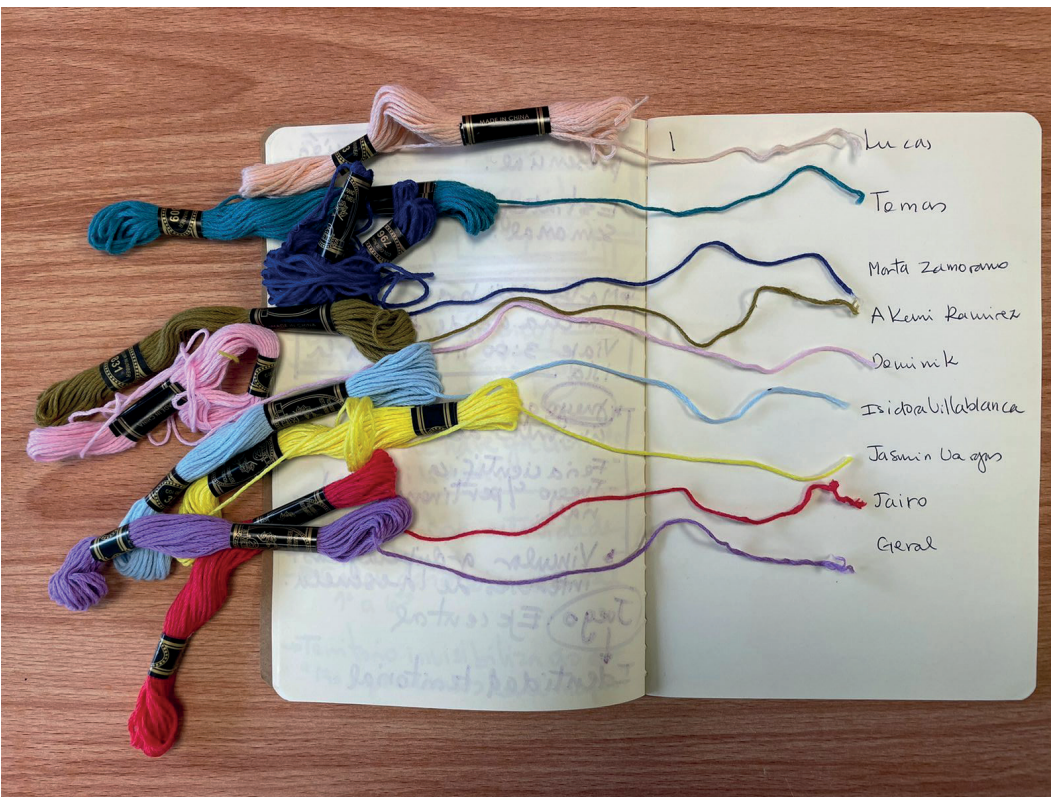


Metodologías dialógicas para imaginar futuros

TERRITORIOS, SABERES Y MOVIMIENTOS EN AMÉRICA LATINA

Alejandra Lazo Corvalán & Francisco Ther-Ríos

Editores



Metodologías dialógicas para imaginar futuros
Territorios, saberes y movimientos en América Latina

Alejandra Lazo Corvalán & Francisco Ther-Ríos
Editores

Nueva
Mirada
EDICIONES


UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Alipio Casali. Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil.

Dra. Emilia Serra. Universidad de Valencia, España.

Dr. Carlos Calvo. Universidad Católica del Norte, Chile.

Dra. Silvia López de Maturana, Universidad Católica del Norte, Chile.

Dra. Fátima Vidal. Universidad de Brasilia, Brasil.

Dra. Leticia Rubio. Escuela Normal Superior de Michoacán, México

Dra. Pabla Rivera. Universidad Católica del Norte, Chile.

Dr. William Moreno. Universidad de Antioquia, Colombia.

Dr. Jaume Martínez. Universidad de Valencia, España.

Metodologías dialógicas para imaginar futuros

Territorios, saberes y movimientos en América Latina

Varios autores

Alejandra Lazo Corvalán y Francisco Ther-Ríos (Editores)

Proyecto Anillos ATE220018 /ANID: “Desigualdades Territoriales”.

Proyecto FONDECYT 1220762: “Movilidades Adaptativas”.

©Universidad de Los Lagos

ISBN 978-956-9812-76-7

Primera edición: Marzo 2026

Fotografía de la portada: Catalina Montenegro, archivo del proyecto FONDECYT 1220762

Edición, diagramación y portada: Nueva Mirada Ediciones

www.nuevamiradaediciones.cl

Imágenes de portada e interior tienen su autorización correspondiente.

Cualquier parte de este libro puede ser reproducido siempre que se mencione la fuente.

ÍNDICE

Introducción	7
---------------------	---

PARTE I

Fundamentos dialógicos y epistemologías situadas

1. Dialogía: base socioantropológica de un enfoque metodológico para el futuro <i>Dimas Floriani</i>	14
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

2. Metodologías dialógicas en movimiento: cuando la investigación se mueve al ritmo de las personas <i>Alejandra Lazo Corvalán</i>	40
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

3. Caminata dialógica: hacia una pedagogía peripatética del territorio con la sabiduría del cuerpo <i>Francisco Ther-Ríos</i>	66
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

4. Dançar os Pensamentos e Pensar com Danças: Performance, Pesquisa e Ativação da Existência <i>Silvia Loch</i>	85
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

PARTE II

Territorios, saberes ancestrales y ecologías del conocimiento

5. Territorio y chakra Cañari: espacio dialógico de saberes ancestrales, memoria colectiva y prácticas de resistencia <i>Luz Guaman</i>	119
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

6. Saberes e Práticas Tradicionais – A Territorialidade no Plantio e Reprodução das Sementes Crioulas <i>Cleusi T. Bobato Stadler</i>	133
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

7. La educación ambiental en el proceso de formación para la conservación de la biodiversidad <i>Laci Santin</i>	163
PARTE III Metodologías dialógicas en educación, extensión y acción pública	
8. Metodologías dialógicas y futuros experienciales: explorando horizontes transformadores en la educación pública desde la imaginación pedagógica docente <i>Daniel Eyzaguirre Jorquera</i>	178
9. Cartografías dialógicas e imaginários sociais: graus de conscientização e de relevância de problemas ambientais no cotidiano do território escolar <i>Nicolás Floriani</i>	210
10. Metodologias dialógicas na extensão Universitária: saberes territoriais, escuta Ativa e transformação digital no campo <i>Telma Stroparo</i>	230
11. Prácticas de patrimonialización y la aplicación de metodologías participativas y dialógicas de los vestigios materiales y las memorias enapinas de Tierra del Fuego, Chile <i>Pia Acevedo Mendez</i>	254
Exoducción	286
Sobre las autoras y los autores	289

Introducción

Este libro surge de una convicción compartida y de un proceso colectivo de encuentro: el conocimiento no se produce en el aislamiento, ni se despliega desde un punto fijo, sino que se construye en relación, en movimiento y en diálogo. Esta obra es resultado del trabajo articulado entre el Proyecto FONDECYT 1220762 “*Movilidades Adaptativas*” y la Red de Metodologías Dialógicas iniciada desde el Proyecto Anillos ATE220018/ANID “*Desigualdades Territoriales*”, un espacio latinoamericano de reflexión, intercambio y co-construcción metodológica que se ha venido consolidando a partir de encuentros académicos y territoriales realizados en Osorno, Chile, y Florianópolis, Brasil, entre investigadoras e investigadores provenientes de las ciencias sociales, la educación, las artes, la geografía, la antropología y los estudios ambientales.

En dichos encuentros se compartieron experiencias de investigación, extensión y creación que tenían en común una inquietud central: cómo investigar, enseñar y actuar en contextos de profunda desigualdad social, territorial y epistémica sin reproducir lógicas extractivas del conocimiento. Desde allí, las metodologías dialógicas emergen no solo como un conjunto de técnicas participativas, sino como un posicionamiento ético, político y epistemológico frente a la producción de conocimiento en América Latina.

Los capítulos que componen este libro dialogan entre sí desde distintos territorios —islas del sur de Chile, comunidades rurales brasileñas, territorios indígenas andinos, escuelas públicas, espacios de extensión universitaria y prácticas artísticas— pero comparten un mismo horizonte: reconocer la pluralidad de saberes, la centralidad del territorio y la importancia del cuerpo, la experiencia y la imaginación en los procesos de investigación

y transformación social. En este sentido, el libro da cuenta tanto de debates teóricos como de prácticas situadas, entendiendo el diálogo como un proceso siempre inacabado, atravesado por tensiones, asimetrías y posibilidades de creación colectiva.

La primera parte del libro establece los fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos de las metodologías dialógicas, entendiendo que el diálogo no es solo categoría conceptual, sino práctica encarnada y territorial articulada con el cuerpo y el movimiento.

Dimas Floriani, en *Dialogía: base socioantropológica de un enfoque metodológico para el futuro*, problematiza el diálogo como categoría fundante de la investigación en contextos de modernidad periférica. Desde una perspectiva socioantropológica, examina los dilemas epistémicos, los obstáculos al diálogo intercultural y las tensiones entre saberes hegemónicos y subalternos, proponiendo la dialogía como una vía para enfrentar los desafíos contemporáneos de las ciencias sociales y ambientales. Su reflexión sitúa el diálogo no como consenso, sino como campo de conflicto, traducción y negociación de sentidos.

En continuidad, Alejandra Lazo Corvalán propone en *Metodologías Dialógicas en Movimiento: cuando la investigación se mueve al ritmo de las personas* una reflexión situada que emerge desde territorios insulares del sur de Chile y de los intercambios metodológicos promovidos por la Red. El capítulo introduce el enfoque de las Metodologías Dialógicas en Movimiento (MDM), donde el desplazamiento, la espera, el trayecto y la experiencia corporal se convierten en dimensiones centrales del método. A través de dispositivos como cartografías conversadas, maquetas sensoriales y juegos colaborativos, se plantea que investigar implica cohabitar el territorio, dejando que el método se transforme en el encuentro con otros ritmos, afectos y narrativas.

Profundizando esta dimensión encarnada del método, Francisco Ther-Ríos propone en *La caminata dialógica* el andar

compartido como un dispositivo educativo que articula cuerpo, territorio y aprendizaje. La caminata se entiende no como simple desplazamiento, sino como práctica relacional que activa conversación, observación y escucha del entorno, desdibujando las fronteras entre aula y territorio. En esta misma línea, Silvia Loch, en *Dança os pensamentos e pensar com danças*, desarrolla una reflexión profundamente encarnada sobre la investigación en artes y antropología de la danza, cuestionando la separación moderna entre pensar y moverse. Desde esta perspectiva, la dialogía se despliega entre gestos, espacios, ritmos y afectos, ampliando el horizonte metodológico hacia formas sensibles y creativas de producción de conocimiento.

La segunda parte del libro se centra en los territorios como espacios vivos de memoria, resistencia y producción de saberes, un eje transversal de la Red de Metodologías Dialógicas. Luz Guamán, en *Territorio y chakra Cañari*, ofrece una reflexión filosófica y antropológica sobre la chakra como espacio dialógico donde convergen naturaleza, espiritualidad y comunidad. Desde la cosmovisión andina y las epistemologías del Sur, el capítulo muestra cómo el territorio se constituye como sujeto de vida y archivo de la memoria colectiva frente a las presiones del extractivismo.

En diálogo con esta mirada, Cleusi T. Bobato Stadler aborda en *Saberes y prácticas tradicionales: territorialidad y reproducción de las semillas criollas* el rol de los agricultores como guardianes de la agrobiodiversidad en comunidades tradicionales del sur de Brasil. A partir de un enfoque territorial y geohistórico, el capítulo visibiliza las semillas criollas como actores socioterritoriales que articulan identidad, soberanía alimentaria y resistencia, destacando la importancia del diálogo intergeneracional.

Esta parte se completa con el texto de Laci Santin, *La educación ambiental en el proceso de conservación de la biodiversidad*, donde analiza procesos formativos desarrollados en la gestión

ambiental pública brasileña. El capítulo muestra cómo las metodologías dialógicas fortalecen la participación social y la justicia ambiental, reafirmando la educación ambiental crítica como espacio de disputa democrática.

La tercera parte del libro explora las metodologías dialógicas en contextos institucionales de educación, extensión universitaria y acción pública, uno de los ejes estratégicos de la Red. Daniel Eyzaguirre, en *Metodologías dialógicas y futuros experienciales*, articula estudios de futuro, pedagogías críticas y diseño especulativo para explorar cómo docentes de la educación pública imaginan futuros educativos deseables desde sus experiencias de injusticia vivida, proponiendo metodologías prospectivas dialógicas que democratizan la construcción de futuros.

En esta misma sección se sitúa el capítulo de Nicolás Floriani, *Cartografías dialógicas e imaginarios sociales*, que profundiza en el uso de herramientas cartográficas participativas en contextos escolares. Desde la investigación-acción y la interdisciplinariedad, analiza cómo las cartografías dialógicas permiten visibilizar problemas socioambientales, niveles de concientización y sentidos territoriales construidos colectivamente, consolidando la cartografía como dispositivo pedagógico, político y dialógico.

Telma Stroparo, en *Metodologías dialógicas en la extensión universitaria*, examina una experiencia de certificación participativa agroecológica mediada por tecnologías digitales, mostrando cómo la escucha activa y la coproducción sociotécnica resignifican la transformación digital como herramienta de autonomía territorial.

Finalmente, el capítulo de Pía Acevedo analiza los procesos de patrimonialización vinculados a la industria petrolera en Tierra del Fuego, poniendo en el centro los vestigios materiales y las memorias comunitarias. El texto problematiza las miradas expertocráticas del patrimonio y propone una comprensión ampliada que incorpore dimensiones sociales, territoriales y afecti-

vas, reconociendo a las comunidades como sujetos activos en la construcción de sentido patrimonial.

En su conjunto, este libro, nacido del diálogo sostenido en la Red de Metodologías Dialógicas y de los encuentros realizados en Osorno y Florianópolis, propone comprender las metodologías dialógicas como prácticas vivas, territoriales y en movimiento. Más que ofrecer recetas metodológicas, los textos aquí reunidos invitan a mover el método, a escuchar otras voces y a imaginar colectivamente futuros más justos, sensibles y situados.

PARTE I

Fundamentos dialógicos y epistemologías situadas

Dialogía: base socioantropológica de un enfoque metodológico para el futuro

Dimas Floriani

Introducción

Con esta intervención pretendemos plantear algunos puntos considerados importantes para problematizar los fundamentos dialógicos de las metodologías de investigación, como los diferentes contextos histórico-culturales y su relación con las estrategias de investigación, sus fundamentos epistémicos y los dilemas de los investigadores.

La evaluación de algunas experiencias de investigación socioantropológicas, del mismo modo está sujeta a discusión, especialmente en el campo de las llamadas ciencias ambientales o de fronteras, o incluso de la antropología de la naturaleza, en el contexto de la modernidad periférica. Además, se hacen presentes obstáculos al diálogo intercultural y los usos de figuras retóricas (especialmente la alegoría, proveniente del cine) para establecer homologías con comunidades de investigadores, sus estrategias y dificultades ante las elecciones y vínculos con las demandas de la sociedad.

Lo que puede entenderse por dialogía en el contexto de metodologías que se inscriben en espacios fronterizos o en el umbral de la cueva, según la metáfora utilizada por Didier Fassin y la posición de Linda Tuhiwai Smith al referirse a investigadores indígenas de Nueva Zelanda y Australia, que se ubican al mismo tiempo en espacios internos y externos a sus comunidades.

Por otro lado, ¿qué categorías de análisis enfrentamos con fines dialógicos en la investigación? Diálogo de saberes, actores

subordinados y hegemónicos, conflictos y retórica de los sujetos de investigación. ¿qué diferentes hermenéuticas sobre el significado y usos de la naturaleza? Finalmente, ¿qué epistemologías se corresponden mejor con los desafíos actuales planteados por la crisis socioambiental y las elecciones de los sistemas de prácticas y ecologías de saberes que guían a los investigadores?

Acerca de la dialogía

Para nuestra intervención sobre el tema propuesto en este coloquio dialógico, a partir de un recurso semántico asociado a la *alegoría* que es una figura retórica, utilizamos un guión cinematográfico como homología entre la realidad de una comunidad de investigadores y múltiples interpretaciones posibles sobre sus modos o instrucciones de uso, con el fin de traer sus sistemas de prácticas, significados y usos sociales al escenario de los acontecimientos de la investigación.

Joseph Campbell (2008) interpreta la alegoría para diferenciarla del mito, según el cual:

Lo que el mito hace por ti es señalar lo trascendente más allá del terreno del fenómeno. Una figura mítica es como el compás que usábamos en la escuela para dibujar círculos y arcos, con un extremo en la esfera del tiempo y el otro en la eternidad. La imagen de un dios puede adoptar forma humana o animal, pero su referencia trasciende eso. Pero al traducir la punta de la brújula que se mueve, metafóricamente, en una referencia concreta –un hecho– lo que se obtiene es sólo una alegoría, no un mito. Mientras que un mito apunta a algo indescriptible que está más allá de sí mismo, una alegoría es sólo una historia o imagen que enseña una lección práctica (p. 11).

Ciertamente no entraremos aquí en una discusión sobre semántica, ya que también existe una diferencia entre metáfora y alegoría. Basta ver, por ejemplo, cómo Hannah Arendt aborda

este tema¹. Además de referirnos más adelante y alegóricamente a la comunidad científica, a través de breves comentarios sobre un guión cinematográfico, también podríamos aplicar este recurso lingüístico para tensionar el significado de interculturalidad, ya sea aplicada al contexto de investigación, así como su dimensión histórico-cultural, incluidas sus incomprensiones. En este último caso, repetimos, es el trasfondo intercultural de la modernidad periférica el que sirve de marco para el surgimiento de diferentes epistemologías del Sur, decoloniales, poscoloniales y anticoloniales, con fuerte impacto en el proceso de investigación académica.

La Conquista puede leerse como una epopeya o como una alegoría sobre el gran desacuerdo que abrió el capítulo histórico de la colonialidad del poder, el saber y el ser y que creó un gran malentendido en la manera de ver y nombrar al Otro. Todavía se sienten los ecos de los intentos frustrados de diálogo entre diferentes culturas.

El proyecto fundacional de conquista que inaugura la modernidad periférica en América Latina bien puede ser la síntesis de una opresiva ausencia de diálogo entre colonizadores y colonizados. No tiene como finalidad crear consenso sino someter al otro, como subordinado e inferior, o una acción de aniquilamiento. Leamos un pasaje de *El Laberinto de la Soledad* de Octavio Paz (1949), por la contundencia de su estilo: “el ninguneo es una operación que consiste en hacer de Alguien, Ninguno. La nada de pronto se individualiza, se hace cuerpo y ojos, se hace Ninguno” (p. 49).

Según Le Clézio (1992), la tragedia de la Conquista es un enfrentamiento contenido en el desequilibrio, “es la furia de un sueño moderno que extermina un sueño antiguo; un deseo de poder que destruye mitos. Oro, armas modernas y pensamiento

1. Hannah Arendt (2010) nos dice en su texto sobre Walter Benjamin que “una metáfora establece una conexión sensorialmente percibida en su inmediatez y no requiere interpretación, mientras que una alegoría siempre parte de una noción abstracta y luego inventa algo tangible, para representarlo a voluntad” (p. 179).

racional contra la magia y los dioses” (p. 9). Un lento, difícil e irresistible progreso de destrucción.

Sin embargo, Antonio Machado, poeta español, al presentar el libro de Octavio Paz recuerda que la fe racional o la incurable creencia occidental en la razón humana proclama que ese otro diferente no existe y, sin embargo, el otro no puede ser eliminado; subsiste, persiste en la heterogeneidad esencial del ser. Una profecía que ha sido continuamente revivida desde entonces por la resistencia de los pueblos originarios, tan bien mencionada por José Bengoa en su libro sobre la *Emergencia Indígena en América Latina* y por muchos, muchos otros pensadores indígenas, como Ailton Krenak, David Kopenawa y el quilombola afrodescendiente Antonio Bispo dos Santos.

Para no detenernos demasiado en estos aspectos hermenéuticos, veamos ahora lo que nos revela la película *El Sonido del Silencio*, cuyo título también hace referencia al oxímoron como figura retórica. Haremos una rápida referencia a él, dejando que cada uno lo interprete libremente, por supuesto; es incluso mejor verlo, pero con referencia a los dos aspectos que indicamos aquí, a saber, la homología entre comunidades académicas, comunidades de investigadores y las dificultades de diálogo de saberes entre estas comunidades y también entre actores o sujetos históricos.

El Sonido del Silencio es el debut como director de Darius Marder. El drama sigue la historia de Ruben (Riz Ahmed), un baterista que vive de forma nómada con su novia y compañera de banda, Lou (Olivia Cooke). El problema surge cuando su audición comienza a deteriorarse rápidamente, lo que requiere que se aparte de la música. Él quiere ignorar el problema y ahorrar suficiente dinero para hacerse un implante de oído, pero ella lo convence de unirse a una comunidad de sordos.

En este lugar que ayuda a los necesitados, Rubén no tendrá contacto con el mundo exterior. Pero el músico no quiere aceptar

esa vida, aunque poco a poco construye un nuevo tipo de existencia en el grupo. A partir de esto, Marder nos presenta una visión tan íntima y sincera de la comunidad de sordos, con personajes como Joe (Paul Raci), el sabio, pero estricto, líder del refugio que alberga al protagonista.

El maestro del colectivo de sordos lo llama a una conversación y en nombre de las normas y la ética que mueven a este colectivo, le ordena abandonar la comunidad, ya que su actitud representaba una violación de los vínculos de cohesión social, pues buscaba ser un *free rider*, con salida individual, de espaldas a las estrategias comunicativas del grupo. El personaje Rubén, interpretado por el actor Riz Ahmed, recupera parcialmente su audición, pero es ruidosamente incapaz de adaptarse al ruido alterado de los sonidos del mundo. La película termina con él quitándose el aparato que le impedía oír y sugiere que se rendiría ante la evidencia de su condición de sordo, pero también privado de su comunidad.

La película bien puede servir como alegoría de algunas de las situaciones/posiciones de los investigadores dentro de sus respectivas comunidades epistémicas, que en muchos casos no funcionan como comunidades de práctica –asumiendo que serían efectivas para ejercer el aprendizaje y la autocrítica sobre su rol social, en el ejercicio de una ciencia pública y relevante.

Del mismo modo, la alegoría de la película puede sugerir la posición del investigador en relación con su comunidad epistémica y como participante en el campo que tiene sus propias reglas, así como alguien al margen de este (aquí habría que escuchar a Bourdieu en *Homo Academicus*, pero también a Latour en *Ciencia en Acción*) al obligarnos a jugar el juego de la reproducción social de lo colectivo. Pero distanciarnos de este colectivo puede condenarnos al ostracismo, o movernos a innovar, a pesar de la inercia que impone la legitimidad del campo, con toda la incertidumbre que ese distanciamiento significa. Por otro lado,

la ruptura de las reglas puede sugerir igualmente que estamos en busca de otro régimen de verdad, para repetir el mantra foucaultiano, aunque Deleuze y Guattari demostraron que la búsqueda de este régimen alternativo depende de ciertas condiciones que no están contenidas únicamente en él².

El aislamiento del personaje dentro de la comunidad sor-da también puede sugerir que el investigador vive en una condición de encierro, esta oposición simultánea entre pertenencia/no pertenencia a lo micro (comunidad epistémica) y a lo macro (dimensión social). Ejercer un léxico y registrar un lenguaje creado por los códigos de la ciencia y sus métodos puede conducir a impedimentos de comunicación con lo extrainstitucional (el exterior), lo que obligaría a pensar en prácticas dialógicas para romper el silencio que, en última instancia, se vuelve insoportable, precisamente por la falta de comunicación con otras entidades (sintientes o no). Conviene entonces una referencia a la historia de las ciencias, tanto por su transversalidad filosófica (digamos epistémica) como por su perspectiva socio antropológica (digamos cultural), que haremos en breve.

Sólo como referencia general, hay que considerar la cuestión del llamado diálogo de saberes, tema relevante en las estrategias de investigación de carácter dialógico. Diálogo de saberes aplicado aquí a contextos de investigación, que, además de para los propios investigadores, tiene implicaciones para los temas y los llamados sujetos de investigación, entidad opaca cuando se

2. Foucault piensa los problemas de subjetivación en términos de grandes pliegues y grandes periodizaciones, lo que termina por oscurecer los procesos mismos de constitución de rupturas, como nos dice Guattari (ap. Deleuze, 2015, p. 149) y lo que llama transversalidad a nuevos tipos de luchas, ancladas en alternativas que promueven lo nuevo y a través de las cuales las luchas transversales unen a agentes heterogéneos. Este mecanismo se da a través de operadores de subjetivación completamente nuevos y considerados por Deleuze como creatividad potencial (2015, p. 163), es decir, como algo nuevo antes de que sepamos qué es esa cosa nueva.

los considera meramente como objetos de investigación, según los cánones del positivismo. Por ello, destacamos los siguientes aspectos al referirnos al recurso dialógico:

1. La dialogía es entonces parte de esta (im)posibilidad de comunicarse con el Otro (ese gran otro de la diferencia entendido por algunos como significante, que puede ser lo humano, pero también lo no humano, en este caso, si se quiere, la naturaleza). ¿Cómo opera aquí el discurso de la ciencia, sus instituciones y sus usos sociales?

2. La historia del diálogo es también una historia del no diálogo, inscrita en el registro fundacional de la modernidad, entre el colonizador y el subalterno que, en gran medida, lleva dentro de sí la opresión del colonizador. Para ello, existen varias narrativas que cuentan la historia de este diálogo truncado, o mejor dicho, un monólogo imponente. Luego abrimos el camino, en este capítulo, a diferentes retóricas. Después de que el discurso neofascista se apropiara del término narrativa, es necesario distanciarnos de él, reemplazándolo por discurso o retórica, como la colonial, la decolonial, la anticolonial, el silencio de los vencidos, la retórica del vencedor, con la pregunta de Spivak sobre si los subalternos pueden hablar o no.

3. La dialogía también es parte de la perspectiva intercultural y de la discusión habermasiana de la esfera pública, en el contexto de la modernidad periférica. Esta perspectiva acerca la epistemología a la ecología política cuando la producción de conocimiento surge del reconocimiento de la alteridad, como alguien dispuesto al diálogo y como sujeto legitimado por el Estado y sus instituciones jurídicas. Pero, en este caso, el diálogo no es una simple manifestación del sujeto colectivo, sino un escenario de negociación entre diferentes personas; Esta negociación involucra sistemas de prácticas y sistemas de conocimiento cuando consideramos actores subalternos organizados.

4. ¿Cuál es el papel de las instituciones que participan en el proceso de diálogo de estos diferentes actores? Además de las instituciones estatales, pensamos aquí en agencias de enseñanza y de investigación, como universidades y grupos de investigación interesados en desarrollar sus actividades académicas, participando directamente en proyectos de extensión con comunidades subordinadas o grupos económicos dominantes.

Diálogo de saberes

La categoría de diálogo de saberes propuesta por Enrique Leff, a lo largo de su producción intelectual, abre nuevos caminos para abordar las epistemologías de la diversidad y la diferencia, o epistemologías plurales, formuladas por sujetos no hegemónicos, como los pueblos originarios, las poblaciones tradicionales y los afrodescendientes. El diálogo de saberes se abre a las epistemologías feministas, la encarnación de los saberes en los cuerpos, la diversidad de saberes, la alteridad de la sexualidad, la etno-racialidad, el etno-saber y las cosmovisiones de las poblaciones tradicionales. Estas epistemologías, además de ser enunciadas por sujetos subalternos, permiten el diálogo entre ellos y con otros discursos, como el académico (Floriani, 2009, 2016).

Leff propone el diálogo de conocimientos como una estrategia importante para que los actores ambientales implementen políticas de naturaleza. Esto implica valorar conocimientos y prácticas arraigados culturalmente, señalando así los límites de la ciencia, especialmente aquellas funcionales al mercado y al capital que ignoran el potencial productivo y ecotecnológico de la propia naturaleza, al violar sus límites. El diálogo de conocimientos nos permitiría así descubrir las dimensiones ocultas de la complejidad ambiental, destacando nuevas estrategias a través de la racionalidad ambiental.

De esta manera, el diálogo de saberes postula otra “dialéctica de la historia”, inscribiéndose en la diferencia que moviliza a los actores sociales, constituidos por saberes que se encuentran y confrontan en procesos de apropiación y reinención de la naturaleza.

Para Leff (2006a), el diálogo de saberes en la ambientalización del mundo no renuncia a la razón, sino que se irriga con sensibilidades, sentimientos y significados en la composición de los mundos de la vida, a través de una constelación de significados que organizan prácticas culturales y productivas; fertiliza la diversidad cultural abriéndose a una serie interminable de relaciones de alteridad entre seres diferenciados, con identidades singulares y heterónomas; el diálogo de saberes se opone a la generalidad de los universales vacíos; sin embargo, fortalece cada autonomía en las sinergias de los encuentros con el otro y lo diferente (p. 391).

En este sentido, el conocimiento ambiental va más allá del campo del conocimiento científico, para insertarse en el orden de la racionalidad de los imaginarios colectivos, reglas de pensamiento, formaciones discursivas que permiten abrazar con el pensamiento y la razón los valores y los conocimientos en la orientación de la acción social y la constitución de los actores políticos (Leff, 2006b, p. 84-85).

Mencionamos ahora a dos autores mexicanos, Maya Lorena Pérez Ruiz y Arturo Argueta Villamar, quienes son centrales en la discusión del diálogo de saberes, desde una perspectiva intercultural, a partir de su importante aporte recogido en el libro *Etnociencias Interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina. Investigación colaborativa y descolonización del pensamiento* (2019). Los autores consideran que el sentido del diálogo de saberes surge ante el imperativo de preservar la diversidad de vidas y culturas, como

un deber ético y político que involucra a actores diversos, con intereses comunes para crear plataformas de colaboración horizontal y de respeto epistémico y ontológico en la construcción de un

marco cognitivo, discursivo y de acción para implementar alianzas entre diferentes actores: ambientalistas, pueblos indígenas, campesinos, afrodescendientes y defensores de sus derechos.

La equidad epistémica es un problema esencial en el diálogo de saberes, en un intercambio que, bajo el principio de alteridad, rompe con cualquier pretensión de igualdad y conmensurabilidad entre saberes esencialmente dispares. Pero al mismo tiempo, como afirma Bernardo Caamal, agrónomo maya, el diálogo de saberes nos permitió trabajar desde el *tsikbal*, que es el concepto de diálogo en lengua maya, para que los saberes académicos puedan ser reapropiados por los saberes indígenas para reforzar sus propios intereses.

Otro principio esencial es la legitimidad de los actores del diálogo dentro de sus propias comunidades, de modo que se puedan alcanzar acuerdos de consenso a través del diálogo que luego puedan aplicarse dentro de la comunidad. El diálogo de saberes pone así en práctica un principio de “otredad inter e intracomunitaria”.

Ambos autores resumen sus reflexiones y presentan tres tipos importantes de resultados respecto del tema de los diálogos interculturales de saberes: la primera tendencia que se observa es la “etnocéntrica y colonizadora”, en la que prevalece la intención de saber incorporar/integrar los conocimientos y riquezas culturales de los pueblos en beneficio de los sistemas de conocimiento científico. Bajo el pretexto de actuar en nombre del desarrollo de la humanidad, continúa la práctica colonial de secularizar los conocimientos tradicionales y cosificar sus expresiones culturales, subordinada a los intereses de empresas e instituciones hegemónicas que promueven el diálogo de saberes, incluida la propia ciencia.

La segunda tendencia es la “intercultural integradora”, que busca promover el diálogo intercultural, pero en la que predomina la verticalidad y los presupuestos teóricos y éticos de la modernidad, así como acciones que en última instancia subordinan

a las personas a sus principios epistemológicos y propósitos académicos o comerciales. La hibridación de saberes es el objetivo y propósito de un diálogo que generalmente se da en espacios controlados por actores hegemónicos que tienen el control de los escenarios interculturales.

Finalmente, la tercera tendencia observada se refiere a la “interculturalidad colaborativa y descolonizadora” en la que se establece un diálogo de saberes en la interacción de actores con diferentes sistemas de conocimiento, basado en la horizontalidad, el respeto y la justicia, como marco ético para la colaboración conjunta en la construcción del problema a resolver, su diagnóstico y distribución de beneficios. Esto implica considerar los conocimientos y procedimientos, entre los que destacan los criterios para la toma conjunta de decisiones, los procesos de seguimiento y evaluación de resultados, haciendo cumplir los principios de autonomía y libre determinación.

Aplicado al ámbito de la investigación concreta, este debate debe convertirse en una herramienta metodológica, asociándolo a modelos típico-ideales, para evitar su aprisionamiento en la esencialización, identificando heterogeneidades y acercándolo a las áreas de conflicto entre las disputas por la apropiación material y simbólica de la realidad. Rápidamente veremos algunos procedimientos que indican esta dirección en la investigación.

Algunas de nuestras experiencias

Con este mismo propósito, nosotros mismos, asociados a un colectivo de investigadores interinstitucionales, desarrollamos metodologías de carácter inter y transdisciplinario, reuniendo a diferentes actores académicos, agentes públicos y comunitarios, a través de un modelo que llamamos Sistema de Interacción Social (SIS) con el propósito de estudiar e interactuar con comunidades de agricultores familiares y agroecológicos, con el fin de

evaluar los sistemas de conocimientos y prácticas de estos sujetos ecológicos y verificar sus estrategias encaminadas a construir autonomía socioambiental.

El modelo de Sistemas Dominantes y de Borde, denominado SIS (Sistema de Interacción Societal), aunque esquemático, busca expresar algunas de las dinámicas de reproducción social del capitalismo y su relación con los actores sociales subordinados, entendiendo sus prácticas y conocimientos. Estas dinámicas buscan señalar el carácter desigual de la reproducción del sistema hegemónico, sus asimetrías que promueven la marginación social y mecanismos nocivos de apropiación de la naturaleza.

El modelo presentado aquí no es una receta universal, es decir, no es adecuado para cualquier situación de investigación, sino para contextos socioambientales en los que actores subalternos se enfrentan a actores hegemónicos, por lo tanto, designados como actores de borde.

Para evitar mecanicismo o idealismo, establecemos que estos sistemas son abiertos y que sus intersecciones incluyen complementariedades interactivas (potenciales híbridos) y de su dinámica emergen transformaciones, diferenciaciones y conflictos. De esta manera, las dinámicas inter sistémicas son relacionales, es decir, no pueden concebirse de forma aislada, pues cada uno de los sistemas que interactúan tiene su propia estructura y organización, de acuerdo con los principios rectores del pensamiento complejo, aplicados a la teoría sistémica³.

Hemos intentado aplicar esta metodología en diferentes temáticas y contextos de investigación, con productores agroeco-

3. Sobre pensamiento y sistemas complejos consultar, entre otros, Morin (1998), García (2011), Raworth (2019, cap. 4, pp. 143-177). Para Morin (1998), la idea de pensamiento complejo debe asumir que el conocimiento científico progresa eliminando errores, más que aumentando verdades. El progreso del conocimiento debe ir acompañado del progreso de la ignorancia. La verdad científica no reside en sus teorías, sino en las reglas del juego entre verdad y error.

lógicos, sistemas agroalimentarios, salud alternativa, medicina popular y en situaciones de diálogo intercultural con poblaciones indígenas y quilombolas.

No hace falta decir que la investigación requiere un intenso intercambio entre los participantes, con intercambios comunitarios directos, seminarios interactivos, módulos teóricos, preferiblemente interinstitucionales e intracomunitarios.

Los diversos diálogos que se desarrollarán en las mesas y en los talleres y exposiciones de este evento seguramente traerán interesantes aportes metodológicos sobre investigaciones colaborativas, performatividades, narrativas y sensorialidades, transformaciones y geografías, territorialidades, investigaciones audiovisuales.

Acerca de los dilemas de los investigadores

Así, desde esta perspectiva de diferentes estrategias de investigación, los problemas sólo comienzan y requieren mayor precisión cuando se enfrentan a diferentes realidades, en diferentes contextos, con diferentes actores y propósitos. También existen resistencias y obstáculos en la ejecución de prácticas investigativas, según las miradas y concepciones de diferentes actores.

Nos preguntamos entonces: ¿cuál es el lugar de enunciación del investigador que lo conecta y orienta hacia un sistema de acción asociado a sus afinidades electivas? Esto implica también tener presente la posición del observador en relación con la realidad, intentando objetivar al máximo cómo se sitúa frente a ella. Elegimos aquí dos ejemplos opuestos, no para resaltar cuál es mejor o más apropiado, sino más bien para indicar que corresponden a la diversidad de situaciones en el universo de la investigación. Esta diversidad corresponde, además de a los innumerables temas de elección investigados, pero también al lugar en el mundo (o en la realidad) en el que este investigador se encuentra o afirma.

Creo que aún ronda sobre nuestras cabezas la afirmación o fantasma de Max Weber sobre la ciencia, después de más de un siglo, cuando afirma que los problemas de la ciencia no están entre las cosas, sino en las conexiones que se establecen entre los problemas que hacen referencia a ellas y que su paradoja consiste en que la ciencia no debe emitir juicios de valor, sino que los valores son su objeto. Por tanto, quizás uno de sus méritos sea que abrió las puertas al reconocimiento de que existen innumerables temas de investigación, así como la forma de abordar los problemas que de ellos se derivan⁴.

Como investigadores buscamos buenas razones teóricas, lógicas y críticas en algunos autores, dependiendo de nuestras afinidades electivas. Muchas de estas buenas razones se ven satisfechas cuando los argumentos buscados a los autores de nuestras preferencias encuentran un eco parcial o total en nuestras expectativas y nos resulta difícil llegar a una conclusión definitiva sobre lo que queremos explicar. Quizás ésta sea la condición específica del investigador actual. Los inventarios son siempre parciales, incompletos y a menudo provisionales. Esto no nos impide llevar a cabo nuestra investigación, lo que nos exige tomar una posición sobre la base de nuestros puntos de partida teóricos y metodológicos. Un buen indicio para posicionarnos en este punto es realizar algunas pruebas sobre los problemas que nos interesan en la investigación, comparándolos con la visión de algunos autores de referencia⁵.

4. "...el hecho de que en las ciencias de la cultura humana la construcción de conceptos depende de la manera de plantear los problemas, que a su vez varía con el contenido mismo de la civilización" (Weber, 1965, p. 153).

5. Como sugerencia, indicamos dos autores ciertamente conocidos por los antropólogos y, como ejemplo, comparar las diferentes visiones de la ciencia y la naturaleza en Descola e Ingold, que aparecen en un pequeño libro muy publicitado, en este caso, *Debate entre Philippe Descola y Tim Ingold (1): Naturalismo y dualismo y (2): Pluralismo cultural en antropología* (2024). Recordando que Descola tiene su formación original en filosofía e Ingold en ciencias naturales.

Adoptar dos visiones teóricas y prácticas sobre los procesos de investigación. Por un lado, Didier Fassin, investigador en el campo de las ciencias sociales, ya establecidas e institucionalizadas; por el otro, Linda Tuhiwai Smith, investigadora maorí de Nueva Zelanda y autora de *Decolonizing Methodologies. Investigación y Pueblos Indígenas* (2018), también investigadora establecida e institucionalizada, pero reivindicando su origen indígena y actuando como tal.

Fassin entiende la antropología en particular, y las ciencias sociales en general, como una forma de vida y un compromiso moral, que nos permite reflexionar sobre las cuestiones sociales, sin desconocer los conflictos políticos e ideológicos que las rodean y se posicionan en relación a ellas. No es tanto la curiosidad por los demás, el interés en su cultura lo que él trata como un cuestionamiento antropológico, sino más bien el interrogatorio más existencial y radical sobre las vidas de aquellos que conoció o simplemente se cruzó en su camino. Es decir, cómo vivieron no con el desapego del antropólogo que recopila un *corpus* de representaciones y prácticas, sino con el compromiso que intenta comprender, lo más cerca posible de sus experiencias cotidianas, los sujetos que les interesan (Fassin, 2011).

Así, posicionarse frente a la realidad como investigador implica enfrentar diferentes enfoques, una mezcla de lentes interpretativos basados en una comprensión que el investigador construye sobre sí mismo y el mundo, reflejada en el conjunto epistémico en el que está históricamente inmerso, pero también en sus elecciones éticas y políticas, en la evaluación de sus afinidades electivas e ideacionales. Según el propio Fassin (2011) “las condiciones de la investigación antropológica han cambiado mucho en las últimas décadas. Las sociedades, grupos o instituciones que estudiamos desconfían más de nosotros y son más exi-

Ambos, sin embargo, se especializan en antropología cultural y natural, con amplia experiencia en investigación.

gentes con las cuestiones éticas y políticas de nuestro trabajo”. Al citar su condición de antropólogo crítico, Didier Fassin reconoce como interesante hoy en las ciencias sociales lo que se hace en la frontera entre participación y observación (según el periódico *Le Monde*, citado en Fassin (2011)).

Respecto al binomio participación y observación, se utilizará como estrategia metodológica la metáfora de la cueva, luego de reevaluar el tipo de posicionamiento del investigador como observador y como participante del trabajo de investigación:

El impasse en el que se encontró la sociología fue el de verse obligada a elegir entre mirar desde arriba, desde quien sabe lo que los agentes sociales ignoran, porque están sometidos a una dominación ideológica; o bien la adhesión a la perspectiva de los actores sociales, hasta el punto de concebir el análisis como un ejercicio redundante o más precisamente una simple traducción de lo que ellos saben mejor que nadie. Ante este dilema, reelabora su postura teórica frente al proceso de investigación, calificado como “de frontera”.

Volviendo a la metáfora platónica de la caverna, Fassin podrá decir que la sociología crítica se ubicaba afuera, en la claridad del sol, mientras que la sociología de la crítica se ubicaba adentro, en la oscuridad que llevaba a tomar las sombras como realidad. Entonces defenderá una posición liminal en la cueva: allí donde un paso a un lado o al otro conduce a la luz o a la oscuridad. De manera concreta, esto significa estar, al mismo tiempo, suficientemente inmerso en una etnografía para poder dar cuenta honestamente de la inteligencia y la reflexividad de los actores, y suficientemente distanciado en una antropología para poder desarrollar un análisis autónomo que revele lo que se les escapa a esos mismos actores.

Si bien este problema para Fassin es de carácter teórico-metodológico, para Linda Smith resulta dilemático como investigadora al reivindicar al mismo tiempo un lugar como estu-

diosa de su propia condición cultural y existencial, perteneciente a un pueblo originario de Nueva Zelanda.

Es importante destacar dos pasajes escritos por la propia autora que resumen este dilema:

En el contexto indígena contemporáneo existen importantes temas de investigación que aún son ampliamente debatidos. La mejor manera de resumirlas es mediante preguntas críticas que a menudo plantean las comunidades y activistas indígenas de diversas maneras: ¿Qué investigación es esta? ¿A quién sirve? ¿A qué intereses sirve? ¿Quién se beneficiará de ello? ¿Quién preparó sus preguntas y desde qué marco? ¿Quién lo ejecutará? ¿Quién lo escribirá? ¿Cómo se publicarán sus resultados? (Smith, p. 21).

Muchos intelectuales indígenas se resisten activamente a participar en discusiones limitadas por los discursos del poscolonialismo, ya que esto se percibe como una invención muy conveniente para los intelectuales occidentales, que no hacen más que reescribir su poder para definir el mundo. Cada intelectual indígena que realmente tiene éxito en la academia –y nos referimos a un número relativamente bajo– enfrenta una serie de problemas relacionados con las formas en que debe relacionarse con el mundo, dentro y fuera de sus comunidades, dentro y fuera de la academia y entre todos estos mundos diferentes (Smith, pp. 26-27).

Como la investigación no es un ejercicio académico inocente o distante, en palabras de Linda Smith, hay una serie de cuestiones éticas, culturales, políticas y personales que pueden presentar dificultades específicas para los investigadores indígenas que, en sus propias comunidades, trabajan en parte como personas internas y a menudo son empleados para este propósito y en parte como personas externas, debido a su educación occidental o porque pueden operar a través de fronteras de clan, diferencias lingüísticas, edad y género.

Aspectos epistemológicos y filosóficos del oficio investigativo

Pasemos ahora a algunos de los aspectos que están en el origen de las preguntas y prácticas que subyacen a los procesos de investigación y que no siempre destacan de manera visible para quienes desempeñan el rol de investigador. Me refiero a los aspectos epistemológicos y filosóficos que inspiran y orientan este oficio y que están vinculados a la historia del conocimiento y que de alguna manera tienen que ver con el listado de cuestiones debatidas en la filosofía de la ciencia y en los diferentes aspectos de la antropología y la sociología de la ciencia.

Lejos de pretender que el marco epistémico que traemos aquí sea el único o el mejor para anticipar una visión de futuro, en el marco de la discusión de este coloquio, traduce consciente e inconscientemente un cierto campo de visión, debate y trayectorias concretas que surgen de los intercambios y la puesta en común de prácticas y aprendizajes, experiencias, expectativas y desafíos civilizacionales marcados por conflictos actuales, cuestiones en torno a temas asociados al socioambientalismo, crisis de cambio climático, disputas por el uso y apropiación de la naturaleza entre actores hegemónicos y subalternos. Los enfoques sobre estos temas requieren abordajes metodológicos de naturaleza multi, inter y transdisciplinaria y un marco analítico asociado al pensamiento complejo y epistemologías híbridas. Con la excepción de que no existe una receta única y universal para sus usos y aplicaciones. De hecho, es necesario echar una mirada crítica a las noticias que rodean este debate.

Lo que sigue es una exposición que pretende sustraer posibles lecturas doctrinales a estas epistemologías. Estos son temas indicativos para un debate sobre la ciencia, la naturaleza y los métodos de abordar cuestiones relacionadas con la relación sociedad-naturaleza.

El filósofo N. Gertz (2024) se refiere al pensador coreano Buyn-Chul Han al afirmar que ya no vivimos entre el cielo y la tierra, sino entre Google Cloud y Google Earth. Ya no es un mundo tangible, sino uno que genera la ilusión de que somos seres incondicionados y separados de la naturaleza. Sin embargo, este mundo tecnológico no nos proporciona ninguna guía sobre cómo vivir una vida buena y significativa. Este mundo intangible aparece invertido y el efecto ilusorio de representar o traducir la realidad a través de su apariencia produce una consecuencia devastadora.

El aumento de la degradación entrópica del planeta no es una ilusión óptica, aunque sí aparente, que se expresa como un conflicto de vida exteriorizado en megaproyectos de infraestructura, en la producción de alimentos transgénicos, en la fragmentación hidráulica de las capas geológicas para degradar los hidrocarburos –sedimentos fósiles de vida en las capas geológicas del planeta- liberándolos a la atmósfera como gases de efecto invernadero y provocando la crisis climática, como expresión de la insaciable “voluntad de poder” del Capital (Leff, 2019, p. 24).

En la constitución de nuevas epistemes para pensar la relación naturaleza-sociedad, desde una perspectiva socioambiental, se abren vasos comunicantes entre las diferentes ciencias de la naturaleza, la vida y la sociedad, a través de nuevos ejercicios investigativos interdisciplinarios, que a su vez generan estrategias transdisciplinarias con los sujetos ecológicos involucrados con el “saber cuidar” y el “vivir bien”. Esto crea una pluralidad de disciplinas hoy interesadas en nuevas indagaciones, abiertas a nuevos diálogos, que desde este nuevo lugar cambian sus preguntas ante la crisis socioambiental. Frente al surgimiento de nuevas concepciones sobre el valor de las etnociencias y el etnoconocimiento, se abre otro capítulo para la epistemología de las ciencias sociales⁶.

6. En su importante obra *Filosofía natural*, Paul Feyerabend (2013) reconoce la importancia de la interpretación que hace Lévi-Strauss del mito, pero destaca

En lo que respecta a la historia de la ciencia centrada en el debate sobre la filosofía de la “naturaleza”, es interesante observar las concepciones de Whitehead y Merleau-Ponty. También resulta estimulante consultar a Paul Feyerabend sobre su análisis del mito, con su propuesta de una nueva filosofía de la naturaleza y una nueva ciencia. Según este autor, se requiere de un nuevo proceso

que fusione los hombres y naturaleza en una unidad superior, pero de ningún modo totalitaria. En este proceso, el hombre no pierde su libertad, ni la cantidad de conocimiento que utiliza para resolver sus problemas en un mundo social y natural en constante cambio. Tampoco adquiere este conocimiento excluyendo otras áreas de su humanidad y violando la naturaleza que lo rodea. La simpatía por esta naturaleza, la comprensión intuitiva de la vida múltiple que contiene y el pleno desarrollo de la propia personalidad son partes esenciales de la nueva ciencia filosófico-mitológica que, aunque aún vaga, ya se vislumbra en el horizonte (Feyerabend, 2013, p. 282).

Quién sabe, utopía o no, es posible que poblaciones que se comprometan con una nueva agenda, imbuida de r(e)xistencia

una diferencia, pues para Feyerabend, “el orden representado es sólo indirectamente en el mundo, mientras que en Lévi-Strauss está en la mente que observa. Los hechos míticos, dice Lévi-Strauss, no son de un orden natural, sino de lógica” (Feyerabend, 2013, p. 91), que acercarían a Lévi-Strauss a “leyes profundas” en el sentido de la filosofía kantiana, y no pertenecen a las estructuras del mundo que rodean a los creadores de mitos. La concepción de Feyerabend sobre la función del mito en las sociedades pasadas y presentes le permitirá abordar la producción del mito moderno, como en el caso de la ciencia, ya que, según él, “es perfectamente posible comparar mitos y teorías científicas y medirlos” con los mismos criterios” (Feyerabend, 2013, p. 94). Feyerabend reconoce que “también hay que admitir, particularmente en el ámbito de la teoría refinada, que los “hechos” del mundo no sólo son reflejados externamente por la ideología del ser humano, sino también parcialmente contruidos por ella” (Feyerabend, 2013, p. 91). Esta concepción de la producción de ideologías es similar a la del historiador francés Georges Duby (1978), según quien la ideología no es un simple reflejo de la realidad, sino una forma de actuar sobre ella.

en el doble sentido de existir y resistir, según el geógrafo Carlos Walter Porto-Gonçalves, puedan implementar y prosperar una nueva racionalidad ambiental que, según Enrique Leff

incorpora los modos de comprensión de las diferentes organizaciones culturales (los imaginarios, racionalidades y prácticas de las diferentes formaciones socioeconómicas pertenecientes a los pueblos y comunidades del mundo globalizado) dando consistencia y legitimidad a los derechos de las personas a resignificar y reapropiarse de la naturaleza que habitan, a territorializar y autogestionar su propio patrimonio biocultural, a partir de sus propias autonomías culturales y sus propios modos de estar-en-el-mundo (Leff, 2024, p. 13).

Aun insistiendo en el camino de establecer nuevas epistemes, transcribo un viejo pasaje que preparamos en colaboración con el filósofo chileno Nelson Vergara (Floriani y Vergara, 2015) en momentos de diálogo previos a su partida. Nelson Vergara, colaborador de proyectos de investigación sobre territorios y cotidianidad en el mundo de la pesca artesanal en el sur de Chile, coordinados por el investigador y docente de ULagos, Francisco Ther-Ríos, quien trabaja en el CEDER, en el Departamento de Arquitectura y es Director del Programa ATLAS - Programa de Investigación Interdisciplinaria en Complejidad Territorial.

La referencia a la realidad ligada a algo será siempre una referencia situada, de la misma manera que el pensamiento en el que se manifiesta esa realidad será un pensamiento situado. Una segunda precisión sobre la referencia es que no debe considerarse en términos de relaciones causales de determinación lineal. Esta referencia se produce a través de la correlación y la interdependencia. Esta forma de interrelacionar los fenómenos influye en el cambio de las figuras retóricas, como la necesidad de abandonar la metáfora mecánica de la causalidad lineal por la compleja metáfora en red que refleja mejor la compleja diversidad de nuestro mundo actual.

La realidad y el conocimiento pertenecen así al mundo de la historicidad y pueden evidenciarse en cambios en la idea y en la práctica de la ciencia y de los objetos científicos, ya que en cada momento de la historia del pensamiento conceptual se expresan mediante transformaciones en los símbolos y paradigmas que los sustentan y representan.

Sin embargo, esta relación entre realidad y conocimiento no puede entenderse de ninguna manera, salvo a través del pensamiento lineal, dicotómico y disyuntivo de la modernidad, en cuyo contexto las relaciones entre ser y pensar son más que simples secuencias, sino relaciones de consecuencias correlacionadas y simultáneas en permanente diálogo y recursividad, como lo presenta Morin (1998).

Sujeto y objeto son siempre realidades con la misma extensión, complementarias, nunca opuestas y excluyentes. Las formas tradicionales de representación como materia y conciencia, naturaleza e historia, individuo y sociedad, ser y pensamiento, etc., deben conceptualizarse como seres o redes de significados mutuos que, junto con la diversidad y la distinción, también deben entenderse en su relativa unidad y a través de sus mutuas complementariedades.

Con este trasfondo también podemos representar la noción de entorno fuera de la dicotomía cartesiana de las cosas de la materia en oposición a las cosas del espíritu. Estaríamos asumiendo así la idea de que nada es en sí mismo una sola cosa, ya que nada está aislado, ni apenas conectado, sino interconectado, en cuyas redes se configuran objetos y sujetos, como interrelaciones sensibles o inteligibles.

La naturaleza, la sociedad y la cultura forman parte del medio ambiente, ya sea en su dimensión física o simbólica. La naturaleza no es algo separado de la sociedad y la sociedad no está separada de la historia. Todo forma parte de algo que no puede entenderse más que como procesos, cuyas dinámicas están con-

dicionadas unas por otras. Representar la realidad en sus múltiples dimensiones interconectadas significa alejarse de la idea de un entorno trivial o de que es algo dado y dejado en el universo, una especie de receptáculo en el que las cosas van y vienen o suceden. Por el contrario, son algo cuyo dinamismo puede definirse como un conjunto de interrelaciones entre los humanos y la vida, con la fisicalidad del mundo y de los seres humanos entre sí, condicionados culturalmente.

Se han creado teorías y conceptos para comprender las diferentes manifestaciones de la naturaleza culturalmente representada y recreada. Múltiples teorías y saberes científicos buscaron sistematizar y discutir la constitución y consecuencias para el pensamiento socioambiental, en diferentes vertientes: ecología pura y ecología política, ciencias humanas y sociales, arte, cine y literatura; las resignificaciones de la naturaleza desde las cosmologías orientales, africanas, latinoamericanas, además de las predominantemente occidentales.

En los bordes del sistema-mundo, es decir, del mundo colonizado, emergen modos autóctonos de pensar y vivir que, a pesar de su subordinación al sistema hegemónico, resisten y reclaman el derecho a discutir y dialogar con otros sistemas de conocimiento, desde la perspectiva de la diferencia y diversidad cultural, pero también con la autonomía epistemológica y la soberanía del Sur.

La construcción del pensamiento socioambiental consiste entonces en abrir espacios a la crítica política, con el fin de cuestionar el modelo productivista de sociedad que sometió los conceptos de desarrollo a la prescripción del crecimiento económico. El desafío en la construcción de una epistemología socioambiental es buscar formas híbridas, basadas en la diversidad de conocimientos y prácticas en relación con la naturaleza, sus usos y la posibilidad de convivencia con otras formas alternativas de desarrollo, hacia racionalidades igualmente alternativas.

Si operamos con las interconexiones desde la perspectiva de una epistemología multidimensional (híbrida, de la diversidad, cultural, periférica, descolonizada, subalterna, de los márgenes o como se le pueda poner otros adjetivos), tenemos que identificar el contramovimiento epistémico que ha surgido desde el Sur y toda la experiencia de los últimos 30 años, tanto en África, Asia, Oceanía y fundamentalmente en América Latina, que ha contribuido en gran medida a la reconstitución de las etnociencias, los saberes culturales de los pueblos tradicionales e indígenas y con el debate sobre los saberes y el diálogo intercultural.

