hasta el momento) en proyectos de tesis doctoral, ¿qué podemos hacer en estos casos?

¿Quién define –quién tiene el control– sobre las representaciones que surgen a partir de un proyecto colaborativo? Más allá de las normativas marcadas por los comités de ética institucionales, ¿quién decide los criterios en torno a la difusión y la circulación de lo producido? ¿Hemos tenido desacuerdos o conflictos con nuestros colaboradores en este sentido? ¿Qué pasa si las personas con quienes trabajamos plantean que un producto o resultado determinado no debería difundirse? ¿Cómo hemos gestionado esta dimensión, y las tensiones que produce, en nuestros proyectos?

¿Qué productos han emergido de los proyectos en los que nos hemos implicado? ¿Qué canales de difusión se han empleado? ¿Hemos trabajado en torno a registros que no sean la escritura? ¿Qué otros registros estamos explorando? ¿Se ha elaborado algún material dirigido a espacios y públicos no-académicos? Quizás es importante negociar y acordar desde el principio que, en la práctica, un proyecto va a generar ‘productos’ en diferentes registros y para contextos diversos, algunos académicos y otros de carácter no-académico. No todo tiene que servir para todos/as. En mi experiencia, por ejemplo, mis artículos académicos son de escasa utilidad para la red de

movimientos sociales con la que trabajé; a su vez, la red utilizó como creyó conveniente los materiales de la investigación, que emplearon (y me gustaría pensar que tal vez siguen empleando) en procesos y situaciones en las que yo no estuve implicado de ninguna manera. Algunas cosas de mi proyecto nos sirvieron a todos/as, algunas solo a mí, otras a ellos/as. De nuevo, esta dimensión no puede separarse de las nociones de confianza, co-decisión, etc. que conforman la matriz en su conjunto.

Por otro lado, hay proyectos colaborativos que nacen sin tener la escritura como uno de sus objetivos. Un ejemplo es el trabajo de Vasco Uribe con el pueblo Guambiano en el sur de Colombia, un proceso de co-investigación y de producción/recuperación de conocimiento que en su inicio estaba orientado únicamente al interior de las comunidades, dirigido a reforzar sus procesos de lucha y organización, y que no surgió con la intención de convertirse en texto etnográfico. Sin embargo, durante ese proceso las comunidades decidieron que podía ser útil escribir sus propios relatos sobre sí mismos para confrontar las narraciones que sobre sus formas de vida habían elaborado los antropólogos y antropólogas durante décadas. Se planteó entonces (se soñó) la necesidad de escribir, y se discutió y definió colectivamente cómo y en torno a qué contenidos debía hacerse, buscando consensos cuando era posible o acordando cómo articular las diferencias cuando estas no lograban resolverse (Vasco Uribe, 2007).

Vemos aquí cómo las mismas lógicas y prácticas colaborativas que permiten transformar las relaciones de poder en el trabajo de campo de nuestras investigaciones –el diálogo crítico, la co-decisión, la corresponsabilidad, la autoridad compartida, el descentramiento de las preguntas disciplinarias, y la centralidad de las necesidades, preguntas y ‘formas de conocer’ de los sujetos/colaboradores– pueden extenderse hasta alcanzar y modificar también las relaciones de poder en el proceso de escritura y representación.

8. Temporalidades divergentes. El arte de tejer y sostener procesos

Esta dimensión es tan obvia como fundamental: no hay colaboración posible con prisa. Colaborar implica darnos el tiempo necesario para tejer y sostener los vínculos, las relaciones, la confianza y la complicidad, la escucha, los cuidados, y exige un compromiso con el medio-largo plazo por parte del investigador o investigadora académicos. ¿Quién marca los tiempos en un proyecto/proceso colaborativo? ¿Cómo ha afectado la variable 'tiempo' a nuestras investigaciones? ¿Cuándo comienza un trabajo de este tipo? ¿Cuándo y cómo se termina la colaboración? ¿Y qué ocurre entonces con las relaciones creadas a lo largo del proyecto?

Los diversos actores que se implican en un proyecto colaborativo suelen tener su propia manera de relacionarse con el tiempo. Las urgencias son diferentes: en el ámbito en el que yo he trabajado, los tiempos de la investigación académica son demasiado lentos para las urgencias de los movimientos sociales (pensando en términos de obtención de resultados); y a la vez, los tiempos de los movimientos pueden ser un dolor de cabeza para las urgencias de la investigación académica (pensando en clave de planificación y manejo de recursos). ¿Cómo hemos ido negociando y navegando estas cuestiones en nuestros proyectos?

Generalmente hay una tensión marcada entre los tiempos acelerados y productivistas de la academia neoliberal, y el paso incierto, no-lineal, experimental y artesano de la colaboración. A veces no podemos prolongar/sostener más un proyecto aunque queramos; hay plazos que vienen marcados por la financiación, normativas internas de la academia, motivos personales, etc. Otras veces, sin embargo, esperar nos abre posibilidades inesperadas: por ejemplo, en mi tesis doctoral, que completé en 2014, yo exploraba las lógicas y prácticas emergentes de acción colectiva, cómo y por qué los movimientos sociales estaban redefiniendo sus discursos, modelos

organizativos, y repertorios de acción. Empecé mi proyecto en 2008; en 2010 terminé una primera fase de trabajo de campo, ya tenía material suficiente para armar la tesis pero (buscando justamente un ‘giro colaborativo’ en el sentido que vengo describiendo en este texto) decidí continuar con una segunda fase. Poco después, en la primavera de 2011, la sorpresiva irrupción del acontecimiento/movimiento 15M iba a modificar por completo el contexto en el que se desplegaba mi trabajo. Mi investigación fue (felizmente) desbordada por lógicas y prácticas emergentes de acción colectiva que se desplegaban a un nivel y con una intensidad inimaginable al inicio de mi proyecto.

La colaboración demanda darnos tiempo, un tiempo que no siempre tenemos. En varias ocasiones se me han acercado estudiantes de master que tenían seis meses para hacer una investigación, que –retomando un problema que mencioné anteriormente– no partían de una relación previa de confianza/enraizamiento con los grupos con los que tenían pensado trabajar, y que aún así (por razones casi siempre vinculadas a su activismo político) querían desarrollar un proyecto colaborativo. Me consultaban sobre cómo podían llevar a cabo sus propuestas, y mi respuesta siempre era la misma: no es posible realizar un proyecto de colaboración en esas condiciones. Les indicaba que si tenían planeado hacer después un doctorado podían usar ese tiempo para ir tejiendo la complicidad/confianza necesaria con sus potenciales colaboradores, acompañar sus prácticas, e ir conversando sobre la posibilidad de diseñar e implementar un proyecto de este tipo en el futuro: ¿por qué, para qué, y cómo hacerlo? ¿A qué necesidades y preguntas podía responder? ¿Cuál podía ser su utilidad? Si no tenían intención de dar continuidad a su investigación, entonces sugería que pensarán en una propuesta de otro tipo, ajustada a las características y los límites de su situación. No todo proyecto de investigación puede pensarse en clave colaborativa.

9. ¿Con quién colaborar? ¿Es posible con cualquier grupo/colectivo?

Esta es la dimensión sobre la que tengo más dudas; como ya comenté mi experiencia se centra específicamente en el trabajo con redes de movimientos sociales, y es ahí –desde mi desconocimiento de otros contextos– que planteo la pregunta de si es posible (o no) articular y sostener proyectos de investigación colaborativa con cualquier tipo de actores.

Por ejemplo, una primera pregunta sería si únicamente es posible colaborar con un grupo-sujeto o si los actores pueden devenir sujetos en el proceso de colaboración. ¿Cómo negociar el diseño e implementación de un proyecto con un grupo que no está instituido? ¿Puede apropiarse de una investigación un grupo que no sea un grupo-sujeto? ¿Puede la colaboración operar como práctica instituyente/constituyente? ¿Qué hace falta para que eso sea posible?

Por otra parte, vimos que Rappaport (2008) planteaba que para desarrollar un proyecto colaborativo debemos contar con un grupo de interlocutores que puedan asumir y liderar el proceso de co-análisis, co-conceptualización y co-teorización, sujetos/comunidades reflexivas que presenten cierto grado de análisis y de producción conceptual sobre sus propias prácticas y experiencias. Eso es lo que nos permitirá transformar el trabajo de campo etnográfico en un espacio-tiempo de pensamiento y elaboración colectivos. Y aquí me surgen dos dudas; por un lado, es necesario preguntarse si todo grupo-sujeto piensa y se piensa críticamente, si presenta (o no) grados de reflexividad en torno a sus propias prácticas; por otro lado, al poner tanto énfasis en los elementos racionales/logocéntricos, quizá no estamos pensando suficientemente en cómo podemos colaborar en investigación con sujetos/grupos/comunidades para quienes esos elementos son tan solo una de las diferentes dimensiones que constituyen sus formas de conocer y de producir conocimiento, una cuestión donde lo colaborativo y lo decolonial se cruzan de manera intensa.

Otra pregunta diferente que aparece a menudo en los debates en torno a las metodologías colaborativas es si es necesario tener un marco normativo compartido con nuestros sujetos/co-investigadores para poder colaborar, ¿podemos trabajar desde estos enfoques y propuestas con un grupo con el que no sentimos afinidad, afecto, solidaridad? ¿Podemos hacer etnografía colaborativa con un grupo que nos genera rechazo?

Finalmente, otra tensión/pregunta que cruza esta dimensión gira en torno a la cantidad de distancia social entre el académico o académica y los sujetos co-investigadores –en términos de clase, raza, género, edad, etc. – que puede absorber la colaboración. Toda investigación está atravesada por múltiples asimetrías (y jerarquías) que están en disputa y que se negocian y renegocian al interior de cada proyecto, ¿cuánta asimetría puede soportar una investigación sin bloquearse, sin que se vuelva inviable?

En mi propia experiencia, por ejemplo, las redes de movimientos sociales con las que trabajé eran prácticamente un caso ideal de ‘compañeros/as epistémicos/as’. Se trataba de un grupo-sujeto, redes activistas de largo recorrido para las que el pensamiento colectivo y las prácticas-de-conocimiento eran centrales. Además, anteriormente yo había formado parte de esas redes de movimiento durante años. En el momento de desarrollar mi proyecto no tenía una relación orgánica con esos espacios porque acababa de regresar después de pasar varios años viviendo en otro país, pero para muchos y muchas integrantes de la red yo era un amigo y/o un viejo compañero de militancia. La confianza mutua, el vínculo/enraizamiento que he señalado como fundamental para la colaboración, estaba asegurado: de alguna manera yo era simultáneamente un actor externo e interno a la red, y esa posición fue clave para el proyecto. En gran medida mi relación con los sujetos/co-investigadores era una relación ‘entre iguales’; nos conocíamos desde antes, teníamos experiencias compartidas, un universo cultural y un horizonte político similares, hablábamos (literal y simbólicamente) el mismo idioma. No sé

si encontraré otro proyecto donde las condiciones para la colaboración sean tan favorables.

Años después, en 2015, mientras trabajaba en la Universidad del Witwatersrand, en Johannesburgo, Sudáfrica, los y las estudiantes de raza negra iniciaron un potente ciclo de movilizaciones en las que exigían la descolonización de las universidades a nivel del currículum académico, pedagogías, composición del profesorado, política lingüística, cultura institucional, etc. Fascinado a muchos niveles por lo que estaba ocurriendo –era un momento histórico, las mayores movilizaciones desde el final (formal) del *apartheid*– yo jugaba a imaginar cómo sería tejer una investigación colaborativa con los y las estudiantes en lucha. Sabía, sin embargo, que era un proyecto imposible. La situación era radicalmente opuesta a la descrita en mi proyecto anterior: no tenía vivencias compartidas con los y las estudiantes; no había una relación de confianza –yo era un recién llegado, no me conocían de nada–; nuestra experiencia del mundo era (por muchas razones) diferente; y además, y esto es fundamental, simbólica y estructuralmente yo –hombre, blanco, europeo– representaba justo aquello contra lo que se ponían en movimiento. En este caso, tratándose de estudiantes universitarios, el problema no era la diferencia entre las formas de conocer y producir conocimiento, nuestro ‘entrenamiento’ en ese sentido era muy similar; sin embargo, la distancia social entre nosotros era tan intensa que no había proyecto de colaboración que pudiera soportarla.

10. Conclusión

Las nueve dimensiones que conforman este texto son piezas para un debate (abierto, no normativo, no dogmático) en torno a las metodologías colaborativas. Los elementos que he presentado permiten –sobre todo cuando se plantean y responden en colectivo– imaginar

y ensayar otras formas de producir conocimiento, de investigar, de relacionarnos con nuestro tiempo y sus preguntas.

Estos elementos/dimensiones son centrales para las distintas tradiciones de pensamiento e investigación que mencioné en el primer cuadro de la matriz, aunque puedan declinarse de manera diferente en cada caso. Las cuestiones del poder, la confianza, el por qué y el para qué de nuestros trabajos, las lógicas de co-decisión, co-presencia y corresponsabilidad, la experimentación, los cuidados, la autoridad compartida y el análisis conjunto, etc., son parte fundamental de esas prácticas y de los cuestionamientos epistémicos y metodológicos que nos proponen. Es desde estos elementos compartidos desde donde tiene sentido ponerlas en diálogo, abrir un espacio/proceso de escucha mutua, un caminar preguntando donde aportar lo aprendido y descubrir lo que no sabemos, lo que no podemos ver desde nuestra posición particular, lo que es común y lo que no, la diferencia que nos invita a transformar nuestra mirada.

En este contexto, es importante preguntarse también sobre el encaje de la investigación colaborativa en la academia neoliberal, con su vocación individualizadora, productivista, orientada a resultados más que a procesos, y con una definición cada vez más estrecha de qué tipos de saberes cuentan. En una academia que opera desde lógicas y prácticas de extractivismo epistémico y colonialidad del saber, ¿hay lugar para lógicas y prácticas colaborativas, artesanales, experimentales, que no funcionan desde criterios instrumentales? Pelear por otras formas de hacer investigación implica pelear también por imaginar y construir otra universidad.

Queda pendiente el ejercicio, que habrá que desarrollar a partir del análisis de proyectos y experiencias concretas de investigación, de reflexionar sobre las relaciones y combinaciones que se dan entre las nueve categorías propuestas. Como he indicado, cada elemento de la matriz toma sentido completo únicamente en relación con el resto de dimensiones que la componen. En la práctica, ¿qué elementos facilitan, dificultan, o imposibilitan la colaboración? He esbozado algunas ideas muy generales: será más fácil tejer/trenzar

investigaciones colaborativas si hay una relación previa de confianza mutua, si estamos enraizados/as en las comunidades con las que queremos trabajar; si se trata de grupos conformados como sujetos, y que dan importancia a la producción colectiva de conocimiento sobre sus propias prácticas; si tenemos el tiempo necesario para establecer conversaciones de largo recorrido; si los sujetos se ‘apropian’ del proyecto; si sabemos soltar el control sobre la investigación, armar espacios y dinámicas de co-decisión y autoridad compartida entre los actores implicados, etc.

Hay que profundizar más en esa dirección, evitar las discusiones sobre lo que ‘debería ser’ la colaboración, y trabajar en clave de proyectos colaborativos reales con sus potencias y sus límites, sus tensiones y dificultades, sus logros y sus contradicciones. Por eso organicé el texto en torno a preguntas prácticas: ¿qué decisiones hemos tomado? ¿Qué es lo que hemos podido hacer y lo que no? Ahora es el momento de comprobar si las dimensiones propuestas sirven para sistematizar y avanzar en nuestros debates, si pueden facilitar el diálogo entre investigaciones, estructurar cursos de formación, acompañar a quienes quieran explorar las metodologías colaborativas, etc. Y es también el momento de pensar cómo podría mejorarse, qué habría que cambiar, qué dimensiones sobran o faltan para que sea una herramienta realmente útil.

Bibliografía

Arribas Lozano, A. 2015 “Antropología colaborativa y movimientos sociales: construyendo ensamblajes virtuosos entre sujetos en proceso” en *Ankulegi*, N° 19: 59-73.

Arribas Lozano, A. 2018a “Knowledge co-production with social movement networks. Redefining grassroots politics, rethinking research” en *Social Movement Studies*, Vol. 17, N° 4: 451-463.

Arribas Lozano, A. 2018b “Reframing the public sociology debate: Towards collaborative and decolonial praxis” en *Current Sociology*, Vol. 66, N° 1: 92-109.

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.) 2007 *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (Bogotá: Univ. Javeriana / Univ. Central / Siglo del Hombre).

Clifford, J. y Marcus, G. E. (eds.) 1986 *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography* (Berkeley: University of California Press).

Espinosa, Y.; Gómez, D. y Ochoa, K. (eds.) 2014 *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (Popayán: Editorial Universidad del Cauca).

Estalella, A. y Sánchez Criado, T. (eds.) 2018 *Experimental Collaborations. Ethnography Through Fieldwork Devices*. (Oxford: Berghahn Books).

Fals Borda, O. 1979 *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla* (Bogotá: Tercer Mundo).

Greenwood, D. 2000 “De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas” en *Revista de Antropología Social*, N° 9: 27-49.

Gregorio Gil, C. 2006 “Contribuciones feministas a problemas epistemológicos de la disciplina antropológica: representación y relaciones de poder” en *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol. 1, N° 1: 22-39.

Hale, C. R. (ed.) 2008 *Engaging contradictions: theory, politics, and methods of activist scholarship* (Berkeley: University of California Press).

Harding, S. G. (ed.) 1987 *Feminism and Methodology* (Bloomington: Indiana University Press).

Holmes, D. R. y Marcus, G. E. 2008 “Collaboration Today and the Re-Imagination of the Classic Scene of Fieldwork Encounter” en *Collaborative Anthropologies*, N° 1: 81-101.

Juris, J. y Khasnabish, A. (eds.) 2013 *Insurgent Encounters: Transnational Activism, Ethnography and the Political* (Durham: Duke University Press).

Kovach, M. 2009 *Indigenous Methodologies: Characteristics, Conversations, and Contexts* (Toronto: University of Toronto Press).

Lassiter, L. E. 2005 *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography* (Chicago: University of Chicago Press).

Leyva, X. y Speed, S. 2008 “Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor” en Leyva, X. et al. (coord.) *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (México: CIESAS / FLACSO).

Rappaport, J. 2008 “Beyond Participant Observation: Collaborative Ethnography as Theoretical Innovation” en *Collaborative Anthropologies*, N° 1: 1-31.

Smith, L. T. 1999 *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples* (Londres: Zed Books).

Vasco Uribe, L. G. 2002 *Entre selva y páramo: viviendo y pensando la lucha india* (Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia).

Vasco Uribe, L. G. 2007 “Así es mi método en etnografía” en *Tabula Rasa*, N° 6: 19-52.

Villasante, T. R. 2006 *Desbordes creativos. Estilos y estrategias para la transformación social* (Madrid: Los Libros de la Catarata).

Wolf, E. 2001 *Pathways of Power: Building an Anthropology of the Modern World* (Berkeley: University of California Press).

Capítulo 8

El poder descolonizador de la teoría Kaupapa Māori*

Norma Rosales-Anderson

Este capítulo destaca la importancia de la expansión de los paradigmas indígenas internacionales a través de las colaboraciones y la receptividad cultural tal como fue adoptada en mi doctorado. Mi tesis doctoral, titulada *The Space Beyond – Academic Quality Renaissance: Case studies within Māori, Mapuche and Mocoví tertiary education organisations* (*El espacio más allá. Renacimiento de la calidad académica: Casos de estudio entre las organizaciones de educación terciaria Māori, Mapuche y Mocoví*), utilizó un enfoque de cruce de fronteras epistemológicas que se explica en este capítulo.

Inicialmente, establezco mi posición dentro de la investigación estableciendo sus antecedentes. Se explican mis responsabilidades como argentina que trabaja en una organización de educación terciaria Māori, utilizando la teoría Kaupapa Māori. En segundo lugar, se examina el poder descolonizador de la teoría indígena Kaupapa Māori. La teoría Kaupapa Māori fue el catalizador utilizado en los tres casos de estudio conducidos en organizaciones indígenas de

*Traducido del inglés con la colaboración de Mariel Guzmán S. y Margarita Alcántara Alemán.

educación terciarias de Aotearoa Nueva Zelanda, Chile y Argentina. El tercer aspecto de este capítulo se refiere al diseño metodológico empleado en los tres estudios interculturales. Los conceptos de criticidad evolutiva y bricolaje, comparados con el tejido de una manta, facilitaron una metodología basada en Kaupapa Māori. La fluidez de la teoría Kaupapa Māori está demostrada dentro del contexto de la investigación realizada en Chile y Argentina. Los enfoques basados en principios de un marco de investigación culturalmente receptivo guiaron las interacciones y los protocolos humanos en lo que respecta a cada comunidad indígena investigada.

Las tres dimensiones de semántica, pragmática y sintáctica en un enfoque de estudio de caso múltiple agregaron rigor y profundidad al diseño de la investigación. Estas dimensiones se derivaron de realidades sociales que fueron analizadas de manera crítica a través de métodos de recolección de datos. Estos métodos de entrevistas, análisis documentales hui, notas de campo y fotografías se adaptaron y/o crearon para servir a las metodologías culturalmente receptivas explicadas en este capítulo.

1. Posicionamiento y antecedentes

Mis ideas personales y profesionales son experiencias entretejidas que conforman mi ubicación histórica en el mundo y del mundo. Como escritora, no deseo meramente exponer la realidad, sino continuar el proceso de descubrimiento de mi campo interno y externo (Lincoln & Guba, 2003). Como una investigadora crítica, manifiesto mi posicionamiento y mis afirmaciones subjetivas (Kincheloe & McLaren, 2005). El investigador crítico y el escritor preceden al autor, por lo que incluyo lo racional, lo emocional y, a veces, lo personal. Las historias de la autora intentan equilibrar los escritos académicos y evitar las relaciones de poder, que, a su vez, la investigación crítica intenta anular (Grey & Sinclair, 2006).

Aotearoa, Nueva Zelanda, ha sido mi hogar por los últimos treinta años. Mi país natal, Argentina, despertó mis ideas de liberación y espíritu de supervivencia, derivadas de una larga opresión antidemocrática. Durante mis años universitarios, fui testigo de la captura de estudiantes, de jóvenes presuntamente violadas, torturadas y asesinadas por grupos de militares. Los “desaparecidos” durante “la Guerra Sucia” (1976-1983) se convirtieron en un motivo para buscar otros horizontes (Obuka, 2009). La interrupción continua de la democracia nos llevó a un éxodo de jóvenes profesionales argentinos (Theiler, 2005). Con mucho entusiasmo, recibí una invitación para trabajar en ‘la tierra de la gran nube blanca’, tal como es conocida Aotearoa Nueva Zelanda (Pember Reeves, 1924). Cuando llegué a Aotearoa en 1984, me cautivó la tranquilidad y la paz que prevalecían en cada uno de los rincones representando la esencia de una libertad desconocida. En mi papel como administradora de un hospital, un Kaumātua (abuelo sabio) me invitó a una ceremonia conmemorativa de la protesta ocupacional Māori que aconteció en la localidad de Bastion Point en 1977. Un análisis histórico de dicha ocupación está más allá del alcance de este capítulo; limité mi crítica a reconocer mi descubrimiento de la realidad de que mi nuevo paraíso no era tan inmaculado como creía. Sin criticar con detalle los eventos históricos, la ocupación de activistas Māori durante 507 días en Bastion Point fue una de las principales luchas por el derecho a la tierra Māori en la década de 1968 a 1978; la confiscación de tierras nativas fue una de las problemáticas fundamentales de la era que proporcionó momentos poderosos y simbólicos dentro de la historia moderna de Nueva Zelanda (Walker, 2004).

La conmemoración de Bastion Point expuso la realidad de las injusticias que sufrieron la Tangata Whenua (Gente de la Tierra) de Aotearoa Nueva Zelanda, así como otros pueblos indígenas, las masacres y el genocidio de los colonizadores en Sudamérica (Trincherro, 2000). En el medio de historias similares de colonización, percibí que las voces indígenas no estaban explícitamente silenciadas. Pude contemplar espacios y oportunidades que se abrirían paulatinamente.

Desde que me establecí en Nueva Zelanda, he estudiado y trabajado en los campos de la salud, el trabajo social y la educación. Mis roles dentro de estos espacios están relacionados con el manejo de calidad. Durante las reformas de 1980, diseñé manuales internos de mejora de la calidad para organizaciones, de acuerdo con las políticas gubernamentales externas. Basada en mi experiencia en la enseñanza, me aseguré en tener sistemas que apoyaran mi trabajo. Abogo por la calidad en mi papel en cualquier organización para crear una cultura de responsabilidad y efectividad. Sin embargo, presencié una transición gerencial emergente de la Nueva Administración Pública. El término calidad se convirtió en “una exposición diaria de aerosol educativo” (Smyth & Shacklock, 1998: 21) posicionado detrás de los tres pilares de efectividad, eficiencia y economía, para producir más con menos (Sachs, 2003). Las reformas impactaron de manera negativa a la población Māori, lo que resultó en un aumento del desempleo. Existía el supuesto discurso dominante de que todos los neozelandeses tenían los mismos valores culturales, creencias, aspiraciones e historias (Durie, 2005). De manera simultánea y apoyado por movimientos globales, se alzó un nuevo espíritu de autodeterminación para conservar su ‘indigenismo’ por parte de los Māori y de otros grupos indígenas (Rosales-Anderson, 2018). Junto con otros campos, la salud, el trabajo social y la educación comenzaron a navegar espacios entre dos mundos, en esencia, los mundos neoliberal e indígena.

Desde los últimos diez años hasta el presente, soy Licenciada Registrada en Asistencia Social Bicultural y Profesora de Humanidades en Te Wānanga o Aotearoa, una de las tres únicas Wānanga en Aotearoa Nueva Zelanda. Tradicionalmente, las casas Māori llamadas Wānanga eran lugares de aprendizaje, que estaba reservado para personas eruditas (Robust, 2007). Hoy, las Wānanga son organizaciones de educación terciarias indígenas Māori responsables de administrar sus instituciones de acuerdo con Tikanga (valores y

protocolos)¹ Māori y Ahuatanga (perspectiva) Māori. La posición de la Wānanga es ayudar a “los Māori a ver e interpretar el mundo a través de los ojos Māori” (Royal, 2005: 10). Aun así, la Wānanga depende de la aprobación y acreditación externa del gobierno para operar sus programas.

Siendo inevitable navegar la calidad entre los mundos neoliberal e indígena, encontré espacios que son incongruentes entre sí. La opción obvia para investigar a través de mi maestría en Liderazgo y Gestión Educativa era plantear la pregunta de cómo los líderes gestionan la calidad en el escenario de la Wānanga. Esta investigación, titulada “*Managing quality in a Wānanga setting – Two sides of the same coin*” (Gestión de la calidad en el escenario de la Wānanga, dos caras de la misma moneda) (Anderson, 2014), se limitó al tiempo y espacio de la maestría. Por consiguiente, este estudio fue contextualizado con una pequeña muestra de una de las tres Wānanga. Mis estudios doctorales se expandieron para incluir tres casos de estudio de la organización de educación terciaria indígena en Sudamérica. Los contextos históricos, culturales, sociales, económicos, políticos y éticos fueron de interés al elegir los lugares para mi investigación (Denzin & Lincoln, 2005). Intencionalmente, escogí tres organizaciones localizadas en Aotearoa Nueva Zelanda, Chile y Argentina. Esta decisión fue tomada al tener en cuenta aspectos académicos, personales y prácticos. Desde una perspectiva académica, la bibliografía para la investigación reveló que la educación superior en los países antes mencionados ha estado a la cabeza de los análisis críticos de las reformas neoliberales. Personalmente, me interesaban las organizaciones de educación terciarias en estos países. En la actualidad imparto clases en Ngā Poutoko Whakarara Oranga (Licenciatura de Trabajo Social Bicultural) en Te Wānanga o Aotearoa. Además de que nací y crecí en Argentina, históricamente, Chile y Argentina

¹ Tikanga: Los valores y protocolos envuelven el proceso de mantener relaciones correctas basadas en los principios culturales que conservan prácticas y creencias tradicionales Māori.

compartieron varias culturas indígenas con las que me interesó reconectar durante mi investigación. También tomé en cuenta razones prácticas. Los lugares que elegí para la investigación fueron Auckland en Aotearoa Nueva Zelanda, la Región de la Araucanía en Chile y Santa Fe en Argentina; en estas localidades pude alojarme durante la recolección de datos en campo. Además, la escasez de literatura disponible para las organizaciones indígenas que apoyen el valor de las visiones indígenas impulsó la decisión de iniciar este estudio intercultural como parte de mi doctorado (Rosales-Anderson, 2018).

2. Bricolaje y el poder descolonizador de la teoría Kaupapa Māori

Como primer paso en el diseño de esta investigación intercultural, situé mi postura de investigadora como una bricoladora que teje una manta. El bricolador diseña y crea un bricolaje. El concepto del bricolaje denota la unión de piezas como una manera para ajustar detalles de situaciones complejas que se encuentran en diferentes contextos (Denzin & Lincoln, 2005). Como una bricoladora, recurrí a varios teóricos y teorías que ofrecían posibilidades para un método múltiple de innovación multidisciplinaria, “(...) en una criticidad evolutiva” (Kincheloe & McLaren, 2005: 304). La idea del bricolaje emparejada con la teoría crítica presenta una dimensión emancipadora que trasciende (Kincheloe, McClaren & Steinberg, 2011). A su vez, de manera consciente y diligente, elegí la teoría Kaupapa Māori como el marco teórico principal para mi diseño de investigación dada su postura crítica y emancipadora.

La teoría Kaupapa Māori evolucionó a partir de un renacimiento de la conciencia política entre los académicos Māori. Durante los últimos veinte años en particular, la teoría Kaupapa Māori ha prevalecido en el ámbito educativo. Posteriormente, varios de estos académicos destacaron que la teoría Kaupapa Māori es “necesariamente

definida por los Māori para los Māori, basándose en los valores, experiencias y cosmovisión Māori” (Pihama, 2001: 102) y es “propiedad y control de los Māori” (Nepe, 1991: 15). Mi argumento para extender el uso de la teoría Kaupapa Māori a los marcos de Chile y Argentina coincide con Mahuika (2008) quién sostuvo que las metodologías Kaupapa Māori no se limitan solamente a los investigadores y/o participantes Māori. En cambio, los avances descolonizadores y el empoderamiento de la teoría Kaupapa Māori pueden contribuir de manera sustancial a la propagación mundial de los paradigmas indígenas en la medida en que “los indígenas y la minoría de académicos busquen maneras y medios de articular sus propias verdades y realidades entre las estructuras dominantes occidentales de la academia” (Mahuika, 2008: 3). Desde mi punto de vista, G. H. Smith (1999) motivó a los no Māori a contribuir a la expansión de las posibilidades del compromiso teórico. Por otro lado, L. Smith (1999: 1) nos recordó que el término investigación “es probablemente una de las palabras más sucias en el vocabulario del mundo indígena”. Los recuerdos del imperialismo se han mantenido a través de la forma en la que el conocimiento sobre la población indígena se recolectó, validó y divulgó a través de la visión occidental (L. Smith, 1999). Por consiguiente, fue importante que mi investigación estuviese basada en los contextos políticos e históricos, en los problemas e ideales de las comunidades indígenas involucradas. De la misma manera, Smith (ídem, p. 27) explica que Kaupapa Māori es “una organización compleja de concientización, resistencia y de praxis transformativa que busca transformar de manera colectiva”.

Después de la revisión de la bibliografía sobre el debate del uso de la teoría Kaupapa Māori por los no Māori, presenté mi propuesta y mis percepciones al Kaumātua y al Asesor Cultural Māori de mi organización. Siguiendo las tradiciones Māori, me reuní con ellos *kanohi ki te kanohi* (cara a cara). Fue reconfortante contar con sus bendiciones a través de *karakia* (oración), seguido por *korero* (diálogo) sobre la importancia de la decisión de adoptar Kaupapa Māori. El ser una investigadora, tanto interna como externa, es aceptada en la investigación cualitativa. Sin embargo, tal como L. Smith (1999) menciona,

este rol doble nos obliga a ser pensadores críticos sobre los procesos, las relaciones, la calidad y la riqueza de los datos mientras somos éticos, humildes y respetuosos. La postura crítica de la teoría Kaupapa Māori facilitó los diálogos epistemológicos y metodológicos entre los contextos Māori, Mapuche y Mocoví de Aotearoa Nueva Zelanda, Chile y Argentina, respectivamente. Diálogos contemporáneos similares, apoyados por la teoría Kaupapa Māori, se observan en los trabajos del profesor Māori Graham Smith en Canadá, donde se involucró con el desarrollo educativo de las Primeras Naciones en todas las universidades (Mercurieff & Roderick, 2013). Graham Smith y Paolo Freire trabajaron juntos en temas de justicia social a través de la concientización y la resistencia hacia una praxis transformadora.

Las prácticas de investigación culturalmente específicas de Kaupapa Māori fueron explicadas por Bishop (2005) a través de numerosas nociones y expresiones culturales Māori, tales como *hui* (reunión)², *pōwhiri* (ceremonia formal de bienvenida), *koha* (obsequio)³, *harirū* (arrimar narices como parte de bienvenida), *whanaungatanga* (relaciones o amistad), *mihi* (saludo y reconocimiento oratorio) y *whakapapa* (genealogía). Utilicé conceptos culturales Māori del trabajo mencionado por Bishop (*op. cit.*) y los contextualicé dentro de los casos de estudio interculturales. Bishop (*op. cit.*) nos advirtió que la distancia entre los investigadores y los participantes es un impedimento en relación a la etiqueta internacional en la investigación Kaupapa Māori. Por lo tanto, para actuar de acuerdo con las expectativas de la investigación Kaupapa Māori, destacada por Bishop (*op. cit.*), opté por ejecutar los métodos de recolección de datos con las organizaciones propuestas en forma personal. Esta comunicación directa y presencial en el marco del proceso de recolección de dato, permitió que la postura interpretativa del 'yo' –propio del rol del investigador–, se situara junto a un modo de participación de

² Hui: Reunión manteniendo protocolos y valores Māori.

³ Koha: El obsequio es, generalmente, una contribución en forma monetaria o de alimentos por los gastos o servicios prespados durante la ceremonia.

conciencia de ‘mi mismo’ de mayor profundidad (Bishop, *op. cit.*; Pohatu, 2008). Se presentaron oportunidades para que los participantes y yo como investigadora, compartiéramos nuestras identidades, creencias e ideologías a través del diálogo (Freire, 1998), convirtiéndonos de este modo, en co-investigadores en mente, cuerpo y espíritu durante la travesía del aprendizaje (Meyer, 2005).

Más allá de los problemas éticos en investigaciones con los Māori, los procesos culturales dentro de un enfoque basado en Tikanga involucra siete herramientas, las cuales son: *aroha ki te tangata* (amor por todas las personas), *kanohi kitea* (la cara que se ve), *titiro, whakarongo, kōrero* (ver, escuchar, hablar), *manaaki ki te tangata* (compartir y hospedar a los visitantes), *kia tūpatō* (obrar con cuidado), *kaua e takahia te mana o te tangata* (no disminuir a otras personas), *kaua e māhaki* (no hacer alarde del conocimiento) (L. Smith, 1999). Estos principios son las herramientas para ayudar a los investigadores a reflexionar de manera crítica sobre las interacciones con todos los participantes. Mientras llevaba a cabo la recolección de datos en Chile y Argentina, era imperativo incorporar los principios, valores y prácticas de las culturas de los participantes y yuxtaponerlos con los de Kaupapa Māori. Los valores y las prácticas de las tres culturas, Māori, Mapuche y Mocoví, se relacionaron con teorías y prácticas indígenas en contextos internacionales (Rosales-Anderson, 2018). La percepción de Te Punga Somerville (2011: 65) consiste en apoyar el concepto de fluidez, argumentando que Kaupapa Māori es “maleable, dinámica, variable, no fija, una red más que una estructura (...)”. Estos atributos de la teoría Kaupapa Māori fueron tangibles generalmente, y todos los involucrados a lo largo de la investigación así lo percibieron; a veces, eran más etéreos al interior de las relaciones perdurables que se establecieron más allá de mi investigación.

La elección de Kaupapa Māori como la tela para mi manta me obligó a reflexionar de manera crítica sobre los métodos adecuados para el diseño de esta investigación. Al momento de diseñar, un bricolador puede imaginar los efectos finales. Este proceso exigió una mirada más profunda sobre mis interacciones (Ryan, 2005). Descubrí

que era importante ‘salirse de la caja’ y arriesgarme; el primer paso fue ser aceptada como investigadora no Māori, pero haciendo uso de la teoría Kaupapa Māori. Un lenguaje indígena internacional a través de la esencia de la espiritualidad, las relaciones respetuosas, la concientización y la autodeterminación (Freire, 1998; Pohatu, 2003; L. Smith, 1999; Williamson, 2017) fueron los indicadores que la teoría Kaupapa Māori me propuso que adoptara.

3. Dimensiones semánticas, pragmáticas y sintácticas

Durante mi investigación, fui consciente de que la metodología y los métodos de recolección de datos, requerían estar alineados con los principios del marco teórico Kaupapa Māori, antes mencionados. Además, como bricoladora, pude añadir rigor y profundidad a la estrategia de la investigación empleando el trabajo de Dietz (2009, 2011). La postura crítica de mi investigación apuntó su diseño hacia las tres dimensiones conocidas como semántica, pragmática y sintáctica (Rosales-Anderson, 2018). Las tres dimensiones mencionadas anteriormente se construyeron en principio dentro de un enfoque etnográfico comparativo (Dietz, *op. cit.*). En general, el investigador-etnógrafo estudia a un grupo que comparte la misma cultura y se involucra en la vida diaria de las personas de la investigación (Creswell, 2013). Como alternativa, mi estudio se adaptó mejor a un enfoque que proporcionó un entendimiento profundo de los múltiples casos mientras que se analizaron de manera crítica los datos a través de temas emergentes junto con los temas interculturales (Creswell, *op. cit.*). Por lo tanto, el marco teórico tridimensional contextualizado para mi investigación se construyó sobre las clasificaciones semánticas, pragmáticas y sintácticas (ver Tabla 1), a través de un enfoque de estudio de caso múltiple. El marco teórico tridimensional empleado permitió comparar cada caso de estudio, ya que cada uno fue elegido para demostrar distintos puntos de vista del problema.

Tabla 1

Enfoque de tres dimensiones del caso de estudio

	Primera dimensión Semántica	Segunda dimensión Pragmática	Tercera dimensión Sintáctica
Enfoque	Centrado en el actor	Enfocado en la Interacción	Centrado en la institución
Análisis crítico	Discurso	Praxis	Estructura social
Métodos	Entrevistas	Observaciones (significativas)	Análisis de documentos Notas de campo Fotografías
Perspectiva	<i>Emic</i>	<i>Etic</i>	<i>Emic / Etic</i> Ventana epistemológica

Fuente: Elaboración propia, adaptado de Dietz (2009).

El enfoque del caso de estudio comparativo tridimensional explicado e ilustrado en la tabla anterior enfatizó la criticidad de las realidades sociales de mi investigación. En primer lugar, la dimensión semántica se enfocó en los actores o participantes de mi investigación. Desde esta dimensión, fue esencial saber lo que dijeron los participantes. La dimensión semántica ofreció un enfoque extenso desde una perspectiva *emic*. Los métodos que hacían énfasis en los participantes como actores sociales se caracterizaron como los de mayor interés por encima de las estructuras organizacionales (Ball, 1987; Dietz, 2011). Se utilizó el método de la entrevista con la

dimensión semántica en la investigación. Las entrevistas se completaron escribiendo notas de campo.

En segundo lugar, la dimensión pragmática se enfocó en la interacción de los sujetos. Desde esta dimensión fue esencial conocer la praxis de lo que hicieron los participantes. La dimensión pragmática ofreció un enfoque integral desde una perspectiva *etic*. El nivel de expresión *emic* o los ‘discursos’ se contrastaron con las observaciones a nivel *etic* o las ‘prácticas’. Por lo tanto, el método de observación fue implementado en relación con la dimensión pragmática de mi investigación.

En tercer lugar, la dimensión sintáctica se enfocó en la organización de la estructura social desde una perspectiva holística. Los métodos de análisis documental por grupo focal, notas de campo y fotografías se utilizaron dentro de esta tercera dimensión sintáctica. Al incluir la tercera dimensión dentro del marco teórico, se evitó descender a reducciones simples (Dietz, 2011). Como una manera de explicar, adoptando la tercera dimensión de Dietz (*op. cit.*), las contradicciones que podrían ocurrir cuando se compara la información *emic* con la *etic* no se interpretaron como meras inconsistencias. Como una alternativa, se consideraron como inconsistencias coherentes que, a su vez, reflejaban la praxis de los actores representada en las organizaciones analizadas críticamente. La inclusión de la tercera dimensión sintáctica me permitió incorporar una mirada a la sintaxis de la estructura de poder en cada una de las organizaciones de los casos de estudio. Por lo tanto, el enfoque de estudio de caso múltiple tridimensional sirvió para analizar en forma crítica las dimensiones semánticas, pragmáticas y sintácticas de la organización a través de una ventana epistemológica, ofrecida a través de este marco teórico (Carvajal Castillo, 2015; Rosales-Anderson, 2018).

Los métodos elegidos de entrevistas, observaciones, análisis de documentos por grupo focal, notas de campo y fotografías fueron adaptados por ser cultural y genuinamente receptivos. Los primeros dos métodos de entrevistas y observaciones fueron útiles para las dimensiones semánticas y pragmáticas, respectivamente; estos dos

métodos se llevaron a cabo según su respectiva construcción teórica. Aun así, las entrevistas y observaciones se practicaron prestando especial atención a los rituales y las costumbres de los participantes en cada uno de los casos de estudio. Por ejemplo, en Aotearoa Nueva Zelanda, todas las interacciones comenzaron y terminaron con *karakia*. Se utilizaron *kupu* Māori (palabras Māori) durante las pláticas sin traducirse al inglés. Además, en los tres casos de estudio, los saludos antes y después de las interacciones se llevaron a cabo en las lenguas indígenas de los participantes.

Los tres últimos métodos, los documentos de análisis por grupo focal, las notas de campo y las fotografías se utilizaron para ayudar a la tercera dimensión sintáctica. El análisis de los documentos fue esencial para arrojar luz a la estructura organizacional del poder donde se llevó a cabo la recolección de datos (Carvajal Castillo, 2015; Rosales-Anderson, 2018). Se prefirió el análisis de documentos como método para la investigación organizacional, ya que es una manera económica y eficiente de recabar datos (Wellington, 2000). Sin embargo, varios principios de los procesos usuales de análisis documental no están alineados a los valores de las metodologías indígenas como Kaupapa Māori, los cuales son culturalmente sensibles. Por lo tanto, los aspectos que generalmente son una ventaja en el análisis documental, como lo individualista, lo discreto y lo pasivo (Bryman, 2012; Wellington, 2015), se convirtieron en una interferencia con el principio esencial de la metodología Kaupapa Māori conocido como *whanaungatanga*. Este concepto es opuesto a individualidad, ya que da valor a las relaciones respetuosas entre personas en todas las interacciones.