Referencias

- Arendt, H. (2010). *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bengoa, J. (2007). *La emergencia Indígena en América Latina*. México: FCE.
- Bispo dos Santos, A. (2015). *Colonização, quilombos. Modos e significações*. Brasília: INCTI.
- Campbell, J. (2008). *Mito e Transformação*. Campinas: Editora Ágora.
- Descola, Ph. e Ingold, T. *Debate entre Philippe Descola e Tim Ingold* (20 de noviembre de 2024) (1): Naturalismo e dualismo e (2): o Pluralismo cultural na antropologia. Disponível em Debate entre Philippe Descola e Tim Ingold (2): O pluralismo cultural na antropologia.
- Duby, G. (1978). *Les trois ordres ou l'imaginaire du féodalisme*. Paris: Gallimard.
- Fassin, D. (2011). Uma Trajetória antropológica: entrevista com Didier Fassin - *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 17, n. 36, p. 257-279, jul./dez.
- Feyerabend, P. (2013). *Filosofia Natural: una historia de nuestras ideas sobre la naturaleza desde la Edad de la Piedra hasta la era de la física cuántica*. Buenos Aires: Debate.

- Floriani, D. , Vergara, N. (2015). Hacia un pensamiento socioambiental: aproximaciones epistemológicas y sociológicas. *Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente*. V. 35, dezembro.
- Floriani, D. , Floriani, N. (2020). Ecologia das práticas e dos saberes para o desenvolvimento local: territórios de autonomia socioambiental em algumas comunidades tradicionais do centro-sul do Estado do Paraná. Santiago: *Polis, Revista Latinoamericana*, n. 56.
- García, R. (2011). Interdisciplinarietà y sistemas complejos. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1, vol.1.
- Gertz, N. (2024) Os dilemas éticos da tecnologia. Entrevista *Valor Econômico*. São Paulo: 8 de febrero, p. 10. Tecnologia exacerba o niilismo do ser humano, diz filósofo americano | Eu & | Valor Econômico
- Habermas, J. (1997). *Direito e democracia. Entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Vol. II, Tempo Brasileiro.
- Kopenawa, D. e Albert, B. (2015). *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Krenak, A. (15 de noviembre de 2024) *Radicalmente Vivos. O Lugar, Ciclo online de práticas*. Radicalmente vivos – ciclo online de práticas o lugar .
- Le Clézio, J. M. G. (1992). *El sueño mexicano o el pensamiento interrumpido*. México, FCE.
- Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: Significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. Santiago: *Polis*, n. 7.
- Leff, E. (2006a). *Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Leff, E. (2006b). *Aventuras de la epistemología ambiental*. México: Siglo XXI editores.
- Leff, E. (2019). *Ecología política: de la deconstrucción del capital a la territorialización de la vida*. México: Siglo XXI editores.
- Leff, E. (2024). *The Construction of the Philosophical Category of Environmental Rationality*. México: *mimeo*.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Paz, O. (1994). *El Laberinto de la Soledad*, México: FCE.
- Pérez-Ruiz, M. L. Villamar, A. A. (2011). Saberes Indígenas y diálogo intercultural. México: *Cultura y Representaciones Sociales*, ano 5, número 10.

- Pérez-Ruiz, M. L., Villamar, A. A. (2022). *Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina*. Investigación colaborativa y descolonización del pensamiento. México: RPB, CONACYT, ISC, Juan Pablos Editor. publicacion(1523)-2481.pdf
- Raworth, K. (2019). *Economía Donut: uma alternativa ao crescimento a qualquer custo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Smith, T. L. (2018). *Descolonizando Metodologias. Pesquisa e Povos Indígenas*. Curitiba: Editora da UFPR.
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern speak? *Marxism and Interpretation of Culture*. C, Nelson e L. Grossbert (eds.): Macmillan Education, pp. 271-313.
- Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris: Librairie Plon.

Metodologías dialógicas en movimiento: Cuando la investigación se mueve al ritmo de las personas

Alejandra Lazo Corvalán

*“Eppur si muove”
“Y sin embargo, se mueve”
Galileo Galilei, 1633.*

Introducción: dialogar en movimiento

La investigación, cuando se realiza en territorios insulares, no avanza en línea recta: se mueve al ritmo de las mareas, de los vientos y de las personas que habitan entre islas. Así, también se desplaza el conocimiento. Cada trayecto en lancha, cada espera en el muelle y cada conversación en el camino, se convierten en escenas donde el método cobra cuerpo. Fue en ese contexto de tránsitos y esperas en las escuelas rurales del archipiélago de Chiloé, donde nació la idea de las Metodologías Dialógicas en Movimiento (MDM): un modo de investigar que entiende el diálogo no como un instrumento de entrevista, sino como un proceso de cohabitar, sentir y pensar el territorio en conjunto.

Mientras la lancha avanzaba lentamente entre la neblina, una niña de una pequeña isla del Archipiélago de Chiloé, dibujaba en su cuaderno los puntos donde el mar se volvía más bravo. En sus trazos aparecían rutas, lugares y afectos: la espera, el miedo, lo familiar. Su “bitácora de la movilidad” –una de las herramientas que más tarde formarían parte de la *Carta de Navegación de la Movilidad Vol. II* (Lazo, 2025)– condensaba algo más que información: mostraba una manera propia de narrar la experien-

cia territorial del moverse. Esa pequeña escena demostró lo que después se transformó en un principio metodológico: la investigación también se mueve, y cuando se mueve, dialoga.

Este capítulo se propone navegar por los fundamentos, principios y prácticas de las MDM. Estas metodologías surgen de una doble necesidad: por un lado, generar conocimiento situado y sensible a los contextos geográficos, afectivos y culturales de las comunidades; y, por otro, ampliar las formas del diálogo en la investigación social, especialmente cuando se trabaja con niñas, niños y jóvenes. En lugar de preguntar desde la distancia, las MDM priorizan la experiencia compartida, integrando dispositivos creativos como las siluetas corporales, las cartografías conversadas, las maquetas sensoriales o los juegos colaborativos, los que permiten expresar lo vivido de maneras diversas: con palabras, dibujos, gestos, texturas o sonidos.

Este enfoque se inspira en una genealogía amplia de pensadores y pensadoras que han vinculado conocimiento, cuerpo y territorio: Paulo Freire y su pedagogía del diálogo como praxis liberadora; Mijaíl Bajtín y la dialogía; Donna Haraway y su llamado a producir saberes situados; además de John Urry y Mimi Sheller, quienes desde el paradigma de las Nuevas Movilidades invitan a mirar cómo el movimiento configura la vida social. Así, las MDM se inscriben en una tradición que no separa teoría y práctica, sino que las hace caminar juntas.

En el Proyecto Fondecyt Regular 1220762 *Movilidades Adaptativas* y los *Manuales Metodológicos de Carta de Navegación de la Movilidad Vol I y Vol II* (Lazo & Ther-Ñancuvilu, 2024; Lazo, 2025), este enfoque ha tomado forma a través de procesos participativos con escuelas, familias y comunidades insulares. Cada dispositivo dialógico, ya sea una silueta, un mapa, una maqueta o un juego, se convierte en un espacio de mediación, donde los saberes locales se encuentran con las herramientas de la investigación y producen nuevas formas de comprensión. Así, el diálogo no se

limita a una conversación oral, sino que se encarna en objetos, gestos y prácticas compartidas.

En definitiva, las Metodologías Dialógicas en Movimiento invitan a mover el método: a pensar la investigación como una travesía más que como una secuencia técnica. Implican desplazarse, física y simbólicamente, hacia los lugares donde el conocimiento se construye colectivamente. Así, como ocurre en una embarcación que se deja llevar por las corrientes, la investigación dialógica en movimiento se orienta por el ritmo de los encuentros y las confianzas que se tejen en el camino. En ese movimiento, el diálogo deja de ser un intercambio de palabras para convertirse en una forma de estar con otros, de construir confianza y de devolver al territorio lo aprendido.

Fundamentos teóricos: del diálogo al movimiento

Pensar el diálogo en movimiento implica reconocer que el conocimiento no se produce en el aislamiento, sino en la relación. Al igual que las rutas entre islas, el saber se traza en el encuentro, no en la soledad. La palabra, el gesto, el silencio, el desplazamiento o el juego se entretienen en un mismo proceso comunicativo donde el saber se genera colectivamente. Las Metodologías Dialógicas en Movimiento se sostienen sobre esa intuición: que toda práctica investigativa es, en última instancia, un proceso de conversación con el mundo. A continuación, se hace un recorrido por algunas ideas que permiten anclar un entramado teórico que articula filosofías del diálogo, paradigmas de la movilidad, epistemologías situadas y la sensibilidad llevada al plano investigativo.

El diálogo como praxis

La propuesta educativa de Paulo Freire (1970) constituye el primer anclaje de este trabajo. Desde su perspectiva, el diálogo no es

una simple técnica didáctica, sino una praxis liberadora y crítica, un “(...) movimiento constitutivo de la conciencia que, abriéndose a la finitud, vence intencionalmente las fronteras de la finitud e, incesantemente, busca reencontrarse más allá de sí misma” (Fiori en Freire, 1970, p. 12). Es una corriente que rompe con el monólogo opresor, a partir de una constante interacción con la otredad.

En palabras de Freire (1970), este diálogo desestabiliza la represión del grupo opresor antidialógico, dando lugar a una síntesis cultural. En este sentido, el diálogo es una acción liberadora que se moviliza desde la colaboración de todos, quienes “(...) en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo” (p. 62). Las MDM se erigen sobre la idea de que la palabra “se pronuncia con” y nunca “sobre” la otredad, dando lugar a un “(...) diálogo sin rodeos, entre todos” (Freire, 1970, p. 94), situando a la investigación como un acto ético-político: escuchar, acompañar y co-crear.

De forma complementaria, Bajtín propone pensar en la naturaleza dialógica de la vida humana. Para el autor

[...] la vida es como un diálogo inconcluso; el hombre participa en este diálogo tanto mediante la palabra como mediante todo su cuerpo (ojos, labios, etc.). El hombre como totalidad participa en este diálogo, pero el hombre es completamente expresivo hacia el exterior, y expresa con todo su posición en el diálogo” (Bajtín, 1996, p. 362, en Bubnova, 2006).

Es precisamente este pensamiento dialoguista, el que inspira la comprensión de las Metodologías Dialógicas en Movimiento como entramados de voces plurales y en circulación. Así, infancias, docentes, investigadores, islas, objetos, mareas, que co-construyen conocimiento a través de su constante interacción.

En el trabajo con niñas y niños en Chiloé realizado por el equipo del Proyecto Movilidades Adaptativas, el diálogo fue central y la investigación no solo buscaba “recoger datos”, sino

tejer conversaciones que devolvieran el sentido, valor y dignidad a las experiencias cotidianas. En este caso, las metodologías propuestas funcionaron como puentes dialógicos que permitieron que adultos e infantes pudieran comunicarse desde códigos más próximos, es decir, más horizontales, colaborativos y desde el respeto, desdibujando las tradicionales dicotomías entre investigador e investigado, y entre adultos e infancias.

El giro de las movilidades

Desde un horizonte complementario el paradigma de las “nuevas movilidades” atribuido a Mimi Sheller y John Urry (2006; 2018), ha planteado al movimiento como un acto social, político y emocional. La movilidad no es sólo desplazamiento físico, sino una forma de estar, construir y vincularse con el mundo. Este giro invita a reconsiderar las metodologías cualitativas, más allá de enfoques fijos y sedentarios: no basta con preguntar por las trayectorias, hay que acompañar los movimientos, sentir los ritmos y observar las pausas.

Este giro invita a reexaminar el rol del movimiento en las relaciones sociales, abarcando la complejidad de combinaciones y anclajes de la movilidad (Sheller & Urry, 2018) desde las que los grupos humanos se relacionan con la otredad, entendida esta última en tanto sujeto, entorno y objeto. Sobre esta base, la movilidad se erige no como una simple perspectiva de análisis, sino que también como un enfoque metodológico que permite profundizar en las prácticas y experiencias de espacialidad de los grupos humanos (Cortés-Morales, 2011).

En territorios insulares, donde la movilidad cotidiana está mediada por el mar, el clima y la espera, este enfoque adquiere una densidad particular. Las Metodologías Dialógicas en Movimiento incorporan esa mirada al proponer dispositivos que registran el movimiento desde dentro –como las siluetas del

cuerpo, las cartografías conversadas o las maquetas sensoriales (entre otras)– permitiendo comprender cómo la movilidad se experimenta emocional, corporal y sensorialmente. Ya no se trata de cartografiar, por ejemplo, la ruta hacia el embarcadero u otro lugar específico, sino de sentir también como es el vaivén de la lancha. En este sentido, los dispositivos dialógicos adquieren la cualidad de testimonios íntimos de los trayectos, capturando no sólo el dónde y el cuándo ocurren los desplazamientos, sino el cómo y el qué se siente al movilizarse.

Conocimiento situado y ética relacional

La filósofa Donna Haraway (1988) introdujo la noción de conocimiento situado para repensar la relación entre ciencia y narrativas, desde lo que cuestionó la ilusión de la neutralidad en la ciencia. Conocer, señala, es siempre un acto encarnado: se mira desde un cuerpo, un territorio y una historia.

Esta postura trajo consigo una política de posicionamiento, desde la que se desarrolló la idea de una ontología relacional centrada en transformar las prácticas de construcción y difusión de saberes. En base a ello, se busca producir conocimientos situados que trascienden las jerarquías entre sujetos y objetos, y que en su lugar, adquieren valor al ser significados por y desde quienes los producen, articulando una ética relacional de respeto por lo que muchas veces es considerado como “otro”.

En las Metodologías Dialógicas en Movimiento, vinculamos la mirada relacional de Doreen Massey con las ideas de Karen Barad. Al caminar con niñas, niños y comunidades insulares, no solo transitamos un territorio: nos *co-producimos* con él en la experiencia, el cuerpo, las memorias y los afectos que emergen en el trayecto. Para Barad (2003, 2007), los seres y los lugares no pre-existen a las relaciones, sino que se constituyen en y por las intra-acciones que enlazan materia, discurso, cuerpos y mundos.

Esta perspectiva resuena con la propuesta de Massey (2005), quien entiende el espacio como un entramado relacional, una simultaneidad de trayectorias y encuentros en constante formación.

Desde esta posición, caminar y conversar no son meras técnicas, sino actos performativos en que el territorio, las historias y quienes participan se co-constituyen. La investigación se vuelve presencia ética, situada y relacional; exige pausa, escucha y atención a los ritmos del entorno. Tal como muestran nuestras discusiones recientes sobre métodos encarnados y tiempos lentos para la investigación cualitativa (Freitas, 2017; Quinn, 2023), ir despacio, detenerse en el relato y atender los silencios no es solo una opción metodológica, sino una forma de cuidado epistemológico.

En esa línea, las MDM asumen que toda producción de conocimiento implica una responsabilidad relacional. No se trata solo de registrar lo que se observa, sino de participar con cuidado en el entramado que lo hace posible. Esa ética situada se traduce en decisiones concretas: respetar los ritmos escolares y familiares, reconocer los saberes locales, compartir los resultados y garantizar que los productos sean útiles para quienes participaron.

Islas, archipiélagos y relacionalidad

En el pensamiento contemporáneo sobre Island Studies, autores como Godfrey Baldacchino (2006) y Adam Grydehøj (2017) han propuesto entender las islas no como unidades aisladas, sino como nodos de un archipiélago mayor, definidos precisamente por sus conexiones. Esta perspectiva resuena con el modo en que las Metodologías Dialógicas en Movimiento conciben la investigación como una trama de vínculos entre personas, materiales y lugares. Investigar en islas, y con islas, supone aceptar la fragmentación, la interdependencia y la movilidad como condiciones inherentes al conocimiento.

De ahí que el concepto de archipiélago trascienda lo geográfico para convertirse en una poderosa metáfora metodológica. En las Metodologías Dialógicas en Movimiento, cada dispositivo dialógico (siluetas, mapa, maqueta, entre otras) funciona como una “isla y su archipiélago” con sus propias lógicas, texturas, límites y relaciones. Así, mientras las siluetas del cuerpo capturan las corporalidades y emociones del viaje, los mapas capturan la territorialidad vivida y la maqueta, las sensorialidades del territorio.

Al igual que en un archipiélago, la riqueza no reside en las islas de forma aislada, sino en los puentes de sentido que las conectan, los que configuran un archipiélago de conocimientos, experiencias y perspectivas. Esta metáfora que relaciona a la geografía insular y las prácticas investigativas, permite superar la visión fragmentada del conocimiento, y profundizar en el complejo engranaje de saberes comunitarios, ancestrales, corporales y afectivos.

Las Metodologías Dialógicas en Movimiento: definición, principios y prácticas

Las Metodologías Dialógicas en Movimiento surgen como una propuesta que busca integrar el diálogo, la movilidad y la creación colectiva en los procesos de investigación social, especialmente en contextos donde el territorio condiciona las formas de encuentro, desplazamiento y comunicación. En su sentido más profundo, las MDM no son un conjunto cerrado de técnicas, sino una forma de habitar el método: una actitud que entiende la investigación como una práctica que se mueve y que es relacional, sensible y situada.

Inspiradas en la constatación simple pero poderosa que investigar en movimiento produce otro tipo de conocimiento, estas metodologías al desplazarse junto a las comunidades, ya sea en una lancha, por un sendero, en un aula de clases o un taller,

provocan que la relación entre investigador/a y participantes sea redefina. Lo que emerge no es sólo información, sino una conversación, un diálogo, expandido que involucra cuerpos, objetos, paisajes y afectos.

En este sentido, las Metodologías Dialógicas en Movimiento pueden definirse como un marco metodológico abierto que articula tres dimensiones complementarias:

- I. Dialógica: el conocimiento se co-construye a través del encuentro de voces diversas, en condiciones de horizontalidad y reconocimiento mutuo.
- II. Móvil: el proceso se desarrolla en el desplazamiento, reconociendo la movilidad –física, emocional, simbólica– como parte del conocimiento.
- III. Material y sensorial: el diálogo se encarna en dispositivos, artefactos y experiencias que median la comunicación y amplían las formas de expresión más allá de lo verbal, incluyendo otras formas de relacionamiento con el mundo sensorial, tales como el tacto, la vista, el oído y el olfato.

En las Metodologías Dialógicas en Movimiento, el diálogo no se reduce a la conversación verbal, sino que se manifiesta en múltiples registros: dibujos, mapas, gestos, sonidos, juegos o materiales táctiles. Estas expresiones funcionan como lenguajes complementarios que permiten que diferentes sujetos participen en igualdad de condiciones. El diálogo entonces se vuelve multimodal y reconoce la pluralidad de formas en que se puede decir, sentir y compartir múltiples experiencias.

Complementario al diálogo, el movimiento no es solo el contexto donde ocurre la investigación, sino un principio epistémico. Siguiendo a autores como Ingold (2007) y Pink (2015), las Metodologías Dialógicas en Movimiento asumen que conocer es moverse con el mundo, no mirarlo desde fuera. Las

trayectorias cotidianas –cruzar un canal, esperar una lancha, recorrer un sendero o dibujar un mapa– son también formas de pensar y generar conocimiento. Por eso, en lugar de “registrar” la movilidad, las Metodologías Dialógicas en Movimiento buscan investigar desde ella, acompañando, experimentando y co-narrando los trayectos.

Para sostener esta perspectiva, las Metodologías Dialógicas en Movimiento despliegan una serie de dispositivos: artefactos o dinámicas que median el proceso de conocimiento y promueven la participación. No se trata de instrumentos neutros, sino de espacios de relación. Cada uno cumple una función distinta: registrar, sentir, visualizar, imaginar o reflexionar, pero todos comparten un mismo principio: abrir conversaciones desde la experiencia en movimiento.

Principios operativos de las MDM

El trabajo acumulado en escuelas, comunidades y talleres desempeñado por el proyecto Movilidades Adaptativas, ha permitido identificar cinco principios operativos que orientan la implementación de las Metodologías Dialógicas en Movimiento:

- I. Co-diseño: las herramientas se crean y adaptan junto a las personas participantes, reconociendo sus saberes, tiempos y contextos culturales precedentes. Se evita la aplicación rígida de técnicas, priorizando un diseño fluido, situado y reflexivo.
- II. Movilidad y experiencia corporal: el conocimiento se produce en desplazamiento, integrando el cuerpo, los sentidos y las emociones como fuentes legítimas de experiencia y saber.
- III. Mediaciones creativas: el diálogo se apoya en objetos y materiales: cuadernos, mapas, juegos, maquetas que am-

- plían las formas de expresión, permitiendo una comprensión más integral de los fenómenos.
- IV. Ética del cuidado y reciprocidad: la relación entre investigador/a y comunidad se basa en la confianza, la escucha y la devolución de los resultados de forma útil y respetuosa.
 - V. Devolución situada: los productos de la investigación – mapas, exposiciones, cápsulas, cuadernos– regresan al territorio, fortaleciendo los procesos locales de aprendizaje y/o de gestión.

Junto a lo anterior, trabajar con las Metodologías Dialógicas en Movimiento implica también asumir otro ritmo. Frente a la lógica acelerada de la academia y de la planificación técnica, estas metodologías proponen una ética de la lentitud: escuchar con paciencia, dejar espacio para la pausa y aceptar que el conocimiento se teje al compás de la vida local.

En las islas, ese ritmo lo marcan las mareas, los horarios de las lanchas y las estaciones del año; en el método, lo marca la disposición a cuánto demorarse con los otros. Esa lentitud no es accidental, sino una potencia metodológica que permite una comprensión más profunda de la complejidad de los fenómenos sociales.

La lentitud no es falta de acción: es una decisión metodológica y ética para abrir espacio a la escucha, a los cuerpos, a las memorias y a los afectos que emergen cuando dejamos de apurar los pasos. Cuando investigamos en movimiento, ya sea caminando por el muelle, siguiendo el camino a la escuela o bordeando un cerro frente al mar, entendemos que ir despacio es una forma de atención profunda. La pausa, el silencio breve, la respiración que vuelve al cuerpo y el gesto de mirar juntos el paisaje nos permiten *estar con*, no solo *pasar por*. Esta elección dialoga con los movimientos por la lentitud (Honoré, 2004; Stengers, 2019; Berg & Seeber, 2016), que invitan a cuidar los ritmos de la vida y la relación con el territorio, pero también

con saberes situados de comunidades insulares que reconocen que el tiempo no se administra solo en relojes, sino también en mareas, vientos y trayectos compartidos.

Practicar metodologías dialógicas en movimiento desde la lentitud significa diseñar trayectos cortos y sentidos, aceptar desvíos, detenernos donde alguien quiere contar una historia, registrar los silencios y las emociones que aparecen, y devolver siempre con el mismo cuidado con el que caminamos. La lentitud, entonces, no es solo un ritmo: es una forma de relación. Una ética que sostienen las niñas, niños y mayores de las islas y los archipiélagos, quienes saben que para escuchar la isla hay que darle tiempo, y que las preguntas más importantes no llegan corriendo, sino caminando juntas, paso a paso, mirando el mar, tocando la tierra y dejando que la conversación encuentre su propio borde (Iared & Oliveira, 2017; Kowalewski, 2020; Quinn, 2023).

Dispositivos dialógicos en práctica

Las Metodologías Dialógicas en Movimiento se concretan en una serie de dispositivos que transforman el diálogo en experiencia compartida. Cada uno de ellos permite observar, registrar y comprender la movilidad desde dentro de la vida cotidiana, favoreciendo la participación y la expresión de múltiples voces. Más que técnicas, estos dispositivos son mediaciones: espacios intermedios donde la palabra, el gesto y el territorio se entrelazan. Funcionan como herramientas para escuchar de otro modo, devolver lo observado y crear sentido en conjunto. A continuación, se presentan algunos de los dispositivos que articulan los principios de las MDM: siluetas del cuerpo, cartografía de las emociones, cartografías conversadas, maqueta sensorial y juego archipélagia.

*Para más información de otras técnicas o dispositivos se pueden revisar los *Manuales Carta de Navegación I y II* y el sitio www.movilidades.cl

Siluetas: El cuerpo como experiencia significada

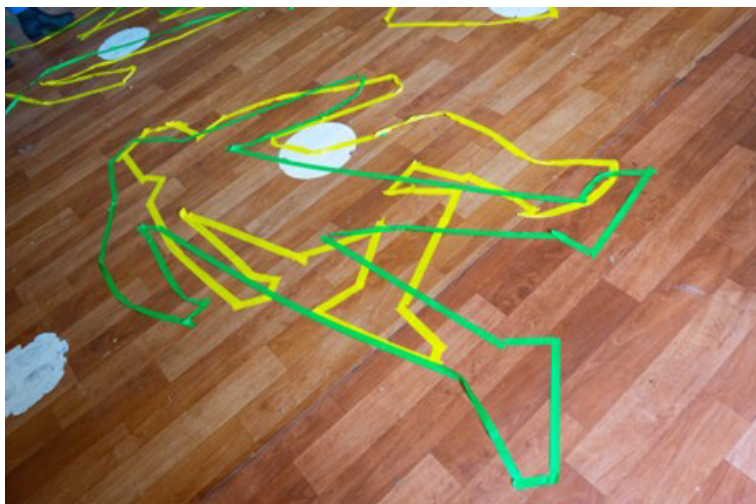
Este dispositivo surge de la necesidad de explorar la relación entre movilidad, cuerpo y emoción. Se inspira en el Enfoque de Cuerpo-territorio (Pérez García, 2024, en Lazo, 2025), el que si bien propone al cuerpo como el primer territorio de opresión, retoma ello desde la idea de corporeidad, la cual alude a las experiencias significadas (Toledo, 2012, en Lazo, 2025) en y por el cuerpo. En el caso del manual *Carta de navegación de la movilidad Vol. I* (Lazo & Ther-Ñancuvilú, 2024), este dispositivo se diseñó para que grupos de niños y niñas que habitan contextos insulares del Sur de Chile, dialogaran y expresaran desde representaciones corporales, cómo van y qué experimentan sus cuerpos en sus trayectos cotidianos.

Entre sus principales objetivos, esta técnica se centró en explorar la relación de las movilidades cotidianas con las experiencias corporales, emotivas y sensoriales; performando de forma lúdica y colectiva las posturas, sensaciones y emociones asociadas a los desplazamientos. Para ello, se abordaron tres etapas metodológicas (Lazo & Ther-Ñancuvilú, 2024): Primero, desde la consigna *imita cómo va tu cuerpo en el viaje desde tu casa hacia tu escuela*, se les pidió a niños y niñas que representaran cómo van y qué experimentan sus cuerpos en movimiento. Segundo, con la ayuda de compañeros o compañeras, trazaron con cinta masking sus siluetas corporales en el suelo. Y, tercero, se repitió el proceso para el viaje de regreso hacia sus hogares, superponiendo sobre la antigua silueta, la nueva con cinta de otro color.

En la imagen 1 se visualizan las siluetas creadas por un niño de Isla Tabón (Archipiélago de Calbuco), quien representó su viaje en lancha: para su viaje de ida, trazó una silueta con extremidades más recogidas, simulando su cuerpo con sueño por el traslado matutino. Su silueta de regreso era más extendida, “porque se sentía más despierto”. La superposición de colores

evidenció el contraste entre la ida más somnolienta (amarillo) y la vuelta más activa (verde).

Imagen 1: Ejemplo de las siluetas corporales



Fotografía elaborada por el Proyecto Movilidades Adaptativas

Este dispositivo manifestó, al menos, tres tipos de aprendizajes generados desde el diálogo corporal: 1) las infancias pudieron expresar desde representaciones visuales los estados corporales de su cuerpo en movimiento; 2) se identificó cómo factores como el clima, la hora del día y el medio de transporte influyen y modifican las experiencias corporales, y 3) se benefició la confianza y la escucha respetuosa entre participantes.

Respecto a proyecciones, las siluetas corporales pueden adaptarse al trabajo en otros contextos y con otros grupos etarios. Esto se presenta como un insumo valioso para, por ejemplo, efectuar diagnósticos participativos de planificación del transporte, diseñar infraestructuras más sensibles, entre otras finalidades.

Cartografía de las emociones

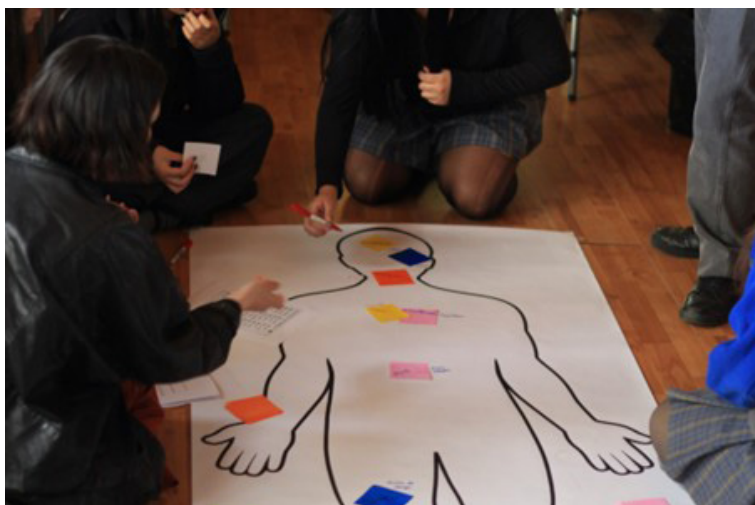
Este dispositivo surge de la intersección entre el Giro Afectivo y los Estudios de la Movilidad (Podalsky, 2021) desde lo que reconoce a los desplazamientos como experiencias cargadas de significado emocional. En base a ello, esta técnica se diseñó para visibilizar cómo las experiencias de movilidad se inscriben en el cuerpo.

A diferencia de la técnica de siluetas corporales, ésta no se centra en crear figuras desde cero, sino que trabaja sobre la base neutral de una silueta corporal preexistente, la que funciona como un mapa de diagnóstico afectivo-corporal donde se localizan las emociones y sensaciones en las zonas donde son experimentadas. Así, este dispositivo tiene por finalidad generar un espacio de trabajo introspectivo y colaborativo para visualizar los malestares y bienestar asociados a los desplazamientos.

La modalidad de trabajo es simple, aunque compleja en tanto las relaciones entre variables que abarca. A grandes rasgos, el ejercicio se centra en vincular emociones a zonas del cuerpo específicas. En la imagen 2 se visualiza el ejercicio corporal en el que participó un grupo de estudiantes liceanos de la ciudad de Osorno. En este caso, niños y niñas abordaron un listado de 12 desigualdades territoriales, los que fueron relacionando a un listado de emociones que dichas problemáticas les suscitaban (cada una trabajada desde un color específico). A su vez, estas emociones fueron vinculadas a zonas corporales, a partir de lo que el grupo manifestó ciertos malestares u otro tipo de afectos corporales producidos por las desigualdades territoriales trabajadas.

Por ejemplo, la “falta de seguridad”, en el transporte se asoció al color rojo y se ubicó en la zona del pecho, describiendo sensaciones de “opresión”. Por su parte, la “discriminación” se situó en la espalda, a modo de un “peso que se carga sobre el cuerpo”.

Imagen 2: Ejemplo de cartografía de las emociones con estudiantes



Fotografía elaborada por el Proyecto Movilidades Adaptativas

Otro caso en el que se aplicó este ejercicio, fue con un grupo de mujeres de la localidad de Calbuco (ver imagen 3). Aquí, el trabajo con siluetas fue utilizado para indagar en las emociones que las participantes sentían con respecto a su territorio pasado, presente y futuro. Para ello, se les pidió que asociaran emociones específicas con zonas del cuerpo en que las experimentaban. El pasado fue trabajado con post-it de color verde, el presente con papeles rosados y el futuro con el color amarillo.

Por ejemplo, algunas mujeres relacionaron al pasado de su territorio, con la frustración, la cual ubicaron en la zona de la cabeza. Respecto al presente, se mencionó a la esperanza, lo cual pegaron en una zona cercana al corazón, desde lo que se infirió que su relación actual con el territorio, les moviliza emociones positivas. Por su parte, una de las emociones despertadas por el futuro de su territorio, fue la emoción, la que igualmente fue pegada en la zona izquierda del pecho.

Imagen 3: Ejemplo de cartografía de las emociones con mujeres



Fotografía elaborada por el Proyecto Movilidades Adaptativas

En cuanto a aprendizajes, este dispositivo permite conocer del propio cuerpo, al relacionar a este con elementos emotivos y afectivos. Así mismo, potencia el trabajo en equipo y visibiliza significaciones comunes con respecto a temáticas de interés social.

Cartografías conversadas: Dibujar el territorio como diálogo

Esta técnica se enmarca en la tradición de la Cartografía Social Participativa, adaptada para el trabajo con infancias en contextos insulares. El *Manual metodológico Vol I* (Lazo & Ther-Ñancuvilú, 2024), la propone como un ejercicio de reflexión y representación colectiva del territorio vivido (ver imagen 4). Sus principales objetivos son, identificar los lugares y rutas significativas que configuran los territorios de la movilidad; además de reconocer

las valoraciones asociadas a diferentes puntos del territorio, tales como rutas, lugares específicos, entre otros.

Imagen 4: Ejemplo de cartografía conversada



Fotografía elaborada por el Proyecto Movilidades Adaptativas

Para ello, la metodología contempló cuatro etapas de trabajo en mapas de territorios archipelágicos específicos: Se inició con la ubicación de los lugares más relevantes para los niños y niñas, lo que fue complementado con las etapas 2 y 3, centradas en identificar las rutas al interior de las islas de origen y las realizadas hacia el resto del archipiélago respectivamente. Para finalizar, las y los participantes indicaron en sus mapas elementos de la flora y fauna característicos de sus territorios, lo que permitió conocer con mayor profundidad el territorio móvil estudiado.

Ejemplo de ello es la imagen 5, la que grafica la cartografía de una niña de Isla Mechuque (Archipiélago de las Chauques). En este caso, se visualizan no sólo los lugares más importantes de la isla para ella –tales como hogares de sus familiares, ami-

gos, lugares de encuentro vecinal, entre otros–, sino también las interconexiones a partir de las prácticas de movilidad que ejerce dentro de su isla y hacia el resto del archipiélago.

Imagen 5: Ejemplo de cartografía conversada



Fotografía elaborada por el Proyecto Movilidades Adaptativas

A partir del diálogo generado del ejercicio de mapeo, esta técnica permitió indagar en los significados inscritos en las geografías personales y los márgenes de conocimiento territorial. Así mismo, se promovieron aprendizajes específicos, como el reconocimiento geográfico del propio territorio, y la identificación de los vínculos establecidos desde la movilidad agenciada. En cuanto a proyecciones, estos mapas figuran como poderosas herramientas para la incidencia comunitaria, evidenciando las prioridades y problemáticas de movilidad desde la mirada de sus reales protagonistas, quienes en este caso, fueron los niños y niñas insulares.

Maquetas sensoriales: Construir el territorio desde los sentidos

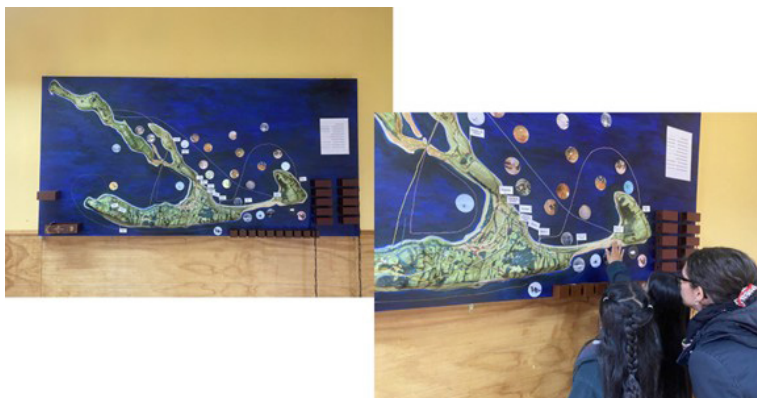
Esta técnica del *Manual metodológico Vol II*. (Lazo, 2025), representa una evolución de las cartografías hacia formatos tridimensionales y sensoriales. Se inspira de la Investigación-creación y del Giro Sensorial, buscando representar el territorio no sólo de forma visual, sino que a través de múltiples sentidos, evidenciando la multiplicidad de modalidades de diálogo inscritas en el territorio móvil. Sus principales objetivos son conocer las prácticas y experiencias de movilidad a partir de estímulos multisensoriales y, desde ello, re-experimentar las movilidades cotidianas a través de la activación sensorial.

Para ello, la metodología contempló tres etapas de trabajo: Primero, el diseño de la estructura de la maqueta y de los dispositivos sensoriales. Estos últimos, son artefactos sonoros, táctiles y visuales desde los que se simula la experiencia de estar en el territorio representado en la maqueta. En segundo lugar, la construcción de la maqueta con el apoyo de un especialista, en la que se integran los dispositivos sensoriales previamente diseñados. Y, para finalizar, la experiencia sensorial guiada, en la que los participantes interactúan con la maqueta y sus dispositivos, narrando sus experiencias de movilidad.

Por ejemplo, en una escuela del Archipiélago de Calbuco (Isla Tabón), se construyó un dispositivo de síntesis metodológico de las técnicas trabajadas con niños y niñas (ver imagen 6). Esta maqueta incluyó diferentes dispositivos sensoriales que incluyeron los sentidos del tacto, el oído y la vista. Respecto al tacto, se insertaron cajas que contenían elementos naturales del territorio, como arena de la playa, hojas de los árboles, entre otros. También se incluyeron grabaciones de sonidos característicos de la zona en dispositivos de mp3, entre lo que destacaron las grabaciones del sonido del mar y del canto de aves de la zona. Por último, se agregaron dispositivos visuales, en este caso, fotografías del territorio

y rutas trazadas con lanas, que indicaron los lugares, especies y trayectos del contexto representado.

Imagen 6: Ejemplo de maqueta sensorial



Fotografía elaborada por el Proyecto Movilidades Adaptativas

Este ejercicio despertó importantes aprendizajes en los niños y niñas, quienes se reconocieron en la maqueta no solo a partir de sus rutas cotidianas que estaban allí plasmadas con hilos de colores, sino que también, a partir de descubrir muchos de los elementos que ellos habían trabajado anteriormente con los investigadores en las diferentes técnicas aplicadas. Esta maqueta permitió el reconocimiento del territorio propio, la concientización del medio ambiente y la visibilización de las historias personales que dieron forma a la maqueta sensorial.

El juego Archipelagia: aprender del territorio jugando

Inspirado en metodologías de gamificación y del aprendizaje en base al juego, Archipelagia (Lazo & Ther-Ñancuvilú, 2024) es un juego de mesa creado para indagar en el conocimiento territorial y de las movilidades cotidianas, además de promover el aprendizaje

colaborativo a partir de preguntas de conocimiento y mímicas. La dinámica de juego se estructura en torno a un tablero de juego tipo *Monopoly* (ver imagen 7), el cual está compuesto por un conjunto de casillas que conectan el inicio y con la meta. A partir del lanzamiento de dados, las y los jugadores van participando de una serie de retos de preguntas y mímicas sobre el territorio. Quien llega primero a la meta, gana el juego.

Imagen 7: Ejemplo de tablero de juego Archipelagia



Fotografía elaborada por el Proyecto Movilidades Adaptativas

Este juego emerge como una herramienta de investigación y/o aprendizaje que revela conocimientos tácitos sobre el territorio y la movilidad, que difícilmente emergerían en entrevistas o procedimientos tradicionales de enseñanza. En algunos territorios se ha avanzado en co-crear junto con los mismos niños y niñas su propia versión de juego con preguntas y respuestas.

Esta metodología permite generar una dinámica lúdica que reduce las asimetrías entre investigadores/profesores y par-

ticipantes/estudiantes generando diálogos. Respecto a su proyección, el formato del juego es adaptable a otros territorios y temáticas de trabajo, mediante el diseño de tablero y cartas con pertinencia territorial.

Conclusiones: Investigar en y con el movimiento

Las Metodologías Dialógicas en Movimiento (MDM) se presentan no como un simple conjunto de técnicas metodológicas, sino como una postura ético-política y epistemológica frente a la investigación social. Este capítulo ha navegado por los fundamentos y prácticas de las MDM, revelando que su potencia transformadora radica en su capacidad para entrelazar el diálogo, el movimiento y la creación colectiva en un mismo gesto metodológico. Lejos de ser un marco rígido, las MDM se configuran como un mapa-vivo que se va reestructurando constantemente en el movimiento.

A lo largo de este recorrido, se ha evidenciado que investigar desde y con el movimiento implica un cambio de paradigma. Al desplazar el foco de la mera extracción de datos, hacia la co-construcción de sentidos compartidos, las MDM desafían las jerarquías tradicionales del conocimiento. Dispositivos dialógicos, como las cartografías conversadas, las maquetas sensoriales o el juego no son simples herramientas de recolección; son prácticas relacionales de las que emergen conocimientos situados, corporeizados y múltiples voces. Estos dispositivos, desde los principios educativos de Paulo Freire (1970), implican aceptar que “nadie investiga sobre otros, sino que se investiga con otros”.

La experiencia acumulada en los archipiélagos del Sur de Chile, corrobora que este enfoque es especialmente pertinente para trabajar con grupos históricamente invisibilizados, como las infancias o los jóvenes. Al reconocer a niñas y niños como sujetos epistémicos y expertos en sus propias experiencias de movilidad, las MDM materializan una justicia epistémica. Per-

miten captar la complejidad de fenómenos como la movilidad insular, revelando su dimensión afectiva, sensorial y relacional. Así, el viaje de ida registrado en una bitácora móvil, no es sólo un trayecto físico, sino un mapa de emociones, encuentros y estrategias de adaptación.

Sin embargo, adoptar este enfoque conlleva desafíos significativos. Exige del investigador/a una reflexividad constante, una disposición a la lentitud y un compromiso inquebrantable hacia la ética de cuidado. Implica renunciar a la ilusión de control y abrazar la imprevisibilidad del diálogo genuino y de todo trabajo de campo en contextos de alta complejidad territorial. La planificación debe ser flexible y adaptativa, capaz de moldearse a los ritmos comunitarios, las adversidades climáticas y el movimiento del entorno.

En esencia, el valor sustantivo de las MDM no reside únicamente en los hallazgos que produce sobre la movilidad, sino en los procesos relacionales que activan: fortalecen el tejido social, visibilizan saberes locales y devuelven a la investigación su potencial como herramienta de liberación y empoderamiento colectivo.

Como invitación final, las Metodologías Dialógicas en Movimiento nos convocan a cruzar los límites de la racionalidad investigativa tradicional. Proponen un quehacer científico que abraza la complejidad y la diversidad de voces como fuentes para co-crear, desde la investigación, territorios más justos, resilientes y habitados colectivamente.

Referencias

- Baldacchino, G. (2006). Islands, island studies, island studies journal. *Island Studies Journal*, 1(1), 3–18.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understand-

- ding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.
- Berg, M., & Seeber, B. K. (2016). *The slow professor: Challenging the culture of speed in the academy*. University of Toronto Press.
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta poética*, 27(1), 97-114.
- Cortés-Morales, S. (2011). "Al infinito y más allá. "Espacialidad y movilidad en la vida cotidiana de niñas y niños en Santiago, Chile" [Tesis para optar al título de Antropóloga Social]. Universidad de Chile.
- De Freitas, E. (2017). Karen Barad's quantum ontology and posthuman ethics: Rethinking the concept of relationality. *Qualitative Inquiry*, 23(9), 741–748.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (2a Ed.). Montevideo: Tierra Nueva.
- Grydehøj, A. (2017). A future of island studies. *Island Studies Journal*, 12(1), 3–16. <https://doi.org/10.24043/isj.1>
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of the partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <http://doi.org/10.2307/3178066>
- Honoré, C. (2004). *In praise of slowness: Challenging the cult of speed*. HarperOne.
- Iared, V. G. & Oliveira, H. T. D. (2017). Walking ethnography for the comprehension of corporal and multisensorial interactions in environmental education. *Ambiente & Sociedade*, 20(3), 97-114.
- Ingold, T. (2007). Materials against materiality. *Archaeological dialogues*, 14(1), 1-16.
- Kowalewski, M. (2020). Is it research or just walking? Framing walking research methods as "non-scientific". *Geoforum*, 114, 59-65..
- Lazo, A. (2025). *Carta de navegación de la movilidad II. Técnicas creativo-sensoriales para trabajar colaborativamente*. ISBN 978-956-423-538-7.
- Lazo, A. y Ther-Ñancuvilú, S. (2024). *Carta de navegación de la movilidad. Técnicas creativo-sensoriales para aplicarse con infancias en contextos insulares y archipelágicos*. ISBN 978-956-418-527-9.
- Massey, D. (2005). *For Space*. Sage.
- Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography*. Sage Publications.

- Podalsky, L. (2021). El giro afectivo. En J. Poblete (Ed.), *Nuevos acercamientos a los estudios latinoamericanos. Cultura y poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sheller, M. & Urry, J. (2018). Movilizando el nuevo paradigma de las movilidades. *Quid* 16, (10).
- Sheller, M. & Urry, J. (2006). The new mobilities paradigm. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 38(2). <https://doi.org/10.1068/a37268>
- Stengers, I. (2019). *Otra ciencia es posible: Manifiesto por una desaceleración de las ciencias*. Futuro Anterior Ediciones.
- Quinn, K. (2023). Taking live methods slowly: inhabiting the social world through dwelling, doodling and describing. *Qualitative Research*, 23(4), 737–752.

Caminata dialógica: hacia una pedagogía peripatética del territorio con la sabiduría del cuerpo¹

Francisco Ther-Ríos²

Resumen

El interés de este ensayo es presentar la caminata como una práctica relacional que transforma el territorio en un espacio vivido, permitiendo a maestros y aprendices participar en el codiseño de mundos futuristas posibles. Entendemos que el territorio se

1. Para el Segundo Encuentro de la Red Internacional de Metodologías Dialógicas, realizado en Osorno del 24 al 26 de septiembre de 2025, junto a Alejandra Lazo programamos para la tarde del viernes un espacio de encuentro y de conversación entre los estudiantes de la Carrera de Antropología de la Universidad de Los Lagos y los/as académicos/as que habían participado en el evento en la calidad de expositores/as. Los patios y pasillos del Campus Chuyaca de la universidad fueron los escenarios para que seis grupos de estudiantes conversarán, caminando, con algunos/as de los/as profesores/as. Posteriormente, algunas participantes del Encuentro me motivaron a que escriba sobre la actividad organizada. En principio me resistí y no presté mucho interés pues no solo tenía entre manos escribir sobre la ponencia que había presentado en el evento sobre modelos mentales y formas de hacer pequeñas justicias territoriales, sino porque no había simplemente reparado en lo que la caminata potenciaba. Hasta que varias semanas después, regresando de hacer clases, y sin taxi disponible, caminé de vuelta a casa. Ciertamente el cuerpo en movimiento muchas veces nos activa, y recordé. Volví, imaginariamente, a esa tarde del 26 de septiembre, caminando con los maestros/as y estudiantes. Entonces reparé en las preguntas e ideas vivas, que hacían surgir respuestas y nuevas preguntas. Agradezco entonces, con especial cariño a mi compañera Alejandra y a nuestra amiga Silvia Loch por sentir/pensar/imaginar que la idea de la caminata dialógica era necesario escribirla, quizás con la posibilidad de replicarse en otras instancias.

2. El autor agradece al Centro Internacional Cabo de Hornos, Proyecto CHIC ANID/BASAL FB210018.

constituye como tiempo espacializado de las actividades humanas, un palimpsesto con capas de historia y tradición que los caminantes leen a través de su presencia corporal. En este marco, se promueve una “indagación con” los participantes en lugar de una “etnografía sobre” ellos, lo que precisa a la caminata como una práctica multisensorial y háptica, en la cual el cuerpo funciona como un sensor de atmósferas afectivas y ritmos. Con lo cual se destaca que la comprensión real del territorio solo emerge en medio de esta acción. Se propone que, metodológicamente, la práctica de la caminata dialógica es posible de organizar en tres etapas: preparación (diseño del acontecimiento), ejecución (andar transductor y sensorial) y cierre (creación de un “archivo” y validación colectiva de los saberes). En último término, se presentan los propósitos de la caminata dialógica, incluyendo la democratización del conocimiento, el empoderamiento comunitario y la creación de “timescapes” que vinculan la memoria del pasado con la esperanza del porvenir. La reflexión concluye con la idea que la caminata dialógica potencia una ética situada y afectiva que resiste la alienación burocrática al tiempo que reen-canta el territorio compartido.

Introducción

¿Qué sucede cuando la enseñanza del conocimiento se reduce a una mercancía estática confinada entre cuatro paredes? Esta interrogante cuestiona la desconexión de las prácticas pedagógicas con la realidad material y social, impulsando la búsqueda de alternativas que vinculen la reflexión con la experiencia, con la vida vivida. Una posible gradiente de prácticas pedagógicas iniciaría con la racionalización de la “enseñanza de estar sentado”, culminando con una racionalidad abierta que permite el encuentro táctico con el territorio.

Tabla: Gradiente de formas y prácticas pedagógicas

<i>Forma / práctica</i>	<i>Relación estudiante-saber</i>	<i>Perspectiva</i>	<i>Consecuencia</i>
Pedagogía en base a estar sentado	Asimetría total. El alumno es un “objeto” pasivo, y el saber es una mercancía estática.	Distributiva (elementos)	Inmovilidad
Pedagogía de transporte	El estudiante como pasajero. La clase es solo un medio mecánico para llevar al aprendiz hacia un objetivo.	Transición distributiva a estructural	Desplazamiento
Pedagogía del acompañamiento	Simetría táctica. Se le pide al estudiante o aprendiz “que hable” para conocer su mundo subjetivo, así el saber se explora en el decir intersubjetivo.	Estructural (relaciones entre elementos, positivas o negativas)	Interacción
Pedagogía participativa	Sujeto activo. Se libera el decir y el hacer del aprendiz para transformar la realidad.	Dialéctica (relaciones participativas)	Transformación
Pedagogía peripatética	Simetría estratégica. Se piensa/siente/actúa en movimiento, como unidad indivisible.	Dialógica (sistema)	Co-creación

Frente a las prácticas pedagógicas tradicionales, la caminata dialógica emerge como una propuesta relacional basada en el movimiento. Aquí, el movimiento no será un simple despla-

miento, sino el proceso mismo de formación de saberes situados. El propósito de este ensayo es entonces fundamentar la caminata dialógica como un dispositivo pedagógico capaz de transformar el entorno en un espacio vivido para el codiseño de mundos futuristas posibles. Se argumenta que esta práctica activa una sociabilidad de “horizonte común” y una ética situada que democratiza la producción de conocimiento. Para sustentar esta postura, el análisis se organiza de la siguiente manera: primero, se examina el concepto de territorio como un palimpsesto de historias y tiempos propios susceptibles de ser aprehendidos mediante la presencia corporal; segundo, se analiza la transición de una “etnografía sobre” hacia una “indagación con”, donde el investigador asume un rol de co-responsal en una danza de responsividad mutua; tercero, se explora la geografía no-representacional y la hapticidad como herramientas para captar la vibración de la materia y el dinamismo del mundo; para finalmente, llegar a describir los propósitos transformadores de la caminata, y ofreciendo una guía para su organización metodológica.

Espacio y territorio: habitar de tiempo

La educación institucionalizada ha perpetuado durante siglos una “enseñanza de estar sentado” (*Stillsitzlehre*), un formato de aprendizaje descontextualizado que separa al sujeto de su entorno material y social (Seele, 2024; Tiedemann, 2024). En este esquema, el saber suele percibirse como una mercancía estática transmitida en recintos cerrados, ignorando que aprender es, en esencia, una práctica del conocimiento y una exploración de las interrelaciones entre percepción y creatividad (Ingold, 2015). Esta inmovilidad pedagógica no es un accidente, sino parte de lo que Dorothy Smith define como un “régimen dominante”, que despoja a los sujetos de sus métodos locales de indagación para imponer metodologías abstractas (Smith, 1987, citada en

DeFehr, 2018). Frente a estos modelos que operan desde una “maestría total” y que han conducido a desastres sociales y ecológicos, la caminata se propone como una de las “líneas de fuga” que permiten rediseñar mundos más allá de la modernidad de la Ilustración (Nhemachena, 2024). El andar compartido rompe el aislamiento del sujeto cartesiano, transformando el aprendizaje en una “investigación-creación” en la cual el conocimiento no se extrae como una mercancía, sino que se genera en el entremezclarse de organismos vivos (Springgay & Truman, 2018; DeFehr, 2018).

Frente a tal pausa, la escuela peripatética rescata, desde hace siglos, el “pensar en movimiento”, proceso en el cual la locomoción y la cognición forman una unidad indivisible (Ingold, 2015; Seele, 2024; Inglezaki, 2024). Esta práctica relacional integra el giro sensorial, asumiendo que percibimos el entorno por un “camino de observación” mediante el cual el tacto, el olfato y el oído resultan inseparables del paso (Pink, 2015; Ingold, 2010; Bruscato Portella, 2024). Bajo esta lógica, el investigador actúa como un co-responsal que responde a lo que la ocasión llama, transformando el trayecto en un “timescape” que entrelaza la memoria del pasado y los pies del presente con la especulación del porvenir (DeFehr, 2018; Cooper, 2024). De este modo, se antagoniza la rigidez escolar con la emergencia de situaciones imprevistas, permitiendo que aprendiz y maestro participen en un rediseño del mundo en el que se transita hacia mundos futuristas posibles (Nhemachena, 2024; Bruscato Portella, 2024).

La caminata dialógica emerge no como un simple desplazamiento físico, sino como una práctica relacional que activa la conversación, la observación y la escucha del entorno (Strohmayr, 2023). En ella se activa una sociabilidad particular donde los caminantes no sólo se miran “cara a cara”, sino que miran en la misma dirección, compartiendo un horizonte común (Myers, 2010; Ingold, 2025). Este “caminar juntos” motiva un intercambio

de perspectivas y memorias que transforman la trayectoria-espacio en un lugar de encuentro vivo (Myers, 2011; Seele, 2024). La ecología del andar juntos trae efectos que escapan a las intenciones iniciales de los caminantes, entrando en un juego de interacciones imprevisibles (Morin, 2006). En este andar, el diálogo itinerante posibilita la emergencia de un “ponerse de acuerdo”, validarse colectivamente y abrirse a un potencial transformador (Lazo Corvalán & Ther-Ríos, 2025). Parafraseando a Heidegger, y sin extremar apreciaciones, se trata de un andar que posibilita que las cosas se mantengan reunidas. Este “caminar poético” territorializa el espacio y otorga un sentido profundo al andar (Heidegger, 1960; Ther-Ríos, 2015). Bajo esta premisa, el aula tradicional de desdibuja para dar paso a un espacio vivido en el presente preñado de historias y tiempos propios para compartir y convivir (Ther-Ríos, 2015), posibles de ser aprehendidas mediante la presencia corporal mutua (Seele, 2024).

El territorio como acontecimiento

Desde la “Antropología del Territorio” (Ther-Ríos, 2012), el territorio deja de ser una superficie inerte para ser comprendido como “tiempo espacializado de las actividades humanas” (Ther-Ríos, 2015). Esta concepción permite al caminante leer el relieve no solo como geografía física, sino como un manuscrito denso o palimpsesto, donde se amontonan capas heterogéneas de historia y tradición (Ther-Ríos, 2015; Urquijo, 2023). Al caminar, el investigador y el aprendiz se sumergen en la “ubicuidad en la densidad” (de Certeau, 1996), un ejercicio de liberación para que los caminantes instituyan sus propios mapas como un verdadero acto de enunciación que no se puede leer por completo, salvo como “timescapes” donde la exploración de territorios futuros se combina con la lectura del tiempo pasado (Cooper, 2024). Al caminar no solo nos movemos a través del espacio, sino que aconte-

ceмос en él. Los caminantes construyen, en su andar, un proceso continuo de venir, de trama y textura (Ingold, 2015).

La caminata dialógica es también un punto de encuentro del investigador y el aprendiz que rompe la distancia cartesiana entre el sujeto que conoce y el objeto conocido; los caminantes dejan de ser simples espectadores para transformarse en “observadores/actores”, siempre modificándose por medio del diálogo (DeFehr, 2018). Esta posición exige estar “ahí con” los compañeros conversacionales, permitiendo que el proceso sea “manejado-situacionalmente” según lo que la ocasión llama y de la manera en la cual lo llama (Anderson en DeFehr, 2018; Seele, 2024). Al adoptar esta postura, el investigador reconoce que el entendimiento rinde frutos solo en la respuesta activa, una fusión dialógica en la cual los participantes son transformados en una comunión por la cual no siguen siendo lo que eran (Gadamer, 2007). Se transita así de una “etnografía sobre” a una “indagación con”, generando un texto participativo con múltiples co-autores en que el contenido y el proceso están intrincadamente entretejidos (DeFehr, 2018). Este encuentro genera una “liberación de la comunicación”, permitiendo que los datos dejen de ser cifras estáticas y comiencen a “hablar”, contando sus propias historias e intimidades durante el tránsito (Ther-Ríos, 2015). Como señala Giannini (1999), se trata de un proceso de “hacerse paulatinamente semejante a la cosa conocida”, una sensibilidad que permite aprehender el “hacer/decir social” en situaciones concretas (Giannini, 1999; Ther-Ríos, 2015; Canales, 2006). En este sentido, la caminata aun cuando tiene un cierto recorrido preconcebido, se asimila más al acto de navegar que a una receta previa. Pues solo una vez que estamos navegando, comprendemos realmente cómo lo estamos haciendo (Ther Ríos, 2020).