Kincheloe (2004) estimuló a los investigadores e investigadoras a ser proactivos y a aprovechar la complejidad, así como a respetar la cultura del contexto de la investigación. Teniendo esto en mente, como bricoladora tomé audazmente un papel más activo dentro de mi investigación. En primer lugar, fue esencial encontrar una manera de comprometer a los participantes en el proceso de análisis al generar los resultados. Por consiguiente, un nuevo método llamado

'*Documentary Analysis Hui*' (análisis documental por grupo focal), se convirtió en una combinación de dos métodos tradicionales, principalmente los análisis documentales incluyendo características de la entrevista de un grupo focal, conducida en forma de *hui* o reunión (Cardno, Rosales-Anderson & McDonald, 2017). Los documentos son una de las formas más importantes de comunicación en todos los niveles de una organización porque pueden "ilustrar sobre los distintos aspectos de la vida organizacional" (Foster, 1994: 148). El análisis de los documentos se enfoca en localizar, interpretar, analizar y sacar conclusiones sobre la evidencia documentada que se presenta (Fitzgerald, 2012). En grupos focales, el investigador escoge un tema y la información se recolecta a través de la interacción grupal (Morgan, 1996). Esta técnica empleó un marco teórico enfocado al diálogo que se centra en un grupo de documentos más una lista de preguntas sobre un tema establecido (Anderson, 2014). La matriz para participar en el análisis está formada por una columna vertical de preguntas que facilita el propósito del documento, los valores explícitos e implícitos, las tensiones o conflictos, así como palabras clave que identifican los protocolos de la organización. La línea horizontal de la matriz dirige el análisis bajo dos encabezados relacionados con las dimensiones de visiones neoliberal e indígena representados en el marco indicativo para el análisis documental por grupo focal (ver Tabla 2). El método del proceso de análisis documental por grupo focal acrecentó la complejidad del investigador al analizar documentos. Sin embargo, el nuevo método fue fiel a la noción de ser culturalmente apropiado en el ámbito de la investigación indígena (Cardno *et al.*, 2017).

Tabla 2
Marco indicativo para el análisis documental Hui

	Notas Descriptivas	Notas Reflexivas Grupo Focal - Hui
Nombre del documento, historia/ audiencia		
Imperativos de Calidad ¿De qué manera el documento va a alcanzar los imperativos de los sistemas de calidad de la organización?		
Valores de Calidad ¿De qué manera el documento representa los valores neoliberales e indígenas?		
Tensiones/Obstáculos ¿De qué manera el documento intenta mediar los dos mundos para los líderes?		
Oportunidades/Imposibilidades ¿El documento refleja las oportunidades y/o imposibilidades para conciliar la calidad en <i>Wānanga</i> ?		
<i>Preguntas y respuestas entre los participantes</i> <i>Última plegaria (karakia whakamutunga)</i>		

Fuente: Elaboración propia.

El segundo método que se empleó en la dimensión sintáctica fueron las notas de campo. El enfoque de estudio de caso múltiple incluyó los contextos de tres organizaciones educativas terciarias. Por consiguiente, enfrenté tres escenarios distintos. Las notas tomadas en campo ayudaron a capturar momentos rutinarios, así como las percepciones físicas y espirituales que observé en distintos momentos y lugares (Rosales-Anderson, 2018). Fue posible escribir lo que vi, escuché, leí y sentí (Denzin / Lincoln, 2005). Sin embargo, fue importante solicitar autorización para tomar notas, así como tomar en cuenta las distintas sensibilidades en el momento de hacerlo. Nuevamente, mis consejeros culturales, en cada caso de estudio, me asesoraron sobre la manera apropiada de actuar en distintas situaciones.

Con similar precaución se emplearon fotografías como el tercer método dentro de la dimensión sintáctica. Por un lado, las fotografías son usadas en una investigación basada en arte. Las fotografías pueden verse como una herramienta en un estudio social (Finley, 2005) y son instrumentos de comunicación para compartir experiencias (Pink, Hogan & Bird, 2011). Por otro lado, hay elementos naturales y artefactos que son sagrados para las personas indígenas. Williamson (2017) expresó preocupación por la falta de entendimiento sobre la importancia que tienen la espiritualidad y lo sagrado en la vida personal y educativa de los estudiantes indígenas. Por consiguiente, la exposición de fotografías en mi manuscrito recibió aprobación siguiendo los procedimientos éticos, así como la bendición tradicional antes que se mostraran en mi manuscrito. Las fotografías certificaron una serie de características que fueron valiosas durante la fase de recolección de datos. En resumen, logré ilustrar el contexto en el cual la investigación fue conducida después de prestar atención a los enfoques culturalmente apropiados de las fases de planificación durante todo mi estudio.

Ilustración 1

Tallados Māori, Mapuche y Mocoví



Māori Carving



Mapuche Carving



Mocoví Carving

Fuente: Elaboración propia, adaptado de Rosales-Anderson (2018).

El análisis crítico de los estudios de caso múltiples que cruzan fronteras fue continuado en mi tesis doctoral. Examinar el concepto filosófico que hay detrás de la tesis sobrepasa la finalidad de este capítulo. Sin embargo, es importante hacer notar que, aunque cada uno de los tres casos de estudio derivó de diversas historias, cada caso de estudio comparte experiencias similares de neoliberalismo, de resistencia indígena y de calidad educativa académica que se han desarrollado desde 1980 hasta nuestros días. Los modelos de bi-culturalismo en Aotearoa Nueva Zelanda, la interculturalidad en Chile y la educación intercultural bilingüe en Argentina

expusieron diferentes dimensiones de una aparente coexistencia entre normas neoliberal e indígenas de calidad académica educativa. Mi tesis disputó la aparente coexistencia neoliberal e indígena dentro de un espacio intermedio (Anderson, 2014), de un tercer espacio (Bhabha, 1994) y de un espacio ético (Ermine, 2004; Hammer-smith, 2007). Como ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) considera que la calidad educativa académica desde una perspectiva neoliberal se basa en una ontología que favorece el capital económico sobre toda otra forma de capital. Por otro lado, la DNUDPI (Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas), considera la calidad académica educativa desde una perspectiva indígena, basada en una ontología que favorece al capital cultural sobre el capital económico (Rosales-Anderson, 2018).

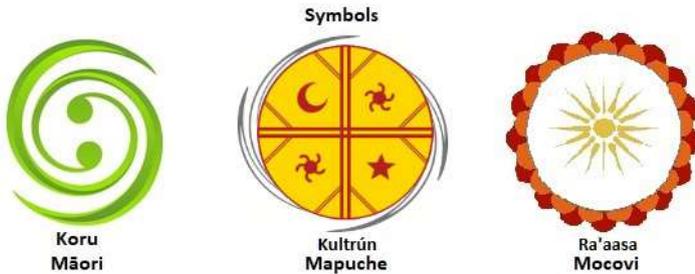
Los movimientos indígenas siguieron una serie de fases (L. Smith, 1999: 88) que son identificadas como “1. Contacto e invasión, 2. Genocidio y destrucción, 3. Resistencia y supervivencia, 4. Recuperación de la población indígena”. Dentro de esta última fase, la agenda de investigación para la búsqueda de justicia social es incesante y representa la “campana interminable” (Pohatu, 2003: 1) hacia el cambio y los efectos emancipadores (L. Smith, 1999). Mi tesis propone una quinta fase denominada Renacimiento de la Calidad Educativa. De este “espacio más allá” afirmo que, detrás de la aparente coexistencia entre nociones neoliberales e indígenas, prevalece un conflicto ontológico o patología, lo que da origen a un *différend* o diferendo (Lyotard, 1988). En un diferendo una disputa emerge entre dos géneros de lenguaje inconmensurables. Según mi estudio, la disputa existe entre las cosmovisiones neoliberal e indígena. Para reducir la magnitud del diferendo, mi tesis ofrece una visión alternativa. La ontología neoliberal del mercado se ha propagado por todo el mundo y no coexiste con una ontología académica indígena cuya esencia es la espiritualidad (Williamson, 2017). Al examinar críticamente la información de los tres casos de estudio, se concluye que un cambio ontológico tiene que producirse. Desde

la praxis indígena de mis casos de estudio, se observó que el modelo de Renacimiento de la Calidad Educativa facilitó un cambio ontológico respaldado por la metáfora del espacio. En este quinto ‘espacio más allá’, el Renacimiento Académico Educativo enfatiza el capital cultural, resonando con el lenguaje de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, sobre otras formas de capital, en contraste con el énfasis actual en el capital económico. Los casos de estudio evidenciaron que la quinta fase involucra la espiritualidad, las relaciones respetuosas y la autodeterminación como parte del capital cultural que lleva a la transformación. Para que se logre este cambio, las políticas gubernamentales deben reconocer los principios de la mencionada Declaración de las Naciones Unidas. Partiendo de esta base, estos principios ya no serán aspiraciones, sino una expresión práctica que toma forma de legislación. La espiritualidad y la dimensión sagrada de la ontología indígena pulsarán desde el centro los principios del Renacimiento de la Calidad Educativa Académica, como se propone en mi tesis.

El modelo visual que apoya mi tesis emerge de los tres casos de estudio y se desarrolló a través del uso de objetivos culturales. Los grupos indígenas representan los fundamentos de la vida a través de modelos holísticos. Las tres culturas indígenas involucradas en mis casos de estudio ilustran, mediante el uso de símbolos, lo que consideran como metáforas de vida, siendo la espiritualidad su base. El *Koru* es el símbolo Māori que tiene una forma de espiral. La espiral representa los periodos de tiempo, la esencia de la vida en continuo movimiento y el génesis del universo (Edwards, 2009). El *Kultrún* es un tambor Mapuche, representado por una simbólica imagen en el frente del instrumento, conocido como *Kultrún*. Dicho instrumento tiene como significado las creencias Mapuche y sus dimensiones espirituales, simétricas y místicas. La cruz en el *Kultrún* denota los puntos cardinales del mundo terrestre, que se conectan con la cosmología de las creencias espirituales Mapuche, simbolizadas por el sol, la luna y las estrellas en movimiento elíptico

(Grebe, 1998). El *Ra'aasa* es la representación del poder según los Mocoví, el círculo representa el eterno movimiento de *Ra'aasa* de este a oeste (Giménez Benitez, López, & Granada, 2006). *Ra'aasa* es generalmente representado en el centro de los modelos según las actividades Mocoví (Ver Ilustración 2). Mi estudio destacó el significado de la vida de acuerdo al *Koru* Māori, el *Kultrún* Mapuche y el *Ra'aasa* Mocoví. Por consiguiente, las tres imágenes se ensamblaron en un solo símbolo que apoya una metáfora para defender mi tesis. La forma de espiral significa la vida y su energía manifestada en los tres casos de estudio. Por lo tanto, los tres símbolos son representados y juxtapuestos en un símbolo que tiene una afinidad con las tres cultural (ver Ilustración 2).

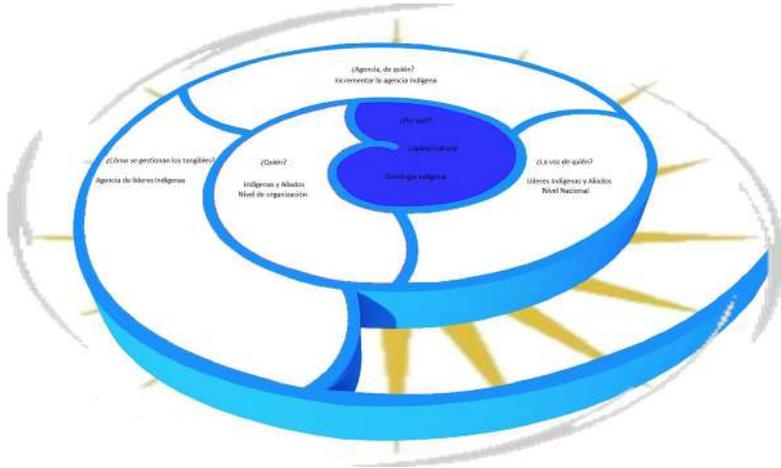
Ilustración 2
Símbolos culturales



Fuente: Elaboración propia, adaptado de Rosales-Anderson (2018).

Ilustración 3

Visualización del ‘espacio más allá’. Renacimiento de la Calidad Educativa Académica



Fuente: Elaboración propia, adaptado de Rosales-Anderson (2018).

Los tres casos de estudio demostraron que el capital cultural es el corazón de la ontología indígena, que irradia luz a lo largo del ‘espacio más allá’. El color azul de la espiral y el sol detrás fueron elegidos para denotar que el diferendo salió a la luz. El movimiento o la vibración significan una conexión entre los componentes. Esta metáfora del ‘espacio más allá’ es presentada en favor de la reconceptualización del Renacimiento de la Calidad Educativa Académica (ver Ilustración 3).

La reconceptualización de la calidad académica continuó desarrollándose al contestar cuatro preguntas esenciales: ¿quién está involucrado? ¿Cuál voz es interpretada? ¿Qué actores ven afectada su agencia? ¿Cómo se gestionan los recursos tangibles? Para responder a estas preguntas, el enfoque pasa a centrarse en aquellos que son identificados en este modelo. Los casos de estudio mostraron que las personas indígenas deben ser participantes directos en un nivel organizacional, junto a las partes interesadas quienes comparten el

mismo interés cultural. Los líderes indígenas, especialmente aquellos con experiencia tanto en ontologías neoliberales como indígenas, tomarán parte en la toma de decisiones a través del desarrollo de políticas. La pregunta entonces es qué agencia hace menos énfasis en el estado y más énfasis en el empoderamiento de los líderes indígenas comprometidos con la educación. La potenciada agencia de líderes indígenas incrementa su manejo de recursos tangibles. Por consiguiente, el capital económico aún prevalece, pero no es el centro de las interacciones humanas.

El Renacimiento de la Calidad Académica es un modelo basado en una praxis. Este modelo incluye la esencia teórica y filosófica del 'espacio más allá'. Así es que las diferentes prácticas emergen a lo largo de espacios y fases dependiendo de los contextos e historias dentro de las organizaciones indígenas que pueden ser investigadas (Rosales-Anderson, 2018).

Es importante destacar la decisión, sugerida por Kincheloe (2004), de convertirse en un bricolador y abarcar la complejidad que una investigación culturalmente apropiada demanda. Mis supervisores de doctorado promovieron y apoyaron la creación de mi manta mientras observaban atentamente su desarrollo. El poder descolonizador de la teoría Kaupapa Māori se extendió a las dimensiones transfronterizas de organizaciones de educación terciaria indígena en Chile y Argentina. Durante el tiempo y espacio de mi investigación y posteriormente, la teoría Kaupapa Māori facilitó la estructura telar para la colaboración; esta colaboración se estableció en dos niveles. Primero, los participantes entrevistados fueron líderes en las organizaciones e integraron nuestras respectivas identidades e ideologías mediante el diálogo que creó un compromiso mutuo (Freire, 1998). Por consiguiente, se creó nuevo conocimiento al ser co-investigadores que conectaron sus mentes, cuerpos y espíritus en el viaje del aprendizaje (Meyer, 2005). Segundo, las comunidades Māori, Mapuche y Mocoví participaron de los métodos de investigación y establecieron el diálogo que trascendió tiempos y espacios a lo largo de mi investigación. Nosotros

compartimos tradiciones culturales y momentos sagrados; a cambio, desarrollamos un diálogo que convergió en simposios internacionales, en conferencias y trabajos publicados al igual que fomentó colaboraciones futuras.

Por otra parte, mis examinadores de tesis doctoral, cuyas identidades fueron reveladas después de su lectura y comentarios sobre mi manuscrito y tesis, tuvieron 'la última palabra'. Al hacer referencia al diseño de investigación, citaron:

La estudiante muestra una creatividad impresionante al diseñar, desarrollar e implementar su propio marco teórico metodológico. El trabajo resultante es altamente metodológico e innovador. Particularmente reconozco innovaciones con respecto a la combinación empírica y al diálogo entre *emic/etic*, las perspectivas de investigación y a la integración de la semántica, relaciones con el discurso, pragmática, relacionada a la praxis y sintaxis, dimensiones contrastivas en su diseño de investigación. Considero que el procedimiento metodológico es una de las características más destacadas de esta tesis, la cual en el futuro definitivamente tendrá resonancia y adaptaciones futuras a otros contextos geográficos y culturales (Dr. Gunther Dietz).

Estoy impresionado por la manera en la que el diseño de investigación, la investigación teórica, los datos y métodos de investigación, y los argumentos convergen para hacer esta tesis una articulación coherente mediante la cual un imaginario cultural alternativo, previamente subalterno, es articulado y reanimado. Este trabajo sugiere un alto nivel de capacidad investigadora en relación con ambos, teoría y la investigación misma, y el argumento avanzado (Prof. Mark Olssen).

Las citas mencionadas anteriormente son incluidas para urgir a los investigadores indígenas y a sus aliados a unirse al programa de investigación indígena, que incluye metodologías culturalmente apropiadas (L. Smith, 1999). Las razones expuestas sobre la importancia de la investigación son de naturaleza política, social,

económica y educativa (Rosales-Anderson, 2018). La teoría Kaupapa Māori no es una excepción; su descolonización del poder fomenta que los investigadores enlacen metodologías y métodos indígenas. Los enfoques de empoderamiento Kaupapa Māori contribuyen extensivamente a la proliferación de paradigmas indígenas internacionales. Los proyectos que adoptan la supervivencia cultural, la autodeterminación, la sanación, la restitución y la justicia social forman parte de la descolonización (L. Smith, 1999). Aotearoa Nueva Zelanda está liderando un renacimiento mundial indígena donde visionarios académicos como Graham y Linda Smith respaldan iniciativas que contribuyen a “acercar los valores, prácticas, idiomas y pedagogías indígenas más hacia el centro de sus instituciones” (Mercurieff & Roderick, 2013: 165). En Latinoamérica, Daniel Mato y un grupo de 56 participantes condujeron una investigación en 36 universidades de las 50 que fueron identificadas como universidades interculturales. Mato (2011) explica que la definición de lo intercultural trasciende expresiones culturales de costumbres, comida y bailes y se extiende hacia la inherente diversidad cultural, hacia inconfundibles cosmovisiones y sistemas de valores, así como hacia los diversos métodos de modalidades de enseñanza y aprendizaje. A partir de ello, Mato (2011, 2015) desarrolló una tipología completa de iniciativas y/o estrategias en países latinoamericanos.

La investigación occidental ha tenido un papel fundamental en la marginalización del conocimiento indígena y por consiguiente en la perpetuación de la colonización (Smith, 1999). Las comunidades indígenas dan fe del impacto devastador que las investigaciones han tenido en sus culturas tradicionales (Bishop, 2005). Dentro del mundo académico, las voces teóricas indígenas casi nunca han sido escuchadas (Pihama, 2010). En cambio, la agenda de investigación indígena incita a la colaboración internacional. Hay un número creciente de investigadores indígenas, así como de investigadores no indígenas pero culturalmente sensibles, que entienden que la colaboración implica mucho más que cumplir una serie de protocolos

éticos. Mahuika (2008) invita a los investigadores indígenas a impulsar el poder descolonizador inherente en las filosofías de Kaupapa Māori, así como el trabajo académico elaborado por investigadores indígenas y de otras minorías. Los investigadores indígenas están desarrollando progresivamente contra-estrategias culturalmente apropiadas que desafían las prácticas hegemónicas de investigación occidental (Tiakiwai, 2001).

Antes de comenzar la travesía de mi tesis doctoral, tomé una decisión consciente y minuciosa de entrar al espacio de la investigación indígena considerando en primer lugar mis responsabilidades hacia las diferentes culturas con las que iba a encontrarme. Junto a mis participantes, nos involucramos en una praxis que incluyó la conscientización, resistencia y acción teórica (Freire, 1998; Pohatu, 2003). Profesionalmente, me uní a los investigadores Māori para apoyar el renacimiento de lo indígena en la educación académica (Edwards, 2009). Por consiguiente, desafíé el statu quo de la metodología disciplinaria al desarrollar enfoques que servirían al papel de la investigación dentro de las cosmovisiones indígenas. Personalmente, más allá de los resultados académicos de mi doctorado, se desarrollaron relaciones significativas para una colaboración continua de enfoque intercultural. Lyotard (1984: 15), promovió la colaboración al decir “una persona no hace mucho, pero nadie es una isla; cada una existe en un tejido o relaciones que ahora es más compleja y movible que nunca antes”. Tengo la esperanza que los investigadores e investigadoras culturalmente sensibles no se limitarán a generar datos empíricos, sino que continuarán expresando las historias, los milagros, lo espiritual y sagrado de las comunidades indígenas Māori, Mapuche y Mocoví, entre otras.

Bibliografía

Anderson, N. 2014 “Managing quality in a wānanga setting. Two sides of the same coin”, Tesis de maestría, Auckland: Unitec Institute of Technology. En <http://unitec.researchbank.ac.nz/bitstream/handle/10652/2542/Norma%20Anderson_2014-07-31.pdf?sequence=1> acceso 8 de mayo de 2019.

Ball, S. 1987 *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization* (Londres: Routledge).

Bhabha, H. 1994 *The location of culture* (Londres / Nueva York: Routledge).

Bishop, R. 2005 “Freeing ourselves from neocolonial domination in research: A kaupapa Māori approach to creating knowledge” en Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (Thousand Oaks: Sage) Tercera edición.

Bryman, A. 2012 *Social research methods* (Oxford: Oxford University Press) Cuarta edición.

Cardno, C.; Rosales-Anderson, N. & McDonald, M. 2017 “Documentary Analysis Hui: An emergent bricolage method for culturally responsive qualitative research” en *MAI Journal*, Vol. 6, N° 2: 143-152. En <doi: 10.20507/MAIJournal.2017.6.2.4.> acceso 8 de mayo de 2019.

Carvajal Castillo, M. 2015 *Tensión, Diálogo y ciudadanía intercultural ¿Qué es educar en contextos de etnicidad cultural en dos escuelas rurales (Chiapas, México y Alto Bío-bío, Chile)*, Tesis doctoral, Santiago: Universidad de Santiago de Chile. En <http://descubridor.usach.cl/primo_library/libweb/action/display.dstmp=1515670923532> acceso 4 septiembre de 2016.

Creswell, J. 2013 *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Thousand Oaks: Sage).

Denzin, N. K. 1989 *Interpretive biography*, Vol. 17 (Newbury Park: Sage).

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (eds.). 2005 *The Sage Handbook of qualitative research* (Thousand Oaks: Sage) Tercera edición.

Dietz, G. 2009 *Multiculturalism, interculturality and diversity in education: An anthropological approach* (Münster: Waxmann).

- Dietz, G. 2011 "Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad" en *Revista Antropológica Iberoamericana*, N° 6, 3-26.
- Durie, M. 2005 *Whaiora: Māori health development* (Melbourne: Oxford University Press) Segunda edición.
- Edwards, S. 2009 "Titiro whakamuri kia mārāma ai te wao nei: Whakapapa epistemologies and Maniapoto Māori cultural identities", Tesis doctoral, Palmerston North: Massey University. En <<https://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/1252/02whole.pdf>> acceso 3 de diciembre de 2015.
- Ermine, W. 2004 "Ethical space: Transforming relations", Ponencia presentada en el *University of Saskatchewan Indigenous Knowledge Symposium*, Saskatoon, Canada.
- Finley, S. 2005 "Arts-based inquiry: Performing revolutionary pedagogy" en Denzin N. K. & Lincoln, Y. (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (Thousand Oaks: Sage) Tercera edición.
- Fitzgerald, T. 2012 "Tracing the fault lines" en Foster, T.; White, J. & Gunter, H. (eds.) *Hard Labour? Academic Work and the Changing Landscape of Higher Education* (Bingley: Emerald).
- Foster, N. 1994 "The analysis of company documentation" en Cassell, C. & Symon, G. (eds.) *Qualitative Methods in Organisational Research: A Practical Guide* (Londres: Sage).
- Freire: 1998 *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage* (Lanham: Rowman & Littlefield).
- Giménez Benítez, S.; López, A. & Granada, A. 2006 "The sun and moon as marks of time and space among the Mocovíes of the Argentinean Chaco" en *Archaeoastronomy*, Vol. 7, N° 20: 52-67.
- Grebe, M. 1998 *Culturas indígenas de Chile: Un estudio preliminar* (Santiago de Chile: Ediciones Pehuén).
- Grey, C. & Sinclair, A. 2006 "Writing differently" en *Organization*, Vol. 13, N° 3: 443-453.

Hammersmith, J. 2007 "Converging indigenous and western knowledge systems: Implications for tertiary education", Tesis doctoral, Pretoria: University of South Africa. En <<http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/2318/thesis.pdf?sequence=1>> acceso 3 de febrero del 2016.

Kincheloe, J. 2004 "The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology" en *Teacher Education Quarterly*, Vol. 31, N° 1: 46-66.

Kincheloe, J. & McLaren, 2005 *Rethinking critical theory and qualitative research* (Thousand Oaks: Sage) Segunda edición.

Kincheloe, J.; McLaren, P. & Steinberg, S. 2011 "Critical pedagogy and qualitative research: Moving to the bricolage" en Denzin N. K. & Lincoln, Y. (eds.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (Thousand Oaks: Sage).

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 2003 "Ethics: The failure of positivist science" en Lincoln, Y. & Denzin, N. K. (eds.) *Turning Points in Qualitative Research: Tying Knots in a Handkerchief* (Walnut Creek: AltaMira Press).

Liotard, J. 1984 *The post-modern condition: A report on knowledge* (Manchester: Manchester University Press.)

Liotard, J. 1988 *The differend: Phrases in dispute* (Minneapolis: University of Minnesota) [Trad. G. V. D. Abbeele].

Mahuika, R. 2008 "Kaupapa Māori theory is critical and anti-colonial" en *Mai Review*, Vol. 3, N° 4: 1-16.

Mato, D. 2011 "Universidades indígenas de América Latina: Logros, problemas y desafíos" en *Revista Andaluza de Antropología: Antropologías del Sur*, N° 1: 63-85, junio.

Mato, D. 2015 "Pueblos indígenas, estados y educación superior" en *Cuadernos de Antropología Social*, N° 41, 5-23.

Merculieff, I. & Roderick, L. 2013 *Stop talking: Indigenous ways of teaching and learning and difficult dialogues in higher education* (Anchorage: University of Alaska).

Meyer, M. 2005 "Remembering our future: Higher education quality assurance and indigenous epistemology", Ponencia presentada en *Univer-*

sity of Hawai'i, HI, University of Hawai'i. En <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.533.845&rep=rep1&type=pdf>> acceso 3 de febrero del 2015.

Morgan, D.L. 1996 *Focus groups as qualitative research*. Vol. 16 (Thousand Oaks: Sage) Segunda edición.

Nepe, T. 1991 "Te toi huarewa tupuna: Kaupapa Māori, an educational intervention system", Tesis de maestría, University of Auckland, Auckland, Nueva Zelanda. En <<https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/3066>> acceso 7 de febrero del 2015.

Obuka, K. 2009 "Country Studies Series: Argentina" en *Coexistence International at Brandeis University, MA*. En <http://www.brandeis.edu/globalbrandeis/documents/Argentina_Final.pdf > acceso 6 de febrero de 2015.

Pember Reeves, W. 1924 *The long white cloud* (Londres: Allen & Unwin) Tercera edición.

Pihama, L. 2001 "Tihei mauri ora: honouring our voices: Mana wahine as a kaupapa Māori: theoretical framework", Tesis doctoral, Auckland: University of Auckland. En <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30824602/tiheimauri_ora.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1514856618&Signature=k-JGN4w1K%2Bnb8BeED1ejAsZIwPGY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTiheimauri_ora_honouring_our_voices.pdf>.

Pihama, L. 2010 "Kaupapa Māori theory: Transforming theory in Aotearoa" en *He Pukenga Korero: A Journal of Māori Studies, Raumati*, Vol. 9, Nº 2: 5-14, verano.

Pink, S.; Hogan, S. & Bird, J. 2011 "Intersections and inroads: Art therapy's contribution to visual methods" en *International Journal of Art Therapy*, Vol. 16, Nº 1: 14-19.

Pohatu, T. W. 2003 "Māori worldviews: Source of innovative social work choices" en *Te Komako*, primavera. En <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.499.6524&rep=rep1&type=pdf> > acceso 2 de febrero de 2015.

- Pohatu, T. W. 2008 “Takepū: Rethinking research approaches” en *To-roa-te-Nukuroa*, Vol. III: 17-29.
- Robust, T. T. 2007 “Indigenous infrastructure in the university: Another era or another error?” en *MAI Review*, Vol. 1, N° 7: 1-10. En <http://www.review.mai.ac.nz/volumes/volume2/pdf_files/MDC07_01_A7_FINAL_Robust.pdf> acceso 9 de marzo de 2015.
- Rosales-Anderson, N. 2018 “The Space Beyond – Academic Quality Renaissance: Case studies within Māori, Mapuche and Mocoví tertiary education organisations”, Tesis doctoral, Auckland: Auckland University of Technology. En <<https://aut.researchgateway.ac.nz/handle/10292/11612>> acceso 9 de mayo de 2019.
- Royal, T. 2005 *Wānanga: An emerging higher education institution in New Zealand* (Otaki: Te Wānanga o Raukawa).
- Ryan, T. 2005 *The reflexive classroom manager* (Calgary: Temeron) Segunda edición.
- Sachs, J. 2003 “Teacher professional standards: Controlling or developing teaching?” en *Teachers and Teaching*, Vol. 9, N° 2: 175-186. En <[doi: 10.1080/13540600309373](https://doi.org/10.1080/13540600309373)> acceso 9 de mayo de 2019.
- Smith, G. H. 1997 “The development of kaupapa Māori theory and praxis”, Tesis doctoral, Auckland: University of Auckland.
- Smith, G. H. 1999 “Paulo Freire: ‘Lessons in transformative praxis’” en Roberts, P. (ed.) *Paulo Freire, politics and pedagogy: Reflections from Aotearoa-New Zealand* (Palmerston North: Dunmore Press).
- Smith, L. 1999 *Decolonising methodologies: Research and indigenous peoples* (Londres: Zed Books).
- Smyth, J. & Shacklock, G. 1998 “Behind the ‘cleansing’ of socially critical research accounts” en Smyth, J. & Shacklock, G. (eds.) *Being Reflexive in Critical and Social Educational Research* (Londres: Taylor & Francis).
- Te Punga Somerville, A. 2011 “Neither qualitative nor quantitative: Kaupapa Māori methodology and the humanities”, Ponencia presentada en *Tā Te Māori Rangahau Methodology of Māori Research*, Wellington.

- Theiler, J. C. 2005 “Internationalization of higher education in Argentina” en Knight, J. *et al.* (eds.) *Higher Education in Latin America* (Washington: The World Bank).
- Tiakiwai, S. 2001 “Understanding and doing research – A Māori position”, Ponencia presentada en *Kaupapa rangahau: A reader. A collection of readings from the Kaupapa Māori Research workshop series led by Associate Professor Leonie Pihama and Dr Sarah-Jane Tiakiwai*, Hamilton.
- Trinchero, H. 2000 *Los dominios del demonio. Civilización y barbarie en las fronteras de la Nación* (Buenos Aires: Eudeba).
- Walker, R. 2004 *Ka whawhai tonu matou: Struggle without end* (Auckland: Penguin Books).
- Wellington, J. 2000 *Educational research: Contemporary issues and practical approaches* (Londres: Continuum).
- Wellington, J. 2015 *Educational research: Contemporary issues and practical approaches* (England: Bloomsbury) Segunda edición.
- Williamson, G. 2017 “Is the interculturalisation of Chile’s universities a real possibility?” en *Arts & Humanities in Higher Education*, Vol. 16 N° 1: 51-65. En <doi: 10.1177/1474022215600924> acceso 9 de mayo de 2019.

Capítulo 9

La construcción de relaciones de confianza: tensiones y contradicciones en el campo desde una mirada feminista

Carmen Gregorio Gil, Paula Pérez Sanz y María Espinosa Spínola

Construir relaciones de confianza con las personas con quienes nos relacionamos en el trabajo de campo constituye uno de los principios básicos en la práctica de la metodología etnográfica, no hay más que asomarse a cualquier manual de enseñanza de esta metodología. Autores como Fernando Peñaranda harán depender, incluso, la calidad de la etnografía de nuestra sensibilidad para “ganarnos la confianza del otro”. Dirá este autor: “La calidad de la etnografía depende en gran medida de la sensibilidad del investigador para comprender al otro, para ganarse su confianza, para establecer una relación de compromiso y preocupación por el actor, siendo en muchos casos de verdadera amistad” (2004: 172).

Pero, ¿qué significa en nuestra práctica de investigación feminista esa relación de compromiso y preocupación por el otr*¹? ¿Es posible establecer una relación de amistad como señala Peñaranda (2004)

¹ Utilizaremos el signo (*) para llamar la atención acerca de la pluralidad de identidades sexo-género, tratando de superar en nuestra escritura el binarismo hombre/mujer. Si bien a lo largo del texto hemos seguido utilizando mujer/hombre, niño/niña como categorías relevantes en cada contexto específico de investigación, dado que no

cuando nuestra relación está atravesada por relaciones de poder? ¿No caracterizamos la amistad por la horizontalidad que se le presupone? ¿Quizás hemos de redefinir qué entendemos por amistad o incluso buscar otra noción diferente a la de amistad para definir las relaciones que establecemos en el trabajo de campo? ¿Quizás cooperación? ¿Mutualidad? Las amistades las elegimos y aunque ninguna relación es eterna, implican compromisos a largo plazo, ¿hasta qué punto es así en el trabajo de campo? Explorar qué entraña la idea de confianza nos parece relevante desde nuestra mirada feminista y descolonizadora, dado que la prescripción etnográfica de “ganarse la confianza” se inscribe en un conjunto de relaciones de poder intrínsecas a nuestras prácticas de investigación, no siempre explicitadas. Ha sido precisamente el desvelamiento de esas prácticas de poder en el trabajo de campo una de las preocupaciones de la perspectiva feminista en antropología social desde su surgimiento². Mucho antes de la entrada en escena de la crítica postestructuralista, desde un enfoque feminista se ha tratado de alertar sobre las relaciones de poder en el encuentro con el “otro” y se ha cuestionado la ficticia horizontalidad de la propuesta de escritura polifónica planteada desde la etnografía postmoderna (Gregorio, 2006).

Incluso antropólogas como Stacey (1988), desde una mirada feminista darán un giro más, preguntándose hasta dónde en el método etnográfico la apariencia de mayor respeto, por y en igualdad con los sujetos de la investigación, enmascara una forma de explotación más escondida y peligrosa. ¿Hasta dónde las relaciones igualitarias y recíprocas entre conocedor y objeto de conocimiento no exponen a los sujetos de investigación a “un riesgo mayor de explotación, traición

renunciamos a ellas como categorías políticas que nos permiten desvelar las desigualdades que produce, precisamente la construcción binaria del sexo-género.

² Véase por ejemplo los trabajos de Abu-Lughod (1990) y Stacey (1988) en los que ambas autoras, al interrogarse sobre la existencia o no de una etnografía feminista, reflexionan sobre las relaciones de poder entre los y las antropólogas y las personas implicadas en sus investigaciones, problematizando las relaciones de amistad, intimidad y confianza que se tejen en el proceso intersubjetivo que implica el trabajo de campo etnográfico.

y abandono por parte del investigador o investigadora” (1988: 22)? A juicio de Stacey “el trabajo de campo y sus productos textuales representan una intervención en un sistema de relaciones en el que el investigador o investigadora es muchísimo más libre de abandonar que el investigado o investigada” (1988: 21). Aunque, añadiríamos nosotras, la persona “investigada” también tiene agencia para impedir, en su caso, nuestra actuación en su sistema de relaciones, ¿qué nos lleva a presuponer que no?

Con este trabajo nos proponemos poner en común algunas de nuestras experiencias de investigación a la hora de entrar al campo como “outsiders”, al objeto de compartir las tensiones y contradicciones éticas en las que nos sumergen nuestras prácticas etnográficas feministas³. Planteamos, al tiempo, un ejercicio de escritura experimental desde cada una de nuestras voces, poniendo en diálogo nuestras experiencias de investigación para tejer la urdimbre en la que situar nuestras prácticas de investigación feministas.

En concreto, nos referiremos a tres experiencias etnográficas que serán relatadas en primera persona por cada una de sus autoras, al objeto de preguntarnos por los significados de la “confianza” en cada uno de los espacios relacionales vivenciados en el trabajo de campo. La experiencia de Carmen Gregorio en su trabajo etnográfico multisituado en un contexto xenófobo, racista y decolonial⁴; la de Pau-

³ Si existe o no una práctica de investigación etnográfica feminista es un asunto en discusión. Véase por ejemplo los textos de Judit Stacey (1988) y de Lila Abu-Lughod (1990) en los que ambas autoras se formulan la pregunta ¿Es posible una etnografía feminista?; el número monográfico más reciente sobre esta cuestión coordinado por Tine y Willems (2014) en la revista *Women’s Studies International Forum* y el “Tema Emergente” coordinado por Carmen Gregorio Gil (2019) en la revista *Disparidades*. Nosotras queremos pensar que sí, por lo que este trabajo constituye en ese sentido una contribución más desde la que seguir alimentando el debate.

⁴ Utilizamos el término decolonial, como ya lo hemos hecho en otros trabajos (Gregorio y Alcázar; 2014, Gregorio, 2017), como forma de denuncia del proceso colonial moderno. Retomamos con ello las críticas que ha recibido la calificación de postcolonial aplicada a las relaciones actuales de dominación que mantienen los antiguos países colonialistas con las excolonias. Esta crítica se refiere, sobre todo, a la existencia misma del prefijo “post”, en tanto que prefijo que presentaría las relaciones coloniales como algo superado (Sohat, 2008).

la Pérez con un grupo de mujeres que hacen frente a las opresiones machistas y clasistas vividas cotidianamente en un entorno urbano que se representa desde la conflictividad y el peligro; y la de María Espinosa en este mismo barrio estigmatizado de la ciudad de Granada y que ocupa la atención de diferentes agentes institucionales y de la sociedad civil en tanto objeto de intervención e investigación. A partir de ellas, desde nuestro posicionamiento feminista con los procesos estudiados y nuestra implicación con las protagonistas de los mismos, mostraremos la tensión “dentro-fuera” con la que venimos enfrentando las contradicciones de reconocer la diversidad del sujeto mujer, al tiempo que la unidad como horizonte de emancipación feminista (Del Valle, 1993, Mascia-Lees *et al.*, 1989). Como plantea Abu-Lughod (1990) las etnografías feministas nos ayudan a reemplazar las presunciones de una experiencia común femenina, puesto que, aunque nos unan en el trabajo de campo, nos muestran también nuestros privilegios, permitiéndonos por ejemplo mantener nuestros trabajos gracias al trabajo doméstico mal pagado de mujeres inmigrantes o regresar a la comodidad de nuestros hogares cuando trabajamos en contextos de pobreza y violencias cotidianas.

1. “Carmen no parece española”: los significados de la confianza en un contexto xenófobo, racista y decolonial

Mi entrada en el campo de la investigación etnográfica a la que me voy a referir tuvo lugar en una plaza pública situada en un barrio madrileño donde se reunían las mujeres procedentes de la Región Suroeste de República Dominicana, que trabajaban como empleadas domésticas internas en urbanizaciones aledañas⁵. Fue en el año 1992 cuando la presencia de esta “otredad” despertó la xenofobia y

⁵ La Plaza de la Corona Boreal, en el Barrio de Aravaca. Puede consultarse el trabajo de investigación etnográfica en Gregorio Gil (1996, 1998).

el racismo en algunos vecinos y vecinas de Aravaca y los conflictos saltaron a los medios de comunicación⁶. Yo llevaba más de un año tratando de situar mi problemática de investigación para la realización de mi tesis doctoral⁷ en un contexto concreto, que hasta entonces me resultaba, etnográficamente hablando, inabarcable. “Ganarme la confianza” en un espacio en el que las personas españolas representábamos hostilidad, xenofobia y racismo, sin embargo, no me resultó difícil. Sin duda, vino facilitado porque mi acercamiento lo realicé a través de las personas que desde diferentes espacios asociativos trataban de apoyar a las mujeres dominicanas en su proceso de “integración”⁸ en la sociedad española. Yo no era ni su empleadora, ni la vecina que se manifestaba en contra de su presencia en el barrio degradándolas e inferiorizándolas. Estaba entre quienes no veíamos con hostilidad a la población dominicana que se reunía en Aravaca y defendíamos los derechos de los y las inmigrantes. Yo no parecía “española”, como en más de una ocasión oía decir a las mujeres dominicanas con las que me relacionaba en Aravaca y en otros espacios en los que compartía con ellas su cotidianidad. Cuando me presentaban a alguien, solían decir: “ella es Carmen, aunque no parece española”, entiendo que para enfatizar mi trato respetuoso y cercano hacia ellas. Pero, aunque apoyase sus reivindicaciones, no era una mujer inmigrante y yo estaba allí por los objetivos de mi investigación y por tanto, ganarme su confianza, en última instancia, tomaba relación con la creación de un ambiente en el que yo pudiese

⁶ Cabe reseñar especialmente el asesinato racista de la mujer procedente de Vicente Noble (R. Dominicana) Lucrecia Pérez el 13 de noviembre de 1992.

⁷ Las desigualdades de género en los procesos migratorios transnacionales, que en ese momento estaban convirtiendo a España en un “país de inmigración”.

⁸ Entrecomillo “integración” para llamar la atención al respecto de las múltiples interpretaciones de este concepto, así como de sus consecuencias políticas. Las referencias bibliográficas al respecto son vastísimas y desbordan los objetivos de este texto para traerlas aquí. En las actividades en las que me involucré igualmente la integración era entendida de forma diferente, desde una organización benéfica que organizaba clases de “alfabetización”, a una asociación que trataba de acercar la “cultura” dominicana, a otra que trataba de proteger y defender los derechos de las mujeres trabajadoras en el Servicio doméstico.

observar, preguntar y tomar nota, grabar, hacer fotografías sin incomodar, más tarde incluso poder inmiscuirme en sus vidas más íntimas y en la de sus hogares también en R. Dominicana. Siempre declaré que realizaba una investigación, incluso algunas mujeres me apoyaron pasando algunos cuestionarios a sus paisanas (Gregorio, 1997). Si bien, por más que la honestidad y la confianza fuesen conformando nuestras relaciones, mi posición privilegiada como española y con un cierto poder adquisitivo⁹ me situaba como proveedora material (alguna que otra carrera en mi coche, invitación en los bares donde tomábamos algo...) y potencial fuente de recursos en caso de necesidad (un posible empadronamiento de algún familiar en mi casa, incluso un matrimonio de conveniencia, un contrato de trabajo o un préstamo de dinero). El capital económico, social y simbólico que tenía para ellas lo viví tanto en Madrid, como cuando viajé a sus comunidades de origen, pero en estas últimas cobró fuerza sobre todo mi sexualización unida a mi “blanquitud”, símbolo del prestigio de la empresa racista y colonial, aún muy presente en República Dominicana¹⁰.

Pero más allá de que fuese honesta con las personas que formaron parte de mi investigación y tuviese intereses legítimos¹¹, los resultados de la misma no les importaban mucho, más bien nada¹². Lo

⁹ En ese momento mis recursos procedían de la beca de investigación que disfrutaba, y aunque mi salario fuese incluso inferior al suyo, mi nivel adquisitivo era mayor, ya que no tenía sus cargas económicas, dado que su salario, que podía rondar entre los 450-600€, era destinado casi íntegramente a pagar las deudas que habían contraído para realizar su viaje, así como para mantener a los familiares que habían quedado en República Dominicana.

¹⁰ Puede verse el análisis de esta cuestión en Gregorio y Alcázar (2014).