Estar navegando el territorio implica un involucramiento atento en el cual la comprensión solo surge en medio de la acción y el movimiento. Esta experiencia se constituye como una prácti-

ca multisensorial al entenderse como un “camino de observación” por el cual el tacto, el olfato y el oído resultan inseparables del paso, del moverse. Al navegar, el cuerpo opera como un sensor de atmósferas afectivas que escapan a las representaciones estáticas, facilitando que los estímulos sensoriales disparen meditaciones profundas sobre el entorno. Así, el navegante se sintoniza con el dinamismo del mundo, aprehendiendo la realidad mediante su presencia corporal. En esta línea, el trabajo de Sarah Pink (2015) es fundamental para entender que la caminata -o lo mismo, el navegar- es una práctica multisensorial (Pink, 2015). La etnografía sensorial propone que percibimos el mundo a través de un “camino de observación”. El tacto, el olfato y el oído son inseparables del movimiento (Pink, 2015; Ingold, 2010; Bruscato Portella, 2024). Al caminar, el cuerpo se convierte en un sensor que detecta atmósferas afectivas y ritmos cotidianos que escapan a las representaciones estáticas de los mapas convencionales (Sumarjoto & Pink en Bruscato Portella, 2024; Strohmayer, 2023). La geografía no-representacional refuerza esta idea al enfocarse en la vida y el pensamiento “en proceso” (Cadman, 2009; Larsen, 2025).

Aquí, el interés se desplaza de la pregunta “¿qué es el cuerpo?” a “¿qué puede hacer un cuerpo?” mientras camina, se mueve o navega, reconociendo que nuestras capacidades de afectar y ser afectados preceden a la reflexión cognitiva (Cadman, 2009; Strohmayer, 2023). La caminata dialógica es posible de concebir entonces como una performatividad que no solo describe el mundo, sino que lo “hace” paso a paso (Strohmayer, 2023), y ello implicará que los estímulos sensoriales disparen también meditaciones profundas (Minkkinen, 2022). Esta sintonía multisensorial permite lo que Katerina Inglezaki (2024) denomina una “lectura tidaléctica” de los paisajes, que involucra un pensamiento gigante (como el mar) que abraza el movimiento rítmico y no lineal de la vida. A través de cartografías especulativas, el cuerpo en movimiento deja de registrar solo lo visible para captar lo

no-objetivo y lo afectivo. La caminata se convierte en una especie de “hapticidad” (*hapticality*), una política del sentir que reconoce la vibración de la materia y la fuerza de la eficacia causal del mundo antes de que esta sea procesada por la conciencia reflexiva (Harney & Moten en Springgay, 2018).

El fin de la caminata dialógica es estimular una democracia cognitiva (Morin, 2006) basada en un diálogo fluido que reencanta el mundo de los participantes con su codiseño de alternativas de empoderamiento (Martínez & Camas, 2016). Por lo tanto, la caminata dialógica requiere de una ética (Morin, 2006), exige lo que Lazo Corvalán y Ther-Ríos (2025) denominan “ética situada y afectiva”, con lo que el compromiso de los caminantes se va construyendo inseparable de una militancia por un locus digno (Martínez & Camas, 2016). Asumir estos desafíos implica una “ética situada” que prioriza el vínculo de confianza y respeto mutuo (Lazo Corvalán y Ther-Ríos, 2025). En un contexto de aceleración social, la caminata actúa como una “ciencia slow” (Stengers, 2019) que se toma el tiempo necesario para habitar la incertidumbre y resistir la alienación burocrática que asfixia la pasión vocacional del educador (Rosa, 2013; Lazo & Ther-Ríos, 2025). Esta ética no es un código estático, sino una creación permanente, un “temblor” que nos invita a la inquietud del cuestionamiento constante y a la búsqueda de respuestas que, aunque provisionales, sean dadoras de vida (Klein en Morin, 2006; De-Fehr, 2018). No se trata entonces de una participación simbólica, sino de una participación real y significativa que democratiza la producción de conocimientos y saberes (Lazo Corvalán & Ther-Ríos, 2025). Así, en la caminata dialógica el cuerpo, el territorio y el aprendizaje se entrelazan en un flujo incesante de renovación.

Desde este dispositivo pedagógico es viable que la investigación interdisciplinaria contemporánea se reoriente hacia un estudio de las líneas de vida, como forma de comprender parte de la existencia humana no como un conjunto de puntos o posiciones

estáticas, sino como un proceso continuo de movimiento e interrelación (Ingold, 2015). Desde la metáfora del palimpsesto, el investigador-andante no lee la realidad desde la distancia, sino que, al caminar junto al aprendiz, ayuda a que los relieves de la historia y los trazos de lo que se está escribiendo en el momento del caminar cobren sentido y profundidad bajo la presión de los pasos de ambos (Strohmayr, 2023; Springgay & Truman, 2018). La lectura de este palimpsesto territorial no se limita a una mirada retrospectiva; requiere la construcción de paisajes temporales en los cuales la memoria del pasado se convierta en la energía necesaria para la esperanza (Cooper, 2024). Al caminar, activamos un “futurismo experiencial”, práctica que hace que los futuros hipotéticos estén disponibles de forma tangible y performativa, permitiendo que las comunidades salgan de la parálisis creativa frente a las crisis contemporáneas (Candy & Dunagan en Bruscato Portella, 2024). De este modo, el territorio deja de ser una acumulación de puntos discretos -al estilo de la línea genealógica de Darwin- para ser comprendido como una multitud de hilos tejidos en una maraña de relaciones siempre en expansión (Ingold, 2015).

Horizontes y sentidos del andar compartido

Los propósitos de una caminata dialógica trascienden el simple desplazamiento físico, configurándose como un dispositivo educativo, relacional y transformador que articula el cuerpo, el territorio y la producción de saberes situados. Describimos, al menos, cinco propósitos:

- 1. Transformación pedagógica y “pensar en movimiento”:** como lo comentamos, uno de los objetivos primordiales es romper con la “enseñanza de estar sentado”, que descontextualiza el aprendizaje y lo separa del entorno vivido. La caminata dialógica entonces busca:

- Integrar la locomoción y la cognición en una unidad indivisible, asumiendo que el pensamiento es en sí mismo un proceso “motional” (una forma de pensar y conocer) que corre a lo largo del suelo.
- Convertir la experiencia sensorial en un “camino de observación” donde el tacto, el olfato y el oído son inseparables del movimiento, permitiendo que el conocimiento crezca a medida que el sujeto avanza.
- Establecer una “pedagogía del territorio” que utilice el encuentro auténtico con lugares, cosas y personas como base del desarrollo de una personalidad madura.

2. Democratización del conocimiento y co-autoría: desde la investigación social de segundo orden y la indagación dialógica, el propósito es decolonizar las prácticas extractivas de datos, para:

- Pasar del rol de analista externo al de “co-responsal”, el investigador y el participante caminan al lado como compañeros de aprendizaje.
- Generar un “texto participativo” con múltiples co-autores, permitiendo que los participantes den forma no sólo al contenido sino al proceso mismo de investigación.
- Alcanzar una “democracia cognitiva” que valide colectivamente los saberes locales por su potencial transformador y no sólo por criterios académicos tradicionales.

3. Empoderamiento y resiliencia comunitaria: la caminata dialógica actúa como una “etnografía de empoderamiento” destinada a transformar la realidad social de una manera única de:

- Regular el significado de lo que se siente a través de la construcción discursiva de la emoción durante el andar, convirtiendo el miedo o la angustia en sentimientos cons-

cientes procesados colectivamente.

- Construir un sentimiento de pertenencia a través de la co-creación de espacios y tiempos compartidos.

4. Diseño de futuros (“timescapes”): el andar compartido tiene un fuerte propósito especulativo y anticipatorio que posibilita:

- Crear “design timescapes” (paisajes temporales) que vinculen los registros del pasado con la energía de la esperanza para proyectar mundos posibles y deseables.
- Contrarrestar la parálisis creativa frente a crisis globales (como el cambio climático o la pérdida de biodiversidad) mediante el involucramiento atento con el territorio.
- Construir “futuribles”, es decir, imaginar y fabricar críticamente futuros alternativos que trasciendan las lógicas modernistas.

5. Vínculo Relacional: finalmente, la práctica busca activar una sociabilidad particular denominada “conversive wayfinding” (búsqueda de camino conversiva, Myers, 2010) que pretende:

- Facilitar la “responsividad mutua”, donde todos miran en la misma dirección compartiendo un horizonte común.
- Producir un intercambio de perspectivas y memorias que transforman el espacio en un lugar de encuentro vivo.
- Funcionar como un “dispositivo de análisis” que pone en marcha dinámicas de reflexión interna y pactos por la diversidad entre los actores territoriales.

Diseño del acontecimiento peripatético

La organización de una caminata dialógica supone tres implicados. El facilitador-caminante, quien deja de ser “maestro” para ser un transductor que traduce saberes y dinamiza las relaciones horizontales. Los participantes activos, con compromiso sensorial, corporal y subjetivo, como los estudiantes o vecinos, que determinan los resultados del proceso. Y, los expertos locales o habitantes no humanos (árboles, ríos) que guían la atención hacia temporalidades no antropocéntricas. La caminata dialógica, inspirada en la tradición de Aristóteles de “pensar en movimiento”, transforma el entorno en un “espacio vivido”, propiciando que emerjan aprendizajes desde la relación táctica con el mundo. Ello implica el desarrollo de tres etapas: de preparación, de ejecución y de cierre.

1. Etapa de preparación: el diseño del “acontecimiento”. Antes de iniciar la caminata, el facilitador debe actuar como un co-responsal que prepara el terreno sin determinarlo de forma procedimental:

- Se elige un ambiente que sea temáticamente inspirador, pero no intrusivo, buscando estímulos que enriquezcan el objeto de reflexión (ej. un río para hablar de fluidez o un mercado para la diversidad social).
- Los caminantes se equipan con herramientas que alteran la función del andar: grabadoras para “diarios de campo sonoros”, espejos retrovisores para observar lo que queda atrás, o cámaras estenopeicas para capturar el ritmo de la luz.
- Los participantes dibujan un croquis mental de una ruta significativa de su pasado para superponerla especulativamente al territorio actual.

2. Etapa de ejecución: el andar “transductor” y sensorial. Durante la caminata, se prioriza la “responsividad mutua” y la sintonía con las ecologías vivas:

- Los caminantes no se miran cara a cara (lo cual puede ser agresivo), sino que caminan lado a lado, mirando en la misma dirección y compartiendo un mismo panorama.
- La marcha sigue una dinámica de exhalación e inhalación; inhalar para recolectar impresiones del mundo y exhalar para propulsar el pensamiento hacia adelante. Se motivan algunas pausas para que el grupo se reúne para discutir nudos críticos encontrados.
- La caminata se convierte en una práctica de orientación que es, a la vez, una acción de identidad y creación de lugar. Se invita a los participantes a notar la “eventualidad de los lugares”, desde un graffiti hasta un cambio en la textura del suelo.

3. Etapa de cierre: el “anarchivo” y la validación colectiva. Al finalizar, el proceso no termina en una conclusión estática, sino en un procedimiento de retroalimentación:

- Se crean diagramas circulares que sintetizan las múltiples temporalidades vividas (pasado, presente y futuro especulativo), integrando capas de suelo, agua y aire (a la manera de retratos tidalécticos).
- El conocimiento generado no se valida por especialistas, sino colectivamente, evaluando su capacidad para transformar las angustias sociales y proponer nuevos modos de habitar.
- Se construye un registro abierto (fotos, audios, objetos encontrados) que sirve como “alimentación hacia adelante” para futuras investigaciones (el anarchivo).

Conclusiones

En definitiva, la caminata dialógica se proyecta como un dispositivo pedagógico disruptivo. Este enfoque subvierte la hegemonía de la “enseñanza de estar sentado”. La propuesta redefine la relación entre el ser humano, el conocimiento y su entorno material. Se asume que el aprendizaje no es una mercancía estática. Por el contrario, representa una unidad indivisible de locomoción y cognición.

1. El territorio como tiempo espacializado:

El territorio deja de entenderse como una superficie inerte. Se aprehende ahora como el “tiempo espacializado de las actividades humanas”. Bajo esta lógica, el relieve opera como un palimpsesto denso. Es un manuscrito en el cual se amontonan capas heterogéneas de historia, tradición y vida cotidiana. El caminante lee estas capas mientras acontece en ellas. Esta perspectiva transforma el acto de caminar en un ejercicio de lectura tidaléctica del paisaje. En este proceso, el pasado y el porvenir se entrelazan rítmicamente en la experiencia del presente. El territorio se revela entonces como una malla de hilos tejidos en una maraña de relaciones siempre en expansión, alejándose así de la imagen de puntos discretos e aislados.

2. El investigador como co-responsal

El rol del investigador se desplaza y surge como un co-responsal. Este actor responde activamente a lo que la ocasión llama y de la manera en que ésta lo llama. La indagación social rechaza las industrias extractivas de datos. El proceso se transforma en una “indagación con” los participantes y exige una sintonización relacional con presencia corporal mutua. El entendimiento rinde aquí frutos solo en la respuesta activa; así, el proceso genera un

texto participativo y polifónico con múltiples co-autores. En este texto, el contenido y el procedimiento investigativo se reconocen/están intrincadamente entretejidos.

3. El giro sensorial y la hapticidad

La práctica integra el giro sensorial. En la caminata dialógica percibimos el entorno a través de un “camino de observación”. En este camino, el tacto, el olfato y el oído resultan inseparables del paso. El cuerpo funciona entonces como un sensor de atmósferas afectivas que capta ritmos cotidianos que escapan a las representaciones estáticas de los mapas convencionales. Esta sintonía permite una hapticidad que reconoce la vibración de la materia, **valorándose** la fuerza de la eficacia causal del mundo antes de que esta sea procesada por la conciencia reflexiva. De nueva cuenta, al caminar el sujeto se sumerge, capta lo no-objetivo mediante un involucramiento atento que reencanta afectivamente su vida cotidiana.

4. Propósitos y futuros posibles

La caminata dialógica persigue la transformación pedagógica mediante el “pensar en movimiento”. Este proceso que integra la locomoción y la cognición como un flujo que corre a lo largo del suelo, es un dispositivo que estimula una democracia cognitiva y que valida los saberes locales por su potencial transformador. A través del andar compartido, se activan también “design timescapes”. En la práctica, se construyen “futuribles”, se imaginan colectivamente, y se fabrican críticamente futuros alternativos.

5. Metodología y el anarchivo

El diseño de la caminata se organiza en etapas de preparación, ejecución y cierre. Esto garantiza que el andar sea un aconte-

cimiento diseñado para la emergencia. En ello el uso de herramientas sensoriales permite capturar la complejidad del paisaje mientras que los retratos tidalécticos registran múltiples temporalidades. El resultado final es el anarchivo, un registro abierto y vivo compuesto por fotos, audios y objetos. El anarchivo sirve como “alimentación hacia adelante” para futuras investigaciones.

Por lo expuesto, la caminata dialógica representa una ética situada y afectiva. Rechaza la alienación burocrática y propone una *Ciencia Slow* capaz de habitar la duda. Esta ética no es un código estático, es más bien una creación permanente. Una especie de “temblor” que invita a la inquietud del cuestionamiento constante y a la búsqueda de respuestas dadoras de vida. En conclusión, este dispositivo nos mueve hacia mundos futuristas posibles donde el diálogo itinerante, y la sabiduría del cuerpo, pueden reencantar el territorio que habitamos, siempre, colectivamente.

Referencias

- Bruscatto Portella, G. (2024). La naturaleza camina: cartografías especulativas e inteligencia artificial para diseñar futuros experienciales. *Revista 180*, (54), 32-51.
- Cadman, L. (2009). *Teoría no-representacional/Geografías no-representacionales*. University of Glasgow.
- Canales, M. (Coord.). (2006). *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. LOM.
- Candy, S., & Dunagan, J. (2016). The Experiential Turn. *Human Futures*, (26).
- Cooper, C. (2024). *Design timescapes: futuring through visual thinking*. University of Sydney.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano 1, artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.

- DeFehr, J. (2018). Indagación Social Dialógica: Sintonización, Responsividad y Responsabilidad. *International Journal of Collaborative-Dialogic Practice*, 8(1), 27-43.
- Gadamer, H. G. (2007). *Verdad y Método*. Tomo 1: *Fundamentación de una hermenéutica filosófica*. Ediciones Sígueme.
- Giannini, H. (1999). *La reflexión cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencia*. Editorial Universitaria.
- Heidegger, M. (1960). ...Poéticamente habita el hombre... (...Dichterisch wohnt der mensch...). *Humanitas, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán*, Año VIII, N° 13, Argentina
- Inglezaki, K. (2024). A tidalectic reading of landscapes: Multispecies peripatetic ethnography as a method for knowing landscapes. *interactive Technologies Institute*.
- Ingold, T. (2010). Footprints through the weather-world: walking, breathing, knowing. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 16: 121-139
- Ingold, T. (2015). *Líneas: Una breve historia*. Barcelona: Gedisa.
- Ingold, T. (2025) “Walking – Moving in Motion”. Symposium & Walkshops September 5–7, 2025 Berghotel Alpenblick, Tenna, Safiental (CH). YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=LDS-QZwShutk>
- Larsen, J. (2025). Practices of urban walking: ethnographies of walking ‘in action’*. *Mobilities*, 20(5), 907–928.
- Lazo Corvalán, A. & Ther-Ríos, Francisco (2025). *Guía de Metodologías Participativas, Colaborativas y Dialógicas*. ISBN: 978-956-423-592-9.
- Martínez Pérez, A., & Camas Baena, V. (2016). Etnografías de empoderamiento en Europa y América: diseñando futuro con las comunidades. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (35), 47-70.
- Minkinen, P. (2022). Ethnography in Motion, or Walking With WG Sebald. *Social & Legal Studies*, 31(3), 347-364.
- Morin, E. (2006). *El Método VI. Ética*. Madrid: Cátedra.
- Myers, M. (2010). ‘Walk with me, talk with me’: the art of conversive wayfinding. *Visual Studies*, 25(1), 59-68.
- Myers, M. (2011). Walking again lively: Towards an ambulant and conversive methodology of performance and research. *Mobilities*, 6(2), 183-201.

- Nhemachena, A. (2024). Curriculum Transformation for the Futuristic Worlds: Design Anthropology for Twenty-First Century African Universities. *Anthropological Forum*.
- Pink, S. (2015). *Doing Sensory Ethnography*. Sage.
- Rosa, H. (2013). *Social Acceleration: A New Theory of Modernity*. Columbia University Press.
- Seele, K. (2024). Filosofía peripatética. En M. Tiedemann (Ed.), *Educación filosófica más allá del aula*. Springer.
- Springgay, S., & Truman, S. E. (2018). *Walking Methodologies in a More-than-Human World: WalkingLab*. Routledge.
- Stengers, I. (2019). *Otra ciencia es posible: Manifiesto por una desaceleración de las ciencias*. Futuro Anterior Ediciones.
- Strohmayr, U. (2023). Beyond the Flâneur: Urban Walking as Peripatetic Phenomenological Pedagogy. *GeoHumanities*, 9(1), 78-101.
- Ther Ríos, Francisco. (2012). Antropología del territorio. *Polis (Santiago)*, 11(32), 493-510. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682012000200023>
- Ther Ríos, F. (2015). *Antropología del Territorio: Cultura, Ambiente y Experiencia Local en la Región de Los Lagos, Chile*. Tesis de Doctorado en Antropología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ther Ríos, F. (2020). Others Ruralities / Understanding Archipelago. Proposals for a recomposition based on a new model of territorial epistemology. *Journal of Rural Studies*, (78), 372 – 377. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.06.032>
- Tiedemann, M. (Ed.). (2024). *Philosophical Education Beyond the Classroom*. Springer.
- Urquijo, M. (2023). Walking ethnography: the polyphonies of space in an urban landscape. *Journal of Cultural Geography*.

Dançar os Pensamentos e Pensar com Danças: Performance, Pesquisa e Ativação da Existência

Silvia Loch

Envolvida na realização da pesquisa “Compondo com dança e espaço: artes do movimento entre os povos originários das Terras Baixas da América do Sul”, fui questionada por colegas da pós-graduação em artes cênicas sobre qual era o lugar da minha dança e da minha experiência de movimento em uma tese sobre dança. Essa provocação, de caráter fundamentalmente metodológico, fui carregando comigo ao longo do tempo, e a busca por respondê-la também foi transformando minhas práticas. De forma gradual, ela se tornou cada vez mais consciente, articulando-se como um modo de atenção e composição que avançou muito além daquela pesquisa, passando a constituir um aspecto presente em outros fazeres desde então.

Neste artigo, apresento experiências e vivências dançadas de pensamento e de escritura da tese, propondo uma reflexão sobre como o corpo que estuda e pensa a dança também dança-pensa e pensa-dança a pesquisa e a escrita. Ademais, procuro acionar a dimensão dialógica das práticas de cultivo de dança e performance como via produtiva para abrir e encaminhar processos de pesquisa, mantendo-os vivos, enquanto igualmente ativam nossa própria existência.

Corpo da Pesquisa/Corpo na Pesquisa

A pesquisa em questão estuda o diálogo entre os movimentos de dança e as configurações de espaço nas experiências cotidianas

e rituais dos povos originários das Terras Baixas da América do Sul. Para isso, conjuga os conhecimentos teóricos e metodológicos da arquitetura-urbanismo, da antropologia, da dança e do teatro, de modo a integrá-los nas descrições e compreensões dos fenômenos. A conversa entre dança e espaço é o coração da pesquisa. Para contemplá-la, movimentei-me por cinco caminhos que compõem o corpo da investigação.

O primeiro se dedica a refletir sobre literaturas que traziam em si possibilidades de reconhecer a importância dessa conexão entre arquitetura e movimento; o segundo configura um inventário desde o chão, que chamei de *baixorama*¹, no qual estabeleço conversa, especialmente, com 26 estudos que trataram de experiências de espaço e dança entre os povos originários das Terras Baixas da América do Sul²; o terceiro consiste em um ensaio de estudo de movimento e espaço de um ritual a partir de um arquivo audiovisual, em que reflito sobre a construção social do corpo e sua relação com o movimento, identificando o espaço-tempo das composições coreográficas e cenográficas; o quarto apresenta uma coletânea de pequenas narrativas –que chamei de *encantos*–, as quais apresentam as perguntas de pesquisa, mostrando como foram formuladas por uma imensidão de encontros com o mundo e com seus seres humanos e não humanos, personagens da vida acadêmica e outros, muitas vezes invisibilizados; e o quinto compreende experiências de buscar o movimento como compa-

1. Adoto o termo *baixorama* como uma maneira de me antepor à ideia de panorama, ou seja, de uma visão distante, total. Mais adiante, repercuto e desenvolvo sua contrapartida metodológica na pesquisa com imagens.

2. *Terras Baixas da América do Sul* é um recorte do campo de estudos etnológicos que toma os povos originários da América do Sul, organizando dois grandes grupos a partir da ocupação tradicional em territórios andinos (terras altas) e demais territórios, considerados terras baixas na geografia continental. Para uma revisão dos estudos recentes, ver Capiberibe (2019). Para uma revisão sobre a classificação e sua reverberação em termos de enquadre epistemológico, consultar Cavalcanti-Schiel (2014).

nhia para o pensar. É sobre este último caminho que me debruçarei aqui neste artigo.

Pesquisadoras do campo da dança (Citro, 2011; Dantas, 2007) indicam a permanência do dançar como aspecto fundamental para a pesquisa. Mônica Dantas (2007), no artigo *A pesquisa em dança não deve afastar o pesquisador da experiência da dança*, relata que sua prática de observação na pesquisa de campo era, por um lado, facilitada por sua experiência como bailarina-intérprete, já que oferecia maior compreensão dos acontecimentos; por outro, tomar notas e não dançar gerava um impedimento-frustração que interpelava o seu próprio corpo. Para Sylvie Fortin, citada pela autora, essa interpelação da corporeidade do pesquisador decorre da necessidade de “integrar em sua pesquisa o corpo em movimento” (Dantas, 2007, p. 16).

A partir dessa perspectiva, Dantas (2007) apresenta a noção de empatia cinestésica e o entendimento de que, em dança, o sentir, o mover-se, o olhar e o ouvir agem em confluência no processo de aprendizado. A autora reflete sobre como muitas vezes repetia em si os movimentos que observava durante os ensaios ou, em momento posterior, ao retomar suas notas e descrições de movimento. Essa conexão, ativada a partir do seu próprio corpo em movimento, entre outras, permitia-lhe convocar a presença de gestos e situações do campo e compreender “estratégias de criação, de aprendizagem e de assimilação de movimentos desenvolvidas pelos intérpretes e pelas coreógrafas” (Dantas, 2007, p. 17).

No artigo *Cuando escribimos y bailamos*, Silvia Citro (2011) apresenta uma genealogia de pesquisadores da antropologia da dança, mostrando como figuras e pesquisadores importantes nessa história eram também dançarinos (Gertrude Kurath, Joann Kealiinohomoku e Anya Peterson Royce), e como a tradição e prática dessa disciplina compreendeu desde cedo “que el conocimiento es una actividad inevitablemente corpori-

zada” (Citro, 2011, p. 56), fertilizando a conversa entre sentidos/corpo e razão.

Ainda reconhecendo que nem sempre as palavras sejam capazes de expressar a experiência dançada, do movimento, a autora nos evoca a imaginar uma possibilidade que ultrapassa a limitação da tradução: a contribuição do movimento para deslocar o próprio pensamento nas ciências humanas e sociais, oferecendo algo que a palavra não pode – ou não deve – reduzir. Assim fazendo, estaríamos nos conectando com as performances tanto na sua chave metodológica quanto comunicativa.

Hubert Godard é um autor que ensina, de forma muito viva, essa experiência do pensar com o corpo. Na entrevista concedida a Patricia Kuypers em 2006, ele explica que suas pesquisas têm como centro a noção do espaço, mais precisamente a relação que o corpo estabelece com o espaço – o espaço imaginário, percebido e vivido por cada um, com sua própria história, suas possibilidades e impossibilidades (estas últimas entendidas como déficits de percepção, que ele chamará de “buracos negros”). A propriocepção também é apresentada pelo autor como vinculada aos estados de pensamento. Na última pergunta da entrevista, Kuypers questiona: “Você ainda dança?” – ao que ele responde:

Sim, enfim, continuo tendo uma prática corporal essencial para mim para confrontar-me com as ideias, com os movimentos do pensamento. Esta prática me serve também de terreno de experimentação de novas aberturas, de novos pontos de vista sobre o agenciamento do gesto. Quando leio um artigo científico sobre o movimento, há imediatamente um eco sobre o que, em mim, é pensado ou trabalhado nos meus gestos. Por outro lado, quando me movimento, todos esses conhecimentos cognitivos servem de pano de fundo para a constituição da minha imagem do corpo. Não há de um lado alguém que dança e, do outro, alguém que pensa, mesmo se não penso em Gracovetsky quando danço. (Kuypers, 2010, p. 17).

Desfazer essa separação entre pensamento e corporeidade é uma proposta também presente na forte crítica de Norval Baitello Junior ao “pensamento sentado”, aquele que se anestesiou junto com o corpo parado, sentado/sedado, com os glúteos sobrecarregados, nas atividades consideradas ideais para a vida atual: estar à frente de diversas telas, sentado em atividades de trabalho, lazer e educação. Interpretando a crítica de Nietzsche, para quem deveríamos valorizar o pensamento que nasce no ar livre a partir de movimentos livres, o autor entende que:

[...] o pensamento que se assentou, ou se sentou mesmo, literalmente, tornou-se um ato sem impulsos, sem saltos, sem prontidão de movimentos, sem vivacidade, mas construído de passagens lógicas e discursividade previsível, comedida e, às vezes, acomodada. Transformou-se em uma operação que não permite surpresas, muito menos sobressaltos. Sendo a vida sedentária o estágio civilizatório desejado e alcançado pela sociedade contemporânea, pela cultura racional, letrada e escolarizada, o que se plasma com ela é um decréscimo da mobilidade, não apenas do corpo, mas também do pensar, de sua imprevisibilidade, de sua sempre ativa criatividade e de sua capacidade de... surpreender (Baitello Junior, 2012, p. 18).

Provocativamente, os antropólogos Amanda Horta e Renato Jacques (2020) problematizam como a virada ontológica da filosofia ocidental nos demanda perceber que o olhar ocidental é apenas um entre muitos mundos possíveis. Se esse olhar é o de um corpo e de um pensamento tornados estáticos, outros povos –como os ameríndios– não necessariamente precisam “parar para pensar”. Ao contrário, a sua própria modulação física e corporal é base de aprendizagem e conhecimento. No trabalho de campo, refletem os autores, os antropólogos passam por essas transformações nos afetos e nos seus corpos, mas isso pouco entra na formulação de suas perguntas, que permanecem intelectualistas e repetitivas, ancoradas na mesma matriz racionalis-

ta. No exemplo trazido no artigo referente à pesquisa realizada por Renato Jacques sobre dança contemporânea, é seu corpo que passa a dançar e experimentar os procedimentos em vez de apenas observar e anotar, e tudo isso se transforma em seu primeiro material etnográfico. Um corpo que move, pesa e existe. Um corpo com o qual se pensa.

Creio que preocupações dessa ordem ocupem as discussões sobre *escrever com dança* propostas por André Lepecki. Ciane Fernandes cita o autor e explora esse tema, empenhando-se em apresentar diversas abordagens metodológicas que compõem uma proposta de *pesquisa prática*. Essa proposta, em um quadro pós-positivista, tende a compreender o dinamismo da realidade e o quanto está vinculada à nossa posição subjetiva (Fernandes, 2014, p. 22). Portanto, trata-se de uma pesquisa não alienada dos aspectos metodológicos que são produzidos durante os processos artísticos. Segundo a autora, “A dança reconquista, assim, um território de produção de conhecimento que lhe é próprio e único, além de fundamental para a integração das várias faculdades e aspectos numa contemporaneidade fragmentada, separatista e dessensibilizante” (p. 23).

Percebo que esse pensar com o movimento é também um exercício de desfazer a cisão corpo-mente e de nos liberarmos para formatos de escrita e modos de dizer que possam de fato dizer mais de nós, atores ativos nas práticas do aprender, do pesquisar, do afetar o mundo com nossas percepções, afetos e histórias. Sobre esse tópico, o trabalho da antropóloga indígena Célia Xakriabá é deveras inspirador. Ao narrar seus aprendizados de criança com o barro, conectando o território com o saber, a tradição com a criatividade, a materialidade com a imaterialidade, ela cita os ensinamentos dos mais velhos:

A inteligência pode ser adquirida com o tempo da escola, já a sabedoria é outra temporalidade, exige um movimento maior da mente, mas também do corpo. Um conhecimento não é apenas

elaborado pela mente, é elaborado também pelo exercício da prática com as mãos (Correa Xakriabá, 2018, p. 43).

Apresentando os diálogos que teve com sua orientadora, Cristiane Portela, acerca da intelectualidade indígena, Célia nos ensina sobre conhecimentos que se produzem com o corpo todo, não situados exclusivamente na cabeça:

[...] penso que a intelectualidade indígena não está apenas na elaboração do pensamento que acontece na cabeça. Está na elaboração do conhecimento produzido a partir das mãos, das práticas e de todo o corpo. E todo corpo é território e está em movimento, desde o passado até o futuro. (Correa Xakriabá, 2018, p. 168).

Gostaria ainda de introduzir, nessa reflexão sobre o corpo na pesquisa, o conceito de *amansamento* que Célia traz em seu trabalho: o “amansar o giz”, processo que a educação indígena precisou promover para ressignificar e reposicionar a escola indígena a partir de suas próprias compreensões de educação – a indigenização da escola:

A opção pela indigenização significa nesta pesquisa uma forma de enfatizar em nossas narrativas históricas a agência do povo Xakriabá. Por isso, é importante reafirmar o processo de resistência e de subversão àquilo que é imposto pela lógica colonial. Deste modo, entendemos que, se o processo de colonização começou por nossas mentes, a indigenização tem que ser diferente, tem que partir das nossas mãos, práticas e de toda elaboração a partir do nosso corpo-território, até chegar em nossas mentes. (Correa Xakriabá, 2018, p. 138)

Penso que a noção de *amansamento* também seja muito produtiva para aprofundar práticas de descolonização de metodologias na medida em que reconstrói a distribuição de poder na produção do conhecimento ao ativar a agência, as vozes, as percepções e os modos de fazer de todos os sujeitos postos em

relação, sejam pesquisadores-interlocutores, sejam professores-alunos, tornando os processos inevitavelmente mais dialógicos.

Todos os autores e autoras apresentados nessa seção refletem sobre o lugar do movimento e do corpo na pesquisa. Fui mantendo minha conversa com essas referências e outras para pensar: como não deixar de dançar quando se pesquisa o dançar? Como construir um repertório de movimento para uma tese? Como dançá-la? Quais os possíveis rendimentos teórico-metodológicos?

Nas artes cênicas, por exemplo, um rendimento que inicialmente identifico é o de construir um lugar de pesquisa e de criação, atuar no sentido do valor do ensaio (da experiência construída com ele) bem como do valor do dia a dia e do processo no trabalho de atores e atrizes. Dançar é conectar-se uma vez mais com o mundo e, por isso, acionar outros sentidos ou outras perguntas: o que eu digo dançando que não diria de outro modo?

Minha expectativa inicial era performar a tese pensando a dança também como um instrumento de conhecimento e de construção de perguntas, articulando esse encontro particular com esse universo que me propus a pesquisar. Aos poucos, fui me questionando, quase como em um jogo, sobre o que poderia ser essa expectativa-proposta e as experiências que a embasam. Estas foram algumas das primeiras respostas que me surgiram:

uma expressão e experimentação artística da tese
meu encontro com essas coisas colocadas em expressão criativa
um registro do meu corpo em movimento no tempo em que
crio a tese
um mover do meu corpo com esses conteúdos
uma elaboração desses conteúdos, formas,
metodologias que encontro
um gerador de palavras
um “pensamentodança” ou “dançapensamento”
uma forma de tradução dos meus aprendizados com a tese

Assim, foi se delineando um dos caminhos da tese, dedicado a explorar a tríade pesquisa-dança-criação. Nesse percurso, sinto que as reflexões de Erin Manning sobre anarquismos, gestos menores e suas propostas de pesquisa-criação³ também acompanharam o processo, especialmente por me oferecerem uma autorização interna para imaginar outros fazeres possíveis além da escrita e que colocam pesquisa e performance em campo dialógico.

Mestras e mestres no caminho para as experimentações da tese

O início dessas experimentações remonta à minha chegada à pós-graduação em artes cênicas. Por um lado, os exercícios de escrita performativa desenvolvidos com a professora Luciana Lyra motivaram esse lugar de menos “pureza” acadêmica (Lyra, 2020), como ela mesma costuma provocar em suas aulas. Então, me parece que contaminar, contagiar essa escrita da tese com dança, é também responder a esse chamado da professora. Um texto referencial que muito me marcou nesse percurso é o trabalho de Jorge Larrosa (2003), que diferencia o ensaio da escrita acadêmica, seguindo as ideias de Theodor Adorno sobre essa distinção. Entre os muitos aspectos que o ensaio confere à escrita estão: liberdade formal e, portanto, de expressão (e de divagação); a possibilidade de trabalhar o tempo como existência no presente vivido; a leitura e a escrita que se entregam a caminhos ainda não mapeados; e uma produção viva, contextualizada, em diálogo com o seu tempo. Especialmente, creio que seja importante considerar processualidade do método – “o ensaísta não sabe bem o que busca, o

3. O que a pesquisa-criação faz é pedir-nos o envolvimento direto com um processo que, em muitos casos, não será ou não pode ser articulado na linguagem. [...]. O trabalho contínuo que é a colaboração criativa que constitui a pesquisa-criação envolve honrar a dissonância do empurra-e-puxa das texturas e movimentos de prática que recusam ser nomeadas, sentindo as reverberações daquilo que não pode ser colocado em palavras, ao ativar na escrita, o infrafino que ressoa em tudo o que pode ser dito. (Manning, 2016, p. 30)

que quer, aonde vai. Descobre tudo isso à medida que anda. Por isso, o ensaísta é aquele que ensaia, para quem o caminho e o método são propriamente ensaio” (Larrosa, 2003, p. 112)–, deixando viver um movimento que evoca as coisas a aparecerem.

Ao final da disciplina de Luciana Lyra, tivemos de elaborar um trabalho escrito que tratasse do amontoado de vivências imersivas daquela intensa semana (a disciplina era condensada). Iniciei esse trabalho com um poema que apresento aqui. Para mim, ele foi um arrebate: uma escrita que brotou da ação, da experiência do mover – com corpo, com ideias –, recapitulando no movimento as percepções e vivências. O trabalho a que me refiro é um texto em palavras, que apresento junto a uma sequência coreográfica produzida como performance seis meses antes de iniciar o meu processo seletivo para o Programa de Artes Cênicas. Tanto essa dança quanto o texto-poema constituíram experiências de reunião da minha história e da história do meu corpo, sintetizando e traduzindo em movimento.

A escritura do poema constrói, por meio das minhas mãos e palavras, o que o corpo compôs meses antes, movendo-se por uma jornada criativa de 10 partes (Freire, 2014), sob a orientação de Ida Mara Freire⁴. Nesses dois processos, percebo as minhas primeiras experimentações de um corpo que move pensamento e escreve e compõe com movimento, e dança pensamento. Seguindo a ordem de realização das produções, apresento primeiro a dança (intitulada *Vou viajar contigo esta noite* – Imagem 1) e depois o poema (intitulado *Em tudo em mim procuro o corpo*, que compus em 2018).

4. Ida Mara Freire é pesquisadora, escritora, dançarina, pedagoga e professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina, e dirige a Potlach Editora e Ateliê de Arte Contemporânea.





Imagem 1: Sequência Coreográfica “Vou viajar contigo esta noite”. Fonte: fotografias de Carlos Steuck (2017).

Segue abaixo o QR code para a escuta do poema *Em tudo em mim, procuro o corpo*:



<https://on.soundcloud.com/CLDofHaquThLnKmxQQ>

No tempo em que me tornei aprendiz de Ida Mara Freire, eu atravessava uma crise existencial sobre o lugar do corpo no meu trabalho na universidade e refletia sobre minha possibilidade de expressão como ser dançante na minha própria trajetória

profissional. Como fazer vida e trabalho se retroalimentarem? Posteriormente, em um trabalho mais voltado para uma abordagem dialógica entre dança e escrita⁵, pude fortalecer essa ação criativa e potencializar a dança como instrumento de pesquisa – a pesquisa corporal como caminho. Libertar a forma de escrever, criar projetos de escrita, escrever para descobrir – e não apenas para registrar – foram possibilidades que experimentei enquanto seguia as proposições práticas dessa mestra.

Mais adiante, quando escrevia a tese, pude criar estratégias para a escrita diária. Aos poucos, conectando e valorando, baixando a crítica sobre o que eu produzia a cada dia, aprendendo a contemplar esse material e a minha própria vida, meus interesses, a tese começou a ganhar corpo. Um dos exercícios que realizei nesse período foi uma escrita livre no início do dia, incorporando sonhos, pensamentos, preocupações, angústias, ideias e outros assuntos não diretamente vinculados à pesquisa. No início, vinha de tudo; depois de algumas semanas, passei a me debruçar sobre os rastros de pensamentos registrados nos dias anteriores, e eles se tornaram meu ponto de partida, ou então eu os reunia e começava a estabelecer relações e conexões. A nova estrutura da tese resultou deste procedimento: mais de deixar as ideias surgirem e trabalhar/moldar/processar seus conteúdos do que perseguir ou caçar essas ideias.

Com a professora Bianca Scliar na disciplina *Fabulações da Paisagem*, pude experimentar algumas práticas performáticas que também sedimentaram esse percurso. Tomo como performáticos aqui o gesto e o movimento para a ação do pensamento que estava sendo lido em texto ou debatido em palavras com os colegas e as professoras em sala de aula. A primeira prática performática – um trabalho sobre jardins que acabou sendo sobre a minha ancestralidade – foi muito significativa para mim. Esse trabalho aconteceu

5. Curso promovido por Ida Mara Freire: Dança e Escreva suas Memórias Corporais (2018).

um mês antes do falecimento da minha avó materna, fonte de inspiração para tal performance, e fez com que eu descobrisse a genealogia de algumas plantas no jardim de minha mãe e de meus tios e tias maternos. Essas plantas, por sua vez, remontavam a aspectos afetivos e da história de vida do meu avô materno.

À época, eu já plantava no meu próprio jardim uma flor azul que a minha avó chamava em alemão de “vergesst mich nicht” (não se esqueça de mim). Essas flores, segundo contava a minha avó, eram colocadas dentro das cartas trocadas com os parentes que viviam distantes. Assim, na performance que montei, sob orientação da professora Bianca, e que realizei por duas vezes no Jardim Botânico em Florianópolis, eu sentava em um banco no parque, vestida com roupas que lembravam as de minha avó, e escrevia cartas para as pessoas que eu não queria que me esquecessem.



Imagem 2: A autora em performance. Jardim Botânico de Florianópolis. Fonte: Acervo pessoal da autora.

Dentro de cada carta, eu colocava uma daquelas flores azuis. Sobre a mesa, deixava uma carta que contava a história de minha avó e convidava o público a também escrever suas próprias cartas, endereçadas àqueles que não queriam que se esque-

cessem deles. Papéis, envelopes, canetas e flores ficavam disponíveis sobre a mesa. Ao final, eles poderiam levar consigo as cartas ou plantá-las em um vaso com terra, colocado ao lado da mesa. E eu me comprometia a plantar as cartas deles posteriormente em meu próprio jardim, transferindo-as do plantio inicial dentro do vaso. O trabalho intitulava-se: *Jardins, esquecimentos e cartas azuis: movimentos e silêncios para tonificar a existência*.

Depois, no semestre posterior, desenvolvi um segundo trabalho em que dei continuidade à temática do jardim, expandindo escalas entre minha casa e a cidade. Chamava-se *Quando vou para o jardim...* e registrava diversos movimentos e acontecimentos ocorridos naquele período, como, por exemplo:

1. No meu próprio jardim, aprofundei as experiências com terra usando os pés e as mãos para construir uma pequena casa de barro (Imagem 3), sob orientação do mestre Demetrius Sorgon⁶. Esse processo foi compartilhado com minha família e depois com a amiga bailarina Marcella Brandão⁷, e por meio dele experimentamos em dança os movimentos necessários para transformar o barro em matéria arquitetônica (Imagem 4 e 5).

6. Demetrius Sorgon é artista e produtor cultural, além de diretor da Pense com Arte Soluções Educacionais. Possui experiência em produção de papel reciclado e artesanal, cenografia, marcenaria (com foco em brinquedos e jogos de madeira) e arte gráfica. No âmbito da cultura popular, trabalha com Bumba Meu Boi, bonecos de mamulengo gigantes e folclore.

7. Marcella Brandão é bailarina e professora de educação infantil e educação especial, com pós-graduação em Dança Educacional. Nascida em Minas Gerais, reside em Florianópolis desde 1990.



Imagem 3: Casa de barro sendo modelada no meu jardim, Ribeirão da Ilha. Fotografia de Andrei Langeloh Roos (2020).



Imagem. 4: Marcella Brandão e eu. Terra com pé. Florianópolis, fev. 2020. Fonte: Fotografia de Roberta Cabrera Ortega (2020).



Imagem 5: Marcella Brandão e eu. Dançando e modelando a matéria para arquitetura. Florianópolis, fev. 2020. Parte da sequência “Duas amigas, a terra e a dança: uma conversa em espaço circular”. Fotografia de Roberta Cabrera Ortega (2020).

2. Testemunhei o desmonte de um grande garapuvu (*Schizolobium parahyba*) na minha rua, árvore para a qual escrevi um obituario e da qual coletei partes que ainda vivem no meu jardim: “Nasci, cresci e morri no Ribeirão da Ilha. Fui morada de tucanos, berçário de passarinhos... um coletivo de meliponas precisou ser resgatado quando eu morri. Eu trouxe amarelos florís para compor horizontes na Rua dos Quarenta”.

3. Também na disciplina Fabulações da Paisagem, a professora pediu que escolhêssemos um lugar da cidade para explorar, um local que nos intrigasse. Eu escolhi o espaço do aterro da Baía Sul em Florianópolis, que há muito me intriga pelo que considero a sua desolação e desabitação. Lá realizei duas performances. Na primeira, eu o ocupei com movimento; na segunda, segui o movimento de alguém que habitava o espaço. Assim, explorei o espaço do aterro da Baía Sul em duas pesquisas de movimento que chamei *Caminha comigo, navega comigo...*

Na primeira, junto com Maria Selenir Nunes⁸ e meus filhos Ole e Naal, ocupamos com um movimento de Tai Chi Chuan chamado “o caminhar da garça” o trapiche da Baía Sul e a praia do seu entorno. Na segunda, acompanhei o movimento da ornitóloga Lenir Alda do Rosário em uma caminhada de 10 km no entorno do aterro, desde a linha antiga de praia até a nova praia por ele gerada. Esse trajeto circular foi o seu percurso usual, que ela fez por anos, para realizar censo das aves na região.

Com Lenir, aprendi muitas coisas naquele dia: aprendi que o aterro é ele mesmo uma ilha; descobri praias hoje naturalizadas por uma vegetação de mangue que se interpôs ao aterro; e encontrei uma pequena e bela floresta escondida no meio daquele gigante espaço árido e insólito. A partir daquela caminhada, contudo, o espaço me obrigava a senti-lo de outra forma, preenchida

8. Maria Selenir Nunes dos Santos, também conhecida como Sela, é instrutora de Tai Chi Chuan e artista. Pinta desde os cinco anos de idade e é formada em Artes Plásticas pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).



Imagem 6: Série “Caminha comigo, navega comigo”. Florianópolis, 2019. À esquerda, Sela, eu, Naal e Ole. À direita, Sela e eu... tui shou (empurrar com as mãos) Fotografias de Andrei Langeloh Roos (2019).

que estava de suas múltiplas dimensões, seus cheiros, suas variações visuais, suas naturalidades e artificialidades.

Para finalizar esta seção sobre minhas experimentações pioneiras, trago dois textos do trabalho de Rosane Preciosa (2010) que as acompanhou. O primeiro deles, *No que você pensava enquanto escrevia o texto?*, provoca-nos ao deixar viver um texto que parece nos habitar, mas que, talvez por não nos entregarmos à sua própria insurgência, faz com que deixemos de nos conectar com o que está prestes a emergir, a acontecer. O segundo é um texto que desloca o lugar da escrita, concebendo-a não apenas como expressão de subjetividade ou como registro de um pensamento pronto, previamente elaborado a ser entregue aos outros, mas como lugar de descoberta e confecção de si e do mundo, portanto inteiramente inventivo, processo, produção de vida e de pensamento.

Michel Foucault se perguntava: por que um pintor trabalharia, se não fosse para ser transformado por sua pintura? E por que alguém escreveria, poderíamos nos perguntar?

Para intervir em si mesmo, para se infligir ideias, quase sempre improváveis, para se usar de vários modos, para se contrair e distender, para que os insights insistam e que com eles você possa compor algumas ações perceptíveis.

Escrever para se desintoxicar, sucatear ideias, muitas vezes entrar numa fria e malograr. Para aprender a tensionar o discurso e desmanchar-se em lágrimas, sem que o gesto pareça sentimental. Para receber um corpo sofrido que pede socorro e espaço para viver. Para quase se afogar e se virar nadando cachorrinho. Para abandonar o hábito de ser. Para escorchar a pele e com ela confeccionar um manto de memórias editáveis. Para azucrinar o ego e seu pegajoso cortejo de arrogâncias. Para desaprender a re-provar a vida, essa nossa insistente mania de desqualificá-la. Para se desvencilhar da ideia de que a vida nos reserva um propósito, e cabe a cada um de nós desvendá-lo. Para aprender a rugir para o que é pesado e instituído. Para desatolar a subjetividade das formas acabadas. Para ser pega em “flagrante delito de fabular”. (Preciosa, 2010, p. 21)

Sinto que desde aí podemos encontrar caminhos para uma escrita-pensamento que se aproxima do (e conversa com o) dançar do corpo, posto que ambos são atos moventes.

Três performances-experiências dançadas

Passo a narrar agora três performances resultantes das experimentações artísticas que permearam o desenvolvimento da tese. Ainda que essas experimentações não fossem o centro da pesquisa, influenciaram enormemente a forma como ela foi elaborada, em especial considerando a sua contribuição como operadores metodológicos de desenvolvimento do pensar *com e através do movimento*.

A primeira delas chama-se *Travessia*. Essa experiência veio com a proposta de dançar os deslocamentos que fiz na minha trajetória acadêmica entre minhas três formações: *arquitetura e urbanismo*, *antropologia* e *artes cênicas*, experimentando as distâncias geográficas que separam na universidade esses três campos do saber. Os dois primeiros, na Universidade Federal de Santa

Catarina (UFSC), estão localizados, respectivamente, no Centro Tecnológico e no Centro de Filosofia e Ciências Humanas. O último está no Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em bairro próximo à UFSC. Eu quis explorar a minha deambulação e procura ao longo dos anos por costurar esses “reinos disciplinares” bem como o espaço concreto entre eles, vencendo e transformando, através do movimento, as distâncias entre departamentos, áreas filosóficas e pragmáticas. Minhas chegadas são vividas em cada um deles, mas como me levo e o que custa até chegar lá? Um pouco disso eu quis vivenciar e marcar também como movimento no espaço público, tirar esses espaços da abstração e distância discursiva e vivê-los em sua concretude espacial, revivendo essa história como uma caminhante-dançante.

Eu já desenvolvia, desde 2020, um trabalho de pesquisa de movimento e também de Dança de Fusão Cigana com Elisângela da Silva de Souza⁹. Enunciei a ela minha proposta inicial para a experiência de movimento. Assim que começaram os ensaios e processos de composição, Elisângela sugeriu a música *Esquadros* (1991-1992), de Adriana Calcanhotto:

Eu ando pelo mundo prestando atenção
 Em cores que eu não sei o nome
 Cores de Almodóvar
 Cores de Frida Kahlo, cores
 Passeio pelo escuro
 Eu presto muita atenção no que meu irmão ouve
 Como uma segunda pele, um calo, uma casca

9. Elisângela da Silva de Souza é terapeuta do movimento. Conduz mulheres na jornada da expansão de consciência sobre habitar o próprio corpo e oferecer a ele bem-estar e presença. É bailarina, professora de dança e terapeuta integrativa, e utiliza em seus atendimentos dinâmicas de dança aliadas às práticas terapêuticas.

Uma cápsula protetora
Eu quero chegar antes
Pra sinalizar o estar de cada coisa
Filtrar seus graus
Eu ando pelo mundo divertindo gente
Chorando ao telefone
E vendo doer a fome dos meninos que têm fome
Pela janela do quarto
Pela janela do carro
Pela tela, pela janela
Quem é ela, quem é ela?
Eu vejo tudo enquadrado
Remoto controle
Eu ando pelo mundo
E os automóveis correm para quê?
As crianças correm para onde?
Transito entre dois lados de um lado
Eu gosto de opostos
Exponho o meu modo, me mostro
Eu canto para quem?
Pela janela do quarto
Pela janela do carro
Pela tela, pela janela
Quem é ela, quem é ela?
Eu vejo tudo enquadrado
Remoto controle
Eu ando pelo mundo, e meus amigos, cadê?
Minha alegria, meu cansaço?
Meu amor, cadê você?
Eu acordei
Não vi ninguém ao lado.
(Calcanhotto, 1992)

O desenvolvimento da coreografia iniciou no refrão da música, a partir da frase de movimento que mais se repetiria. Dessa frase, avançamos para a frente e para trás na música, que narra uma história de uma caminhada. Identifiquei que os movimentos foram se constituindo em diálogo com os seguintes elementos: a) com o fato de que seria uma dança de amplo deslocamento, uma coreografia desenvolvida em linha, sempre em frente, na busca de chegar a outro lugar; b) que seria performada em espaço público, em um chão que sempre estaria se alterando; c) que traduz em movimento uma história de vida (no caso, a minha vida acadêmica); d) com a letra da canção; e) com a sonoridade da canção. Essa performance foi registrada em fotografia por Vanderléia Silva, conforme as imagens a seguir.

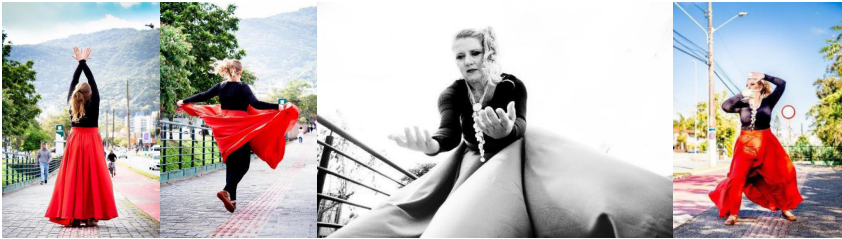


Imagem 7. Sequência coreográfica “Travessia”. Fotografias de Vanderléia Silva (2022).

A segunda performance (Imagem 8) dedicou-se a trabalhar um sonho que tive com um grupo indígena no tempo em que desenvolvia a tese e que transcrevi em meu diário (Loch, 2020). No sonho, eu estava em uma espécie de clareira no mato, onde havia uma discussão entre alguns indígenas, um antropólogo e outros não indígenas. Por um momento, os indígenas concordaram com os não indígenas. Eu me preocupei. Então, os indígenas deixaram aquele espaço e começaram a andar no mato, por uma trilha que só eles conheciam, e eu passei a segui-los. E para trás iam ficando os antropólogos e os outros, suas vozes e argumentos, e eu apenas seguia os indígenas; o movimento se intensificava. Meus pés pre-

cisavam ser ágeis, maleáveis às pedras e aos obstáculos. Quanto mais rápido eles iam e eu tentava segui-los, menos eu conseguia pensar. Mais velocidade, mais velocidade! E o meu pensamento se dissolveu em movimento.

Lembro-me de que acordei desse sonho me sentindo muito bem, muito viva. E desde então eu quis dançá-lo, o que seria dançar o seguir o movimento de outra pessoa até que tudo fosse tão rápido que não sobrasse mais espaço-tempo de pensamento e orientações para si mesmo, como: “Passe por aqui, desvie dessa pedra”. Era isso que eu quis experimentar. No sonho, o local se parecia muito com a Trilha da Gurita, nas imediações da Lagoa do Peri, em Florianópolis, o primeiro lugar em que pensei experimentar o movimento vivido no sonho. Em colaboração com Sarah Massignan¹⁰, desenvolvemos estudos de movimento prévio (no salão do Centro Comunitário Baldicero Filomeno, no bairro Ribeirão da Ilha) para depois perfomar na Praia Mole. A pesquisa de movimento partiu da pergunta do sonho: o mover-se com rapidez e entregar-se ao movimento.

Assim, fizemos um estudo de firmar direções e formas e, em sequência, alterá-las subitamente, encontrando e gerando novas composições. Do mesmo modo, trabalhamos a velocidade do caminhar com rapidez até correr, sendo a velocidade aumentada, diminuída, ou mesmo o movimento pausado como uma escolha daquele que decidimos seguir. Outro ponto importante é que, ao final do sonho, quando acordei, o meu movimento sem pensamento conseguiu alcançar o grupo e o lugar para o qual esse grupo me guiou.

10. Sarah Massignan Gomes é formada em Dançaterapia, Método Maria Fux, graduada em Naturologia e técnica em Percussão pela Escola Livre de Música de Florianópolis. Estuda e vivencia danças populares e afro-brasileiras desde 2005. É idealizadora da banda de percussão feminina e do Bloco Cores de Aidê, e também do Projeto Menina Percussão.



Imagem 8. Performance “Lugar Secreto”, frames da videodança. Concepção e pesquisa de movimento: Sarah Massignan e Silvia Loch. Captação de imagens: Ingrid da Costa e Allan CM. Edição: Ingrid da Costa.

A terceira performance acompanha o estudo que realizei do ritual Mëôkréporundi Apinajé, através de arquivos audiovisuais¹¹. Quando aprendi sobre o mito de origem, o mito do Sol e da Lua, compartilhei-o com a minha filha, Naal, que à época tinha sete anos. Marcou-me profundamente uma passagem que narrava a criação das coisas do mundo pela ação de desenhá-las com linhas:

Descrição do Mito de Sol e Lua. A criação do mundo e da humanidade Apinajé. No princípio havia apenas a terra com o mundo vegetal. Ainda não existiam as caças e os vegetais eram pequenos, de um tamanho que se podia alcançar a copa dos buritis com as mãos. O céu também era mais baixo que atualmente, passando logo acima da copa das árvores mais altas. Mÿÿti (Sol) e Mÿwrÿre (Lua) moravam no céu. Um dia Mÿÿti (kràm-gêx = amigo formal; recíproco = pahkràm) chamou Mÿwrÿre (pah-

11. Trabalhei com o estudo desse ritual de encerramento de luto a partir das gravações em 2004 de um ritual Mëôkréporundi, as quais foram cedidas para realização desta pesquisa pelo pesquisador Odair Giraldin.

kràm) para descerem e habitar aquele outro mundo. Desceram e fizeram uma morada. De manhã eles começaram a caminhar pelo mundo. Um para cada lado. Quando era meio-dia eles iam almoçar no céu e de lá traziam comida leve para o jantar. À tarde chegavam novamente à casa e jantavam. No dia seguinte tornavam a repetir o mesmo do dia anterior.

Um dia Mÿwrÿre disse a Mÿÿti: “Ixkràmngêx, o lugar é bom para a gente morar”. Mÿÿti retrucou: “Cale a boca! Não fala não! Deixa estar que nós descobriremos nossos filhos e eles tomarão conta da terra e nós voltaremos para nosso lugar”. Continuaram a andar. Mÿÿti foi para o céu e tirou dois fios de algodão de um metro cada. Deu um para Mÿwrÿre e ficou com outro para ele. Disse Mÿÿti: “Com ele, amanhã nós vamos desenhar”. No outro dia, Mÿÿti emendou os dois fios e começou a “desenhar” no dedo, fazendo com os cordões os formatos das coisas. A primeira coisa “desenhada” foi a armação da casa. Mÿÿti perguntou a Mÿwrÿre: “Aprendeu?”. Mÿwrÿre respondeu afirmativamente e repetiu o “desenho” feito por Mÿÿti, armando também a casa. Mÿÿti disse a Mÿwrÿre: “As coisas que eu faço, você aprende”. Em seguida, “desenharam” o índio, as caças e todas as outras coisas. E voltaram a caminhar [...]. (Giraldin, 2000, p. 31)

Eu narrei a Naal o mito. Conversamos e começamos a fabular com o corpo como seria construir coisas com linhas. Brincamos, dançamos. Sarah Massignan nos auxiliou em um processo criativo com Dançaterapia¹². Fiz esse convite-pedido a ela para que esse partilhar (dos saberes do povo originário com quem busco aprender) do meu campo com a minha filha pudesse viver, de alguma forma, nas linhas escritas e no movimento das imagens desta tese. A imagem 9 ilustra os frames do videodança.

12. A dançaterapia foi desenvolvida pela dançarina e coreógrafa argentina Maria Fux (2011). Entre as principais aprendizagens que tive nas vivências com esse método, anteriores à performance em questão, estão: a ampliação da atencionalidade no estudo do movimento na dança, o descondicionamento dos movimentos e dos repertórios conhecidos, o exercício da presença e o diálogo do corpo com os acontecimentos, com o mundo, os movimentos das outras pessoas e com o nosso próprio.



Imagem 9: Performance “Partilhar mundos e compor com linhas, duas mulheres”, frames da videodança. Concepção: Sarah Massignan e Silvia Loch. Captação de imagens: Juci W e Trindadead. Edição: Ingrid da Costa.

Considerações Finais

Quando realizei os primeiros movimentos para conceber a proposta da pesquisa *Compondo com dança e espaço: artes do movimento entre os povos originários das Terras Baixas da América do Sul*, as experiências com dança e performance narradas nesse texto eram absolutamente imprevistas. Como sementes que vêm do vento, elas foram plantadas em mim por encontros com pessoas, com acontecimentos, com a vida, e foram se desenvolvendo antes que eu determinasse, concebesse, abrisse espaço para elas ali estarem. Elas foram chegando, como dito anteriormente, nas minhas experiências como aluna de pós-graduação em Artes Cênicas e se implantaram no tempo em que eu desenvolvia propriamente

a pesquisa, chamando à presença ativa a bailarina que habita em mim desde criança, quando fui iniciada em dança aos 8 anos de idade. Essa bailarina viveu em mim plenamente, de forma sistemática e cotidiana, até os 18 anos. Após o ingresso na graduação, conviveu comigo, mas nas bordas, afastada dessa mesma qualidade de tempo e dedicação ao movimento. Eu segui dançando, contudo sem continuidade ou projeto, e movia-me mais pelo mundo do trabalho e do estudo com a cabeça.

Foi na realização da tese que a dança se reintegrou à minha vida não apenas pessoalmente, mas também profissional e academicamente, e não só como tema/conteúdo de pesquisa, mas como forma e método, como prática. O processo de dançar, de pesquisar movimentos e de mobilizar o meu corpo revigorou minha escrita, minha criatividade e minha compreensão acerca das temáticas com as quais trabalhava, bem como a abordagem das tarefas de minha pesquisa. Por um lado, o movimento corporal em si me oferecia mais condições de saúde, reduzia minha ansiedade, ampliava minha imaginação, apresentando outros modos de lidar com os materiais da pesquisa (textos, danças, arquivos, imagens). Comecei a notar que a criação da escrita estava sendo inspirada pelos acontecimentos criativos referentes à pesquisa que eu fazia para os movimentos coreográficos. Para dar um exemplo, na elaboração da sequência coreográfica *Travessia*, Elis sugeriu que iniciássemos pela definição dos movimentos do refrão da música, como um conjunto dentro do todo que se repetiria algumas vezes (conforme eu havia solicitado a ela anteriormente). Depois disso, passei a liberar sobremaneira a minha escrita, iniciando do meio, iniciando do fim, compondo *a partir de e para* vários pontos do texto.

Em outro plano, a pesquisa de movimento para dançar o sonho (videodança *Lugar Secreto*), que realizei sob orientação de Sarah, nasceu da experimentação de práticas focadas em explorar diferentes lateralidades, a velocidade, o ato de escolher

com clareza uma direção e se mover nela, e a alteração súbita de direcionamento. Conforme os ensaios prosseguiram, também pude experimentar o modo de pesquisar, construir pensamento e escrita, que chamei de *baixorama*. O *baixorama*, um estudo terrestre, é uma caminhada, uma possibilidade de antepor ou derramar panoramas e estados da arte, convidando-os a dançar e conversar com o tempo, abraçando a movência das formas que sintetizam instantes (Loch, 2023). Neste segundo caminho da tese, apresentei e coloquei para dialogar um conjunto de pesquisas voltadas às experiências de espaço e dança entre os povos originários das Terras Baixas da América do Sul. O desejo era trabalhar com os dados e com as descobertas dos/das pesquisadores/as de outra forma, para além de sintetizar suas descobertas mais importantes e de contrastá-las.

Se por um lado a proposta se aproximava de um estado da arte – já que eu pretendia olhar para a literatura dedicada a descrever as formas de dança e de espaço entre as populações indígenas das Terras Baixas da América do Sul, a fim de analisar como esses estudos procederam, quais foram seus achados e de que modo nos ajudaram a descortinar movimentos e configurações espaciais –, eu não desejava que tivesse um caráter panorâmico. Ao contrário, passei a pensá-la como um *baixorama*, já que intencionava olhar não do alto, mas desde o chão, buscando uma visão terrestre. Eu tinha ideia dos princípios que desejava praticar no *baixorama*: o chão, o ritual específico, o seguir a concretude das manifestações. Mas como lidar com todo o material de mais de 26 trabalhos-base e tantos outros complementares, agrupar, sintetizar, analisar? O que escolher falar de cada um? Como tecer o fio comum que alinhavaria todas essas diversidades em uma narrativa? Como praticar tal concreto que o *baixorama* em seu princípio exigia? E foi com o dançar do sonho – o sonho em que o meu movimento segue o movimento do outro, é rápido e exato (no sentido de preciso) – que eu fui também delineando o seguir

as imagens. Isso me trouxe a calma necessária; elas foram se tornando a linha que ancorava o movimento de fluxo contínuo.

Além das performances e experimentações apresentadas e comentadas neste capítulo, muitos foram os movimentos e ações que deixei brotar ou produzi e que acompanharam a pesquisa sobre os temas a que me dediquei: (1) plantei uma roça de batata-doce e mandioca no meu quintal para acompanhar as gravações do ritual que eu estudava. Vivi o tempo da chuva, da seca e da expansão da planta e da roça, cotidianamente no meu jardim; (2) confeccionei junto com minha família e amigos pequenas esferas de argila, casas para a semente que continham. Em cima, gravei o nome de um dos povos indígenas que vivem no Brasil. Em uma performance, entreguei uma dessas bolinhas para cada pessoa da plateia e disse: “Agora semeio essa pesquisa em vocês”, convidando para que reconhecessem e conhecessem, partindo do contato com os nomes, a diversidade de formas inéditas de viver a vida, de se mover e de compor espaços, que resistem hoje no Brasil; (3) trabalhei com a carta da Louca no Tarot das bruxas para pensar minhas caminhadas de vida, nos textos e nos rumos da pesquisa; danço já faz um tempo essa carta da Louca; confeccionei um cajado para compor essa dança a partir da poda de um pé de aroeira (*Schinus terebinthifolius*); (4) escrevia vestida com minha saia de aprendiz de dança cigana, pois ela reorganizava meu assento na cadeira, minha coluna, meu coração e mente; (5) repeti no meu próprio corpo o movimento que reconhecia nos arquivos audiovisuais do ritual que estudei; (6) bordei e desenhei movimentos das danças dos povos originários que estudei como uma forma de contemplação e de aprendizado com as mãos; (7) plantei a tese no meu quintal, e sobre ela, uma grumixama (*Eugenia brasiliensis*), entregando-a à terra, devolvendo-lhe o trabalho gerado.

Observo que, nessas práticas, os movimentos e fazeres colocam a pesquisa em diálogo com a vida, acolhendo a diversidade de experiências que me tocaram enquanto realizava a pesquisa:

os textos, o trabalho de campo, minha casa, a cidade, os diálogos com colegas da pós-graduação, meus três filhos, a pandemia, os arquivos audiovisuais que estudei, as árvores da minha rua, outras pesquisas colaborativas que realizei durante meu doutorado em algumas disciplinas, a música que ouvia, e até mesmo minhas crises de identidade profissional. Assim, sinto que tonificar e ativar a existência, recuperando e desdobrando a performance que realizei sobre a história da flor azul de minha avó, configura-se como uma atenção permanente nos meus fazeres desde então, visando a vitalidade dos seus propósitos, métodos e possibilidades de conexão e afeto com os seres e o mundo.

Referências

- Baitello Junior, N. (2012). *O pensamento sentado: sobre glúteos, cadeiras e imagens*. Unisinos.
- Calcanhotto, A. (1992). Esquadros [Canção]. Em *Senhas*. Sony Music Entertainment.
- Capiberibe, A. (2019). Apresentação: Vinte anos de etnologia indígena das terras baixas da América do Sul (1996-2016). *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais - BIB*, 87(3), 5-14.
- Cavalcanti-Schiel, R. (2014). Para além de terras altas e terras baixas: modelos e tipologias na etnologia sul-americana. *Revista de Antropologia*, 57(2), 251-290.
- Citro, S. (2011). Cuando escribimos y bailamos: genealogías y propuestas teórico-metodológicas para una antropología de y desde las danzas. In S. Citro, & P. Aschieri (Coords.). *Cuerpos em movimiento: Antropología de y desde las danzas* (pp. 10-58). Biblos.
- Correa Xakriabá, C. N. (2018). *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório da UnB.

- Dantas, M. (2007). A pesquisa em dança não deve afastar o pesquisador da experiência da dança: reflexões sobre escolhas metodológicas no âmbito da pesquisa em dança. *Revista da FUNDARTE*, 7(13/14), 13-18.
- Fernandes, C. (2014). Em busca da escrita com dança: algumas abordagens metodológicas de pesquisa com prática artística. *DANÇA: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança*, 2(2), 18-36.
- Freire, I. (2014). Dança e cegueira: a criação no lugar da falta. *Revista Dança*, 3(1), 34-48.
- Fux, M. (2011). *Ser dançaterapeuta hoje*. Summus.
- Giraldin, O. (2000). Axpên Pyràk. História, cosmologia, onomástica e amizade formal Apinaje. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas].
- Horta, A., & Jacques, R. (2020). Pesa, logo existe: por uma antropologia que corra (perigo). *Cadernos de Campo (São Paulo - 1991)*, 29(2).
- Ingold, T. (2015). O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. *Horizontes Antropológicos*, 44, 21-35.
- Kuypers, P. (2010). Buracos negros: uma entrevista com Hubert Godard. (Trad. J. R. da S. Tavares, & M. Olsson-Forsberg). *O Percevejo Online*, 2(2).
- Larrosa, J. (2003). O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação & Realidade*, 28(2).
- Loch, S. (2020). [Diário da tese: registros, ideias, percepções]. Florianópolis.
- Loch, S. (2023). *Compondo com dança e espaço: artes do movimento entre os povos originários das Terras Baixas da América do Sul*. [Tese de Doutorado, Universidade do Estado de Santa Catarina].
- Lyra, L. de F. R. P. (2020). Escrita acadêmica performática... Escrita F(r)iccional: pureza e perigo. *Urdimento*, 2(38).
- Manning, E. (2016). Proposições para uma pedagogia radical: como repensar valores. *Revista Nupeart*, 16(16), 22-31.
- Preciosa, R. (2010). *Rumores discretos da subjetividade: sujeito e escritura em processo*. Sulina.
- Taylor, D. (2013). Traduzindo performance. In J. Dawsey, R. Müller, M. Monteiro, R. S., & R. Hikiji. (Orgs.). *Antropologia e performance: ensaios Napedra*. (pp. 9-16). Terceiro Nome.

PARTE II

Territorios, saberes ancestrales y
ecologías del conocimiento

Territorio y chakra Cañari: Espacio dialógico de saberes ancestrales, memoria colectiva y prácticas de resistencia

Luz Guaman

Introducción

El pueblo Cañari constituye una de las civilizaciones originarias más antiguas y complejas del actual territorio ecuatoriano. Su desarrollo se situó principalmente en la región interandina austral, especialmente en lo que hoy corresponde a las provincias de Cañar y Azuay, donde establecieron una organización social, económica y espiritual basada en una profunda relación con la naturaleza y en la reciprocidad comunitaria. Su territorio ancestral, conocido como Hatun Cañar, abarcaba una geografía diversa de montañas, valles y páramos, que permitió el desarrollo de sistemas agrícolas sostenibles como la chakra, base de su vida económica, social y ritual.

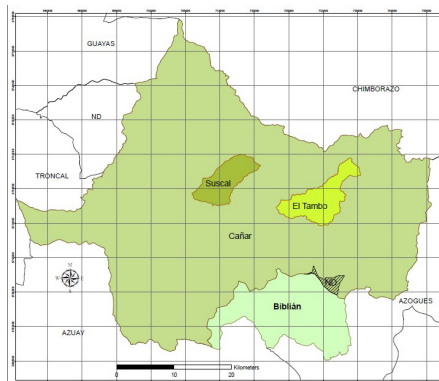


Imagen 1. Mapa de la provincia del Cañar (en los cantones Cañar, El Tambo y Suscal, existe mayor población indígena).

En la actualidad, los Cañaris forman parte de las nacionalidades indígenas reconocidas por el Estado ecuatoriano y su presencia es especialmente significativa en las provincias de Cañar y Azuay, donde conservan tradiciones, prácticas agrícolas ancestrales y una organización comunitaria que se basa en la reciprocidad, la solidaridad y el respeto a la naturaleza. A pesar de siglos de colonización, dominación y transformación social, ha logrado mantener su identidad cultural, territorial y espiritual.

Desde el proceso de fortalecimiento del movimiento indígena ecuatoriano a finales del siglo XX, los Cañaris se han consolidado como una nacionalidad con reconocimiento político dentro de la estructura de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). En el ámbito territorial, las comunidades Cañaris se agrupan en comunas, cabildos y cooperativas comunitarias, que administran sus propios recursos y espacios comunales. A través de estos organismos, el pueblo Cañari participa en procesos de autogobierno, educación intercultural, manejo del agua, protección del territorio y promoción del Sumak Kawsay.

El territorio y la chakra han ocupado históricamente un lugar central en la vida del pueblo Cañari, constituyéndose no solo como medios de subsistencia, sino como espacios simbólicos, espirituales y comunitarios. En el contexto de la globalización y el avance del extractivismo, estos espacios enfrentan presiones que amenazan la continuidad de las prácticas ancestrales y de los saberes tradicionales.

Este ensayo tiene como propósito analizar la chakra Cañari como un espacio dialógico donde convergen los saberes ancestrales, la memoria colectiva y las prácticas de resistencia, desde un enfoque filosófico y antropológico inspirado en la epistemología del Sur (Santos, 2010). A través de esta mirada, se busca comprender cómo los Cañaris mantienen viva su relación con la Pachamama (Madre Tierra) y su territorio, y cómo esta relación

constituye una forma de resistencia epistémica y política frente a los procesos de modernización y homogeneización agrícola.

Marco teórico

El territorio Cañari: espacio vivo y dialógico

Para el pueblo Cañari, el territorio no es un objeto ni un recurso natural, sino un ser vivo con el que se establecen relaciones de reciprocidad, respeto y diálogo constante (Estermann, 2014). Este diálogo se da:

- Con la naturaleza, observando ciclos y comportamientos de la tierra.
- Entre generaciones, mediante relatos y enseñanzas de los mayores.
- En comunidad, tomando decisiones colectivas sobre el uso de la tierra y el agua.

De esta manera, el territorio participa activamente en la vida del pueblo, convirtiéndose en un sujeto de aprendizaje y resistencia (Walsh, 2010).

En la filosofía andina, la realidad se concibe desde una ontología relacional, donde todo ser está interconectado y posee un espíritu o energía vital. Bajo esta perspectiva, el territorio es Pachamama: madre, fuente de vida y espacio sagrado. Los cerros, ríos y lagunas del territorio Cañari son considerados seres tutelares que protegen a la comunidad y con los cuales se mantiene un diálogo constante mediante rituales y ofrendas. Desde la antropología, el territorio constituye también un archivo de la memoria colectiva, un espacio donde se inscriben las historias, los mitos y las prácticas cotidianas que dan sentido a la identidad Cañari.

Origen de los Cañaris

El pueblo Cañari ha habitado los territorios de la región sur del actual Ecuador, en las provincias de Cañar, Azuay, Loja y partes de El Oro. Su historia se remonta al primer milenio a.C., aunque los registros arqueológicos más sólidos datan de alrededor del 500 d.C. Antes de la llegada de los Incas, los Cañaris desarrollaron una sociedad organizada, con aldeas fortificadas conocidas como *pukaras* y sistemas avanzados de riego y agricultura (Idrovo, 2023).

Origen Mítico: las Guacamayas

Hace mucho tiempo, en la Provincia del Cañar ubicada en la región sierra del Ecuador, dos hermanos subieron al Cerro Huacaiñan para poder resguardarse de unas tormentas turbias que arrasaron con todo lo que se encontraba por el camino incluyendo la humanidad, los animales, las plantas y las aves que no encontraban donde posarse.

En el cerro lograron encontrar una cueva que les sirvió como vivienda temporal mientras pasaban las fuertes lluvias de la temporada. Un día, los hermanos salieron en busca de alimentos, pero cuando más tarde regresaron a la cueva, se encontraron con un festín. Alguien les había preparado comida y ellos no tenían ni la menor idea de quién era este generoso individuo.

Mientras los días pasaban, los alimentos seguían apareciendo mágicamente en la cueva y los hermanos asombrados decidieron descubrir quién era el responsable. Al día siguiente, el hermano mayor salió rumbo al campo como lo hacía generalmente mientras que el menor decidió esconderse detrás de las rocas para vigilar la cueva y desenmascarar a la persona.

Después de un rato se escuchó un sonido de alas. El hermano menor levantó su cabeza y vio a dos hermosas guacamayas con caras de mujer posarse sobre la cueva. Este saltó ágilmente de entre las rocas y logró atrapar entre sus brazos a las aves.

Más tarde, el hermano mayor regresó a la cueva y quedó impactado cuando vio lo que su hermano menor poseía entre sus brazos; dos hermosas guacamayas. ¿Serán ellas las responsables de alimentarnos? Se preguntaban los hermanos.

Los días seguían pasando y las guacamayas y los hermanos se hicieron muy buenos amigos. Las aves se encargaban de prepararles la comida mientras que los hermanos salían a explorar y a observar cómo las aguas se retiraban poco a poco.

Con el transcurso del tiempo, las parejas decidieron casarse. Los padrinos fueron el sol, la luna y las estrellas quienes les ofrecían protección. Un día, las aguas por fin habían abandonado el lugar y la tierra se desplegaba invitando a los hermanos a trabajar.

Las parejas decidieron bajar del cerro rumbo al valle fértil en donde fundaron un pueblo años después del cual nacieron todos los hombres de la tierra.

Se cuenta que este fue el origen de los Cañaris (Brito, 2023).

Saberes ancestrales y memoria colectiva

Los saberes ancestrales de la chakra se transmiten mediante la práctica, la palabra y la observación. Las mujeres, ancianos y sabios comunitarios son los principales custodios de este conocimiento. Walsh (2010) plantea que los saberes ancestrales son formas de conocimiento situadas que desafían la colonialidad del saber, promoviendo un pensamiento desde la diferencia. En este sentido, la chakra es una escuela viva donde se aprenden valores como la solidaridad, el respeto a los ciclos naturales y la interdependencia entre los seres. La memoria colectiva, tejida a través de rituales y narraciones, sostiene la continuidad cultural del pueblo Cañari frente a los procesos de aculturación y despojo territorial.

La memoria colectiva se inscribe en el territorio mismo, donde montañas, ríos y chakras contienen historias, mitos enseñanzas (Idrovo, 2023). La metodología dialógica mantiene viva esta memoria:

- Relatos orales y rituales transmiten los conocimientos y valores.
- La práctica comunitaria y agrícola reactualiza la memoria en cada generación.
- La relación con la naturaleza asegura la continuidad de los saberes ancestrales.

La memoria colectiva se convierte así en resistencia cultural, reafirmando identidad frente a la colonización y los procesos de homogenización (Walsh, 2010).

La chakra como espacio dialógico entre naturaleza y cultura

La chakra, entendida como unidad productiva y espiritual, representa el microcosmos de la vida andina. Lajo (2005) explica que la chakra es una expresión del Qhapaq Ñan, la gran ruta del pensamiento andino, donde se manifiesta la armonía entre los mundos humano, natural y espiritual. En la chakra Cañari se siembra diversidad: maíz, papa, oca, quinoa y amaranto, siguiendo principios de complementariedad y rotación de cultivos. Estas prácticas reflejan un diálogo entre la naturaleza y la cultura, en el que la comunidad no domina la tierra, sino que la acompaña en sus procesos cíclicos. La minga, el ayni y otras formas colectivas de trabajo expresan la dimensión comunitaria de la chakra, donde producir es también compartir y fortalecer los lazos sociales.



Imagen 2: Transmisión de conocimientos en la chakra

El ciclo agrícola y los raymis

El ciclo agrícola se articula con los Raymis, festividades que celebran y regulan los tiempos de siembra, floración y cosecha. Ejemplos: Inti Raymi, Killa Raymi, Kapak Raymi y Pawkar Raymi (Alulema, 2018: 72). Estos momentos constituyen espacios dialógicos:

a) Con el cosmos y la naturaleza, respetando los ciclos de sol, luna y lluvias

El ciclo agrícola cañari se organiza en función de los ciclos naturales, marcados por las fases lunares, los solsticios, equinoccio y las lluvias. Sembrar y cosechar no son actos meramente productivos, sino rituales de comunión con las fuerzas cósmicas. Según Lajo (2005), el calendario agrícola andino es una forma de conocimiento ancestral que articula ciencia, espiritualidad y práctica social, reflejando un diálogo continuo entre el humano y el cosmos. En la chakra, cada momento -desde la preparación de la tierra hasta la cosecha- se celebra con rituales, ofrendas y

palabras sagradas, reafirmando la unidad de la comunidad con los elementos de la naturaleza.

Desde esta perspectiva, el respeto a los ciclos del sol, la luna y las lluvias no solo tiene un valor ecológico, sino también ético y epistemológico. Implica reconocer que el conocimiento ancestral no se basa en la dominación de la naturaleza, sino en el diálogo con ella, en una relación de complementariedad (yanantin) y equilibrio (tinkuy). Como señala Torre (2013), el pensamiento andino se construye en torno a una ontología relacional, donde todos los seres están interconectados y participan del mismo tejido vital.

Así, los momentos vividos en la chakra constituyen espacios dialógicos de aprendizaje, espiritualidad y memoria colectiva, donde se actualiza la sabiduría ancestral Cañari. En estos espacios se entretienen las dimensiones material y simbólica del territorio, reafirmando una forma de vida que resiste la fragmentación impuesta por la modernidad y revaloriza la armonía entre el ser humano y el cosmos (Estermann, 2014).



Imagen 3: Participación de mujeres en la celebración del Inti Raymi (Fiesta en honor al Sol, agradecimiento por las Cosechas)

b) Entre generaciones, transmitiendo significados de rituales y técnicas agrícolas

En la cultura Cañari, la transmisión intergeneracional del conocimiento constituye uno de los pilares fundamentales para la continuidad de la vida comunitaria, espiritual y productiva. La chakra es el espacio donde esta transmisión ocurre de manera viva y cotidiana, a través de la observación, la práctica y el acompañamiento de los mayores. No se trata de una enseñanza formal, sino de una pedagogía ancestral que se fundamenta en la experiencia, el trabajo colectivo y la memoria simbólica (Estermann, 2006).

Las abuelas y abuelos, como portadores de la sabiduría ancestral, enseñan a las nuevas generaciones no solo las técnicas agrícolas, sino también los rituales y significados espirituales asociados al cultivo, la cosecha y el cuidado de la tierra. Lajo (2005) señala que el conocimiento andino es integral: une lo técnico con lo sagrado, lo simbólico con lo productivo. Así, cuando se enseña a sembrar o a elegir las semillas, también se transmiten valores como la reciprocidad (*ayni*), el equilibrio (*tinkuy*) y el respeto a la Pachamama.

La transmisión intergeneracional, por tanto, no solo preserva técnicas productivas, sino que mantiene viva la identidad cultural cañari. A través de los rituales, los relatos orales y el trabajo comunal en la chakra, se recrea el vínculo entre pasado y presente, y se asegura la continuidad de la memoria colectiva. Como plantea Walsh (2010), la práctica pedagógica en los pueblos andinos es una forma de resistencia epistemológica, ya que desafía los modelos de conocimiento occidental y reafirma las epistemologías propias de los pueblos originarios.

c) Entre la comunidad, reforzando solidaridad, cooperación y memoria colectiva

En el territorio cañari, la comunidad constituye el eje central de la vida social, económica y espiritual. La chakra, más que un espacio individual de producción, es un ámbito colectivo donde se practican valores de solidaridad, cooperación y reciprocidad, principios que sostienen la organización comunal. Según Esterman (2006), el pensamiento andino se basa en una lógica de la relacionalidad, donde el ser humano solo existe en interacción con los demás y con la naturaleza.

Las actividades agrícolas, rituales y festivas fortalecen los vínculos comunitarios mediante el trabajo compartido o minka, práctica ancestral que consiste en unir esfuerzos para el beneficio común. Este principio de ayuda mutua no solo garantiza la producción, sino que reafirma la cohesión social y la memoria colectiva. Como explica Lajo (2005), la minka es una forma de economía moral basada en la reciprocidad y la confianza, que permite mantener el equilibrio entre lo material y lo espiritual.



Imagen 4: Ritual, solicitando permiso a la Pachamama, antes de iniciar la minka.



Imagen 5: Minka de Limpieza de fuentes de Agua (Laguna Sagrada de Culebrillas), donde participan todas las comunidades .



Imagen 6: Minka cosecha de cebada.

La solidaridad se manifiesta también en las celebraciones agrícolas, donde toda la comunidad participa en los rituales de agradecimiento a la tierra. En estos encuentros, los ancianos comparten saberes y relatos que conectan el presente con la historia ancestral. De la Torre (2013) sostiene que estas prácticas rituales cumplen una función pedagógica y simbólica: al reunir a la comunidad, transmiten los valores éticos y espirituales que sustentan la vida colectiva andina.

Así, el ciclo agrícola y los Raymis no solo regulan la producción, sino que sostienen la identidad cultural y la relación con el territorio.

Prácticas de resistencia cultural y territorial

La resistencia del pueblo Cañari no se limita a la defensa física del territorio; se expresa mediante prácticas culturales que combinan diálogo y acción comunitaria:

- Chakras comunitarias que preservan semillas nativas y técnicas agrícolas ancestrales.
- Raymis y rituales que mantienen la conexión con el territorio y el cosmos.
- Oralidad y transmisión de saberes como estrategia de fortalecimiento identitario (Walsh, 2010).

Estas prácticas demuestran que la resistencia se construye a través del diálogo entre generaciones, comunidad y naturaleza.

Prácticas de resistencia y sostenibilidad

La chakra Cañari no es solo un espacio agrícola, sino un acto de resistencia cultural frente al avance del modelo extractivista y agroindustrial. Gudynas (2011) argumenta que el Buen Vivir o

Sumak Kawsay constituye una alternativa civilizatoria que busca restablecer el equilibrio entre los seres humanos y la naturaleza. En este marco, las prácticas cañaris de manejo agroecológico y cuidado del territorio son expresiones de autonomía y sostenibilidad. La defensa del territorio frente a la minería y otros proyectos extractivos representa una lucha política y epistémica por mantener vigente una cosmovisión relacional. Como señala Santos (2010), las epistemologías del Sur reivindican la validez de los saberes subalternos y su potencial para imaginar otros mundos posibles. La chakra, en este sentido, es una práctica de re-existencia que desafía la lógica del capital y afirma la vida en todas sus formas.

Metodología de la investigación

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y paradigma interpretativo-crítico, orientado a comprender el territorio y la chakra Cañari como espacios de saberes ancestrales, memoria colectiva y resistencia cultural. Tipo de investigación es etnográfico y descriptivo, trabajados con las comunidades Cañaris de la provincia del Cañar.

Conclusiones

1. El análisis del territorio y la chakra Cañari permite comprender que estos espacios son mucho más que escenarios de producción agrícola: son territorios de vida, memoria y espiritualidad. En ellos se materializa una filosofía del Sumak Kawsay basada en la reciprocidad, la relacionalidad y el respeto a la Pachamama.

2. El territorio y la chakra cañari constituyen espacios profundamente simbólicos, donde convergen la memoria colectiva, los saberes ancestrales y las prácticas de resistencia cultural. En

la se entrelazan dimensiones materiales, espirituales y comunitarias. Su práctica expresa una cosmovisión andina basada en la relacionalidad y la reciprocidad, principios que orientan la armonía entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos

3. En la experiencia Cañari, la chakra funciona como un espacio dialógico, donde se produce un constante intercambio entre generaciones, comunidad y entorno natural. En ella, los conocimientos sobre la siembra, las técnicas agrícolas, los rituales y las normas de convivencia se transmiten mediante la práctica y la palabra. Esta transmisión intergeneracional garantiza la continuidad de los valores culturales y el fortalecimiento de la identidad colectiva del pueblo Cañari.

4. Asimismo, la chakra se consolida como un territorio de resistencia frente a las lógicas coloniales y extractivistas que buscan fragmentar los vínculos comunitarios y cosmogónicos. A través de la práctica agrícola tradicional y de los rituales vinculados a los ciclos del sol, la luna y las lluvias, el pueblo Cañari reafirma su autonomía epistemológica y su relación equilibrada con la naturaleza.

5. El territorio Cañari, entendido como espacio de diálogo y reciprocidad, permite reconocer que el conocimiento ancestral no es un vestigio del pasado, sino una alternativa vigente de sostenibilidad y convivencia armónica. Es un espacio donde la tierra enseña, donde la memoria se cultiva y donde la resistencia se siembra. En ella se expresa la continuidad de una filosofía andina de la vida, capaz de ofrecer respuestas éticas y ecológicas ante las crisis contemporáneas del planeta.

Referencias

- Alulema, R. (2018). "La sabiduría cañari de la chacra en relación con la salud y el ambiente, frente a la modernización agropecuaria en la organización Tucayta". Tesis de Doctorado en Salud Colectiva, Ambiente y Sociedad - Universidad Andina Simón Bolívar.
- Brito. (12 de sep de 2023). *La Voz*. Obtenido de <https://lavoze.bard.edu/archivo/article.php?id=1208343&pid=>
- Esterman, J. (2006). *Filosofía andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. Quito: Abya-Yala.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la filosofía intercultural. *Polis, Revista Latinoamericana*.
- De la Torre, C. (2013). *Cosmovisión andina y pensamiento de la relación*. Quito: Abya-Yala.
- Gudynas, E. (2011). Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento*, (462), 1–20. Obtenido de <https://www.alainet.org/es/revistas/462>
- Idrovo, J. (2023). Proyecto de investigación socio cultural: Ecuador, Perú y Bolivia; diáspora y reencuentro Kañari.
- Lajo, J. (2005). *Qhapaq Ñan: La ruta inka de sabiduría*. Lima: Editorial Amaro Runa.
- Santos, de S. (2010). *Epistemologías del Sur*. México: Siglo XXI.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Educação Online*, (4).

Saberes e Práticas Tradicionais – A Territorialidade no Plantio e Reprodução das Sementes Crioulas

Cleusi T. Bobato Stadler

Introdução

Este capítulo traz as reflexões principais acerca das aprendizagens metodológicas, práticas, saberes, geohistória, referentes às sementes crioulas nas comunidades rurais tradicionais do Paraná. Fez parte das reflexões do I Encontro da Rede Internacional de Metodologias Dialógicas, na discussão sobre as transformações e geograficidades no território das comunidades tradicionais, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2024. Tem como objetivo apresentar algumas técnicas de investigação, as práticas do uso e cultivo das sementes crioulas na agricultura tradicional através das memórias e práticas do “saber fazer”, identificando junto aos agricultores das comunidades as sementes cultiváveis (milho, feijão, arroz, amendoim, plantas frutíferas, hortaliças e medicinais) e os fatores que influenciam as decisões dos agricultores, quanto ao uso de sementes crioulas.

As técnicas de investigação foram construídas com o aporte teórico do Território no contexto da Geografia, História e Sociologia, entrevistando os agricultores guardiões de sementes que possuem os saberes e conhecimentos acumulados, e as práticas, na manutenção e a (re)produção das sementes crioulas, apreendidas e transmitidas através das gerações familiares. Os guardiões de sementes trazem para a atualidade, particularidades em sua forma de fazer agricultura, um saber acumulado tradicional de como guardar e reproduzir essas sementes crioulas, práticas so-

cioculturais e valores de seus antepassados, conservados através das gerações. A organização e as estratégias de trabalho dos agricultores tradicionais em defesa das sementes crioulas constituem seu território e suas territorialidades.

Utilizamos para estudar o espaço geográfico, o recorte da região administrativa das comunidades de Sete Saltos de Baixo, Sete Saltos de Cima, Palmital dos Pretos, localizadas na região dos Campos Gerais do Paraná, e Faxinal dos Galvão na cidade de Imbituva, Região Centro-Sul do Paraná, onde estão alguns sujeitos guardiões de sementes que detêm práticas e sabedorias tradicionais.

As práticas e saberes dos agricultores tradicionais, sejam eles faxinalenses ou quilombolas, estabelecem uma região geográfica que extrapola seu lugar, fazendo com que outras comunidades, instituições, enxerguem esta região como um espaço geográfico distinto, com identidade de comunidade tradicional, com suas territorialidades específicas, mas que se integram ao todo regional. A partir dessa integração entre as comunidades, troca de sementes, verifica-se a formação de novas práticas constituintes de uma formação sociocultural, que dão unidade em meio à diversidade regional.

Sementes crioulas e seus guardiões

Comunidade Tradicional (rural) consiste na união entre culturas (material e imaterial), estabelecendo-se, principalmente pelo uso da terra, produção em relação com a natureza. Assim, a dimensão simbólica é extremamente rica nos contextos das vivências e práticas das comunidades tradicionais, pois a relação ser humano-ambiente passa por importantes reconhecimentos subjetivos e objetivos, influenciando as construções dos seus significados, bem como as representações sociais dessas comunidades (Guimarães, 2012).

Quando nos reportamos às comunidades tradicionais, nos referimos às tradições e territorialidades historicamente constituídas, que estão contemplados na Política Nacional de desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), pela publicação do Decreto Federal n. 6.040/2007 (BRASIL, 2007), que conceitua comunidade tradicional em seu artigo 3º, incisos I, II e III¹. Nesta conceitualização as Comunidades Tradicionais possuem formas próprias de organização, socialização, práticas naturais de agricultura, uso equilibrado dos recursos naturais, práticas geradas pela tradição, entre elas o uso e reprodução das sementes crioulas.

As sementes na agricultura tradicional são todas as sementes relacionadas guardadas por gerações para o plantio, reproduções de grãos, plantas, que simbolizam a tradição, costume e práticas de alguns sujeitos das comunidades. Igualmente, quando tratamos de espécies manejadas na agricultura, e suas variedades guardadas entre cinco (5) a dez (10) anos, algumas bem mais, as caracterizamos como “crioulas” ou “sementes crioulas”. “Crioula” é o termo usado para designar as sementes de uma determinada espécie que se desenvolveu por várias gerações em uma localidade, apresentando boa adaptação às condições locais e uma uniformidade em suas principais características. Quando esta va-

1. Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição; II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações; III - Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras.

riedade está imersa nas dinâmicas da vida dos agricultores, costumes, crenças, práticas, conhecimentos, e quando são selecionadas progressivamente pelos agricultores (guardiões), por meio de seus conhecimentos e práticas tradicionais.

Guardiões de sementes crioulas ou variedades de plantas cultivadas e conhecimento é porque trabalham com a agrobiodiversidade e/ou agrofloresta. São agricultores que possuem sementes crioulas de diferentes espécies e variedades e que as multiplicam através do tempo. Alguns agricultores familiares são guardiões de sementes, pois em sua simplicidade, conhecimento e sensibilidade acabam desenvolvendo práticas e guarda de sementes através das gerações (pais e avós). São os responsáveis por guardar um patrimônio genético importantíssimo para a humanidade, por meio de variabilidades crioulas, e de técnicas empíricas de cunho sociocultural, mesmo com o avanço da agricultura moderna.

Ser um guardião de semente está ligado à tradição, que respeita um simbolismo familiar, uma relação de comunidade, uma relação com a produção de alimentos para sua sustentabilidade. Não tem o sentido de proprietário da semente, ele é apenas seu guardador e tem a finalidade de reproduzir essa semente, para que ela não se perca com o tempo em sua originalidade e variedades. Esse guardião não tem o objetivo de gerar o lucro pela venda da semente, mas sim de preservá-la e ter sempre a sua origem não contaminada pelos transgênicos e ser transformada pela alta tecnologia. São pessoas com experiência, que têm o conhecimento das técnicas de cultivo, do solo, época de plantio, instrumentos, ou seja, conservam as práticas e os saberes das comunidades e procuram transferir este conhecimento de forma gratuita, incentivando inclusive a troca de sementes para a melhoria da qualidade e biodiversidade.

Os Guardiões muitas vezes guardam suas sementes em um banco de sementes. É uma tradição que ajuda a preservar a

memória e a identidade local, contribuindo para fortalecer a soberania alimentar. O aprendizado para a montagem de bancos de sementes e casa de sementes² vem por meio de intercâmbios e trocas de saberes com outros agricultores, no diálogo com as redes de sementes do Estado do Paraná e do Brasil.

Guardar sementes na região dos Campos Gerais e Centro Sul do Paraná, é guardar a semente para preparar a terra, adubá-la e reproduzir. É distribuir a semente, trocar, partilhar, para não perder a variabilidade. É sistematizar, repassar sabedorias, conhecimentos acumulados ao longo do tempo, tornando as trocas entre os guardiões, mais resilientes às mudanças climáticas, sociais e políticas.

A territorialidade das sementes

Para esta reflexão sobre o tema das sementes crioulas e seus saberes, o aporte teórico geográfico apoiou-se nas pesquisas de Claude Raffestin (1993/2009), Marcos Aurélio Saquet (2006, 2007, 2009, 2011, 2013) e Rogério Haesbaert (2004, 2007, 2009, 2014, 2019), em torno da categoria de território e territorialidade, em suas múltiplas dimensões (política, econômica, simbólico cultural, etc.).

Em virtude da complexidade que envolve os estudos territoriais, a intenção não é responder o que é território ou territorialidade no tema das sementes crioulas, mas que aspectos da categoria de território e territorialidade podemos utilizar de acordo com Haesbaert (2009), e Saquet (2007), para nos fundamentarmos em favor de uma *geografia histórico-crítica*, como uma construção social. Território, segundo Haesbaert (2009),

2. As Casas de Sementes são espaços físicos (lugares) criados muitas vezes dentro da própria casa do agricultor, ou num espaço em separado, para guardar as diversas variedades e quantidades de sementes. Elas são arrumadas e armazenadas neste espaço com a finalidade de guardar as variabilidades e plantio na próxima colheita, ou mesmo a troca com os outros agricultores.

expressa, via relações de poder espacializadas, práticas sociais efetivamente produzidas.

Para esses autores, território é visto sob a perspectiva de categoria de análise à categoria de prática num olhar integrador, ou seja, o território é visto por meio do próprio senso comum dos saberes que os diferentes grupos culturais produzem. O território não é apenas funcional, mas ele também é “expressivo” – se expressa uma identidade que empodera, através da construção ou delimitação territorial. Mas o território não é uma categoria estanque, isolada, ele dialoga intimamente com outros conceitos para atender a complexidade com que o espaço geográfico é produzido. No entanto, o território expressa, via relações de poder espacializadas, práticas sociais efetivamente produzidas (Haesbaert, 2019). Não se trata de um território em sentido absoluto, independente, separável das demais dimensões do social, mas sim como esse poder territorial é praticado. O território não é somente feições físicas, materiais, ele envolve um espaço culturalmente heterogêneo, múltiplo, na sua diversidade, como os espaços faxinalenses, quilombolas e caiçaras no Paraná³.

O território dessas comunidades tradicionais é (i)material, porém nem sempre reconhecido oficialmente, a concepção que queremos destacar é relativa a um território em forma de territorialidade, onde as sementes crioulas significam o “aconchego, abrigo, identidade, sobrevivência e muito mais” nos territórios vividos, que garante a sobrevivência mínima dos indivíduos ou grupos sociais “periféricos” ou “tradicionais”.

O território é muito mais do que um espaço funcional e envolvido na reprodução socioeconômica de uma classe ou gru-

3. Relação com a concepção “global” de lugar de Doreen Massey (1991), onde a especificidade dos lugares, sob a globalização, se definem pela forma “única” da combinação de elementos ou processos. Estes também podem se reproduzir em vários outros lugares do mundo, porém, se combinam de forma própria em cada lugar – um “lugar-rede”, sem fronteiras claramente delimitadas.

po social, ele envolve todo um modo de vida, práticas, que estão na relação com o “meio”, com a “natureza”, ao mesmo tempo em que significa recurso, abrigo, materialidade e simbolismo. (Haesbaert, 2019). Esse território é também um espaço que envolve a interação entre a sociedade e a natureza. É uma dimensão natural do espaço, onde as forças da natureza determinam as condições de sobrevivência dos seres humanos. Segundo Ruy Moreira⁴ (2022), há uma relação natural entre o homem e a natureza, o “ser/estar da natureza e do homem”, um arranjo natural, relação de cooptencimento, natureza e homem vivendo reciprocamente. O homem como um ser da natureza, que se transforma em meio, mas não deixa de ser natural, é um movimento de resignificação.

O território nas comunidades faxinalenses, quilombolas, não contempla apenas a dimensão das fronteiras, precisa ser visto como algo que identifica sujeitos e ações de um mesmo espaço. Os sujeitos destas comunidades, não estão na mesma fronteira política, mas se organizam num espaço com suas novas relações sociais, econômicas e culturais, produzem seus próprios símbolos. Buscam uma nova integração ao espaço com suas práticas, saberes e sementes crioulas, dando a esse espaço um novo significado. Assim eles evidenciam uma re-territorialização, através da permanência de práticas, da guarda de sementes, da identidade faxinalense, quilombola, das suas origens, do resignificado dado ao seu novo espaço. Território das sementes crioulas, que simbolizam a existência, ciclos de vida, de plantio, de colheita, mas também territórios de lutas pelo ser, pela garantia de existência desses guardiões das sementes e comunidades tradicionais, enquanto grupos culturalmente distintos, em meios geográficos também específicos.

4. Aula Inaugural do PPGG, no dia 11 de março de 2022. <https://www.youtube.com/watch?v=OERlxcPASW4>

Para Saquet (2007), o território significa natureza e sociedade, economia, política e cultura; identidades e representações; apropriação, dominação e controle. O território é produto e condição de ações históricas e multiescalares, com desigualdades, diferenças, ritmos e identidade(s). Os guardiões de sementes produzem território e territorialidades, porque são resultado de relações econômicas, políticas e culturais compreendidas interna e externamente a cada lugar, consolidando relações de influência, efetivas, simbólicas, conflitos e identidades.

A (re)existência das sementes crioulas e seus guardiões, significa luta em favor da cultura e identidade dos sujeitos, dos seus anseios, necessidades, sejam eles faxinalenses, quilombolas, agricultores rurais. É a resistência de vínculos que se estabelece entre os moradores das comunidades, através das trocas de sementes, conhecimentos, práticas, centrados na mobilização, luta por terra e territórios, por reconhecimento sociopolítico de seus direitos e de sua soberania alimentar.

Entre roças e sementes: andanças pelas territorialidades

As reflexões sobre o território e o silêncio, são pouco trabalhadas na Geografia, como nos afirma Fraga (2017), por fazerem parte das subjetividades, das ações dos sujeitos (camponeses/caboclos) das suas resiliências e resistências, frente à uma memória homogeneizante, oficial e dominante. Esses territórios/territorialidades são esquecidos, enterrados, mal contados, banidos, mas que mesmo assim *“teimam em permanecer sob formas vivas: afloram mediante os cotidianos resgates de contações, relatos, narrativas”*. As cotidianidades, práticas, saberes, conhecimentos, produzem territórios nas comunidades tradicionais, com os espaços físicos. Assim, de acordo com Saquet (2007), a produção do território é tanto uma ação material quanto imaterial.

A modernização capitalista que busca favorecer os grupos hegemônicos, busca encobrir as histórias, conflitos sociais e apropriações das territorialidades em comunidades tradicionais, pois estas representam as práticas produtivas de grupos muitas vezes marginalizados ou excluídos da sociedade, como indígenas, quilombolas, faxinalenses, caiçara, cipozeiros, benzedeiros, entre outros. As memórias destes grupos não representam as memórias dos grupos hegemônicos capitalistas, elas são esquecidas, abstraídas, como se não fizessem parte da história da sociedade.

As práticas com sementes crioulas, suas formas de plantio, reprodução, estão relacionadas com saberes e conhecimentos passados entre gerações de camponeses, portanto, não podem ser soterradas, são memórias coletivas de grupos, das formas de agir, pensar e praticar de homens, mulheres, com a natureza, com a terra. Eles estabelecem seus territórios, fronteiras, em seus movimentos de (re) territorialização da economia, política, cultura, da vida, dos símbolos materiais/imateriais.

Ao plantar, reproduzir e trocar as sementes crioulas, o camponês, se apropria do espaço, estabelece redes, mas é obrigado a se inserir no campo de batalha das forças do tempo, e através, das continuidades e descontinuidades conquista seus territórios, para se (re)inventar na produção agroecológica. Mas é no passado que ele vai buscar suas referências, saberes, vivências, apropriações socioespaciais, para dar sentido e significado as suas territorialidades do presente. Raffestin (2009, p. 31), escreve: “Na produção territorial sempre tem um ponto de partida que nunca é ileso das ações do passado. O processo territorial desenvolve-se no tempo, partindo sempre de uma forma precedente, de outro estado de natureza ou de outro tipo de território”.

São as sementes crioulas, as práticas reinventadas, as lutas para seu reconhecimento como guardiões de sementes, que ocorrem nas comunidades tradicionais, os elementos para as representações e símbolos de atuação nas lutas territoriais do presen-

te. A memória, portanto, pode ser considerada fundamental na conquista do território. A memória é uma “força de identidade”, fortalece a identidade, tanto no nível individual quanto no coletivo (Candau, 2011). Essa identidade enquanto camponeses que guardam as sementes crioulas que os caracteriza, também, como comunidades tradicionais.

Queremos destacar, que a geohistória e identidade que aqui nos propomos a entender no âmbito das comunidades tradicionais e dos guardiões de sementes, são as histórias construídas nas memórias, experiência, vivências das pessoas, grupos, associações, sindicatos, como nos escrevem Halbwachs (1990) e Bosi (1987). Muitas memórias coletivas e identidades dos quilombolas, faxinalenses são silenciadas, marginalizadas, deixadas ao esquecimento, para serem substituídas pelas memórias “oficialmente dominantes” da sociedade capitalista moderna, onde o jogo de interesses é das grandes empresas de produção de sementes transgênicas.

A conservação das variedades de sementes crioulas faz parte da agrobiodiversidade. É a partir da agrobiodiversidade, que consideramos agroecossistema como um ecossistema modificado pelas práticas humanas, por meio do conhecimento, organização social e dos valores culturais, sendo um produto da co-evolução entre as sociedades humanas e a natureza (Casado; Sevilla-Guzmán; Molina; 2000).

O manejo da agrobiodiversidade, simultâneo a processos naturais, como a mutação genética, é que possibilita a evolução das variedades locais. (Boef, 2007). São os sistemas locais, no Brasil e América Latina, segundo a FAO, essenciais para a sobrevivência da agricultura em comunidades camponesas tradicionais, uma vez que são eles que fornecem grande parte das sementes, em torno de 75%, utilizadas pelos agricultores (Santilli, 2009).

São os agricultores locais os responsáveis pela manutenção da agrobiodiversidade, sua diversidade histórica e cultural. É a ação do homem que constrói a agrobiodiversidade, nas dimen-

sões sociais e culturais (práticas de manejo, cultivo, tradições, costumes). São suas memórias bioculturais, suas práticas cotidianas com sementes crioulas que mantém a agrobiodiversidade nas comunidades tradicionais.

A agrobiodiversidade faz parte da Biodiversidade, ela é uma “semente”, um complemento, um fragmento da conservação da biodiversidade, através dos ecossistemas agrícolas onde podem ser mistas, com espécies e variedades cultivadas, plantas medicinais, animais para criação. Nestes ecossistemas agrícolas, é necessário adequar a espécie cultivada para cada tipo de solo e através das práticas de manejo adaptar o conhecimento sociocultural local com as diversidades de cada comunidade tradicional.

A guarda e preservação das sementes pelos agricultores não pode estar relacionada ao atraso, as práticas antigas, em contraposição ao que é moderno tecnologicamente, mas a resistência dos agricultores pela manutenção do modelo de agricultura tradicional. No entanto, a opção pela manutenção de suas sementes crioulas, significa que esses agricultores têm preocupação com sua soberania alimentar, seus rendimentos financeiros e até mesmo com seus lucros comerciais, essas são técnicas e tecnologias contra hegemônicas.

Portanto, nesta concepção o agricultor camponês atual, estando em comunidades tradicionais, se preocupa com o meio ambiente e o desenvolvimento social. Desenvolvendo uma agricultura comercial capitalista, ele traz uma proposta de preservação de matas nativas, de glebas agroecológicas em sua propriedade, reproduz sementes crioulas, realiza seu trabalho com os membros da própria família, ou com seus “compadres e comadres”, faz trabalho coletivo de troca (mutirão ou puxirão, como nos faxinais), e ainda participa de associações sociais para defender seus interesses.

Utilizando os saberes tradicionais, através da manutenção das sementes crioulas e de práticas de cultivo diferenciadas, os agricultores dos territórios do milho crioulo são exemplos de

estratégica de resistência e enfrentamento ao modelo do agronegócio. No Brasil a AS-PTA⁵, defende a identificação dos milhos crioulos, realizando testes de transgenia⁶, para identificação da contaminação de milhos transgênicos. Na Região do Centro-Sul do Paraná destacamos a atuação da AS-PTA, com sede em Palmeira/PR, e do Grupo Coletivo Triunfo⁷, que realiza nas Feiras Agroecológicas e Sementes Crioulas, os testes de transgenia, com total eficiência, preservando assim, as sementes do milho livre de transgênicos.

A conservação das sementes crioulas do milho permite a manutenção de sua variabilidade genética. Se ocorrer a extinção do milho crioulo, coloca-se em risco também a agrobiodiversidade. Na comunidade de Sete Saltos de Cima, nas propriedades de Antônio Ostrufk e Benjamim Marques Vieira, essas técnicas tradicionais são mantidas, para não haver o cruzamento entre as variedades. Segundo Antônio: “A gente está plantando para man-

5. A AS-PTA Agricultura Familiar e Agroecologia é uma associação de direito civil sem fins lucrativos que, desde 1983, atua para o fortalecimento da agricultura familiar e a promoção do desenvolvimento rural sustentável no Brasil. A experiência acumulada pela entidade ao longo desses anos permitiu comprovar a contribuição do enfoque agroecológico para o enfrentamento dos grandes desafios da sustentabilidade agrícola pelas famílias agricultoras.

6. Transgênico é sinônimo para a expressão “Organismo Geneticamente Modificado” (OGM). Milho transgênico é aquele que teve seu material genético modificado, pois recebeu DNAs de um ou mais seres que não se cruzariam de formas naturais. No Brasil o plantio de transgênico foi liberado com fragilidades nos sistemas de biossegurança e sem medidas eficazes para evitar a contaminação por agrotóxicos, que promovem um rastro de contaminação do meio ambiente – solo, terra, ar, animais e seres humanos (AS-PTA).

7. Composto por representantes de 15 entidades: Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de São João do Triunfo, de São Mateus do Sul, de Teixeira Soares, de Rebouças, e de Rio Azul, Fetraf-PR, LAMA-UEPG, as cooperativas como COFAECO, COMDAF, COAFTRIL E CAFPAL, Grupo de Mulheres e Associação da Invernada de Rio Azul, Projeto de Diversificação da AS-PTA, Escola de Bela Vista do Toldo-SC, Prefeitura de Rebouças, Casa de Sementes de Fernandes Pinheiro.

ter a variedade, cuidando das variedades, produzindo pro gasto, e aí fazemos as trocas”.

Através das sementes crioulas e sua reprodução nas comunidades tradicionais da pesquisa é que se identificou a produção agroecológica e a conservação da agrobiodiversidade. Essas comunidades estão em processo de transição para a produção totalmente agroecológica. Estão procurando adquirir e manter números significativos de variedades locais, que irão contribuir para a soberania genética destes agricultores camponeses. São estes agricultores que selecionam, melhoram suas sementes de maneira integrada para atender as diferentes finalidades. Fermina Rodrigues (75 anos), da comunidade quilombola Palmital dos Pretos, recebeu três sementes de amendoim preto crioulo. “Na primeira vez que prantei este amendoim, com 3 sementes, colhi 3 litro dele”. E assim ela conserva a variedade até os dias atuais, há cerca de 30 anos.

Na narrativa de Tereza Bittencourt (54 anos), [...] minha mãe plantava arroz, feijão, mandioca, abacaxi, tudo se plantava. Só que eles plantavam lá do outro lado do rio, né. E meus avós que plantavam lá na praia, eles eram tipo meio cigano, porque eles procuravam a terra que era melhor. Uma terra que dava esse ano, no outro não dava, descansava [...].