¹¹ Pues con mi investigación quería contribuir a visibilizar y denunciar la realidad de estas mujeres atravesada por relaciones de poder de género, raza, clase y extranjería (Gregorio, 1996, 1998)

¹² Sin embargo, curiosamente, pasados los años dos de las personas que estuvieron más presentes en mi investigación se mostraron interesadas. En el caso de una mujer, por su deseo de seguir hablándome de su vida y que ésta quedase escrita; y en el caso de un hombre, porque tener una relación con alguien que había escrito un libro sobre la región, podría ser una fuente de prestigio en su nueva posición política en España. Con algunas otras personas con las que me encontré años después parecía estar más

que sí sentía que les importaba era lo que yo podría significar para ellas: una española con “recursos”, pero también una española no racista, alguien que sabía comprender y escuchar, en ocasiones ser confidente de aquello que les costaba tolerar y expresar ante sus iguales, alguien que en ocasiones las protegía, incluso cuidaba. También en muchas ocasiones en mi proceso de trabajo de campo, que se prolongó cinco años, me sentía cuidada, protegida, tratada con respeto, pero, ¿podría decir que hubo reciprocidad en este tipo de relación? Yo diría que sí se fue construyendo esa reciprocidad, sin embargo, no diría que había una relación de amistad, de horizontalidad, tal y como yo la entiendo, pues el respeto y el cuidado que yo recibía, me resultaba difícil vivirlo al margen de su interés como potencial proveedora inscrito en el contexto sociopolítico de desigualdades de género, clase, extranjería, raza, historia colonial en el que se produce nuestra relación. En este contexto, por más que hiciese explícito mi interés, el suyo para mí casi siempre era una incógnita, porque no eran tan explícitos y era diferente en cada una de las relaciones que construía. Si bien, como he tratado de explicar en otro lugar (Gregorio, 2014) nuestra forma de relacionarnos en el trabajo de campo desdibuja en muchas ocasiones nuestro supuesto interés por el otr* como investigadoras, para situarnos como amigas, parientes, compañeras.

2. “Nunca me habían llamado activista”: enfrentarme con los prejuicios y desencantos que desencadenan nuestras relaciones durante el trabajo de campo

Otra de las dificultades que abordamos cuando tratamos de acercarnos al trabajo de campo desde la búsqueda de la reciprocidad y la

presente el deseo de conservar una relación afectiva, de cercanía, de parentesco y también sexual (Gregorio, 2014).

confianza es precisamente el enfrentarnos a los prejuicios y desencantos que nos suscitan las personas junto a las que investigamos. Sobre esta cuestión será Paula Pérez Sanz quién relate su experiencia.

Mi entrada al trabajo de campo durante la realización de mi tesis doctoral me ha servido para reflexionar sobre esta cuestión y para plantearme cómo mis propios prejuicios, afectos y desafectos han jugado un papel fundamental en la reformulación de mi pregunta de investigación.

Si bien es cierto que mi investigación ha dado un giro que precisamente tiene mucho que ver con la posibilidad de construir relaciones de reciprocidad y confianza durante el trabajo de campo, esta cuestión no siempre ha sido central. En un primer momento estaba interesada en realizar mi etnografía junto a movimientos sociales que, afincados en barrios del centro y sur de Madrid, reivindicaban la gestión ciudadana de algunos bienes urbanos, la creación de espacios para el encuentro vecinal y, en un sentido más amplio, una ciudad que propiciara un entorno favorable a la realización de trabajos de cuidado y a la creación de redes de apoyo mutuo entre sus habitantes. Siguiendo este planteamiento inicial, en mi investigación me preocupaba desvelar qué prácticas suponían una resistencia a la gestión neoliberal del espacio urbano y una garantía para el ejercicio del derecho a la ciudad, por lo que estaba firmemente convencida de que las personas que participaran en colectivos identificados como “movimientos sociales o vecinales” iban a ser un eje clave para mi investigación. Partí de la idea preconcebida de que quién mejor que las propias activistas para narrar y transmitir qué es el derecho a la ciudad y cómo ejercerlo. Al hacerlo, daba por sentado que además son ellas las más capacitadas para articular y canalizar las fuerzas que transforman la ciudad, convirtiéndola en un espacio más igualitario.

Por aquel entonces, la militancia se me reveló como una manera de estar en la ciudad desde la plena conciencia, una práctica de la que aprender y sobre la que enfocar mi mirada. Percibía el hecho de ser activista como una especie de “plus” que hacía más interesantes a mis posibles “informantes”, con un mayor bagaje en el pensamiento

crítico y un conocimiento más profundo sobre la realidad de sus ciudades. En cualquier caso, esa misma fascinación inicial, quizá fue uno de los motivos que me bloquearon en lo que recuerdo como un duro inicio, haciéndome sentir insegura e intrusa. Así, no paraban de surgir los mismos interrogantes una y otra vez, ¿podemos todas las antropólogas implicarnos de la misma manera? ¿Hay formas de implicarse más legítimas que otras? ¿Por qué siento que conversar y escribir sobre lo que encuentro es un compromiso insuficiente? Esta obsesión por encajar en las recetas de la militancia, ¿me está llevando a despreciar o a minimizar lo que podría aportar a las personas que se dedican al activismo? En definitiva, ¿por qué me cuesta tanto aceptar que una tesis es un proyecto académico y vital diferente para cada una de nosotras? ¿Por qué me empeño en que el mío está incompleto?

Con el tiempo he entendido que esta incomodidad, además de tener mucho que ver con las cautelas propias de quienes perseguimos una etnografía feminista y nos guiamos por el deseo de no instrumentalizar las vidas ajenas, revelaba un deseo incontenible de adherirme a una forma de practicar antropología que me fascinaba igual o más que esos activismos a los que me acercaba: “la antropología militante” (Malo, 2004). Lo que yo en realidad deseaba desde lo más profundo de mi ser era encajar a toda costa en una etnografía “desde” y “para” los movimientos sociales. Y, sin embargo, tras la llegada al campo entendí que por diferentes motivos, personales y éticos, no quería ni podía ser parte de esos activismos. Aunque a continuación ahondaré en estas cuestiones, me interesa resaltar esta primera tensión que surge de esa especie de necesidad por establecer relaciones de confianza con personas que admiramos, pues nos parecen portadoras de principios éticos que nos entusiasman. Y me interesa resaltarla porque considero que sin la debida reflexión puede alimentar ciertas “modas” o formas de practicar la antropología que, por tener lugar junto a quienes precisamente defienden la horizontalidad y la justicia, quizá lleguen a oscurecer las relaciones de poder que también en esos contextos activistas se generan.

En mi experiencia etnográfica esta tensión se concretó cuando empecé a descubrir que el eje vertebrador de los cuidados, el mismo que me había parecido una constante en los activismos que me interesaban, quedaba un poco maltrecho al analizar un poco más de cerca las prácticas y discursos que guiaban algunas de sus iniciativas. Las redes afectivas y de cuidado no siempre sustentaban esa acción de construir la ciudad y el barrio, llegando incluso a peligrar por el desgaste y los ritmos que imprimen las dinámicas internas de un movimiento social amplio y organizado de manera asamblearia. Esta intuición se tornó bastante clara durante mi paso por algunas asambleas, en las que se debatía abiertamente sobre la necesidad de integrar los cuidados y el respeto en las reuniones y actividades del colectivo. Pero, para mi sorpresa, el debate resultaba un tanto infructuoso o carente de interés para varios de sus miembros. La dimensión de género se me revelaba cada vez más obvia, pues la cuestión de los cuidados, además de abordarse de manera un tanto apresurada, solía venir enunciada por las mujeres, chocando la mayoría de las veces con un discurso masculino en el que los hombres se interpelaban entre sí para debatir cuestiones que, por el tono y la premura con la que se expresaban, parecían resultarles más urgentes. Los cuidados quedaban reducidos a una preocupación “de las mujeres”. En aquel momento tuve bastante claro que trabajar para alcanzar “objetivos tangibles”, una característica intrínseca a los movimientos sociales, podía imprimir ritmos más acelerados, una cierta presión y la necesidad de actuar de manera “operativa”. ¿Pero acaso la operatividad es incompatible con crear un clima de confianza y apoyo mutuo? Mi incomodidad dio paso a una cierta rabia al saber que las personas que *tuiteaban* usando solo el femenino o diseñaban cartelería de un gusto exquisito en la que constantemente había alusiones a “nosotras”, “las vecinas” o a “cuidarnos”, eran las mismas que silenciaban a sus compañeras durante las asambleas cuando planteaban un malestar importante y exigían maneras menos agresivas de resolver conflictos internos. Cada vez me resultaba más obvio que ese doble rasero, esa clara incoherencia entre las prácticas y discursos de algunos

militantes, respondía a su instrumentalización del feminismo, que perdía entidad dentro del propio movimiento, pero se elevaba a conciencia para construir una imagen feminista de cara al exterior.

Estos malestares, unidos a la conversación mantenida con una de las mujeres que formaba parte de uno de estos colectivos, me dieron claves fundamentales para redefinir mi pregunta de investigación. Durante nuestro encuentro le expliqué que la había llamado porque estaba interesada en charlar con activistas que luchaban por el derecho a la ciudad. Al escucharme se sonrojó ligeramente y me miró con una mezcla de lo que interpreté como sorpresa y timidez. “*Nunca nadie me había llamado activista*”, me dijo. La etiqueta de “activista” desde luego no le resultaba indiferente, pues observé que desplegaba emociones y comportamientos que me daban pistas sobre el prestigio y la legitimidad que podría conferir ser reconocida como tal. Quizá ser activista era un motivo de orgullo, y aunque no fuera precisamente el caso de la mujer con la que me entrevisté, podía ayudarme a comprender por qué algunas personas habían construido desde ese orgullo su estatus de poder y prestigio, acusando una falta de modestia y empatía que generaba un clima tenso y conflictivo. Esa misma tensión que yo había sentido desde la observación me venía narrada en primera persona durante aquella conversación y me hacía desconfiar más que nunca de esa posible horizontalidad, pero también de la horizontalidad que como etnógrafa podría construir si mi objetivo era hacerlo en un espacio tan marcadamente desigual y copado por el ego, el reconocimiento y el prestigio que buscaban varios de sus integrantes.

Estos desencantos con el activismo me obligaron a abandonar el campo. La necesidad de trabajar en entornos precisamente más horizontales y la ayuda de algunas compañeras del grupo de investigación al que pertenezco¹³, me abrieron las puertas para iniciar mi

¹³ Me refiero a María Espinosa Spínola y María Dolores del Pino Segura, que también realizan trabajos de carácter etnográfico en este contexto y forman parte del grupo “OTRAS: Perspectivas feministas en Investigación Social”. Ambas, al ser conscientes de las dificultades que había atravesado y de la complejidad de acceder a nuevos espa-

etnografía en el Distrito Norte de Granada. Tras un primer contacto con diferentes colectivos y asociaciones vecinales del distrito, mis inquietudes se fueron desplazando hacia la necesidad de visibilizar maneras de ejercer el derecho a la ciudad desde posiciones de menor poder, o incluso, desde un lugar menos legitimado política y mediáticamente que los activismos.

Estos nuevos interrogantes me acercaron a un grupo de fortalecimiento para mujeres, un espacio en el que continuó mi investigación y en el que estoy siendo capaz de comprender cómo esas redes de apoyo mutuo, que tan intensamente busqué en los activismos por el derecho a la ciudad, surgen en otros rincones del barrio, de manera más informal, espontánea y cotidiana. Este círculo de mujeres se asienta sobre la confidencialidad, el respeto y la escucha activa, siendo tres de los principios que determinan la confianza que se ha instaurado en su interior. El grupo no se ha configurado como un espacio cerrado, pero sus participantes son muy estrictas con estos principios, tomándose la libertad de no admitir a mujeres que los quiebran o que no adquieran un compromiso de asistencia y participación en las sesiones de cada semana.

Pensando en mi voluntad de establecer relaciones de confianza y reciprocidad con el grupo, me asaltaron varias dudas. En primer lugar, me preguntaba continuamente si es lícito o no iniciar una etnografía en un espacio de estas características, donde compartir las propias emociones o situaciones más íntimas se torna una necesidad para todas sus participantes ¿No era injusto que con mi presencia destruyera su sensación de seguridad y me interpusiera ante su necesidad de buscar la escucha y la confianza en las otras mujeres? Por otra parte, se hacía cada vez más claro que el simple hecho de

cios de investigación, me ofrecieron la posibilidad de introducirme en las actividades del proceso comunitario que se desarrolla en el barrio y acompañarme en la medida de lo posible para que pudiera reorientar el trabajo de campo. Gracias a su ayuda empecé a participar de forma voluntaria en algunas de las iniciativas que se engloban en el proceso comunitario del distrito y fui capaz de reubicar mi etnografía en este espacio, donde continuó desarrollándola en la actualidad.

generar “confianza” no resolvía mis temores sobre la posibilidad de instrumentalizar las vidas ajenas, pues esa confianza por sí sola únicamente me servía para no levantar sospechas, pero no aportaba un valor claro a la red que ellas, con tanto esfuerzo y dedicación, habían construido. La única forma de indagar esa realidad que tanto me interesaba era ganarme el derecho a pertenecer a ella, un derecho que solo sus creadoras podían darme, y para lo cual, tendría que ser capaz de lidiar con las dificultades propias de acceder a sus confidencias, sus intimidades y las emociones que todas ellas comparten.

No sin ciertos dilemas, tomé la decisión de querer ganar ese lugar, y tras valorarlo con el grupo y reconocer de la forma más honesta posible mis inquietudes personales y antropológicas, decidieron contar conmigo como participante en esta red. Desde aquel momento, hace algo más de un año, sigo desarrollando mi investigación y aportando todo lo que puedo en este círculo de mujeres. A pesar de que la confianza que estoy creando con ellas no convierte en realidad la ficción de “ser una más”, pues mis posiciones sociales representan privilegios dentro de este contexto, sí que detecto unas relaciones de afecto y confianza que están dando un vuelco muy importante a mi investigación y que, sin duda, facilitan situaciones de reciprocidad e intercambio en mi proceso etnográfico.

3. “Ya vienen estas de la Universidad”. La dificultad de “ser una más” cuando se “exotiza” la conflictividad

Por último, María Espinosa nos hablará, desde su trayectoria de trabajo de campo etnográfico con menores, de las paradojas que le ha supuesto iniciar una investigación en un barrio de su propia ciudad con mujeres mayores, así como del proceso de negociación para el establecimiento de relaciones de reciprocidad y colaboración.

En mi práctica de trabajo de campo en las diferentes investigaciones que he realizado en México, Colombia y Perú¹⁴ con menores, a pesar de la diferencia de edad y la diferencia cultural traté de guiarme desde el precepto de “ser una más”¹⁵. En el caso de mi investigación con niños y niñas de la calle en Ciudad de México esa necesidad de sentirme parte, de sentirme incluida para conocer en profundidad su realidad, me llevó en algunas ocasiones a vivir experiencias haciendo parte del grupo, de la “banda-hogar”¹⁶. Por ejemplo, recuerdo cuando transitaba por uno de los barrios más peligrosos de Ciudad de México (Tepito) para visitar con ellos y con ellas el santuario de la Santa Muerte¹⁷ y dejar junto con ellos mis propias ofrendas.

Esta forma de hacer parte me permitió incorporar significados de su mundo y no juzgar las formas en las que contestaban a las violencias vividas. Recuerdo de forma muy nítida la manera en la que reaccionaba cuando me contaban los motivos por los que salían a la calle y cómo se organizaban para sobrevivir. Escuchaba muy atenta y les decía que yo seguramente hubiese hecho lo mismo. Al escucharme

¹⁴ Me refiero a mis investigaciones etnográficas con los niños y niñas de la calle en México (Espinosa, 2010) con las organizaciones de niños y niñas trabajadoras (NATS) en Perú (Espinosa, 2016, 2018) y con jóvenes mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia.

¹⁵ Utilizo “ser una más” entrecomillado, para llamar la atención sobre esa idea tan extendida en la práctica etnográfica heredera de la tradición malinowskiana en la que yo me había formado, que propugna la necesidad de hacer parte de aquello que investigamos, tratando de pasar lo más desapercibidas posible, de “no contaminar” el campo. Idea que como sabemos no constituye sino una ficción que olvida la confrontación y las relaciones de poder ineludibles en la práctica etnográfica (Gregorio, 2006).

¹⁶ Categoría que utilicé para denominar a los grupos de niños y niñas que conformaban una “banda” pero que yo quise denominar, “banda-hogar”, en un ejercicio de reconocimiento a sus formas de vida y agencia en el contexto de múltiples violencias en el que se movían (Espinosa, 2010).

¹⁷ La Santa Muerte es una imagen sincrética en la que confluyen varias creencias religiosas, por una parte, la religión católica y, por otra parte, la santería. En el caso de México se vincula con la Virgen del Carmen y con Oyá, la señora de los Panteones. También la relacionan con el vudú y el satanismo. Con frecuencia le rinden culto personas que viven en situación de riesgo o peligro, como pueden ser narcotraficantes, prostitutas, niñ*s de la calle y la policía (Espinosa, 2010).

decir eso se sorprendían, pero creo que ahí nació nuestra complicidad, al no sentirse juzgadas ni sancionadas. No era un comentario impostado, realmente, cuando escuchaba los relatos de las niñas cuando me hablaban de las violencias y abusos que sufrían en sus hogares, yo no podía dejar de encarnar su dolor y sentir la misma sensación de libertad que ellas cuando salían de sus hogares para vivir en la calle.

Cuando escuché a Silvia hablarme de por qué salió de su casa a los diez años para vivir en la calle, donde llevaba dos años cuando la conocí, no pude evitar decirle: “Si a mí me hubiese pasado algo así, también me hubiese ido, también pensaría que la calle era una salida a tanta violencia. Creo que sería una niña de la calle al igual que tú”. A lo que ella respondió en un tono de sorpresa: “¿La neta, María?”¹⁸. Yo contesté: “La neta”.

Las palabras que me dedicaron para despedirme unos días antes de regresar a España en una fiesta de despedida sorpresa que me organizaron me devuelven lo importante que para ellos fue sentirse reconocidos como “chavos y chavas de la calle”, así como el hecho de “brindarles cariño y respeto”.

Víctor: La neta como ahorita te dije, esta es tu familia, como tienes familia en tu casa, nosotros también somos tu familia. Tú eres banda, te lo has ganado. Sabes que te esperamos con los brazos abiertos porque como te dije, neta, te portaste bien chido con nosotros y no nos hiciste ningún feo por ser chavos de calle.

Elías: Decirte más que nada que yo no tengo nada material para darte, pero te brindo mi cariño, mi amistad y el respeto de cada uno de nosotros como te lo dieron. Eres una más de la banda porque ganaste nuestra confianza. La verdad es que te diste a respetar, nos brindaste tu cariño y tu respeto. Más que nada porque no nos valoraste de menos, porque tú nos lo dijiste, nos dijiste que éramos personas como las demás y que todos merecemos respeto (Notas de Campo, 20 de agosto de 2003. México Distrito Federal).

¹⁸ De verdad.

Reconozco que esta primera experiencia, a pesar de las condiciones extremas de vida de mis “informantes”, su nivel de conciencia acerca de su estigmatización y la diferencia de edad que nos separaban, fue muy positiva. Que me dijeran “tú eres banda” y que “eran mi familia” fue el mejor regalo que podían hacerle a una principiante del trabajo de campo antropológico. Pero reconozco que esta y mis siguientes experiencias etnográficas¹⁹ no me habían preparado para enfrentarme a la confrontación y rechazo que viviría años después, y menos aún, en mi propia ciudad y por parte de un grupo de mujeres mayores. El barrio donde realizaría mi trabajo de investigación era para mí familiar como granadina. Es un barrio situado en la Zona Norte de la Ciudad de Granada, estigmatizado por la concentración de personas que en él viven en situación de riesgo y exclusión social, así como por el número de actividades delictivas que tienen lugar en el mismo relacionadas con el tráfico de drogas y armas. Pero también un barrio que, a consecuencia de lo anterior y desde su conformación como barrio de realojo, ha llevado aparejada la presencia de un número significativo de instituciones públicas y privadas de carácter social. En definitiva, una población familiarizada con la presencia de diferentes profesionales del ámbito de lo social y de la investigación, en donde, quizás demasiado ingenuamente, di por hecho que sería “una más”.

Con la frase despectiva “ya vienen estas de la Universidad” fuimos recibidas mi compañera de Departamento Dolores del Pino Segura y yo cuando nos acercamos a un grupo de mujeres mayores, concretamente aquellas que acuden al centro de participación activa del barrio de “La Paz” para realizar actividades. Ese día, nuestra intención tras haber hablado con anterioridad con la Trabajadora Social que trabaja en el mismo, era reunirnos con ellas para proponerles participar en una investigación. Nuestra propuesta era reescribir la

¹⁹ Las dos experiencias etnográficas que cito al inicio de mi relato, también con menores, en Perú y Colombia fueron igualmente muy positivas en el mismo sentido, pero no tengo espacio para traerlas aquí.

historia de su barrio junto con ellas, desde su perspectiva, poniendo en valor sus experiencias, aportaciones y prácticas de sororidad.

Recuerdo que nos encontrábamos en una sala grande, lugar en el que se reúnen para realizar charlas y también otras actividades. Dolores del Pino y yo estábamos allí con cinco alumnos y alumnas de 4º de Trabajo Social. Estábamos sentadas en círculo y ellas que eran diez, no dejaban de hablar entre ellas, era como si no existiéramos. Al rato, argumentando que tenían muchas tareas que realizar nos pidieron que les contáramos qué queríamos. Tras explicarles nuestra intención, se miraron, fue ahí cuando Carmelilla, dijo: “Ya vienen las de la Universidad”. Ninguna estaba dispuesta a colaborar con nosotras porque como nos explicó Carmelilla, estaban cansadas de participar en investigaciones propuestas por la Universidad. Investigaciones que para ellas habían sido esfuerzos realizados y tiempo dedicado del que nunca recibieron un gesto de gratitud o respuesta. En esa experiencia nunca se abordaron temas que les interesaran a ellas, jamás recibieron nada a cambio. En palabras de Carmelilla: “Nunca nos dieron algo que pudiésemos tener para nosotras”.

Llegar hasta ahí nos había costado vencer alguna que otra resistencia y por fin iniciábamos con mucha ilusión un proyecto que ponía la investigación feminista en el centro de la formación de prácticas del alumnado de Trabajo Social²⁰. Escuchar esto, no solo nos devolvía la imagen negativa que tenían de nosotras (profesoras e investigadoras de la Universidad), sino que nos hacía interrogarnos sobre la legitimidad de nuestro proyecto de actuación en un contexto en el que lo primero que se expresaba era la desconfianza hacia nuestras posibles contribuciones. Pero a pesar de ello, el hecho de

²⁰ Una de las líneas de investigación dentro del Prácticum de Grado en Trabajo Social, que aparece recogida en la Guía docente del Prácticum, pero que hasta ese momento no se había llevado a cabo o desarrollado. En este caso las prácticas y el trabajo de campo se vinculaban con el Proyecto I+D+I “Convivencia y Barrios Multiculturales: conflicto y cohesión social en una España en Crisis”, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, [referencia CSO214-54487-R] cuya responsable es Pilar Monreal Requena.

que Carmelilla fuese capaz de enunciar lo que pensaba, nos parecía que abría la posibilidad de hablar de cómo viven la presencia de las instituciones y otras organizaciones. Instituciones que están presentes en el barrio y que con frecuencia les invitan a participar para que se impliquen en la “transformación del barrio”, pero que, según ellas, no cumplen los acuerdos o compromisos a los que se llegan.

En relación con mis otras experiencias, era la primera vez que se expresaba de forma tan descarnada la desconfianza, lo que he de reconocer que me dio cierto vértigo, pues no estaba familiarizada con un entorno tan hostil hacia mi presencia como investigadora. Pero más allá de ello, el comentario de Carmelilla parecía hablar de una forma de investigar, de acercarse a ellas, con la que nosotras no nos sentíamos identificadas y que también cuestionábamos: un acercamiento extractivo y utilitarista ¿Pero cómo hacerles llegar que nuestro acercamiento sería diferente? ¿Cómo establecer relaciones horizontales y de afecto cuando para ellas veníamos de ese mundo, “la Universidad”, que sentían tan ajeno a ellas, a sus intereses?

Recuerdo con claridad las miradas de sorpresa entre mi colega y compañera de Departamento y nuestro alumnado. En esos momentos no sabíamos cómo reaccionar, cómo gestionar ese rechazo. Sin embargo, nuestra insistencia en hacerles ver que nuestra investigación se guiaría por otros principios como la escucha, cercanía, afecto, horizontalidad, participación, negociación... hizo que por lo menos nos escucharan.

También incidimos en que no les pediríamos que nos dedicasen un tiempo adicional a sus ya ocupadas vidas, sino que nosotras seríamos quienes iríamos a estar con ellas en sus actividades. A su vez, nos comprometimos a elaborar un documento para ellas, que también sería negociado. Sin embargo, continuaban sin creernos, ya que insistían en que su experiencia a la hora de participar en investigaciones con la Universidad era otra. En esta experiencia se mezclaban sentimientos de instrumentalización, explotación, objetualización y abandono. Lo transmitían sus miradas y su resistencia porque estaban allí sin decir nada, argumentando que tenían muchas cosas que

hacer, que no tenían tiempo para nosotras. Les pedimos en un primer momento que levantaran las manos las que estaban dispuestas a participar, ninguna la levantó.

Ahí, de nuevo fue Carmelilla, que después de ese primer intento por saber si querían formar parte de la investigación, y viendo que ninguna había levantado la mano, nos abrió la posibilidad de que trabajásemos con ellas. Dijo, dirigiéndose al grupo, que le parecía interesante la investigación, que podíamos intentar “probar”, pero planteó que los encuentros con ellas serían en grupo y no de forma individual y que nos teníamos que comprometer a darles algo al final de nuestra participación.

Ganarnos la confianza no fue tarea fácil, pues, aunque accedieron a participar en un principio en la investigación, los espacios a los que nos incorporamos, “Gimnasia para mayores”, a los que acudían nuestras alumnas, así como en las posteriores reuniones que realizamos con ellas, estaban marcadas por el rechazo y el vacío. Nuestro alumnado recogía en sus diarios de campo el malestar que sentían cuando acudían a realizar gimnasia las mañanas de los miércoles y viernes. Apenas les dirigían la palabra y después de terminar la actividad de gimnasia nunca se quedaban a charlar con ell*s, pues “siempre tenían cosas que hacer”.

He de confesar que estuvimos a punto de no continuar con la investigación, nos sentíamos derrotadas e incapaces de lograr un acercamiento. Sin embargo, todo comenzó a cambiar después de varios meses de trabajo²¹. En el análisis que realizábamos con el alumnado²² vimos la importancia que podría tener en ese proceso nuestra alianza con la profesora de gimnasia. El hecho de que nuestro alumnado no dejara de participar en las actividades que realizaban dio paso a que ellas mismas poco a poco nos ofrecieran otros espacios en los que estar presentes. Dirigirnos a ellas con un lenguaje no académico

²¹ La investigación la iniciamos en octubre del año 2015 y finalizó en mayo de 2018.

²² Las y los integrantes del equipo de investigación nos reuníamos cada dos semanas para poner en común la información que íbamos recogiendo, nuestras dificultades y avances.

contribuyó también a ese acercamiento, así como tratar de hablar con ellas de su cotidianeidad y ofrecernos a acompañarlas a realizar gestiones, compras, etcétera.

Conocer sus vidas despertó en nuestro alumnado una gran pasión por ellas y un día en una reunión del equipo de investigación decidimos nombrarlas como “Las Sabias”. Nombre con el que empezaron a llamarlas en los espacios que compartían y del que las mujeres se enorgullecían, pues como nuestro alumnado les explicó, fue el nombre más adecuado para visibilizar sus experiencias, fortalezas, poner en valor las mismas y a ellas como mujeres mayores que sabían. Pero ese sentimiento con el tiempo fue recíproco ya que “las sabias” poco a poco comenzaron a ver y tratar al alumnado de una manera diferente, preocupándose los días que no acudían a gimnasia y “peleándose entre ellas” por estar en el gimnasio a su lado. Finalmente, nuestra forma de actuar desde la escucha, el reconocimiento y el respeto consiguió limar las resistencias iniciales y poder establecer relaciones de cooperación.

La investigación finalizó respondiendo al acuerdo que habíamos establecido, la edición de un cuento co-creado con ellas titulado “*Las Sabias. Los poderes de las grandes Super-Heroínas de La Paz*”. En este cuento ellas aparecen como las protagonistas mostrando las temáticas de su interés, entre otras: cómo nació el barrio de la Paz, la manera en la que vivían en esos momentos, su juventud, cambios en el barrio, dificultades que han encontrado a lo largo de los años en el mismo y forma de hacerles frente, prácticas de ayuda entre las mujeres, todo ello en un lenguaje cercano y huyendo de la estigmatización. Cada una de ellas se representa con un don o poder, por ejemplo, María el de la energía, Carmelilla el de la rebeldía, Angustias, la valentía, relacionado con su forma de ser. Estos poderes se unen para responder a las dificultades que enfrentan en el barrio de forma individual y colectiva. El día de la entrega del cuento, el alumnado de prácticas que fue quien se lo entregó, nos contó al día siguiente a mi compañera y a mí que las mujeres lo sujetaban con fuerza, entre emocionadas y contentas.

Cuando días posteriores acudimos al Centro de Día mi compañera y yo para reunirnos con la trabajadora social para valorar la posibilidad de continuar el siguiente curso académico, nos encontramos a Carmelilla por la calle, que nos llamó por nuestro nombre, algo que nunca antes había hecho. Quería expresarnos su alegría por haber participado en el proyecto de investigación, lo mucho que le había gustado el cuento y nos invitó a continuar investigando con el grupo en los siguientes años.

4. Y entonces... ¿Hay una forma feminista de trenzar nuestras relaciones en el trabajo de campo?

Haber compartido nuestras reflexiones sobre las paradojas que nos produce el asunto de las “relaciones de confianza” en el trabajo de campo etnográfico, desde nuestras experiencias de investigación en tres contextos y momentos bien diferentes de nuestras trayectorias investigadoras, nos ha permitido dialogar y confrontar nuestras formas de entender la etnografía feminista.

En los tres trabajos expuestos nos hemos acercado a mujeres, no porque asociemos las epistemologías feministas con la investigación con mujeres, nada más alejado de nuestra perspectiva, sino porque desde nuestra mirada entrenada en la observación de las relaciones de poder, entre nuestros objetivos teóricos y políticos nos proponemos visibilizar la agencia de las mujeres, restituir sus aportaciones y denunciar con ello un orden desigualitario que sitúa a “las “mujeres” –en intersección con otras categorías de diferenciación como raza, edad, clase, sexualidad, extranjería– en posiciones de subalternidad.

Y desde nuestra situacionalidad enfrentamos nuestro primer dilema, estos objetivos (*etic*), por más legítima que sea nuestra empresa feminista, ¿son compartidos con las protagonistas de nuestras

investigaciones (*emic*)²³. En los tres procesos de investigación tomamos conciencia de que no, ni a las “mujeres inmigrantes dominicanas” les preocupa lo que escribamos para la academia sobre ellas, ni a las mujeres que viven en los barrios de La Paz y de Almanjáyar en Granada. Y aquí es donde comienza la complejidad de nuestras relaciones en el trabajo de campo con nuestras contrapartes, informantes o compañeras. Dado que por el momento no ponemos en duda el valor de la investigación feminista para producir un pensamiento transformador y útil socialmente, sobre lo que nos interrogamos en nuestro hacer etnográfico entonces es sobre: ¿cómo “entrar en el campo” de forma respetuosa, con cuidado? ¿Cómo entrar en el entramado de relaciones de personas que no nos han llamado a formar parte del mismo? ¿Cómo convencer, establecer objetivos comunes, generar confianza o, mejor, alianzas o relaciones de cooperación? ¿Qué ofrecemos a cambio de toda la dedicación que nos brindan, de sus tiempos, incluso de sus afectos y cuidados y también de las tensiones emocionales que nuestra presencia puede desencadenar? Cuando desde nuestras epistemologías feministas denunciemos prácticas de investigación extractivas, instrumentales y desconsideradas con “l*s informantes”²⁴, somos responsables de la búsqueda al menos de reciprocidad en la construcción de nuestras relaciones. Reciprocidad que no podemos sostener en el hecho sin más de trabajar con “mujeres”, como claramente han expuesto Oakley (1981) al denunciar la objetualización a la que se ha sometido a algunas mujeres en biografías realizadas por antropólogas. Es obvio, o quizás no tanto, que el hecho de situarnos como “mujeres” en el campo, dadas nuestras múltiples posicionalidades, no da por sentado una relación de complicidad o confianza, como hemos tratado de mostrar a partir de nuestras experiencias.

²³ La doble agencia de la que habla Díaz de Rada para recordarnos el sentido de nuestra práctica etnográfica: “*la construcción etic de un mundo etic*” (Díaz de Rada, 2010: 61).

²⁴ Usamos a propósito la noción de “informante” derivada de ese posicionamiento extractivo.

Dada la imprescindible necesidad que tenemos en el desarrollo de nuestro trabajo etnográfico de que la gente coopere y la ineludible implicación y corresponsabilidad con los hechos que acontecen durante nuestra presencia, nuestros dilemas derivan entonces de la conformación de una ética que acompañe la construcción de nuestras relaciones. Desde esta ética nos parece que el concepto de confianza no hace del todo justicia a la complejidad de una etnografía comprometida²⁵, pues deja fuera muchas preguntas con relación a los porqués de nuestros acercamientos ¿Confianza para qué? ¿Para que la gente suspenda sus prejuicios o prevenciones hacia nosotras y podamos extraer la información que nos interesa? ¿Hablar de confianza no nos está situando en ese lugar extractivo e instrumental con nuestros “informantes”, para lograr nuestros fines académico-científicos? ¿No reproducimos con esta idea una relación de poder, desde la que tenemos que buscar ser confiables, en tanto que podemos ser sospechosas de producir daño desde nuestra visión *etic*? Incluso ¿Somos tan ilusas, o peor, prepotentes, al pensar que situadas desde una relación de poder, nuestros “informantes” no se van a proteger, ante la aparente confianza o cordialidad que nos puedan mostrar? Nuestros dilemas éticos en el trabajo de campo ahondan entonces en nuestros miedos, límites, tensiones y contradicciones como feministas en relación a lo que estamos dispuestas a dar, y también a recibir, en nuestra búsqueda de la mayor reciprocidad posible desde subjetividades diferentes. Como diría Marcel Mauss (1979), dar, recibir y devolver nos habla de la existencia de lazos sociales ¿Y no es esto lo que creamos en nuestro trabajo de campo?

Partimos de nuestra honestidad en la declaración de nuestras intenciones, así como de guiarnos por “*bagatelas de la moralidad ordinaria*” (Díaz de Rada, 2010)²⁶, pero como plantea Margarita del Olmo

²⁵ Como plantean, entre otras autoras, Scheper-Hughes (1995), *engaged* o militante.

²⁶ Díaz de Rada enfatiza con esta idea en los que considera los “anclajes morales imprescindibles” en el trabajo de campo etnográfico: nuestros compromisos morales inmediatos “con las personas concretas, en el aquí y ahora” (2010: 59), en el tratamiento de las personas en el campo, “exactamente así, como *personas*” (2010: 62), más que en

(2010: 10) no hay “soluciones universales”, pues “*tienen que ver con la relación que en cada momento (se) establece (...) porque los intereses y los valores que orientan la relación entre las personas tampoco lo son*”.

Volviendo a nuestras experiencias de investigación descritas, en el trabajo de campo de Carmen Gregorio gran parte de sus miedos y tensiones surgieron en las dimensiones materiales: ¿cómo gestionar los intercambios económicos desde relaciones de reciprocidad? ¿Dónde poner el límite? ¿Qué dar y qué recibir? Así como en relación con la gestión de la sexualidad en el campo, dada la sobrevaloración que representaba su blanquitud y su origen nacional en un contexto racializado, xenófobo y colonial²⁷. Por su parte, manejar las confidencialidades está siendo en el trabajo de Paula Pérez Sanz una de las cuestiones más complejas por el carácter del grupo en el que desarrolla su etnografía, un espacio de fortalecimiento y gestión de las emociones en el que priman los principios del secreto y el respeto. Tras varios dilemas éticos sobre si es lícito desarrollar un trabajo etnográfico en un contexto de estas características y el miedo a generar un malestar permanente con su presencia, ha tratado de mostrar con la máxima honestidad posible los porqués de su acercamiento, negociando con el resto de las mujeres sus posibilidades de ganar un lugar entre ellas. Al contar con su aprobación y con el firme compromiso de respetar el principio de confidencialidad²⁸, su relación de reciprocidad se está sustentando en una participación continua y comprometida con el grupo, responsabilizándose, al igual que otras participantes, de la preparación y dinamización de algunas sesiones. Por último, en el caso de María Espinosa, ante el rechazo expresado por las mujeres que acudían al Centro de Participación Activa desde

el “supuesto valor práctico que, en un futuro más o menos distante les será devuelto como producto de la investigación” (2010: 58).

²⁷ Sobre esta cuestión véase Gregorio Gil (2018).

²⁸ En ningún caso se registra o se produce material etnográfico durante las reuniones o acerca de las dinámicas que en ellas se van dando. Cualquier dato utilizado en esta etnografía procede de la observación y de las entrevistas realizadas con las mujeres del grupo en otros espacios, lugares en los que ellas sí permiten un uso posterior de la información recogida.

el inicio de la investigación, la reciprocidad tuvo que ser negociada para poder acceder al campo. Las mujeres pusieron sus condiciones para aceptar la participación del equipo de investigación en sus actividades en el Centro, las investigadoras se comprometerían a realizar “*algo que pudiesen guardar para ellas*” que sintiesen suyo y a “*no hacerles perder tiempo*” en entrevistas individuales.

Al fin, desde nuestro posicionamiento feminista (situado), al explorar el significado de las relaciones de confianza en contextos de desigualdad desde nuestras propias prácticas etnográficas, éstas mutan para reivindicarse como “relaciones de cuidado”. Las presuntas relaciones de “confianza”, incluso de “amistad”, las traducimos como relaciones de cuidado, subvirtiendo lógicas de investigación positivistas, racionalistas y descorporizadas. En las tres experiencias traídas aquí, no han sido sino las relaciones afectuosas, de reconocimiento mutuo, de cuidado, las que han posibilitado la colaboración, la reciprocidad y el establecimiento de objetivos, si no comunes, compartidos, en definitiva, la propia existencia de relación sin la que, a nuestro modo de ver, no sería posible pensar el trabajo de campo etnográfico. Como nos recuerda Puig de la Bellacasa (2017) “*No es solo que las relaciones impliquen cuidado; el cuidado²⁹ es, de por sí, relacional*”, por tanto, imprescindible para la producción de la intersubjetividad que la empresa etnográfica requiere.

²⁹ La autora define el cuidado siguiendo a Joan Tronto (1993) como “todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar ‘nuestro mundo’ (...) todo lo que procuramos entretejer en un complejo tejido que sostiene la vida (...) un rango múltiple de haceres necesarios para crear, mantener unida y sostener la vida y perpetuar su diversidad”.

Bibliografía

- Abu-Lughod, L. 1990 "Can there be a Feminist Ethnography? Women and Performance" en *Journal of Feminist theory*, Vol. 5, N° 1: 7-27.
- Alcazar, A. 2014 "Siendo una más. "Trabajo de campo e intimidad" en *Revista de Estudios Sociales*, N° 49: 59-71.
- Del Olmo, M. 2010 "Introducción" en Del Olmo, M. (ed.) *Dilemas éticos en antropología* (Madrid: Trotta).
- Del Valle, T. 1993 "Introduction" en Del Valle, T. (ed.) *Gendered Anthropology* (Londres: Routledge / European Association of Social Anthropologist).
- Díaz de Rada, Á. 2010 "Las bagatelas de la moralidad ordinaria. Los anclajes morales de una experiencia etnográfica" en Del Olmo, M. (ed.) *Dilemas éticos en antropología social* (Madrid: Trotta).
- Espinosa, M. 2010 "Mi banda, mi hogar". *Resignificando la infancia a partir de los niños y niñas de la calle de la ciudad de México* (Granada: Universidad de Granada).
- Espinosa, M. 2016 "Protagonismo infantil y su relación con los procesos de empoderamiento de las niñas y adolescentes trabajadoras del movimiento NAT's en el Perú" en Gallego, A. & Espinosa, M. (eds.) *Miradas no adultocéntricas sobre la infancia y la adolescencia. Transexualidad, orígenes en la adopción, ciudadanía y justicia juvenil* (Granada: Editorial Comares).
- Espinosa, M. 2018 "Construyendo desde los márgenes una ciudadanía activa e inclusiva" en *Nociones comunes. Prisma Social*, N° 23: 50-70.
- Gregorio Gil, C. 1996 *Sistemas de género y migración internacional. La emigración dominicana en la Comunidad de Madrid*, Tesis doctoral, Madrid: Departamento de Antropología Social, Universidad Autónoma de Madrid.
- Gregorio Gil, C. 1998 *Migración femenina. Su impacto en las relaciones de género* (Madrid: Narcea).
- Gregorio Gil, C. 2006 "Contribuciones feministas a problemas epistemológicos de la disciplina antropológica: representación y relaciones de poder" en *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol. 1, N° 1: 22-39.

Gregorio Gil, C. 2014 “Traspasando las fronteras dentro-fuera: reflexiones desde una etnografía feminista” en *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol. 9, N° 3: 297-322.

Gregorio Gil, C. 2017 “Etnografiar las migraciones ‘Sur’-‘Norte’: la inscripción en nuestros cuerpos de representaciones de género, raza y nación” en *Empiria. Revista de Metodología en Ciencias Sociales*, N° 37:19-39.

Gregorio Gil, C. 2018 “Comprometiendo nuestra cotidianidad. Relaciones de género, parentesco y sexualidad en el trabajo de campo etnográfico” en Grossi, M. P. et al. (coord.) *Trabalho de campo, ética y subjetividade* (Tubarão: Copiart).

Gregorio Gil, C. 2019 “Explorar posibilidades y potencialidades de una Etnografía feminista” en *Disparidades. Revista de Antropología social*, Vol. 74, N° 1 [en prensa].

Gregorio Gil, C. y Alcázar, A. 2014 “Trabajo de campo en contextos racializados y sexualizados. Cuando la decolonialidad se inscribe en nuestros cuerpos” en *Gazeta de Antropología*, Vol. 30, N° 3: 1-16.

Malo, M. 2004 *Nociones comunes. Experiencias y ensayos en investigación y militancia* (Madrid: Traficantes de sueños).

Mascia-Lees, F. E.; Sharpe, P. & Ballerino Cohen, C. 1989 “The postmodernist turn in anthropology: cautions form a feminist perspective” en *Signs*, Vol. 15, N° 1: 7-33.

Mauss, M. 1979 [1950] “Ensayo sobre los dones. Motivo y forma del cambio en las sociedades primitivas” en Mauss, M. *Sociología y antropología* (Madrid: Tecnos) [Primera edición en francés en *L'Année Sociologique*, 1925].

Oakley, A. 1981 “Interviewing women. A contradiction in terms” en Roberts, H. & Kegan, P. (eds.) *Doing Feminist Research* (Londres: Routledge).

Peñaranda, F. 2004 “Consideraciones epistemológicas de una opción hermenéutica para la etnografía” en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 2, N° 2: 167-189.

Puig de la Bellacasa, M. 2017 “Pensar con cuidado. Parte I” en *Concreta*, N° 9. En <<http://www.editorialconcreta.org/Pensar-con-cuidado>>.

Scheper-Hughes, N. 1995. "The Primacy of the Ethical: Propositions for a Militant Anthropology" en *Current Anthropology*, Vol. 36, N° 3: 409-440.

Stacey, J. 1988 "Cantherebe a feministethnography?" en *Women's Studies International Forum*, Vol. 11, N° 1: 21-27.

Tine, D. y Willemse, K. (coords.) 2014 "Embodied engagements: Feminist ethnography at the crossing of knowledge production and representation" en *Women's Studies International Forum*, N° 43.