A preocupação com a conservação e adaptação do solo já era percebida pelos avós e pais. E a prática de fazer a farinha e o biju da mandioca continua perpetuando até os dias atuais nesta comunidade. Essa prática tradicional foi perpassada por três gerações da mesma forma e utilizando-se os mesmo instrumentos e máquinas. Na narrativa de Tereza:

Ralava a mandioca, colocava na prensa de onde saia à água e a goma. Colocava essa farinha no tipiti, e depois de enxugá ela, colocava para torrar no tacho, no forno. Não podia parar de mexer para fazer o biju. No tacho que torrava fazia o Bijú grande que era cortado e enrolado, depois mostro no desenho [...]. Tinha tam-

bém outras derivações como o de fubá com erva-doce. O Bijú de Gato era feito com a goma, farinha de mandioca, sal, coco ralado, que nós ralava. Este colocava torrar na folha de bananeira.[...] Para plantar o aipim, cortava enfiada, abria uma cova, que nem índio, descalços e cobria com o pé a cova, com a rama do aipim.

Conceição Vieira Ramos Constant (65 anos) relata a sensibilidade que seu pai, agricultor, tinha com a natureza, e com a agrobiodiversidade, pois cultivava o abacaxi e nas entrelinhas plantava milho, feijão e mandioca. Essa prática já se caracteriza como prática agroecológica tradicional. Saberes e manejos relacionados ao ecossistema da região.

[...] ele era lavrador, plantava roça. Lembro que meu pai dizia assim, hoje com meu compadre vamos procurar uma roça, uma coivara. Daí eles saíam, chegava lá e eles viam o lugar que tinha mais sarrapilheira, num lugar que o sol fosse mais alto [...] a sarrapilheira, hoje é esse substrato da terra, essas folha seca que vai caindo, abacaxi, 2.000 a 20.000 pés de abacaxi. [...] Esperava dois anos. [...] No meio plantava mandioca, milho, feijão, tudo com semente crioula. O milho pegavam a espiga mais bonita e guardavam sempre em garrafa, vidro. O feijão nós debulhava e deixava na palha. Ele sabia uma época lá, que não Sempre em lugar enxuto [...] meu pai sempre tinha semente, era de pepino, tomate, pimenta ele guardava, ele nunca perdia uma semente, nós tinha semente de pimenta de todo tipo, mas foi se perdendo tudo[...]. A época de plantar a mandioca era agosto e setembro, mês já da brotação⁸.

Em Faxinal Sete Saltos de Cima com Maria⁹, quando nos relata como se fazia a farinha de mandioca e de milho também. Ela denomina de farinha e polvilho do monjolo.

8. Áudio Conceição Vieira Ramos Constant, Comunidade Guaraguaçu. Entrevista concedida a Cleusi. T. Bobato Stadler, no Dia 02/08/2018. Fala número 34 dos áudios de gravação.

9. Áudio Maria Maia, esposa de Antônio Tiburcio Maia, Faxinal Sete Saltos de Baixo. Entrevista concedida a Cleusi. T. Bobato Stadler, no Dia 12/05/2018.

Maria: [...] puis rala a mandioca, daí lava e cõa num pano, saco, um saco de algodão, e daí põe, pode ser uma vasilha, não vô dizê o que é, numa vasilha pra ele assentá o porvilho, daí ele fica escorrido, daí depois esgota a água e daí enxuga o porvilho numa toalha em cima de uma mesa. [...] fazê bolo. [...] com a farinha de milho, o virado é a comida mais que a gente come, virado de feijão, né. É o de mais fácil, é de manhã, ou às vezes chega uma visita fora de hora, a gente não dá tempo de cozinhá o arroz, às vezes tá com fome é o viradão com ovo, este é o mais simples de fazer.

Nesta diversidade de saberes, também identificamos a igualdade de práticas com relação à produção do milho e como fazer a farinha nas comunidades. Podem diferenciar os nomes, como fábrica de farinha ou monjolo de farinha, mas as práticas dos agricultores(as) são as mesmas. E a forma de alimentação também. As comunidades faziam o bijú, de forma maior ou menor, e também misturavam esta farinha ao feijão, originando o virado, mais específico ainda entre os faxinalenses e quilombolas.

O conhecimento se adquire por meio de capacitação, profissionalização, estudos, e a sabedoria vem da experiência pessoal e dos conhecimentos empíricos, através da experiência cotidiana e da forma de ver e viver as coisas, o cotidiano. É essa sabedoria que identificamos nos saberes desses agricultores e agricultoras que trabalham com as sementes. Como as práticas com as sementes os identificam enquanto agricultores, camponeses, caboclos. E o que percebemos é que são essas práticas e suas sementes que os mantêm enquanto atores de comunidades tradicionais, que os identifica enquanto guardiões de sementes, que faz plantar, cultivar e cuidar da terra e do meio ambiente.

Para sua subsistência e aumentar seus rendimentos ele procura diversificar sua produção, produzindo excedentes para a comercialização, mas desta forma também está produzindo a diversidade da agrobiodiversidade, pois mantém sua semente crioula e todos os anos reproduzem. Desta forma, sua intuição,

emoções, valores éticos, culturais estão imbuídos na forma de ver as coisas, de compreender o mundo, pois natureza e cultura fazem parte do mesmo mundo.

Entre os agricultores que praticam a agrobiodiversidade, a sabedoria que possuem está manifestada em suas práticas repetidas por gerações, pelos seus pais e avós, que vêm se perpetuando até a atualidade. É esta sabedoria cognitiva que os identifica enquanto atores de um conhecimento tradicional. Esses conhecimentos tradicionais se (re) significam através das práticas da cultura material e das crenças, onde essa cultura consegue realizar sua produção e reprodução simbólica, fazendo parte das sabedorias que se estendem socialmente no tempo e no espaço (Barrera; Bassols; Toledo; 2015).

A agrobiodiversidade vem dos agricultores pela conservação das sementes crioulas como prática social, constituindo-se a premissa de que a *territorialidade tradicional dá origem a uma rede de sujeitos*. Essa rede estabelece uma intensidade de relações sociais na convivência familiar, vizinhança, feiras de sementes, associações, fazendo com que os guardiões de sementes, como atores sociais de suas comunidades tradicionais, estabeleçam interações individuais ou coletivas, que se transportam das comunidades locais para redes políticas regionais, articulando-se, finalmente com as redes de movimentos populares em luta pela defesa das sementes agroecológicas no Paraná e Brasil.

A relação da agrobiodiversidade com as sabedorias e conhecimentos dos agricultores camponeses, que está mediada entre as relações de afetividade, confiança, com aqueles que guardam as sementes crioulas e as reproduzem em suas práticas cotidianas, como forma de resistência aos conhecimentos tradicionais. Assim a conservação das sementes crioulas torna-se uma prática social entre os agricultores camponeses das comunidades tradicionais.

A semente crioula: a semente dos antepassados

A semente é carregada de verdadeiros patrimônios genéticos e culturais. Na história ela tem o significado de memória, de perpetuação da família, da alimentação e cultura de um povo. A cada semente plantada deixamos no chão a nossa história. A semente traz consigo o significado de vida, o valor da sobrevivência, da resistência, da continuidade, da perpetuação. A semente traz com ela uma inter-relação das crenças, os conhecimentos e práticas. Vem da natureza, da crença dos indígenas e comunidades tradicionais de perpetuação da vida, da origem da biodiversidade, mais é associada aos conhecimentos, as sabedorias tradicionais dos anciãos, das experiências que os indivíduos têm do mundo, dos significados, valores, saberes, de acordo com o contexto social e cultural onde se desenvolvem.

A percepção de mundo, quase sempre está ligada ao mundo mítico e sobrenatural (fases da lua), relação com a natureza, que se torna sagrada e secular. Os seres humanos são parte da natureza e, compartilham sua existência com outros seres não humanos. O homem não está separado da natureza, da mesma forma que os seres não humanos também não estão separados da cultura do homem, assim surgem os saberes e as práticas tradicionais com relação a esta natureza. Nos saberes sobre as sementes, a realidade se constrói pela experiência e necessidades locais, sempre em constante transformação, de acordo com as dinâmicas ecológicas.

Para os grupos indígenas a semente é um bem comum, está em relação com a floresta, mata e humanos. A agricultura de “corte e queima”, a *coivara*, é uma das mais antigas intervenções humanas no meio ambiente. As áreas derrubadas, queimadas e cultivadas são abandonadas após alguns anos, e nestas áreas que ficam em repouso, a cobertura florestal se regenera com a sucessão ecológica. Nessa relação nos deparamos com as roças, pois

sua abertura e preparação mobiliza uma série de relações. A roça mobiliza o trabalho coletivo, entre homens, mulheres e jovens. Até entre os não-humanos, as plantas e sementes, existe um processo de parentamento: as plantas e sementes são cultivadas enquanto parentes (ex: milho e pipocas; variedades diferentes de feijões, batata inglesa e batata salsa, etc). As plantas e sementes são plantadas e cultivadas em espaços abertos, dinâmicos, coletivos, as roças, com um grande número de relações entre os homens e outras plantas, animais e seres naturais.

Nessa complexidade das relações estabelecidas está a agrobiodiversidade, presente nas fases de abertura e preparação das roças, com destaque para o campo subjetivo e individual que envolve cada roça. Os faxinalenses, quilombolas, fazem sua roça de maneiras diferentes, mas com características e aspectos semelhantes entre eles. Algumas práticas e concepções aparecem com certa durabilidade, como por exemplo, à organização sócio-temporal do plantio e à divisão do trabalho por gênero, mas isto não quer dizer que são regras prescritas determinantes. Cada agricultor ou comunidade planta como aprendeu plantar com seus pais e avós. Está na memória/prática de cada família. Em suas narrativas, os entrevistados dizem: “Eu aprendi com meus pais e avós. Eles plantavam assim” (Cacilda, Conceição, Maria Tereza, Antônio).

Algumas práticas demonstram essa relação cultural de alguns agricultores na comunidade quilombola Palmital dos Pretos. De acordo com a narrativa de Domingas¹⁰ (93 anos), o cultivo dos alimentos realizado pelos seus pais, por exemplo, acontecia nas roças de toco, “com roça de queimar na capoeira, no toco, milho e feijão juntos. O feijão colhia antes, pelo pai, mãe e irmãos

10. Narrativa de Domingas Ferreira da Silva, 93 anos, moradora em Palmital dos Pretos, no dia 16/07/2018, concedida a Cleusi T. B. Stadler, Projeto de Pesquisa de Doutorado em Geografia/UEPG.

[...], o arroz também era plantado. Elenita¹¹ (57 anos), em sua narrativa também fala das roças de toco. Conta que morava com seus pais no “bracatingá”, terreno que era da avó paterna. A casa era bem nos fundos, perto da nascente de água. “[...] tinha horta comunitária da família. Tinha bastante taquara no caminho, que nós usava pra fazer cerca. “Nós fazia roça de milho e feijão, onde tá a capoeira”. A técnica de plantar na roça de toco foi repassada de geração em geração, também presente no Faxinal Sete Saltos de Baixo, praticado pela família de Jesuvina (69 anos). Mas também outras formas de fazer a roça, o plantio da terra, foram e são utilizadas com adubação orgânica e o uso de instrumentos rústicos, como a plantadeira e o arado (serve para lavrar/arar a terra).

As práticas cotidianas de agricultores com suas roças e sementes estão relacionadas a um saber social que é construído nas vivências diárias, que atravessaram gerações, constituindo um sistema de valores e ações práticas com a terra e um sistema simbólico e de identidade com a mesma, a territorialidade estabelecida.

A terra e sementes para os agricultores adquirem uma carga simbólica e identitária, se constituindo, como um bem natural, comum e necessário a manutenção da vida, sendo que sua “doença” (destruição da variabilidade genética) é inconcebível, pois aniquila esse sistema simbólico. Dessa maneira preserva-se uma grande variabilidade de espécies, que muitas vezes são até consideradas parte da família, são patrimônios materiais e imateriais carregados de valor sentimental. Ao passar a terra e as sementes aos filhos, os pais transferem também todo um sistema de valores e práticas intrínseco (Cassol; Wizniewsky, 2015). “As sementes remetem a saberes tradicionais centenários que são resignificados em função das trocas sociais da atualidade” (Cassol; Wizniewsky, 2015, p. 252).

11. Narrativa de Elenita, 57 anos, moradora em Palmital dos Pretos, no dia 16/07/2018, concedida a Cleusi T. B. Stadler, Projeto de Pesquisa de Doutorado em Geografia/UEPG.

Mas, devido à pressão da agricultura capitalista tecnológica, se impõe as sementes transgênicas, industriais, carregadas de insumos químicos, que não se adaptam as condições ambientais e culturais dos agricultores tradicionais, exigindo desses agricultores um sistema tecnológico, cultural, distante da sua realidade. Dessa forma, percebe-se que muitas práticas estão sendo deixadas de lado, como as práticas de guardar as sementes e o uso de instrumentos tradicionais, que são vinculadas as tradições familiares. Pois as sementes industriais não são resistentes, não se reproduzem com qualidade e, portanto, não devem ser guardadas. Contribuindo neste sentido, o Governo Federal, tem aprovado leis e ações que apóiam os interesses das grandes companhias sementeiras, facilitando o comércio das sementes transgênicas e o uso de agrotóxicos. Contudo, exemplos de resistências reapparecem com os “guardiões de sementes” nas comunidades tradicionais, com organizações não-governamentais que procuram manter o valor simbólico e identitário das sementes crioulas.

As primeiras práticas que os identifica enquanto atores de uma mesma territorialidade, é que as plantações, sejam elas, nas roças, nos quintais, se iniciam de acordo com as fases da lua. As fases ideais para o plantio são minguantes e crescentes. De acordo com um dos agricultores entrevistados, Adalberto, “não se planta de maneira nenhuma na lua nova, pois os grãos caruncham”. Ainda espera-se passar cinco dias da lua nova, caso contrário os insetos destroem as plantas. Essas explicações acerca do tempo ideal para plantar faz parte da cosmovisão dessa sociedade, a qual atribui conceituação e valores às atividades práticas de acordo com o conhecimento e a relação histórica com a natureza (Tuan, 1983).

Sobre as sementes identificadas e coletadas inicialmente entre os faxinalenses e quilombolas, as comuns entre as duas comunidades foram: milho amarelo, abóbora grande, mandioca, feijão-arroz, feijão preto, hortaliças. O uso de fertilizantes é somente de uréia e calcário, e ainda utilizam instrumentos

tradicionais para lidar com a terra (a matraca¹²). Os alimentos são consumidos pela família produtora e em casos de exceder vende-se na cidade mais próxima. As práticas produtivas identificadas são em relação aos cultivos, tratos culturais, distribuição das atividades no ano: plantio, semeadura, adubação, colheita, capinas, calendário agrícola; as receitas, hábitos alimentares da família e animais domésticos; sementes crioulas e rede de trocas; sistemas de cultivo.

Nestas comunidades foram identificados 15 guardiões de sementes, entre eles, oito homens e sete mulheres com idade entre 50 e 80 anos. Com todos eles foi encontrado um grande número de sementes de feijão e milho, como principais espécies, mas também abóboras, legumes e temperos, o que está relacionado à estratégia de conservação de recursos genéticos básicos para sua alimentação. Com Cacilda Maia (60 anos), Antônio Pires das Chagas (66 anos), Otacilia Pires das Chagas (62 anos), Antônio Tibúrcio Maia (86 anos), conseguiu-se as sementes: feijão roxo, batata-doce, rama de mandioca, pitanga, feijão branco, milho amarelo, abóbora, pepino, amendoim, arroz.

Uma das práticas semelhantes que nos contam sobre como preparar a roça era a queimada (coivara) que aprendiam com avós e pais. Após a coivara, o preparo da roça se inicia no inverno. O plantio do milho inaugura a semeadura na roça nova, geralmente feita pelos homens. Com as mulheres fica o plantio da batata-doce, do amendoim, mandioca e as hortaliças, plantadas geralmente no quintal perto da casa. O plantio do feijão é na fase da lua minguante ou crescente em setembro,

12. Matraca é um equipamento de uso manual, normalmente usado para o plantio de sementes, como de milho, feijão, em áreas pequenas. É um instrumento para o trabalho na roça. Ele abre as covas na terra, e também tem um compartimento para colocar as sementes. O agricultor bate com a matraca fechada ligeiramente na terra para cavar um pequeno buraco. Depois de afundar no solo abre-se a máquina para que os grãos caiam no solo e assim sucessivamente.

se plantar em outra lua, segundo eles caruncha, enche desses insetos na guarda da semente.

Na Comunidade Palmital dos Pretos identificamos Alceu do Pilar o qual não tem o conhecimento técnico, mas possui o conhecimento empírico das práticas tradicionais, de conviver com o respeito a natureza e saber retirar dela o seu sustento, sem prejudicá-la. Em suas terras adquiridas no quilombo Palmital dos Pretos, plantava, 1 alqueire ou $\frac{1}{2}$ alqueire de feijão, pepino, milho, mandioca, arroz. O Feijão malhava na caixa de vara, sendo sua maior colheita de 12 sacos de feijão. Ele conhece diversas variedades de feijão, milho, abóbora, arroz, mandioca, batata-doce, distinguindo-os através dos nomes populares, tamanho, cor, forma, época de plantio e colheita. Também conhece muitas práticas cotidianas de como transformar o milho em quirera no monjolo, sapeco e soque no monjolo daerva-mate, bem como, malhar o feijão na caixa de vara.

O primeiro plantio é do milho. Ele inaugura a roça que começa em agosto, para colher em janeiro. Depois vem o plantio do feijão, que ocorre em setembro com a colheita também em janeiro ou fevereiro, assim como a mandioca. Essas sementes são à base de sua alimentação. Depois vem a abóbora e as demais que vão complementar suas alimentações, alternando entre as épocas de verão e inverno e algumas que produzem o ano todo.

As sementes de milho, assim como de favas e feijão, são plantadas em fileira, em traços verticais, quando são plantadas em sistema de consórcio, porque são consideradas espécies ecológicamente complementares, de acordo com a Embrapa. As variedades de milho nunca são plantadas na mesma roça, pois, “se ficam próximas, os milhos se cruzam e acabam misturando as variedades”(Antônio Ostrufk). Com o milho é muito fácil de ocorrer o cruzamento, então deve haver uma distância considerável, entre 400¹³ a 500 metros entre os plantios de diferentes va-

13. De acordo com a legislação oficial, a distância estabelecida é de 300m de distância, mas de acordo com as práticas dos agricultores do projeto, é reali-

riedades, para que sejam conservadas as variabilidades e evite-se perdas genéticas. A batata-doce requer seu espaço próprio assim como o amendoim, separados na roça, pois suas ramas se espalham e não podem interferir no crescimento das outras plantas.

O tempo do plantio é orientado pelas estações do ano, tempo de chuva, e fases da lua. Cada semente tem o tempo certo de plantio. De acordo com a visão dos agricultores tradicionais, a lua crescente bem na metade é o tempo certo de plantar milho, mandioca e banana, onde o crescimento é vertical, ficam bem altos, com espigas, raízes e frutos grandes. Mas na lua cheia, deve-se plantar a batata, abóbora (plantas de rama), para crescerem grandes e redondos.

A passagem do sol, lua, estrelas, é guardado de maneira detalhada pelos agricultores tradicionais e relacionado a eventos climáticos, agrônômico, biológico, produtivo e ritualístico. A observação dos astros permite que estes agricultores façam o registro do tempo e dêem origem a calendários astronômicos e agrícolas. O ciclo anual de plantio e cultivo depende da posição dos astros, que dão origem as estações do ano: verão, inverno, outono e primavera (Barrera; Bassols; Toledo, 2015).

A relação de Fermina (75 anos) com sua semente de Feijão Guia é muito grande. Para ela essa semente representa a memória de seu pai, de sua família, como se ela fosse “um parente”. Cuida, planta, colhe, guarda, como se fosse um tesouro, uma das memórias especiais que guarda do pai que plantava a semente no meio do canal em Iretama no norte do Paraná. A semente veio com ela quando tinha 14 anos, no mês de fevereiro, foi plantada em setembro e colhida em janeiro. E esse ritual de plantio continua até os dias atuais, há 61 anos. Em sua fala destaca: “Eu tiro a semente todo ano”. E também se refere as demais sementes que guarda em

zado entre 400 e 500m e não ocorre cruzamento. Mas o ideal, de acordo com Hans Rinklin, coordenador da Casa de Sementes de Mandirituba (PR), seria até 1000m, para não haver o cruzamento.

potinhos de margarina, ou em papéis enroladas para não misturarem-se. A mandioca, guarda a rama em cima da cobertura do mato, no meio da horta. Em sua simplicidade e carisma, ela não se considera uma guardiã de sementes, na sua percepção identifica-se como uma mantenedora das práticas e das sementes de sua família, como algo pertencente à memória familiar.

O momento da colheita e seleção das sementes, ramas, mudas ou batatas é muito importante para os próximos plantios. Para conservar a mandioca, assim como Fermina, alguns agricultores guardam as ramas em coberturas na roça ou quintal, sempre na sombra, ou as estacas são enterradas inteiras e verticalmente em apenas uma das extremidade na terra. Os feixes de feijão e milho em sua maioria, guardam nos paiol e quando em menor quantidade, guardam em potes ou litros de plásticos bem fechados para não entrar umidade e insetos.

Ao longo do tempo estes agricultores faxinalenses, quilombolas, vêm observando seu espaço, o meio ambiente, a natureza, e de acordo com as transformações, muitos deles estão reinventando sua realidade, construindo assim mecanismos para resgatar as sementes crioulas e muitas práticas de seus antepassados. Dessa forma, muitos estão retornando a práticas agroecológicas, separando variedades de sementes, para que sua produção seja um diferencial na comercialização de seus produtos. São os sistemas locais e tradicionais, informais, manejados e controlados pelos próprios agricultores familiares que na produção, multiplicação, distribuição, melhoramento e conservação produzem suas próprias sementes crioulas, consideradas como parte de um patrimônio genético e cultural de faxinalenses, quilombolas.

Entre os agricultores que conservam suas sementes crioulas, vários critérios são utilizados para dar nome as variedades: cor (feijão branco, vermelho, rosinha, preto, etc.); forma (seme-lhança com animais, feijão cavalo, feijão zebrinha, feijão de porco, feijão olho de pomba, etc); origem (milho asteca, milho pe-

ruano, feijão carioca, etc.). Essas formas de classificação podem variar e ser contextuais (uma mesma variedade pode, por exemplo, apresentar nomes diferentes), fugindo de uma classificação homogêna. Por exemplo, no faxinal e quilombo a fava vermelha é conhecida como feijão grande vermelho, já em Guaraguaçu é conhecida como olho de cabra vermelho. E no Faxinal dos Galvão encontramos a fava preta, que não é muito conhecida nas outras comunidades em estudo.

Constata-se dessa forma, que é a sabedoria, a experiência, o modo sensível como essas comunidades vão classificar suas sementes e plantas que os diferencia em sua memória, sua geohistória, pois eles constroem o território das sementes crioulas, é através delas que se identificam enquanto agricultores que plantam as sementes dos antepassados, a semente nativa, a semente crioula. Essas sementes enquanto variedades locais, muitas vezes não correspondem às espécies e às variabilidades estabelecidas pela classificação científica, mas estão inseridas em complexos sistemas, que têm uma existência própria, um vocabulário, uma classificação de acordo com a sensibilidade, as percepções e conhecimento próprio dos agricultores locais.

As sementes crioulas para os agricultores das comunidades representam a espacialidade em uma temporalidade, é a produção cultural de suas comunidades. As sementes guardadas e recuperadas representam a materialização dos saberes de gerações (pais, avós, bisavós), o conhecimento de caráter vivo e permanente. É o conhecimento, as práticas transpostas, vividas. São tempos distintos em uma mesma prática cultural e social. São os netos, filhos de agricultores, outros agricultores de outras comunidades em rede, materializando, vivenciando, as práticas de outras gerações que também territorializaram essas mesmas práticas sociais, culturais, econômicas. Os agricultores que guardam as sementes, produzem um espaço territorializado quando reproduzem essas sementes e suas práticas. É a memória

dos agricultores que os situa no tempo, é através dela que eles internalizam valores afetivos, vínculos subjetivos, um sentimento de pertencimento, identidade com as sementes crioulas, pois representam a existência de gerações.

Considerações finais

As sementes crioulas são obras da própria natureza e também criações individuais e coletivas, experiências geohistóricas construídas, fundamento e produto de culturas e sociedades ao longo do tempo. Elas representam e reproduzem a vida, pois em abundância, asseguram à continuidade das variedades de espécies existentes adaptadas as regiões, garantindo a agrobiodiversidade dos ecossistemas locais e regionais. Também podem ser uma alternativa de sustentabilidade ambiental, social e econômica dos agricultores tradicionais, pois representam suas práticas tradicionais com a terra, seu sustento, suas cotidianidades na culinária, artesanato, enfim, relações sociais e culturais.

As sementes crioulas são atores que se reproduzem, sementes de batatas (tubérculos), sementes de feijão, milho, hortaliças, árvores frutíferas, árvores nativas, ervas medicinais. São consideradas crioulas porque se referem a características como pureza, antiguidade, por estar há gerações com as famílias. Para os guardiões das sementes, conservar a semente crioula se trata de resgatar, reproduzir (práticas de manejo), usar (alimentação), manter a existência (plantar e multiplicar), ressignificar, distribuir (trocas), se organizar (associações).

A conservação também é o que eles fazem para manter as variedades e como buscam apoio por meio de projetos (como o Interconexões e Feiras Regionais), como também aquilo que fazem para proteger as características da semente com as técnicas de armazenagem.

A diversidade de sementes tradicionais mantidas pelos guardiões das comunidades amostradas revela o enorme potencial de conservação existente nas comunidades tradicionais do Paraná, principalmente quando um número significativo de práticas agroecológicas e variedade de sementes adaptadas a estes sistemas no Estado estão relacionadas à sua riqueza cultural.

O meio ambiente natural e a semente como patrimônio cultural revela os conhecimentos empíricos dos guardiões, suas experiências, símbolos, percepções, suas práticas de apropriação da natureza e resignificadas em suas comunidades, a reciprocidade com as trocas de sementes, e a conservação destas sementes como prática social coletiva.

Os movimentos sociais em defesa das sementes crioulas, enquanto patrimônio da humanidade é extremamente importante como forma de luta e resistência a dominação da agricultura empresarial intensiva, contra os transgênicos, os agrotóxicos, e as sementes modernas. O trabalho que os guardiões fazem com as sementes crioulas resgata a identidade dos agricultores tradicionais, mantendo as práticas, as tradições culturais. O mapeamento geohistórico e reconhecimento dos saberes locais são de fundamental importância para que os guardiões de sementes nas comunidades tradicionais não desapareçam, pressionados pelas sementes modernas, carregadas de agrotóxicos e variedades modificadas tecnologicamente.

Encontramos nestas comunidades tradicionais, guardiões de sementes num rural cheio de geograficidades e historicidades, percepções grandiosas de histórias de vida, práticas cotidianas, simplicidades, belezas, mas também com problemas econômicos, sociais, políticos pelos quais passam nosso povo esquecido, os territórios e os silêncios da geografia humana, mas que fazem parte das subjetividades, ações dos sujeitos (humanos e não-humanos), das memórias de grupos não oficiais,

não dominantes, como os quilombolas, faxinalenses, caiçaras, através de suas resiliências e resistências.

As territorialidades, saberes, práticas desses povos esquecidos, enterrados, mal contados, banidos, mas que mesmo assim aparecem sob formas de relatos, memórias dos sujeitos, das sementes, formando uma totalidade multidimensional e multiescalar.

Referências

- Boef, E. S. et al. (Org.) (2007). *Biodiversidade e Agricultores: Fortalecendo o manejo comunitário*. Porto Alegre: Editora L&PM.
- Bosi, Ecléa (1987). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, Edusp.
- Candau, Joel (2011). *Memória e Identidade*. Tradução: Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto.
- Casado, G. G., Sevilla-Guzmán, E., Molina, M. G. (2000). *Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible*. Madrid: Mundi-Prensa.
- Cassol, Kelly Perlin; Wizniewsky, Carmen Rejane Flores (2015). Saberes Tradicionais e Sementes: o caso da associação das sementes crioulas de Ibirama/RS. *Campo-território: revista de Geografia Agrária*, [s.i.], v. 10, n. 20, pp. 246-275.
- BRASIL. Decreto Presidencial nº 6.040, de 7 de Fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em 20/01/2024.
- Escobar, A. (2015). Territórios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. *Cuadernos de Antropología Social*. N. 41.

- Fraga, Nilson César (2017). *Contestado- Redes no Geográfico*. Florianópolis: Insular.
- Guimarães, S.T.L. (2012). Valoração de Paisagens: campos de visibilidades e de significância. In: Costa, E.b. Da; Brusadin, L. B.; Pires, M. Do C.. (Org). *Valor patrimonial e turismo: limiar entre história, território e poder*. 1.ed. São Paulo (SP): Outras expressões, pp. 47-59.
- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice.
- Haesbaert, Rogério (2009). Dilema de conceitos: espaço-território e contenção territorial. In: Saquet, M. A.; Sposito, E. S., *Território e territorialidades: teoria, processos e conflitos*. Sao Paulo: Expressão Popular.
- Haesbaert, Rogério (2019). O território: De categoria de análise à categoria da prática num olhar latino-americano e integrador. In: Denardin, Valdir F. , Alves, Alan R. *Desenvolvimento Territorial: olhares contemporâneos*. Londrina: Editora Mecenas.
- Lima, Ana Gabriela Morin de et al. (2018). *Práticas e Saberes Sobre Agrobiodiversidade: a contribuição de povos tradicionais*. Brasília/DF, IEB Mil Folhas.
- Massey, D. (1991). A global sense of place. *Marxism Today*, 38.
- Pollak Michael (1989).Memória, esquecimento, silêncio. In: *Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3*, p. 3-15.
- Raffestin, Claude (1993). *Por uma geografia do Poder*. São Paulo: Ática.
- Raffestin, Claude (2009). A produção das estruturas territoriais e sua representação. In: Saquet Marcos Aurélio, Sposito, Eliseu Sávierio (orgs). *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular.
- Santilli, Juliana (2009). *Agrobiodiversidade e direitos dos agricultores*. São Paulo: Peirópolis.
- Saquet, Marcos A. (2006a). Proposições para Estudos Territoriais. *GEOgrafia. Ano VIII, n. 15*, p. 71-85.
- Saquet, Marcos A. (2006). Campo-território: considerações teórico-metodológicas, *Revista Campo-Território, 1*, v. I, Uberlândia.
- Saquet, Marcos A. (2007). *Abordagens e concepções de território*. São Paulo: Expressão Popular.
- Stadler, Cleusi T. Bobato (2022). Sementes Crioulas “Um Sopro de Vida”: semeando territórios da agrobiodiversidade, partilhando saberes, narrando histórias, em três comunidades rurais tradicionais do Paraná. Tese de Doutorado, Ponta Grossa PR.

- Toledo, Victor M; Barrera-Bassols, Narciso (2015). *A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais*. Tradução [de] Rosa L. Peralta. 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular-AS-PTA.
- Tuan, Yi-Fu (1983). *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel.

La educación ambiental en el proceso de formación para la conservación de la biodiversidad

Laci Santin

Introducción

Entre los complejos desafíos de la gestión ambiental pública en Brasil, está la necesidad de capacitar los servidores para una actuación que encierre los diversos aspectos de las funciones de un servidor ambiental, que va desde la protección ambiental, el desarrollo de investigaciones técnico-científicas, hasta la promoción del desarrollo socioambiental de las poblaciones inseridas en los territorios protegidos. La educación ambiental crítica emerge como un instrumento fundamental para formar servidores públicos y comunidades, promoviendo prácticas dialógicas y participativas que cualifiquen la participación social y fortalezcan la democracia y la sostenibilidad.

En este contexto, el Instituto Chico Mendes promueve, entre diversos otros procesos formativos, un curso de formación para servidores y comunitarios con enfoque en la gestión socioambiental, denominado "Ciclo de Formación em Gestão Socioambiental", el Ciclo GSA. Este ciclo formativo, con una carga horaria de 320 horas, se desarrolla en un período de aproximadamente un año, por medio de encuentros periódicos, divididos en cuatro módulos presenciales, con actividades asíncronas entre módulos, y tiene por finalidad:

Contribuir a la capacitación de los servidores del ICMBio, y de otros órganos del SISNAMA¹ y actores sociales involucrados en la conservación de la biodiversidad, que actúan junto a la Gestión Ambiental Pública (GAP), a partir de la comprensión de los contextos ambientales, sociales, políticos y económicos de sus territorios de operación, estimulando la articulación entre los diferentes sectores, con el propósito de fortalecer la participación social y promover la justicia ambiental, considerando la Constitución Federal del Brasil y la atribución del ICMBio, sus objetivos y misión institucional.

Elementos teóricos-conceptuales

La Gestión Ambiental Pública (GAP), aquí entendida como el proceso en que el Estado actúa como mediador de problemas y conflictos socioambientales, articulando políticas, instrumentos y actores sociales para asegurar la calidad ambiental, destacando la necesidad de integración entre el gobierno y la sociedad (Quintas, 2004).

La garantía de una participación social cualificada para actuar en la sostenibilidad ambiental y promoción de la justicia socioambiental, requiere, entre otros desafíos, el de superar retos internos en la jerarquía institucional, para integrar y fortalecer estructuras de gestión socioambiental (GSA), así como, desarrollar y fortalecer la formación continuada y el compromiso colectivo para una Gestión Ambiental Pública eficaz e inclusiva.

A partir de la Constitución Federal del Brasil de 1988, el principio de la participación social se hizo una cuestión central, construido alrededor de la expansión de la ciudadanía y el incremento de la democracia, con la creación de espacios públicos en donde el poder del Estado pueda ser compartido con la sociedad.

1. SISNAMA: Sistema Nacional de Medio Ambiente, es una estructura organizacional de la gestión ambiental en Brasil, formada por los órganos y entidades ambientales federales, Distrito Federal, estados y municipios.

Entre esos espacios están los Consejos Gestores de políticas públicas y los presupuestos participativos implementados en algunas ciudades del país (Dagnino, 2004).

Sin embargo, Evelina Dagnino (2004) advierte sobre la “confluencia perversa”, un fenómeno en el que el proyecto democratizante y el proyecto neoliberal comparten el mismo vocabulario –*participación, sociedad civil, ciudadanía*– pero con sentidos opuestos. Esta coincidencia discursiva genera una ilusión de consenso que, lejos de fortalecer la democracia, la debilita.

Por un lado, el proyecto democratizante concibe la participación como protagonismo popular, ampliación de derechos y control social sobre el Estado. Por otro, el neoliberalismo resignifica estos términos para transferir responsabilidades al ciudadano, reducir el papel estatal y legitimar políticas de ajuste. Así, la participación se convierte en un mecanismo formal sin poder real, donde la sociedad civil asume funciones que antes correspondían al Estado, pero sin recursos ni autonomía.

Esa ambigüedad no es inocua: despolitiza el debate, oculta conflictos y vacía de contenido las luchas por la justicia social. Cuando la ciudadanía se reduce a la gestión de carencias y no a la disputa por derechos, la democracia se transforma en un simulacro funcional al mercado. La confluencia perversa, entonces, no es una alianza explícita, sino una estrategia discursiva que neutraliza proyectos emancipadores.

Reconocer esta confluencia en los procesos participativos es fundamental para recuperar el sentido político de la participación y protagonismo ciudadano. Solo diferenciando los significados y denunciando su cooptación podremos construir una democracia sustantiva, capaz de enfrentar las desigualdades y resistir la lógica neoliberal.

Para la formación de una práctica participativa vinculada a la justicia social y la superación de las desigualdades, Loureiro (2012) defiende la perspectiva crítica de la educación ambiental.

Loureiro plantea que la educación ambiental no debe ser entendida únicamente como una práctica técnica o conservacionista, sino como un proceso político, social y cultural que busca transformar las relaciones entre sociedad y naturaleza. Su enfoque crítico parte de la idea de que los problemas ambientales están profundamente vinculados con las desigualdades sociales y el modelo económico dominante, por lo que no basta con cambiar comportamientos individuales, sino que es necesario cuestionar las estructuras que generan explotación y degradación.

En el amplio universo de tendencias de la educación ambiental, Layrargues y Lima (2014) identifican tres macro-tendencias en educación ambiental: conservacionista, pragmática y crítica, siendo esta última la que más dialoga con los procesos de formación orientados a la transformación social.

La macro-tendencia conservacionista, centrada en la preservación de la naturaleza y en cambios individuales de comportamiento, resulta insuficiente. Aunque fomenta prácticas ecológicas, no cuestiona las causas estructurales de la degradación ambiental, como el modelo económico extractivista y las desigualdades sociales. En un contexto de emergencia climática, esta visión adaptativa no logra transformar la realidad.

Por su parte, la macro-tendencia pragmática apuesta por la gestión ambiental y la eficiencia técnica. Si bien contribuye a reducir impactos y promover políticas públicas, su vínculo con el mercado y el discurso del desarrollo sostenible la hace funcional al sistema que genera la crisis. Al priorizar soluciones tecnocráticas, corre el riesgo de reproducir la lógica capitalista que mercantiliza la naturaleza.

Frente a estas limitaciones, la macro-tendencia crítica emerge como la alternativa más coherente. Inspirada en la ecología política y la pedagogía emancipadora, articula la defensa del medio ambiente con la lucha por la justicia social. Reconoce que los problemas ambientales son inseparables de las desigualdades

económicas y culturales, y propone una educación transformadora, participativa y contrahegemónica. Esta perspectiva no se conforma con mitigar daños, busca construir una sociedad más justa y sostenible.

Aunque, en la práctica diaria algunas acciones pueden entrelazarse, es importante poder diferenciar la intencionalidad de cada proceso educativo. Si apostamos a la emancipación y la transformación social, solamente la educación ambiental crítica es la que mejor responde a los desafíos contemporáneos, porque no se limita a conservar ni a gestionar, sino que propone el enfrentamiento de la crisis socioambiental de manera integral y democrática.

Formación socioambiental: una herramienta estratégica para la conservación y la democracia

La gestión socioambiental en Brasil enfrenta desafíos complejos: conflictos territoriales, presión sobre áreas protegidas, desigualdades sociales que impactan la conservación, inactividad o poca inserción de las comunidades locales en los espacios de toma de decisiones que afectan su territorio de uso y de vida. En este contexto, el Ciclo de Formación en Gestión Socioambiental del ICM-Bio (Ciclo GSA), se presenta como una estrategia fundamental para fortalecer la gobernanza democrática y la protección de la biodiversidad con las personas.

El Ciclo GSA capacita servidores para que estes puedan lidiar mejor con los problemas y conflictos socioambientales que ocurren en los territorios donde actúan, apropiándose de conocimientos, técnicas y herramientas para analizar críticamente y trabajar con las comunidades locales. Al mismo tiempo, también es un espacio de formación de líderes locales que actúan y representan su territorio, y que desean apropiarse de nuevos conocimientos y técnicas para fortalecer el protagonismo ciudadano y

construir alternativas, conjuntamente, con los órganos ambientales y otras instituciones locales.

Es una formación que no se limita a transmitir conocimientos técnicos, promueve una visión crítica y participativa del mundo, reflexiones sobre las causas y consecuencias del modelo de desarrollo y sus implicaciones en la crisis ambiental, inspirada en la educación ambiental crítica y emancipadora. Al integrar la participación de servidores públicos, líderes y comunidades locales, fomenta el diálogo y la construcción colectiva de propuestas y soluciones, superando la lógica vertical e impositiva que históricamente ha marcado la gestión ambiental.

La formación contribuye al desarrollo de competencias, por medio del incremento de conocimientos, habilidades y actitudes, promoviendo la valoración de la cultura y el derecho a la autonomía y protagonismo de las comunidades, reconociendo que el uso o no uso de un bien ambiental no puede imponerse desde arriba, sino que necesita ser decidido entre las partes. La participación efectiva en consejos gestores, planes de manejo, construcción de términos de compromiso, entre otros espacios e instrumentos de gestión, requiere conocimientos y capacidades críticas, evitando que la “participación” se reduzca a un formalismo sin poder real, como ocurre en la confluencia perversa señalada por Dagnino (2004).

En un escenario de crisis climática y expansión de intereses económicos sobre territorios protegidos, la capacitación en gestión socioambiental, para servidores públicos, líderes y comunidades, es una herramienta para resistir la mercantilización de la naturaleza y garantizar derechos colectivos, especialmente de los grupos sociales más vulnerables y de los pueblos y comunidades tradicionales. No se trata solo de conservar especies, sino de construir justicia socioambiental con aquellos que viven y conservan su territorio de vida y cultura.

Metodologías dialógicas y participativas: claves para una educación transformadora

Frente a las desigualdades y crisis socioambientales, la educación no puede limitarse a la transmisión vertical de contenidos; necesita articular la defensa del medio ambiente con la lucha por la justicia social. Para promover esa articulación, las metodologías dialógicas y participativas se presentan como estrategias imprescindibles para construir procesos educativos emancipadores, capaces de promover reflexiones y formar sujetos críticos y comprometidos con la transformación social.

La educación tradicional, verticalizada y centrada en la autoridad del docente, reproduce relaciones jerárquicas y despolitiza el aprendizaje. Considerando la reflexión de Paulo Freire (1996), en que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan a sí mismos, mediados por el mundo”, además de valorizar el saber del otro, se enfatiza la importancia del diálogo como práctica emancipadora.

Frente a ello, las metodologías dialógicas, inspiradas en Paulo Freire, colocan el diálogo en el centro del proceso, reconociendo que todos los participantes son portadores de saberes. Este enfoque rompe con la idea del educando como receptor pasivo y lo convierte en coautor del conocimiento.

Además, la dimensión participativa garantiza que los sujetos no solo reflexionen, sino que actúen sobre su realidad. Al involucrarlos en el diagnóstico, la planificación y la evaluación, estas metodologías fortalecen la autonomía y la corresponsabilidad, elementos esenciales para la construcción de ciudadanía activa. En contextos de educación ambiental, por ejemplo, permiten que las comunidades hagan una lectura de su realidad, identificando sus problemas y conflictos ambientales, analizando los elementos que lo componen, incluyendo los grupos y actores sociales que actúan en el territorio, sus posturas y acciones

sobre esos bienes. De esta manera, pueden diseñar y proponer soluciones colectivas, acordes con la realidad, evitando atropellos y/o imposiciones externas.

Las metodologías son coherentes con la necesidad de superar la lógica tecnocrática que reduce la educación a la adaptación al sistema. Al promover la problematización y el ciclo acción-reflexión-acción, contribuyen para la toma de conciencia sobre la realidad vivida, permitiendo encontrar alternativas propias frente a modelos hegemónicos que profundizan la crisis socioambiental.

Desde ese punto de vista, las metodologías dialógicas y participativas no son solo técnicas pedagógicas: son estrategias políticas para democratizar el conocimiento, el pensar colectivo y la transformación de la sociedad. Su implementación se hace necesaria si aspiramos a una educación que forme ciudadanos críticos y comprometidos con la justicia social y ambiental.

Las metodologías dialógicas se basan en la horizontalidad, la escucha activa y la construcción colectiva del conocimiento. Las metodologías participativas, por otro lado, incluyen técnicas como el diagnóstico participativo, los talleres colaborativos y el mapeo comunitario, que permiten la inclusión de diferentes actores en los procesos de toma de decisiones.

El Ciclo GSA posee una carga horaria total de 320 horas, de las cuales 270 horas son presenciales, distribuidas en cuatro módulos, en sistema de inmersión y 50 horas a distancia. Cada módulo tiene una temática específica y, al final del curso, el participante debe elaborar un proyecto de intervención en su realidad, que es construido paulatinamente durante el proceso formativo. Los cuatro módulos son: 1. Fundamentos de la Gestión Socioambiental; 2. Estructuración de la acción; 3. Aportes metodológicos y 4. Seminario de conclusión.

De acuerdo con el contenido programático del Ciclo GSA, y los objetivos propuestos para cada etapa, en sus diferentes módulos, son planeados métodos y técnicas didácticas y de inte-

gración grupal. Esas metodologías y técnicas, además de contribuir al aprendizaje de los participantes, también hacen parte de los contenidos que son apropiados por ellos, en un proceso de aprender haciendo.

Especialmente en el inicio de trabajos diarios, se realizan actividades, muchas de ellas inspiradas en el Teatro del Oprimido² y, en general lúdicas, no solo de integración, pero también como preparativos para una mejor apertura y apropiación de los contenidos a ser trabajados en cada momento.

La metodología del Teatro del Oprimido rompe con la pasividad de los participantes. Su carácter lúdico y corporal amplía las posibilidades pedagógicas. Al involucrar emociones, creatividad y expresión artística, genera aprendizajes significativos que trascienden la lógica pasiva. Las escenas suelen representar conflictos sociales reales -desigualdad, discriminación, injusticia ambiental- y abren un espacio para debatir alternativas. Así, la técnica no se limita a sensibilizar, sino que impulsa la acción-reflexión-acción, fortaleciendo la autonomía y la conciencia crítica.

Las diferentes metodologías dialógicas y técnicas participativas, que son aplicadas durante el ciclo formativo son planeadas de acuerdo con los contenidos trabajados y las “fases de desarrollo de grupo” (Motta et al, 2016, 2020), o sea, la etapa en que el grupo se encuentra.

Las fases de desarrollo de grupos describen cómo evolucionan las relaciones interpersonales dentro de un grupo. Estas fases son muy útiles para comprender la dinámica grupal en procesos educativos, terapéuticos, organizacionales y comunitarios. Aunque existen diferentes modelos, aquí vamos a adoptar el modelo creado por William Schutz.

2. El Teatro del Oprimido, creado por Augusto Boal, es una metodología teatral, con un fuerte componente pedagógico y político, aplicado como técnica didáctica transformadora, porque convierte el aprendizaje en un espacio de diálogo, reflexión y acción colectiva.

Comprender las fases grupales: una condición para la participación efectiva

Los procesos colectivos, ya sean educativos, comunitarios o institucionales, no ocurren en un vacío. Cada grupo atraviesa etapas que determinan su cohesión, su capacidad de diálogo y su productividad. William Schutz³ identifica tres fases esenciales: *inclusión*, *control* y *afecto*. Reconocer estas fases no es un mero ejercicio teórico, sino una condición para garantizar la participación democrática y la eficacia de las acciones grupales.

La fase inicial de *inclusión* responde a la necesidad humana de pertenencia. Ignorar esta etapa puede generar exclusión y apatía, debilitando la base del trabajo colectivo. Cuando los facilitadores comprenden esta fase, pueden crear espacios seguros donde todos se sientan reconocidos, evitando que la dinámica se fracture desde el inicio.

La segunda fase, *control*, es crítica porque define cómo se distribuye el poder y la toma de decisiones. Si no se gestiona adecuadamente los conflictos por liderazgo pueden paralizar el grupo. Sin embargo, lejos de ser un problema, el conflicto es una oportunidad para construir acuerdos y fortalecer la autonomía. Aquí, la mediación y la transparencia son claves para evitar prácticas autoritarias.

Finalmente, la fase de *afecto* consolida la cohesión y la confianza, elementos indispensables para la cooperación genuina. Sin vínculos emocionales, la participación se reduce a formalismos, y las acciones carecen de compromiso real. Esta etapa demuestra que la dimensión afectiva no es secundaria, sino central en la construcción de ciudadanía activa.

3. Schutz, William (1991). *Todos Somos uno: La Cultura de los Encuentros*. España: Amorrortu Editores.

Las fases de grupos ofrecen un marco para comprender que la dinámica grupal es un proceso vivo, atravesado por necesidades humanas básicas. No es un detalle técnico, sino un componente esencial para transformar la educación en un espacio de diálogo, cooperación y cambio social. Ignorarlas significa correr el riesgo de reproducir exclusión y autoritarismo; reconocerlas, en cambio, permite diseñar estrategias pedagógicas y organizativas que potencien la participación y la transformación social.

Conclusión

La gestión socioambiental enfrenta el desafío de conciliar conservación ambiental con justicia social y participación ciudadana, en un contexto de desigualdades sociales. En general, los servidores ambientales poseen formación técnica y académica compatible con muchas de sus funciones. Sin embargo, delante de la complejidad del ejercicio de las actividades socio ambientales, se observa una ausencia de competencias metodológicas y técnicas para trabajar con comunidades, especialmente en la promoción de la participación y protagonismo de las poblaciones locales en los espacios e instrumentos de gestión ambiental.

En este contexto, la formación profesional no puede limitarse a entrenamiento y la transmisión de contenidos técnicos. Requiere procesos educativos que promuevan el diálogo, la reflexión crítica y la acción colectiva. Por este motivo, el Ciclo de Formación en Gestión Socioambiental está fundamentado en la educación ambiental crítica y transformadora, haciendo uso amplio de metodologías dialógicas y participativas, que se presentan como herramientas esenciales para alcanzar este objetivo.

El uso de esas metodologías en la práctica de gestión ambiental rompe con la lógica vertical que históricamente ha caracterizado la gestión pública. Al incorporar el diálogo como eje central, reconocen que el conocimiento no reside únicamente en

los expertos, sino también en las comunidades que viven y gestionan los territorios. Esto permite que los servidores ambientales desarrollen competencias para escuchar, negociar y construir soluciones junto a los actores locales, fortaleciendo la legitimidad de las políticas socioambientales.

En un escenario marcado por presiones económicas y conflictos socioambientales y sobre los recursos naturales, las metodologías dialógicas y participativas son estratégicas para construir alianzas y consensos. Formar servidores con esta perspectiva significa preparar agentes públicos capaces de mediar, articular y promover justicia socioambiental, en lugar de imponer soluciones tecnocráticas.

Cuando las comunidades son protagonistas en la identificación de problemas y en la toma de decisiones, se consolidan prácticas democráticas que trascienden el ámbito ambiental. Este protagonismo no solo mejora la efectividad de las acciones, sino que contribuye para el fortalecimiento de la relación Estado-sociedad, evitando que la participación se reduzca a un formalismo sin poder real.

En conclusión, procesos formativos con el uso de metodologías dialógicas y participativas no son opcionales, sino una condición para garantizar una gestión ambiental democrática y efectiva. Solo a través de ellas es posible formar servidores comprometidos con la transformación social y fortalecer el protagonismo comunitario en la defensa del territorio y la biodiversidad con las personas.

Referencias

- Dagnino, Eveline (2004). *Sociedade civil, participação e cidadania: do que estamos falando?* En *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra.

- Fabiano, Fátima (2020). Contribuições para o coordenador de grupos abertos. En: Motta, Katya A. M. Barreto e Munari, Denize B. (Org). *As trilhas do trabalho de grupos: Teorias e Aplicabilidade*. Editora CRV.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários para a Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Layrargues, Philippe Pomier; Lima, Gustavo Ferreira da Costa (2014). As macrotendências da educação ambiental no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, v. 9, n. 1, p. 11-26.
- Loureiro, Frederico (2012). *Educação Ambiental Crítica: Contribuições e Desafios*. São Paulo: Cortez.
- Ministério do Meio Ambiente (2024). Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, Edital do Processo Seletivo do V Ciclo de Formação em Gestão Socioambiental.
- Motta, Katya A. M. Barreto (org). (2016). *Trabalho com grupos - As Trilhas Essenciais*. Editora CRV.
- Quintas, José Silva (2004). *Gestão Ambiental Pública*. Brasília: MMA.

PARTE III

Metodologías dialógicas en educación,
extensión y acción pública

Metodologías dialógicas y futuros experienciales: explorando horizontes transformadores en la educación pública desde la imaginación pedagógica docente¹

Daniel Eyzaguirre Jorquera

Introducción

Siguiendo a Edgar Morin (1999), quien plantea que la educación del futuro debe asumir la complejidad, la incertidumbre y la interdependencia como principios orientadores, este capítulo explora, mediante una adaptación de la metodología de Futuros Etnográficos Experienciales desarrollada por Candy y Kornet (2019), las visiones de futuro elaboradas por profesores del sistema público en Chile. El enfoque busca identificar narrativas que proyecten horizontes transformadores para la educación, articulando los estudios de futuro, las ciencias sociales críticas y la investigación situada en contextos marcados por desigualdades territoriales y educativas.

La propuesta se sustenta en una base de referencias que incluye informes internacionales (OCDE, 2024; MINEDUC, 2021), estudios sobre desigualdad educativa en Chile (González, 2017; Waissbluth, 2020) y aportes teóricos relevantes (Renault, 2017; Freire, 1970; Giroux, 2020). Estos trabajos permiten comprender la persistente segmentación del sistema escolar chileno, profundizada por el estallido social de 2019 y la pandemia. Asimismo, se

1. Esta investigación fue financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, a través del proyecto anillo ATE (N° 220018) “Dialogue and territorial learning communities in crisis scenarios in Southern Chile”.

consideran contribuciones de la literatura crítica sobre la educación del futuro (Facer y Sprague, 2024; Tesar, 2021), que subrayan la necesidad de democratizar los procesos de anticipación educativa mediante la incorporación de voces históricamente invisibilizadas. Estas perspectivas ayudan a situar y problematizar las dinámicas de injusticia territorial y educativa que atraviesan este capítulo y refuerzan la importancia de reconocer las experiencias vividas como base para imaginar futuros transformadores.

En Chile, el campo de los estudios de futuro presenta un desarrollo incipiente y se concentra en la elaboración de escenarios estratégicos vinculados al cambio climático y la sostenibilidad (Sanhueza-Aros et al., 2025; Alvial y Opazo, 2018; Pollio, Magee y Salazar, 2021; Dufva et al., 2015). En el plano institucional, gobiernos y organismos internacionales han impulsado iniciativas orientadas a anticipar escenarios educativos integrando dimensiones contextuales, culturales y tecnológicas para la toma de decisiones estratégicas (OCDE, 2022; UNESCO, 2022). En Chile destacan la Estrategia Nacional de Educación Pública 2020–2028 y el informe “Chile Crea Futuro al 2050”, ambos orientados a definir lineamientos de largo plazo. Sin embargo, diversas críticas sostienen que estos ejercicios suelen reproducir un enfoque tecnocrático centrado en la adaptación a la Cuarta Revolución Industrial y en la resolución de problemas inmediatos, sin cuestionar las estructuras que sostienen la inequidad epistémica y la injusticia educativa (Facer y Sprague, 2024; Tesar, 2021). Esta limitación genera horizontes previsibles que no favorecen transformaciones profundas (Duobliene et al., 2024).

En cuanto a la relación entre educación e investigación prospectiva en el país, los estudios existentes son fragmentados y heterogéneos. Martínez et al. (2023) examinaron la percepción de autoeficacia de estudiantes de Educación Física respecto de su capacidad para liderar acciones inclusivas en su ejercicio profesional. Cárcamo y Gubbins (2023) analizaron concepciones de

futuros profesores de educación básica sobre la participación de los padres en la escuela, aunque sin un enfoque prospectivo explícito. Castellví et al. (2023) compararon la presencia de la educación para el futuro en los currículos de Australia, España y Chile, concluyendo que este enfoque es marginal en el caso chileno. Prosser et al. (2021) exploraron aspiraciones estudiantiles sobre sostenibilidad mediante el análisis de cartas, mientras que Molina (2013) estudió las expectativas de futuro de estudiantes de liceos municipales, identificando tensiones entre calidad y equidad educativa. Rieckmann (2012) también ha destacado la necesidad de promover competencias clave para enfrentar desafíos futuros, especialmente en la educación superior.

El análisis de estos antecedentes muestra que los estudios sobre futuros en educación en Chile continúan siendo escasos y de orientación predominantemente descriptiva o instrumental, con limitada incorporación de enfoques críticos y dialógicos. También se observa una baja consideración de los profesores como agentes legítimos en la construcción de futuros educativos, lo que invisibiliza la injusticia vivida como punto de partida para proyectar transformaciones. Esta ausencia restringe la capacidad del sistema para promover cambios significativos, al desatender las experiencias y saberes de quienes enfrentan cotidianamente las desigualdades. Por ello se vuelve necesario indagar cómo los procesos de co-construcción y co-diseño pueden habilitar espacios de reflexión colectiva sobre las injusticias educativas y generar alternativas que emerjan desde las propias comunidades escolares hacia futuros más justos, sostenibles y equitativos.

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo y prospectivo inspirado en la metodología de Futuros Experienciales Etnográficos propuesta por Candy y Kornet (2019), la cual combina herramientas etnográficas, técnicas colaborativas y prácticas de diseño especulativo para explorar cómo los profesores perciben, sienten e imaginan el futuro desde sus experiencias situa-

das. El énfasis se sitúa en las condiciones territoriales, afectivas y estructurales que configuran su vida profesional, y mediante técnicas colaborativas, sensoriales e inmersivas se busca identificar las visiones de futuro elaboradas por docentes del sur de Chile en contextos de desigualdad territorial, construyendo escenarios que proyecten horizontes plurales y transformadores. De forma complementaria, se incorpora el horizonte metodológico de las pedagogías críticas, que orienta el proceso hacia prácticas dialógicas comprometidas con la justicia educativa y la equidad epistémica (Freire, 1970; Giroux, 2020).

La pregunta que guía el presente capítulo es: ¿Cómo influyen las experiencias de injusticia educativa vividas por profesores en contextos de desigualdad territorial en sus percepciones y aspiraciones sobre el futuro de la educación pública?

En términos generales, esta investigación se sostiene en dos niveles. En el plano macro, aporta al fortalecimiento de la educación pública como garante del derecho a la educación sin distinción de origen socioeconómico, cultural, étnico o de género, especialmente en un contexto de incertidumbre que demanda iniciativas democráticas de pensamiento estratégico. En el plano micro, busca visibilizar el conocimiento situado de las comunidades educativas, promoviendo una comprensión profunda de las experiencias de injusticia y de los procesos de co-diseño de futuros deseables. De este modo, el estudio aspira a producir conocimientos originales sobre la agencia anticipatoria en contextos de vulneración territorial y a contribuir metodológicamente a los campos de investigación sobre desigualdades y futuros en educación.

Metodología

Este estudio se construyó desde una aproximación cualitativa orientada a la exploración de futuros, apoyándose en la propuesta metodológica de Futuros Experienciales Etnográficos (EXF)

de Candy y Kornet (2019). Este enfoque integró procedimientos etnográficos y recursos del diseño especulativo para comprender de qué manera los docentes expresan, significan e imaginan el porvenir a partir de sus experiencias cotidianas. La perspectiva adoptada buscó mantener una atención cuidadosa a los contextos territoriales y a las dimensiones afectivas y estructurales que influyen en su quehacer profesional y en sus proyecciones de futuro.

La población del estudio estuvo conformada por profesores en ejercicio pertenecientes a escuelas y liceos del sistema educativo público de la comuna de Osorno. Se trabajó con una muestra no probabilística por conveniencia, definida según la disposición participativa de los docentes y la pertinencia temática para los objetivos del estudio. La muestra final quedó integrada por ocho profesores provenientes de seis instituciones públicas que, además de su carácter emblemático en la comuna, concentran una alta proporción de estudiantes en contextos de vulnerabilidad y mantienen un compromiso sostenido con el fortalecimiento de la educación pública.

El diseño metodológico articuló una perspectiva diacrónica, orientada a recoger experiencias docentes situadas en el tiempo, con un enfoque prospectivo propio de los estudios de futuro. Esta combinación permitió vincular relatos del presente con ejercicios deliberados de proyección y elaboración de escenarios educativos. Mediante un conjunto de técnicas dialógicas e inmersivas, se buscó explorar las visiones de futuro educativo generadas por profesores del sur de Chile en contextos de desigualdad territorial. Desde esta perspectiva, la unidad de análisis no son las personas en sí mismas, sino las representaciones y proyecciones de futuro educativo construidas colectivamente por los docentes, enmarcadas en condiciones de exclusión y elaboradas a través de procesos participativos.

Si bien la metodología propuesta por Candy y Kornet (2019) contempla diversas modalidades y puede ampliarse hacia fases de

prototipado y montaje experiencial, en esta investigación se trabajó únicamente con las fases de *mapear*, *multiplicar* y *mediar*. Esta elección respondió, en primer lugar, a criterios de pertinencia analítica, ya que el objetivo del estudio fue explorar cómo los docentes del sistema público elaboran visiones de futuro y cómo estas se vinculan con sus emociones presentes. En este marco, resultaba más adecuado profundizar en las dimensiones afectivas y narrativas que avanzar hacia la construcción de prototipos materiales. En segundo lugar, se consideró la coherencia con los tiempos y alcances del trabajo de campo, desarrollado en sesiones breves y situadas en establecimientos públicos. Finalmente, se resguardó la consistencia metodológica, porque estas tres fases permiten generar experiencias significativas e inmersivas de imaginación de futuro sin necesidad de montajes sensoriales complejos, ya que facilitan un tránsito claro desde la identificación del clima emocional presente hacia la expansión dialogada y la traducción narrativa de escenarios plurales y transformadores. A continuación, se describen las fases trabajadas y las técnicas utilizadas.

La fase de mapear se orientó a identificar señales del presente y aspectos del clima emocional docente como punto de partida para la imaginación de futuros. Su propósito fue levantar percepciones, experiencias y afectos que conforman el presente profesional del cuerpo docente. Para ello se emplearon técnicas de carácter exploratorio y expresivo organizadas en torno a un cuaderno de diseño especulativo, que cada docente completó de manera individual. Este cuaderno incluyó la selección de tres palabras para describir la experiencia profesional, la elaboración de un mapa afectivo del establecimiento donde se ubicaron emociones asociadas a distintos espacios escolares y, posteriormente, una visualización colectiva mediante “Mentimeter” que permitió sintetizar las percepciones del grupo. La producción de datos resultante incluyó entonces narrativas breves, dibujos, esquemas espaciales, mapas emocionales y registros audiovisuales.

La fase de multiplicar tuvo como objetivo ampliar los horizontes de sentido mediante ejercicios de proyección dialogada. Se trabajó en grupos que construyeron escenarios de futuro a partir de preguntas orientadas a imaginar la educación pública en dos escalas temporales: cinco y cincuenta años. Cada grupo generó un título que condensara la orientación general del escenario y organizó su narrativa en torno a elementos como deseos, temores y expectativas, siguiendo recomendaciones propias de los futuros experienciales. Esta fase produjo relatos grupales, títulos de escenarios, materiales gráficos y registros de las conversaciones sostenidas durante el trabajo colaborativo.

La fase de mediar se centró en traducir las visiones construidas en formas sensibles y narrativas que permitieran profundizar la conexión entre experiencia presente y futuro proyectado. Aunque en la propuesta original esta fase puede incluir prototipos inmersivos, en este estudio se optó por técnicas epistolares y visuales que cumplen la función de activar dimensiones afectivas y simbólicas sin requerir artefactos materiales complejos. Se realizó un ejercicio de escritura de cartas dirigidas a un o una docente que las abriría cien años después, lo que facilitó la elaboración de mensajes situados en un tiempo extendido. Además, se desarrollaron descripciones colectivas de la escuela deseada y se generaron imágenes mediante inteligencia artificial ajustadas en conjunto. Los productos de esta fase incluyeron cartas, descripciones, *prompt*², imágenes generadas con inteligencia artificial y registros de discusión.

El procesamiento de los datos se llevó a cabo de manera articulada con las tres fases del estudio, integrando técnicas de análisis narrativo, visual y sensorial que permitieran abordar la naturaleza cualitativa, multimodal y participativa del material

2. Un “prompt” es una instrucción, descripción o texto breve que se entrega a una herramienta de inteligencia artificial (como un generador de imágenes o un modelo de texto) para que produzca un resultado.

producido. En primer lugar, se aplicó un análisis de contenido orientado a identificar unidades de significado presentes en relatos, descripciones y reflexiones escritas, lo que permitió reconocer patrones afectivos, percepciones compartidas y marcos interpretativos desde los cuales los docentes elaboran sus visiones de futuro.

Paralelamente, se desarrolló un análisis visual crítico de los mapas, esquemas, dibujos y representaciones generadas, considerando tanto los contextos de producción como los elementos formales y simbólicos que emergieron en las imágenes. Finalmente, se interpretaron los artefactos simbólicos y producciones sensoriales mediante una lectura que integró sus dimensiones materiales, emocionales y narrativas, atendiendo a los sentidos proyectados por los participantes. Este enfoque analítico permitió entrelazar lo textual, lo visual y lo sensorial en un mismo marco interpretativo, otorgando coherencia al conjunto de significados que estructuran las proyecciones de futuro elaboradas por los docentes.

La implementación del estudio incorporó consideraciones éticas orientadas a resguardar la autonomía, la privacidad y el bienestar de los docentes participantes. Antes de iniciar cualquier actividad, se informó detalladamente el propósito de la investigación, las técnicas a utilizar, el tipo de datos que serían producidos y las posibles formas de uso y difusión de los resultados. Cada participante firmó un consentimiento informado que garantizó su participación voluntaria, la posibilidad de retirarse en cualquier momento y la protección de su identidad, si así lo requería, mediante procedimientos de anonimato en todos los registros narrativos, visuales y audiovisuales. Estas medidas se complementaron con criterios de confidencialidad en el manejo de los datos y con el compromiso de utilizar la información exclusivamente con fines académicos y de investigación.

Resultados

Fase I. Mapear: rastreando el clima emocional en las experiencias docentes

En la fase de mapeo, la metodología de Futuros Etnográficos Experienciales nos invita a rastrear las señales del presente y a reconocer cómo quienes habitan una institución educativa interpretan su día a día. En esta investigación, dicha fase se concretó mediante un cuaderno de diseño especulativo que las y los docentes completaron de forma individual. Una de las primeras actividades del cuaderno consistió en responder la pregunta “¿Cómo describirías tu experiencia docente en tres palabras?” Las respuestas fueron visualizadas mediante la herramienta “Mentimeter”, que permite representar colectivamente tendencias emergentes y patrones discursivos compartidos, convirtiendo un conjunto disperso de voces en un mapa sintético del clima emocional de un grupo.



Imagen 1. Nube de palabras. Elaboración propia

Las palabras más recurrentes fueron “Agobiante”, “Desafiante”, “Satisfacción” y “Esperanza”. Esta combinación puso en evidencia una convivencia simultánea de emociones negativas y

positivas dentro de la experiencia docente. Por una parte, aparecieron términos que expresan desgaste, ansiedad y cansancio, que remiten a la carga emocional que el ejercicio profesional ha acumulado en contextos crecientemente demandantes. Por otra parte, surgieron palabras que proyectan horizontes de sentido, como “Esperanza”, “Gratificante” o “Colaborativa”. Este contrapunto entre malestar y proyección es relevante, pues indica que el presente docente no es homogéneo ni está definido únicamente por la presión institucional, sino también por la persistencia de un compromiso pedagógico que sostiene imaginarios de futuro.

En un segundo momento de la fase de mapeo, el cuaderno de diseño especulativo invitó a las y los docentes a analizar la espacialidad escolar. El objetivo fue interpretar cómo los distintos espacios físicos de la escuela se cargan emocionalmente y cómo esos afectos orientan la manera en que el profesorado se mueve, se vincula y ejerce su labor. La premisa aquí es que la experiencia educativa no ocurre en abstracción, sino en lugares concretos que influyen en la construcción de significados, percepciones y climas relacionales.

Los resultados mostraron que ciertos espacios concentran emociones predominantemente negativas. La mayoría de los dibujos y relatos atribuyeron desconfianza, presión y temor a las interacciones con los equipos directivos (Director, Jefe de Unidad Técnico Pedagógica e Inspectores). Los docentes describieron estos espacios como lugares frágiles en términos de liderazgo, marcados por el control más que por la colaboración. Este clima institucional se percibió como tenso, poco dialogante y emocionalmente desgastante, lo que refuerza la sensación de distanciamiento entre los equipos directivos y el cuerpo docente.

Los baños también recibieron cargas afectivas negativas y fueron asociados con incomodidad, deterioro y riesgo, lo que los convierte en lugares donde ocurren cosas fuera de norma como el consumo de drogas, reforzando la idea de un espacio escolar que no siempre resguarda el bienestar cotidiano.

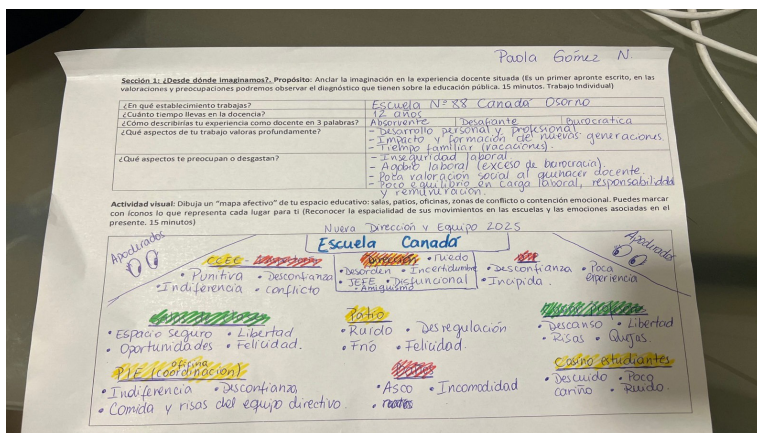


Imagen 2. Plantilla de diseño especulativo. Actividad: Mapa afectivo

En contraste, la sala de clases fue uno de los espacios que concentró emociones predominantemente positivas. Los docentes la asociaron con aprendizaje, cariño y libertad, y la valoraron como un lugar donde la dimensión afectiva de la pedagogía se vuelve especialmente significativa. Aunque reconocen que allí también emergen desafíos sociales, destacan que la relación cotidiana con los estudiantes renueva el sentido de su trabajo y refuerza su identidad profesional. La sala de profesores, por su parte, fue vinculada a un conjunto diverso de estados emocionales que incluyen risas, desahogo, reflexión y empatía, así como sensaciones de aislamiento y cansancio, lo que revela su carácter de refugio y, al mismo tiempo, de zona donde se manifiesta el desgaste acumulado.

Los espacios recreativos, como el gimnasio, fueron asociados con juego, interacción y alegría, aun cuando persiste la percepción de precariedad material. Otros lugares mostraron una carga afectiva ambivalente. El comedor de profesores fue relacionado tanto con alegría y conversación como con cinismo y quejas, configurándose como un espacio social polarizado. El patio

combinó emociones de juego y afectividad con sensaciones de ruido y descontrol. El Programa de Integración Escolar (PIE), en tanto, fue vinculado a frustración, agobio, esperanza e indiferencia, lo que sugiere roles percibidos como fragmentados y burocráticos, aunque con momentos de compañerismo.

En conjunto, estos hallazgos dibujan la imagen de una escuela tensionada, donde los espacios asociados al liderazgo institucional concentran las emociones más críticas y donde los espacios pedagógicos y de convivencia continúan ofreciendo anclajes afectivos y comunitarios. Los lugares intermedios funcionan como zonas de desahogo, pero también como escenarios donde se manifiestan conflictos internos y desgaste acumulado. Esta fase también nos permite comprender que las proyecciones realizadas por los profesores no surgen desde el vacío, sino que emergen desde un presente que está cargado de tensiones afectivas, contradicciones y deseos de transformación.

Fase II. Multiplicar: ampliando horizontes de sentido mediante proyecciones dialógicas

En esta fase de multiplicación, cuyo propósito fue ampliar y diversificar las señales levantadas en la fase previa mediante la construcción colectiva de escenarios y narrativas, se organizó a los docentes en tres grupos de trabajo. En un primer momento, cada grupo debía responder a la pregunta “¿Cómo crees que será la educación pública en cinco años?”, otorgando además un título a su visión. Los títulos escogidos fueron: “Educación de mercado”, “En otra vida no sería... profesor@” y “Anatomía de un desastre”, los que funcionan como síntesis afectiva y política de sus diagnósticos: el primero enfatiza el temor a la privatización creciente, el segundo expresa agotamiento y desgaste identitario, y el tercero sugiere una percepción de deterioro estructural que se vuelve casi inevitable.



Imagen 3. Sesión de trabajo con profesores de Liceos y Escuelas municipales de la comuna de Osorno.

A partir de las respuestas expuestas en plenario, las narrativas docentes fueron ordenadas en temores, deseos y expectativas, siguiendo la estrategia propuesta por Candy y Kornet (2019) para los Futuros Etnográficos Experienciales. En los temores, se agruparon percepciones vinculadas a la desvalorización del rol docente, la eventual precariedad laboral derivada de la implementación de nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) en el territorio, la disminución de escuelas públicas, el aumento de la violencia y exclusión, la falta de recursos y la baja valoración del arte y el deporte. También se expresaron temores asociados al agotamiento emocional, el estrés y la angustia, la desmotivación y el individualismo, la reducción de instancias de formación, la influencia del microtráfico y la narcocultura, y la ampliación de la brecha entre educación pública y privada.

Los deseos se orientaron hacia un horizonte donde la labor docente sea revalorizada y reconocida, con mejores sueldos y condiciones laborales. Se proyectó una educación integral que coloque en el centro el arte, el deporte y la comunidad, acompañada por infraestructura digna y espacios seguros. También

se expresó el anhelo de disminuir las exigencias administrativas, contar con redes de apoyo eficientes y estructurales, superar el enfoque asistencialista que limita la acción pedagógica y avanzar hacia una gestión más democrática y participativa.

En cuanto a las expectativas, los docentes señalaron la persistencia del agobio administrativo, la continuidad de las evaluaciones estandarizadas y de la subvención por asistencia, así como la mantención de una infraestructura deficiente, incluso con presencia de plagas en los establecimientos. También señalaron expectativas de gestión autoritaria, redes de apoyo ineficientes, aumento del ausentismo estudiantil, violencia y deserción. Se agregó la percepción de un individualismo docente creciente y la pérdida del compromiso colectivo, junto con la continuidad de una institucionalidad que enmascara desigualdades y el estancamiento de la educación pública frente al avance sostenido del sector privado.

Las proyecciones docentes delinean un futuro inmediato mayoritariamente distópico, en el que los temores predominan, las expectativas se reducen y los deseos se perciben como poco alcanzables. Esta configuración refleja un horizonte limitado por la persistencia de condiciones que los docentes ya experimentan, como el agobio administrativo, la precariedad laboral, el debilitamiento del proyecto educativo público y la normalización de la violencia. En este marco, los deseos expresados operan más como recordatorios normativos que como posibilidades reales, mientras los temores adquieren la fuerza de tendencias que se asumen en expansión. La debilidad de expectativas positivas indica una fractura en la capacidad institucional para ofrecer estabilidad, apoyo y sentido comunitario, lo que genera un clima afectivo que restringe la creatividad y reduce el margen para imaginar alternativas. Este escenario evidencia cómo emociones vinculadas al desgaste y la incertidumbre estrechan el campo de lo posible, transformando el futuro inmediato en una extensión del presente precarizado más que en un espacio de proyección renovada.

En continuidad con el ejercicio prospectivo sobre el futuro educativo cercano, se desarrolló un segundo momento destinado a explorar horizontes de largo plazo. Manteniendo la misma organización en grupos, los docentes respondieron colectivamente a la pregunta sobre cómo imaginan la educación pública dentro de cincuenta años. Los títulos que cada equipo asignó a su trabajo, “Resistencia (Gremio en peligro)”, “Cambio de paradigma educativo” y “Soñar no cuesta la educación pública”, anticiparon la manera en que posteriormente se expresaron sus análisis en el plenario, ya que funcionaron como marcos iniciales que orientaron el tono, la dirección y el énfasis afectivo de sus proyecciones colectivas.

Tal como en la fase anterior, los resultados fueron organizados en temores, deseos y expectativas. Los temores destacaron el avance de un modelo subsidiario y privatizador, la precarización sostenida del trabajo docente, la deriva de las escuelas hacia funciones de control más que de formación, el peso de evaluaciones estandarizadas desconectadas de la práctica, la presencia de liderazgos autoritarios y la creciente desvinculación de las familias, junto con la permanencia de mecanismos excluyentes como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) o el acceso desigual a la educación superior. En contraste, los deseos proyectaron una educación humanista, inclusiva y contextualizada, con docentes valorados y condiciones laborales dignas, escuelas dotadas de autonomía pedagógica y recursos suficientes, participación comunitaria activa, entornos seguros y sustentables, liderazgos colaborativos e inclusión efectiva gracias a equipos de apoyo fortalecidos y una oferta formativa diversa.

Las expectativas configuraron un plano intermedio donde se reconoce la coexistencia de fuerzas opuestas. Aparece una tensión persistente entre un modelo privatizador y excluyente y otro basado en criterios democráticos e inclusivos. Se vislumbra la posibilidad de que la lógica de mercado se profundice si no se

fortalecen las instituciones públicas y se anticipa la continuidad de desigualdades si no se transforman las estructuras evaluativas y los mecanismos de acceso. Al mismo tiempo, se instala la esperanza de un cambio impulsado por la capacidad colectiva de redefinir el paradigma educativo desde la pedagogía y la comunidad.

Tomadas en conjunto, estas visiones de largo plazo ya no configuran únicamente un horizonte distópico, sino un campo en disputa donde conviven, de manera tensa, escenarios de deterioro estructural con posibilidades de transformación educativa. A diferencia de lo observado en las proyecciones de corto plazo, dominadas por una imaginación fuertemente condicionada por la inercia del presente, el ejercicio prospectivo a cincuenta años introduce una distancia temporal que habilita la emergencia de alternativas antes impensables. Esta ampliación del horizonte no elimina los temores, pero los reubica dentro de un marco menos clausurado, donde la continuidad de las tendencias negativas es percibida como probable pero no inevitable. Imaginar el futuro a cincuenta años se vuelve un espacio donde la idea de cambio adquiere sentido y donde la resistencia, la reorganización comunitaria y la renovación de los fundamentos pedagógicos se vislumbran como fuerzas que podrían disputar el rumbo histórico de la educación pública. En este tránsito desde un futuro inmediato vivido como cierre hacia un futuro remoto concebido como tensión abierta, los docentes muestran que la capacidad de imaginar no está completamente erosionada, sino modulada por las condiciones afectivas y estructurales que atraviesan su experiencia cotidiana.

Fase III. Mediar: Traducir visiones emergentes en narrativas y artefactos de futuro

En la tercera fase de mediación, el objetivo fue convertir los escenarios construidos en fases anteriores en experiencias tangibles que permitieran materializar las visiones docentes sobre el futuro

educativo. Este tránsito desde la especulación hacia la concreción buscó explorar cómo esas imágenes de futuro podían adquirir forma sensible y movilizar nuevas interpretaciones colectivas.

La primera técnica empleada consistió en un ejercicio epistolar que invitó a los profesores participantes a escribir una carta dirigida a un docente que, en un plano estrictamente imaginario, la abriría cien años después. El objetivo de esta actividad era proyectar el futuro de la educación pública desde un registro afectivo y reflexivo, permitiendo que los docentes conectaran su experiencia actual con sus deseos, advertencias y preocupaciones hacia quienes ejercerán la profesión en un horizonte temporal remoto. El análisis de estas cartas permitió identificar, al igual que en la fase 2, un conjunto de proyecciones que revelan tanto continuidad como transformación en la manera en que se imagina el porvenir educativo.

[...] Querido colega del futuro:

Te escribo desde un tiempo donde la pizarra de tiza convive con la pantalla multimedia y donde enseñar implica mucho más que transmitir contenidos. Aunque mi título dice que soy profesor de inglés, a diario debo contener, aconsejar y acompañar a estudiantes que llegan con historias de vida marcadas por la vulnerabilidad. En un mismo día puedo pedirle a un niño que abraze a su compañero en lugar de golpearlo, compartir mi propia comida con una estudiante que no desayunó o entregar un par de zapatillas a quien las necesita. Trabajo con niños que aún no escriben bien su nombre y con adultos que cargan con memorias difíciles y en ambos casos la escuela se vuelve un espacio donde lo emocional y lo social pesan tanto como lo académico.

[...] Entre la ternura de los gestos cotidianos y el cansancio de las reuniones interminables, experimento un

sistema que nunca alcanza, donde la precariedad se siente en cada rincón. Aun así, sigo aquí.

[...] Ojalá en tu tiempo la escuela no sea solo refugio de lo que el mundo no quiere ver, sino un centro reconocido y valorado; que la educación no dependa del territorio ni del apellido; que enseñar sea un vuelo y no una carga. Hoy te dejo una pregunta que me inquieta: ¿cómo se enseña cuando la tecnología por fin se vuelve aliada y no amenaza?

Con esperanza desde un siglo atrás [...]

(Profesor Manuel Galindo, carta, Escuela Entre Lagos, comunicación personal, noviembre 2025)

Dentro de estas proyecciones aparece de manera recurrente la persistencia de la injusticia, puesto que los docentes temen que, incluso en un siglo más, puedan mantenerse o profundizarse las lógicas tecnocráticas que hoy condicionan su labor. En sus cartas describen el riesgo de que la educación pública siga reducida a mediciones, estándares y parámetros de rendimiento, generando escuelas más burocratizadas que formativas y desplazando el sentido ético y comunitario de la enseñanza. Este temor se entrelaza con la percepción de precarización del trabajo docente, la fragmentación de las políticas educativas, la distancia entre escuela y familias y la eventual consolidación de una gestión centrada en indicadores antes que en personas. En este plano, las cartas de los profesores funcionan como advertencia hacia quienes enseñen en el futuro, recordándoles el riesgo de que la desigualdad se naturalice si no se resiste a estas tendencias.

Junto a estos temores, emerge con fuerza un conjunto de deseos de transformación que expresan la aspiración a una educación pública concebida como un proyecto político y emancipador. En las cartas de los profesores se valora la docencia situada, la

importancia de la sensorialidad y la emocionalidad en el trabajo pedagógico, el aprendizaje entre pares y la creatividad didáctica como fuentes de reencantamiento profesional. Los docentes imaginan una escuela que fortalezca la autenticidad, el gremialismo y la resistencia cultural, y que pueda sostener su tarea desde vínculos más humanos y colaborativos. Esta dimensión afectiva y proyectiva revela la voluntad de construir una comunidad educativa capaz de reinventarse en el tiempo, dejando a los profesores del futuro un legado de cuidado, imaginación y compromiso ético.

Finalmente, las cartas también proyectan expectativas de un campo en disputa, pues visualizan un futuro donde la educación pública podría sostenerse como un proyecto integral basado en inversión estatal, inclusión efectiva y ampliación curricular. En estas visiones, la escuela del futuro integra arte, deporte, tecnologías, educación ambiental y enfoques emocionales y glociales, recuperando la docencia como una práctica ética y política orientada al bienestar colectivo³. Aunque no se niegan las tensiones estructurales, se reconoce la posibilidad de disputar su dirección mediante la agencia docente y la reconfiguración de los sentidos educativos. De este modo, el futuro aparece como un territorio abierto en el que coexisten riesgos de profundización de lógicas excluyentes y horizontes de renovación pedagógica.

En síntesis, estas narrativas epistolares articulan un imaginario que combina continuidad crítica y potencial transformador. Al ampliar el horizonte temporal a cien años, los docentes pueden distanciarse del pesimismo inmediato y explorar futuros menos clausurados. Las cartas revelan que la imaginación profesional se nutre tanto de los malestares presentes como de las potencias que emergen en la práctica cotidiana, produ-

3. “Glocal” es un concepto que combina lo global y lo local. Al consultar a los profesores sobre su significado, señalaron que se usa para referirse a prácticas, enfoques o perspectivas que integran dinámicas globales sin perder el anclaje en lo local o en lo territorial.

ciendo un campo de futuridad donde la educación pública se piensa no solo como víctima de las fuerzas que la atraviesan, sino también como un proyecto disputable y transformable que depende, en última instancia, de la capacidad colectiva de sostenerlo y recrearlo en el tiempo.

La segunda técnica estuvo orientada a activar la imaginación pedagógica colectiva mediante la proyección de utopías educativas. Esta técnica consistió en pedir a los docentes que describieran colaborativamente la escuela en la que desearían ejercer, alentando un ejercicio de especulación creativa que dejara en suspensión las limitaciones normativas, las lógicas de poder y los determinantes estructurales que caracterizan a la educación pública. El objetivo fue reconocer, desde la deliberación conjunta, los horizontes utópicos que organizan sus deseos pedagógicos y su comprensión del futuro de la escuela.

A partir de estos relatos se elaboraron *prompts* que fueron ingresados al generador de imágenes de la inteligencia artificial Gemini. Las imágenes producidas (ver páginas siguientes) fueron ajustadas sucesivamente por los propios docentes, quienes aprobaban o rechazaban elementos hasta arribar a representaciones visuales que consideraran acordes a sus relatos. Sobre este corpus narrativo y visual se realizó un análisis cualitativo que permitió identificar dos grandes configuraciones utópicas.

La primera corresponde a una utopía tecno-pedagógica, caracterizada por la convicción de que la tecnología posee un potencial emancipador capaz de dismantelar barreras históricas asociadas al idioma, la discapacidad, la desigualdad de acceso o la evaluación estandarizada.



Imagen 4. Utopía Tecno-Pedagógica. Imagen creada colaborativamente por profesores de educación pública mediante el uso de inteligencia artificial.

Esta configuración expresa un idealismo tecnológico que concibe la ciencia y la innovación como fuerzas capaces de reducir desigualdades y ampliar la liberación humana, en línea con lo planteado desde tradiciones marxistas y progresistas (Marx, 2007; Marcuse, 1954). De igual modo, la escuela se proyectó como un ecosistema cultural, social y experiencial, donde el docente actúa como facilitador del aprendizaje dialógico y situado, lo que resuena con las pedagogías críticas, experienciales y científicas propuestas por autores como Freire (1970), Giroux, (2020) y Montessori (2014).

Finalmente, en esta proyección, el conocimiento aparece concebido como una red no jerárquica, flexible y rizomática,

co-creada entre humanos, tecnologías y entornos materiales, lo que dialoga fuertemente con las perspectivas post-humanistas y rizomáticas que han sido desarrolladas por autores como Deleuze y Guattari (2004), Haraway (2014) y Latour (2005), estableciendo una mirada sobre la escuela un espacio donde la curiosidad guía la indagación y donde la tecnología opera como un agente cognitivo que amplifica las posibilidades educativas.

La segunda configuración expresa una utopía eco-pedagógica que vincula la educación con la idea de decrecimiento, entendida como la búsqueda de equilibrio ecológico y social por sobre la acumulación material, en sintonía con las perspectivas post-coloniales del desarrollo propuestas por Latouche (2009), Escobar (2015) y Mignolo (2011) (Imagen N° 5 en página siguiente). Desde esta mirada, se cuestionan las nociones tradicionales de progreso y crecimiento, proponiendo en su lugar un horizonte educativo situado, autónomo y atento a los límites biofísicos que condicionan la vida. El conocimiento se concibe como una co-creación entre saberes científicos, locales y comunitarios, lo que resuena con propuestas que reivindican la pluralidad epistémica y la justicia ecológica como fundamentos de una pedagogía orientada a la sostenibilidad y al fortalecimiento de las comunidades.

De igual modo, la escuela se proyecta como un espacio de justicia ecológica, reconstrucción comunitaria y formación integral, articulado con tradiciones eco-pedagógicas, libertarias y del trabajo que promueven la integración del arte, la experiencia situada y el vínculo cotidiano con la naturaleza. Esta visión dialoga con autores como Steiner (2013), Freinet (2006), Ferrer Guardia (1912) y Freire (1970), quienes conciben la educación como una praxis transformadora y arraigada en la vida común. La institución escolar funciona como una escuela de oficios situados, donde los estudiantes participan en proyectos prácticos y comunitarios que responden a las necesidades locales, reforzando la idea de una educación liberadora al servicio del territorio.



Imagen 5. Utopía Eco-Pedagógica. Imagen creada colaborativamente por profesores de educación pública mediante el uso de inteligencia artificial.

Esta proyección se sostiene en una preconcepción de mundo en crisis que genera incertidumbre y valores en disputa, y que exige reemplazar los dispositivos evaluativos tradicionales, como pruebas estandarizadas y currículos rígidos, por conversatorios, ferias comunitarias y procesos abiertos de experimentación pedagógica. El conocimiento aparece aquí como un proceso de co-creación colectiva, mientras la escuela se configura como un ecosistema abierto y resiliente, organizado en torno a ciclos naturales y tecnologías controladas. Esta perspectiva dialoga con los enfoques de la complejidad postnormal de-

sarrollados por Morin (1999) y por Funtowicz y Ravetz (1993), estableciendo una mirada donde lo humano, lo tecnológico y lo ambiental se integran para favorecer la sostenibilidad y la continuidad de lo comunitario.

En conjunto, ambas configuraciones utópicas revelan que la imaginación docente no opera al margen de condiciones históricas, afectivas y territoriales, sino que emerge como un ejercicio situado donde conviven aspiraciones tecnológicas de corte emancipador y proyectos socio ecológicos que revalorizan lo comunitario. Si bien sus énfasis divergen, ambas utopías coinciden en concebir la educación pública como un espacio transformador capaz de disputar los sentidos de futuro, la producción de conocimiento y los modos de habitar la escuela. Estas proyecciones no solo amplían el campo de lo posible, sino que también iluminan los marcos éticos, políticos y epistémicos que orientan la práctica docente cuando se le invita a pensar más allá de las restricciones del presente.

Discusión

Los resultados obtenidos a través de las fases de mapear, multiplicar y mediar permiten comprender con mayor profundidad cómo el cuerpo docente del sistema público articula emociones, tensiones y horizontes imaginados al proyectar futuros educativos desde su experiencia situada. La integración de técnicas narrativas, visuales y simbólicas facilitó un acercamiento multimodal a las proyecciones de futuro docente, revelando que la capacidad de imaginar transformaciones está estrechamente vinculada con las condiciones actuales de trabajo, el clima emocional de los establecimientos y las trayectorias profesionales de quienes participan en el sistema escolar.

Un primer elemento central es que las representaciones docentes sobre el presente escolar muestran un predominio de

emociones asociadas a agotamiento, fragmentación y presión institucional. Los mapas afectivos evidencian que espacios como la Unidad Técnico Pedagógica, la sala de clases o las oficinas administrativas son experimentados como lugares de carga o tensión, mientras que zonas de encuentro informal, como los pasillos o la sala de profesores, operan como refugios emocionales limitados. Esto sugiere que la organización espacial del trabajo docente no solo estructura prácticas pedagógicas, sino también formas de sentir que condicionan lo que se considera posible o deseable en términos de futuro. Desde los estudios afectivos, este hallazgo refuerza la idea de que las emociones son indicadores situados de condiciones estructurales más amplias y operan como mediadoras entre experiencia y proyección (Ahmed, 2014). La presencia de emociones predominantemente negativas, por tanto, no es un fenómeno individual, sino una expresión colectiva de malestar profesional sedimentado.

En este contexto, la fase de multiplicar permitió abrir el campo de lo posible, mostrando que la proyección de futuros a cinco años está fuertemente condicionada por las restricciones del presente. Las narrativas construidas en esta temporalidad breve se caracterizan por escenarios marcados por la continuidad de los problemas actuales: sobrecarga laboral, burocratización del trabajo docente, disminución de la matrícula en la educación pública y falta de apoyo institucional. Esta cercanía temporal opera como un límite que inhibe la imaginación transformadora y produce escenarios donde predomina la incertidumbre o el temor. Sin embargo, al ampliar el horizonte a cincuenta años, la imaginación docente se despliega con mayor libertad, permitiendo la emergencia de escenarios profundamente transformadores. La distancia temporal funcionó como un recurso heurístico que habilitó la aparición de visiones esperanzadas: escuelas centradas en el bienestar integral, sistemas educativos interconectados con las comunidades, tecnologías éticamente integradas al aprendizaje,

revalorización del rol docente y entornos escolares colaborativos, flexibles y emocionalmente significativos. La comparación entre ambos horizontes temporales muestra que el profesorado sí posee una capacidad imaginativa robusta, pero que esta se activa con mayor fuerza cuando se aleja del marco temporal donde operan las restricciones estructurales más inmediatas.

La fase de mediar permitió profundizar esta relación al traducir las visiones emergentes en narrativas sensibles y artefactos simbólicos. Las cartas dirigidas a docentes del futuro operaron como un medio potente para explorar continuidades, quiebres y advertencias intergeneracionales. Estos textos revelaron no solo expectativas sobre la educación futura, sino también reflexiones introspectivas sobre el rol docente, el desgaste emocional, la persistencia de desigualdades y el deseo de un sistema escolar más humano y justo. La forma epistolar permitió que los participantes movilizaran emociones proyectadas (esperanza, preocupación, gratitud, miedo) que, en conjunto, reflejan una comprensión profunda del tiempo educativo como un proceso vivo que atraviesa generaciones.

Por su parte, las imágenes generadas con inteligencia artificial constituyeron un espacio productivo para la especulación visual y la construcción colectiva de atmósferas escolares futuras. Estas imágenes no fueron meras representaciones decorativas, sino artefactos que permitieron activar interpretaciones sobre ambientes emocionales, distribuciones espaciales, configuraciones tecnológicas y formas de convivencia escolar. Su función fue doble: posibilitar una materialización simbólica de las aspiraciones docentes y servir como superficies de conversación sobre lo que se considera deseable o temible en la educación pública. La reflexión colectiva que emergió frente a estas imágenes refuerza la noción de que los futuros experienciales son, en parte, futuros sensibles, donde el cuerpo, las emociones y los sentidos influyen en cómo se configuran las expectativas.

En términos analíticos, la interacción entre lo narrativo, lo visual y lo afectivo revela que las proyecciones docentes no pueden entenderse como elementos aislados. Por el contrario, conforman un entramado donde las condiciones estructurales del sistema educativo, la experiencia profesional cotidiana y los deseos de transformación se articulan mutuamente. Los resultados muestran que los docentes poseen una disposición reflexiva crítica que les permite problematizar tanto la precariedad actual como los modelos educativos que consideran más justos. Esta reflexividad resulta fundamental para comprender la potencia transformadora de la futuridad en contextos de desigualdad territorial y educativa.

Asimismo, el estudio evidencia que imaginar futuros no es un ejercicio neutro sino político. Las discusiones docentes sobre lo que debería cambiar, mantenerse o desaparecer en el sistema escolar revelan tensiones en torno al sentido de la educación pública, la distribución de recursos, la dignidad laboral y el lugar de las comunidades en la toma de decisiones. Los escenarios elaborados funcionan así como declaraciones que tienen contenido político y que expresan posturas críticas frente a las condiciones de desigualdad y, al mismo tiempo, como horizontes alternativos que reivindican la existencia de una educación pública fortalecida.

En síntesis, la discusión muestra que la metodología aplicada permitió capturar no solo las visiones de futuro, sino también las condiciones emocionales, simbólicas y estructurales que las hacen posibles o las limitan. La imaginación docente emerge entonces como un recurso valioso para comprender la educación pública desde dentro, identificando tanto las tensiones que enfrentan sus actores como los horizontes transformadores que proyectan a pesar de dichas tensiones. En este sentido, este estudio no solo busca aportar evidencia empírica al campo de los futuros experienciales en educación, sino que también contribuye

a visibilizar la necesidad de políticas públicas que reconozcan la dimensión afectiva del trabajo docente y que fortalezcan la capacidad del sistema educativo para sostener prácticas de proyección futura colectiva, colaborativa y dialógica.

Conclusión

El estudio permitió reconocer que la metodología empleada ofrece un marco pertinente para explorar cómo los docentes comprenden su presente profesional y articulan visiones sobre el futuro de la educación pública desde sus propias experiencias y contextos territoriales. La combinación de técnicas narrativas, visuales y sensoriales facilitó la aparición de reflexiones que en general no afloran en instancias institucionales habituales, mostrando que la imaginación profesional no es un proceso espontáneo, sino que requiere dispositivos específicos que abran espacio para su desarrollo.

Los resultados muestran que la anticipación puede funcionar como una vía para organizar percepciones diversas sobre el quehacer docente y sobre el funcionamiento de las escuelas, permitiendo describir tensiones, expectativas y aspiraciones que habitualmente permanecen dispersas o implícitas. Esto sugiere que metodologías dialógicas de este tipo pueden servir como herramientas complementarias para la comprensión del trabajo docente, especialmente en contextos donde la presión administrativa y curricular reduce los tiempos destinados a la reflexión colectiva.

Asimismo, la experiencia evidenció que la integración de metodologías dialógicas en establecimientos públicos requiere resguardar condiciones mínimas de tiempo, disponibilidad y participación, sin las cuales su implementación se vuelve limitada. No obstante, cuando dichas condiciones se logran, los ejercicios de anticipación permiten abrir conversaciones significativas

sobre la práctica profesional y contribuyen a construir miradas más amplias respecto del porvenir escolar.

En conjunto, el estudio aporta una aproximación metodológica que permite generar conocimiento situado sobre cómo los docentes interpretan su labor y cómo proyectan escenarios posibles para la educación pública, sin pretender ofrecer diagnósticos cerrados ni prescripciones normativas. Más bien, se busca mostrar que la reflexión sobre futuros puede integrarse como una práctica educativa y profesional que fortalece la comprensión del presente y amplía los márgenes para pensar alternativas.

Dado que este trabajo se desarrolló exclusivamente con docentes, un próximo paso relevante sería aplicar la misma metodología con estudiantes secundarios. Su incorporación permitiría conocer cómo interpretan su experiencia escolar, qué horizontes consideran posibles o deseables y cómo estas proyecciones dialogan o contrastan con las visiones docentes. Explorar ambas perspectivas contribuiría a una comprensión más completa del lugar que ocupa la imaginación en la escuela pública y de su potencial para enriquecer procesos educativos en contextos diversos.

Referencias

- Ahmed, S. (2014). *The cultural politics of emotion* (2nd ed.). Edinburgh University Press.
- Alvial, C., & Opazo, J. (2018). Looking back to move forward? The interaction between long-term futures and political expectations in transitions towards sustainability in Chile. *Futures*, 104, 61–74. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.07.005>
- Cárcamo, H., & Gubbins, V. (2023). Future primary school teachers' conceptions about parents' participation in school. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1–19. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14508>

- Candy, S., & Kornet, K. (2019). Turning foresight inside out: An introduction to ethnographic experiential futures. *Journal of Futures Studies*, 23(3), 3–22. [https://doi.org/10.6531/JFS.201903_23\(3\).0002](https://doi.org/10.6531/JFS.201903_23(3).0002)
- Castellví, J., Escribano, C., Santos, R., & Marolla, J. (2022). Futures education: Curriculum and educational practices in Australia, Spain, and Chile. *Comunicar*, 73, 45–55. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-04>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia* (J. Vázquez Pérez & U. Larraceleta, Trans.). Pre-Textos.
- Duobliene, L., Kontrimiene, S., Vaitekaitis, J., Garbauskaitė-Jakimovska, J., & Kaire, S. (2024). Futuristic scenarios of the general education school: Lithuanian trajectories and implications. *Policy Futures in Education*, 23(1), 184–201. <https://doi.org/10.1177/14782103241244557>
- Dufva, M., Könnölä, T., & Koivisto, R. (2015). Multilayer foresight: Lessons from regional foresight in Chile. *Futures*, 73, 100–111. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2015.08.010>
- Escobar, A. (2015). *Sentipensar con la Tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.
- Facer, K., & Sprague, T. (2024). Education's futures and futures in education. En *Handbook of Futures Studies* (pp. 157–169). Edward Elgar Publishing.
- Ferrer Guardia, F. (1912). *La escuela moderna*. https://www.solidaridadobrero.org/ateneo_nacho/libros/Ferrer%20Guardia%20-%20La%20escuela%20moderna.pdf
- Freinet, C. (2006). *La educación por el trabajo*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Funtowicz, S., & Ravetz, J. (1993). Science for the post-normal age. *Futures*, 25(7), 739–755.
- González, M. (2017). La segregación escolar en Chile: Nuevas dinámicas de concentración socioeconómica en el sistema educativo. *Revista de Estudios Educativos*, 29(3), 112–128.
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Haraway, D. J. (2014). *Manifiesto para cíborgs: Ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX*. Letra Sudaca.
- Latouche, S. (2009). *Decrecimiento y posdesarrollo: El pensamiento creativo contra la economía del absurdo*. El Viejo Topo.

- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.
- Marcuse, H. (1954). *One-dimensional man: Studies in the ideology of advanced industrial society*. Beacon Press.
- Marx, K. (2007). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857–1858*. Siglo XXI Editores.
- Martínez-Angulo, C., et al. (2023). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en el futuro profesorado de Educación Física. *Retos*, 45, 56–66. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/97413>
- Mignolo, W. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- MINEDUC. (2021). *Informe sobre la brecha digital en la educación chilena durante la pandemia: Impactos y desafíos*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.mineduc.cl>
- Miller, R. (2018). *Transforming the future: Anticipation in the 21st century*. Routledge/UNESCO.
- Molina, W. (2013). Sentido de futuro en estudiantes secundarios: Paradojas de equidad y calidad desde su experiencia escolar. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 143–164. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100009>
- Montessori, M. (2014). *El método de la pedagogía científica aplicada a la educación de la infancia*. Biblioteca Nueva.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- OCDE. (2022). *Informe PISA 2022: Evaluación de los estudiantes a nivel mundial*. OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/>
- OCDE. (2024). *Panorama de la educación 2024: Desafíos y perspectivas en el sistema educativo chileno*. OCDE.
- Pollio, A., Magee, L., & Salazar, J. F. (2021). The creation of Antarctic futures: Designing participatory games at the interface between science and policy. *Futures*, 125, Article 102662. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2020.102662>
- Prosser Bravo, G., Pérez Tello, S., Pérez Lienqueo, M., Prosser González, C., & Salazar Sepúlveda, S. (2021). Salven nuestro planeta: Análisis prospectivo de 150 niños, niñas y adolescentes de Chile sobre la educación ambiental del futuro. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 281–302. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100281>

- Renault, E. (2017). *Las experiencias de injusticia: Reflexiones sobre la transformación social desde el sufrimiento*. Ediciones de la Universidad de París.
- Rieckmann, M. (2012). The global perspective of education for sustainable development: A European–Latin American study about key competencies. *Environmental Education Research*, 18(6), 707–726. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.697547>
- Sanhueza, J., Peña, F., Ariza, A., & Soria, J. A. (2025). Combining system thinking and scenario building to visualize strategic futures for agricultural systems: The case of La Araucanía, Chile. *Agricultural Systems*, 225, 104290. <https://doi.org/10.1016/j.agsy.2025.104290>
- Steiner, R. (2013). *La educación del niño: Metodología de la enseñanza*. Editorial Rudolf Steiner.
- Tesar, M. (2021). Future studies: Reimagining our educational futures in the post-Covid-19 world. *Policy Futures in Education*, 19(1), 1–6. <https://doi.org/10.1177/1478210320986950>
- UNESCO. (2022). *La educación superior que queremos: Las voces de la juventud sobre los futuros de la educación superior*. IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382996>
- Waissbluth, M. (2020). Desigualdad y educación superior: Un análisis crítico. *Revista de Estudios en Educación*, 34(2), 56–72.

Cartografias dialógicas e imaginários sociais: graus de conscientização e de relevância de problemas ambientais no cotidiano do território escolar

Nicolas Floriani

Introdução

Este texto visa estabelecer um plano de referências metodológicas para o estudo e a representação das espacialidades em coletivos de acadêmicos que atuarão em comunidades escolares *lato sensu*, isto é, aos espaços das relações socioespaciais tecidas em torno da escola: da espacialidade resultante das interações cotidianas centradas no lugar-escola, onde atuam estudantes, familiares, vizinhos, professores, auxiliares, associações de bairro, entre outros.

Em outra ocasião, abordamos que as técnicas e instrumentos de pesquisa em ciências sociais abrangem os meios pelos quais percebemos parcialmente as dimensões do real (essencialmente múltiplo), isto é, incluem a corporalidade (olhar, escutar, andar) e as nossas tecnologias (recursos audiovisuais). Ambos os meios, estruturados e limitados por nossa linguagem (escrita e palavra), tratam, por um lado, de representar os objetos sociais (ideias, pessoas e coisas) que nos são apresentados no cotidiano; por outro, eles possibilitam a interpretação e a tradução das representações que os outros sujeitos fazem das relações socioespaciais tecidas em seus cotidianos, ou seja, configura-se, assim, o problema da ordem representacional dos fenômenos direta e indiretamente vividos.

Tal problema, portanto, está circunscrito à capacidade de “Todos os recursos técnicos [disponíveis pela] sociedade que equi-

vale ao verbalizável, ao memorável, ao escrevível e ao visível”, tal como nos elucidava o sociólogo José de Souza Martins (2017, p. 26).

Em outro momento falávamos também dos métodos da pesquisa-ação e da importância de técnicas e instrumentos participativos e dialógicos -entre as disciplinas (interdisciplinar) e entre a ciência e os saberes práticos locais- para diagnosticar e propor soluções aos problemas vividos por uma comunidade.

Na ocasião, trouxemos para nossa reflexão os notáveis pesquisadores extensionistas Michel Thiollent e Orlando Fals Borda, que atuaram em comunidades rurais e urbanas em situação de vulnerabilidade socioterritorial do Brasil e Colômbia. Para o colombiano Orlando Fals Borda a pesquisa-ação, participativa por essência, possui suas bases assentes no “Diálogo, Comunicação e Arte”:

[...] a essência da pesquisa participativa não radica necessariamente na ação [...], senão na natureza e no conteúdo da linguagem empregada na vivência realizada, isto é, o diálogo e as modalidades que toma o contato intersubjetivo do processo criador. Isto porque trata-se do conhecimento como uma construção social (Borda, 2015, p. 316).

Reforçamos que a pesquisa-ação se estrutura enquanto prática pedagógica emancipadora dos sujeitos subalternos e transformadora das realidades locais ao buscar, pela participação e diálogo, unir dois polos radicalmente separados na prática acadêmica hegemônica: o conhecimento da ação e a ciência do saber popular. Conforme o sociólogo francês Michel Thiollent:

Dentro da concepção da pesquisa-ação, o estudo da relação entre saber formal e informal visa estabelecer (ou melhorar) a estrutura de comunicação entre os dois universos culturais: o dos especialistas e o dos participantes comuns (Thiollent, 2011).

Da mesma forma, a questão da horizontalidade dos saberes aparece em Boaventura de Sousa Santos como um aspecto central do fenômeno geopolítico da colonialidade do saber. Como dizíamos em outro momento, Boaventura de Sousa Santos (2005), em seu ensaio “Um Discurso sobre as Ciências”, enuncia, tal como Edgar Morin (2008), as bases do Paradigma Emergente (ou do pensamento complexo) enquanto método de superação das dicotomias basilares instauradas pelo paradigma científico positivista: a oposição entre pensamento científico e senso prático, isto é, entre pensamento e ação, entre sujeito epistêmico (produtor de ideias) e sujeito empírico (produtor de experiências).

Assim, contra a linha abissal praticada pela ciência hegemônica corporativa –as epistemologias do Norte que marginalizam, invisibilizam e colonizam os saberes culturais locais (Santos, 2019), e que se opõe ao paradigma emergente da nova ciência aberta ao pensamento complexo (Morin, 2008), aparece o método interdisciplinar de pesquisa, cujas especificidades e percalços são discutidos pelo sociólogo Dimas Floriani e pela pedagoga Maria do Rosario Knechtel:

[...] Não basta, porém, reunir diferentes disciplinas para o exercício interdisciplinar; da mesma maneira que não é possível realizar individual e solitariamente o exercício interdisciplinar, da mesma maneira é inviável o simples encontro de diversos saberes, sem uma atitude metodológica deliberada de interdisciplinaridade. [...] A ação interdisciplinar ocorre em regiões de fronteira de representação da realidade e se amplia pela ação combinada das disciplinas reunidas [de maneira a permitir] fazer uma nova síntese integradora com a multiplicidade do real (Floriani e Knechtel, 2003).

Para os autores, uma prática interdisciplinar “forte” (efetiva) ensinaria suplantar a forma “débil de associação interdisciplinar”, na qual as disciplinas reunidas nesse exercício não necessitariam ir além daquilo que percebem sobre o fenômeno

pesquisado. Ora, é necessário ir além desse débil esforço; é necessário procurar realizar uma associação efetivamente forte, em que cada disciplina, após o momento de troca de saberes e perspectivas acerca de um problema, retorne transformada ao seu eixo, isto é, incorporando novas questões dentro de seu corpo teórico; e, para que isso aconteça, os associados devem assegurar que “não ocorra uma primazia de um saber sobre o outro”.

[...] o que se espera da etapa seguinte é que para cada uma daquelas diferentes percepções adquiridas e contribuições disciplinares, lhes sejam devolvidas outras intuições, percepções e conhecimentos, oriundos dessa construção coletiva sobre um mesmo tema de pesquisa (Floriani e Knechtel, 2003, p. 84).

Enquanto prática pedagógica, ambos coletivos envolvidos na prática de campo-extensão assumem os papéis interdependentes de educandos e educadores. Todos os coletivos, acadêmicos e atores comunitários, ensinam e aprendem, construindo um saber novo sobre a realidade experienciada, ressignificando tanto a prática científica como os saberes locais, produzindo um novo olhar sobre os fenômenos socioespaciais. Nesses termos, o objetivo da pesquisa-ação é gerar conhecimento para a transformação social de uma dada localidade, portanto, possui um objetivo prático e outro teórico, posto que,

[...] pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados; [posto que] o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver, ou pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade intencional dos atores da situação (Thiollent, 2011).

Discussão: a metodologia dialógica em foco

Thiollent (2011) destaca que a formulação de problema(s) evidenciados pelo coletivo de acadêmicos e de atores locais são inicialmente de ordem prática. Para tanto, algumas etapas são sugeridas pelo autor a fim de responder aos objetivos da Pesquisa-ação: 1) a **Fase Exploratória** ou levantamento inicial ou, no qual acadêmicos e atores locais buscam evidenciar as particularidades geográficas, sociais e culturais do território; 2) a **Tematização** das especificidades socioterritoriais, a qual cada disciplina irá delimitar sua área de conhecimento; 3) a **Problematização** (o elenco de problemas) e as interfaces entre as disciplinas; 4) o **Seminário**, no qual são apresentados os resultados dos diagnósticos da realidade problematizada; 5) o **Plano de Ação**, em que são definidos os atores e as instituições envolvidas, os objetivos do plano e os critérios de avaliação do processo e dos seus resultados.

Cabe destacar que para todas as etapas acima elencadas, instrumentos e técnicas interdisciplinares e participativas são aplicados. Nesse sentido, apresentamos algumas metodologias participativas de diagnósticos e de planos de ação desenvolvidos por extensionistas e pesquisadores sociais latino-americanos, aplicados em áreas rurais e urbanas em situação de vulnerabilidade socioambiental.

Destacamos duas obras que nos serviram de referência em termos de técnicas e instrumentos de diagnósticos participativos, a saber: 1) *‘La investigación participativa: métodos y técnicas’*, obra organizada por Francisco Francés Garcia e publicada pela Universidade de equatoriana de Cuenca, em 2015 e; 2) *‘Diagnóstico rural participativo: um guia prático’*, elaborado pelo extensionista rural e mexicano Manuel Exposito Verdejo, publica pela Secretaria da Agricultura Familiar do Ministério de Agricultura e Abastecimento do Brasil, em 2006.

Quadro 1. Técnicas participativas, produtos e finalidades

Instrumento/ técnica partici- pativos	Produto	Finalidade
Cartografia par- ticipativa	Mapa de recursos naturais e sociais da comunidade	Distribuição e acesso aos recursos naturais e serviços e infraestrutura pública
Travessia ou per- curso guiado	Croqui do transecto da paisagem de uma bacia hidrográfica dentro da comuni- dade	Caracterização dos com- ponentes bióticos (vege- tação) e abióticos (solo, águas), cultivos e criações, e problemas de cada um deles
Calendário de atividades	Calendário das ati- vidades produtivas e não produtivas da comunidade/estabe- lecimento familiar	Distribuição das ativida- des produtivas, domésticas e sociais (religiosas, lazer, etc) ao longo dos meses, caracterizando a mão-de- obra (por gênero e idade)
Calendário his- tórico	Desenho esquemáti- co da transformação da paisagem da co- munidade em escala temporal de décadas (há 30 anos, há 15-10 anos, atualmente)	Caracterizar as principais e mais significativas trans- formações da paisagem tomando-se por referência três temporalidades gera- cionais (passado, presente e futuro) criando legendas dos objetos passados (ca- sas, igreja, fábricas, postas de saúde e água tratada etc.) E presentes dentro da comunidade).

Diagrama de problemas e soluções	Árvore de problemas e soluções	Desenhar uma árvore contendo: nas raízes suas causas; no caule os problemas atuais; na copa os efeitos dos problemas e/suas possíveis soluções)
Diagrama de venn	Círculos de parcerias de atores sociais com a comunidade	Criar um desenho de círculos concêntricos, projetado no maio a comunidade e os atores sociais (prefeituras, universidade, polícia, cooperativas de produção) que estabelecem parcerias fortes (mais próximas ao círculo interior) e parcerias fracas (mais distante do círculo central)

Fonte: o autor (2024) baseado em Verdejo (2006).