Capítulo 10

Re-imaginar la entrevista de manera no extractiva para tratar de activar procesos colaborativos junto a la Asamblea Centro de Stop Desahucios Granada-15M

Ariana Sánchez Cota y Luca Sebastiani

1. Introducción

Hubo un tiempo en que la entrevista de investigación fue considerada un método sencillo de recopilación de datos. Se establecía contacto con los entrevistados, se programaban las entrevistas, se determinaba el lugar, se establecían las reglas básicas y se iniciaban las entrevistas. Las preguntas se diseñaban para obtener respuestas anticipadas de los entrevistados hasta que se completaban los protocolos de la entrevista. El trabajo del entrevistado era proporcionar información pertinente para el proyecto de investigación. Al conocer su rol, el informante esperaba hasta que se formulaban las preguntas antes de responder. Sus deberes no incluían la gestión del encuentro ni la búsqueda de sus propias inquietudes. Esto era la responsabilidad del entrevistador. Si el entrevistado hacía preguntas, se entendían como solicitudes de aclaración (Gubrium y Holstein, 2001: 27).

Cuando nos acercamos a la técnica de la entrevista, por su símil con la conversación espontánea y tantos otros momentos cotidianos de la vida (visita médica, reportajes en medios a personajes famosos, cita laboral), nos parece una técnica de investigación cercana y accesible. En cambio, Benney y Hughes (1956) apuntaron que como conversación planificada previamente con la finalidad de recopilar información, apenas superaba el medio siglo y para su desarrollo tuvieron que sucederse dos procesos complementarios: por un lado, un interés por la gestión de poblaciones –el conocimiento de lo que los sujetos dicen y lo que los sujetos hacen–; por otro lado, que la sociedad estuviera familiarizada con la técnica –que los sujetos fueran capaces de reflexionar sobre su experiencia, describirla individualmente y comunicar opiniones sobre ella (Dreyfus y Rabinow, 1982; Silverman, 1997).

La entrevista etnográfica es pensada como una técnica de producción de conocimiento con pautas específicas. En términos generales, esta se conceptualiza como una herramienta para la generación de discursos “fluidos”¹ por parte del actor entrevistado, a ser posteriormente analizados por el sujeto investigador. Es cierto que esta técnica entraña cierto nivel de co-participación de los “actores nativos” en la producción de sentido, pues raras veces las categorías de análisis se nutren únicamente de la perspectiva *etic* –casi siempre hay cierto nivel de diálogo entre esta y los significados *emic* emergentes de la acción social. No obstante, la autoridad interpretativa recae en última instancia sobre el/la investigador/a, marcando una división clara entre quienes detentan la autoridad teórica, epistemológica y metodológica –definiendo los “qué” y los “cómo”– y quienes proporcionan el material bruto a partir del cual dicho sentido es construido².

¹ A este respecto, Alonso (1998: 76) define la entrevista cualitativa como “una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental”.

² Restrepo (2016: 50) considera que la noción de informante “supone que hay alguien que informa y alguien que es informado, alguien que contesta y alguien que pregunta;

Tomando en cuenta lo anterior ¿qué pasa cuando las entrevistas se enmarcan en un proceso de co-labor vertebrado por lógicas no extractivas de producción de conocimiento? ¿Qué acontece cuando, en el contexto de un proyecto de etnografía colaborativa orientado a la co-teorización junto a un movimiento social –nuestros/as “compañeros/as epistémicos/as” (Holmes y Marcus, 2008) de Stop Desahucios-15M Granada– estamos intentando cuestionar la lógica binaria que separa entre investigador/a e investigado/a, entre entrevistador/a y entrevistado/a, entre “sujetos” y “objetos” de estudio? Para la etnografía colaborativa, la técnica fundamental para la construcción de datos han sido principalmente los talleres porque estos “presupone[n] una contribución interpretativa por parte de la comunidad y no solo de los investigadores (...) y la teorización se origina a partir del diálogo” (Rappaport y Ramos, 2005: 49-50). Pero ¿qué ocurre cuando la posibilidad de un taller no sucede? ¿Puede ser la entrevista una técnica para desencadenar posteriormente un taller?³.

En este capítulo narramos precisamente un intento por desestabilizar las lógicas dicotómicas planteadas anteriormente empleando la entrevista en una investigación colaborativa, llevada a cabo por uno de los grupos de trabajo del proyecto “Procesos emergentes y agencias del común: praxis de la investigación social colaborativa y nuevas formas de subjetivación política”⁴. Por supuesto, se trata de

es decir, está indicando de manera descarnada y recurriendo a un término con un claro legado colonial, la existencia de unas relaciones de poder entre personas que son estudiadas y el etnógrafo que es quien estudia”. Vasco Uribe (2011: 27) señala el carácter autoritario de la técnica que se manifiesta en las decisiones impuestas por el entrevistador sobre los temas, la elección de los interlocutores, el lugar y el tiempo dentro de su trabajo de campo que “coloca a los informantes en una relación inequívoca de subordinación”.

³ Arribas (2015) cuenta que las entrevistas a personas activistas con quienes co-investigó en las ODS fueron un paso previo al “momento colaborativo”, pues la elaboración de un mapa con cuestiones compartidas aparecidas durante las entrevistas dio pie a un ensamblaje entre su investigación académica y el trabajo reflexivo que las ODS llevaron a cabo.

⁴ Aunque solo dos personas firmen el capítulo, este se nutre de las reflexiones desarrolladas junto al resto del equipo, formado por: Aurora Álvarez Veinguer, Antonia

una tentativa que no está exenta de límites y cuyos éxitos pueden considerarse solamente parciales. Pero eso constituye una razón más para discutir y profundizar en los procedimientos seguidos, objetivo al que nos dedicaremos en los siguientes apartados.

2. Una etnografía colaborativa junto a Stop Desahucios-15M Granada: los comienzos

—¿Dónde estudias? [...]

—En *The New School*, en Nueva York.

—No, quiero decir, ¿en qué país? [...]

—¿País? Estaba confundida y seguro que parecía tonta.

—Sí, como mi hermano, que estudia en Tailandia y ya ha estado allí tres veces. Entonces, ¿dónde quieres estudiar?

Yo apunté hacia mí misma y dije, —Yo quiero estudiar aquí.

(Visweswaran, 1994: 140).

Stop Desahucios Granada-15M es un colectivo⁵ surgido en mayo de 2011, en el contexto más amplio del 15M granadino⁶. Su objetivo es luchar por el derecho a la vivienda y contra los desahucios, independientemente de que estos sean por impago de hipoteca, de alquiler o sean desalojos de pisos ocupados por familias y personas en situación de necesidad. A lo largo de los años, el colectivo ha ido fortaleciéndose y radicándose en el territorio: al día de hoy cuenta con más

Olmos Alcaraz y Rocío García Soto, así como por muchos/as compañeros/as de Stop Desahucios Granada-15M de las Asambleas Centro y Zaidín.

⁵ Véase: <<https://afectadosporlahipotecagranada.com/>>.

⁶ Así es como se suele llamar, en el contexto español, al movimiento originado de la “ola de indignación global” surgida en 2011 en países como Túnez, Egipto, Islandia o Estados Unidos.

de una decena de asambleas⁷ en toda la provincia de Granada. Y es con una de ellas, la Asamblea Centro de la ciudad de Granada⁸, con la que experimentamos el andar metodológico aquí narrado, de manera coordinada con el resto del equipo granadino, implicado en otras dinámicas colaborativas junto a la Asamblea del Zaidín⁹.

Cuando nos presentamos por primera vez ante la Asamblea Centro, el 14 de diciembre de 2015, no éramos personas desconocidas. Una de nosotras había estado participando en las acciones semanales¹⁰ del movimiento durante el último año, mientras que otro era conocido por los/as activistas de más larga duración por su participación previa en el movimiento 15M granadino y en los comienzos de Stop Desahucios mismo. Así, de alguna manera éramos todos/as “actores nativos”, cuando menos en cierta medida. Desde el comienzo, nuestra presencia no fue percibida como algo “ajeno” o “externo” al grupo: a pesar de que explicáramos desde el principio el proyecto de investigación en el que estábamos envueltas y nuestro deseo por desencadenar un proceso de co-labor junto al grupo, en ningún momento dejamos de ser consideradas como compañeras entre otras. Por nuestra parte, no nos concebíamos como activistas “o” investigadoras según para qué, ni tampoco como activistas “e” investigadoras –solapando ambas identidades al mismo tiempo–, sino más bien como activistas/investigadoras –en la intersección entre ambas condiciones.

En cuanto a la investigación: tratándose de un proyecto formal, presentado a una convocatoria pública un año antes, no podía no tener

⁷ La asamblea es la instancia fundamental de decisión política. Cada asamblea tiene diferentes grupos de trabajo y se coordina con los demás grupos mediante una Coordinadora y una Asamblea Provincial.

⁸ Se llama así porque se reúne en la parte céntrica de la ciudad, si bien atiende también casos procedentes de otras zonas más periféricas.

⁹ Barrio ubicado en la zona sur de la ciudad.

¹⁰ Cada jueves, por la mañana, Stop Desahucios Granada-15M se manifiesta enfrente de sucursales bancarias ubicadas en zonas céntricas para impulsar la resolución de casos de desahucios y renegociar la deuda u otras condiciones hipotecarias de las personas afectadas.

algunos objetivos de conocimiento previos –he aquí un primer punto de fricción con la Universidad neoliberal y sus lógicas individualistas de generación de saber(es). Antes de tomar contacto con el colectivo, por tanto, tuvimos que pre-definir unos objetivos. No obstante, en su formulación, estos eran tan amplios y abiertos como para poderse adaptar a diferentes situaciones concretas. En efecto, los objetivos “declarados” eran:

- A nivel teórico, indagar en los procesos de “subjetivación política” (Tassin, 2012) y en los “agenciamientos colectivos” (Guattari y Rolnik, 2006) desencadenados por los actuales movimientos por el derecho a la vivienda.
- En términos metodológicos, experimentar y poner a prueba las tensiones, potencialidades, encrucijadas de la etnografía colaborativa en un contexto concreto, contribuyendo al debate metodológico desde la elaboración de un registro¹¹ sobre los procedimientos implementados.

No obstante, estábamos bien dispuestas a que los “qués” –es decir, los contenidos teóricos del proyecto– fueran definidos, rellenados, pormenorizados y hasta modificados a través de un proceso de debate colectivo junto al grupo. Fue así como, después de participar en las primeras asambleas y atendiendo a una petición acalorada emergente de algunos/as compañeros/as, aceptamos dinamizar entre enero y abril unos “grupos de debate” semanales al margen de la asamblea¹². Por su parte, se nos había subrayado la necesidad de una mayor “concienciación política” al interior del grupo; de ahí que propusiéramos dichos grupos de debate como un momento de reflexión sobre “lo político” en un sentido amplio –en efecto, el enfoque “vanguardista”

¹¹ Registro del que el presente texto, en cierto sentido, forma parte.

¹² Esta fase inicial vio la participación activa de la compañera Antonia Olmos, que posteriormente se fue a la Asamblea del Zaidín.

y algo “decimonónico” desde el que se planteaba la exigencia de una mayor “formación” no nos convencía del todo. Básicamente, teníamos la esperanza de que dichos grupos pudieran convertirse en la “herramienta” a través de la cual definir colectivamente algunas temáticas de interés sobre las que indagar juntas –los qué. Sin poder nos extender aquí, solamente diremos que la experiencia no resultó ser efectiva¹³. A los problemas de tiempo –para muchas personas trabajadoras, precarias o en busca de trabajo dos reuniones semanales suponían mucho agravio– y de espacio –nos reuníamos entonces en una escuela pública, puesto que el colectivo no disponía de un local propio– se añadía la escasa participación por parte de los miembros de la asamblea –lo cual nos hizo preguntarnos si los grupos de debate respondían de verdad a una inquietud colectiva o constituían más bien la preocupación de un sector específico. Así pues, nos dimos cuenta de que la elevada “potencialidad colaborativa” que habíamos vislumbrado inicialmente en esa petición tan repentina, parecía no corresponderse a las expectativas. En una reunión posterior del equipo de investigación de la universidad, haciendo un balance de la experiencia, entendimos que el “giro colaborativo” no llegaría a través de los grupos de debate. Fue así que cambiamos de estrategia, tal como resulta del diario de campo de una de nosotras:

Tras cuatro meses intentando conformar un grupo de reflexión al interior del movimiento en la Asamblea Centro, para crear un espacio cómodo e íntimo de escucha atenta, en la reunión del equipo investigador celebrada el 31 de marzo de 2016, tomamos la decisión de dar

¹³ Y, sin embargo, como ya hemos comentado en otro lugar (Cota y Olmos, 2020) el fallido grupo de debate en torno a lo político fue de utilidad para la Asamblea Centro a pesar de que dichos resultados fueron diluidos. En concreto, la asamblea alteró el orden del día existente (informaciones de los grupos de trabajo del movimiento, casos en seguimiento, casos nuevos, ruegos, preguntas y debate), para empezar por la bienvenida a la asamblea –indicando los principios políticos y organizativos que guían la misma– y continuar con el orden ya establecido. Como sucediera con tantas otras propuestas que emanaban de nuestra intencionalidad colaborativa, pese a que dichas iniciativas acabaran siendo diluidas en el proceso, de algún modo, sus estelas continuaban por otros medios siendo protagonizadas por “cualquiera” (Ranciére, 2006).

paso a la realización de entrevistas individuales en profundidad que sorteen las dificultades de lugar y tiempo que habían lastrado el proceso colectivo, pero al que no renunciamos; tratando de experimentar si acaso podemos virar de lo individual a lo colectivo hasta llegar a lo colaborativo (Diario de campo, 3/5/2017).

3. Las “entrevistas/conversaciones”

Por tanto, la idea de comenzar adoptando una técnica etnográfica más clásica –como es la entrevista cualitativa–, lejos de representar una renuncia al evento colaborativo, solo entendía postergarlo, entendiéndolo como no realizable –por prematuro– en ese momento. Se trataba de abandonar la ilusión colaborativa “a corto plazo”, concibiendo la técnica de la entrevista como una herramienta intermedia que nos pudiera servir para facilitar el desencadenamiento de la colaboración dentro de un plazo más prolongado. También por esta razón, empezamos a nombrarlas y a presentarlas como “conversaciones”, o “entrevistas/conversaciones”, tratando de horizontalizar los papeles de entrevistador/a vs. entrevistado/a empezando por el propio lenguaje.

De acuerdo con este abordaje, redactamos unos muy aproximativos “protocolos de entrevista/conversación” pensando en dos posibles usos de las mismas:

- Por un lado, estas podrían contribuir a fortalecer la memoria colectiva del grupo, a partir de las narraciones y vivencias de sus propios protagonistas. En efecto, nos parecía que en un grupo como Stop Desahucios, constituido por decenas de militantes cuya tasa de reposición, sin embargo, es muy relevante –muchos/as se van después de resolver su caso, otros/as se alejan y vuelven, y otros se quedan–, faltaba a veces una memoria colectiva de la historia del colectivo, sus orígenes, sus principales luchas.

Puesto que, en los meses anteriores, habíamos ido construyendo una “genealogía desde arriba” –esto es, una recopilación sobre la trayectoria histórica de los movimientos españoles por el derecho a la vivienda a partir de fuentes secundarias–, las entrevistas/conversaciones podrían ser útiles para complementar dichos materiales, aportando un relato vivo y encarnado a partir de los protagonistas de los hechos, contribuyendo a la elaboración de una “genealogía desde abajo”¹⁴. Esta herramienta podría revertir no solo en los procesos internos al grupo, sino también hacia el exterior, de cara a su imagen pública y a su relación con los medios de comunicación, los otros movimientos sociales y la ciudad de Granada más en general.

- Por otro lado, las entrevistas/conversaciones podrían servir para detectar problemáticas del movimiento, fortalezas y debilidades, haciendo emerger –desde una óptica de conversación más relajada, menos encorsetada, lejos de los ritmos y urgencias “cotidianas” de las asambleas– cuestiones que podrían ser posteriormente tratadas de manera colectiva, mediante talleres de autoanálisis, grupos de debate, o metodologías participativas similares. Desde esta perspectiva, el objetivo de las entrevistas no era el de producir un discurso directamente clasificable en categorías analíticas, para dar lugar a posteriores informes, publicaciones y materiales de divulgación. Insistimos en que la idea original no era la de utilizar las entrevistas como dispositivo de captación/extracción del sentido, sino como “dispositivos de escucha” (Olmos *et al.*, 2018) que permitieran el acontecimiento colaborativo –cuyo horizonte permanecía inalterado–, facilitando la construcción colectiva de

¹⁴ Un proceso de escritura colaborativa previo, pero con las mismas pretensiones había sido realizado en los meses precedentes (marzo-mayo de 2016), cuando a tenor de la realización de la monografía *Archivo 15M Granada* (Stop Represión y Stop Desahucios Granada 15M, 2016) tres personas de la Asamblea Centro con larga trayectoria en el movimiento y una de nosotras, participamos en la escritura de un epílogo que dio cuenta de los cinco años del movimiento, desde sus experiencias vividas.

los qué, aunque a partir de una dinámica inicial de “cara a cara” entre dos personas en situación de conversación antes que de una manera directamente “coral”.

Para la realización de las entrevistas/conversaciones, no pasamos por la asamblea, sino que empezamos directamente a contactar con compañeras de Stop Desahucios para proponérselas. Nos reservamos tratar el tema en asamblea más adelante, cuando ya algunas estuvieran realizadas, para estar en la condición de hacer alguna propuesta más concreta y consistente al colectivo sobre cómo avanzar. Al comienzo de cada conversación, antes de encender la grabadora, hacíamos una rápida introducción para explicar el sentido de la misma, presentándola como algo que pudiera ser útil y servir al grupo, para detectar necesidades, problemáticas y ayudar a la mejora de su organización y funcionamiento. Igualmente, dejábamos claro que posteriormente devolveríamos la transcripción, para que la persona pudiera leerla y en su caso hacer correcciones o aportar más cuestiones. Igualmente, tomamos el compromiso de no difundir la transcripción en ningún caso, salvo bajo expresa autorización de la persona interlocutora. En cuanto a los temas debatidos, las “preguntas” (en sentido amplio) versaban sobre los siguientes ejes:

- Mirada retrospectiva hacia los primeros momentos en el movimiento, vivencias e implicaciones de la participación en Stop Desahucios;
- Asambleas, grupos de trabajo, coordinadora: pros y contras de los distintos aspectos organizativos;
- Hitos más relevantes en la trayectoria del colectivo. Encrucijadas, caminos andados, decisiones tomadas;
- Fuerzas y debilidades del colectivo;

Re-imaginar la entrevista de manera no extractiva para tratar de activar procesos colaborativos [...]

- Relevancia de los cuidados, los afectos, la horizontalidad;
- Experiencia política previa;
- Definición de la lucha principal del colectivo;
- Cuestiones no abordadas a lo largo de la entrevista y que las compañeras quisieran señalar, por su importancia para la experiencia vivida o para proponer de cara a nuestra intencionalidad colaborativa (Arribas, 2015).

Todo esto sin perjuicio de que, dependiendo de la dinámica de cada conversación y de los intereses, preferencias y aportaciones del interlocutor/a, pudieran tener lugar desvíos y derivas significativas.

4. Intentando resignificar la entrevista en un sentido no extractivo: algunas cuestiones concretas

En el presente apartado, discutiremos algunos de los dilemas afrontados en nuestro proceso de resignificación de la entrevista etnográfica en un sentido no extractivo. Más concretamente, nos centraremos en los siguientes aspectos: la “devolución”, la “representatividad”, la “oscilación dentro/fuera” y el modo de utilización de la guía. Las reflexiones formuladas en cada apartado, por supuesto, atraviesan varias de las dimensiones mencionadas por Arribas (cfr. Arribas Lozano) en su contribución a este mismo volumen.

a. La “devolución”

Tradicionalmente, la “devolución” es entendida como el acto final del proceso de investigación, un acto de “extensión” a la sociedad

de los saberes producidos por el equipo de investigación, entendido principalmente como deber ético y responsabilidad social. Dicha devolución suele hacerse con respecto de los resultados generales de la investigación, pero también puede afectar a elementos específicos dentro de la arquitectura de conjunto –caso de las transcripciones de las entrevistas/conversaciones, aquí tratadas. ¿Cómo se re-plantea, entonces, la “devolución” de los materiales cuando su objetivo no es ético-deontológico, sino orientado a sostener una conversación continuada? De manera coherente con los objetivos de nuestro proyecto, entendíamos la “devolución” de las transcripciones como parte de un proceso de interlocución permanente. Se trataba por tanto de un momento más, y no de la “etapa final”. Tal como lo plantea Ángel Lara (2020):

No es lo mismo la solicitud de un *feedback* o la práctica de una devolución que un ejercicio de análisis colaborativo en el que las personas participan de la actividad analizadora y de la interpretación de sus propios discursos. Lo primero implica únicamente una traducción, mientras que la pauta del autoanálisis y la producción colaborativa de saberes se mueven en el sentido de una transducción.

De ahí que, una vez realizada la transcripción, se la devolviéramos al interlocutor/a –ya fuera en formato archivo PDF o impresa– antecedida por una portada, en donde pedíamos no solo que se nos corrigieran eventuales erratas, sino también pidiendo algunas aclaraciones relativas a afirmaciones específicas –petición de aclaraciones o más informaciones y puntos de vista sobre determinadas cuestiones. De esta manera, pretendíamos “enganchar” a la persona en un diálogo continuado.

Lamentablemente, la mayoría de las personas no respondieron al *input*. Tampoco volvimos a plantearles la cuestión: simplemente nos agradecieron por la devolución, supuestamente la leyeron, pero no nos dieron ningún tipo de *feedback* salvo los siguientes tres casos:

- Un compañero, releendo sus afirmaciones, nos dijo que habría que quitar algunas partes, ya que “se le había ido la lengua” a la hora de criticar a algunos/as compañeros/as (volveremos sobre este caso en apartados posteriores);
- Un compañero, tras leer su transcripción, comentó que algunas de las ideas volcadas durante su relato le habían servido para organizarlas de modo que luego tuvieron utilidad en los grupos de trabajo y casos en los que participaba y que la conversación había tenido un efecto sanador, por haber sido escuchado y atendido;
- Una compañera que, tras revisar su transcripción, contactó de manera urgente y preocupada con una de nosotras manifestando la necesidad de quedar cuanto antes. Una vez que nos encontramos en persona, agradeció el trabajo efectuado pero dijo no quería que su entrevista se usara, pues no le gustaba nada de lo que había dicho. Añadía también que el entrevistador debería haber sido más crítico con ella, pues se había expresado mal en varias ocasiones. Básicamente, todo había nacido de una equivocación, que consistía en creer que la nuestra era una entrevista al estilo periodístico, y que hubiéramos dado a conocer su identidad transmitiendo públicamente todo lo que ella había dicho, en los mismos términos en que lo había dicho. Fue entonces cuando tratamos de tranquilizarla aportando más detalles sobre la lógica de la entrevista etnográfica, y es así como el malentendido se resolvió sin más consecuencias. Paradójicamente, este caso es el que más se acercó al establecimiento de una dinámica colaborativa, en tanto en cuanto la negativa inicial fue el resultado de una implicación profunda de la compañera para con el proceso de investigación. Sus críticas, originadas de un malentendido, eran al mismo tiempo la garantía más evidente de que se estaba tomando la entrevista/conversación muy en serio. Entre otras cosas, esta vicisitud nos generó el interrogante si nuestro excesivo cuidado por no “fagocitar” las dinámicas de la asamblea y supeditarlas a

nuestras exigencias de investigación, no hubiera derivado en la aportación de información excesivamente reducida sobre algunos aspectos del proceso de investigación.

b. La “representatividad”

Otra cuestión a la que nos tuvimos que enfrentar es la de la representatividad. Dicho de otra manera: ¿cuántas entrevistas/conversaciones hacer y a quién(es)? A este interrogante, desde las metodologías cualitativas suele responderse que habrá de alcanzarse una “saturación”, es decir, que se alcance la plena representatividad estructural-cualitativa de las variantes discursivas y los significados (Ibáñez, 1979: 280). Ahora bien, en nuestro caso específico, el objetivo no era tanto el de producir materiales analíticamente “ricos”, sino sobre todo que fueran útiles para el grupo. ¿Útiles en qué sentido? Sin que los términos de dicha utilidad fueran pre-definibles de antemano, hemos constatado retrospectivamente que las funciones cumplidas por las entrevistas/conversaciones han sido cuando menos tres:

- Una función “terapéutica”: tal como fue reconocido por algunos interlocutores, el mismo hecho de poder contar su propio caso, recorrer las etapas del recorrido andado junto a Stop Desahucios –con las dificultades y dramas cotidianos debido al hecho de vivir una situación de desahucio– ha permitido un ejercicio de “desahogo” que en sí no es de menospreciar;
- En segundo lugar –y sobre todo con algunos interlocutores de trayectoria activista “más larga”–, las entrevistas/conversaciones han aportado informaciones, recuerdos, memorias, emociones y sentimientos, relativos a los orígenes del movimiento, sus primeros pasos y encrucijadas, para la elaboración de la “genealogía desde abajo”;

- Finalmente, y de cara a posibles desenlaces colaborativos, se han producidos reflexiones sobre el funcionamiento del colectivo, sus puntos de fuerza así como sus límites, sus aspectos organizativos y relaciones de poder internas así como su estrategia política de cara a la sociedad más amplia.

Al entender las entrevistas/conversaciones como dispositivos de escucha, hemos tratado de limitar nuestra autoridad analítica sobre los materiales producidos, si bien, en función del diferente estatuto de los tres ejes arriba mencionados, es posible que el nivel de “interpretación” requerido por cada uno de ellos haya sido creciente conforme se pase del primero al tercero¹⁵.

En el diario de campo de una de nosotras, varias veces aparecen notas como la siguiente: “tengo que entrevistar a esta persona”, “debería hablar con tal”, “entrevistarle, ¿a qué esperas?”. Las razones que subyacen a la relevancia de ciertos interlocutores se deben a su “perfil” paradigmático con respecto de algunas problemáticas y situaciones concretas, cuya existencia veníamos observando dentro de la asamblea. Es cierto que nunca estuvimos buscando una representación sociológico-demográfica de los interlocutores –de hecho, si bien en nuestras fichas de entrevista estuvieran presentes algunos apartados a rellenar con datos sobre la edad, ciudad de nacimiento, trabajo, etc., nunca preguntamos directamente por dichas características, ni tampoco nos preocupamos excesivamente si estas informaciones no podían ser inferidas a posteriori. En definitiva, la búsqueda de la representatividad estuvo guiada en función de criterios de utilidad humana, política y epistemológica, y en particular con vistas al deseado momento de co-análisis. Pero este criterio, que parece ser aporético en un plano de enunciación abstracta, supuso no pocos quebraderos de cabeza en la dinámica de los procesos reales.

¹⁵ Este es en particular el caso del último eje, pues, para detectar temáticas comunes a proponer para un posterior proceso de co-análisis colectivo, necesariamente se requería primero una operación de clasificación, aunque fuera aproximada, de los asuntos discutidos junto a nuestros/as interlocutores/as. Este es precisamente el proceso por el que andamos ahora.

Más concretamente, al principio quisimos empezar con las personas con las que teníamos más contactos previos o una relación más estrecha. Eso venía a coincidir, básicamente, con las personas “más activistas” (siendo que nosotras mismas, con nuestras trayectorias, encajábamos dentro de esa categoría). Posteriormente, emergió la necesidad de entrevistar a personas que respondieran a otro tipo de perfil. En efecto, si los/as primeros interlocutores/as podían aportarnos información muy detallada con respecto a la genealogía del grupo y a su trayectoria histórica, para romper esa lógica de “vanguardismo” enunciada en apartados anteriores se nos hacía necesario salir de la comodidad militante y entablar conversaciones con aquellos/as compañeros/as generalmente definidos como “afectados” –esto es, quienes se habían acercado al colectivo primeramente para resolver su propio caso, a partir de una exigencia concreta, y que eventualmente se habían politizado a lo largo del camino¹⁶. De cara al ansiado proceso de co-reflexión, la inclusión de sus voces era central, en tanto en cuanto nos permitiría “contrastar” las narrativas militantes de quienes ejercían más relaciones de poder dentro del grupo –básicamente, los/as mismos/as compañeros/as que insistían en la exigencia de una mayor formación política. Ya durante los grupos de debate de la Asamblea Centro habíamos notado que, por parte de algunas/os compañeras/os pertenecientes a este sector de la asamblea, se enunciaban con cierta ocurrencia críticas algo “moralistas” o “paternalistas” ante la falta de participación (o de asiduidad en la participación) de algunas personas “afectadas” tanto en las reuniones como en las acciones semanales. Sin negar que, en algunos casos, esto pudiera ser cierto, nos parecía que semejante actitud “regañona” ante un compromiso considerado insuficiente no nos llevaría muy lejos. Pensamos que, tal vez, un análisis más profundo de las razones por las que dicho compromiso no se producía en los términos requeridos podría ser favorecido a través de las entrevistas/

¹⁶ Lejos de querer dicotomizar procesos tan complejos e interrelacionados, aportamos esta distinción entre “activistas” y “afectados” únicamente con fines heurísticos.

conversaciones. Nos preguntábamos: ¿puede que los horarios, los lugares de reunión, la forma de los debates, su duración, y otra infinidad de características, *habitus* militantes y prácticas corporizadas, estuvieran desfavoreciendo dinámicas más participativas? ¿Estábamos seguros de que las relaciones de poder internas al grupo –por muy horizontal que sea, todo grupo social las tiene– no estaban privilegiando cierto perfil militante antes que otro? De ahí la relevancia de incorporar voces “distintas”, lugares de enunciación diferentes, abordajes a lo político desde otras coordenadas. De ahí la necesidad de una mayor “representación” de las voces de los/as “afectados”, para ponerlas en juego, en un plan de paridad, con las de los sectores más “activistas”. Además, la imbricación de ejes de dominación como la clase, la raza/etnicidad, el género, la edad, etc., no nos podía dejar indiferentes. Por ejemplo, la condición de extrema pobreza en la que versaban algunos/as compañeros/as, o su condición de sujetos racializados –personas migrantes no comunitarias o gitanas principalmente–, hacía que estos se vieran afectados/as no solo por problemáticas generales de vivienda, sino también por asuntos específicos y muchos “agravios comparados” –por ejemplo a la hora de lidiar con abogados, empleados de banca o trabajadores sociales– que no siempre nos parecían ser percibidos por parte del resto de los/as activistas. De ahí, los debates que tuvimos sobre la necesidad de incorporar a las entrevistas/conversaciones una mayor cantidad de personas migrantes y racializadas, con la esperanza de que sus discursos hicieran emerger realidades “otras” del discurso del “militante modélico” y que su visibilización pudiera contribuir a ese proceso de co-reflexión que tanto ansiábamos.

Fue así que después de haber realizado una primera decena de entrevistas/conversaciones, durante la asamblea del 14 de noviembre de 2016 intervinimos recapitulando nuestro papel de investigadoras/activistas y pusimos a los/las asistentes al tanto de lo que habíamos estado haciendo, invitando a más personas a colaborar. Algunas de las compañeras que ya habían participado en el proceso nos refrendaron, observando que había sido una experiencia placentera.

Unas cuantas personas más se apuntaron, y algunas de ellas (aunque no todas) fueron entrevistadas en las semanas sucesivas¹⁷.

c. La “oscilación dentro/fuera”

¿Cómo se da la oscilación entre el “afuera” y el “adentro” del investigador/a, cuando este/a también es activista del grupo, sujeto interno a sus dinámicas? ¿Qué ventajas y obstáculos supone su posicionalidad para el despliegue de técnicas no extractivas? Sin pretensión de exhaustividad, abordaremos algunas cuestiones.

Como esbozamos anteriormente, el “acceso al campo” no supuso particulares problemas. Debatiendo los relatos de vida, Bertaux (2005: 59) observa que las dificultades planteadas por la gente para dejarse entrevistar constituyen en sí una información valiosa de sus mundos sociales. En nuestro caso, fue más bien al contrario: cuando los “informantes” son también compañeros de lucha, con los que se comparte una trayectoria y un ímpetu de justicia social, esto supone la casi inexistencia de dificultades a la hora de conceder una entrevista/conversación. Otra cuestión, ya, era quedar materialmente y concretar una fecha: justo en función de esa mayor confianza y cercanía, y vista la vida ajetreada y precaria de muchas activistas, postergar un encuentro para otro día en función de un compromiso laboral o familiar sobrevenido fue algo bastante común.

Veamos otra cuestión: los manuales etnográficos más difundidos, de corte naturalista, debaten si la situación de entrevista es acaso demasiado *artificial* en comparación con las conversaciones acontecidas en contextos “reales” (véase Hammersley y Atkinson, 1994: 146). En la mayoría de los casos, para nosotras la entrevista no ha sido un contexto artificial. Aunque no podamos afirmarlo con

¹⁷ Cabe añadir que, a lo largo del proceso, también nos entrevistamos recíprocamente entre nosotras, al entendernos como activistas del grupo al igual que las demás personas y al querer poner en circulación nuestro punto de vista junto a ellas.

certeza, no nos parece que las conversaciones realizadas hayan generado situaciones excesivamente forzosas y alejadas de las dinámicas “naturales” del mundo activista. Al formar parte de ese mismo mundo, dichas conversaciones entre compañeros/as bien podrían haber tenido lugar en un bar –y, de hecho, algunas fueron efectuadas en dicho contexto¹⁸. La concepción de la entrevista como intento estratégico por entrar en el mundo de la vida de los otros (Alonso, 1998: 83) se encontraba, por tanto, relativizada. Igualmente, no se trataba tanto de eliminar posibles “sesgos” determinados por la presencia activa del entrevistador/a (Hammersley y Atkinson, 1994: 143), sino más bien de ponerla en juego con la intersubjetividad desencadenada por la situación de conversación entre dos actores pertenecientes, en cierta medida, al mismo horizonte de sentido.

Otro ejemplo de esta naturalidad tiene que ver con el uso de la grabadora. De las anteriores preocupaciones sobre la artificialidad, desciende que el recurso a registros audio puede cortocircuitar la expresión fluida del discurso; de ahí que a veces se privilegie la obtención de relatos mediante conversaciones informales, no grabadas, más directamente vinculadas con la práctica de la observación participante (Hammersley y Atkinson, 1994: 143-144) o que se llame la atención sobre el potencial de esos fragmentos de conversación no grabados que suelen acontecer justo al final de una entrevista (Bertaux, 2005: 70) –esto es particularmente cierto en el caso de entrevistas “de élite”, o aquellos en donde relaciones de poder fuertemente asimétricas entran en juego. En cambio, Restrepo (2016) –autor particularmente crítico con las epistemologías clásicas de las ciencias sociales– observa que el contexto artificial de la entrevista puede incluso *favorecer* la emergencia de discursos “íntimos”; lo que sin embargo no cuestiona,

¹⁸ No obstante, la mayoría de las entrevistas/conversaciones se realizaron en el hogar de la persona interlocutora, en su lugar de trabajo (caso de trabajadores autónomos) o en lugares de reunión de Stop Desahucios u otros actores sociales.

es la descripción de dicha técnica como una interacción que tendría lugar entre “desconocidos”¹⁹.

En nuestro caso, deberían hacerse muchos matices, empezando por el hecho de que ni éramos desconocidos ni éramos ajenos al contexto –lo que no implica que no existieran dificultades durante la entrevista, aunque tal vez de otro tipo. En efecto, aunque alguna situación como las descritas arriba pueda haberse dado, en numerosas ocasiones los/as compañeros/as han obviado casi por completo la existencia de la grabadora. Al depositar un nivel de confianza muy alto en nosotras, ha habido casos –como aquel mencionado en párrafos anteriores– de personas que se han dejado llevar incluso excesivamente en sus comentarios críticos hacia otros/as compañeros/as, para darse cuenta de ello solo posteriormente, a la hora de leer la transcripción. Si, por tanto, para algunos contextos más extractivistas el momento “sin grabadora” puede ser central de cara a la obtención de información sensible y relevante, en nuestras investigaciones, algunas veces, se ha dado lo opuesto: éramos nosotras mismas quienes teníamos que “tachar” partes transcritas de la entrevista grabada, sabiendo que serían inutilizables en un contexto colectivo.

En otras palabras, si la potencialidad de nuestras posiciones al interior del movimiento fue el alto nivel de confianza depositado en nosotras, por otra parte, esto ha supuesto cierto nivel de *delegación* de tareas hacia nosotras –en lo que al proceso investigador respecta– que tal vez no se hubiese dado de la misma manera, si el “equipo de investigación” hubiese estado compuesto por personas visiblemente ajenas al ámbito militante. De hecho, el principal problema que tuvimos fue el opuesto: por mucho que tratáramos de compaginar

¹⁹ En efecto, define la entrevista así: “Un largo encuentro (grabado) entre dos desconocidos, y también una situación que tiene buenas oportunidades de seguir siendo única. El investigador, por su posición exterior en la red social de los entrevistados, está –por definición estatutaria– alejado de las cuestiones sociales de la competencia y la rivalidad, fuera del juego local. Ya que él es fundamentalmente este ‘extranjero’, el entrevistado siente que puede abrirse con él, revelándole progresivamente aspectos de su propia existencia que les habrían parecido muy ‘privados’ a sus allegados” (Restrepo, 2016: 207).

e interseccionar nuestra posicionalidad entre la academia y la militancia, nunca dejamos de ser percibidas principalmente como compañeras de la lucha. De ahí nuestra dificultad para ser tomadas “en serio” en el papel de investigadoras, que tuviéramos que recordar dicho papel de vez en cuando –y posiblemente debiéramos haberlo hecho el doble de veces– o que, incluso, en algunos casos se hiciera referencia, en las asambleas, al apoyo de “gente de la Universidad”, o a gente “que nos puede ayudar a entrar en contacto con la Universidad”, para hacer referencia a colectivos estudiantiles que se acercaban al movimiento, pero no a nosotras –como si nosotras no tuviéramos nada que ver con ese mundo²⁰.

d. Un dilema central: ¿la espontaneidad o la guía?

Como señalábamos en la introducción la mayoría de las aportaciones epistemológicas, críticas y reflexivas, a la técnica de la entrevista etnográfica, han versado sobre los roles definidos y asimétricos del papel del entrevistador y el entrevistado y cómo influyen las relaciones de poder en el seno del encuentro de la entrevista (Gubrium y Holstein, 2001). Para subvertir esta relación desigual, Mishler (1986) propuso repensar la técnica de la entrevista (el cómo del proceso) de modo que esta supusiera el empoderamiento de los entrevistados, examinando los supuestos comunicativos y las implicaciones detrás de la entrevista estandarizada. Su objetivo era activar la entrevista, al hacer que el/la entrevistado/a se involucrara más y fuera un/a compañero/a igualitario/a en la conversación, en lugar de un

²⁰ Estas vicisitudes también contrastan con las indicaciones aportadas por los “clásicos” de la entrevista. Por ejemplo, Bertaux (2005: 66) subraya que en una situación de entrevista el/la investigador/a representa la Universidad, el Saber, y es por tanto necesario reequilibrar esa relación de poder en la dinámica interpersonal con la persona entrevistada. Dicha asimetría, en nuestra experiencia, se manifestó solo algunas veces.

repositorio²¹ de respuestas para las preguntas formales formuladas por el entrevistador. Al señalar que los participantes de la entrevista no solo responden preguntas en las entrevistas, sino que están involucrados en “eventos del habla”, Mishler (1986: 35) centra la atención en lo que los participantes hacen con las palabras: “Definir las entrevistas como eventos del habla o actividades del habla, como lo hago, marca (...) un enfoque alternativo a la entrevista como discurso entre los hablantes”.

Sucede que durante las transcripciones omitimos nuestras preguntas reformuladas, expresiones coloquiales del habla de la persona o discursos reiterativos, porque valoramos más la inteligibilidad que la propia habla de las personas participantes, de modo que el autor propone para potenciar hacer preguntas más abiertas, respetar el tiempo, la voz y las expresiones, para que el entrevistado aparezca en su riqueza de detalles y matices; otorgándole al entrevistador un lugar mínimo en el proceso. Paradójicamente, para ser más colaborativos, en el sentido de desposesión, Mishler nos propone participar menos durante el encuentro y no más.

A pesar de los elementos que compartimos en la propuesta de Mishler con respecto de facilitar el evento del habla, en el apartado cuatro punto a hemos mencionado el caso de una compañera que, en el debate posterior a la “devolución” de su transcripción, nos requirió un papel mayormente directivo en la conducción de las mismas. La invitación a “interrumpir” más frecuentemente a la compañera durante una situación de entrevista/conversación nos dio que pensar. Aunque dicha petición radicaba en el haber ella asumido otro concepto de entrevista, diferente de la etnográfica, esto nos generó igualmente una duda: ¿es posible que una conversación entre compañeros epistémicos requiera niveles más altos de “interactividad”?

²¹ En cambio, como señalan Gubrium y Holstein (2001), no es que las personas entrevistadas sean meros repositorios de respuestas lo que marca las relaciones de poder, pues en ocasiones los participantes pueden mostrarse reacios a responder o incluso manipular las respuestas. Lo que marcaría la relación de poder es que los sujetos entrevistados no forman parte ni están involucrados en la construcción del conocimiento.

Dando por asumido un alto nivel de confianza recíproca (en particular en el caso de esta compañera), ¿tenía sentido que las convenciones y tabúes de la entrevista etnográfica fueran dinamitadas hasta tal punto? ¿Sería legítimo, en algunos momentos, aportar nuestras particulares valoraciones sobre ciertos asuntos o debería ese pre-requisito de no interrumpir el “flujo del discurso” aplicarse a las lógicas tanto extractivistas como colaborativas de investigación?

Al fin y al cabo, la relación asimétrica entre entrevistador y entrevistado no toma en cuenta quiénes somos –para el entrevistador y para el entrevistado– en cada contexto concreto. Por ejemplo, una compañera entrevistada, era para una de nosotras antes del encuentro de la entrevista, una persona muy activa en denunciar durante las asambleas las relaciones de poder al interior del movimiento, visibilizar los conflictos y apuntar los desafíos. Sin embargo, durante la entrevista se refirió una y otra vez a lo significativa (en términos emocionales, políticos y de cuidados) que había sido su pertenencia al movimiento, al que calificaba como su verdadera familia y señalaba su compromiso y deuda con el mismo. La experiencia de la entrevista pareció entonces frustrante por las expectativas previas generadas de que se llevaría a cabo un cuestionamiento más activo de la organización y los principios del movimiento. Al re-escucharla con el tiempo sin embargo, las expectativas sobre qué se esperaba de dicha entrevista habían cambiado, pues se pudo comprender que la compañera no entendía la entrevista como el espacio para la denuncia política, sino que esta debía hacerse en el corazón mismo del movimiento. Posteriormente, aquella entrevista que aparentemente no sirvió para detectar inquietudes y retos sobre los que trabajar de manera colaborativa, sí fue útil para comprender la importancia del parentesco ficticio como nodo para articular las relaciones en el grupo; que al pensarse como familia no se harían críticas al movimiento ante una entrevista, más bien al contrario, pero encontrar el lugar desde el que mirar esto vino más tarde, de modo que el protocolo diseñado para la entrevista apenas fue útil y nos hizo repensar en el mismo como un instrumento “delicado y problemático”, para

decirlo en los términos sugestivos de Ibáñez (1985: 27) en el siguiente fragmento:

El movimiento del entrevistador por la entrevista es tan delicado y problemático como el de un caracol reptando al filo de una navaja barbera. Cualquier diseño previo de sus intervenciones –cualquier cuestionario o guía– provocará el corte, y el habla del entrevistado se derramará en el discurso del entrevistador.

5. Continuando... Desde donde nos encontramos ahora

En el momento en que escribimos se han realizado un total de quince entrevistas/conversaciones. Como hemos dicho, el proceso de “devolución” no ha surtido particulares efectos y, por otra parte, nos vimos imposibilitadas a continuar el trabajo de campo *in situ* debido a circunstancias de vida y de trabajo que, desde hace algunos meses, nos han hecho cambiar de ciudad y de país. Aunque a veces volvamos y sigamos en contacto con el grupo, es cierto que al día de hoy no ha podido darse el giro colaborativo que teníamos pensado, cuando menos, mediante las entrevistas²².