Com base nessas duas obras, solicitamos aos leitores uma atividade que consiste em: a) escolher para as três primeiras as etapas da Pesquisa-ação adaptada à prática de campo em ciências sociais (i. levantamento exploratório, ii. tematização, iii. problematização do tema), quatro possíveis técnicas participativas que poderiam ser utilizadas para um trabalho de campo; b) agrupá-las conforme o Quadro 1 “Dimensões e conteúdos básicos de um autodiagnóstico em uma pesquisa-ação participativa - PAP” (Garcia et al, 2015); c) defini-las conforme descrito no manual de Verdejo (2006).

Quadro 2. Dimensões e conteúdos básicos de um autodiagnóstico em uma pap

Dimensões	Conteúdos a serem trabalhados
Explicativa	<p>Percepções diferenciais dos atores em relação ao problema</p> <p>Características mais relevantes do problema</p> <p>Causas ou cadeias causais em torno do problema</p> <p>Consequências do problema sobre a realidade comunitária</p>
Contextualizadora	<p>Redes, conflitos, bloqueios e vínculos comunicativos presentes na comunidade</p> <p>Recursos endógenos e exógenos à comunidade para a transformação social</p>
Estratégica	<p>Projeções acerca da evolução futura dos problemas detectados</p> <p>Propostas ou linhas de solução dos problemas detectados</p>

Fonte: Adaptado de Garcia et al (2015).

Para um dos possíveis resultados da prática dialógica teríamos o seguinte exemplo: para a fase de “*Problematização do tema*” eu escolho a técnica da “*Árvore de Problemas*” que se enquadra na “*Dimensão Explicativa*” e é definida como um diagrama que busca “analisar a relação causa-efeito de vários aspectos de um problema socioambiental previamente determinado”, por exemplo, no mapa da comunidade ou no corte transversal do território pelos estudantes e/ou lideranças comunitárias, entre outras ferramentas. As raízes da árvore, desenhadas em uma cartolina, simbolizariam as causas do problema; o próprio problema se encontra no tronco; e os galhos e as folhas representam os efeitos.

Nesse exercício, o(a) leitor(a) pode notar que a construção participativa (conjuntamente construída entre acadêmicos e atores

locais) do problema de campo na pesquisa-ação liga-se à questão da efetividade da comunicação, isto é, da ordem da compreensão, da inteligibilidade dos sentidos da ação entre os agentes sociais e da relevância com que os objetos e ações são interpretados.

Box 1. Atividade de fixação de conteúdo: técnicas e instrumentos de pesquisa-ação participativos

Para a fase de **Problematização**, eu escolho a técnica de **Árvore de Problemas** que se encaixa na dimensão **Explicativa**. A técnica da **Árvore de Problemas** é definida por Verdejo (2006, p. 31) como: “um diagrama que busca analisar a relação causa-efeito de vários aspectos de um problema pré-determinado (...) as raízes das árvores simbolizam as caudas do problema; o próprio problema se encontra no tronco e os galhos da árvore representam os efeitos”.

DIMENSÃO	ETAPA	DEFINIÇÃO
Explicativa	Problematização	Verdejo (2006, p. 31) como: “um diagrama que busca analisar a relação causa-efeito de vários aspectos de um problema pré-determinado (...) as raízes das árvores simbolizam as caudas do problema; o próprio problema se encontra no tronco e os galhos da árvore representam os efeitos.”

Como vimos em outras oportunidades, para Max Weber, a compreensão diz respeito à apreensão interpretativa do sentido realmente intentado (dos fins e dos meios inscritos na ação social), e toda interpretação de sentido é em si sempre uma hipótese, pois da ação podemos apenas captar sua objetividade (o que é exteriorizado, expresso: um gesto, uma palavra), isto é, “a referência ao agir humano, quer como ‘meio’ ou como ‘fim’, imaginado pelo agente ou pelos agentes e que orientou sua ação” (Weber, 2009, p. 24).

Por outro lado, a dimensão subjetiva da ação dos agentes não pode ser de todo traduzida, pois cada agente que foi afetado

pela ação pode interpretar diferentemente e atribuir relevâncias diversas aos significados desta ação. Portanto, os agentes que praticam esse espaço comunicativo devem transmitir de modo explícito o objetivo de suas ações, de maneira que aqueles a quem desejam transmitir suas intencionalidades, as recebam de maneira objetiva.

Contudo, para que o ato comunicacional ocorra com eficiência esperada, ambos agentes devem compartilhar do mesmo sistema de representações, da mesma linguagem, do mesmo universo semântico, dos mesmos códigos, isto é, dos mesmos **imaginários**, o que pragmaticamente não pode ser garantido, pois as sociedades modernas são organizadas em função da crescente divisão social do trabalho (suas especializações), a partir da qual instituem se hierarquias e distribuir desigualmente recursos e conhecimentos entre categorias sociais e, portanto, experenciam o mundo de maneiras diferenciadas.

Essa reflexão sobre a dificuldade de se estabelecer um espaço de diálogo entre categorias sociais e sistemas de pensamento distintos nos ajuda a entender o processo de aprendizado e compreensão seja na Prática de Campo, seja na Extensão Universitária, quando assumimos o papel de observador externo e distante (não envolvido) de uma realidade a ser analisada. A fim de tornar nossa definição mais concreta, utilizaremos o exemplo do Lenhador elaborado pelo sociólogo austríaco, Alfred Schutz que buscou aplicar a fenomenologia de Edmund Husserl ao domínio da sociologia compreensiva de Weber.

Box 2. o lenhador e o observador de Schutz

Como um exemplo de “compreensão de um ato humano” sem pretensão comunicativa, vamos olhar para a atividade de um lenhador. Compreender que a madeira está sendo cortada pode significar:

1) que estamos percebendo apenas o “acontecimento externo”, o machado partindo a árvore e a madeira sendo dividida em pedaços. Se isso é tudo o que vemos, não estamos lidando com aquilo que se passa na mente da outra pessoa. De fato, não é sequer preciso mencionar a outra pessoa, porque cortar madeira é cortar madeira, seja feito por um homem, por uma máquina ou mesmo por alguma força da natureza. É claro que o significado é atribuído ao evento observado pelo observador, na medida em que ele o compreende como “madeira sendo cortada”. Em outros termos, ele o insere no contexto de sua própria experiência [...]. Não obstante, o observador em questão ainda não percebe o lenhador, mas nota apenas que a madeira está sendo cortada, e ele “compreende” a sequência de eventos percebida como “corte de madeira”. [...] qualquer um que desconheça como o papel é fabricado será incapaz de classificar os processos nisso implicados, porque lhe falta o esquema interpretativo necessário. Ele tampouco terá condições de formular o juízo “esse é um local no qual se fabrica papel”. Isso se aplica [...] para todos os domínios das experiências vividas no contexto do conhecimento (Schutz, 2012, p. 187).

Mas compreender que a madeira está sendo cortada também significa:

2) que são percebidas mudanças no corpo da outra pessoa, as quais indicam que ela está viva e consciente. Ao mesmo tempo, não se faz nenhuma outra suposição sobre a existência de uma ação em curso. Mas isso também é meramente uma explicação das experiências perceptivas do próprio observador [...] (Ibid, p. 188).

*Contudo, compreender que alguém está cortando madeira também pode significar:

3) que o centro da atenção é a própria experiência do lenhador enquanto um ator. A questão não é sobre os eventos externos, mas sobre experiências vividas.: “esse homem está agindo espontaneamente segundo um projeto que ele formulou

previamente? Em caso afirmativo, qual é o seu projeto? Qual é o seu motivo com-a-finalidade-de? Em que contexto significativo essa ação se enquadra para ele? E assim por diante. Essas questões não se referem nem à própria facticidade da situação, nem aos movimentos corporais enquanto tais. Em vez disso, os fatos externos e os movimentos corporais são vistos como indicações [...] das experiências vividas pela pessoa que está sendo observada. A atenção do observador está focada não sobre as indicações, mas sobre o que está por trás delas. Essa é uma genuína compreensão da outra pessoa. (Ibid, p. 188).

Essa relação foi destacada por nós como sendo de fundamental importância na prática de campo-extensão, pois como dissemos acima, a questão da ordem representacional do mundo é uma construção social, e sendo uma construção social, os imaginários acerca de um problema podem variar conforme classe social, gênero, grau de instrução, crenças, entre outras variáveis.

Em outras palavras, um problema eleito como prioritário, ou seja, mais relevante para um grupo de acadêmicos pode ser representado como tal para outro grupo, mas também ser representado como um problema irrelevante para uma comunidade, ou ainda, no pior dos casos, passar despercebidamente – não se tornar consciente – para seus integrantes. Assim, um fenômeno socioespacial pode remeter a diferentes representações sociais, ordens de conscientização de sua existência e ordens de relevância – de importância – no cotidiano dos sujeitos que experenciam o fenômeno.

À vista disso, lembramos que a compreensão dos fenômenos socioespaciais enseja um exercício de interpretação das intencionalidades de cada sujeito envolvido no processo comunicativo. As intencionalidades são “captadas” pelo pesquisador a partir da objetividade (do discurso, do gestual, dos artefatos); não obstante, como bem diz Boaventura de Souza Santos (2005), nesse processo interativo, os sentidos das ações, e con-

sequentemente os comportamentos sobre a realidade, podem ser alterados à medida que se muda o conhecimento que se tem sobre os fenômenos.

Em outras palavras, a realidade é interpretada distintamente entre indivíduos pertencentes a categorias sociais diferentes, pois como vimos, a sociedade divide, hierarquiza e distribui papéis diferentes aos seus indivíduos, ordenando-os em categorias ou classes sociais, levando, cada qual a uma experiência de mundo distinta. Isso nos leva a inferir que a dimensão subjetiva da ação dos agentes sobre os objetos não pode ser de todo traduzida, pois cada agente que foi afetado pelas intencionalidades dos objetos pode interpretá-las diferentemente e atribuir relevâncias diversas aos sentidos desta ação.

Ora, para que o ato comunicacional ocorra com eficiência esperada, ambos agentes devem compartilhar do mesmo sistema de representações, da mesma linguagem, do mesmo universo semântico, dos mesmos códigos, o que pragmaticamente não pode ser garantido, pois as sociedades modernas são organizadas em função da crescente divisão social do trabalho (suas especializações), a partir da qual instituem-se hierarquias e distribui-se desigualmente recursos e conhecimentos entre categorias sociais e, portanto, experienciam o mundo de maneiras diferenciadas.

Disso decorrem as três premissas do Interacionismo Simbólico do sociólogo estadunidense Hebert Blumer (1982): 1) os seres humanos orientam suas ações às coisas em função do que elas significam para eles; 2) os significados atribuídos às coisas derivam de, ou surgem, como consequência da interação social que cada pessoa mantém como a próxima; 3) os significados são manipulados e modificados no processo de interpretação desenvolvido pela pessoa quando esta se depara com as coisas no seu cotidiano.

Temos, então, o viés complementar da teoria da ação social vista desde a perspectiva da comunicação, ou da interação simbó-

lica, em que a ação social ocorre e decorre da constituição de um espaço de interação entre indivíduos e grupos onde os significados dados aos objetos (coisas) são postos em jogo, manipulados, negociados (interpretados) e reconstruídos (ressignificados) no cotidiano prático das pessoas.

Após essa breve explanação e recapitulação de conceitos, traremos à discussão as metodologias e instrumentos de diagnóstico participativo que buscam, senão suplantam, ao menos minimizar os problemas da comunicação entre coletividades imersas em contextos socioculturais distintos, tal como ocorre entre o senso comum e o saber científico que compartilham parcialmente alguns de seus códigos e sistemas de pensamento. Para tanto, vemos como relevante tratar o tema das ações sociais e das interações sociais sob o ponto de vista do conceito de Sociabilidade de Georg Simmel.

De acordo ao sociólogo e filósofo alemão, o principal atributo que caracteriza a sociabilidade, isto é, as formas com que os sujeitos se comportam eticamente em torno das ideias de vida em sociedade e de coesão social, é a forma lúdica, a estética da reunião social, como condição para que a reciprocidade seja materializada e ressaltada. A equalização, a mutualidade, a reciprocidade seriam as regras do jogo, a partir das quais se definiriam as formas de sociabilidade, isto é, das interações interpessoais pautadas na ideia de comunidade de pertencimento, em que pese os conflitos inerentes a ambiguidade constituinte da condição humana.

[...] um traço caracteristicamente sociável do comportamento [numa reunião social] é a cortesia, através da qual o indivíduo forte e extraordinário não só se nivela aos mais fracos, mas inclusive age cono se o mais fraco fosse superior e mais valoroso (Simmel, 1983, p. 173).

Por meio do jogo da sociabilidade é possível abstrair as diferenças objetivamente traçadas (classe, renda, grau de instrução)

na interação entre indivíduos; prevalecendo as qualidades humanas gregárias (simpatia, a amabilidade, o esmero, a cordialidade), o interesse coletivo seria ressaltado sobre as racionalidades e as intencionalidades de cada indivíduo, garantindo a simetria dos laços sociais. O jogo, a encenação da sociabilidade, faz valer o princípio de sua natureza democrática pelo qual “cada indivíduo deveria oferecer o máximo de valores sociais (de alegria, de realce, de vivacidade etc.), compatível com o máximo de valores que o próprio indivíduo recebe” (Simmel, 1983, p. 172). Isso faz com que a satisfação individual se veja atrelada à satisfação do outro.

Numa roda de conversa, o jogo da sociabilidade é praticado justamente para se manter distante da objetividade da vida moderna, do desencantamento da vida provocado pela racionalização das relações sociais. Tal como uma chave que muda o sentido do fluxo dos discursos hegemônicos (das leis, do mercado, do estado, da ciência) que nos atravessam e nos comandam, consciente e inconscientemente, a reunião social, seja num bar, num clube, no intervalo das aulas –com suas regras de sociabilidade– possibilita ressignificar nossa condição humana alienada frente à estrutura social e redefinir prioridades.

Num encontro social, o reencantamento do sujeito aparece na forma de interação lúdica, nesse espaço onde ele se iguala aos demais; na comunicação entre iguais pouco importam as palavras, o assunto, pois novos significados aos objetos sociais podem ser dados durante a interação lúdica; ou seja, o que realmente importa em uma conversão sociável é a forma dada ao coletivo no ato de interação intersubjetiva, posto que, “o jogo não só é praticado em uma sociedade (como seu meio exterior), mas que, com ele, as pessoas ‘jogam’ realmente ‘sociedade” (Simmel, 1983, p. 174). A principal regra é participar em condição de igualdade de posições.

Considerações: uma proposta para a construção de espaços dialógicos em prática de campo

Com base na discussão sobre comunicação, interação social e jogos de sociabilidade, apresentaremos alguns instrumentos e técnicas que possibilitem a comunicação e criatividade inerente aos jogos de sociabilidade na produção de conhecimentos. É claro que, uma reunião para discutir os problemas e possíveis soluções de uma comunidade, sobretudo entre atores sociais pertencentes a classes e identidades sociais distintas, está atravessada e configurada por papéis sociais e por intencionalidades que se expressam racionalmente.

Assim, por exemplo, a instalação de um espaço público para a discussão de temas relativos ao cotidiano das pessoas remete à questão da ordem de legitimidade (autoridade) dos atores envolvidos; como representantes (status) legais de instituições estes atores (por exemplo, os universitários) possuem suposto poder (de decisão, de conhecimento) frente aos outros interlocutores envolvidos na atividade. Com isso, o espaço comunicativo é enviesado pelos papéis de poder, por meio dos quais apresentam-se e defendem-se interesses, ferindo e desvirtuando o princípio da isonomia ou equidade entre sujeitos comunicadores hipoteticamente propiciado pelo jogo da sociabilidade, conforme pontuava Simmel.

Não obstante, como diziam Floriani e Knechtel (2003) acerca do método interdisciplinar de pesquisa, uma atitude de alteridade –da validação das especificidades socioculturais do outro- deve prevalecer no processo comunicativo, a fim de se evitar a primazia de um saber e conseqüentemente a formação de barreiras epistemológicas, de desentendimentos e, conseqüentemente, a disputa e imposição de interesses e de verdades sobre um dado tema.

O caráter lúdico da conversa em grupo pode ser magnificado com atividades participativas em que cada participante é convidado a construir um conhecimento coletivo que emerge neste espaço criativo. Tomadas as devidas precauções para que nenhum integrante ou grupo imponha sua visão ou, ainda, impeça a manifestação de outras posições –devemos aqui fazer referência aos grupos de interesse que polarizam uma comunidade, ou uma eventual liderança negativa que tende a concentrar em si o poder de decisão de uma comunidade, impedindo a livre expressão de grupos subalternos– as atividades lúdicas com suas regras de sociabilidade parecem dissipar as forças contrárias ao equilíbrio e à reciprocidade.

Destacamos os espaços dialógicos criados pelas metodologias participativas, tais como o mapeamento participativo, a história local, os diagramas de parcerias entre instituições e a comunidade, o elenco de problemas e prioridades, entre outros são exemplos de instrumentos e técnicas consagrados em metodologias de diagnósticos participativos a serem empregados pela pesquisa-ação.

A fim estabelecer espaços dialógicos de caráter lúdico-pedagógico, sugerimos na ocasião que cada educando ou grupo de educandos pudesse aplicar uma metodologia de diagnóstico participativo preliminar em uma comunidade rural ou urbana ou espaço de categoria profissional, onde se pudessem representar os fenômenos socioambientais tidos como problemáticos pela comunidade. Assim, propomos a realização do exercício que chamamos de **Diagnóstico Preliminar Participativo dos Graus de Conscientização e de Relevância dos Problemas Territorialmente Situados**.

Nessa atividade, iniciamos a etapa de diagnóstico preliminar buscando identificar o Tema Prioritário ou Socialmente Relevante, respondendo para tanto à seguinte pergunta: i) o que sabem os habitantes da localidade acerca do problema evidenciado

pela equipe universitária extensionista? A atividade deve, portanto, buscar responder as seguintes subquestões: ONDE, COMO E POR QUE DO(S) PROBLEMA(S) DESTACADOS.

Nessa etapa da Tematização do Problema deve-se dar preferência a técnicas e instrumentos participativos que possam evidenciar a relação histórica da comunidade com o suposto problema. Assim, a entrevista e o calendário histórico foram técnicas sugeridas a fim de identificar: i) a relação afetiva com o lugar; ii) a percepção da transformação da paisagem; iii) quais os principais problemas percebidos; iv) quais as vantagens e desvantagens de se viver no local.

A segunda etapa do diagnóstico preliminar objetivou identificar o elenco (priorização) de eventuais problemas e suas possíveis soluções destacados pela comunidade, buscando, para tanto, responder duas questões essenciais: i) do conjunto de problemas elencados pela comunidade, quais ela percebe e se os percebe como os representa (os tornam conscientes)? ii) quais desses são os mais relevantes (mais significativos)? iii) é preciso resolvê-lo(s)? iv) em caso afirmativo, como?

Aqui se estabelece o ponto central da atividade: busca-se nesse momento estabelecer os graus de conscientização e os graus de relevância dos problemas elencados. Por exemplo, se a comunidade se mostrou consciente em relação a problemas de poluição de nascentes no bairro urbano, mas também consciente acerca do problema do descarte inadequado de resíduos em terrenos baldios, ou ainda, sobre o uso desses lugares para o tráfico de drogas, isto é, quais desses são mais relevantes para a comunidade? Como produto final da atividade, sugeriu-se plotar em um plano de ordenadas e abscissas os três problemas demarcados participativamente pela comunidade, distribuindo-os em função dos graus de conscientização e de relevância, tal como é representado na figura abaixo.

Imagen 1. Graus de conscientização e relevância dos problemas comunitários



Fonte: o autor (2025)

Referencias

- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo Simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Borda, O. F. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Ciudad de México/Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Floriani, D.; Knechtel, M. R. (2003). *Educação Ambiental: epistemologia e Metodologias*. Curitiba: Vicentina.

- Garcia, F. F.; Chica, A. A.; Verdú, P. V.; Fernandez, O. S. (2015). *La investigación participativa: métodos y técnicas*. Ecuador: Ediciones Pydlos, Universidad de Cuenca.
- Martins, J. D. S. (2017). *Sociologia da Fotografia e da Imagem*. 2a. ed. São Paulo: Contexto.
- Morin, E. (2008). *Ciência com Consciência*. (12. ed) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Santos, B. D. S. (2019). *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Simmel, G. (1893). Sociabilidade -um exemplo de sociologia pura ou formal. In: Filho, E. D. M. *Georg Simmel: sociologia*. São Paulo: Ática.
- Schutz, A. (2012). *Sobre fenomenologia e relações sociais*. 1. ed. Petrópolis: Vozes.
- Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez.
- Verdejo, M. E. (2006). *Diagnóstico rural participativo: um guia prático*. Brasília: SAF/MDA.
- Weber, M. (2009). *Conceitos sociológicos fundamentais*. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70.

Metodologias dialógicas na extensão universitária: saberes territoriais, escuta ativa e transformação digital no campo

Telma Stroparo

Introdução

O avanço das tecnologias digitais no meio rural tem promovido uma reconfiguração profunda nas dinâmicas produtivas, comunicacionais e organizacionais da agricultura familiar. Tal transformação, contudo, ocorre de forma desigual, marcada por assimetrias sociotécnicas e por diferentes níveis de acesso, domínio e apropriação das ferramentas digitais (Mol e Spaargaren, 2000; Buttel, 2003; Stroparo; Floriani, 2024). Ao mesmo tempo, essas tecnologias abrem novas possibilidades para a gestão territorial, a rastreabilidade produtiva e a certificação participativa, o que reforça e reformula o papel da extensão universitária como mediadora entre inovação tecnológica e sustentabilidade social

Nesse contexto, as metodologias dialógicas e territorializadas possibilitam à universidade atuar não apenas como difusora de inovações, mas como coprodutora de conhecimento e facilitadora de processos de transformação sociotécnica. A abordagem dialógica pressupõe, portanto, práticas de escuta, negociação e reconhecimento de saberes locais, elementos que constituem a base de uma extensão comprometida com a construção coletiva de soluções adequadas às realidades do campo (Santos, 2006; Stengers, 2015; Fals Borda, 2001).

É sob essa perspectiva que se insere o projeto “Transformação Digital e Ecosociodesenvolvimento: Agroecologia, Inovação

Social e Capacitação Sociotécnica para a Sustentabilidade Econômica da Agricultura Familiar”, custeado pelo Programa Universidade Sem Fronteiras (USF–SETI/PR) e desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa Interconexões: Saberes, Práticas e Políticas de Natureza (UEPG/CNPq) o projeto configura-se como laboratório vivo de experimentação metodológica, orientado à certificação participativa de agricultores agroecológicos no município de Inácio Martins (PR). Sua proposição central é articular inovação tecnológica e transformação social, de modo que o processo de digitalização se torne instrumento de autonomia territorial, governança colaborativa e sustentabilidade econômica.

Conforme discutido por Stroparo e Floriani (2025), experiências anteriores de certificação agroecológica mediadas digitalmente, como as desenvolvidas no Projeto Rondon Paraná, já evidenciavam que a transformação digital deve estar subordinada a princípios dialógicos e à valorização dos saberes territoriais. Essa constatação reforça a necessidade de compreender o processo de certificação participativa como prática sociotécnica, educativa e política, e não apenas como mecanismo de validação normativa.

Neste sentido, a escuta ativa é prática fundamental de mediação e coprodução de conhecimento, capaz de traduzir o diálogo em ação concreta. A Associação Internacional de Escuta (ILA; 2012)¹ define escuta como “o processo de receber, construir significado a partir de mensagens verbais e/ou não verbais e responder a elas”. Conforme apontam Rogers e Farson (1957), a escuta ativa consiste em um modo de atenção que envolve compreender o outro em sua totalidade, reconhecendo dimensões cognitivas e afetivas da comunicação (Reincke et al., 2025; Weger et al., 2014)

No contexto extensionista, essa prática extrapola sua origem e assume caráter político e pedagógico: torna-se instrumento para o reconhecimento de saberes locais e para a construção

1. Disponível em <https://www.listen.org/>

compartilhada de soluções adequadas aos territórios (Borda, 2001; Santos, 2006).

Desta forma e a partir destes conceitos centrais, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições das metodologias dialógicas para a transformação digital na certificação participativa de agricultores familiares. Parte-se, ainda, do pressuposto de que a efetividade das inovações digitais no meio rural depende não apenas de infraestrutura tecnológica, mas, sobretudo, da mediação social e epistêmica capaz de assegurar a apropriação contextualizada das ferramentas e o reconhecimento das racionalidades locais (Stroparo; Floriani, 2024)

O estudo também se ancora em uma perspectiva territorializada de extensão universitária, na qual o conhecimento é compreendido como construção coletiva e situada, articulando ciência, tecnologia e saberes locais. Nessa direção, busca-se reafirmar a relevância da extensão como espaço de experimentação e governança digital, contribuindo para a consolidação de modelos de desenvolvimento rural sustentáveis

Fundamentação Teórica

A Política Nacional de Extensão Universitária conceitua extensão universitária da seguinte forma: “...sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 15). Na sequência, o mesmo documento assevera “[...] denota também prática acadêmica, a ser desenvolvida, como manda a Constituição de 1988, de forma indissociável com o Ensino e a Pesquisa, com vistas à promoção e garantia dos valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade em suas dimensões humana, ética, econômica, cultural, social” (FORPROEX, 2012, p. 16).

A Resolução nº 7, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, define a extensão como:

[...] a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Nogueira (2000) cita as diretrizes que devem orientar a formulação e implementação das ações de Extensão Universitária, pactuadas no FORPROEX, como sendo: Interação Dialógica; Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade; Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão; Impacto na Formação do Estudante; Impacto e Transformação Social.

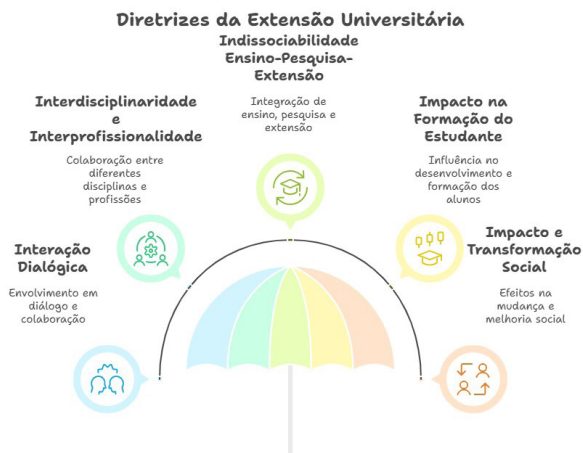


Imagem 1. Diretrizes da Extensão Universitária (2025), elaborado pelo autor com apoio do IA Naughty.

Por outro lado, o Ministério da Educação publicou a Resolução nº 7, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 onde as diretrizes estão assim alinhadas: I. a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social; II. a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular; III. a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais; IV. a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.

Por outro lado, a certificação agroecológica é um processo que reconhece e autentica práticas agrícolas que respeitam os princípios da agroecologia. Definido e regulamentado por extenso arcabouço jurídico, a certificação agroecológica assegura a conformidade com padrões rigorosos que incentivam práticas agrícolas responsáveis e sustentáveis (Stroparo, 2023; Stroparo; Floriani, 2022; 2023)

Os Sistemas Participativos de Garantia (SPGs), codificados pela Federação Internacional de Movimentos de Agricultura Orgânica (IFOAM), são definidos como “sistemas de garantia de qualidade com foco local. Eles certificam produtores com base na participação ativa das partes interessadas e são construídos sobre uma base de confiança, redes sociais e troca de conhecimento” (IFOAM, 2024).

Busca-se garantir que os produtos agrícolas sejam cultivados de acordo com métodos que preservem a biodiversidade,

conservem os recursos naturais e respeitem os conhecimentos tradicionais das comunidades locais (Stroparo, 2023; Stroparo; Floriani, 2022). As certificações agroecológicas configuram-se como uma alternativa para aumento da competitividade dos produtos advindos de um modo de produzir que não utiliza a produção em escala como princípio, mas diametralmente oposto, considera e respeita a biodiversidade local como patrimônio e, portanto, os itens produzidos fogem, por vezes, dos padrões comercialmente aceitos pelos mercados consumidores (Wittman et al., 2016; Chappell e LaValle, 2009).

A partir disso e considerando que o meio rural passa por transformações quanto à utilização de tecnologias, há uma necessidade crescente de capacitação dos agricultores na utilização dessas inovações no contexto agroecológico. A própria Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006 (Lei da Agricultura Familiar), foi alterada pela Lei n.14.828/2024 com o objetivo de expandir o alcance do planejamento e da implementação das ações da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais.

Outra iniciativa que incorpora conceitos de inovação e transformação digital na agricultura é o Programa Nacional de Pesquisa e Inovação para a Agricultura Familiar e a Agroecologia (PNPIAF), instituído pelo Decreto nº 12.287, de 3 de dezembro de 2024 que visa promover ações de pesquisa e inovação com ênfase na transição agroecológica dos sistemas agroalimentares, preservação dos biomas e sustentabilidade dos agroecossistemas.

Destarte, em consonância com esta nova realidade, o Sistema Eletrônico de Certificação Agroecológica Participativa do NEA Territórios Tradicionais e Faxinalenses – SISNEAT, patenteado no Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI) sob n. BR512022003273-2, de acesso aberto e disponibilizado para associações de agricultores agroecológicos do Brasil. Idealizado no seio do NEA - Núcleo de Estudos e Capacitação Sociotécnica em Agroecologia nos Territórios Faxinalenses e do Grupo de Pes-

quisa e Extensão Interconexões, o SISNEAT materializa os conceitos teóricos discutidos neste trabalho.

Desta forma, entende-se que o SISNEAT, tem a missão de desburocratizar os processos, digitalizar a certificação, dentro dos princípios agroecológicos. Ressalte-se que todo o processo certificativo está inserido dentro um contexto jurídico/burocrático formalmente institucionalizado por meio da Lei n. 10.831 de 2003 e do Decreto n. 6.323 de 2007 que normatizam a produção, armazenamento, rotulagem, transporte, certificação, comercialização e fiscalização dos produtos (Brasil, 2003; 2007).

A combinação de saberes tradicionais com inovações tecnológicas pode resultar em práticas agrícolas mais sustentáveis e eficientes. No entanto, é crucial que as soluções tecnológicas sejam desenvolvidas de maneira colaborativa com as comunidades locais, respeitando seus conhecimentos e contextos específicos (Stroparo; Floriani, 2024).

Metodologia

A metodologia adotada caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, participativa, territorializada e transdisciplinar, fundamentada nos pressupostos da pesquisa-ação (Fals Borda, 2001), da ecologia dos saberes (Santos, 2006; 2010) e das metodologias dialógicas que orientam a extensão universitária crítica (FORPROEX, 2012). Esses referenciais reconhecem que o conhecimento é construído coletivamente e que a prática extensionista deve ser guiada pela escuta, reciprocidade e mediação sociotécnica, configurando-se como um processo de transformação compartilhada entre universidade e comunidades rurais.

Nessa perspectiva, o diálogo não é compreendido como mera técnica de entrevista ou coleta de dados, mas como um arranjo político e ético de coprodução de conhecimento que desloca o papel da universidade e valoriza os saberes territoriais

como formas válidas e necessárias de racionalidade. Conforme discutido por Stroparo e Floriani (2025), a territorialização da inovação na agricultura familiar requer abordagens dialógicas que integrem práticas agroecológicas, saberes locais e tecnologias emergentes.

A metodologia dialógica adotada parte do princípio de que o diálogo é mais do que uma técnica de comunicação –é uma estrutura epistemológica e política de produção de conhecimento (Stengers, 2015; Santos, 2018). Nesse sentido, as ações do projeto foram concebidas como espaços de encontro entre saberes –científicos, técnicos e tradicionais–, em que o papel da universidade foi o de facilitadora de processos de reflexão e coprodução socio-técnica, e não o de difusora de soluções pré-estabelecidas. Essa orientação garantiu que cada atividade fosse conduzida com base na escuta ativa, na negociação de sentidos e na horizontalidade das interações, elementos essenciais da dialogicidade.

O lócus da pesquisa é o município de Inácio Martins (PR), com foco nos assentamentos Evandro Francisco e José Dias, territórios de atuação do projeto *Transformação Digital e Ecosso-ciodesenvolvimento: Agroecologia, Inovação Social e Capacitação Sociotécnica para a Sustentabilidade Econômica da Agricultura Familiar*. Participaram aproximadamente 40 agricultores entre agroecológicos ou em processo de transição, representantes das Secretarias Municipais de Agricultura, Meio Ambiente e Educação e estudantes extensionistas do projeto.

O desenvolvimento metodológico foi organizado em três etapas integradas, articuladas por meio da dialogicidade: Diagnóstico participativo e escuta territorial –envolveu rodas de conversa e oficinas com os agricultores para identificar demandas e compreender as dinâmicas produtivas e ambientais locais. 2. Capacitação sociotécnica e coprodução de conhecimento– consistiu em oficinas sobre certificação participativa, legislação orgânica (Lei nº 10.831/2003; Decreto nº 6.323/2007; IN MAPA

nº 19/2009) e uso de ferramentas digitais, articulando saber empírico e técnico-científico. 3. Implementação tecnológica e sistematização –incluiu as visitas técnicas, a verificação das áreas produtivas livres de contaminantes, o georreferenciamento das propriedades via Google Earth, e o uso do SISNEAT – Sistema Eletrônico de Certificação Agroecológica Participativa, plataforma aberta que registra planos de manejo, dados geográficos e informações de campo.

Durante as visitas, as equipes de extensionistas e agricultores realizaram observações diretas e análises dialogadas, transformando a verificação técnica em espaço pedagógico de aprendizagem mútua.

Do ponto de vista teórico, a metodologia dialoga com a teoria da ação comunicativa de Habermas (1987), na qual a racionalidade comunicativa substitui a racionalidade instrumental, e a verdade é construída no consenso obtido pelo diálogo livre de coerções. Essa matriz interpretativa permitiu compreender as interações entre universidade e agricultores como processos comunicativos orientados ao entendimento mútuo, nos quais emergem novas práticas e significados vinculados à sustentabilidade e à autonomia territorial.

A triangulação entre observação participante, registros digitais (SISNEAT, Google Earth) e análise documental assegurou a consistência e a reflexividade do processo. Ao ancorar-se em uma metodologia dialógica, o estudo superou a lógica linear de transferência de conhecimento, transformando-se em um laboratório vivo de inovação sociotécnica e ecossociodesenvolvimento, no qual o diálogo é simultaneamente método, meio e resultado.

Quadro 1. Síntese das etapas e procedimentos da metodologia dialógica

Etapas	Objetivos específicos	Metodologias e instrumentos aplicados	Resultados esperados e/ou alcançados
1. Diagnóstico participativo e escuta territorial	Identificar demandas e potencialidades das comunidades rurais. Mapear práticas produtivas e ambientais nos assentamentos Evandro Francisco e José Dias.	Rodas de conversa e oficinas participativas. Entrevistas abertas e observação participante. Escuta ativa dos agricultores e sistematização coletiva das informações.	Compreensão compartilhada das realidades locais. Construção de confiança entre universidade, agricultores e instituições. Levantamento inicial das propriedades a serem certificadas.
2. Capacitação socio-técnica e co-produção de conhecimento	Promover formação sobre certificação participativa e legislação orgânica (Lei nº 10.831/2003; Decreto nº 6.323/2007; IN MAPA nº 19/2009). Estimular o uso de tecnologias digitais aplicadas à agroecologia.	- Oficinas práticas e dialogadas sobre legislação e certificação. Treinamento sobre preenchimento dos Planos de Manejo Orgânico (PMO).	Ampliação da compreensão sobre certificação e manejo sustentável. Engajamento dos agricultores na elaboração de seus próprios PMOs. Fortalecimento da autonomia e da aprendizagem sociotécnica.

3. Implementação tecnológica e sistematização das certificações	Verificar conformidades técnicas e ambientais das propriedades.	Visitas técnicas de campo com agricultores Verificação das áreas aptas para certificação Georreferenciamento via Google Earth. Uso do SISNEAT para registro e acompanhamento digital das certificações.	Início do processo de certificação participativa. Transparência e rastreabilidade das informações. Integração entre dados geográficos, ambientais e sociais. Fortalecimento da governança digital e territorial.
------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração própria (2025), com base nas atividades do projeto Transformação Digital e Eossociodesenvolvimento: Agroecologia, Inovação Social e Capacitação Sociotécnica para a Sustentabilidade Econômica da Agricultura Familiar.

A adoção de metodologias dialógicas na extensão universitária e na pesquisa-ação participativa representa uma inflexão epistemológica que rompe com a lógica vertical de produção e difusão do conhecimento. Fundamentada nas proposições de Fals Borda (1987) e Fals Borda e Rahman (1991), essa abordagem reconhece os sujeitos populares como produtores legítimos de saberes e propõe uma ciência comprometida com a transformação social. Nessa perspectiva, o diálogo não é compreendido como mera técnica de entrevista ou coleta de dados, mas como um arranjo político e ético de coprodução de conhecimento, que descentra o papel da universidade e valoriza os saberes territoriais como formas válidas e necessárias de racionalidade.

A pesquisa-ação participativa (PAP) parte do princípio de que a investigação deve emergir das demandas das comunidades, integrando teoria e prática num ciclo contínuo de reflexão e ação.

Para Fals Borda (1987), esse método implica o engajamento do pesquisador como participante do processo de transformação social, atuando conjuntamente com as comunidades na construção de alternativas locais. Tal perspectiva antecipa o que, em termos epistemológicos, Habermas (1987) descreve como racionalidade comunicativa –uma forma de ação orientada ao entendimento mútuo, na qual o conhecimento se legitima pelo consenso obtido por meio do diálogo entre sujeitos livres de coerções.

No campo da extensão universitária, a institucionalização dessa visão encontra respaldo no Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX, 2012), que define a interação dialógica como princípio orientador da extensão, reconhecendo o caráter educativo, formativo e transformador das relações entre universidade e sociedade. Esse princípio desloca a extensão de um modelo assistencialista para um paradigma colaborativo e emancipatório, em que a universidade atua como mediadora de processos coletivos de aprendizagem e não como portadora exclusiva do saber científico.

A dimensão dialógica também se articula com as formulações de Boaventura de Sousa Santos (2006; 2010) sobre a ecologia dos saberes, que propõe o reconhecimento da pluralidade epistemológica e a valorização dos conhecimentos locais, populares e tradicionais como componentes indispensáveis à justiça cognitiva. Essa ecologia epistêmica permite superar o “pensamento abissal”, instaurando relações horizontais entre saberes, nas quais o conhecimento acadêmico é apenas uma das vozes possíveis no processo de transformação social.

Complementarmente, Stengers (2015) ao desenvolver o conceito de ecologia das práticas, amplia o alcance da dialogicidade ao reconhecer que cada prática –científica, agrícola, técnica ou cultural– possui uma racionalidade própria, inseparável de seus contextos e valores. A partir dessa leitura, o diálogo é concebido não como tradução de um saber em outro, mas como en-

contro entre práticas que se transformam mutuamente, gerando novas possibilidades de ação e de coexistência.

Resultados e discussões

Durante o período de execução do projeto Transformação Digital e Ecosociodesenvolvimento, foram realizadas visitas de campo aos assentamentos Evandro Francisco e José Dias, ambos localizados no município de Inácio Martins (PR). Essas visitas constituíram momentos centrais de interação dialógica, nos quais as equipes universitárias e os agricultores compartilharam experiências, expectativas e desafios relacionados à certificação participativa da produção agroecológica.

A escuta das demandas locais revelou que o processo de certificação, embora fundamental para o reconhecimento institucional das práticas agroecológicas, não poderia ser tratado de forma isolada da cadeia produtiva. Os agricultores destacaram que a certificação só teria sentido prático se articulada à comercialização estruturada, à logística de escoamento e à valorização territorial dos produtos. A partir dessas observações, compreendeu-se que o projeto precisava atuar de modo sistêmico, abrangendo toda a cadeia de valor –da produção ao consumo– e fomentando estratégias cooperativas de venda e distribuição.

Assim, as ações do projeto foram ampliadas para contemplar a organização comercial dos produtos certificados, com ênfase na formação de redes locais de comercialização, fortalecendo a dimensão econômica e social da certificação, bem como conversas com as cooperativas que atuam na região. Essa reorientação evidencia a importância da escuta dialógica como ferramenta de planejamento participativo e demonstra a reflexividade das metodologias adotadas: o projeto não impôs um modelo pré-definido, mas ajustou suas estratégias conforme as necessidades expressas pelas comunidades.

Além dos agricultores e assentados, outros atores institucionais do território foram envolvidos no processo de construção da governança local. Foram estabelecidos contatos e reuniões com as Secretarias Municipais de Agricultura, Meio Ambiente e Educação, além de representantes do Instituto de Desenvolvimento Rural do Paraná (IDR-PR). Essas articulações permitiram identificar sinergias entre políticas públicas e ações comunitárias, potencializando o impacto territorial do projeto. As secretarias se mostraram dispostas a colaborar na integração da certificação digital aos programas de merenda escolar e feiras municipais, enquanto o IDR-PR contribuiu com suporte técnico e acompanhamento das propriedades em processo de certificação.



Essa aproximação entre universidade, poder público e agricultores familiares configurou um exemplo prático da governança colaborativa preconizada pela modernização ecológica (Mol e Spaargaren, 2000) e pela ecologia dos saberes (Santos, 2006). As visitas e reuniões demonstraram que o êxito das políticas de certificação depende da integração de diferentes esferas institucionais e da participação ativa das comunidades locais.

Os resultados, portanto, reforçam a hipótese de que a transformação digital sustentável no meio rural exige uma base dialógica e interinstitucional, capaz de conectar inovação tecnológica, gestão territorial e organização social. Ao reconhecer que certificar não é suficiente sem criar caminhos de comercialização e redes cooperativas, o projeto passou a operar em uma lógica de ecossociodesenvolvimento, em que as dimensões econômica, ambiental e social se tornam mutuamente fortalecidas.

Após as etapas de escuta territorial, oficinas de capacitação e articulação com os diversos atores locais, iniciou-se o processo de certificação participativa das propriedades, conforme as diretrizes da Lei nº 10.831/2003, regulamentada pelo Decreto nº 6.323/2007 e pela Instrução Normativa MAPA nº 19/2009, que definem os procedimentos obrigatórios para o controle da produção orgânica no Brasil. Essa fase compreendeu a realização de visitas técnicas às propriedades agrícolas.

Durante essas visitas, foram realizadas observações diretas e registros sistemáticos das áreas produtivas, com foco na verificação da ausência de contaminantes químicos, resíduos de defensivos agrícolas e outras substâncias não permitidas pela legislação orgânica. O processo também incluiu o levantamento detalhado das fontes de água, áreas de cultivo, manejo de resíduos e práticas de conservação do solo, garantindo que cada propriedade atendesse aos princípios da produção orgânica e agroecológica.

Como parte integrante desse processo, foi realizada a catalogação das coordenadas geográficas das propriedades por meio

da ferramenta Google Earth, com o objetivo de mapear e georreferenciar as áreas certificadas e em transição agroecológica. Esse mapeamento digital permite delimitar as zonas de produção, as áreas de preservação e os perímetros de segurança, além de facilitar o acompanhamento técnico posterior e a visualização integrada das propriedades no território de Inácio Martins (PR). O uso do georreferenciamento também reforça a transparência do processo de certificação e contribuiu para o aprimoramento do Sistema SISNEAT, que passará a incorporar os dados espaciais como parte dos registros digitais de cada produtor.

Paralelamente, teve início o preenchimento dos Planos de Manejo Orgânico (PMOs), instrumento exigido pela normativa do Ministério da Agricultura e Pecuária (MAPA), que deve conter a descrição detalhada das atividades desenvolvidas, insumos utilizados, estratégias de controle de pragas e práticas de manejo sustentável. Essa etapa, embora técnica, é conduzida sob uma lógica formativa, transformando-se em momento de aprendizado e reflexão coletiva. A cada visita, as equipes dialogam com os agricultores sobre suas práticas cotidianas e registravam as particularidades de cada unidade produtiva, integrando os saberes locais ao processo normativo.

A análise dessa etapa demonstrou que o processo de certificação participativa extrapola a função administrativa de validação de conformidades, configurando-se como instrumento de governança territorial e fortalecimento comunitário. Ao registrar as condições produtivas e ambientais das propriedades, os agricultores passam a reconhecer o valor ecológico e econômico de suas práticas, apropriando-se do conhecimento técnico que antes lhes era alheio. Esse movimento confirma o potencial emancipador da extensão universitária quando ancorada em metodologias dialógicas (Fals Borda, 2001; Santos, 2006; Stengers, 2015).

Os resultados parciais indicam que a certificação participativa, quando articulada a tecnologias digitais e conduzida de

forma dialógica, contribui para a autonomia sociotécnica dos agricultores e para a consolidação de redes locais de governança agroecológica. O envolvimento ativo das famílias rurais e o trabalho interinstitucional entre universidade, IDR-PR e secretarias municipais demonstram que a transformação digital no campo não se restringe à adoção de ferramentas, mas representa uma mudança cultural e institucional no modo de compreender e gerir os territórios rurais.

A escuta ativa constituiu-se não apenas como etapa inicial do projeto, mas como dispositivo permanente de retroalimentação das ações. Ao longo das visitas de campo, oficinas e reuniões com os assentamentos Evandro Francisco e José Dias, a escuta orientou o ritmo das atividades, adequando a implementação do SISNEAT às condições reais de conectividade, de letramento digital e ao tempo social dos agricultores.

Essa prática consolidou-se como tecnologia social ao favorecer a construção de confiança, o pertencimento e a corresponsabilidade entre universidade e comunidade – elementos centrais nos Sistemas Participativos de Garantia (SPG). Sob a ótica da ecologia dos saberes (Santos, 2010), a escuta ativa impediu o silenciamento das práticas locais e garantiu que o processo de certificação não reproduzisse hierarquias epistemológicas. De modo convergente, Stengers (2015) adverte que “o diálogo não se faz traduzindo o outro, mas reconhecendo a validade de sua prática”. Assim, a escuta tornou-se o eixo metodológico da mediação sociotécnica, assegurando que o digital se ajustasse ao território – não o contrário.

O processo de certificação digital foi conduzido sob a lógica da coprodução de soluções sociotécnicas, em que o SISNEAT não foi apresentado como uma plataforma pronta, mas como artefato negociável. Agricultores, técnicos e extensionistas participaram ativamente do desenho funcional do sistema, discutindo telas, campos de registro, critérios de comprovação e periodicidade.

dades de auditoria. Essa abordagem rompeu com o paradigma difusionista e consolidou a universidade como mediadora de inovação territorializada.

Ao envolver os agricultores na construção do sistema, a extensão universitária concretizou o princípio da ação comunicativa de Habermas (1987), ao criar condições para o entendimento intersubjetivo e a produção de consenso em torno das soluções tecnológicas. Além disso, essa dinâmica se alinha ao Programa Nacional de Pesquisa e Inovação para a Agricultura Familiar e a Agroecologia (PNPIAF), instituído pelo Decreto nº 12.287/2024, que orienta as inovações à transição agroecológica e à sustentabilidade territorial. A coprodução, nesse sentido, não é apenas técnica, mas também política, pois redistribui o poder de decisão sobre a tecnologia, transformando agricultores em coautores do processo de inovação.

A partir das oficinas e visitas técnicas, verificou-se o fortalecimento das redes de colaboração e da governança digital territorial. Houve ampliação da circulação de informações entre agricultores, universidade e órgãos públicos, estimulando uma dinâmica de comunicação horizontal e contínua. A aproximação com o IDR-PR, com as Secretarias Municipais de Agricultura, Meio Ambiente e Educação, e com conselhos de desenvolvimento rural sustentável resultou na criação de canais permanentes de diálogo e cooperação.

Apesar dos avanços, o processo também revelou limites e tensões estruturais. A conectividade irregular no território e os diferentes níveis de letramento digital entre os agricultores afetaram o ritmo das atividades e evidenciaram a necessidade de estratégias de inclusão tecnológica continuada. Além disso, a manutenção técnica e o suporte do sistema SISNEAT surgem como desafios centrais para evitar que a ferramenta se torne uma solução abandonada, desconectada da realidade cotidiana dos agricultores.

Outro ponto crítico é o risco de burocratização do processo participativo, caso o digital se sobreponha às práticas presenciais de visita e observação direta, que são o núcleo epistemológico do SPG. Conforme Santos (2010) e Stengers (2015), toda ecologia de práticas requer cuidado e tempo para que os saberes coexistam sem hierarquia. Preservar esse equilíbrio é essencial para que o processo permaneça educativo e dialógico, e não se converta em mera reprodução tecnocrática de modelos de controle.

Esses eixos evidenciam que a transformação digital na agricultura familiar não se restringe à adoção de ferramentas, mas implica reconfigurar relações entre conhecimento, poder e território. A dialogicidade mostrou-se o princípio que sustenta tanto a dimensão tecnológica quanto a social da inovação — permitindo que o digital seja apropriado coletivamente, ajustado às condições locais e convertido em instrumento de autonomia, aprendizado e justiça socioambiental.

Considerações finais

A experiência desenvolvida pelo projeto *Transformação Digital e Ecosociodesenvolvimento* revela que a metodologia dialógica não constitui um complemento periférico da extensão universitária, mas sim sua condição estruturante — o alicerce que possibilita que a transformação digital seja justa, situada e pedagógica. No território rural, o diálogo constitui-se prática política e epistêmica capaz de alinhar inovação tecnológica, sustentabilidade e autonomia comunitária, configurando a extensão como espaço de infraestrutura social do conhecimento.

O papel da universidade, nesse contexto, não é o de difundir tecnologias, mas o de infraestruturar o diálogo: conectar atores, traduzir linguagens (técnica, jurídica e territorial), formar estudantes e sistematizar as aprendizagens coletivas. Ao fazê-lo, a universidade atua como mediadora sociotécnica e ga-

rante que as inovações digitais sejam apropriadas pelos agricultores e não impostas a eles. Essa função formadora e tradutora amplia o escopo da extensão, aproximando-a de um modelo de governança colaborativa, no qual ciência, política pública e prática social se articulam em torno da coprodução de soluções sustentáveis.

As ações realizadas em Inácio Martins demonstram que a escuta ativa, a mediação sociotécnica e a articulação em rede são dimensões indispensáveis para que a digitalização no campo promova inclusão e não exclusão. A incorporação de ferramentas como o SISNEAT e o Google Earth, aliada às metodologias participativas, consolidou um modelo de inovação pública e horizontal, reforçando o protagonismo dos agricultores e a autonomia das comunidades rurais.

Do ponto de vista das políticas públicas, as experiências relatadas encontram convergência direta com o marco nacional recente, especialmente com o Programa Nacional de Pesquisa e Inovação para a Agricultura Familiar e a Agroecologia (PN-PIAF), instituído pelo Decreto nº 12.287/2024, e com a Lei nº 14.828/2024, que reformula a Política Nacional da Agricultura Familiar. Tais instrumentos reconhecem a inovação sociotécnica e a digitalização sustentável como dimensões estratégicas para o desenvolvimento rural, abrindo uma janela de oportunidade para que projetos de extensão como este sejam incorporados às infraestruturas de governança digital e inovação territorial.

Os resultados apontam que o modelo metodológico e institucional testado em Inácio Martins é replicável em outros municípios do Centro-Sul do Paraná, desde que se mantenham três pilares fundamentais: (i) a escuta ativa como fundamento epistemológico e político; (ii) a mediação sociotécnica como forma de integração entre tecnologia e cultura local; e (iii) a articulação com conselhos, cooperativas e redes agroecológicas, como condição para a sustentabilidade organizacional.

Ao reafirmar o diálogo como princípio e método, a extensão universitária se reposiciona como agente de transformação sociotécnica, capaz de sustentar processos de inovação que respeitem a diversidade dos territórios e fortalecem a autonomia produtiva, cognitiva e política das comunidades rurais.

A análise do projeto oferece lições fundamentais para o futuro da extensão universitária em contextos de transição tecnológica. Demonstra-se que a transformação digital no campo não é um desdobramento inevitável da modernidade técnica, mas um processo sociotécnico situado, cuja legitimidade e eficácia dependem de sua subordinação epistemológica e política a princípios dialógicos. A digitalização, quando orientada por práticas participativas, deixa de ser um instrumento de controle e passa a constituir-se como vetor de justiça socioambiental e emancipação territorial (Santos, 2010; Stengers, 2015).

O estudo de caso desenvolvido em Inácio Martins (PR) reafirma o papel da extensão universitária como articuladora entre conhecimento técnico e saberes locais, atuando como mediação essencial nos processos de certificação participativa e de desenvolvimento territorial sustentável. A experiência da UNICENTRO evidencia que a universidade pública, ao adotar uma postura dialógica, abandona o lugar de provedora de soluções e assume a condição de co-construtora de capacidades e facilitadora de processos de aprendizagem sociotécnica.

O modelo de inovação social e tecnológica pública resultante da parceria entre a UNICENTRO e a UEPG, por meio do uso e aprimoramento do sistema SISNEAT, configura um exemplo de tecnologia socialmente disruptiva e horizontal. Diferentemente de soluções de mercado ou de dispositivos estatais de controle, o SISNEAT foi apropriado coletivamente e ressignificado pelos próprios agricultores, convertendo-se em uma ferramenta de governança digital territorial e de autonomia produtiva (Mol e Spaargaren, 2000; Stroparo; Floriani, 2024).

Verificou-se, portanto, que a transformação digital no campo só será verdadeiramente transformadora se concebida como processo de inclusão e emancipação digital, capaz de ampliar o protagonismo dos agricultores e reduzir assimetrias tecnológicas e epistemológicas. A chave para essa transição está na articulação entre saberes locais e tecnologias acessíveis, orientada pela escuta ativa e pela coprodução de conhecimento. Quando ancorada em metodologias dialógicas e princípios de ecossociodesenvolvimento, a extensão universitária não apenas transfere inovação — mas transforma a própria lógica de produção do conhecimento, contribuindo para a construção de territórios rurais mais justos, autônomos e sustentáveis.

Referências

- BRASIL (2003, 24 de diciembre). Lei nº 10.831, de 23 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a agricultura orgânica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*.
- BRASIL (2007, 28 de diciembre). Decreto nº 6.323, de 27 de dezembro de 2007. Regulamenta a Lei nº 10.831, de 23 de dezembro de 2003, que dispõe sobre a agricultura orgânica. *Diário Oficial da União*.
- BRASIL (2009, 29 de mayo). Instrução Normativa nº 19, de 28 de maio de 2009. Estabelece o regulamento técnico para os sistemas orgânicos de produção e certificação. *Diário Oficial da União*. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA).
- BRASIL (2024, 23 de enero). Lei nº 14.828, de 22 de janeiro de 2024. Altera a Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, incorporando diretrizes de inovação e sustentabilidade. *Diário Oficial da União*.
- BRASIL (2024, 24 de mayo). Decreto nº 12.287, de 23 de maio de 2024. Institui o Programa Nacional de Pesquisa e Inovação para a

- Agricultura Familiar e a Agroecologia (PNPIAF). *Diário Oficial da União*.
- Buttel, F. H. (2003). Environmental sociology and the explanation of environmental reform. *Organization & Environment*, 16(3), 306-344.
- Callon, M. (1986). Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St. Brieuc Bay. En J. Law (Ed.), *Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge?* (pp. 196-233). Routledge.
- Fals Borda, O. (2001). Participatory (Action) Research in Social. *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*, 27.
- FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. (2012). *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus: FORPROEX.
- Habermas, J. (1987). *Teoria da ação comunicativa: Racionalidade da ação e racionalização social* (Vol. 1). São Paulo: WMF Martins Fontes.
- IFOAM – Organics International. (2024). *Participatory Guarantee Systems: Key Concepts and Approaches*. Bonn: IFOAM. <https://www.ifoam.bio/our-work/how/standards-certification/participatory-guarantee-systems> (Accedido el 09 de noviembre de 2025).
- International Listening Association (ILA). (2012). *Definition of listening*. <http://www.listen.org>.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Mol, A., & Spaargaren, G. (2000). Environment, modernity and the risk-society: the modernization of environmental reform. *Environmental Politics*, 9(1), 5-21.
- Reincke, C. M. et al. (2025). Learning (how) to listen: a key aspect in training future scientists for meaningful dialogue with society. *International Journal of Science Education, Part B*, 15(2), 183–198.
- Rogers, C. R., & Farson, R. E. (1957). *Active listening*. Chicago, IL.
- Santos, B. S. (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. En B. de Sousa Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 23-71). São Paulo: Cortez.
- Stengers, I. (2015). *No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que vem*. São Paulo: Cosac Naify.