También en función de esta dinámica, en una reciente reunión del equipo del proyecto en marzo de 2018, hemos decidido dar un giro “intervencionista”. Concretamente, hemos optado por realizar un primer, y muy general, análisis de los materiales transcritos a partir del conjunto del trabajo de campo hecho con las dos asambleas granadinas. Con el objetivo de elaborar una amplia categorización conforme a las problemáticas emergentes, hemos establecido ocho etiquetas bajo las cuales clasificar los fragmentos discursivos más relevantes: genealogía/memoria colectiva, subjetivación política, agenciamiento, prácticas organizativas, vulnerabilidades/fragilidades,

²² En cambio, en lo que respecta a los grupos de debate efectuados con la Asamblea del Zaidín y al proyecto Transmedia, véase el capítulo de García Soto.

cuidados y afectos, relaciones de poder y otras. También, uno de nosotras –junto a otra compañera del equipo– ha redactado un artículo científico más centrado en aspectos analíticos-teóricos antes que en los procedimientos –tal como habíamos hecho hasta ahora–, aportando algunos fragmentos de las entrevistas/conversaciones y requiriendo para ello la autorización expresa de las compañeras entrevistadas. Una vez aceptado, el artículo será devuelto cuando menos a las personas citadas. Igualmente, es nuestra intención socializar el esbozo de categorización con las compañeras del colectivo, con la esperanza de que, mediante un mayor nivel de intervención por nuestra parte, se pueda establecer un “punto de enganche” para un debate junto al grupo.

Como puede verse, el recorrido aquí narrado está marcado por nuestros continuos intentos por determinar un “giro colaborativo”, acompañado de una constante reflexión sobre el mayor o menor nivel de protagonismo que correspondiera tomar, en cada fase, de cara a conseguirlo. El debate está muy lejos de ser resuelto. Solo podemos aportar una conclusión muy provisional, bajo la forma de preguntas: cuando como investigadoras/compañeras vemos un problema de relaciones de poder, ¿deberíamos plantearlo activamente al grupo y proponer un trabajo sobre ello en términos más abiertos y explícitos? ¿O esa sería una forma de interrumpir la dinámica colaborativa, adelantar excesivamente el análisis, cortar los necesarios debates? ¿Es legítimo “mover ficha” y aportar nuestra propia visión sobre el estado de las cosas dentro del movimiento? ¿Sería esta una posición de autoridad epistemológica, desde nuestra posicionalidad *etic* de investigadoras, o constituiría un planteamiento legítimo y *emic*, siendo que nosotras también somos compañeras, “nativas” entre las demás, que quieren ponerse en juego junto a ellas? ¿Y a qué nivel debe darse la colaboración? Queda claro que, en lo que a los procedimientos metodológicos respecta, siempre hubo cierto nivel de predefinición por nuestra parte (aunque el acuerdo fuera más bien implícito) sobre la necesidad de intervenir, generando dispositivos de escucha que favorecieran la construcción colectiva de los qué.

Más difícil resulta responder a la vertiente teórica: en un principio, nuestra actitud estuvo orientada por la consideración de que, con vistas a producir ese *Qué* colectivo y en mayúsculas, en un primer momento sería necesario única o prevalentemente escuchar²³. Pero, ante las lógicas de delegación también determinadas por nuestra compleja posicionalidad, nos preguntamos ahora si sería sensato aportar algunos *qué*, en minúsculas, juntos a otros, y si tal vez el *Qué* colectivo pueda surgir de la articulación de los anteriores y más pequeños *qué*. Pero también puede, sencillamente, que Stop Desahucios Granada-15M –entendido en su conjunto²⁴– no esté particularmente interesado en desatar una dinámica de co-labor que se conforme con nuestras representaciones previas del proceso. De ahí la posibilidad de considerar la opción de trabajar con algunas/os compañeras/os, los más interesados/as, y no necesariamente con todo el colectivo. También, puede que la colaboración pase por otros lados y se haya dado ya, por poner un ejemplo, en las dinámicas militantes ajetreadas que hemos compartido junto a las demás compañeras de Stop Desahucios-15M Granada, pero no vaya a darse en el plano del co-análisis. En ese sentido, cabe preguntarse si un grupo como Stop Desahucios Granada-15M, caracterizado por urgencias constantes que aborda de manera generosa y altruista –pues parar desahucios, a menudo de un día para otro, no es nada fácil y supone el desgaste de muchísimas energías–, simplemente se preste poco para procesos de co-reflexión y co-labor como los que aspirábamos a realizar²⁵.

²³ Uno de nosotras observa que, si hubiese participado en Stop Desahucios solamente como “militante”, sin estar vinculado a un proyecto I+D+i, probablemente había intervenido mucho más en el colectivo, aunque probablemente sus contribuciones no serían muy diferentes de las que aportaría ahora. Pero es justo en función de su participación en un proyecto “oficial” que, en aras de “sofocar” las dinámicas cotidianas de un grupo del que él también forma parte, ha decidido contenerse expresamente y limitar el nivel de su implicación más propiamente “política”.

²⁴ Cuando menos no todos sus integrantes, puesto que otro asunto relevante, también mencionado en la contribución de Arribas, es el siguiente: ¿colaborar con quién?

²⁵ Como menciona Rappaport (2008: 23), una condición previa para el desencadenamiento de procesos colaborativos es que el grupo esté en la condición de tomar la batuta en el proceso de teorización; es decir, que se caracterice por procesos de re-

En otras palabras, es posible que el grupo no esté interesado en ser “sujeto” de investigaciones que prioricen la democratización de la producción del conocimiento, y sea más sensible ante otros tipos de investigaciones, incluso más extractivistas –“sobre” y no “junto a” él–, que le permitan “validar” públicamente las razones de su lucha y reforzarlo ante la opinión pública (véase Cota y Sebastiani, 2016), pero sin suponer el “desgaste” de tiempo que supondría implicarse de lleno en un quehacer colectivo. Lo cual sería plenamente legítimo y no constituiría un drama. O puede que, sencillamente, las condiciones para el giro colaborativo estén comenzando a darse solamente ahora, justo cuando el proyecto I+D+i oficial está llegando a su fin. Tal como recuerda Rappaport (2008: 23), una de las condiciones previas para que un proyecto colaborativo pueda surgir es que se base en el “compromiso por un diálogo a largo plazo” y en el haber trabajado durante años en el mismo lugar. A este respecto, puede que solo ahora nos sintamos con la suficiente autoridad como para plantear cuestiones que anteriormente nos incomodaba exteriorizar, y puede que solo ahora, después de habernos amoldado a las dinámicas y los tiempos del grupo, hayamos encontrado la justa mezcla entre “escucha” y “proposición”. Es cierto, como hemos observado, que los tiempos rápidos de la investigación neoliberalizada, supuestamente “excelente” y “de impacto”, poco favorecen el desencadenamiento de proyectos reflexivos, colaborativos y a largo plazo. Pero en eso estamos, y no nos cabe duda de que el solo intento ha valido la pena.

flexión sobre sus propias prácticas, caso que por ejemplo, en el contexto granadino, es aplicable a grupo activistas más reducidos, con una menor tasa de reposición y, en ese sentido, más cohesionados, como el grupo Stop Represión Granada; véase Cota (2019).

Bibliografía

- Alonso, L. E. 1998 “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa” en Alonso, L. E. *La mirada cualitativa en sociología* (Madrid: Fundamentos).
- Arribas, A. 2015 “Antropología colaborativa y movimientos sociales: construyendo ensamblajes virtuosos entre sujetos en proceso” en *ANKULEGI. Revista de Antropología Vasca*, N° 19: 59-73.
- Bertaux, D. 2005 “La obtención de relatos de vida” en Bertaux, D. *Los relatos de vida* (Barcelona: Bellaterra).
- Benney, M. y Hughes, E. 1956 “Of Sociology and the Interview” en *American Journal of Sociology*, N° 62: 137-142.
- Cota, A. S. 2019 “Procesos de agenciamiento junto a Stop Represión Granada y un ejercicio de autoetnografía vulnerable” en *Papeles del CEIC*, Vol. 1, papel 207. En <<https://doi.org/10.1387/pceic.19530>>.
- Cota, A. S. y Olmos, A. 2020 ¿Hermanas, compañeras o algo más? Andanza colaborativa junto al colectivo Stop Desahucios Granada 15M” en *AIBR*, Vol. 15, N° 2, pp. 383-408. DOI: 10.11156/aibr.150209
- Cota, A. S. y Sebastiani, L. 2016 “Que no, que no, que no nos representan, o: repensar la relación entre militancia e investigación a partir de nuestras experiencias vividas” en *Ankulegi. Revista de Antropología Social*, N° 19: 43-58.
- Dreyfus, H. y Rabinow, P. 1982 *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (Buenos Aires: Nueva Visión).
- Foucault, M. 1988 *Technologies of the Self* (Amherst: University of Massachusetts Press).
- Guattari, F. y Rolnik, S. 2006 *Micropolítica. Cartografías del deseo* (Madrid: Traficantes de Sueños).
- Gubrium, J. y Holstein, J. 2001 *Handbook of Interview Research: 1 From the Individual Interview to the Interview Society* (Londres: Sage).

Hammersley, M. y Atkinson, P. 1994 *Etnografía. Métodos de investigación* (Barcelona / Buenos Aires / México: Paidós).

Holmes, D. y Marcus, G. 2008 “Collaboration Today and the Re-Imagination of the Classic Scene of Fieldwork Encounter” en *Collaborative Anthropologies*, N° 1: 81-101.

Ibáñez, J. 1979 *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica* (Madrid: Siglo XXI).

Ibáñez, J. 1985 *Del algoritmo al sujeto: perspectivas de la investigación social* (Madrid: Siglo XXI).

Lara, A. 2020 “Del ser que conoce al sentipensar que construye: un caso de socioanálisis narrativo en la ciudad de Nueva York” en *AIBR*, Vol. 15, N° 2, pp. 301-330. DOI: 10.11156/aibr.150206.

Mishler, E. 1986 *Research Interviewing: Context and Narrative* (Cambridge: Harvard University Press).

Olmos, A. et al. 2018 “Etnografía con los movimientos de lucha por el derecho a la vivienda en el sur de Europa: retos metodológicos en la investigación colaborativa para la acción social” en *Universitas Humanistica*, N° 86, pp. 139-166. Doi:10.11144/Javeriana.uh86.emld.

Ranciére, J. (2006) *Universalizar las capacidades de cualquiera* (Entrevista realizada por M. Garcés, R. Sánchez Cedillo y A. Fernández-Savater), Sevilla: UNIA. Arte y pensamiento.

Rappaport, J. 2008 “Beyond Participant Observation: Collaborative Ethnography as Theoretical Innovation” en *Collaborative Anthropologies*, N° 1: 1-31.

Rappaport, J. y Ramos, A. 2005 “Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico” en *Historia Crítica*, N° 29, 39-62.

Restrepo, E. 2016 *Etnografía: alcances, técnicas y éticas* (Bogotá: Envión).

Silverman, D. 1997 *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (Londres: Sage).

Stop Represión y Stop Desahucios Granada 15M 2016 *Archivo 15M Granada* (Granada: s.d.).

Tassin, E. 2012 “De la subjetivación política. Althusser / Rancière / Foucault / Arendt / Deleuze” en *Revista de Estudios Sociales*, N° 43: 36-49.

Vasco, L. 2011 “Rethinking Fieldwork and Ethnographic Writing” en *Collaborative Ethnography*, N° 4: 18-66 [Trad. J. Rappaport].

Visweswaran, K. 1994 *Fictions of feminist ethnography* (S.d.: Minnesota University Press).

Capítulo 11

Hacia una propuesta de investigación-acción en red: reflexiones críticas a partir de una iniciativa de documentación ciudadana después del terremoto del 19 de septiembre de 2017 en la ciudad de México*

*Jaime Vera, Mariana Mora, María Paula Saffon,
Pablo Gómez, Mayra Ortiz, Ana Paula Félix*

1. Introducción

Este capítulo recupera las reflexiones metodológicas de un equipo de científicas y científicos sociales que decidimos poner las herramientas de la investigación a servicio de las personas damnificadas por el sismo de 7.1 grados en la escala Richter en la Ciudad de México, México el 19 de septiembre de 2017. Poco tiempo después del

* Este capítulo retoma algunos elementos publicados en el artículo, “Investigación-acción durante desastres: uso de redes y derechos “. Mariana Mora, María Paula Saffon y Pablo Gómez. *Revista Mexicana de Sociología*. 80, (septiembre, 2018): 95-119. Ciudad de México. ISSN: 0188-2503/18/080-especial-04.

simulacro, que de manera anual se realiza en la ciudad para conmemorar el terremoto de 1985, un sismo con epicentro a menos de 200 kilómetros de distancia nuevamente sacudió la ciudad. A pesar de que los daños fueron relativamente menores en relación al sismo tres décadas atrás (según saldos oficiales fueron 20 mil muertos en ese entonces, en contraste con menos de 369 en esta ocasión), el gobierno federal bajo la entonces administración de Enrique Peña Nieto (2012-2018) y el de la Ciudad de México, bajo la administración de Miguel Ángel Mancera (2012-2018), se vieron nuevamente rebasados por la emergencia, incapaces de responder de manera efectiva a las primeras tareas que resultan vitales en una situación de desastre –principalmente las tareas de búsqueda y rescate de personas que se encontraban bajo los escombros, la evaluación inmediata de los inmuebles que se encontraban en peligro de derrumbe, y la atención a las personas cuyas habitaciones o espacios de trabajo habían colapsado o se encontraban en riesgo de colapso y que requerían de vivienda temporal.

Aunque ninguno de nosotros se dedica a temas de desastres, al encontrarnos viviendo en una ciudad que estaba pasando por una situación de emergencia nos preguntamos, al igual que personas de diversas profesiones –carpinteros, ingenieros, médicos, arquitectos– cuál era nuestro papel y cómo podríamos aportar a las tareas inmediatas. Quizás resulta más obvio el rol que aportan otras profesiones –en el campus de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) individuos se organizaron de manera espontánea, los ingenieros y arquitectos a revisar los inmuebles, los médicos y psicólogos a atender a heridos o personas damnificadas, los carpinteros a apoyar en las zonas de derrumbe– ¿pero qué podía aportar un científico social más allá de su participación en tareas humanitarias?¹ Frente a

¹ Sin pretender agotar la diversidad de acciones ciudadanas, queremos resaltar la participación de la sociedad civil en las tareas de búsqueda y rescate, la información en tiempo real proporcionada por la red Verificado19S, centros de acopio y puestos de salud organizados por redes ciudadanas, brigadas de psicólogos y arquitectos voluntarios que proporcionaron ayuda técnica especializada, así como las asambleas

la reacción inefectiva, a veces incluso contraproducente del gobierno mexicano, junto con sus diversos intentos por tratar de ocultar o reducir los impactos del sismo, identificamos que podíamos documentar las afectaciones desde la perspectiva de las personas que perdieron seres queridos y sus hogares, con tal de construir de manera colectiva e independiente una contra narrativa a la oficial.

Lo nuestro fue una respuesta ante una situación para la que no estábamos preparados, aunque la formación de muchos de los integrantes del equipo en derechos humanos, y acostumbrados a realizar investigaciones de manera participativa (tomando como referente la larga trayectoria de investigación-acción (Fals Borda, 1985) en Latinoamérica) sí nos proporcionaban las herramientas necesarias para dicha tarea auto impuesta. En ese sentido, la metodología de investigación que aquí presentamos no fue desarrollada de manera previa, sino su desenlace fue resultado del proceso mismo de responder a la necesidad de registrar los múltiples tipos de afectaciones que estaban viviendo miles de personas en la ciudad. Por lo tanto, en este texto nuestro objetivo no es ahondar en los resultados de la documentación², sino justo reflexionar sobre los retos y decisiones metodológicas que implicó este trabajo en red entre academia y sociedad civil.

No fue sino hasta después de que empezamos a revisar la literatura académica existente en materia de desastres que nos dimos cuenta que si bien en situaciones de sismos, huracanes, incendios, inundaciones, erupciones volcánicas –eventos que pudiéramos de manera

de damnificados para exigir respuestas de las autoridades. Varias de esas iniciativas fueron aliadas en el esfuerzo de *Documenta desde abajo 19S*. El camino que seguimos, si bien es similar a otras actividades de documentación realizadas por estudiantes e investigadoras de diversos centros universitarios, se distingue por ser un ejercicio de investigación-acción participativa con enfoque de derechos humanos.

² Los resultados de la investigación están disponibles desde mediados de septiembre de 2018 en la página web: <<http://documentadesdeabajo.org/>> y, a partir de septiembre 2019, fue publicado como libro. Se encuentra disponible en: <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/5854-contra-el-desamparo-del-estado-violaciones-a-los-derechos-de-las-personas-damnificadas-por-el-sismo-19s>.

errónea y limitada identificar como desastres naturales– hay mucho andado en el campo de trabajo humanitario, la documentación desde un enfoque de derechos de la población afectada o en situación de riesgo es aún incipiente. Y sin embargo, dadas las transformaciones severas que presenciamos actualmente debido al cambio climático y políticas de urbanización que cada vez con mayor frecuencia ponen en riesgo a diversos sectores de la población –sobre todo a poblaciones marginadas en términos socioeconómicos, y dentro de ese universo a mujeres, niños, poblaciones indígenas, afrodescendientes e inmigrantes–, nuestro esfuerzo tiene la posibilidad de abonar a ejercicios necesarios de documentación desde abajo en otros contextos. En este sentido, tenemos la firme creencia que esta experiencia es capaz de aportar a los debates metodológicos en las ciencias sociales, tanto por su dimensión práctica respecto a cómo llevar a cabo un trabajo en red, como por la búsqueda de llevar a la práctica principios éticos y políticos.

El texto se estructura de la siguiente manera: en la primera sección describimos el origen del proyecto *Documenta desde abajo 19S* como una respuesta a la ausencia de información oficial y las características principales del enfoque de derechos humanos que orientó el proyecto. Posteriormente, se detallan cuatro momentos del trabajo en red emprendido que ilustran el tipo de decisiones metodológicas que se tomaron. Finalmente, se presentan las principales lecciones del proceso colectivo colaborativo como proceso de investigación-acción.

2. Las redes que dieron origen a Documenta desde abajo 19S

Nuestra preocupación más inmediata después del sismo fue saber cómo se encontraban nuestras familias y amigos³. No fue fácil comunicarnos,

³ Todo texto en cursivas se encuentra disponible como parte del informe de *Documenta desde abajo* publicado de manera digital en la página web: <<http://documentadesdeabajo.org/>> y en la publicación del libro, *Contra el desamparo del Estado, violaciones a los derechos de las personas damnificadas por el sismo 19S*, <https://biblio.>

los teléfonos y el internet no funcionaban. Poco a poco las preocupaciones se fueron ampliando, empezamos a recibir y compartir listas de edificios colapsados en las redes sociales. Cuando nos dimos cuenta de la dimensión del desastre, caminamos a varias zonas de derrumbe en las colonias Condesa y Roma de la ciudad, intentado organizarnos con otras personas para buscar a los que se encontraban atrapados entre los escombros. En la calle Ámsterdam, en la Colonial Roma, nos sumamos a una larga fila que recibía escombros del edificio hasta que llegó tanta gente que sentimos que ya no estábamos contribuyendo de manera significativa, y nos dirigimos al edificio colapsado sobre la calle Álvaro Obregón, en la misma colonia⁴. Se hacía de noche. A dos cuadras encontramos a una mujer llorando. Nos acercamos a preguntar si podíamos ayudarla; nos contó que su hijo trabajaba ahí y no lo encontraba. Nos acercamos al edificio buscando a alguien que tuviera una lista de las personas que habían aparecido o rescatado, pero todo era tan caótico que fue imposible. Algunas personas decían que había una lista con los nombres de las personas rescatadas y otra con los nombres de las personas que fueron reportadas desaparecidas, pero no la encontramos. Finalmente, un paramédico dijo que las listas estaban dentro de un perímetro que no todos podían cruzar; habló con la señora y la llevó más cerca del edificio colapsado. Unos días después escuchamos en las noticias que su hijo falleció; su cuerpo fue de los últimos que recuperaron.

En los días que siguieron seguimos visitando distintos edificios. Notamos que el esfuerzo principal por lograr información sobre los nombres de las personas que se encontraban atrapadas lo encabezaban voluntarios de la sociedad civil, al igual que la atención y el apoyo a necesidades básicas de los familiares que habían acampado afuera de las zonas de derrumbe en espera de noticias. Con el paso del tiempo nos enteraríamos por las noticias que algunos de estos familiares, sobre todo en el edificio de Álvaro Obregón, y brigadistas en el edificio de la calle Bolívar, en la

juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/5854-contras-el-desamparo-del-estado-violaciones-a-los-derechos-de-las-personas-damnificadas-por-el-sismo-19s.

⁴ Referirse a notas publicadas en medios los días posteriores al sismo: <<https://www.animalpolitico.com/2017/09/edificio-alvaro-obregon-sobreviviente-escaleras/>>.

*colonia Obrera, estaban exigiendo información transparente y oportuna a las autoridades, denunciando tanto maltratos como una desatención generalizada hacia sus personas, denuncias que culminaron incluso en enfrentamientos con las autoridades*⁵.

Al mismo tiempo visitamos predios de edificios derrumbados, como el caso de un laboratorio ubicado en la calle Puebla, colonia Roma. Este contrastaba con otros lugares porque el perímetro de seguridad puesto casi inmediatamente después del sismo fue particularmente inaccesible; no permitieron el acceso a la sociedad civil, y en muy pocos días quitaron los escombros dejando solo la plancha de cemento. Medidas igualmente aceleradas sucedieron en el predio de Bolívar en donde, a pocos días del sismo, se había demolido lo que quedaba de la estructura, se había levantado el escombros, y se había dejado apenas la plancha de cemento.

Para nosotras fue notorio el contraste entre el nivel de coordinación, la cantidad de recursos y el tiempo que las autoridades dedicaron a limpiar estos dos predios, y lo poco que invirtieron en confirmar y verificar los nombres de las personas reportadas como desaparecidas, y en brindar una atención digna a los familiares que, desesperados, buscaban noticias de sus seres queridos fuera de los derrumbes. El sufrimiento humano parecía invisibilizarse por el protagonismo de colapsos, demoliciones y daños estructurales.

*A un año del sismo, los censos oficiales publicados reflejan que las autoridades aún parecen más preocupadas por los edificios que por las personas*⁶. *Dichos censos nos permiten conocer las afectaciones a los inmuebles, mercados, pequeñas empresas, a edificios e instalaciones del gobierno de la CDMX, la infraestructura educativa y de salud, el patrimonio cultural y urbano, y la red hidráulica. También nos permiten conocer el perfil socioeconómico de las personas afectadas que voluntariamente quisieron*

⁵ Referirse a notas periodísticas publicadas en medios que señalan irregularidades, <<https://www.proceso.com.mx/504893/fabrica-caida-en-chimalpopoca-vieja-conocida-del-gobierno>>.

⁶ Según lo estipulado en la Ley para la Reconstrucción, los censos debían estar listos para marzo de 2018, pero se atrasaron en su publicación medio año más, y apenas fueron publicados en agosto de 2018. <<http://plataforma.cdmx.gob.mx/>>.

reportarlo. Este perfil ilumina algunas desmejoras en el patrimonio y el acceso a servicios públicos que pueden haber sufrido los damnificados, pero no las caracteriza en términos de derechos humanos ni captura muchos otros tipos de afectaciones a derechos que seguramente padecieron.

Aunque la información sobre el estado de las edificaciones y la infraestructura es fundamental para las personas afectadas y para la ciudadanía en general, dicha información solo tiene sentido si se la interpreta en función de las necesidades de las personas que las habitan, frecuentan, transitan o trabajan en ellas. Es por ello que insistimos en preguntar: ¿qué afectaciones sufrieron las personas que perdieron su vivienda, sus espacios de trabajo, educación y/o recreación? ¿Cómo se relacionan estas afectaciones con sus derechos? ¿De qué manera las acciones y omisiones de las autoridades del Estado generaron o agravaron esas afectaciones?

Al igual que miles de personas en la capital de México y en estados como Morelos, Puebla, Oaxaca y Chiapas, durante los primeros días después del terremoto quienes posteriormente formaríamos parte de *Documenta desde abajo 19S* dejamos a un lado nuestras respectivas profesiones para dedicarnos de lleno a actividades de emergencia. En el caso de dos de nosotras que coordinamos este proyecto, nuestras actividades se volcaron principalmente a juntar y doblar ropa para bebés y niños en la guardería de nuestros hijos, espacio que durante una semana se convertiría en un centro de acopio en Coyoacán. Éste fue un ejemplo de las múltiples formas de participación de la sociedad civil ante la emergencia.

Sin embargo, con el transcurso de los días la ausencia de información oficial que le pudiera ofrecer a la población una base mínima de certezas en medio de tanta inestabilidad, empezando con datos públicos sobre las personas rescatadas, con o sin vida, en las zonas de desastre se fue convirtiendo en un tema de preocupación por quienes colaborábamos en el acopio y distribución de víveres y medicamentos o en tareas asociadas a la búsqueda y rescate de personas o el retiro de escombros. Estas intervenciones de la sociedad civil fueron la vía de entrada para la denuncia de acciones y omisiones de las autoridades locales y federales en su manera de hacer frente a la

situación de emergencia y garantizar el goce efectivo de los derechos de quienes se habían visto afectados por el evento natural.

En este escenario, entre las preocupaciones que detonarían el surgimiento de *Documenta desde abajo 19S* fue el manejo inadecuado de las autoridades en torno a las listas de desaparecidos y fallecidos o de los cuerpos y restos de las personas que perdieron la vida durante el terremoto, así como, la ausencia total de lineamientos para el resguardo de los objetos personales en los edificios colapsados o con daño estructural, los cuales podían ser claves para identificar a personas desaparecidas o fallecidas, y posteriormente para que las personas damnificadas pudieran reclamar la protección de sus derechos⁷. Una de nosotras –Ana Paula Félix– se sumó a una iniciativa ciudadana que buscaba construir una lista de personas desaparecidas para poderla contrastar con la poca información oficial que era pública. Con el fin de apoyar esa iniciativa, así como de constatar si se estaban respetando los derechos de sus familiares se fue gestando la idea de promover la documentación de afectaciones a derechos humanos desde la sociedad civil. Esto se fue ampliando rápidamente tras observar que posiblemente las omisiones y negligencias de las autoridades no se limitaban al manejo de cuerpos y acciones para identificar a desaparecidos, sino que incluían: la falta de mecanismos adecuados para el resguardo de objetos personales, la demolición prematura de edificios colapsados que dificultaba realizar peritajes para deslindar responsables y la falta de condiciones adecuadas de vivienda de emergencia para las personas damnificadas.

En un primer momento, propusimos una ruta de documentación para que cualquier persona u organización pudiera registrar afectaciones a derechos y las acciones tomadas por el Estado respecto a cuatro ejes: personas fallecidas o heridas, resguardo de objetos personales, demolición de los edificios, y condiciones de vivienda de emergencia.

⁷ Pocos días después del sismo, constatamos que en la Alberca Olímpica, ubicada en la delegación Benito Juárez, las autoridades permitieron que los objetos personales fueran llevados a basureros, en lugar de asegurar que fueran trasladados a lugares seguros y garantizando una cadena de custodia.

Es aquí donde el trabajo en red comenzó a ponerse en marcha, puesto que la ruta fue nutrida, retroalimentada y activamente apoyada y difundida por varias organizaciones de derechos humanos⁸. De esta manera, las organizaciones aportaban su experiencia en apoyo humanitario en contexto de desastres, de defensa de víctimas de casos de desaparición forzada y ejecuciones extrajudiciales o, de protección de sus derechos económicos y sociales ante los casos de desalojo.

Esto representó un logro ante un contexto, del cual nos daríamos cuenta meses después de iniciado el proyecto de *Documenta desde abajo 19S*, del escaso desarrollo en el campo de la defensa y protección de los derechos humanos en contextos de desastre y los deficientes marcos internacionales de derechos para víctimas de desastres naturales (González Napolitano *et al.*, 2015). Lo que observábamos era que el enfoque de las instituciones de gobierno se encontraba dirigido principalmente a la identificación de daños a inmuebles e infraestructura y otros daños patrimoniales ocasionados por los sismos, y no en las personas afectadas.

En respuesta a ese escenario, retomamos los antecedentes del Centro de Derechos Humanos Fray Matías de Córdoba, el Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas, y el Centro de Derechos Humanos de la Montaña, Tlachinollan en casos de eventos de desastres naturales en Chiapas y Guerrero⁹ –los cuales se centraron en las afectaciones a los derechos civiles, políticos, sociales y económicos de las personas damnificadas principalmente por el paso de huracanes, así como la denuncia de las respuestas clientelares del

⁸ En este primer momento se trabajó en conjunto con el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Proyecto sobre Organización, Desarrollo, Educación e Investigación (PODER), Habitat International Coalition América Latina (HIC-AL), Fundar, Centro de Análisis e Investigación, Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, Servicios y Asesoría para la Paz (SERAPAZ) y el Instituto Mexicano de Derechos Humanos y Democracia (IMDHD).

⁹ Los primeros dos coordinaron una misión de observación en 2006 de la zona costera devastada por el huracán “Stan” en Chiapas y el segundo en 2013 realizó un informe sobre el paso de los huracanes “Irma” y “Manuel” por las regiones Montaña y Costa Chica de Guerrero.

Estado—, para proponer una documentación basada en tres principios: a) contribuir a iniciativas que trasladaran la atención a las personas afectadas por el sismo y la garantía de sus derechos; b) impulsar un ejercicio de documentación independiente que permitiera generar un archivo o repositorio no oficial, para contrastar con los datos gubernamentales, y evitar el subregistro de afectaciones; y c) trabajar en conjunto con las redes ciudadanas que emergieron tras el sismo, así como organizaciones de derechos humanos, de la sociedad civil y grupos de estudiantes y profesores. La conjunción de estas tres decisiones metodológicas permitió la concepción de un proyecto de documentación dirigido a registrar las afectaciones de las personas y sus derechos, especialmente las que se encontraban fuera de la visibilidad pública, bajo una perspectiva de derechos humanos que posteriormente fuera de utilidad para las y los afectados por el sismo.

En ese sentido, las redes ciudadanas fueron un segundo pilar del trabajo en red de *Documenta desde abajo 19S*. Decidimos establecer contacto directo con colectivos que se dedicaron a tareas de atención humanitaria, principalmente al abastecimiento y la distribución de acopio para albergues oficiales, campamentos y albergues independientes¹⁰. Esto tenía el objetivo, en primer lugar, de acercarse a los lugares en los que se concentraban las poblaciones afectadas donde recabar información sobre las afectaciones a derechos de las personas damnificadas. Al mismo tiempo, nos propusimos que esta recolección fuera útil para canalizar demandas de atención humanitaria hacia las redes de apoyo.

La vinculación entre derechos humanos y apoyo humanitario fue tanto una decisión ética-política como una herramienta del trabajo de documentación. Si bien ésta fue tomada al calor del momento, al reflexionar sobre ella entendemos que la atención humanitaria se debe desarrollar desde un enfoque de derechos e integrarse a obligaciones más amplias que tienen los Estados frente a desastres (Brett, 1998), pues de lo contrario, las respuestas se vuelven cortoplacistas y, sobre todo, se pueden volver un obstáculo para restablecer las

¹⁰ En octubre de 2018 identificamos que operaban 78 campamentos en la Ciudad de México.

condiciones de vida de la población afectada. Al mismo tiempo, acciones humanitarias aisladas desvinculan al Estado de sus obligaciones de protección a los derechos humanos (Kolmannskog y Trebbi, 2010).

Por último, las redes al interior de las universidades formadas por personal académico y estudiantes fueron el tercer pilar del trabajo en red de *Documenta desde abajo 19S*. Muchas de las personas a quienes contactamos y participaron en este proyecto (por lo cual estamos sumamente agradecidos) son colegas y amigos nuestros¹¹, confirmando la apreciación de Cornejo Hernández (2016) sobre la cercanía entre las redes de acción política y las redes afectivas. En la siguiente sección profundizaremos sobre cuatro momentos en los cuales se aprecia el trabajo colaborativo entre los tres tipos de redes (organizaciones sociales de derechos humanos, colectivos ciudadanos, y comunidad académica), así como las decisiones metodológicas tomadas para llevar a buen puerto el proyecto de documentación.

3. Escenarios de decisiones metodológicas

a. Planear una investigación en contexto de emergencia.

Delimitación espacial y selección de casos

Dos semanas después del terremoto visitamos uno de los campamentos de damnificados en la delegación Coyoacán¹² para conocer sus necesidades

¹¹ Entre los profesores universitarios que respondieron al llamado a documentar y formar brigadas se encuentran: Mylai Burgos y Jorge Peláez de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), Israel Solorio de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Tatiana Alfonso y Juan González del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), quienes a su vez invitaron a sus propios colegas y estudiantes a participar en el esfuerzo colectivo.

¹² Los nombres y ubicaciones de los campamentos serán omitido por razones de seguridad. El único dato que se incluirá respecto de la localización de los mismos es la delegación en la que se encuentran.

de acopio, preguntar en qué podíamos apoyar y si una documentación sobre su situación podría ser de utilidad para sustentar sus exigencias. Debido a los daños severos (uno de los 12 edificios colapsó y cuatro tuvieron daños estructurales significativos) las calles cercanas a la unidad se encontraban cerradas y el taxista nos tuvo que dejar a una distancia considerable. Aunque ya habían concluido las tareas de rescate, miembros de la marina, el ejército y de seguridad pública seguían resguardando la zona del derrumbe. Las paredes de las unidades aledañas estaban pintadas con frases de alerta: “Guardar Silencio”, “Fuga de Gas. No Fumar”. Le preguntamos a una señora si nos podía indicar el camino hacia la escuela primaria donde se encontraba el campamento. “Yo estoy viviendo en otro campamento”, nos comentó mientras nos acompañaba. “Estamos unidos. Nos estamos reuniendo todos los días en asamblea para saber qué hacer y compartir información, no importa que haya pleitos entre vecinos –pese a mencionar algunos de ellos. Pero no quiero tener a esos aquí”, dijo mientras señalaba a uno de los soldados. “No entiendo qué están haciendo. No estamos en guerra. Perdimos nuestras casas”.

Le dimos la vuelta a la esquina. Las casas tenían letreros que decían “Carga tu celular aquí” con una flecha apuntando a una fuente de corriente eléctrica que los vecinos habían dejado a la intemperie para uso público. A media cuadra encontramos la primaria, un edificio de una planta con un patio extenso. Al lado se encontraba un kínder convertido temporalmente en centro de acopio. Miembros del ejército vigilaban ambos edificios. El soldado que resguardaba la entrada al campamento nos informó que teníamos que registrar nuestros nombres en la libreta que llevaba un voluntario. Nos recibieron dos psicólogos de la sociedad civil, ambos individuos profesionistas que se unieron a un equipo creado de manera espontánea para ofrecer apoyo emocional a las personas damnificadas. No eran solo ellos y el ejército los que se encontraban en las instalaciones del campamento, también estaban los que algunos damnificados etiquetaban como “las chalecas rosas”, funcionarios del gobierno de la Ciudad de México que empezaron a llegar ese día para apoyar en las diversas necesidades que se habían presentado. Comentaban las personas con las que hablamos que, aunque algunos eran amables, no quedaba del

todo claro cuáles eran sus funciones, ni cómo se iban a coordinar con los representantes de las y los damnificados y con los equipos de voluntarios que ya llevaban dos semanas apoyando.

El campamento era mixto. Las y los damnificados organizaron este espacio en las instalaciones de una escuela pública, recibieron ayuda principalmente de sociedad civil, pero al inicio estaba a cargo de la marina y posteriormente del gobierno de la Ciudad de México. Inmediatamente después del sismo, la directora de la primaria les había ofrecido a las y los damnificados usar de manera temporal las instalaciones de la escuela, dado que las grietas de los muros al fondo del patio se encontraban dañados, lo que le obligaba a suspender las actividades escolares en el recinto. Salvo el espacio cercano al muro –acordonado con una cinta amarilla– el resto del patio y de la planta baja se habían destinado para las necesidades de las y los damnificados. La mayor parte del patio lo ocupaban tiendas de campaña que habían sido colocadas con suficiente distancia entre sí para permitir el paso, pero lo suficientemente cercanas para impedir que las áreas de dormir fueran de libre tránsito. Sillas de plástico alrededor de mesas metálicas marcaban el espacio del comedor cercano a la entrada. A un lado, había una pequeña cocina con hornillos eléctricos, mientras que en el otro extremo permanecía un espacio libre por donde los niños corrían con pelotas inflables y jugaban con los animales de peluche producto de donaciones.

Las conversaciones durante esta visita marcaron en gran medida el rumbo que tomaría la documentación de las condiciones de vivienda de emergencia en los albergues oficiales y campamentos civiles. Varias personas con las que platicamos repitieron los comentarios de la señora que nos señaló el camino a la escuela y expresó la profunda desconfianza que le generaba la presencia de la marina y del ejército. Otras comentaban que existía un conflicto entre la decisión de la directora de la escuela de convertir las instalaciones en un campamento temporal y las opiniones de algunos padres de familia que querían que sus hijos regresaran a la brevedad a sus actividades escolares. Había quienes cuestionaban el tipo de presencia y las actitudes de algunos funcionarios públicos, al tiempo que mostraban cierta ambivalencia respecto a lo que tendrían que ser las

obligaciones del gobierno de la Ciudad de México y lo que se podría esperar de los colectivos de la sociedad civil que se habían acercado de manera solidaria, como era el caso del equipo de psicólogos con los que ya habían establecido un nivel de confianza importante. Algunos insistieron que había que mantener ante todo su dignidad frente a escenarios que percibían como humillantes, incluyendo el tener que aceptar ropa donada cuando llevaban toda su vida de adultos siendo autosuficientes. En su conjunto, los comentarios nos hicieron entender la importancia de documentar las condiciones de los albergues y campamentos, incluyendo el papel de las autoridades y de la sociedad civil, para dar cuenta de las afectaciones que podían estar sufriendo las y los damnificados.

Como apuntamos antes, el proyecto que finalmente se consolidaría como *Documenta desde abajo 19S*, tuvo su origen como una ruta de documentación lanzada el 27 de septiembre de 2017 para que ciudadanos y organizaciones pudieran hacer su propio registro de afectaciones. En ese primer momento el deseo de dar un enfoque de derechos humanos estuvo motivado por la trayectoria laboral de las primeras coordinadoras del proyecto, pero sería el encuentro y diálogo con las organizaciones de derechos humanos lo que permitiría encauzar ese impulso hacia la documentación de los daños que consideramos tenían mayores repercusiones: las afectaciones inmediatas a la vida, la integridad personal, deterioros psicosociales y del tejido social, y las afectaciones de más largo aliento a los derechos sociales y a la dignidad de las personas derivadas de la imposibilidad definitiva o temporal de volver a hogares, escuelas, lugares de recreación y de trabajo¹³.

Asimismo, la voluntad de recabar datos con las y los damnificados a fin de denunciar las afectaciones que sufrían y acompañar sus demandas de reparación de daño nos condujo a constituirnos como un proyecto con identidad propia que se pudiera coordinar con las

¹³ Específicamente, esto se dirigió hacia cinco temas: rescate, desaparición o fallecimiento de personas; resguardo y restitución de objetos personales; derrumbes y demolición prematura de edificios; condiciones de desalojo de edificaciones y situación de vivienda temporal; y oportunidades de reconstrucción y restablecimiento.

organizaciones de derechos humanos, los estudiantes y profesores, las redes ciudadanas de apoyo humanitario y los espacios organizativos de los mismos damnificados. Fue a partir de ese momento que, lo que inicialmente fue la elaboración de una ruta para documentar afectaciones, se convirtió en el proyecto *Documenta desde abajo 19S*.

Así, la formulación del proyecto se planteó como una investigación-acción participativa en la cual los datos recolectados sirvieran para adelantar acciones de largo plazo como la defensa jurídica de intereses colectivos de los afectados y la protección de sus derechos humanos. Nos resultaba evidente la necesidad de articularnos con iniciativas que estuvieran encaminadas a cubrir las necesidades más urgentes de los y las damnificadas, particularmente, la recolección y distribución de acopio¹⁴. Esto no solo para facilitar el acceso a los sitios y el contacto con quienes eventualmente serían nuestros informantes, sino sobre todo para colaborar en las aportaciones desde los espacios académicos a las redes ciudadanas más amplias.

No obstante, metodológicamente se debió afrontar el reto de mediar entre los criterios propios de una investigación académica (confiabilidad y representatividad de los datos) con las restricciones del contexto de emergencia en el cual nos encontrábamos (presentación de resultados en un tiempo breve y capacidades humanas y materiales limitadas), y el objetivo político. En este sentido, la primera decisión tomada en este momento de formulación del proyecto fue delimitar geográficamente el alcance de documentación a la Ciudad de México. Si bien se reconocía la existencia de daños en otros estados de la República, y la vulnerabilidad adicional en las zonas rurales, nuestro limitado equipo de trabajo (que, en ese momento, estaba compuesto por cuatro personas y el apoyo de algunos profesores y estudiantes) nos imposibilitaba expandir ese universo de estudio. Adicionalmente, se decidió reunir información prioritariamente en

¹⁴ Ente éstas, redes ciudadanas organizadas como Hoy por México, la cocina en la calle Necaxa, Verificado 19S, así como particulares que brindaron apoyo inmediato a damnificados.

las delegaciones (ahora alcaldías) que habían recibido poca visibilidad pública y que tenían una mayor concentración de personas afectadas como los campamentos no oficiales. Asimismo, se consideró que los albergues oficiales y los campamentos ciudadanos que recibían a personas que habían desalojado (voluntaria o forzosamente) su residencia, eran los espacios idóneos para realizar la recolección de varios testimonios simultáneamente.

Ciertamente estas decisiones podrían ser criticadas desde una perspectiva estrictamente académica, toda vez que afectaban la representatividad de la muestra. Sin embargo, representaron una respuesta ante los otros dos criterios que inspiraban el proyecto: el objetivo político de documentar afectaciones y aportar elementos jurídicos para la defensa de derechos humanos, así como las restricciones materiales y personales del equipo de trabajo. Eventualmente la decisión de dirigirse hacia los campamentos ciudadanos y las delegaciones periféricas de la CDMX (Iztapalapa, Magdalena Contreras, Milpa Alta, Xochimilco y Tláhuac) rindió frutos puesto que detallaban condiciones que las mismas autoridades del Gobierno de la Ciudad de México ignoraban.

Sin embargo, la selección de casos a partir de una lista verificada de albergues oficiales y campamentos ciudadanos en funciones fue, en sí misma, uno de los retos más complejos del proyecto. La tarea requirió compilar, contrastar y corroborar listas oficiales e independientes, y para finales de octubre habíamos identificado 78 campamentos ciudadanos, de los cuales pudimos confirmar que 41 permanecían abiertos en el momento de iniciar las tareas de documentación. En contraste, de los 41 albergues oficiales ubicados, solo seis se encontraban abiertos. Posteriormente, a través de un derecho de acceso a la información conseguimos un directorio de albergues de la Secretaría de Desarrollo Social de la Ciudad de México, según el cual para el 23 de septiembre se contaban 48 albergues abiertos, con capacidad para atender a 7.309 personas.

Ya con la lista confiable de albergues y campamentos se hizo una selección de lugares para distribuir entre los equipos de voluntarios

conformados, a partir de tres criterios. En primer lugar, dirigirse hacia lugares de poca visibilidad pública, tanto en ciertas delegaciones como en campamentos ciudadanos. En segunda instancia, solicitar acceso a las personas encargadas de los albergues o campamentos para realizar la documentación. Mientras que en los campamentos ciudadanos la propuesta fue por lo general bien recibida, en los albergues oficiales hubo muchas restricciones y no aceptaron la entrada de las brigadas. Por último, la posibilidad de las brigadas de estudiantes y profesores para atender y dar continuidad. Adicionalmente, además de visitar los espacios de vivienda de emergencia (albergues y campamentos), las brigadas consiguieron entrevistar personas afectadas directamente en calles o en residencias particulares. De esta manera se llegaron a documentar efectivamente 60 sitios.

b. Participar desde la ciencia social. Capacitación de brigadas y recolección de datos

Nerviosa de iniciar la primera entrevista, me presenté amablemente con una de las damnificadas, una señora de la tercera edad, con el cabello cano y cierto acento en la entonación de sus palabras. Adentrándonos en la entrevista descubrimos que la mujer no era mexicana de nacimiento, sin embargo, la mayor parte de su vida había transcurrido en la Ciudad de México, justo en ese edificio. Al escucharla, pude percatarme de la incertidumbre y vulnerabilidad que ella sentía al estar habitando un edificio que en su interior escondía una serie de daños físicos imposibles de pasar desapercibidos. La señora describía la presencia de grietas entre muros que permitían ver de una habitación a otra, así como la preocupación notoria en su voz al hablar de un tanque de gas que se encontraba en la azotea del edificio, el cual representaba riesgos para los habitantes del inmueble. El peligro ya había sido reportado a las autoridades, sin embargo, no recibieron respuesta alguna, misma situación que se replicaba en el caso de un espectáculo que había quedado suspendido en la azotea

del edificio después del sismo, y que representaba un riesgo importante para la propia infraestructura del edificio debido a su peso.

Al seguir charlando con los damnificados(as) que se encontraban en el campamento, logramos comprender que la situación que vivían tenía una peculiaridad: todos los habitantes del inmueble eran (son, en algunos casos) arrendatarios. Su situación me provocó una duda que sin tapujos pregunté: ¿por qué seguían en el edificio? Primero se lo expresé a la mujer de cabello cano y acento peculiar; ella me respondió con una frase que me pareció de suma profundidad: “No me siento a gusto con mis hijos u otros parientes, en este lugar he estado desde que llegué, aquí es mi hogar”. Entiendo que para el lector, es probable que de primera instancia esto sea una obviedad, sin embargo, a mí me provocó una empatía impresionante; comencé a pensar en la independencia que cierto lugar te da, a la costumbre que se genera al visitar ciertos lugares de manera constante, además de reflexionar sobre el sentido de pertenencia que los seres humanos desarrollamos hacia los lugares en los que pasamos gran parte de nuestro tiempo.

Posteriormente, entrevisté a una mujer de unos 19 años y a un hombre de la misma edad. La incertidumbre y la preocupación podían vislumbrarse en ambos tanto en sus anécdotas, como en sus expresiones faciales. La primera, colocó dudas sobre la habitabilidad del inmueble poseía; se refirió a la falta de un dictamen que no generara contradicciones entre los arrendatarios. Nos comentó de la existencia de tres dictámenes que no coincidían unos con los otros –el primero había sido dado por Protección Civil, el cual mencionaba que el edificio había presentado daños estructurales, por lo que había sido acordonado. El Grupo FAMSA,¹⁵ había generado otro dictamen el cual concluyó que el edificio podía volver a funcionar y ser habitado, ya que solo había sufrido daños estéticos. Hecho que coincidió con un tercer dictamen, realizado por la inmobiliaria. Dichos dictámenes terminaron por ceder autoridad a Grupo FAMSA para retirar las cintas que acordonaban el lugar y volver con sus actividades, esto ante la ausencia de autoridades gubernamentales quienes no volvieron a regresar al inmueble después de la elaboración del primer dictamen.

¹⁵ Empresa mexicana que realizó dictámenes estructurales posteriores al sismo 19S.

Describir la preocupación de los jóvenes me resulta curioso, en sus rostros al narrar experiencias permanecía una sonrisa pícaro, como si la esperanza de que todo mejorara estuviera presente. Era impresionante escuchar la posibilidad de ver entre una habitación y otra a través de las enormes grietas que se habían hecho durante el sismo. Un joven mencionaba que podía ver desde su habitación la de su abuela, y que además, durante el sismo se había producido un incendio controlado en la cocina de su departamento. La desgracia fue grande para su familia, la abuela sufrió lesiones en la pierna mientras bajaba las escaleras durante el sismo y su madre perdió su empleo porque el sismo dañó el inmueble en el que laboraba. Él mismo nos comentó que tuvo que dejar la universidad (privada) por los gastos adicionales que implicaba ser damnificado y porque ahora tenía que quedarse en el campamento para hacer guardias y cuidar de la salud de su abuela.

La experiencia del joven me hizo reflexionar sobre el impacto que un fenómeno natural puede tener en la vida de los seres humanos, y sobre todo lo vulnerables que nos encontramos al no tener ninguna certeza de la condición, tanto física como jurídica, de los lugares donde se vive y se labora. Asimismo, pensé en la falta de interés de los gobiernos ante los arrendatarios, en lo fácil que fue para el gobierno deslindarse de cualquier responsabilidad para defender la condición de las familias que rentaban (rentan) en el lugar y la falta de ética de la empresa.

(Testimonio de Sandra Carmona Cárdenas, estudiante brigadista).

La apuesta de *Documenta desde abajo 19S* era que nuestra estrategia de recolección y sistematización de datos fuera una aportación desde la academia para los diferentes esfuerzos de sociedad civil descritos en la sección anterior. Sin embargo, para poder cumplir con los ambiciosos objetivos del proyecto de documentación era necesario ampliar nuestro equipo de trabajo. Una nueva forma de trabajo en red se puso en marcha para crear nuestras propias brigadas de profesores y estudiantes voluntarios que aplicaran la ruta de documentación.

Si se iba a incluir a más personas, resultaba indispensable hallar una manera para juntar la información en una misma plataforma y, de esta manera, poder sistematizarla y trabajar con los datos. Así fue como decidimos trasladar la ruta de documentación original a tres formularios en línea con la herramienta *Google Forms*¹⁶. El primero se aboca a la situación en albergues y campamentos para identificar las características y los abusos de autoridad en los sitios donde se alojaban las personas afectadas, tal como describimos en la narrativa con la que iniciamos esta sección. El segundo se refiere a las afectaciones y los abusos de autoridad padecidos por las personas. El último está enfocado en las características de las viviendas y los edificios de donde provenían los afectados. En general, cada formulario está conformado por una parte inicial de preguntas cerradas que permiten rescatar algunos datos sociodemográficos, así como la precisión de la ubicación de los lugares afectados y, posteriormente, se incorporan una serie de preguntas abiertas que buscan identificar de forma más amplia los abusos o las omisiones de las autoridades estatales. Al final del ejercicio de documentación en red obtuvimos, en el primer formulario 36 registros en 26 ubicaciones diferentes; en el segundo, 207 registros en 42 ubicaciones diferentes; y en el tercero, 45 registros en 38 ubicaciones diferentes.

Posteriormente, entre octubre y noviembre organizamos tres capacitaciones con estudiantes y profesores en la UACM, la UNAM y el CIESAS que tenían dos propósitos centrales. Por una parte, comunicar a las personas voluntarias los pasos a seguir de manera práctica para la recolección de la información y su traslado a formularios en línea, así como una guía para establecer contacto ético con

¹⁶ Los formularios pueden consultarse en los siguientes tres vínculos:

Formulario 1: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSevIFpX95vr7CItI6S-YaEYZLn1CE_FeCfuNlcarMaa04jxRA/viewform?vc=0&c=0&w=1>.

Formulario 2: <<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd8fp8YZKXEjvdgq1f2N-HqZ0aMydYZwjdBalYPQwt7qreYPSQ/viewform?vc=0&c=0&w=1>>.

Formulario 3: <<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScn4YzfbdrdingUrm-Z9OMFmpqyQQN8VN6bekXPpBKGMU8MiUxQ/viewform?vc=0&c=0&w=1>>.

las personas afectadas. Por otra parte, se buscaba crear brigadas de trabajo compuestas por estudiantes y coordinadas por profesoras o profesores, a las cuales se les asignarían sitios para la recolección de información. En total se conformaron 40 brigadas en donde participaron profesores y estudiantes de las facultades de Derecho, Ciencias Políticas y Geografía de la UNAM; los programas de maestría y doctorado en Antropología Social del CIESAS; las Facultades de Derecho, Sociología y Ciencias Políticas, y Comunicación y Cultura de la UACM; el programa de maestría del Instituto Mora y la Facultad de Derecho del ITAM. Asimismo, las organizaciones Habitat International Coalition América Latina y el Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria aportaron brigadas de documentación propias o ayudaron a coordinar las brigadas de estudiantes.

De esta manera puede verse que las capacitaciones responden tanto a criterios de orden académico como a los propósitos ético-políticos del proyecto. Respecto a su función académica, permitieron que todas las personas que participaron en el esfuerzo de recolección de datos partieran del mismo punto con respecto a los objetivos y alcance del proyecto, realizaran las entrevistas de una manera similar a partir de un mismo conjunto de preguntas, conocieran el procedimiento para transcribir las respuestas a los formularios y se seleccionaran los casos de estudio. En cuanto a la dimensión ética-política, se buscaba prevenir interacciones que condujeran hacia la revictimización de las personas afectadas y, en cambio, asegurar que la información recolectada tuviera sentido para ellas (Castillejo Cuéllar, 2009; Kesslerling, 2016; Ross, 2010; Tietjens Meyers, 2016).

Una vez que el equipo les asignó un campamento o albergue para llevar a cabo la documentación, las brigadas se organizaron para programar visitas semanales por un periodo de entre seis y ocho semanas, lo que nos llevó a concluir la fase de documentación durante la segunda semana de diciembre de 2017. Durante las capacitaciones se enfatizó que la recolección de datos iniciaría con el acercamiento a las personas mediante conversaciones informales y el establecimiento de acuerdos para llevar a cabo el trabajo. Después habría

una fase de entrevistas semiestructuradas o conversaciones dirigidas hacia la identificación de afectaciones. La tercera fase consistiría en recorridos por el barrio con el acompañamiento o las sugerencias de las personas entrevistadas para recabar información adicional sobre edificios dañados o cerrados. A la par de la recolección de datos para la documentación del proyecto, en cada visita, las brigadas entregaban acopio que ellos mismos habían reunido entre conocidos y preguntaban sobre nuevas necesidades para redirigirlas hacia otras redes ciudadanas de apoyo humanitario (como Verificado19S u Hoy Por México).

c. Pensar en colectivo. Sistematización y análisis de información

En cuanto a la labor con las compañeras puedo decir que este es un aspecto muy valioso que me aportó la experiencia del proyecto: el tener acceso a la visión de otros expertos en distintas áreas, no solo la antropología, porque de esta manera se enriqueció el conocimiento creado colectivamente, lo que no podían ver unos ojos, los de otra persona tenían la capacidad de hacerme observar cosas a las que probablemente no hubiera prestado atención. Y no se trata de hacerse experto en temas que uno no conoce o no ha trabajado antes, sino más bien de escuchar y aprender lo que los compañeros tienen para aportar.

(Testimonio de Yareny Gonsen, estudiante brigadista).

El hecho de que nunca habíamos emprendido una iniciativa para registrar datos encaminados hacia posibles acciones políticas en un contexto de emergencia nos situaba en un escenario de mucha incertidumbre sobre lo que íbamos a encontrar, o lo que iba a ser lo más significativo para las personas afectadas en las diferentes zonas de la ciudad. Si bien tomamos decisiones metodológicas que habrían ameritado un estudio más detenido, hubo elementos que desde un inicio sabíamos que eran indispensables para una documentación

rigurosa sobre afectaciones de derechos humanos, como un amplio número de casos, conocer el perfil sociodemográfico y las características de albergues y campamentos. Asimismo, teníamos como principio ético recuperar la voz de las personas afectadas y valorar las afectaciones de acuerdo con sus experiencias.

La respuesta a ese desafío consistió en combinar métodos cuantitativos y cualitativos de investigación, reconociendo los límites y alcances de cada uno. El diseño mismo de los formularios responde a ese objetivo, no solo porque integran preguntas cerradas aptas para el procesamiento cuantitativo de información y preguntas abiertas que permitieran conocer con mayor profundidad las particularidades de los y las damnificados respecto de la afectación de sus derechos, sino porque al juntar los formularios de todas las brigadas se conformó una base de datos suficientemente numerosa como para presentar un panorama amplio de las afectaciones de derechos humanos de las personas damnificadas por el terremoto en la Ciudad de México. Adicionalmente, se realizaron entrevistas a profundidad para detallar las situaciones en la delegación de Tláhuac y en el poblado de San Gregorio Xochimilco.

Si bien la herramienta de formularios en línea facilitaba la logística de recolección de datos, las respuestas capturadas variaban muchísimo en longitud y contenido, y además habían pasado por diversos filtros de interpretación: los diferentes encuestadores y los múltiples encuestados. Por ello, fue necesario dedicar esfuerzos a limpiar la base de datos antes de poder intentar los análisis cuantitativos de esas respuestas. Sin embargo, pasada esa tarea, se detonaron discusiones colectivas extensas y fructíferas en un curso de posgrado que impartimos en el CIESAS durante el primer cuatrimestre de 2018 donde los estudiantes analizaban los datos de la base en relación con debates recientes sobre el uso crítico subalterno del derecho y sus posibilidades regulatorias y emancipadoras (García Villagas, 1993; Rodríguez Garavito y De Sousa Santos, 2007; De Sousa

Santos, 2002)¹⁷. De esta manera, logramos empatar los objetivos de amplio alcance geográfico y temático, de construcción de categorías de manera inductiva con base en lo expresado por las y los damnificados, y al mismo tiempo asegurar que esas categorías estuvieran vinculadas con conceptos jurídicos preexistentes, para así relacionarlas con estrategias de acción colectiva.

Un ejemplo de esta puesta en práctica del trabajo colectivo para la sistematización de datos fue en torno a la relación de la persona entrevistada con la vivienda. La gama de respuestas presentada originalmente en el formulario se centraba en categorías legales (propietario, inquilino, intestado, etc.), pero testimonios como *“Lo está pagando por medio del ISSSTE”*; *“Es suyo, pero no puede acreditar la propiedad, lleva 15 años viviendo ahí”* que aludían a un derecho a la vivienda independiente de la existencia de documentos que lo acrediten propiciaron un debate en el seminario para construir una categoría que tomara en cuenta la perspectiva de los afectados. Así fue como surgió la categoría de *“Ocupante sin acreditar la propiedad”* que agrupa al 19% de las personas entrevistadas, y llama la atención sobre una situación de vulnerabilidad que antecede al sismo y se ve agravada por él.

d. Documentación para quién y para qué. Denuncias públicas y devolución social del informe

Debo confesar que empecé a participar en el proyecto de documentación de afectaciones con el aún ferviente ímpetu que la indignación enciende en los corazones de los que presenciamos un edificio colapsado y que tuvimos entre nuestras manos escombros de lo que en algún momento fue el hogar de alguien. Ahora pesa sobre mí la frustración que esa indignación no pudo convertirse en otra cosa salvo

¹⁷ Cabe señalar que la mitad de los estudiantes que participaron en el seminario habían estado en las brigadas y tenían interés en seguir participando en la sistematización de los datos.

la de registrar la historia de alguien que se quedó sin un lugar dónde vivir, sin un lugar para dormir y con la incertidumbre infernal de las posibilidades de recuperar una vivienda a futuro.

Así como el temblor de 1985 marcó las vidas de quienes lo vivieron, así nos ha de marcar a nosotros el 2017, pues si bien la magnitud del desastre es incomparable, puedo decir que lo que sí es comparable es la execrable negligencia de nuestros gobiernos. A pesar de la frustración, la documentación de afectaciones es hacer memoria, y es en lo que podemos contribuir para no perder de nuevo el rumbo como sociedad, debemos asirnos a ella pues así ha de estar presente en cada paso que demos hacia la reconstrucción de nuestra sociedad.

(Testimonio de Alejandro Sánchez, estudiante brigadista).

Ahora bien, la construcción inductiva de categorías reforzó nuestra idea de que las personas afectadas eran no solo objeto de la investigación, sino también sujetos constructores de conocimiento, que posteriormente tendría efectos inmediatos para la defensa de sus derechos. Casos de desalojos forzados o cierres prematuros de albergues oficiales documentados por nuestras brigadas nos cuestionaron sobre la necesidad de que nuestro proyecto sirviera a las demandas urgentes de acción política o jurídica de los afectados.

En este sentido, el trabajo en red con las organizaciones de la sociedad civil se dirigió hacia la formulación de denuncias sobre la actuación gubernamental, todas ellas fundamentadas con los resultados preliminares de la documentación. Esto rompe con las formas de incidencia política de investigaciones académicas propuestas por Aubry (1984), Fals Borda (1986) o Leyva, Speed y Burguete (2008), quienes sugieren que primero debe existir un conjunto de datos sistematizados, que *posteriormente*, sustentarán acciones políticas. Sin embargo, en el contexto de emergencia en el que estábamos operando las irregularidades estatales afectaban inmediatamente los derechos de las personas. En este sentido, esperar hasta contar con resultados sólidos era más irresponsable que utilizarlos como sustento para las denuncias públicas.

Los boletines de prensa¹⁸ obtuvieron una reacción inmediata del gobierno de la Ciudad de México, cuyas autoridades reconocieron sus omisiones y a partir de ese momento empezaron a visitar algunos campamentos por primera ocasión. Los comunicados versaban sobre las condiciones de vivienda temporal en los campamentos ciudadanos, irregularidades en los procesos de demolición, dictamen y reconstrucción, y las limitaciones de la Ley para la reconstrucción.

4. Enseñanzas de una investigación-acción en red

Los planteamientos de investigación-acción participativa tienen más de cuarenta años. La propuesta de Fals Borda (1986) de una ciencia posicionada políticamente surgió en un contexto en el que dominaban el positivismo, la insistencia en la neutralidad de la ciencia y el concepto de desarrollo. Su apuesta consistía en que las herramientas de las ciencias sociales permitieran la recuperación del saber popular, para posteriormente sistematizarlos y devolverlos como parte de un proceso reflexivo colectivo que pudiera detonar acciones políticas.

A ese núcleo central se sumaron posteriormente contribuciones de diversos autores y perspectivas. Entre éstas resaltan los cuestionamientos feministas sobre los métodos que privilegian al sujeto transformador a partir de su condición de clase, dejando a un lado construcciones de género, etnicidad y raza (Hernández Castillo, 2003; Hernández Castillo y Terven Salinas, 2017). Otra aportación notable es la mirada crítica hacia las relaciones de poder desiguales entre académico/organización popular que generan microdinámicas de opresión (Perry y Rappaport, 2013).

Sin embargo, algunos supuestos se han mantenido a lo largo del tiempo. En primer lugar, un proyecto de investigación-acción suele

¹⁸ Disponibles en la página web: <<http://documentadesdeabajo.org/boletines-00-indice.html>>.

acompañar procesos de actores organizados. En segundo lugar, las investigaciones suelen darse en contextos de relaciones desiguales de poder, en las que el actor organizado proviene de una clase social que no es la de un profesionalista de clase media. Por último, los métodos utilizados se basan principalmente en la producción de datos cualitativos.

El proyecto *Documenta desde abajo 19S*, formulado en un contexto de emergencia por un desastre natural, aplicó una metodología de investigación-acción para un escenario poco explorado por dicho campo. El actor político, las y los damnificados, no era un sujeto previamente organizado, ni se encontraba concentrado en un espacio geográfico delimitado. El trabajo en red fue clave puesto que se trabajó con grupos de individuos en gran medida dispersos, unidos a veces como vecinos porque todos perdieron los departamentos en el edificio que habitaban, y en algunos casos, porque se habían integrado a las asambleas de Damnificados Unidos. Asimismo, sin este trabajo colaborativo habría sido imposible conseguir que más de 120 personas nos coordináramos para generar el informe “Contra el desamparo: informe ciudadano sobre las violaciones a los derechos de las personas damnificadas por el sismo 19S”.

Echando mano de la idea de que la transformación social también se realiza desde lo intersubjetivo y lo afectivo, el encuentro con las personas afectadas se estableció desde la noción de que todos somos habitantes de la ciudad, afectados de manera directa por el sismo. Por lo mismo, acudir a los campamentos, hablar con las personas, apoyar en lo que fuera necesario, era una forma de actuar entre habitantes de esta ciudad, de reducir la brecha entre desconocidos. Y de esta manera también se sorteaba la dificultad constante en las investigaciones-acción participativas de las desigualdades de poder entre los investigadores y las clases populares. Al mismo tiempo, muchos de los estudiantes que conformaron las brigadas documentaron en sus propias colonias y unidades habitacionales porque provienen de sectores populares,

o incluso son damnificados y veían en este ejercicio colectivo la posibilidad de apoyar a sus familias y a vecinos.

Finalmente, nuestro objetivo ha sido abrir la discusión desde una academia comprometida sobre las implicaciones que tienen acciones ciudadanas cuando la academia se vincula con organizaciones de la sociedad civil y de derechos humanos. Esta reflexión sobre las decisiones metodológicas asociadas con el trabajo en red busca iniciar una conversación sobre las virtudes y desafíos que puede tener este tipo de ejercicio de documentación en red para proyectos de investigación-acción a futuro. Consideramos que este tipo de reflexiones abona a diálogos sobre el papel que puede jugar una academia comprometida en los ejercicios que construyen ciudadanía.

Bibliografía

Brett, R. 1998 “Las organizaciones no gubernamentales de derechos humanos y el derecho internacional humanitario” en *Revista Internacional de la Cruz Roja*.

Castillejo Cuéllar, A. 2009 *Archivos del dolor* (Bogotá: Universidad de los Andes).

Cornejo Hernández, A. 2016 “Una relectura feminista de algunas propuestas teóricas del estudio social de las emociones” en *Interdisciplina*, Vol. 4, N° 8: 89-103.

De Sousa Santos, B. 2002 *Toward a New Legal Common Sense* (Londres: Butterworths).

Fals Borda, O. 1986 *Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos en Nicaragua* (Bogotá: Siglo XXI Editores).

García Villegas, M. 1993 *La eficacia simbólica del derecho* (Bogotá: Universidad de los Andes).

González Napolitano, S. et al. 2015 *Respuestas del derecho internacional a desastres y otras consecuencias de fenómenos naturales* (Buenos Aires: SGN Editora).

Hernández Castillo, R. A. 2003 “¿Conocimiento para qué? La antropología crítica: entre las resistencias locales y los poderes globales”, Presentado en Reunión Anual de LASA, Reconocimiento Martin Diskin Lectura, Dallas.

Hernández Castillo, R. A. y Terven Salinas, A. 2017 “Methodological routes toward a critical and collaborative legal anthropology” en Sieder, R. (comp.) *Demanding Justice and Security: Indigenous Women and Legal Pluralism in Latin America* (New Brunswick: Rutgers University Press).

Kesslerling, R. 2016 *Bodies of Truth: Law, Memory and Emancipation in Post-Apartheid South Africa* (Stanford: Stanford University Press).

Kolmannskog, V. y Trebbi, L. 2010 “Cambio climático, desastres naturales y desplazamiento: un enfoque múltiple para resolver las brechas de protección” en *International Review of the Red Cross*, N° 879: 307-327.

Perry, K. K. y Rappaport, J. 2013 “Making a case for collaborative research with black and indigenous social movements in Latin America” en Hale, C. y Stephen, L. (eds.) *Otros Saberes: Collaborative Research on Indigenous and Afro-descendant Cultural Politics* (Santa Fe: School for Advanced Research Press).

Rodríguez Garavito, C. y De Sousa Santos, B. 2007 *El derecho y la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita* (Madrid: Anthropos).

Ross, F. 2010 “An acknowledged failure: Women, voice, violence and the South African Truth Commission” en Shaw, R., Waldorf, L. y P Hazan, P. (eds.) *Localizing Transitional Justice, Interventions and Priorities after Mass Violence* (Stanford: Stanford University Press).

Tietjens Meyers, D. 2016 *Victims' Stories and the Advancement of Human Rights* (Oxford: Oxford University Press).

Capítulo 12

¿Qué pasa cuando dejamos de observar y nos ponemos a participar? Reflexiones en torno a la “observación-participante” desde una investigación comprometida

Rocío García Soto

En los últimos tiempos se ha desarrollado una propuesta que se ha dado llamar “etnografía colaborativa” (Rappaport, 2007; Lassiter, 2005; Leyva, 2010; Álvarez Veinguer y Dietz, 2014). Dicha propuesta plantea la necesidad de revisar las prácticas etnográficas contemporáneas para tratar de impulsar investigaciones que se construyan mediante procesos colectivos de conocimiento junto y con las personas que participan en la investigación. Pues bien, en el presente texto lo que pretendo es discutir la observación-participante como técnica de producción de conocimiento a partir de la experiencia de estar participando en un proyecto de investigación social colaborativa¹.

¹ Titulado “Procesos emergentes y agencias del común: praxis de la investigación social colaborativa y nuevas formas de subjetivación política” (I+D+i, CSO2014-56960-P). Este proyecto comienza a caminar en el año 2015 con dos objetivos de investigación: por un lado poner atención a los procesos de subjetivación política que están generando los espacios colectivos que luchan contra las dinámicas de empobrecimiento y precarización de la vida; y por otro, la necesidad de repensar nuestras prácticas de investigación e indagar la viabilidad de propuestas metodológicas colaborativas. Se

Desde este marco metodológico, las coordenadas desde las que partía la investigación (que a continuación desarrollaré) eran: 1) abogar por un diálogo de saberes; 2) profundizar en los procesos y no en los productos; 3) investigar desde una lógica colaborativa “junto” y “con” y no “sobre”; y 4) abandonar la neutralidad y habitar un compromiso político con los sujetos de la investigación (Álvarez Veinguer y Dietz, 2014; VV. AA., 2004; Sánchez Cota y Sebastiani, 2017). Desde este posicionamiento político, no solo con las formas en las que producimos conocimiento sino junto a quién lo hacemos y sobre qué lo hacemos, decidimos, en el marco del proyecto I+D+i, comenzar a implicarnos junto a diversos colectivos, en mi caso, junto a la Plataforma de Afectados por la Hipoteca (PAH) de Barcelona.

Fue en el año 2009, tras una reunión conjunta de personas afectadas por el impago de sus hipotecas y personas activistas concienciadas con la lucha por una vivienda digna, cuando nació en Barcelona la PAH (Colau y Alemany, 2013; Mangot Sala, 2013; Álvarez de Andrés *et al.*, 2014; Flesher Fominaya, 2015)². Un movimiento que ha ido creciendo gracias al impulso de diversas campañas, hasta alcanzar en la actualidad más de dos mil asambleas repartidas por todo el estado español. Su principal batalla es la de combatir una legislación injusta y anómala, con el fin de buscar soluciones que den respuesta a la dificultad del acceso a una vivienda digna (ya sea por impago de hipoteca, impago de alquiler o en situación de ocupación). Para conseguir estas medidas de mínimos, la PAH lleva a cabo las siguientes acciones y campañas: paralizar desahucios, negociar con las entidades bancarias, desarrollar leyes que garanticen el acceso a una vivienda digna y ocupar pisos de vivienda vacía propiedad de entidades financieras. Los mínimos organizativos que caracterizan al colectivo son: 1) apartidismo; 2) no violencia; 3) asesoría colectiva; 4) toma de

articula a través de diferentes estudios de caso desarrollados en centros académicos de Granada, Barcelona, Nueva York y Veracruz. Aunque solamente yo firme el texto.

² Para un análisis más profundo de la historia y evolución del colectivo ver: Sebastiani *et al.* (2016).

decisiones asamblearia; y 5) libertad para desarrollar estrategias locales autónomas (Sebastiani *et al.*, 2016).

Desde mi experiencia de trabajo de campo junto al colectivo la PAH, discutiré de qué forma he habitado la práctica de la “observación-participante” en una metodología, la colaborativa, que como decía más arriba, se construye desde la horizontalidad de la producción de conocimiento y la implicación y politización de sus contenidos de estudio. El hilo conductor del presente capítulo será el eje: “el rol de la investigadora-el arte de descentrarse” de la matriz que elabora Arribas en el presente libro, donde nos habla de cómo afrontamos y desarrollamos nuestras investigaciones colaborativas. Relacionándolo con mi contexto concreto, en las siguientes páginas hablaré de cómo a través de mi implicación en el colectivo he ido rompiendo con el papel de observadora-participante/etnógrafa/experta, hacia una participación-observante (Greenwood, 2000) que ha generado consecuencias sobre las posibilidades de hacer juntos una investigación que pusiera en el centro la lucha por el derecho a la vivienda y que tratara de dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿cómo hacer de la observación-participante una herramienta que posibilite procesos de co-análisis, co-teorización? Para desarrollar estas cuestiones, utilizaré una forma de narrativa particular, un género de escritura e investigación autobiográfico que pone atención en la experiencia personal del sujeto que investiga (Teresa del Valle, 1995; Cigarini, 1996; Okely, 1992; Gregorio, 2006).

1. ¿De qué hablamos cuando decimos “observación-participante”?

El trabajo de campo en su forma más clásica es entendido como un proceso de socialización en el que la investigadora debe adoptar el papel de aprendiz (Guber, 2001), que le hace incorporar “toda una serie de herramientas, tácticas y argucias, que no solo son cognitivas, sino

también corporales” (Piñero y Diz, 2017: 60), y donde la meta más o menos utópica de la investigadora es, como dicen Velasco y Díaz de Rada (2004: 25) “la plena integración en el grupo”. Bajo este objetivo, la práctica de la observación-participante se construye como un eslabón clave dentro del proceso de investigación etnográfica porque, como bien apuntan Hammersley y Atkinson (1994), este tipo de metodología lleva consigo la implicación dentro del trabajo, situándonos nosotras como los instrumentos para realizar la investigación en el campo. De este modo, el trabajo de campo se construye como una metodología en la que la investigadora se convierte en la primera “informante” (Ferrandiz, 2011: 95) donde la observación-participante da el carácter de vivencia y experiencia a la investigación a través de descripciones, es decir, del discurso propio de la investigadora.

Entre los años 1920 y 1930, de la mano de los trabajos de Boas, Malinowski, Radcliffe-Brown y Mead, se establece la hegemonía del trabajo de campo como método de producción de conocimiento antropológico (Clifford, 1995). Una técnica –que no debe confundirse con el proceso metodológico global de la etnografía (Velasco y Díaz de Rada, 2004)– que da lugar a una amalgama de experiencias personales y análisis científicos que coloca a la observación-participante como técnica primordial. Una técnica, que como hemos dicho anteriormente, convierte a la académica-trabajadora de campo en el centro de la investigación, tomando como supuesto que su experiencia sirve de fuente de autoridad para el trabajo de campo. Para ello tuvieron que relegarse, como dice Clifford, “los trabajos de transcripción y traducción textual y el rol dialógico crucial de intérpretes y de informantes privilegiados a un estatus secundario; y a veces menospreciado” (Clifford, 1995: 54). Y así, el trabajo de campo comenzó a centrarse en la experiencia del estudioso observador-participante, priorizando por encima de cualquier hipótesis o método, el “yo estuve allí” (ídem, p. 55). Pero no cualquier presencia, sino que sería la mirada distante de quien investiga, su estatus de “extranjero”, de no-miembro del grupo, el que le otorgará valor analítico a todo lo vivido en el campo.

Hoy en día la observación-participante se presenta como una técnica para “obtener” información, basada en el supuesto de que la presencia ante los hechos de la vida cotidiana de la población que estemos estudiando, garantiza la confiabilidad de los datos producidos, por una parte, y el aprendizaje de los sentidos que subyacen tras participar en las actividades de dicha población, por otra. Es por ello, que, como dice Guber (2009: 109) “la experiencia y la testificación se convierten así, en la fuente de conocimiento antropológico”. Pero, más allá de la experiencia, ¿qué tipo de conocimiento aporta la observación-participante a la etnografía? Según Navarro (2012) este será un conocimiento práctico, que se observa y se aprende en el curso del trabajo de campo, frente a un conocimiento analítico que la investigadora produce cuando reflexiona sobre lo que ha “visto” en el campo. Así, “se produce una transformación del primer tipo de conocimiento (descriptivo) al segundo tipo de conocimiento (analítico) que el investigador produce cuando reflexiona sobre lo que ha aprendido en la sociedad de estudio” (ídem, p. 5). Lo que dibuja una división ficticia no solo entre descripción y análisis, sino también entre campo y despacho. Ya que cuando estamos construyendo nuestro diario de campo estamos teorizando, pues como dicen Piñero y Diz (2017: 72) “las observaciones que anotamos encierran alguna parte de la realidad social que está relacionada con uno o varios de los objetivos de nuestra investigación”. Donde, por tanto, escribir en el diario de campo es en gran medida “traicionar” (Navarro, 2012) las palabras, las situaciones, los gestos, en definitiva, la realidad; porque esta será siempre más viva, más grande y más compleja.

Dentro de la técnica de la observación-participante, la observación ha jugado un papel fundamental. Pues es aquella que nos permite producir la información “desde la sensibilidad, desde la agudeza de percepción del investigador ante la acción de los sujetos de estudio” (Velasco y Díaz de Rada, 2004: 33). Como vemos, se trata de una noción de observación que conlleva un desplazamiento y una distancia entre el yo, el sujeto que observa, y el/los otro/s que son observados. Una relación unidireccional que “evoca a un observador separado

(y distinto) de los objetos de su observación” (Greenwood, 2000: 30). Cuando, por el contrario, se hace referencia a la participación, dentro de la técnica de campo antropológica de la observación-participante, se alude más bien al hecho de comportarse según las pautas de los sujetos con los que se investiga. Donde la participación “requiere desempeñar roles locales” (Guber, 2009: 115), porque “maximiza el aprendizaje y permite una identificación mayor con los sujetos” (Velasco y Díaz de Rada, 2004: 27) al hacer lo que ellos/as hacen. Utilizando las palabras de Guber (2009: 110) podríamos decir que:

La participación pone el énfasis en el papel de la experiencia vivida y elaborada por el investigador acerca de las situaciones en las que le ha tocado intervenir; mientras que la observación permite obtener una descripción externa y un registro detallado de cuanto ve y escucha.

Pero ¿qué relación existe entre ambas? ¿Cuándo participamos y cuándo observamos? Spardley (1980), en su libro *Participant Observation*, y que luego subscriben muchos de los manuales de metodología etnográfica (Aguirre, 1995; Hammersley y Atkinson, 1994; González Rio, 1997; Velasco y Díaz de Rada, 2004), realiza una tipología de la técnica en función del nivel de participación que llevemos a cabo: no participativa/participación pasiva/participación moderada/participación/participación completa. Estas categorizaciones dibujan, a mi modo de ver, un claro dilema: que cuanto más se participa menos se registra, es decir se observa; y cuanto más se registra, menos se participa. Una paradoja que pone de manifiesto “la confrontación entre dos actividades o dos formas de producción de sentido, dibujando a la observación como una práctica externa y la participación como una práctica interna, impidiendo así toda posibilidad de simultaneidad” (Guber, 2009: 110). De aquí podemos afirmar que la participación, que es lo único que se “controla” en las categorías que acabo de mencionar, es una estrategia para desarrollar un conocimiento profundo de los comportamientos de las personas de nuestra investigación. Y digo controlar porque como mencionan Velasco y Díaz de Rada (2004: 26):

Una de las metas del investigador es saber mantenerse en parte fuera de la cultura que investiga, pues la intención fundamental del etnógrafo no es convertirse en agente de esa cultura, sino en mediador, en traductor entre dos mundos hasta entonces separados.

2. La observación-participante como carta de presentación

Mi acercamiento a la PAH de Barcelona comienza a finales del año 2015³, junto a otro compañero que formaba parte del proyecto de investigación⁴. Llegamos allí con el objetivo de querer realizar una investigación colaborativa junto al movimiento, una investigación que fuese útil y necesaria para el colectivo. Me costó mucho decidir por dónde empezar: si presentarme en un desahucio sin más, si asistir a las asambleas para observar el espacio y las dinámicas, o si contactar con alguien de dentro del colectivo que me ayudara a traspasar la frontera de “extraños”⁵. Finalmente decidí asistir a las asambleas del colectivo⁶ y presentarme a mí y a la investigación que nos proponíamos desarrollar junto a ese colectivo.

³ El trabajo de campo se extendió desde finales del año 2015 hasta finales del año 2016. Durante el curso 2015-2016 simultanéé las prácticas de campo con la realización de un máster en la Universitat de Barcelona. El trabajo de campo se centró los primeros meses en participar en las asambleas de la PAH de Barcelona, realizadas en un local situado en el barrio de Sants. Pero como veremos a lo largo del contexto, con el paso de los meses se fueron añadiendo nuevos contextos no solo de investigación sino también de acción política junto al movimiento.

⁴ Aunque sea yo la persona firmante del texto, este se nutre de un proceso colectivo. No solo de mi compañero Borja Fernández Alberdi en la experiencia de campo de Barcelona, sino del resto del equipo de trabajo, formado por Antonia Olmos Alcaraz, Ariana Sánchez Cota, Aurora Álvarez Veinguer y Luca Sebastiani.

⁵ Aunque contactamos con una persona de dentro de la PAH de Barcelona –lo que llamamos “una portera”–, su función no fue tal. Nos comentó que la PAH de Barcelona funcionaba de forma asamblearia, y que teníamos que asistir a sus asambleas y solicitar un punto en el orden del día para poder intervenir y presentarnos como investigadoras.

⁶ La PAH de Barcelona organiza cada semana dos asambleas abiertas: bienvenida y coordinación. La primera se centra en explicar qué es la PAH, la situación del derecho

Como toda antropóloga, era indispensable tener un registro de todo aquello que no solo pasaba en los espacios del colectivo, sino de todo aquello que tuviera que ver con la investigación. En esos momentos ya entendía el campo, no como un lugar fijo, sino más bien como un *habitus* (Clifford, 1995), donde delimitarlo a través del concepto geográfico de campo suponía “una distinción entre una base conocida y un lugar exterior de descubrimiento” (ídem, p. 72). Tomé la decisión de que utilizaría un documento conjunto (entre mi compañero y yo). Un “diario compartido”⁷, le llamamos. Nuestro diario de campo compartido fue un lugar de encuentro donde convertíamos nuestra relación con las otras, con nosotras, en objeto de indagación y exploración. A través del diario surgieron principalmente tres cuestiones a abordar: 1) los pasos a seguir dentro del proceso de investigación colaborativa-comprometida; 2) reflexiones en torno al colectivo, las asambleas y sus formas de funcionar; y 3) desahogos sobre cómo las diferentes dimensiones del cotidiano (personal/políticos/profesional) se afectaban y solapan constantemente. Toda una acumulación de caracteres –diferenciados por quién y cuándo se escribían– que no solo serían útiles en lo metodológico, en el cómo de la investigación, sino que podían hacernos reflexionar acerca del propio colectivo para el colectivo.

a la vivienda y las fases que debes llevar a cabo para defender tu caso. A continuación las personas afectadas exponen su caso, tanto las recién llegadas como las más veteranas que aún no lo hayan solucionado, para tratar de aportar soluciones de forma colectiva. La segunda asamblea, la de coordinación, es la que se encarga de tratar cuestiones relativas a la estrategia general del colectivo, organización y seguimiento de los temas más significativos del momento, campañas, organización interna del grupo...

⁷ Para ello hemos utilizado la herramienta de escritura Titanpad. Un software que nos ha permitido escribir, leer y modificar en tiempo real a las dos personas que escribíamos en el mismo. Cada entrada del diario debía rotularse especificando a qué hacía referencia, cuándo se produjo el hecho del que se está hablando y quién lo está narrando. La forma de escritura que hemos utilizado ha sido la de un texto *grosso* donde se incluyen las descripciones que cada cual cree conveniente. Además de la simple entrada, utilizábamos otro color de escritura para señalar las reflexiones que nos suscitaban la lectura de descripciones anteriores; y la herramienta de comentarios del texto para preguntar, aclarar, cuestionar entradas del diario que había editado la otra persona.

Esta experiencia no solo era mi primera investigación etnográfica⁸, sino que también era la primera vez en la que iba a participar en la “cocina” de un movimiento social; por lo que imaginar, antes de comenzar la investigación, sobre qué sería participar y qué implicaría, era demasiado ambiguo. Más aún, cuando la literatura acerca de la observación-participante no profundiza más allá de señalar que la participación requiere desempeñar roles locales. Frente a este escenario, me dejé llevar por el devenir del colectivo hasta tal punto que, en nuestro primer día “oficial” de trabajo de campo, terminamos retenidas por la policía (junto a otras compañeras) a causa de pegar carteles en las oficinas bancarias señalando la responsabilidad que tenían en la estafa hipotecaria. Toda una noche de tensión que, sin saberlo, nos abrió las puertas en nuestro recibimiento ante el colectivo⁹. Pero no solo eso, sino que como veremos más adelante, participar activamente en el colectivo no iba a ser una opción, sino que sería la condición *sine qua non* para mi integración dentro del mismo. La observación por el contrario se me presentó como una práctica bastante cómoda en los espacios del colectivo, principalmente en las asambleas. Eran espacios concurridos por entre 100 y 120 personas, con una gran diversidad entre ellas, que iban rotando de semana en semana dependiendo de las urgencias de cada caso, lo que hacía que cada semana hubiera caras nuevas. A esto se sumaba que no era la única anotando sin parar en un cuaderno. Ya desde el principio de la asamblea se recomendaba que todas viniéramos

⁸ Con anterioridad había desarrollado un breve trabajo de campo, como parte del Trabajo Final de Grado, en centros educativos públicos de la ciudad de Granada, pero su duración no excedió de cuatro meses, por lo que no lo considero un trabajo de campo “completo”.

⁹ Y así lo conté en el diario: “Una vez habíamos terminado nuestra intervención en la asamblea, contando de manera resumida qué investigación queríamos llevar a cabo, pidió la palabra uno de los compañeros que estuvo con nosotras la noche de antes empapelando bancos. Mencionó que habíamos ido con ellos a la acción y que éramos gente comprometida con la causa y que creía en nosotros. Que nos apoyaba en todo lo que necesitáramos y que éramos muy bienvenidos en el grupo. Ese comentario de apoyo fue maravilloso, nos hizo sentirnos parte de algo, compañerxs de alguien. Sentimos el calor y apoyo de sus palabras” (Diario 17/11/15).

con nuestro papel y bolígrafo para poder ir apuntando toda la información, dudas, preguntas. Un contexto, por tanto, donde el rol de “observadora novicia” me resultó de lo más reconfortante, pues me permitía integrarme en el grupo a la vez que analizaba y aprendía como una más, como una recién llegada. La observación-participante se me presentaba como una buena técnica de entrada a nuevos problemas de los que no disponía de información previa (Velasco y Díaz de Rada, 2004), pero sin perder de vista que, como diría Schepper-Hughes (1995), habitaba la posición cómoda de la investigadora, localizada por encima y afuera de las experiencias de los sujetos con los que quería investigar.

Durante los primeros meses de trabajo de campo me di cuenta de que todo lo que se movía durante las asambleas iba más allá de los típicos mítines políticos a los que estaba acostumbrada¹⁰. Todas aquellas personas, sin ser afiliadas a ninguna ideología común, se empoderan, se organizan, se cuidan y no suficiente con eso, se enfrentan a bancos, ocupaban viviendas y edificios, plantan cara a la administración, a los partidos políticos y sacan adelante una ILP¹¹. Cada día que iba a la PAH descubría una nueva capacidad, logro o habilidad del movimiento que me sorprendía y que ya vaticinaba la siguiente. Sus capacidades eran ilimitadas. Y así lo plasmaba en el diario: “la PAH no deja de sorprenderme, sus habilidades, sus capacidades, su organización, era toda una maquinaria de ingeniería donde incluso sus más grandes fallos eran lo que la hacían perfecta” (Diario 02/03/2016). Todo un sentimiento de enamoramiento, que en muchos momentos corría el riesgo de estar “exotizando la diferencia” (Guber, 2009). Sin embargo, la ilusión no tardaría en devenir en

¹⁰ En el capítulo de libro: “Poniendo las relaciones en el centro: la plataforma de afectados por la Hipoteca de Barcelona” (García, 2017) desarrollo esta idea.

¹¹ A través de una Iniciativa Legislativa Popular la PAH ha desarrollado una propuesta de ley que está encaminada a conseguir la dación en pago retroactiva, la regulación de los precios de alquiler, el aumento del parque público de viviendas y el abordaje de la pobreza energética. Una ley que ha entrado en el Congreso de los Diputados, para someterse a debate en septiembre de 2018.

desesperación. Aún escribiendo estas páginas recuerdo la impotencia y tristeza de los primeros meses al sentirme inútil, innecesaria para el movimiento. Una más que deambula por las asambleas, donde la gente más implicada no sabía ni mi nombre. Nadie me requería, nadie me necesitaba. Lo único que me reconfortaba era escribir en el diario y reflejar malestares que luego podrían ser objeto de indagación:

Al salir descubro como siempre que la gente sigue sin reconocermme como PAH. Es en el ritual de entrada y salida, donde los fumadores ultiman las colillas, se intercambian cotilleos, bienvenidas y despedidas, donde más me encuentro encerrada en el rol de la investigadora. No consigo entablar relaciones de confianza ni afinidad, no consigo ser PAH y por tanto la parte más militante queda adjetivada en una investigación académica. Es incómodo no saber de qué hablar. Cada vez voy comprendiendo más los códigos, pero se requiere mucho más tiempo para entablar relaciones de confianza. He de introducirme en otras comisiones, intentar ir de cervezas a la salida y estar constantemente al día de lo que ocurre. Al final es una cuestión de integración. No es suficiente con ser militante, ir a las acciones, asambleas y hacer campaña en redes. Para ser PAH no es suficiente con el compromiso político, es necesario hacer familia e implicarse con ella. Es de hecho esta implicación lo que posibilitará una militancia más efectiva, sabiendo qué, cómo, para qué y para quién actuar, y en última instancia, sabiendo cómo colaborar –concretando una práctica que, desde la implicación y sus roles consecuentes, pueda reconocerse como útil para el colectivo y pueda ser viable y postulable desde la posición que desempeño en el grupo (Diario 19/01/2016).

Reflexiones que apuntaban a cómo mi presencia, a pesar de querer transgredirla a través de una investigación comprometida y colaborativa construida desde la horizontalidad, quedaba relegada a una práctica de observación-participante. Una realidad totalmente entendible si tenemos en cuenta que éramos nosotras (las del proyecto I+D+i) quienes estábamos interesadas en realizar esa investigación. Y donde la PAH por tanto, no había imaginado ni pensado ni deseado

ni nuestra presencia como investigadoras, ni la investigación misma. Pero, asumiendo esa realidad, ¿existía alguna posibilidad de transgredir esos límites? No solo mi presencia en los espacios de la PAH me encasillaba en ese rol clásico de la etnografía, sino que mis notas de campo también lo hacían. Las múltiples entradas del diario generaban, por un lado, una alterización de las personas que participaban en el movimiento y, por otro, una reificación de la PAH, un espacio cerrado, un lugar específico con un adentro y un afuera, y no como un conjunto de disposiciones y prácticas corporizadas (Clifford, 1995) que me acompañaban durante todo el proceso:

Encuentro que escribimos en el diario solo cuando estamos “en el campo” y de esta forma, no solo reificamos nuestra investigación a la noción de “campo” –y sus consecuentes lógicas metodológicas de la investigación– sino que convertimos el “diario” en un registro puntual de “contacto” con los “otros”. Si bien es cómodo, pues acota el tiempo de escritura a situaciones determinadas, empobrece en gran medida la reflexión que habitamos día a día, con nuestras incesantes preguntas, ideas y problemas (Diario 02/03/16).

Seguí participando en los espacios del movimiento porque más allá de los límites de la investigación quería aprender, proveerme de herramientas y aterrizar los conceptos que no solo podrían ser útiles para la investigación, sino también para mi día a día como habitante de la ciudad de Barcelona –una ciudad que ya comenzaba a expulsar a la gente con sus elevados alquileres. Fui consciente de que cuanto más aprendía, más útil me sentía en la PAH. Y, por tanto, más legitimada y empoderada para asumir responsabilidades dentro del grupo, que además de aprendizajes generarían reconocimiento y le daban sentido a mi presencia.

Una de las estrategias para salir de esta dinámica objetualizadora que llevaba en el diario de campo fue comenzar a sacar del espacio privado mis análisis y reflexiones a través de la elaboración de las actas del colectivo. Durante la asamblea de coordinación, aquella centrada en resolver cuestiones internas del colectivo, se recogían en un

documento tanto los acuerdos como los debates que habían tenido lugar durante cada sesión. Al comienzo de la asamblea, se nombraba de forma voluntaria a una persona para que realizase la tarea de escribir. Una tarea a la que muy poca gente se comprometía por lo tedioso de anotar intervenciones y acuerdos durante dos horas. Dado que yo hacía ese “trabajo” en todas las asambleas, decidí que podía encargarme de realizarlo durante algún tiempo en el colectivo. Era una oportunidad para hacer de los análisis personales que producía en el diario de campo algo colectivo, donde se pudiese sistematizar la información que producíamos en el cotidiano. Fue, por tanto, una primera iniciativa que intentaba desdibujar los límites de la investigación y la PAH, haciendo que el tiempo que pudiese dedicarle a cada cosa repercutiese en todas las esferas. El desempeño de este rol de “escribana” en las asambleas me ayudó a comenzar a entender, entre otras muchas cuestiones, cómo la estafa inmobiliaria nos afectaba a todas –aunque de manera diversa– en nuestra vida cotidiana¹². Una identidad –la de afectada– que se había construido a través de “un proceso de desculpabilización donde las personas terminan desidentificándose del discurso hegemónico (Gibson-Graham; citado en Ruiz Peralta, 2013: 16), para convertirse en un actor político que se reconoce como parte de un proceso colectivo” (Sebastiani *et al.* 2016: 383). Un proceso que había permitido convertir las circunstancias individuales en una problemática social y colectiva (Veciana *et al.*, 2013: 24; Mangot Sala, 2013a; Flesher Fominaya, 2015: 7). De este modo, la condición de afectada me fue siendo cada vez más cercana, llegando a identificarme y comprometerme con el común que nos reunía en todas las asambleas: el compromiso por luchar contra la estafa hipotecaria y su especulación. Esta identificación, aunque me permitía

¹² De hecho, en el *Libro Verde de la PAH* –un documento que se reparte a los recién llegados a la PAH donde se recogen las cuestiones básicas organizativas y políticas del colectivo– así lo señalan: “Todos y todos somos afectados por la hipoteca: las políticas de vivienda de la burbuja inmobiliaria, la estafa hipotecaria y la mala praxis bancaria están en el origen de la crisis que hoy condena a millones de personas al desempleo y la precariedad” (PAH de Barcelona, 2011: 6).

sentirme como parte del colectivo también me hacía visibilizar mis privilegios y mi lugar de enunciación en la investigación. Un lugar de enunciación que, como afirman Biglia y Jiménez (2012: 110) “no se resuelve nombrando los propios posicionamientos, sino analizando cómo estos influyen en nuestras producciones de saberes”. Así me di cuenta que esta condición de afectada, a pesar de permitirme ponerme el disfraz de nativa, me otorgaba un lugar privilegiado frente a “los otros”, una reflexividad de segundo orden:

(...) el antropólogo abandona finalmente el mito de extranjero y se convierte en nativo; sin embargo, ya el mero hecho de la conciencia de su posición particular, junto con la intención de hacer explícito aquello que solo de manera tácita e inconsciente contribuye a la formación, y posterior actualización práctica de dicho *habitus*, lo sitúa en una extranjería interior; la reflexividad inherente a tal posición epistemológica es una reflexividad de segundo orden (Ferreira, 2001: 122).

Desde aquí entendí que si quería salir de las investigaciones auto-centradas y/o autorreferenciales que tienden a reforzar el individualismo neoliberal (Biglia y Jiménez, 2012), debería llevar a cabo lo que Haraway (2004) denomina “difracción de la realidad” y reconocer la insuficiencia de la práctica reflexiva en la investigación. La cual “desplaza lo mismo en otro lugar, sin realizar una ruptura con los aparatos tecnocientíficos sobre los que se basan los procesos de conocimiento” (Haraway, 2004: 33). Y esto suponía abandonar mi individualidad como investigadora y acallar mi reflexividad –que constantemente giraba en torno a mi posición en los espacios del colectivo–, para poder sumarme a las luchas del colectivo y tratar de buscar las posibilidades de hacer juntas una investigación. Sería esta participación en las luchas del colectivo la que me permitiría, como veremos más adelante, descolocarme como experta (Botero, 2012) y permitirme reconstruir nuevas subjetividades junto a mis compañeras.

3. De la observación-participante a la participación-observante

A través del desplazamiento y la pérdida de centralidad de mi identidad de antropóloga, comencé a dibujar al colectivo como un incommensurable espacio de producción de conocimiento. Allí donde los “informantes” no solo eran datos que informaban, sino que me formaban (Augé y Colleyn, 2005), emergían como subjetividades con las que compartía conocimientos y generaba herramientas de lucha por el derecho a la vivienda. Aún así, yo no podía olvidar que mi presencia en los espacios de la PAH estaba justificada por la investigación que había ido a realizar. De hecho, recuerdo una situación en la que estábamos charlando diversas personas de la PAH mientras compartíamos una cerveza en la que un compañero dijo en voz alta: “Cuidado con lo que habláis chicas, que esto va para su trabajo de investigación” (Diario 04/02/2016). Lo que me hizo darme cuenta de que no podía ocultarme tras la máscara de nativa.

Estas palabras me hicieron tomar conciencia que debía dejar de concebir la observación y la participación como prácticas enfrentadas que conectaban con la dicotomía clásica de pensar/actuar. Debía tratar de concebir que pensar no es solo actuar y que actuar no supone dejar de pensar. Porque mi conflicto no estaba en la distinción formal entre las dos actividades: participación y observación, sino más bien en las consecuencias que cada actividad suponía en la relación entre la investigadora y los sujetos de estudio (Guber, 2001). Y fue a través del concepto de práctica reflexiva (Greenwood, 2008) que entendí que implicarse y participar no supone dejar de interpretar o analizar, sino que conlleva situarse políticamente en un lugar. Entonces, si yo quería llevar a cabo una etnografía colaborativa y comprometida, ¿cómo debía articular la observación y la participación? ¿Tenía sentido dividir las?

Mientras los primeros meses de investigación encarné la estrategia de la observación-participante –poniendo el acento en la

observación y utilizando la participación como medio de integración– en los siguientes meses decidí transitar a lo que Greenwood (2000) y Becker y Geer (1970) denominan participación-observante –poniendo el foco en el compromiso y la confianza en el grupo–, instrumentalizando así la investigación y no por el contrario la participación. Esta participación, con el consecuente desempeño de roles de responsabilidad dentro del colectivo, estableció compromisos que iban más allá de la investigación. Se tejieron lazos de amistad que, a través de múltiples encuentros, me hacían darme cuenta que las observaciones acerca de la PAH de Barcelona no eran solo mías, sino que era observaciones compartidas y también confrontadas por mis compañeras. Todo un conjunto de opiniones y puntos de vista que salían del diario de campo y empezaban a debatirse en los rincones de las asambleas, en las cervezas del después, a la entrada del local de la PAH... Una gran cantidad de malestares y fisuras que me hicieron darme cuenta que la máquina de ingeniería perfecta que en un momento representó la PAH, comenzó a llenarse de sombras. Algo que en principio me alivió, pero muy pronto me desbordó.

Mi implicación en el colectivo me construyó como sujeto político que no solo asumía las tareas cotidianas del colectivo, sino que también cuestionaba la naturaleza de este. Una transformación que implicó “dejar de estudiar algo ajeno a nuestras vidas a convertirnos en sujetos mismos de nuestro análisis, asumiendo sus realidades como nuestras realidades” (Medela y Montaña, 2011: 23) Y traigo aquí una entrada del diario:

(...) la investigación está cohibiendo mi postura más militante. A causa de la vulneración de mi reputación como investigadora, me he mantenido al margen de un debate político que era central para el colectivo (...). De hecho, se le ha faltado públicamente el respeto a un compañero, a un amigo, y para no ser señalada y perder mi rol de neutralidad frente a la asamblea, me he mantenido callada. No sé cómo proceder en estos momentos, pero ahora pienso que callar no es menos neutral que hablar (Diario 18/04/2016).

¿Cómo debía participar? ¿Cuáles eran los límites de mi implicación en el colectivo? ¿Estaban supeditados a la investigación? Eran preguntas que todas ellas me llevaban a visualizar cómo la participación, en el contexto de las investigaciones etnográficas, se ha construido desde el afán de recolectar datos (Greenwood, 2008) y no como una forma de crear relaciones de igualdad y activar aprendizajes colaborativos. Estas situaciones de conflicto en las asambleas, junto con mi formación e identidad de antropóloga (sujeto experto), fueron las que me empujaron a pensar mi participación no como una militante más, sino más bien como académica-activista (Leyva, 2010: 5), llevando a cabo un rol conciliador y apaciguador a través de un distanciamiento analítico de la situación. Un distanciamiento que Castro-Gómez (2011) enuncia como la *hybris del punto cero*. Ese lugar que te permite observar el mundo desde un locus neutral, objetivo y absoluto. Y que yo encarné a través de mi supuesta superioridad analítica de la situación frente al resto de mis compañeras, pues ellas estaban “demasiado implicadas”.

Como puede verse, sin darme cuenta realicé el mismo análisis que subyace a la práctica de la observación-participante, estableciendo una clara división entre los sujetos observados y el sujeto observante, el cual se enuncia como único capacitado para el análisis (Botero, 2012). Pero esto no lo reflexioné en aquellos momentos. Fueron mis compañeras, vislumbrando esta dinámica objetualizadora, las que me llamaron la atención negándose a que yo fuera quien facilitara o diera solución al conflicto político que por entonces estaba atravesando el colectivo. A partir de aquí entendí que, para poder participar sin objetualizar a mis compañeras, tenía que trabajar junto a ellas. Y esto no solo implicaba un ejercicio de humildad –que ya lo había realizado meses antes cuando eran ellos los que me formaban a mí en materia de vivienda–, sino también un reconocimiento de que la teoría, como dicen Medela y Montaña (2011) no está encerrada en nuestros currículos, y que por tanto tenemos que poner atención

a cómo desde nuestras investigaciones invisibilizamos e imponemos otras formas de saber¹³.

4. La participación-observante como herramienta de co-análisis

El asumir mi capacidad invisibilizadora como científica social¹⁴ me obligó a entender que mis contribuciones hacia el grupo no las podía pensar en términos individuales, sino más bien en retos colectivos. Por tanto, la práctica de la participación-observante no era el problema, ya que muchas de las compañeras del grupo la practicaban, sino que el conflicto radicaba en para qué realizarla.

Cuando yo me embarqué en esta investigación, los objetivos generales que la construían eran dos. A nivel metodológico: desarrollar propuestas colaborativas que permitan dibujar otras formas de producir conocimiento para continuar buscando conexiones entre los espacios académicos y los no académicos. Y a nivel analítico: estudiar los procesos de subjetivación política que han llevado a cabo las personas a través de su participación en los movimientos de lucha por el derecho a la vivienda y más concretamente en la PAH. Para todo ello, la práctica de la observación-participante, que luego devino en participación-observante, me permitía no solo conocer al colectivo de la PAH de Barcelona, sino también analizar cuáles eran los mecanismos de subjetivación política que se llevan a cabo en el mismo; además de explorar la posibilidad de realizar etnografías de co-investigación, sustentadas en principios dialógicos y horizontales. Era

¹³ Y esto implica un desplazamiento a cómo se han venido entendiendo las teorías sobre los movimientos sociales, al considerarlos no como objetos de estudio sino reconocerlos como productores de saberes (Villasante, 2006; Zibechi, 2006; Escobar, 2008; Biglia, 2007).

¹⁴ Con esto me refiero a cómo las categorías previas –adquiridas durante nuestra formación como antropólogas– se convierten en filtros que nos permiten observar ciertos rasgos del mundo social a la vez que pasan desapercibidos otros. Y es este acto de selección el que implica una invisibilización de ciertas realidades.

una investigación que, como dice Leyva (2010: 16), “estaba definida desde la locación de la investigación académica, con sus temas, objetivos, ritmos y formas”. Y que mi inexperiencia en este tipo de investigaciones que implican dinámicas colectivas de co-teorización y co-conceptualización (Rappaport, 2007) me hizo aferrarme a estos objetivos y su consecución como fuente de seguridad. Y a eso se sumaba mi necesidad de generar productos para la institución universitaria (Trabajo final de Máster y Tesis Doctoral).

Hasta entonces, mis “productos” desde la práctica etnográfica habían sido: la realización de cuatro historias de vida junto a cuatro mujeres del colectivo, además de innumerables hojas del diario de campo que hasta el momento solo me habían servido a mí. Entonces, ¿cómo salir de la objetualización que supone la práctica de la participación-observante? Una posible respuesta a esta pregunta era dejar de tomarme a mí misma menos en serio como pensadora o intelectual y tomar conciencia de que asumirme ignorante era un impulso, como dice el Colectivo Situaciones “hacia la voluntad y la capacidad de vincularnos, de desclasificar a los otros y a nosotros, abriéndonos a lo que pueda ocurrir” (Arribas *et al.* 2012: 124). Entendí que todo el conocimiento que había producido no solo a través de las historias de vida junto a las cuatro mujeres, sino también en el diario de campo, debía de ponerlo en relación con los conocimientos del grupo. Pero no en calidad de investigadora que trata de validar el conocimiento en los espacios meramente académico: congresos y publicaciones científicas, sino en los propios espacios de los que nos habíamos dotado en el colectivo. Y desde aquí, decidí hacer míos los objetivos que nos reunían a tantas personas cada semana para luchar por el derecho a la vivienda y continuar produciendo conocimiento desde ahí. Un cambio que implicó abandonar por completo los objetivos primeros del proyecto. Donde la centralidad ya no estaba en (re)pensar la metodología de la etnografía colaborativa, sino en generar conocimientos –junto a las compañeras del colectivo– que dieran respuesta a la situación del derecho a la vivienda en la ciudad de Barcelona. En estos momentos mis energías estaban

especialmente puestas en uno de los grupos de trabajo del colectivo: la Obra Social de la PAH¹⁵. Un grupo de trabajo que había nacido con el objetivo de reivindicar la ocupación de viviendas vacías como práctica de lucha por el derecho a una vivienda digna. Este grupo lo componíamos veinte personas, muy heterogéneas entre sí (no nos afectaba de la misma forma el acceso a una vivienda digna) pero con un gran potencial de acción: los vínculos de confianza y amistad que habíamos entretejido entre nosotras –más allá de posicionamientos político-ideológicos¹⁶ acerca de la lucha por la vivienda.

El cambio de realidad en las asambleas de la PAH de Barcelona provocado por: 1) el incremento de casos de desahucio de alquiler y ocupación; 2) el incremento acelerado de los precios de los alquileres en Barcelona; y 3) un incremento de desahucios patrocinados por grandes propietarios, más allá de los bancos, nos apuntaban a la necesidad de crear nuevas herramientas que hicieran frente a estas realidades. Pues la PAH había nacido con la intención de dar una respuesta ciudadana a aquellas personas que empiezan a no poder pagar la hipoteca y ven cómo el banco les puede reclamar una deuda elevadísima incluso después de perder la vivienda. Desde aquí, a través de los saberes desde los que cada uno partía dentro del grupo, comenzamos a construir respuestas. Creamos espacios de reflexión, donde obviamente poníamos en marcha la participación-observante, pero no como herramienta profesionalizada por la antropología (Greenwood, 2000), sino como actividad crítica que nos permitiera dar respuesta a este nuevo contexto de crisis habitacional. Elaboramos documentos a partir de la revisión de leyes sobre vivienda, diseñamos acciones contra inmobiliarias y entidades financieras,

¹⁵ Esta campaña nació en el año 2011 –con el título parodiando a las obras sociales de las cajas de ahorros– con el objetivo de reapropiarse de las viviendas vacías propiedad de los bancos y fruto de desahucio (Macias, 2013: 48) para poder así realojar a familias que se habían quedado sin casa (Mangot Sala, 2013). Uno de los mayores logros de esta campaña ha sido el de hacer que numerosas familias naturalizaran ciertas prácticas de desobediencia civil como es la ocupación de un piso (Suarez, 2014).

¹⁶ Aquí me refiero a la división ideológica clásica: comunistas, libertario, anarquista...

construimos encuentros con otros colectivos que luchan por una vivienda digna, ocupamos viviendas vacías para familias sin alternativa habitacional... Pero principalmente nos centramos, como grupo de la Obra Social, en la elaboración de una campaña de descriminalización de la ocupación. Esta campaña nació con el objetivo de visibilizar cómo la ocupación de vivienda vacía no es el problema en sí –como nos han “vendido” los medios de comunicación–, sino la consecuencia de la acumulación de vivienda vacía, la especulación, la mercantilización de lo que es un derecho básico y la falta de un parque de vivienda pública (Obra Social Barcelona, 2018). Esta campaña la materializamos con la elaboración de una investigación colectiva, rigurosa y militante de más de un año –el primer estudio en profundidad– sobre la ocupación de vivienda vacía en Cataluña. La cual recoge estadísticas, referencias y relatos vitales procedentes de más de 600 hogares ocupados en 70 municipios de Cataluña¹⁷.

Mi identidad en estos espacios era múltiple: activista, amiga y antropóloga, pero no extraña a la situación; en donde todas las que participábamos éramos participantes y observadoras que conjugábamos nuestras observaciones con el fin de conseguir los objetivos anteriormente mencionados. Y esto implicaba asumir que “la observación, y el análisis, no es monopolio del profesional extraño, exterior a la comunidad o al problema local” (Greenwood, 2000: 34). Lo que señala, que el conflicto por tanto no reside en la herramienta de producción de sentido (observación-participante, participación-observante, entrevista, historias de vida, grupos de discusión), sino en el uso que se hace de la misma.

Como apunta Ricardo Sanmartín, “si hay algo con lo que observamos y participamos es con categorías, ideas o hipótesis. Tan importante es para el observador aquello sobre lo que focaliza su atención, como su posicionamiento mental desde el que efectúa dicha tarea” (Sanmartín, 2007: 128) Un posicionamiento, que como he ido relatando pasó por varias fases. Comencé mi viaje en esta investigación

¹⁷ En <<https://obrasocialbcn.net/informe-ockupacio/>> acceso 8 de mayo de 2019.

desde la distancia y sobre todo desde la espera. La espera a que pasara algo, a que el colectivo me dijera que es lo que quería que yo como investigadora hiciera, poniéndome a su disposición. Más adelante, viendo que no pasaba “nada”, decidí reivindicar mi propia reflexividad en los espacios del colectivo, tratando de mediar y pensar desde mi exterioridad y objetividad científica, los desafíos por los que pasaba el movimiento. Hasta llegar a la última fase, donde abandoné mis presupuestos de partida –los interrogantes que había construido a priori en el proyecto de investigación– y opté por moverme junto al movimiento. Y ha sido este proceso, el que me ha permitido entender que el conflicto no radica en si participamos más y observamos menos, sino más bien en cómo esas prácticas nos van a ayudar a desarrollar conocimientos desde la colectividad.

Bibliografía

Aguirre, A. (eds.) 1995 *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (Terrasa: Marcambo).

Álvarez de Andrés, E.; Zapata Campos, M. J. y Zapata, P. 2014 “Stop the evictions! The diffusion of networked social movements and the emergence of a hybrid space: The case of the Spanish Mortgage Victims Group” en *School of Public Administration* (University of Gothenburg) Working Paper Series.

Álvarez Veinguer, A. y Dietz, G. 2014 “Etnografía colaborativa: Coordinadas desde un proyecto en curso (intersaberes)”, Presentada en el *Simpósio: Antropología y descolonialidad. Desafíos etnográficos y descolonización de las metodologías del XII Congreso de Antropología*, Tarragona.

Arribas, A. et al. (eds.) 2012 *Tentativas, contagios, desbordes. Territorios del pensamiento* (Granada: Universidad de Granada).

Augé, M. y Colleyn, J. P. 2005 *¿Qué es la antropología?* (Barcelona: Paidós).

Biglia, B. 2007 “Teorías ¿sobre/para/desde/en/por? Los MS” en *Ágora. Revista de Ciencias Sociales*, N° 17, 83-103.

Biglia, B. y Jiménez, E. 2012 “Conformidades y disconformidades en habitar los márgenes en la investigación social” en Onghena, Y. y Vianello, A. (eds.) *Políticas del conocimiento y dinámicas interculturales. Acciones, Innovaciones, Transformaciones* (S.d: Universidad de las Naciones Unidas).

Becker, S. y Geer, B. 1970 “Participant Observation and Interviewing: A Comparison” en William, J. (eds.) *Qualitative Methodology* (Chicago: Markham).

Botero, P. 2012 “Investigación y acción colectiva ‘IAC’. Una experiencia de investigación militante” en *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Vol. 17, N° 57: 31-47.

Castro-Gómez, S. 2011 *Crítica de la razón latinoamericana* (Barcelona: Pulvill).

Cigarini, L. 1996 *La política del deseo. La diferencia femenina se hace historia* (Barcelona: Icaria).

Clifford, J. 1995 “Sobre la autoridad etnográfica” en Clifford, J. *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna* (Barcelona: Gedisa).

Colau, A. y Alemany, A. 2013 *¡Sí se puede! Crónica de una pequeña gran victoria* (Barcelona: Ediciones Destino).

Del Valle, T. 1995 “Metodología para la elaboración de una autobiografía” en *Actas del Seminario Internacional y trayectoria del profesorado universitario* (Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas. Universidad Complutense).

Escobar, A. 2010 *Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vida, redes* (Bogotá: Enviñón).

Ferrándiz, F. 2011 *Etnografías contemporáneas* (Madrid: Siglo XXI).

Ferreira, M. 2001 “Más allá de Laboratorio. La Antropología del conocimiento científico como apuesta metodológica” en *Política y Sociedad*, N° 37: 105-126.

Flesher Fominaya, C. 2015 “Redefining the Crisis/Redefining Democracy: Mobilising for the Right to Housing in Spain’s PAH Movement” en *South European Society and Politics*, N° 1-21.

García, R. 2017 “Poniendo las relaciones en el centro: la Plataforma de Afectados por la Hipoteca de Barcelona” en Olivieri, C. y Ortega, A. *Decolonizando Identidades. Pertenencia y rechazo de/desde el sur global* (Granada: Instituto de Migraciones).

González Rio, M. 1997 *Metodología de investigación social. Técnicas de investigación y recolección de datos* (Alicante: Aguaclara).

Greenwood, D. J. 2000 “De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas” en *Revista de Antropología Social*, N° 9: 27-49.

Greenwood, D. J. 2008 “Theoretical Research, Applied Research, and Action Research. The Deinstitutionalization of Activist Research” en Hale, C. (ed.) *Engaging Contradictions. Theory, Politics, and Methods of Activist Scholarship* (California: University of California Press).

Gregorio, C. 2006 “Contribuciones feministas a problemas epistemológicos de la disciplina antropológica: representación y relaciones de poder” en *AIBR. Revista Iberoamericana de Antropología*, Vol. 1, N° 1: 22-39.

Guber, R. 2001 *La etnografía. Método, campo y reflexividad* (Bogotá: Norma).

Guber, R. 2009 *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* (Buenos Aires: Paidós).

Hammersley, M. y Atkinson, P. 1994 *Etnografía. Métodos de Investigación* (Barcelona: Paidós).

Haraway, D. 2004 *Testigo_Modesto@, Segundo_Milenio* (Londres: Digital Routledge).

Lassiter, L. E. 2005 *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography* (Chicago: University of Chicago Press).

Leyva, X. 2010 “¿Academia versus Activismo? Repensarnos desde y para la práctica teóricopolítica” en Leyva, X. et al. *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado* (Chiapas / México / Lima / Ciudad de Guatemala: CIESAS / PDTG-USM / UNICACH).

Macías, C. 2013 *Del empoderamiento a la autotutela de derechos: El caso de la PAH* (Madrid: El Viejo Topo).

Mangot Sala, L. 2013 “La Plataforma de Afectados por la Hipoteca. De la Crisis a la Estafa. Del Prozac al Empoderamiento” en *Clivatge*, N° 2: 56-88.

Medela, J. y Montaña, Ó. 2011 “De investigador a sujeto político: parámetros científico-metodológicos” en *Espiral. Estudios sobre estado y sociedad*. Vol. 18, N° 51: 9-38.

Navarro, A. 2012 “Conflicto y distancia. Notas críticas de lecturas y trabajo de campo antropológico” en *Latin America Research Review*, Vol. 47, N° 3: 3-21.

Obra Social Barcelona 2018 ¡La vivienda para quien la habita! Informe sobre la ocupación de vivienda vacía en Catalunya (Barcelona: Descontrol).

Okely, J. 1992 “Anthropology and autobiography. Participatory experience and embodied knowledge” en Okely, J. y Callaway, H. (eds.) *Anthropology and Autobiography* (Nueva York: Routledge).

Plataforma de Afectados por la Hipoteca de Barcelona (PAH) 2010 *El Libro Verde* (Barcelona: PAH).

Piñero, E. y Diz, C. 2017 “El trabajo de campo como abandono: una reflexión sobre la metodología de la observación participante” en *Revista Colombiana de Antropología*, Vol. 1, N° 54: 59-88.

Rappaport, J. 2007 “Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración” en *Revista Colombiana de Antropología*, N° 43: 197-229.

Sánchez Cota, A. y Sebastiani, L. 2017 “Que no, que no, que no nos representan’, o repensando la relación entre investigación y activismo a partir de nuestras experiencias vividas” en *Ankulegi*, N° 19: 43-58.

Sebastiani, L.; Fernández, B. y García, R. 2016 “Lotte per il dritto alla casa nello Stato spagnolo: la Plataforma de Afectados por la Hipoteca. Campagnes, successi e alcune chiavi di riflessione” en *Interface*, Vol. 2, N° 8.

Sanmartín, R. 2007 “El trabajo de campo” en Lisón (ed.) *Introducción a la antropología social y cultural* (Madrid: Akal).

Scheper-Hughes, N. 1995 “The Primacy of the Ethical: Propositions for a Militant Anthropology” en *Current Anthropology*, Vol. 36, N° 3: 409-440.

Spardley, J. 1980 *Participant Observation* (Nueva York: Holt, Rinehart & Winston).

Suarez, M. 2014 “Movimientos sociales y buen vivir: Ecuatorianos en la lucha por la vivienda en la plataforma de afectados por la hipoteca PAH” en *Revista Experimental*, N° 14: 71-89.

Velasco y Díaz de Rada 2004 *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo de campo para etnógrafos de la escuela* (Madrid: Trotta).

Veciana, P.; França, J. y Mir García, J. 2013 “La Plataforma de Afectados por la Hipoteca y su capacidad de movilización en incidencia social” en <http://fes-sociologia.com/la-plataforma-de-afectados-por-la-hipoteca--y-su-capac1000ad-de-movilizacion-e-inc1000encia-social/congress-papers/1000/> acceso 2017.

Villasante, T. 2006 *Desbordes Creativos. Estilos y estrategias para la transformación social* (Madrid: Los Libros de la Catarata).

VV. AA. 2004 *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia* (Madrid: Traficantes de Sueños).

Zibechi, R. 2006 “Movimientos sociales: nuevos escenarios y desafíos inéditos” en *OSAL* (Buenos Aires: CLACSO), N° 21: 221-230.

Capítulo 13

Etnografiar, colaborar y politizar. Notas metodológicas a partir de una experiencia de investigación comprometida

Alberto Colin Huizar

Yo creo que hay que hacer otra ciencia social, que no divorcie el cerebro del cuerpo, la ética de la política, el hacer del pensar (...). La ciencia social debería enfocarse en crear las herramientas conceptuales, técnicas y materiales que permitan resistir el saqueo, tanto de recursos materiales como de personas (manos, cerebros) o, por lo menos, ayudarnos a sobrevivir a él (Rivera Cusicanqui, 2016).

1. Introducción

En el mundo académico existe una gran variedad de corrientes metodológicas para el análisis socioeducativo, y cada una de ellas se caracteriza por un enfoque político (algunas veces explícito, otras veces no) que le subyace. Sin embargo, elegir tal o cual camino de indagación en el campo de los estudios educativos no siempre es una medida orientada por razones estrictamente académicas, sino también

por la brújula del posicionamiento político que pretende manifestar cada sujeto/a al emprender una investigación. En este capítulo, me propongo en un primer momento alimentar una reflexión metodológica sobre algunas estrategias de acercamiento a la realidad social, a partir de un paradigma de investigación etnográfica centrado en el compromiso político y la colaboración. En un segundo momento, muestro la articulación de ese paradigma de investigación comprometida según un estudio realizado con actores específicos de los movimientos indígenas de la meseta p'urhépecha en Michoacán, México.

Me interesa colocar en la discusión mi propia experiencia como antropólogo en constante interaprendizaje, con el objetivo de visibilizar cómo he realizado investigación educativa a partir de una aproximación etnográfica para el estudio de procesos comunitarios en ciertos niveles de colaboración interactoral. Aspiro a que este breve recuento sirva para estructurar una suerte de aparato crítico de mis propias estrategias metodológicas, así pretendo señalar reflexivamente los alcances, limitaciones y desafíos de la colaboración surgidos desde mi relación con la comunidad indígena en la búsqueda incesante por construir una antropología más cercana a los sujetos/as y a la creación de “prácticas otras de conocimiento”¹.

Este texto presenta elementos empíricos que nutren el debate metodológico acerca de la construcción de conocimientos, en contextos donde la posición política a favor de “los de abajo”, exige repensar las formas de relación e investigación, frente a las dinámicas sociales de opresión y violencia epistémica inherentes al sistema-mundo moderno/colonial (Walsh, 2017).

¹ Las prácticas otras de conocimiento buscan “contribuir a (re)orientar nuestro hacer/sentir/pensar y a la construcción de alternativas civilizatorias, sociales, políticas, epistémicas, éticas, metodológicas, teóricas y/o ontológicas” (Leyva, 2015: 26).

2. Locus de enunciación y reflexividad crítica en la investigación educativa

No existen recetas para realizar una investigación colaborativa, participativa o crítica, sino que es el propio viacrucis metodológico que enseña al investigador en la práctica. No obstante, sí existen algunos elementos indispensables para situar el rumbo de nuestro quehacer. Para impulsar una investigación de la educación² sustentada en un enfoque epistemológico crítico, de una praxis antropológica que reflexione junto con los sujeto/as para desarrollar conocimiento no solo para el ámbito académico, sino también para la reflexión de los colectivos con los que trabajamos, es primordial tener presente tres aspectos: la posición política, el lugar de enunciación y los objetivos individuales/colectivos del investigador/a que pueden retribuir favorablemente al grupo social.

En este horizonte, es clave hacer explícito el *locus* de enunciación, esto significa asumir una postura ético-política como el horizonte desde donde se observa, habla y traducen los procesos sociales que representan la otredad cultural que se pretende estudiar (Dietz, 2017). En una investigación de este corte en el marco de la academia formal, se convierte en imperativo explicitar los elementos históricos, culturales o políticos que den cuenta del por qué interpreto y traduzco³ los resultados de investigación desde una particular mirada analítica. Resulta apropiado articular de manera permanente

² Por decisión epistemológica, me refiero a la investigación *de* la educación como contrapropuesta a la investigación *sobre* la educación en los términos que plantea Martínez (2011: 51): “La investigación *sobre* la educación es un acercamiento superficial a los problemas educativos, una visión desfigurada de la educación. En cambio, la investigación *de* la educación es el enfrentamiento con el núcleo político de la educación, un encuentro con lo real reprimido de acción educativa. El carácter político de todo hecho educativo se constituye en el núcleo traumático de la educación, en el móvil de la desfiguración de lo real en la representación de la realidad educativa”.

³ Según Rufer (2012: 48), “la labor más adecuada del intelectual es traducir”, pero hay que tener precaución para no hablar por, sino traducir a partir de una posición política clara guiada por la honestidad.

nuestra investigación a la “reflexividad crítica” sobre nuestra praxis. Sandoval (2016: 25) sostiene que este ejercicio es “el punto de partida para un hacer-pensante que tiene como horizonte epistémico ético y político la perspectiva del sujeto autónomo. El pensamiento tiene en la auto-reflexividad crítica un desde dónde emerger (...) ello conlleva el método de hacer caminando y caminar preguntando”. Realizar este proceso de manera cotidiana a través de las etapas de construcción de la investigación, constituye un eje que abona a la horizontalidad y al trabajo colaborativo, ya que permite hacer visibles las relaciones de poder en el “caminar preguntando”⁴ y en ocasiones luchar contra ellas⁵.

3. Aproximación etnográfica para el estudio de la educación

Las investigaciones de la educación asentadas en el abanico de las metodologías cualitativas, suelen recurrir a diversas estrategias procedimentales que aportan; por un lado, ideas para la comprensión de las complejas realidades sociales y, por otro lado, generan procesos orientados a la transformación social y la toma de decisiones. Pese al profundo carácter colonial que subyace al nacimiento de la antropología y que se mantiene presente en muchos sentidos hasta nuestros días, la etnografía es una corriente metodológica que oscila entre

⁴ La noción de “caminar preguntando” tiene sus raíces en el sur de México con el zapatismo y la descolonización de los saberes. En el fondo, propone un tipo de reflexividad en el hacer cotidiano; sin embargo, la reflexividad a partir de la teoría occidental también tiene su crítica, por lo que hay que ser muy cuidadoso cuando hablamos sobre este aspecto en la investigación académica. Por tal motivo, resulta vital una reflexividad subjetiva sobre nuestro quehacer en la investigación, qué posición ocupamos o dónde hablamos sin omitir a los otros y las otras (Kaltmeier, 2012). Desconfiar frente al propio posicionamiento es un paso hacia la descolonización del conocimiento.

⁵ La problematización de las estrategias metodológicas utilizadas en el campo, anima la autorreflexión sobre el privilegio social del que partimos para investigar y narrar las contradicciones que habitamos (Spivak, 2002).

ambas aportaciones, tanto en su carácter teórico como en su componente de acción para el conocimiento profundo de los fenómenos educativos (Bertely, 2000).

El ejercicio de etnografiar se ha caracterizado por su capacidad para utilizar múltiples estrategias metodológicas que permitan comprender los fenómenos sociales a partir de la visión y acción de los sujetos/as e intentar describirlas a partir del significado que estos les otorgan. Por lo tanto, cuando hablamos de etnografiar un fenómeno socioeducativo, Rockwell (2009: 25) apunta que se trata de una experiencia etnográfica que “resulta ser más significativa si la acompaña un trabajo reflexivo que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad”. Esa labor reflexiva permite poner a discusión la perspectiva en la que se enuncian los resultados de la investigación, así como la posición epistemológica y el carácter político que se persigue⁶.

Esta relevante, aunque limitada, aportación de la etnografía permite tener una visión de los procesos educativos a escala micro en articulación con los procesos políticos globales; es decir, una visión “glocal” que permita observar la acción educativa en su complejidad, pero sin olvidar que estas se producen en un campo espacial, político, histórico y cultural concreto donde existen profundas relaciones de poder. En suma, Dietz (2017) propone reflexionar sobre la dimensión intercultural que existe en la particular mirada etnográfica, como una forma de oscilación entre dos concepciones culturales a las que se enfrenta el etnógrafo/a para ampliar la horizontalidad y combatir las sutiles relaciones asimétricas⁷ en el marco de la investigación formal. Estos principios interculturales constituyen un

⁶ Los aportes de la experiencia etnográfica para el análisis de los procesos educativos como fenómenos sociales, complejos y heterogéneos sugiere que “la posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero además de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general, es la contribución posible de la etnografía a los procesos de transformación educativa” (Rockwell, 2009: 30).

⁷ Las relaciones asimétricas “permiten la expropiación de saberes de los pueblos y la enunciación de quiénes son, qué hacen y hasta qué quieren, sin contar siquiera

aporte significativo para construir canales de diálogo que apuntan a la horizontalidad⁸ y el entendimiento mutuo, ya que permiten profundizar el diálogo y la reflexión entre los sujetos/as colectivos involucrados (quienes también aprenden comportamientos, actitudes e ideas del etnógrafo/a) de formas diversas en los procesos de educación que nos proponemos investigar.

Hasta el momento, me propuse dilucidar el potencial de la etnografía en los estudios educativos y cómo es posible retomar el enfoque intercultural. Sin embargo, ¿qué papel juega el reconocimiento del posicionamiento político en la etnografía? ¿Qué implica politizar la investigación? Enseguida reflexiono sobre cómo la investigación desde la aproximación etnográfica, que toma en cuenta el posicionamiento y la reflexividad crítica, rebasa en ciertos momentos los fines convencionales de la investigación académica y posibilita prácticas de colaboración con “los de abajo”.

4. La colaboración en las fronteras académicas. Hacia un enfoque de investigación comprometida

La etnografía como principal estrategia metodológica de la antropología se ha diversificado y, en ocasiones las relaciones de distanciamiento cultural entre etnógrafos/as y grupos sociales se han reducido, debido en parte a la amplitud de campos de estudio y al interés de sujetos/as por estudiar sus propios contextos. Una propuesta metodológica que nació como respuesta crítica al canon hegemónico de hacer investigación es la antropología colaborativa, vertiente clave para la reflexión ético-político del investigador/a que establece la

con sus opiniones y pareceres, pasando por encima de lo que dicen sus autoridades” (Zibechi, 2017: 77).

⁸ La horizontalidad como potencia está contenida en su etimología, es horizonte ejercido, explicitación y denuncia en los procedimientos de escritura (Rufer, 2012). El llamado consiste en escribir problemáticamente lo que estamos obligados/as a habitar.

colaboración como principio de acción. A partir de la emergencia de este paradigma de investigación se multiplican los cuestionamientos hacia la antropología hegemónica y la etnografía como un modelo de escritura sobre la cultura de la otredad. Lo que se propone es apostar por una etnografía que produzca conocimiento a partir de la faena con la gente a ras del terreno; es decir, un enfoque de investigación que siendo consciente de su posición de privilegio académico, abone a la transformación de realidades concretas⁹ mediante un compromiso explícito.

En efecto, la apuesta por una investigación comprometida se caracteriza por enfatizar el desarrollo de una indagación cualitativa que privilegie la participación-observación, mediante una combinación de rigor académico y compromiso político directo con los sujetos/as, con lo que intenta revalorizar constantemente la relación investigador/sujeto en los procesos de producción de conocimiento. El posicionamiento de la investigación comprometida sugiere el fortalecimiento de una disciplina social que rechace enfoques antropológicos extractivistas (López y Rivas, 2010), el combate a la colonialidad del saber¹⁰ y, por lo tanto, muestre que los métodos de investigación donde colaboran los sujetos producen resultados que enriquecen el campo metodológico para visibilizar los esfuerzos que emprenden los movimientos desde abajo en la construcción de sus proyectos de vida.

La intención general de este enfoque consiste en trazar un camino de colaboración entre sujetos/as políticamente posicionados, los cuales reconocen las asimetrías de poder existentes, pero que están dispuestos a aportar sus experiencias y saberes para el impulso de

⁹ Enfoques similares apuntan que la investigación colaborativa “actúa como diálogo en el que se incorpora una reflexión solidaria a partir de una política de compromiso. Así se transforma el concepto de ‘trabajo de campo’ en una tarea de ‘trabajo en casa’. Los compromisos sociales y políticos rebasan el espacio de la investigación y, por lo tanto, uno vive las consecuencias de sus acciones y publicaciones” (Mora, 2011: 87).

¹⁰ Lo que implica deconstruir las dinámicas clásicas de la antropología que surgen de la relación entre el investigador/a (la visión *etic*) y el sujeto/a de investigación (la visión *emic*), como si el primero fuera el que construye la teoría y el segundo solo proporcionara el “dato”.

una transformación social (Rufer, 2012). En ese sentido, resulta vital reconocer que el investigador/a es un actor social situado, que está “posicionado en cuanto a su género, cultura y perspectiva política. Cuando esta posicionalidad se hace consciente y explícita y se da en favor del grupo organizado en lucha, se convierte en fuente de alienación básica, cimienta de la co-labor” (Leyva & Speed, 2008: 69). En ese entendido, niego situarme en la llamada objetividad académica. Por el contrario, utilizo este posicionamiento ético para politizar y contrastar perspectivas de análisis que aporten argumentos que confronten dicha objetividad, ya que “el problema de la objetividad, desalienado de la fetichización u objetivación de nuestros conocimientos mediatizados, no es otra cosa que la relación inevitable y deseable entre sujeto y objeto al que no puede escapar el investigador en ciencias sociales” (Aubry, 2011: 38). Esa trampa metodológica se aferra a cualquier investigación social y no resulta fácil deshacerse de ella, pero sí puede ser evidenciada desde la enunciación del texto etnográfico.

Esta advertencia metodológica sugiere que el investigador/a no se puede desprender de las disposiciones coloniales que ha aprehendido, pero sí puede hacerlas explícitas y combatir las, por medio del reconocimiento del lugar del subalterno y de potenciar el diálogo horizontal para la construcción del saber. Lo que busca de fondo esta posición política, es una co-presencia en el mundo y la búsqueda de un proyecto político para la descolonización (Kaltmeier, 2012). A continuación, me propongo mostrar un ejemplo concreto de cómo los enfoques anteriormente reseñados toman sentido en el trabajo con comunidades indígenas.

5. Una breve historia y algunos aprendizajes metodológicos

Estudí la licenciatura en Antropología Social en una universidad pública de la periferia de la Ciudad de México. Me formé en las

metodologías clásicas de la antropología¹¹ y aunque algunos cursos fueron de poco interés por su incapacidad crítica, otros fueron significativos para mí porque debatían los temas contemporáneos del antropólogo/a y su responsabilidad en campo. A la par, la militancia en la organización estudiantil universitaria me mostró otros aprendizajes que no encontré en el aula, sobre todo la empatía con los sectores populares más excluidos por el sistema. Esos dos grandes procesos pedagógicos estimularon una cuestión ética que merodeaba mi curiosidad epistemológica: qué papel tiene la antropología en la lucha social. Desde aquel tiempo reflexionaba, qué tanto aportábamos desde la disciplina antropológica para que los procesos comunitarios fortalecieran sus autonomías políticas, territoriales y educativas.

Este relato me conduce a formular una contradictoria tesis: desde que formo parte de la academia, me encuentro en una posición incómoda, con un pie en el compromiso político y otro en la investigación socioantropológica. Expreso esta postura porque mi breve historia de relación con los pueblos indígenas en México me exige hacerlo. Desde el año 2012, he acompañado de manera solidaria diversos movimientos indígenas en el país y sus procesos educativos, principalmente estrechando lazos de colaboración con el movimiento étnico-político de la comunidad de Cherán K'eri, en el corazón de la meseta p'urhépecha en el estado de Michoacán¹².

¹¹ Me refiero al trabajo de campo prolongado, la observación-participante, el diario de campo, la entrevista estructurada y semiestructurada, historias y relatos de vida, que componen el grueso de las estrategias metodológicas empleadas en la disciplina, aunque existen otras más.

¹² Cherán es un municipio indígena donde habitan alrededor de 18 mil personas. En el 2011 emprendieron una lucha por la vida y la defensa de sus bosques que estaban siendo saqueados por talamontes ilegales organizados en una estructura criminal que operaba en la región, al amparo de las autoridades del Estado. Su acción colectiva llevó a la comunidad a organizarse en asambleas barriales, defender el territorio mediante una guardia tradicional, expulsar a la policía y los partidos políticos, para comenzar una lucha política y jurídica con el objetivo de establecer un gobierno comunal basado en usos y costumbres del pueblo p'urhépecha. Puede consultarse la amplia literatura que da cuenta del proceso político de Cherán (Aragón, 2019).

En ese contexto, pensaba realizar una investigación etnográfica que fuera más allá de analizar “desde fuera” el contexto o alguna problemática común (en mi caso el interés fue el tema educativo) de algún pueblo donde pudiera “negociar” el acceso. Casualmente, dicha investigación vagamente pensada, tuvo su momento inicial fuera de contextos académicos. En realidad, la idea de emprender un proyecto de investigación nació con mi primer acercamiento con el pueblo p’urhépecha de Cherán K’eri, cuando asistí al Encuentro Nacional de Resistencias Autónomas Anticapitalistas llevado a cabo en la comunidad. Este encuentro reunió a diversas organizaciones y colectivos de distintas geografías dentro y fuera del país que habían trabajado y apoyado los ejercicios contrahegemónicos y de autonomías de los pueblos en defensa de sus territorios, dando así una muestra de apoyo hacia la lucha del pueblo de Cherán K’eri. El encuentro tenía como objetivo generar una dinámica de debate y construcción de conocimiento a través del diálogo de diversas experiencias de lucha de los pueblos a partir de cuatro ejes fundamentales: construir autonomías; detener la guerra y la violencia; resistir y bloquear al capital y, defender a la madre tierra. Durante cuatro días en el campamento autogestionado que instalamos, los compañeros/as allí presentes tuvimos la oportunidad de dialogar con los comuneros/as de Cherán K’eri y entablar algunas relaciones con el propósito de conocer el proceso y tratar de formar redes de apoyo solidario más allá del discurso.

El evento concluyó pero los lazos de amistad¹³ que construí con algunos compañeros/as de la comunidad trajeron consigo compromisos más estrechos, como la relación directa con la comisión de vinculación y difusión que en principio implementó la comunidad

¹³ Cabe señalar que las relaciones de afinidad política no solo son derivadas de análisis racionales, analíticos, sino que también contienen un fuerte componente emocional que, en ocasiones, es el principal motor de la relación social entre la comunidad y el acompañante. Ese carácter basado en las emociones y la subjetividad, establece el puente facilitador de acciones colectivas que permiten comprender las diferentes dinámicas de vida (Poma, 2014).

de Cherán K'eri para seguir tejiendo redes de apoyo con universidades, organizaciones no gubernamentales y medios de comunicación independientes. Posteriormente, a lo largo de los años los he acompañado en distintos encuentros nacionales de pueblos originarios, reuniones con académicos/as y hemos gestionado conversatorios, muestras de cine, música y arte desde la Ciudad de México para visibilizar su lucha en un contexto de violencia generalizada hacia los pueblos indígenas, el cual cobró la vida de compañeros/as cercanos. En lo personal, la cercanía con la comunidad por el trabajo político me permitió realizar numerosas estancias que fueron fundamentales para construir mi propia perspectiva de los procesos autonómicos de los pueblos indígenas. En lo colectivo, generé las condiciones para trabajar en la promoción del Proyecto Educativo de Cherán K'eri, el cual fue elaborado por la Comisión de Educación y Cultura de la comunidad, integrada en su mayor parte por maestros/as indígenas de base, quienes tenían el objetivo de elaborar una herramienta pedagógica para “promover un modelo de educación con pertinencia cultural y lingüística en la comunidad de Cherán, que coadyuve en la formación integral de los niños y jóvenes, poniendo énfasis en la recuperación de la lengua originaria y fortalecimiento de los saberes comunitarios” (Gobierno Comunal de Cherán, 2013: 5). Aunque la investigación no fue un encargo explícito, acordamos colectivamente que podría colaborar con un estudio sobre cómo los docentes habían apropiado dicho proyecto en las prácticas pedagógicas a partir del particular contexto en cada una de las escuelas de educación básica en la comunidad. Pronto comprendí que la investigación que desembocaría en mi tesis de licenciatura era solo un pretexto para colaborar más allá con la comunidad cheraní¹⁴, aun desde mi rol como antropólogo.

¹⁴ Cheraní es una producción identitaria particular que comienza a reflexionarse a partir del levantamiento comunal del 2011, tomando como referente la historia oral para el autorreconocimiento. En términos concretos, “es la forma en cómo se hacen las cosas, de mirar, andar y sonreír lo que precisa a un Cheraní” (Jerónimo, 2017: 134).

En el transcurso de la investigación, realicé trabajo de campo durante seis meses donde me hospedé en Cherán K'eri con la ayuda de un comunero y su familia. Durante mi estancia, traté de posicionarme como un compañero solidario que intentaba coadyuvar al proceso autonómico que construyen a diario con muchas dificultades. Intenté constantemente cuestionar mi posición en el campo y reflexionaba sobre el quehacer antropológico aprendiendo de los errores y trataba de caminar junto a los sujetos/as en una relación dialógica y colaborativa. Como resultado inmediato del trabajo de campo, además de la fuerte cercanía con el ejercicio docente y el conocimiento presencial de la situación educativa en Cherán K'eri, algunos docentes p'urhépechas me impulsaron a coordinar contenidos temáticos¹⁵ para algunos talleres que impartí para los niños/as de varias escuelas que visité. Talleres en los cuales ponía a prueba mi inexperiencia como maestro, con el propósito de comprender la compleja labor docente en el aula y aprender de los educandos y sus realidades educativas donde enunciaban sus comportamientos y acciones.

Muchas horas del trabajo de campo fueron empleadas en realizar acciones que no tenían la intención de ser parte del cuerpo de la tesis; es decir, no necesariamente iban a reeditar en términos del trabajo de investigación académico, sino más bien para tratar de formar parte de un conjunto de acciones encaminadas a un proyecto político-comunitario. Pasé de barrer la Casa de la Cultura de la comunidad a sembrar pinos en el cerro, a participar en diplomados de formación pedagógica del magisterio, realizar guardias en las barricadas instaladas en las entradas del pueblo y dar rondines por la noche en los linderos de la comunidad junto a los integrantes del cuerpo de seguridad comunal llamado Ronda Comunitaria. Mi cercanía con el proceso era evidente y mi presencia se mimetizaba en mayor o menor medida con la dinámica cotidiana.

¹⁵ Talleres de educación ambiental, sobre el concepto antropológico de cultura, la experiencia de los niños y niñas en el "levantamiento" comunal e incluso la imagen que transmitió Cherán K'eri a nivel global.

Recordé que algunos profesores/as de la universidad decían que cuando ya no te parecía extraño la cultura de la otredad, es que había la suficiente comprensión y el trabajo estaba casi concluido. En realidad, dudaba de ese argumento, pero también es cierto que poco a poco la extrañeza cultural se reducía, puesto que sin pensarlo me involucraba en la logística de eventos que organizaban y aportaba mi opinión cada vez que era requerida. Como las temporalidades de colaboración son distintas de un campo a otro, el trabajo de tesis concluyó (Colin Huizar, 2014) y el texto sirvió para el campo académico, no necesariamente para la comunidad, por lo que generamos algunos espacios de diálogo en las escuelas de la comunidad, junto a maestros/as locales que leyeron el texto y debatieron las indagaciones en las que muchos coincidieron y otros no.

Además, realizamos foros amplios con la comunidad educativa para presentar mis hallazgos acerca del proyecto local y de paso analizar la reforma educativa que se imponía a nivel nacional, la cual generaba preocupación en los docentes y era necesario abordar. Aunque mi investigación arrojó que dicho proyecto educativo tuvo relativamente poca apropiación social por parte de los docentes y su aplicación casi no fue evidente en la realidad educativa cheraní, la tesis y las conversaciones derivadas de ella fueron insumos esenciales para que diversos maestros/as involucrados de manera directa e indirecta en la investigación, impulsaran múltiples estrategias de aprendizaje pertinente a la cultura local dentro y fuera del ámbito escolar (Colin Huizar, 2019).

Al concluir la etapa formal de investigación, el camino colaborativo continuó en otros proyectos no académicos. Por ejemplo, la organización de talleres sobre tópicos específicos¹⁶ que abonaran a la comprensión de problemas concretos, proyecciones de cine en la Casa Comunal, apoyo en la redacción de documentos oficiales,

¹⁶ En el año 2013 coordinamos un taller sobre despojo territorial y seguridad comunitaria dirigido a la Ronda Comunitaria que impartió el antropólogo Gilberto López y Rivas.

gestión de hospedaje solidario en la Ciudad de México para recibir la visita de comuneros/as y la concreción de una serie de foros en el marco de los aniversarios que se realizan cada quince de abril para conmemorar el inicio de la lucha en defensa de los bosques.

Una de las experiencias más satisfactorias que resultaron de la colaboración fue la edición colectiva de un libro que reúne la memoria de una serie de conversatorios entre diversos activistas, indígenas, periodistas y académicos/as de México y otros países con comuneros/as del pueblo de Cherán K'eri en el marco del Quinto Aniversario de la Lucha por la Vida y la Defensa del Bosque (Concejo Mayor de Gobierno Comunal de Cherán, 2017). Dichos diálogos, llevados a cabo en la plaza central de la comunidad en el año 2016, se emprendieron para tratar de aprender, comunicar y socializar experiencias de distintos contextos que aportaron ideas y prácticas, con el objetivo de ayudar al proceso de lucha de Cherán K'eri a encontrar formas propias de construcción de su autonomía. De esta manera, los conversatorios abordaron discusiones sobre las autonomías frente a la crisis civilizatoria, la educación para la defensa del territorio, el papel de las mujeres en la lucha social y la justicia comunitaria.

Sin tener conocimiento calificado acerca del complejo proceso de edición y maquetación de una publicación, una comisión de la comunidad y un par de compañeros/as de lucha nos dedicamos a transcribir cada participación, sistematizar los bloques temáticos, enviarla a revisión por cada autor, verificar los comentarios, editar la nueva versión y comenzar con el proceso de maquetación. Durante un año nos dedicamos a ese trabajo sin esperar remuneración económica, pero con el empeño de lograr una publicación autónoma, que se caracterizara por recoger la esencia de la palabra, con un lenguaje común. Gracias a la colaboración de aliados como el proyecto editorial *En cortito que's pa' largo* y un recurso monetario de la propia estructura de Gobierno Comunal de Cherán K'eri, logramos imprimir quinientos ejemplares del libro que titulamos *Cherán K'eri. 5 años de autonomía. Por la seguridad, la justicia y la reconstitución de*

*nuestro territorio*¹⁷, con una autoría colectiva, sin coordinador ni ninguna figura vertical que sobresaliera. Un libro que en el fondo busca compartir “reflexiones a cinco años de la lucha por la autonomía [que] tienen como eje el sentido comunitario, que nos mueve a tejer relaciones y posibilidades de organización más allá de aquellas promovidas por los partidos políticos” (Fogata *Kejtsitani*, 2017: 7). La experiencia de colaboración entre sujetos diversos para la publicación de un libro fue en sí misma un proceso pedagógico y planteó nuevos horizontes de trabajo.

Uno de ellos fue la difusión de la obra en diferentes contextos, lo que condujo a solventar otros canales de solidaridad y redes de apoyo institucional, legal y político al proceso comunal cheraní. Cabe señalar que en cada presentación editorial que organizamos, principalmente en universidades públicas y espacios autogestivos, había discusiones sobre los aportes de la lucha autonómica de Cherán K’eri, los retos y las dificultades de un proyecto comunitario frente al Estado, pero también se filtraba el debate sobre el papel de los antropólogos/as en las luchas indígenas actuales y la responsabilidad social de su accionar. Al final, tanto el libro como la tesis sirvieron como un mecanismo para incentivar la reflexión y la toma de acciones concretas en beneficio de un proyecto comunitario.

6. In conclusiones para pensar las experiencias de investigación comprometida

A partir de esta experiencia desde mi propio andar, que consiste principalmente en politizar la investigación educativa para situar el horizonte desde donde se construye y elabora la colaboración, sostengo que es vital reconocer que todavía existen limitaciones de fondo.

¹⁷ En <http://www.concejomayor.gob.mx/pdf/Cheran_Web_Final.pdf> acceso 7 de mayo de 2019.

Una de ellas es la idealización del método en sí mismo, como si al aplicarlo en el campo estuviéramos combatiendo el racismo epistémico, pero fuera del campo seguimos siendo los foráneos a los procesos sociales quienes seguimos izando la bandera del saber por las universidades y los congresos donde ansiamos figurar como voceros de los procesos indígenas. Mi posición no está en contra de socializar nuestros resultados de investigación en distintos contextos de la arena académica, sino del uso para beneficio propio que eso conlleva. En ocasiones se dice mucho, pero se hace poco, lo que también es una posición política que reproduce el colonialismo en la investigación formal. Hay que recordar que el discurso de la descolonización tiene sentido solo si deviene en una práctica descolonizadora, como advierte Rivera Cusicanqui (2010).

Otra limitante radica en la compleja continuidad del trabajo colaborativo, porque “la colaboración tiene un fuerte componente de experimentación e incertidumbre, y en ese sentido es frágil; la apropiación no asegura el éxito de un proyecto, pero si no se da cierto grado de apropiación es imposible articular o sostener propuestas colaborativas” (Arribas, 2020: 351). Esa fragilidad se agrava cuando no hacemos conscientes nuestras contradicciones, mismas que existen y son parte de cualquier relación social. Por ejemplo, cuando forzamos a los sujetos/as a apropiarse de la investigación de acuerdo a nuestra agenda académica y no al revés. Hay que tener presente que, en ocasiones, el ámbito de trabajo al cual nos proponemos enfocar no es necesariamente el más urgente para los intereses de la comunidad. Por esas razones, es imprescindible llegar a acuerdos en los proyectos de colaboración para generar condiciones de trabajo más duraderas que se sostengan en prácticas basadas en el consentimiento y la honestidad, clarificando hasta dónde se puede aportar y hasta qué punto no.

Ciertamente existen otras limitaciones que habría que visibilizar en el marco de una investigación educativa que se proponga explorar dichas rutas metodológicas más afines al compromiso social del investigador. En este último apartado, planteé algunos alcances y un

par de limitaciones de la colaboración a raíz de una experiencia en particular en el campo educativo y comunitario, con el objetivo de abonar al ejercicio de otras formas de empleo de las herramientas que ofrece la investigación colaborativa caracterizada por un compromiso político. Desde mi experiencia, quedó relativamente claro que hacer investigación en condiciones políticamente abiertas proporciona un flujo de comunicación diferente al del investigador que solo acude a estudiar un fenómeno socioeducativo. Depende en gran medida del propio antropólogo, de su interés por ir más allá de las aspiraciones del formato tesis, para coadyuvar a un proceso comunitario o no. Como consideración primordial: nuestros objetivos de colaboración pueden ser más honestos siempre y cuando tengamos claro que la academia produce conocimiento desde un horizonte epistémico y político muy particular y que las luchas por la educación lo hacen desde otro muy distinto. Quedan algunos desafíos por problematizar, sobre todo los que prevalecen en la estructura de la academia occidentalizada, la cual sigue siendo para muchos un espacio en disputa, a pesar de sus complejas y acotadas reglas.

Sobre este último punto, me permito realizar una reflexión final que atraviesa la epistemología, la metodología y la praxis del investigador/a. Corona (2012) introduce la idea de “artefacto” como el mecanismo de rigor académico (no meramente un método) para facilitar y potenciar los procesos de autonomía tanto de los sujetos/as con los que trabajamos, como del mismo investigador en un caminar constante de interaprendizajes, “ya que al alejarse de las reglas metodológicas legitimadas por la academia y del pensamiento eurocéntrico, estos artefactos buscan intervenir en un tercer espacio, un espacio híbrido, mestizo, donde se aprende de forma distinta, de uno mismo y del otro” (ídem, p. 35). Esta provocadora idea sitúa la reflexión en los fundamentos éticos y políticos de nuestras pretensiones de investigación que se materializan en la opción de “intervenir” en cierto espacio social, entendido como la irrupción del investigador en el universo normado de la otredad; es decir, la cultura. El desafío se encuentra en realizar un ejercicio autocrítico sobre el nacimiento de

nuestras investigaciones, para develar si las demandas de investigación nacen de los sujetos/as con los que trabajamos o de uno mismo, razón por la cual está en debate si resulta legítimo nuestro interés en “intervenir” en esos espacios culturales, que en ocasiones puede representar un ejercicio violento¹⁸.

En ese sentido, cabe preguntarse ¿será esta autocrítica realmente existente en nuestras investigaciones o seguimos siendo nosotros/as quienes imponemos el tema, los problemas y las preguntas de investigación? A partir de reconocer este desafío, la posición del “artefacto” nos puede brindar algunas pistas para trabajar en una investigación social menos violenta, con miras a construir relaciones de confianza, empatía y diálogo horizontal (Corona, 2012). Esta visión que critica el paradigma de la ciencia colonial, subyacente a los modos de investigación aislados del compromiso social, constituye una respuesta a los mecanismos metodológicos hegemónicos en las universidades de la mayor parte de nuestra Abya Yala.

7. Comentario final

En el panorama reciente aún resulta lejano el abordaje de una co-investigación en el marco de la academia formal, pero existen experiencias concretas y pistas teórico-políticas que buscan el reconocimiento explícito de la existencia de múltiples epistemologías y racionalidades como un paso para la descolonización de las metodologías (Smith, 1999). Quizá el mayor aprendizaje de la experiencia

¹⁸ La autora propone optar por una demanda mutua en la investigación, como la forma para “construir oportunidades para que cada quien se exhiba como desea hacerlo” (Corona, 2012: 37). La apuesta por un enfoque de esta naturaleza, incluye un carácter político explícito que tiene que ver con “no ocultar o anular las formas y saberes propios para conocerse a sí mismo en el diálogo con el otro, para ejercitar la igualdad a pesar de la diferencia, para poner a prueba el vínculo horizontal y permitir que se generen y expresen las propias necesidades y las ajenas, los conflictos y se encuentren formas nuevas y negociadas de vivir juntos” (ídem, p. 38).

narrada anteriormente, consiste en hacer consciente el posicionamiento político en la construcción del conocimiento antropológico, siempre vinculando la praxis social comprometida, partiendo de una premisa esencial: la investigación sí puede estar al servicio de las luchas sociales y formar parte de procesos colectivos como un asunto de revalorización epistemológica.

Principalmente es la potencia política y epistémica de los movimientos indígenas, afrodescendientes y de mujeres en el contexto del colapso capitalista, que están abriendo nuevas veredas hacia metodologías que nos acerquen al estudio de epistemologías históricamente negadas e invisibilizadas por la academia hegemónica. Queda pendiente cuestionar en nuestros contextos, ¿hasta qué punto es posible asumir una postura de co-investigación, que transforme no solo las prácticas colectivas de los sujetos/as, sino también la visión y vida de los intelectuales, en el marco de un programa educativo inserto en una dinámica institucional, con tiempos y formas rígidamente establecidas? Habría que reflexionar esta posición desde ahora, si es que en verdad tenemos pretensiones de flexibilizar y descolonizar el universo normado de la academia.

Bibliografía

Aragón, O. 2019 *El derecho en insurrección. Hacia una antropología jurídica militante desde la experiencia de Cherán* (México: UNAM).

Arribas, A. 2020 “Saberes en movimiento. Reciprocidad, co-presencia, análisis colectivo y autoridad compartida en investigación” en *Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol. 15, N° 2: 331-356.

Aubry, A. 2011 “Otro modo de hacer ciencia. Miseria y rebeldía en las ciencias sociales” en Baronnet, B.; Mora, M. & Stahler-Sholk, R. (coords.) *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (México: UAM-X / CIESAS / UNACH).

Bertely, M. 2000 *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar* (México: Paidós).

Colin Huizar, A. 2014 *Comunidad, autodeterminación y realidad educativa en Cherán, Michoacán*, Tesis de Licenciatura en Antropología Social, México: UAM-I.

Colin Huizar, A. 2019 “El proyecto educativo de Cherán K’eri y la reconstitución del territorio comunal” en Moreno Badajoz, R. (coord.) *Cherán K’eri: Caminos para recordar nuestra educación* (Guadalajara: Concejo Mayor de Gobierno Comunal de Cherán / Universidad de Guadalajara - Fondo Editorial Universitario).

Concejo Mayor de Gobierno Comunal de Cherán 2017 *Cherán K’eri. 5 años de autonomía. Por la seguridad, la justicia y la reconstitución de nuestro territorio* (Michoacán: En cortito que’s pa’ largo).

Corona, S. 2012 “La intervención como artefacto de investigación horizontal” en Pérez, M. & Sartorello, S. (coords.) *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural* (San Cristóbal de Las Casas: CENEJUS / UNACH / UASLP).

Dietz, G. 2017 “La construcción e interpretación de datos etnográficos” en Díaz-Barriga, Á. & Castillo, C. (coords.) *Interpretación: un reto en la investigación educativa* (México: Newton Edición y Tecnología Educativa, Universidad de Tlaxcala).

Fogata *Kejtsitani* 2017 “Prólogo” en Concejo Mayor de Gobierno Comunal (coord.) *Cherán K’eri. 5 años de autonomía. Por la seguridad, justicia y la reconstitución de nuestro territorio* (Michoacán: En cortito que’s pa’ largo).

Gobierno Comunal de Cherán 2013 *Proyecto Educativo de Cherán K’eri* (Michoacán: s.d.).

Jerónimo, J. 2017 “La disputa por el derecho a la diferencia” en Concejo Mayor de Gobierno Comunal (coord.) *Cherán K’eri. 5 años de autonomía*.

Por la seguridad, justicia y la reconstitución de nuestro territorio (Michoacán: En cortito que's pa' largo).

Kaltmeier, O. 2012 "Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder" en Corona, S. & Kaltmeier, O. (coords.) *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales* (Barcelona: Gedisa).

Leyva, X. 2015 "Breve introducción a los tres tomos" en Leyva, X. *et al.* (coords.) *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. Tomo I* (México: Cooperativa Editorial Retos).

Leyva, X. & Speed, S. 2008 "Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor" en Leyva, X.; Burguete, A. & Speed, S. (coords.) *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación co-labor* (México: CIESAS / FLACSO-Ecuador / FLACSO-Guatemala).

López y Rivas, G. 2010 *Antropología, etnomarxismo y compromiso social de los antropólogos* (La Habana: Ocean Sur).

Martínez, R. 2011 *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa* (Chihuahua: CONACYT).

Mora, M. 2011 "Producción de conocimientos en el terreno de la autonomía. La investigación como tema de debate político" en Baronnet, B.; Mora, M. & Stahler-Sholk, R. (coords.) *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (México: UAM-X / CIESAS / UNACH).

Poma, A. 2014 "Emociones y subjetividad. Un análisis desde abajo de las luchas por la defensa del territorio" en *Papers 2014*, Vol. 99, N° 3: 377-401.

Rivera Cusicanqui, S. 2010 *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores* (Buenos Aires: Tinta limón).

Rivera Cusicanqui, S. *et al.* 2016 "Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana" en *Cuestiones de sociología* (La Plata: UNLP) N° 14.

Rockwell, E. 2009 *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* (Buenos Aires: Paidós).

Rufer, M. 2012 “Enunciación y autoridad: qué significa hablar en los límites de la horizontalidad” en Pérez, M. & Sartorello, S. (coords.) *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural* (San Cristóbal de Las Casas: CENEJUS / UNACH / UASLP).

Sandoval, R. 2016 *Formas de hacer metodología de la investigación. Reflexividad crítica sobre la práctica* (Guadalajara: Grietas Editores).

Spivak, G. 2002 “¿Puede hablar la subalterna?” en *Asparkia. Investigación feminista* (Barcelona) N° 13: 207-214.

Smith, L. T. 1999 *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples* (Londres: Zed Books).

Walsh, C. 2017 “Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial” en Walsh, C. (coord.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, re(existir), re(vivir)*. Tomo II (Quito: Abya Yala).

Zibechi, R. 2017 *Movimientos sociales en América Latina. El “mundo otro” en movimiento* (México: Bajo Tierra Ediciones).

Las/os autoras/es

Aurora Álvarez Veinguer

Doctora en Antropología Social (2002, Universidad de Gales, Bangor, UK), Profesora de Antropología Social de la Universidad de Granada desde 2004. Sus áreas de investigación son: construcción identitaria, procesos migratorios, etnografía colaborativas y metodologías participativas. Entre sus publicaciones más recientes destacan: Álvarez Veinguer, A. y Sebastiani, L. (2020). “Habitar la investigación en la universidad neoliberal y eurocentrada: la etnografía colaborativa como apuesta por lo común y la subjetivación política” *AIBR, Revista Iberoamericana de Antropología* Vol. 15. Nº 2, 247-271. Álvarez Veinguer, A. y Sebastiani, L. (2019) “Una década de luchas contra los desahucios. De la vergüenza y la soledad a los agenciamientos cotidianos”; *Papeles del CEIC*, vol. 2019/1, papel 208, 1-19 y Olmos Alcaraz, A., Cota, A.S., Álvarez Veinguer, A. y Sebastiani, L. (2018). “Etnografía con los movimientos de lucha por el derecho a la vivienda en el sur de Europa: retos metodológicos en la investigación colaborativa para la acción social” *Universitas Humanística*, 86, 139-199.

Alberto Arribas Lozano

Departamento de Sociología de la Universidad de Maynooth, Irlanda. Es Marie Skłodowska-Curie Actions - IRC CAROLINE Fellow (MSCA grant agreement No.713279) con un proyecto sobre micropolítica del Buen Vivir, afirmación cultural y descolonización del conocimiento en Perú. Antes fue investigador postdoctoral en el SWOP Institute, Universidad del Witwatersrand, Sudáfrica. Su trabajo gira en torno a los movimientos sociales, la investigación colaborativa, y las epistemologías del sur. Entre sus publicaciones recientes: 'Reframing the public sociology debate: Towards collaborative and decolonial praxis' (2018); 'Knowledge co-production with social movement networks. Redefining grassroots politics, rethinking research' (2018); y 'Reciprocidad, co-presencia, análisis colectivo y autoridad compartida en investigación' (2020).

Alberto Colin

Antropólogo social y Maestro en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Adherente a la Sexta Declaración de la Selva Lacandona y acompañante de procesos y experiencias educativas en distintos pueblos indígenas de México. Participa en colectivos de educación popular y cine itinerante. Sus temas de investigación son los movimientos populares y las luchas por la educación. Email: alberto.colinh@gmail.com

Ariana S. Cota

Graduada en Trabajo Social y Antropología Social, Laurea Magistrale en Literatura postcolonial y Máster europeo en estudios de las mujeres y del género por las Universidades de Granada y Bologna. Miembro de OTRAS. Perspectivas Feministas en Investigación Social, de la Universidad de Granada e investigadora autónoma en el Grupo de Estudios Antropológicos La Corrala. Su principal línea de

investigación son las metodologías de investigación-acción-colaboración que posibilitan la articulación entre academia y militancia.

Gunther Dietz

Se formó como antropólogo en las Universidades de Gotinga y Hamburgo (Alemania), doctor en antropología por la Universidad de Hamburgo, actualmente trabaja como Profesor-Investigador Titular en Estudios Interculturales en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, enfocándose en el multiculturalismo, la interculturalidad, la diversidad cultural y la educación intercultural; ha trabajado en investigaciones colaborativas con organizaciones de pueblos originarios de México y con comunidades migrantes y organizaciones no-gubernamentales en España y Alemania. Web: <http://www.uv.mx/personal/gdietz/>; email: guntherdietz@gmail.com

María Espinosa Spínola

Doctora en Antropología Social y Cultural por la Universidad de Granada. Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Granada. Miembro del Grupo de Investigación: “Otras. Perspectivas feministas en Investigación Social” perteneciente al Instituto de Estudios de las Mujeres y del Género” de la Universidad de Granada. Sus principales líneas de investigación son: infancia, género, etnografía feminista y violencia de género.

Adolfo Estalella

Profesor del Departamento de Antropología Social y Psicología Social de la Universidad Complutense de Madrid. Su trabajo se interesa por las culturas digitales y la ciudad donde explora la emergencia de nuevas formas de experticia y las transformaciones en la producción

y circulación del conocimiento en nuestra contemporaneidad. Una segunda línea de investigación indaga las colaboraciones entre antropología, arquitectura y arte. Adolfo es co-coordinador de la red de la EASA #Colleex - Collaboratory of Ethnographic Experimentation. Recientemente ha co-editado el libro *Experimental Collaborations: Ethnography through Fieldwork Devices* (junto a Tomás Sánchez Criado). Adolfo es doctor por la Universitat Oberta de Catalunya (Barcelona) y ha trabajado como investigador del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y el Center for Research on Socio-Cultural Change (CRESC) de la Universidad de Manchester.

Ana Paula Félix Mandoki

Licenciada en comunicación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Encargada de los asuntos de migración para el norte de México de una organización humanitaria. Fue ayudante de investigación en el Sistema Nacional de Investigadores. Ha participado en proyectos comunitarios.

Rocío García Soto

Graduada en Antropología Social por Universidad de Granada y Máster en Antropología i Etnografía por la Universitat de Barcelona. Se encuentra desarrollando su tesis doctoral en el programa de Estudios Migratorios de la Universidad de Granada, participando en el proyecto I+D+i “Procesos emergentes y agencias del común: praxis de a investigación social colaborativa y nuevas formas de subjetivación política”. Email: rogarso@ugr.es

Pablo Gómez Pinilla

Profesor de derecho ambiental de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Abogado de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, donde fue profesor de Interpretación Jurídica y Teoría del Derecho

entre 2013 y 2015. Maestro en Estudios Políticos y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, con mención honorífica. Sus campos de especialidad son la sociología jurídica, los esquemas penales en escenarios de justicia transicional y los conflictos socioambientales.

Carmen Gregorio Gil

Doctora en Antropología social (Universidad Autónoma de Madrid, 1996), Profesora de Antropología social en Universidad de Granada desde 1998. En 1991 comenzó su trabajo de investigación sobre las migraciones y las relaciones de género, fruto del cual cabe destacar el libro de 1998 *La migración femenina. Impacto en las relaciones de género*. En los últimos años ha dirigido diferentes investigaciones sobre la producción de las desigualdades de género, clase, extranjería, cultura e inmigración, desde una perspectiva antropológica y feminista. Entre sus publicaciones más recientes: “Etnografiar las migraciones ‘Sur’-‘Norte’: la inscripción en nuestros cuerpos de representaciones de género, raza y nación (2017); “Habitar la ciudad, construir su arquitectura: narrativas sobre el espacio urbano” (2015) “Traspasando las fronteras dentro-fuera: Reflexiones desde una etnografía feminista”(2014) y la coedición del libro “*La antropología feminista en América Latina y España: Balances y Perspectivas en siglo XXI*” (2012).

Ángel Luis Lara

Doctor en sociología y Profesor de Estudios Culturales en la State University of New York, College at Old Westbury. Miembro de la Red Iberoamericana de Investigación en Saberes Instituyentes (Sab-Ins) y del Grupo de Investigación “Trabajo, Familia y Género” de la Universidad Carlos III de Madrid. Sobre metodologías colaborativas ha publicado recientemente “Investigación colaborativa a través de las historias: un caso de socioanálisis narrativo en la ciudad de Nueva York” (Revista de Antropología Iberoamericana AIBR, número 15(2) de 2020.

Lola Martínez Pozo

Activista, docente y antropóloga feminista. Investigadora en Grupo de Investigación “OTRAS. Perspectivas Feministas de Investigación Social” y en Instituto Universitario de Estudios de las Mujeres y de Género, Universidad de Granada. Personal docente e investigador en formación en el Departamento de Antropología (hasta febrero de 2019), Universidad de Granada. Entre sus intereses y líneas de investigación destacan: cuerpos, sexualidades y tecnologías; estudios y movilizaciones feministas, lgtb, queer y transfeministas; intersecciones entre feminismos y cultura hacker; epistemologías, metodologías y etnografía feminista.

Laura Selene Mateos Cortés

Se formó como filósofa y antropóloga en las Universidades Veracruzana (México) y de Granada (España), doctora en antropología social por la Universidad de Granada; actualmente trabaja como Profesora-Investigadora titular en Estudios Interculturales en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana y colabora con la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) así como con asociaciones e iniciativas de egresadas y egresados indígenas, afrodescendientes y mestizos de la UVI. Realiza investigaciones colaborativas sobre educación intercultural y particularmente sobre educación superior intercultural. Web: <http://www.uv.mx/personal/lmateos/>; email: lauramat@gmail.com

Mariana Mora Bayo

Investigadora - profesora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social en la Ciudad de México. Es doctora en Antropología por la Universidad de Texas, Austin y Maestra en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Stanford. Es autora del libro, *Kuxlejal Politics: Indigenous Autonomy, Race and*

Decolonizing Research in Zapatista Communities (2017) y co-coordinadora del libro, *Luchas Muy Otras: Zapatismo y Autonomía en Comunidades Indígenas de Chiapas* (2011), entre otras publicaciones sobre movimientos sociales, raza, género y etnicidad, violencia de estado y (de)colonialidad.

Antonia Olmos Alcaraz

Licenciada en Sociología y Doctora en Antropología por la Universidad de Granada (España). En la actualidad es Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Antropología Social de la Universidad de Granada, e investigadora en el Instituto de Migraciones de la misma universidad. Sus líneas de investigación son “Alteridad/Identidad”, “Racismo e inmigración”, “Políticas Migratorias y Educación” y “metodologías etnográficas”. Entre sus últimas publicaciones destacan: (2016) “Las ausencias del paradigma intercultural en España en contextos urbanos multiculturales”. *Revista Mexicana de Sociología*, 78(4), 685-711; (2015) “Superdiversity and conviviality: exploring frameworks for doing ethnography in Southern European intercultural cities”. *Ethnic and Racial Studies*, 38(4), 621-635. Web: <http://antropologia.ugr.es/pages/personal/antonia>; email: antonia@ugr.es

Mayra Ortiz Ocaña

Licenciada en derecho por la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México y abogada en la Oficina de Defensoría de los Derechos de la Infancia. Asimismo es integrante del Observatorio sobre Procuración de Justicia en casos de desaparición forzada del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM y asistente de investigación de la Dra. Sandra Serrano en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México.

Paula Pérez Sanz

Licenciada en Sociología (Universidad de Salamanca) y Antropología Social y Cultural (Universidad Complutense de Madrid). Tras cursar el Máster Erasmus Mundus en Estudios de Mujeres y de Género por la Universidad de Granada, inició su tesis doctoral en esta misma universidad. En su proyecto investiga las narrativas emocionales que construyen sobre el espacio urbano las mujeres que habitan en el barrio del Almanjáyar (Granada) y el papel que sus redes de apoyo mutuo juegan en sus posibilidades de ejercer el derecho a la ciudad. Email: paulaperezsan@gmail.com

Norma Rosales-Anderson

Es argentina, ha vivido en Aotearoa Nueva Zelanda durante las últimas tres décadas. Tiene experiencia en gestión en el ámbito de la salud, la educación y el trabajo social. En la actualidad, Norma es profesora principal de la Licenciatura en Trabajo Social Bicultural en Te Wānanga o Aotearoa (Organización de Educación Terciaria Māori). Su interés de investigación es indagar en el espacio dialéctico entre lo indígena y lo neoliberal en contexto de la educación terciaria. La tesis doctoral de Norma es una investigación tripartita sobre el renacimiento académico en contextos terciarios destinada a los pueblos Māori (Aotearoa), Mapuche (Chile) y Mocoví (Argentina).

Maria Paula Saffon Sanín

Investigadora titular “A” de tiempo completo del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Recibió su Ph.D. en ciencia política de la Universidad de Columbia en Nueva York. Es, además, abogada summa cum laude de la Universidad de los Andes, en donde también hizo una maestría en teoría del derecho. Fue becaria postdoctoral en estudios raciales y étnicos de la Society of Fellows de la Universidad de Princeton entre 2015 y 2017. Es investigadora asociada del Centro

de Estudios Dejusticia. Sus campos de especialización son la historia política comparada, la teoría política y constitucional y los estudios empíricos del derecho.

Tomás Sánchez Criado

Doctor en Antropología de orientación pública por la Universidad Autónoma de Madrid y actualmente trabaja como Senior Researcher en la cátedra de antropología urbana del Instituto de Etnología Europea de la Universidad Humboldt de Berlin. Su trabajo, en la encrucijada de la antropología y los estudios de ciencia y tecnología (STS), gira en torno a los activismos tecnocientíficos y la democratización contemporánea de los saberes urbanos. En los últimos años ha venido desarrollando diferentes trabajos etnográficos, colaborativos y experimentales en torno a la implicación pública y pedagógica de la antropología en los ámbitos del diseño de infraestructuras de cuidado, vida independiente y accesibilidad urbana. Es co-coordinador de la red de la EASA #Colleex - Collaboratory of Ethnographic Experimentation. Entre sus publicaciones recientes pudieran destacarse *Experimental Collaborations: Ethnography through Fieldwork Devices* (Berhghan, 2018, co-editado con Adolfo Estalella) y *Re-aprendiendo a diseñar: Experimentos pedagógicos con STS en talleres de diseño* (número bilingüe en castellano e inglés de la revista *Diseña*, 2018, co-editado con Ignacio Farías).

Stefano Sartorello

Politólogo por la Universidad de los Estudios de Milán (Italia), Maestro en Antropología Social por el CIESAS DF y Doctor en Educación por la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Entre 2014 y 2015 ha cursado una Estancia posdoctoral en el CIESAS DF en convenio con CONACYT. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel 1), desde agosto del 2015 es investigador titular de la línea de “Educar para la interculturalidad” en el Instituto para la Investigación

y Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana. A partir de enero del 2019 ha asumido la dirección de este Instituto. Actualmente coordina el proyecto de investigación-intervención educativa “Milpas Educativas para el Buen Vivir”, patrocinado por la Fundación W.K. Kellogg y realizado en colaboración con las y los integrantes de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN). Este proyecto está dirigido a consolidar el Método Inductivo Intercultural como enfoque para fortalecer la educación intercultural bilingüe en comunidades indígenas de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca. También coordina el proyecto de investigación “Educar para la interculturalidad en contextos multiculturales urbanos: Aproximaciones teórico-metodológicas para trabajar con la diversidad sociocultural en escuelas primarias de la Ciudad de México”, financiado por el INIDE.

Luca Sebastiani

Licenciado en Ciencias Políticas por la Università di Bologna (2006), Master en Estudios Migratorios, Desarrollo e Intervención Social (2009) y Doctor en Antropología Social por la Universidad de Granada (2014). Actualmente es investigador posdoctoral en el Centro de Estudos Sociais (CES) de la Universidad de Coimbra, en el proyecto “POLITICS: Las políticas del anti-racismo en Europa y América Latina”. Además de investigador, ha sido activista en diferentes movimientos sociales como el 15M granadino, Stop Represión Granada y Stop Desahucios-15M Granada.

Jaime Vera Alpuche

Maestro en Estudios Urbanos por El Colegio de México y Licenciado en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente, estudia un doctorado en Geografía en la Universidad de Tours, Francia con una investigación comparativa sobre los conflictos en la gestión de residuos. Sus intereses giran en torno al estudio de conflictos sociales, urbanos y medioambientales.

Investigaciones en movimiento

Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales

Este libro pone en conversación un conjunto de etnografías colaborativas, decoloniales, feministas y de IAP que comparten el deseo de producir otros conocimientos y producir conocimientos de otros modos.

Las experiencias aquí reunidas nos invitan a repensarnos como investigadores/es, a redefinir el sentido de nuestros proyectos y los procedimientos metodológicos concretos a partir de los que desarrollamos nuestro trabajo, y también a transformar las relaciones que establecemos con las personas con quienes co-laboramos.

Es una caja de herramientas que busca ampliar el campo de lo posible y lo pensable en investigación.