- Stroparo, T. R., & Floriani, N. (2024). Blockchain in Agroecological Certifications: Innovation and the Challenges of Socio-Environmental Autonomy in the Face of Technological Colonization. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(11), e010016.
- Stroparo, T. R., & Floriani, N. (2025). Certificação agroecológica e transformação digital: reflexões sobre autonomia ambiental e interações sistêmicas no projeto rondon paraná. *ERR01*, 10(3), e7499.
- Weger, H. et al. (2014). The Relative Effectiveness of Active Listening in Initial Interactions. *International Journal of Listening*, 28(1), 13–31.

Prácticas de patrimonialización y la aplicación de metodologías participativas y dialógicas de los vestigios materiales y las memorias enapinas de Tierra del Fuego, Chile

Pía Acevedo Méndez

Introducción

El hallazgo de petróleo en el sector chileno de Tierra del Fuego (Magallanes) en 1945 a través de la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO) promovió la instalación de infraestructura petrolera y al asentamiento de trabajadores y sus familias en cinco campamentos que se fueron construyendo progresivamente y que articularon una comunidad sociolaboral (Marques, 2008) asociada a la explotación de hidrocarburos bajo el tutelaje de la estatal Empresa Nacional del Petróleo (ENAP), creada en 1950. A fines de 1970, en el marco de los profundos procesos de desindustrialización que experimentó el país (Ibarra, 2015), el devenir petrolero sufrió importantes transformaciones que resultaron en el abandono de infraestructura y el traslado de parte de la comunidad que habitaba de manera permanente en la isla de Tierra del Fuego hacia la ciudad de Punta Arenas. De forma contemporánea este cierre y desde una perspectiva monumental, se reconocieron parte de los vestigios materiales tributarios de la experiencia con el argumento de haber aportado a la industrialización del país, lo cual se retoma entrado el siglo XXI desde una perspectiva del patrimonio anclada en lo social, enfrentando nuevos procesos de reconocimiento patrimonial en los que caben atributos arquitectónicos, urbanos y sociales.

Si bien estos procesos resultan significativos en materia patrimonial, sobre todo en perspectiva local, al revisar estrategias que permitan conocer y, eventualmente, valorar no sólo los bienes, sino también las experiencias de vida asociados a estos vestigios, es posible advertir una escasa cantidad de trabajos y/o iniciativas tendientes a relevar las memorias de la diversidad de actores que vivieron en estos espacios. Con base en esto, a través de una serie de iniciativas basadas en propuestas metodológicas interdisciplinarias se ha pretendido contribuir a relevar las experiencias de vida y las memorias *enapinas*, aquellas que sustentan los recuerdos de estos asentamientos industriales en el Fin del Mundo.

La industria del petróleo en la isla de Tierra del Fuego y sus procesos de patrimonialización

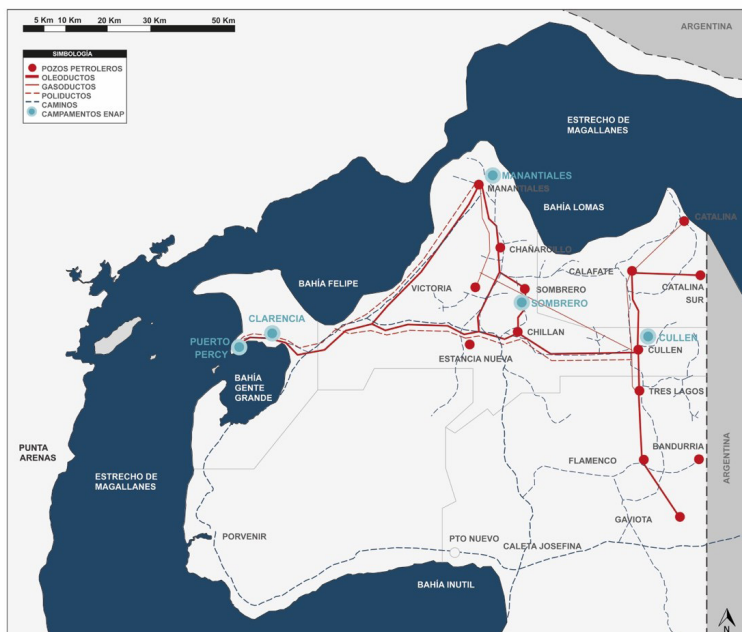
Desde fines del siglo XIX se venía desarrollando de manera intermitente por parte de privados, y más tardíamente del Estado chileno, la búsqueda de petróleo en la región de Magallanes (Martinic, 2005). Conscientes de la existencia de este recurso en el territorio patagónico argentino que, desde 1907, explotaban y exportaban petróleo, en Chile capitales extranjeros y nacionales llevaron a cabo diversos procesos de exploración petrolera que tuvo resultados recién a fines de 1945 en la zona norte de la Isla de Tierra del Fuego (Martinic, 2005).

Las labores lideradas por la Corporación de Fomento (CORFO) confirmaron lo que por décadas era un incierto y que en varias ocasiones no resultó ser más que intentos fallidos y recursos malgastados: la existencia de hidrocarburos de una calidad tal que permitiera su explotación y comercialización, situación que transformaría radicalmente el futuro del país, pero sobre todo, de la austral zona de Magallanes que vio en este hallazgo posibilidades concretas de desarrollarse económicamente e incluso tener un impacto internacional.

Este descubrimiento propició una serie de transformaciones económicas, productivas, institucionales y culturales en la zona de carácter inédito, sobre todo en lo que se refiere al actuar del Estado. En un principio, la CORFO, particularmente su Departamento de Minas y Petróleos, siguió liderando los trabajos petroleros una vez confirmado el hallazgo, sin embargo, en 1950, bajo la Ley 9.618, se decidió la creación de la Empresa Nacional del Petróleo (ENAP), organismo que se dedicaría exclusivamente a estas faenas. Lo anterior permitió que esta entidad se hiciera cargo de lo que conllevaba la explotación de hidrocarburos destacándose, entre otras, las labores de exploración, perforación, refinación y comercialización y fomentó el desarrollo de una determinante industria que demandó infraestructura productiva, social y habitacional, generándose así un espacio en la zona norte de la isla de Tierra del Fuego que podría ser reconocido como el “espacio enapino”.

Este “espacio enapino” se materializó en desarrollo industrial, pero también en la presencia de manera permanente de hombres, mujeres, niños y niñas quienes estarían vinculados y vinculadas exclusivamente a la producción y necesidades de ENAP (Acevedo y Rojas, 2015), configurándose así una “comunidad enapina” que, desde diversos lugares de la región, e incluso del país, llegaron a Tierra del Fuego y se asentaron ahí por largo tiempo (Imagen 1).

La denominada “hazaña petrolera” permitió la explotación de un combustible altamente valorado por el mercado nacional e internacional, así como también dotó de conectividad, de apropiadas condiciones productivas y de habitabilidad la zona norte de la isla. En relación a esto último, destaca la labor de la ENAP respecto de la construcción de muelles, plantas refinadoras, estanques de almacenamiento y baterías, entre otros, lo que transformó en términos estructurales el territorio insular magallánico. Asimismo, emergieron los espacios comunitarios construidos en los campamentos, entendidos estos como poblaciones



INSTALACIONES ENAP 1973

Imagen 1. Instalaciones de ENAP, 1973 [plano]. Elaboración: Alexandra Gómez en base a Memorial anuales ENAP 1952-1970; Mapa Redes de transporte Plano Provincia de Magallanes (1964). “El desarrollo económico social de la Región de Magallanes”. Santiago, Universidad de Chile y Plano de los caminos de la Provincia de Magallanes (1933), Universidad de Magallanes.

para ser habitadas por los trabajadores petroleros y sus familias, y que contaron con escuelas, gimnasios, cines, hospitales, pulperías-supermercados e iglesias, entre otros (Martinic, 2005). Tanto la infraestructura productiva como la comunitaria dispersa en el territorio de la isla responden, en su mayoría, a un grado de exclusividad respecto de otras actividades industriales presentes en Magallanes, configurándose, a su vez, como las más australes del mundo en su tipo (Acevedo y Rojas, 2015).

Así, para abordar cada uno de los procesos señalados se construyeron los campamentos de Manantiales, Clarencia, Puer-

to Percy, Cerro Sombrero y Cullen, cada uno con sus poblaciones destinadas a trabajadores que fueran requeridos de manera permanente en las faenas para que se asentaran en estos espacios junto a sus familias. En primer lugar, se levantó contiguo al pozo N° 1 Springhill, desde donde emergió petróleo la madrugada del 29 de diciembre de 1945, Manantiales luego de la puesta en operación de más de una treintena de pozos petroleros en este sector inaugurándose en 1954 esta población petrolera dotada de gimnasio, escuela, casas y un policlínico para atender las necesidades de los trabajadores (Imagen 2). A nivel tecnológico, el rol de Manantiales fue fundamental, sobre todo en la primera etapa de la producción de hidrocarburos en la isla, porque de la refinación del crudo dependía su comercialización y consumo (Acevedo, 2020).



Imagen 2. Vista desde el Cerro Manantiales hacia la población y la Planta, 1971. Propietario: Pedro Gallardo.

Casi en paralelo a la construcción de Manantiales, se acondicionaron los terminales marítimos de Puerto Percy y Clarenia (1950) en la zona norte del estrecho de Magallanes, particular-

mente en la Bahía de Gente Grande de la isla de Tierra del Fuego (Martinic, 2005). Ambos terminales ocuparon un rol específico dentro de la cadena productiva del petróleo y desde cada uno de ellos se enviaron diferentes productos al resto del país y del mundo. Para el caso del campamento Clarencia (Imagen 3), en los inicios de las faenas petroleras cobró vital importancia, en tanto desde este espacio se proyectó, inicialmente, exportar el petróleo nacional extraído de la zona de Manantiales, reconociéndolo como el “puerto petrolero de Tierra del Fuego” (ENAP, 1954). A una distancia de 10 kilómetros respecto de Clarencia, se ubicaba el campamento Puerto Percy, y su objetivo también estuvo destinado a las labores de almacenamiento y distribución de petróleo y de gas licuado (Imagen 4).



Imagen 3. Vista viviendas para empleados y obreros terminal Clarencia, 1953. Fuente: Biblioteca del Congreso Nacional.



Imagen 4. Escuela G-40 y casino para trabajadores, Puerto Percy, 1960 ca. Fuente: Colección ENAP.

Luego del reacondicionamiento de estos terminales marítimos, se produjo la construcción del campamento Cerro Sombrero (Imagen 5). Este asentamiento estuvo destinado a satisfacer las necesidades administrativas de la ENAP y de todos los trabajadores radicados en Tierra del Fuego, así como también para surtir de instalaciones a las labores petroleras. En su diseño se consideró la existencia de tres grandes áreas: zona habitacional, zona industrial, y el centro cívico.



Imagen 5. Vivienda Empleados campamento Cerro Sombrero, 1960 ca. Fuente: Colección ENAP.

En relación a la zona industrial resulta importante destacar que dicho sector comprende casi un tercio de la totalidad de la superficie del asentamiento y que se diseñó desde un comienzo alejada de la zona residencial y del centro cívico de este campamento enapino (Domínguez, 2011). En tanto, el centro cívico se compone de un cine, una escuela, de un gimnasio con una cancha, piscina, pista de bowling y jardín cubierto o invernadero, de una Pulpería, donde funcionó la Cooperativa de los trabajadores y un edificio destinado al Casino de trabajadores que acoge también el pabellón de empleados y el pabellón de solteros (Cvitanic y Matus, 2018). En este espacio es posible identificar, además, el policlínico, la iglesia, y el observatorio astronómico que fue inaugurado el 21 de junio de 1962, motivando la creación de la asociación astronómica de Tierra del Fuego (Fugellie, 1995).

Finalmente, en 1962 se construyó el campamento Cullen, el que tuvo una posición estratégica en la isla respecto de la ubicación de diversos yacimientos de petróleo y gas, así como también en relación al procesamiento de gas natural para la obtención de productos licuables como propano, butano y gasolina natural. Al igual que en el resto de los campamentos, se consideró un sector habitacional que posibilitó la permanencia de aproximadamente 1000 personas, teniendo en cuenta a los trabajadores y sus familias (ENAP, 1962). Asimismo, se construyó equipamiento comunitario, destacándose la escuela, el gimnasio-cine, la capilla, los locales comerciales, el policlínico y el casino (Acevedo, 2017).

Con la construcción de este último campamento se consolidó la red de asentamientos construidos y acondicionados por ENAP en Tierra del Fuego, que fue desarrollada en poco más de una década, dando cuenta de la importancia que significó para la producción de petróleo el desarrollo de su infraestructura productiva y habitacional. En definitiva, resulta interesante destacar que durante el periodo de vigencia de los cinco campamentos de

manera contemporánea cada uno de estos cumplió un rol específico en las labores productivas petroleras. Partiendo por Mariantiales, donde se ubicó la primera refinería de combustible del país, siguiendo por Puerto Percy y Clarencia que eran lugares donde se almacenaba el recurso y se trasladaba desde sus zonas de embarque en medio del Estrecho de Magallanes hacia diferentes lugares del país y del continente, para continuar con Cullen como planta de gas natural y gasolina, y terminando con Cerro Sombrero como espacio administrativo y surtidor de infraestructura industrial que abastecía los distintos procesos productivos vinculados al petróleo.

Desde una perspectiva social, al cabo de unas décadas de funcionamiento de la totalidad de los campamentos petroleros, se fortaleció una imbricada relación comunitaria entre los pobladores de cada uno de estos espacios, mediante el desarrollo de actividades culturales, artísticas y deportivas fomentadas por la ENAP a través de su departamento de bienestar. Esta organización de la vida en comunidad devino en un profundo sentimiento de pertenencia a la empresa que se materializó en el gentilicio *enapino*, utilizado para indicar que forman parte del colectivo petrolero. A la vez, gran parte las memorias de los enapinos y enapinas están mediadas por estas experiencias de carácter comunitario (Acevedo, 2020).

Esta situación continuó estable y sin alteraciones hasta 1978. A partir de este año, la dinámica vida social de estos campamentos decayó irremediamente a raíz de la disminución en la producción de petróleo, los conflictos limítrofes con Argentina (Martinic, 2000) y, por supuesto, a la situación que afectaba al país debido a la instauración de la Dictadura Militar. Otros argumentos que se señalaron fue la mejora en la conectividad con el continente y la disminución de los tiempos de traslado lo que ocasionó que la empresa tomará la decisión de cerrar paulatinamente estos campamentos y fomentara el trasla-

do de los trabajadores y sus familias la ciudad de Punta Arenas, en su mayoría, terminando para siempre con la condición de “pobladores” que existió en la ENAP por más de 40 años. Actualmente, de los cinco campamentos mencionados, solo Cerro Sombrero sigue habitado, debido a que en 1965 se convirtió en pueblo bajo el Decreto con fuerza de Ley N° 22 (ENAP, 1965), transformándose en 1980 en la capital de la comuna de Primavera hasta la actualidad.

El rol que cumplieron estos asentamientos en la zona norte de la isla de Tierra del Fuego fue crucial para su desarrollo y, además, fueron objeto de características y atributos que le otorgan una exclusividad no sólo a nivel nacional, sino también internacional lo que motivó algunos procesos de patrimonialización, entendiendo este como una operación de selección de determinados bienes culturales para su protección, conservación, ya sea desde el Estado, la academia o la sociedad civil (Davallon, 2014). Con todo, algunos vestigios petroleros han sido patrimonializados, proceso que vale la pena revisar, en tanto algunos de estos fueron llevados a cabo en Dictadura (Alegría y Acevedo, 2018) y otros ya entrado el siglo XXI.

Los vestigios petroleros en Tierra del Fuego y su patrimonialización

El hallazgo de petróleo en Magallanes y el desarrollo de la industria para su extracción comercial, marcó un hito en el devenir económico de la zona austral, transformando las prácticas productivas y la manera de habitar la zona más extrema del territorio nacional como lo era Tierra del Fuego (Martinic, 2000). Tal como se ha señalado, la explotación de petróleo conllevó la construcción de infraestructura productiva y habitacional en la zona norte de la isla, sin embargo, tras el proceso de desindustrialización experimentado en el último cuarto del siglo XX (Ibarra, 2015) y

las transformaciones productivas sufridas por ENAP (Acevedo, 2017), parte de esta enfrentó algunos procesos de patrimonialización que resulta interesante analizar de manera crítica, sobre todo en relación a la participación de ex trabajadores y ex trabajadoras, así como también de quienes habitaron estos espacios y convivieron a diario con esta infraestructura.

Considerado esto, la Ley de Monumentos 17.288 se aplicó por primera vez en la isla de Tierra del Fuego en 1976 en el contexto de una Dictadura Militar que puso especial atención a las zonas extremas del país aduciendo un interés “geopolítico” en tanto “Tarapacá, Antofagasta y Magallanes tuvieron la ventaja de zona fronteriza, de ahí que para el régimen constituyera un punto clave de ocupación y vigilancia del territorio nacional” (Alegría y Acevedo, 2018). Así, en la provincia de Tierra del Fuego se seleccionaron una serie de bienes culturales (UNESCO, 1997) relacionados con aquel “legado” ganadero y fueron reconocidos como Monumento Nacional en su carácter de Monumento Histórico, inmueble y equipamiento funerario los cementerios de Onaisín y de San Sebastián (1976), ubicados en la zona centro sur de la isla.

El mismo año se declaró Monumento Nacional el Pozo N° 1 de ENAP, conocido también como Springhill, ubicado en el ex campamento Manantiales. Dentro de los argumentos que se esgrimieron para su declaratoria se señaló que

su existencia está enmarcada en el esfuerzo planificado desde el Estado de Chile por proveer al país de una infraestructura productiva que posibilitara el desarrollo industrial y el autoabastecimiento nacional de materia prima, política que enfatiza inversiones en el área secundaria orientadas a la sustitución de importaciones alrededor de los años 1935-1950 (...). La instalación de este primer pozo petrolero constituye además un ejercicio de exploración de la soberanía nacional en territorios escasamente poblados, pero que a su vez tenían, y tienen, importancia económica, política y estratégica de primer nivel. Por el valor pa-

trimonial de la construcción, en tanto hito inicial en la historia de la explotación petrolera y de gas natural en el país¹.

Casi cuarenta años después vino un segundo proceso de patrimonialización hacia algunos bienes culturales devenidos de la industria petrolera en el año 2014, siendo declarado como Monumento Nacional, bajo la categoría de Monumento Histórico, el surtidor de gasolina, polideportivo, la iglesia, la escuela, el cine, supermercado, observatorio astronómico y hospital de Cerro Sombrero, además de su centro Cívico como Monumento Nacional, bajo la categoría de Zona Típica (ZT). En el caso de este ex campamento, el proceso de declaratoria se enmarcó en lo realizado por la arquitecta Pamela Domínguez, quien elaboró el documento que permitió que Cerro Sombrero se erigiera como la tercera Zona Típica en la región de Magallanes (Domínguez, 2011), después de la Plaza de Punta Arenas (1991) y la Estancia San Gregorio (2000).

Dentro de los valores planteados para el caso de Cerro Sombrero y su carácter patrimonial, emergieron el histórico, arquitectónico y social. Respecto del primero, se planteó que es “un campamento industrial minero asociado desde el comienzo y hasta el día de hoy a la extracción de petróleo en Tierra del Fuego. Su construcción supuso un gran esfuerzo técnico y logístico para la época, debido a la lejanía y a las condiciones climáticas”². En relación con el valor arquitectónico, se enfatizó en que “su trazado urbano se adapta y combina con el territorio, generando una simbiosis entre paisaje natural y construido. La aplicación de los principios de arquitectura moderna en la década de 1960, lo hace un campamento representativo del modernismo tardío en

1. https://www.monumentos.gob.cl/sites/default/files/decretos/MH_01390_2014_D00421.pdf

2. https://www.monumentos.gob.cl/sites/default/files/decretos/MH_01390_2014_D00421.pdf

Latinoamérica”. Y finalmente, en virtud del valor social se señaló que “la construcción del campamento supuso el traslado y asentamiento de pobladores foráneos en el lugar, lo que contribuyó al poblamiento de Tierra del Fuego”³.

Si bien, a la fecha, la industria petrolera ostenta una cantidad importante de vestigios declarados como Monumentos Nacionales en comparación a otras experiencias productivas desarrolladas en la región, vale la pena analizar, desde la tipología del patrimonio industrial (2003), estos vestigios complejizando la forma en que se comprende el patrimonio y, sobre todo, en la participación de diversas comunidades en los procesos de patrimonialización que pueden llevarse a cabo.

En este sentido, una posibilidad es lo establecido por la Carta de Nizhy Tagil (2003) publicada por el Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS) y el Comité Internacional para la Conservación del Patrimonio Industrial (TIC-CIH). En dicho documento se define la tipología del patrimonio industrial y sistematiza las características que deberían tener los vestigios productivos de cualquier experiencia industrial para ser reconocida como tal. Dentro de esto se pone especial atención a los atributos arquitectónicos, territoriales y sociales los que de manera conjunta podrían ser resignificados desde una perspectiva patrimonial integral.

De este modo, para el caso de la experiencia petrolera en Tierra del Fuego como primer atributo está su condición arquitectónica, ya que, al decir de Álvarez (2010), el patrimonio industrial es “el conjunto de elementos de explotación industrial, generado por las actividades económicas de cada sociedad que responde a un determinado proceso de producción y a un sistema tecnológico concreto caracterizado por la mecanización dentro de un determinado sistema socioeconómico” (p. 14). Así,

3. Ibid.

cada campamento posee características morfológicas particulares, como su ubicación, diseño e infraestructura que permitieron el desarrollo de una comunidad compuesta por hombres, mujeres, niños y niñas durante más de tres décadas en un territorio que hasta ese entonces estaba aislado, con una baja densidad poblacional y carente de servicios básicos.

Como segunda variable de la tipología, se considera el factor territorial. Evidentemente la ubicación de los campamentos en Tierra del Fuego significó un logro para la industria nacional extractiva. Asimismo, la urbanización y conectividad que logró la ENAP en el sector norte de la isla fue crucial para este territorio, ya que a través de su Departamento de Caminos la empresa construyó 3.300 kilómetros de rutas viales. En este sentido, el despliegue espacial de esta industria en la isla “hizo posible la densificación de la presencia humana permanente y la diversificación de la producción económica en los distritos septentrionales de Isla Grande” (Martinic, 2013: 70).

En tercer lugar, otro atributo que involucra la tipología del patrimonio industrial es la consideración hacia las identidades que generan las industrias, entendidas estas como *identidades sociolaborales* (Marques, 2008). Retomando a Álvarez (2010), el patrimonio industrial es un testimonio de la cotidianidad, la memoria del trabajo y del espacio compartido. Para el caso enapino esto permitiría aumentar el abanico de fuentes y recurrir a los testimonios -considerados para este caso como fuentes primarias- para reconstruir la trayectoria de estos asentamientos, las experiencias de habitabilidad de estos y comprender las dinámicas propias de la explotación petrolera magallánica.

En este último punto, el trabajo con las memorias de ex trabajadores y ex trabajadoras y ex habitantes de los antiguos campamentos enapinos es que se puso especial atención, toda vez que son escasos los que han relevado estas experiencias, afectando el conocimiento y la comprensión sobre este fenómeno in-

dustrial determinante para la región de Magallanes en materia productiva, urbana y social y único a nivel nacional.

Para esto se plantearon una serie de estrategias metodológicas, varias de las cuales están alineadas con el enfoque de metodologías participativas, colaborativas y dialógicas (Lazo y Ther, 2025), el que “se configura como una orientación metodológica situada, abierta y reflexiva, un mapa-vivo que responde a los desafíos contemporáneos de transformación guiados desde la investigación con enfoque cualitativo en contextos de alta complejidad sociopolítica, territorial y cultural” (Lazo y Ther, 2025: 4).

Lo anterior permitió dilucidar, entre otros aspectos, la configuración de la vida cotidiana en estos cinco asentamientos, así como también las diferencias entre cada uno de estos y conocer experiencias de vida de hombres, mujeres, niños y niñas –hoy adultos y adultas- que vivieron en los campamentos petroleros más australes del mundo y que dotaron de sentido cada uno de los edificios y de la infraestructura productiva levantada en Tierra del Fuego.

Metodología de trabajo

Para abordar las memorias enapinas, en tanto “memorias obreras” (Pardo, 2008) articuladas por diversos actores relacionados con la actividad petrolera de Isla de Tierra del Fuego se determinó, en primer lugar, un arco temporal entre 1945 y 1978 en tanto durante este período los cinco campamentos –Manantiales, Puerto Percy, Clarenia, Cerro Sombrero y Cullen- estuvieron habitados contemporáneamente, es decir, ninguno de estos había experimentado su desocupación.

Una vez que esto se definió, se realizaron los primeros contactos con diversas organizaciones en las cuales participaban de manera activa ex trabajadores y ex trabajadoras o bien existía una relación directa con estos mismos. Así, se establecieron los vínculos con la Asociación de Pensionados de ENAP (APENAP),

creada en 1985, y que cuenta con más de mil socios, varios de ellos con décadas de servicio a la Empresa Nacional del Petróleo, así como también con años de experiencia sobre la vida en campamento. Otra de las entidades contactas fue el Sindicato de Trabajadores y Trabajadoras de ENAP Magallanes, creado en 1979, el cual cuenta con más de 900 socios y socias quienes poseen una profunda relación con esta empresa y se sienten parte de la comunidad enapina, en tanto varios de ellos y ellas son hijos o hijas de ex trabajadores y tuvieron la posibilidad de vivir su infancia en algunos de los campamentos mencionados anteriormente. Otro de los organismos con el que se estableció contacto fue la Municipalidad de Primavera, ya que este gobierno local tiene en el territorio que administra en la zona norte de la isla de Tierra del Fuego los cinco ex campamentos enapinos y el único que continúa habitado, Cerro Sombrero, es la cabeza comunal de esta comuna.

Considerando lo anterior, se realizaron una serie de encuentros con estas tres entidades, se revisó documentación histórica de estas mismas y se establecieron los primeros contactos a informantes clave. Para ello se desarrollaron una serie de encuentros con ex trabajadores, ex trabajadoras y/o ex habitantes de los campamentos, optando por desarrollar un trabajo de tipo cualitativo (Noboa y Robaina, 2015), con el cual se buscó recuperar la visión de los sujetos respecto de su vida en los campamentos enapinos de la isla de Tierra del Fuego. En estos encuentros, la participación de ex trabajadores, ex trabajadoras y/o ex habitantes de los campamentos se constituyó como “un imperativo ético-político que reconoce el valor de los saberes situados, las experiencias locales y la necesidad de transformar las relaciones de poder” (Lazo y Ther, 2025: 12).

Para dichas instancias se convocó a hombres y mujeres de los cinco campamentos que los hubieran habitado con sus familias entre 1945 y 1978 y que hubieran ostentado la categoría de *poblador*, toda vez que la Empresa Nacional del Petróleo

definió que quienes habitaban los campamentos serían denominados “pobladores”, entendiéndoles como “los trabajadores del petróleo y sus familiares que habitan en campamentos, baterías u otras instalaciones de la empresa alejados de los centros poblados” (ENAP, 1965).

Luego de esto, se realizó la selección de hombres y mujeres de los cinco campamentos a quienes se les invitó a ser parte de este proceso sobre la visibilización de las memorias enapinas, entendiendo las memorias “no como una fotografía del pasado en un sentido positivista, sino como una recreación de la experiencia en que el sujeto elige lo que va a narrar. En este o estos actos de elección, hay claves fundamentales con relación a los modos y a los sentidos de la memoria, en cuanto se nos indica qué es lo que se quiere recordar y los por qué es necesario recordar (Garcés, 2002: 21).

Una vez que todos y todas aceptaron, comenzó el trabajo y lo primero que se construyó fueron las categorías de análisis concluyendo que serían las siguientes: 1. “Descubrimiento del petróleo y la creación de la Empresa Nacional del Petróleo; 2. “Despliegue industrial/urbano en Tierra del Fuego”; 3. “Cotidianidad enapina en Tierra del Fuego. Deporte y Cultura”; 4. “Ser niño/a enapino/a en Tierra del Fuego: escuelas, colonias de verano y experiencias de infancia” y “qué entendemos por patrimonio enapino”.

Para profundizar en cada una de estas, en un primer momento, se acordó realizar encuentros individuales con 12 ex habitantes de campamento y abordar estas instancias desde la metodología de la historia de vida, en tanto esta “es una interpretación que hace el investigador al reconstruir el relato en función de distintas categorías conceptuales, temáticas, temporales entre otras” (Cornejo, Mendoza & Rojas, 2008: 30). Profundizando en esto, la historia de vida “supone todo un proceso de indagación, a través de una metodología fundamentada en entrevistas y charlas entre

investigador y protagonista, sobre los sentimientos, la manera de entender, comprender, experimentar y vivenciar el mundo y la realidad cotidiana, de este último, intentando conferir, finalmente, una unidad global al relato o bien dirigirlo hacia un aspecto concreto, que es el especialmente analizado por el investigador” (Martín, 1995). La información que resultó de estas instancias se organizó en una lógica temporal-espacial, es decir, se incluyeron los testimonios de acuerdo al momento y la forma en que experimentaron su vida en el contexto de cada uno de los campamentos de la isla de Tierra del Fuego.

Se realizaron también cartografías participativas, entendidas desde las metodologías participativas, como “una técnica no solo facilita la recolección de datos, sino que fomenta la creatividad y la expresión de múltiples lenguajes, dimensiones sensibles y modalidades expresivas (textuales, gráficas, visuales, corporales), crucial para abordar las diversas formas de conocer y experimentar el mundo” (Lazo y Ther, 2025: 16). Desde una perspectiva más específica, las cartografías participativas se entienden como “un proceso de producción de mapas concretado por un grupo de personas o comunidad, bajo un objetivo común a través de un proceso inclusivo donde los sujetos tienen la libertad para expresar y comunicar activamente sus temas, mediante dinámicas flexibles y abiertas para la interacción social. También se define por el contenido, al ser una “fotografía” de las relaciones sociales y de las personas con su entorno según las temáticas relevantes para ellos mismos” (Vélez, Rátiva y Varela, 2012 y Ganter et al., 2015; Pérez, Baumgartner y Ganter, 2018: 39).

Con esta técnica, lo que se pretendió fue entender el día a día de los habitantes de estos campamentos, los lugares más significativos desde la perspectiva social y familiar, así como también aquellos espacios que no estaban del todo integrados en su devenir cotidiano. Así, en la mayoría de los casos, las escuelas, los gimnasios, los cines y en general aquellos lugares en los que se en-

contraban después del trabajo resultaron significativos (Marques, 2008) frente a los cuestionamientos respecto de los espacios en donde se fue configurando la identidad enapina.

Complementando lo anterior, se consideró como premisa fundamental que “quien vive en el territorio es quien más lo conoce. De modo que es preciso recurrir al habitante para comprenderlo en todas sus dimensiones” (Pérez, Baumgartner y Ganter, 2018: 39). En este sentido, las cartografías participativas se entendieron como un medio y no como un fin, toda vez que su realización motivó reflexiones e intercambios de saberes que resultaron fundamentales para comprender los territorios y las dinámicas que se desarrollan en este, así como también catalizaron “la disputa de espacios hegemónicos, el impulso a la creación e imaginación, la problematización de nudos clave, la visualización de las resistencias, el señalamiento de las relaciones de poder, ente muchos otros” (Risler y Ares, 2013: 7).

Por su parte, se convocaron, a través de diferentes canales y medios de comunicación local como “La Prensa Austral” (Imagen 6), instancias de recolección y digitalización de imágenes alusivas a la experiencia en los distintos campamentos. Una vez recolectadas y digitalizadas fueron catalogadas de manera colectiva en diversos encuentros que se realizaron en conjunto a organizaciones como la Asociación de Pensionados de la Empresa Nacional del Petróleo (APENAP). Las múltiples instancias en que se reunieron distintos actores de la comunidad enapina a revisar y dialogar en torno a las fotografías, se basaron en una perspectiva horizontal, dialógica y reflexiva en las que “no importó la formación académica, de poder, edad o posición social de las y los grupos de interés, sino que la singularidad de sus experiencias” (Lazo y Ther, 2025: 25). Esto permitió validar al interior de la comunidad petrolera todo lo que se estaba desarrollando, además de contar con el apoyo en cuanto a la difusión y la logística para el logro de estas acciones.

estar basada en el aprecio y consideración social del propio bien. No vale cualquier edificio antiguo. Tiene que ser representativo y cumplir con unas características específicas”⁴.

Resultados

Desde el 2014 a la fecha se han desarrollado una serie proyectos e iniciativas que han tendido a visibilizar las memorias enapinas y a valorar los vestigios petroleros del Fin del Mundo desde enfoques metodológicos que se han basado en la participación, la colaboración y la orientación dialógica (Lazo y Ther, 2025). Algunos de estos proyectos han sido financiados por el Fondo Nacional de Desarrollo Cultural y las Artes (FONDART), dependiente del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y han abordado distintas dimensiones de la explotación petrolera chilena.

En primer lugar, se realizó el proyecto “Extrayendo Riqueza en el Fin del Mundo. Patrimonio inmaterial petrolífero en Tierra del Fuego” (2014), que se centró en el rescate de la experiencia de diez ex habitantes del ex campamento Cerro Sombrero en formato audiovisual, material que fue alojado en un sitio web con sus respectivas herramientas didácticas para ser distribuidos en las escuelas de la región, a fin de vincular esta temática con el currículum escolar chileno y la identidad magallánica. Durante el año 2015 el proyecto “Memorias e Identidades petroleras. Un caso de patrimonio industrial en el fin del mundo” pretendió rescatar experiencias de los cinco campamentos levantados por ENAP en Tierra del Fuego en el período 1950 – 1962 y conllevó una serie de productos, el registro de las historias de vida en formato audiovisual de hombres y mujeres que habitaron los distintos campamentos enapinos y una publicación, ambas acciones tendientes a difundidas a nivel regional y nacional (Acevedo, Ciselli y Rojas, 2016).

4. <https://patrimoniointeligente.com/difundir-para-protger-el-patrimonio-cultural/>

Durante el 2016 se desarrolló la exposición temporal “Enapinos. Los campamentos petroleros del Fin del Mundo” en el Museo Histórico Nacional (MHN). La muestra procuró dar cuenta de la transformación social y territorial que generó este recurso en el extremo austral del país y, a su vez, dejó en evidencia el importante rol de la comunidad en los procesos de patrimonialización (Imágenes 7, 8 y 9), en la medida que el 43,6% de los objetos de la muestra correspondieron a los aportes de ex pobladores y pobladoras de los cinco campamentos (Acevedo y Vivanco, 2017).

De esta manera la comunidad “(...) sustituye al antiguo valor de los expertos, la autenticidad, convirtiendo al patrimonio en una fuente de poder para las comunidades” (Dormaels 2012: 14). Desde el Museo Histórico Nacional se manifestó que esta muestra significó:

La muestra tuvo como objetivo resaltar el valor patrimonial que tienen los cinco campamentos pioneros construidos por la Empresa Nacional del Petróleo (ENAP) en Tierra del Fuego (Manantiales, Puerto Percy, Clarencia, Cerro Sombrero y Cullen) para la extracción del petróleo en la zona. Al mismo tiempo, busca evidenciar el significado emocional que tenían estos lugares para quienes los poblaron y trabajaron ahí durante la segunda mitad del siglo XX. En medio de un paisaje agreste y silencioso, grupos de familias hicieron su vida cotidiana en un tiempo que muchos protagonistas aún llaman “La era dorada” y se convirtieron en colonizadores paulatinos de la región⁵.

5. <https://www.mhn.gob.cl/noticias/exhibicion-fotografica-da-cuenta-de-la-vida-de-los-primeros-campamentos-petroleros-en>



Imágenes 7, 8 y 9: Parte de la Exposición “Enapinos, Los campamentos petroleros del Fin del Mundo”, diciembre 2016.

En el año 2017 se desarrolló, nuevamente gracias al financiamiento FONDART, el proyecto denominado “Arquitectura y sociedad petrolera en el Fin del Mundo. Campamentos enapinos en Tierra del Fuego” que pretendió ser un estudio acabado sobre la trayectoria petrolera en la isla, desde una perspectiva arquitec-

tónica, social y territorial. Este proyecto tuvo como resultado una publicación, una exposición temporal y la presentación de este trabajo en Chile y Argentina, intentado abrir la investigación y desarrollar estudios comparados, ya que en la nación trasandina la situación petrolera guarda importantes similitudes al contexto chileno. También en el 2017 se exhibió en el Museo Regional de Magallanes en la ciudad de Punta Arenas la exposición “Enapinos. Los campamentos petroleros del Fin del Mundo”, la que un año antes había sido exhibida en Santiago⁶, y que tuvo como eje las memorias enapinas y la participación de ex pobladores y ex pobladoras en varios de los procesos museográficos que se desarrollaron (Imágenes 10, 11 y 12).



Imágenes 10, 11 y 12: Exhibición “Enapinos. Los campamentos petroleros del Fin del Mundo”, en las dependencias del Museo Regional de Magallanes. Diciembre, 2017.

6. <https://www.youtube.com/watch?v=hS7qHsWuLWo>

En el año 2018, luego de 22 años, se reactualizó la muestra que la ENAP tenía en el Museo Margiorino Borgatello, en la ciudad de Punta Arenas, tomando como eje “la vida de los trabajadores”, aspectos que no habían sido incluidos previamente en este ejercicio museográfico, otorgándole un rol a la experiencia de hombres, mujeres, niños y niñas en esta actividad productiva⁷. En el 2019 la Municipalidad de Primavera montó en las instalaciones del ex Pozo Número 1, lugar desde donde emergió petróleo el 29 de diciembre de 1945 y que fue declarado Monumento Nacional en 1976, una exposición temporal para el día de los patrimonios y que también tuvo por objetivo relevar las experiencias y las memorias de hombres, mujeres, niños y niñas del petróleo.

Si bien todas las iniciativas señaladas tuvieron una buena recepción por parte de la comunidad, como también por aquellos y aquellas a quienes la temática les resultaba atractiva, dentro de lo que se diseñó y exhibió no había dispositivos ni materiales orientados a las infancias por lo que niños y niñas quedaban excluidos de acercarse y comprender esta experiencia social y productiva.

Frente a esta problemática identificada, en el año 2023 se elaboró el proyecto CP23-013 “Vestigios industriales en el Fin del Mundo. Elementos de un patrimonio cultural en la isla de Tierra del Fuego”, que se propuso acercar y motivar el conocimiento sobre el patrimonio cultural *enapino* –reconocido como tal- de la zona norte de la Isla de Tierra del Fuego por parte de niños y niñas que habitan algunas comunas de la región de Magallanes: Punta Arenas, Porvenir, Primavera y Cabo de Hornos.

Para ello, se conformó un equipo interdisciplinario integrado por historiadores, ilustradores y especialistas en literatura infantil y juvenil, diseñadores y profesionales audiovisuales que trabajaron durante un año en la revisión y sistematización de fuentes en torno al patrimonio cultural de la Isla de Tierra del Fuego, en el

7. <https://elpinguino.com/noticia/2018/08/24/enap-relanza-muestra-en-la-sala-de-energia-del-museo-magiorino-borgatello>

análisis de diversas estrategias de divulgación enfocadas en las infancias desde la literatura infanto-juvenil y posteriormente en la elaboración de un guion literario que tributara en una técnica de narración oral japonesa, conocida como *kamishibai*⁸. En el guión se relevarían experiencias de vida de niños y niñas que habitaron el ex campamento enapino Cerro Sombrero en la isla de Tierra del Fuego, poniendo especial atención al territorio, a los espacios de socialización, a las formas de movilidad, a la fauna y, sobre todo, a los inmuebles que se encuentran en diversos lugares de la isla y con los que niños y niñas se relacionan a diario.

Con todo, el resultado del trabajo resultó en el *kamishibai* “El Fin del mundo no cabe en una maleta” en el que se relata la experiencia de dos hermanos, oriundos de Tierra del Fuego que, por motivos laborales familiares, deben partir hacia el continente y abandonar su campamento, el ex asentamiento enapino de Cerro Sombrero. El guión de esta propuesta se elaboró en base a las historias de vida de hombres y mujeres que ya se habían registrado en instancias previas y que pasaron gran parte de su infancia y adolescencia en este enclave industrial. Una vez que estuvo concluido fue revisado y validado por ex habitantes y ex trabajadores de ENAP que vivieron en Tierra del Fuego.

Esta narración oral consideraba también una experiencia de mediación lectora con niños y niñas de diversos establecimientos educacionales y bibliotecas públicas de las comunas señaladas previamente en las provincias de Magallanes, Tierra del Fuego, y Antártica Chilena, fomentando con esto el diálogo con los y las participantes sobre los tópicos abordados en el cuenta cuento: la vida en Tierra del Fuego, el significado que tiene dejar el lugar donde se ha vivido para habitar uno desconocido y las

8. Técnica literaria japonesa basada en la narración oral que fomenta el “contar historias” a través de láminas de papel montadas en un teatrillo de madera. Esta técnica fomenta la adaptación de cuentos publicados, así como también la creación de nuevos cuentos para ser narrados en este formato versátil y flexible.

decisiones que se toman cuando hay que partir, entre estas qué objetos les gustaría que les acompañaran en esta “nueva vida”. Respecto de esto último, estas instancias de mediación lectora podrían enmarcarse en un espacio de educación patrimonial, en tanto esta se entiende como

un puente entre el pasado y el futuro a través del cual se transmiten saberes, principios y valores (encarnados en bienes patrimoniales que se consideran como tales por los sujetos que con ellos y en ellos se identifican) elegidos para inspirar la formación de ciudadanos autónomos, libres de dominación y capaces –toda vez que son conscientes de su historia y su contexto– de alcanzar el potencial humano que sólo se expresa a través de las creaciones culturales (Cantón 2008, p. 46).

Una vez que concluía la actividad, se donaba el kamishibai al establecimiento educacional y a la biblioteca para que pudieran contar con material sobre patrimonio local y realizar esta experiencia de manera autónoma. Lo anterior significó que, en la actualidad, existan ocho ejemplares del kamishibai “El fin del mundo no cabe en una maleta” en diversos espacios culturales y educacionales en la región de Magallanes⁹ (Imágenes 13 y 14).

En definitiva, con esta iniciativa se pretendió contribuir a que niños, niñas y jóvenes de Tierra del Fuego conozcan el territorio en el que habitan, así como también a quienes lo habitan, fomentando aquello que Michelle Petit (2001) ha denominado los “derechos culturales de las infancias”, en tanto, acceder a los contenidos, la (s) cultura (s) y participar en diversas instancias en sus territorios es un derecho humano que debe ser respetado y ejercido (Acevedo, 2023).

9. Los establecimientos son: Jardín Ukika, Jardín Tananá y Liceo Donald Mc Intyre Griffiths en Puerto Williams, Jardín Pastorcitos y Escuela Básica Cerro Sombrero en Cerro Sombrero, Jardín Pepita de Oro y Escuela Bernardo O’Higgins en Porvenir y Biblioteca Pública N° 47, Hornillas, Punta Arenas.



Imagen 13. Portada Kamishibai “El fin del mundo no cabe en una maleta”, diciembre 2023.



Imagen 14. Jornada de Cuenta Cuentos en Jardín Ukika, Puerto Williams y kamishibai “El fin del mundo no cabe en una maleta” en Puerto Williams, diciembre 2023.

Conclusiones

La experiencia petrolera desarrollada en Tierra del Fuego desde 1945 transformó el territorio insular que carecía de servicios e infraestructura, siendo uno de los lugares más aislados e inhóspitos del país. El desarrollo de la industria del petróleo permitió dinamizar la conectividad a la vez que la habitabilidad de la zona norte de la isla. En segundo lugar, en relación a lo material, la infraestructura de esta explotación es parte fundamental de este proceso productivo, tal es el caso de bodegas, muelles, plantas refinadoras, estanques de almacenamiento, campamentos y espacios comunitarios, entre otros destinados al logro de esta industria. En tercer lugar, desde lo social, se desarrolló una comunidad en torno a la actividad productiva, generando una identidad para quienes desarrollaron sus historias de vida en los campamentos que articulaba un relato común: la identidad enapina.

Con todo, desde la perspectiva de estas tres dimensiones se puede plantear la existencia de una importante comunidad que le otorga sentido a los vestigios y que paralelamente obliga a considerarla como parte fundamental de los procesos de patrimonialización, modelos de gestión y puesta en valor del patrimonio. En efecto, vincular a la comunidad también vislumbra oportunidades para el desarrollo local del territorio, así como también para fomentar reflexiones y diálogos respecto del territorio en el que habitan, los diversos procesos que este ha enfrentado y qué se pretende de todo esto en el futuro

El patrimonio “enapino” se presenta como una oportunidad para fortalecer comunidades que reflexionen y dialoguen de manera permanente sobre su patrimonio y sobre las acciones de revitalización y/o reutilización de estos vestigios. De otro lado, propiciar la formación de agentes claves en las comunidades sobre educación patrimonial para que la comunidad se in-

corpore de manera protagónica respecto de los caminos y roles que en el futuro jugarán estos vestigios en el paisaje cultural de Tierra del Fuego.

Bibliografía

- Acevedo, P. y Rojas, C. (Editores). (2015). *Enapinos. Los campamentos petroleros del Fin del Mundo. Un patrimonio Industrial por armar. Etapa fundacional (1945-1962)*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Acevedo P. (2017). "Extrayendo riqueza en el fin del mundo. Discusiones entorno a la gestión del patrimonio industrial petrolero de la región de Magallanes". Tesis para optar al grado de Magister en gestión cultural, Universidad de Chile.
- Acevedo, P. y Vivanco, K. (2017). "Valorización de los bienes patrimoniales del pasado "enapino" de Magallanes, Chile. El caso de los campamentos petroleros del fin del mundo". *Revista Conserva*, 22: 59-74.
- Acevedo, P., Ciselli, G. y Rojas, C. (2016): "El patrimonio industrial petrolero en la Patagonia: Comodoro Rivadavia (Argentina) y Cerro Sombrero (Chile) una perspectiva comparada". *Revista de Turismo y Patrimonio Cultural PASOS*, 4, (14): 977-993.
- Alegría, L. y Acevedo, P. (2018). Política de patrimonio cultural en dictadura militar. El caso de la región de Magallanes 1973- 1990. *Revista Sophia Austral*, (20), 31-54.
- Acevedo P. (2020). "Patrimonio industrial petrolero de la región de Magallanes. Valorizando el legado de una industria que transformó las lógicas productivas en el fin del mundo". En Marsal, D. (Editora) *Hecho en Chile, aproximaciones al patrimonio cultural*, Volumen 2. Santiago: Ediciones Mis Raíces, 15-50.
- Álvarez, M (2010): "La herencia cultural e industrial en el paisaje. Patrimonio Industrial, Paisaje y Territorios Inteligentes", *Revista LABOR & ENGENHO*, 4, (1): 78-100.
- Bengoa, José (1999). *La desigualdad. Testimonios de la sociedad chilena en la última década del siglo XX*. Santiago: Ediciones Sur.
- Candau, J. (2008). *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

- Carretón, Adrián (2016). Difundir el patrimonio con el fin de proteger el patrimonio [en línea], disponible en: <https://patrimoniointeligente.com/difundir-para-proteger-el-patrimonio-cultural/>
- Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. C. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhé*, 17(1),29-39. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96717104>
- Cvitanic, B. y Matus, D. (2018). "Los Campamentos Petroleros de la Isla Grande de Tierra del Fuego". En *Arquitectura y sociedad petrolera en el fin del mundo. Campamentos enapinos en Tierra del Fuego*" (Pía Acevedo Méndez, editora). Santiago: Consejo de la Cultura y las Artes. 16-79.
- Davallon, J. (2014). El juego de la patrimonialización. En X. Roigé, J. Frigolé y C. del Mármol (Eds.). *Construyendo el patrimonio cultural y natural: Parques, museos y patrimonio rural* (pp. 47-76). Valencia: Editorial Germania.
- Domínguez, P. (2011). *Cerro Sombrero, Arquitectura Moderna en Tierra del Fuego*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Dormaels, M. (2012). "Identidad, comunidades y patrimonio local: una nueva legitimidad social" en *Revista Alteridades*, 22(43): 9-19. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172012000100002
- Dormaels, M. (2011). Patrimonio, patrimonialización e identidad. Hacia una hermenéutica del patrimonio. *Revista Herencia*, 24 (1 y 2), 7-14.
- Empresa Nacional del Petróleo. (1954). Memoria Anual 1953. Punta Arenas: ENAP.
- Empresa Nacional del Petróleo. (1962). Memoria Anual 1961. Punta Arenas: ENAP.
- Empresa Nacional del Petróleo - Administración Magallanes. (1965). Boletín Infórmese. Punta Arenas: Hersaprint.
- Fuguellie, S. (1995). *50 Años de Comunidad Petrolera*. Punta Arenas: Empresa Nacional del Petróleo.
- Garcés, M. (2002). *Recreando el pasado: Guía metodológica para la memoria y la historia local*. Santiago de Chile: ECO.
- Ibarra, Macarena (2015). El patrimonio industrial y su dimensión territorial. Emergencia, acuerdos y posibilidades. En *Entre rieles y chimeneas. Un recorrido histórico por el barrio obrero y ferroviario San Eugenio*. Santiago: CNCA. 11-17.

- ICOMOS (2003). Carta de Nizhny Tagil sobre Patrimonio Industrial. Disponible en: <http://ticcih.org/wp-content/uploads/2013/04/NTagilSpanish.pdf>
- Lazo, A. y Ther, F. (2025). *Guía de Metodologías Participativas, Colaborativas y Dialógicas*. Disponible en: <https://movilidades.cl/wp-content/uploads/2025/09/Manual-MPCD.pdf>
- Marqués, D. (2008). La constitución de una “gran familia”: Trabajadores e identidades sociolaborales en las empresas extractivas estatales de la Patagonia Austral. Disponible en <http://www.hechohistorico.com.ar/Trabajos/Jornadas%20de%20Bariloche%20%202008/Marques.pdf>
- Martín, A. (1995). Fundamentaron teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula*, 7:41-60.
- Martinic, M. (2000). *La Tierra de los Fuegos*. Porvenir: Municipalidad de Porvenir.
- Martinic, M. (2005). *Historia del Petróleo de Magallanes*. Punta Arenas: ENAP Magallanes.
- Pardo, C. (2008). *Turismo y Patrimonio Industrial*. Madrid: Síntesis.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Noboa, A y Robaina, N. (2015). *Conocer lo social II. Estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos*. FCU: Salto.
- Risler, P. y Ares, J. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- UNESCO (1997). Registro internacional de bienes culturales bajo protección especial. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113431_spa
- Vélez, I., Rátiva, S. y Varela, D. (2012). Cartografía Social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del Río Cauca, *Cuadernos de Geografía. Revista Colombiana de Geografía*, 21 (2): 59-73. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/25774/36770>

Exoducción

Este libro no se cierra. Como toda práctica dialógica, queda deliberadamente abierto, incompleto y en movimiento. Los capítulos que lo componen no buscan establecer un modelo metodológico acabado ni una receta replicable, sino compartir una travesía colectiva en la que el conocimiento se construye con otros, en territorios concretos y desde cuerpos situados. En este sentido, el epílogo no funciona como síntesis final, sino como una pausa reflexiva para mirar el camino recorrido y, sobre todo, para proyectar los pasos que vendrán.

A lo largo de estas páginas, las metodologías dialógicas han sido presentadas como algo más que un conjunto de técnicas participativas. Se han mostrado como una posición ética y política frente a la investigación, la educación y la acción pública en contextos marcados por desigualdades históricas, disputas epistémicas y crisis socioambientales. Dialogar, como se ha reiterado en los distintos capítulos, no es simplemente conversar: es reconocer al otro como interlocutor válido, aceptar la incertidumbre, exponerse a la transformación y asumir que el conocimiento se produce en la relación, no en la distancia.

Uno de los aportes centrales de este libro es insistir en el carácter situado del método. Las experiencias aquí reunidas, desde territorios insulares, comunidades rurales, pueblos originarios, escuelas públicas, espacios de extensión universitaria y prácticas artísticas, muestran que no existen metodologías neutras ni universales. Cada territorio impone ritmos, lenguajes, temporalidades y sensibilidades que interpelan a quienes investigan, obligándolos a escuchar antes de intervenir, a ajustar el método en el camino y, muchas veces, a dejarse afectar por lo que emerge en el encuentro.

En este marco, el movimiento aparece como una metáfora y como una práctica concreta. Caminar, navegar, danzar, cartografiar, esperar, jugar: todas estas acciones atraviesan los capítulos del libro como formas de conocer. El cuerpo deja de ser un mero soporte para convertirse en un agente epistémico, capaz de percibir, recordar y narrar el territorio desde registros que desbordan la palabra escrita. Las metodologías dialógicas son, en este sentido, metodologías encarnadas, sensibles a los afectos, a los silencios y a los ritmos del habitar.

Este libro es también expresión de un proceso colectivo más amplio: el trabajo sostenido de la Red de Metodologías Dialógicas, articulada a partir de encuentros realizados en Osorno (Chile) y Florianópolis (Brasil). En esos espacios, el diálogo no fue solo objeto de reflexión, sino práctica viva: conversaciones prolongadas, desacuerdos productivos, aprendizajes compartidos y la construcción de confianzas que hicieron posible esta obra. La Red se configura así no como una estructura cerrada, sino como un espacio en permanente construcción, abierto a nuevas incorporaciones, territorios y experiencias.

Mirando hacia el futuro, el desafío que se abre no es menor. En un contexto donde la investigación y la educación se ven crecientemente atravesadas por lógicas de estandarización, productividad y control, las metodologías dialógicas plantean una pregunta incómoda pero necesaria: ¿cómo sostener prácticas de conocimiento lentas, relacionales y situadas sin que pierdan su potencia transformadora? La respuesta, aunque parcial, parece residir en la capacidad de seguir construyendo comunidades de práctica, de cuidar los vínculos y de defender el diálogo como un acto profundamente político.

Este epílogo no pretende clausurar el debate, sino invitar a continuar la conversación. Que este libro circule, sea discutido, criticado, apropiado y transformado en otros contextos. Que inspire nuevas caminatas, danzas, cartografías y encuen-

EXODUCCIÓN

tros. Que el método siga moviéndose, al ritmo de las personas, los territorios y los futuros que aún están por imaginarse.

Sobre las autoras y los autores

Pia Acevedo Méndez

Licenciada en Historia por la Universidad Diego Portales (UDP), magíster en Gestión Cultural por la Universidad de Chile (UCh) y doctora en Arquitectura y Estudios Urbanos por la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Su trabajo se ha centrado en el desarrollo de proyectos en cultura y modelos de gestión, además de la investigación social. Sus temas de interés, son el patrimonio cultural y desarrollo local mediante la realización de iniciativas investigativas y actividades de formación.

Cleusi Bobato Stadler

Doctora por el Programa de posgrado en Geografía por la Universidad Estatal de Ponta Grossa (UEPG). magíster en Historia por la Universidad Estatal del Centro-Oeste (UNICENTRO). Miembro fundador de la Academia de Letras, Artes y Ciencias de la Región Centro-Sur de Paraná. Miembros del Laboratorio de Investigación en Memoria, Cultura y Naturaleza de la UEPG. Participa del Parlamento de UNITINERANTE y Casla/Curitiba/Pr. Su investigación se centra en las dinámicas naturales y análisis socioambiental en las comunidades tradicionales Faxinalenses, quilombolas y Caiçaras de Paraná.

Dimas Floriani

Doctor en Sociología por la Université Catholique de Louvain (UCLouvain, Belgica) y post-doc por el El Colegio de México (COLMEX) y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). Es profesor titular, investigador y jubilado senior de la Universidad Federal de Paraná (UFPR) en los programas de Ciencias Sociales y el Doctorado Interdisciplinario en Medio Ambiente y Desarrollo, programa del que fue coordinador entre 1996-98. Participa en el grupo temático en Teoría y Medio Ambiente de la Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Medio Ambiente y Sociedad (ANPPAS). Es profesor visitante del CEDER-ULagos Chile y coordinador académico de la Casa Latinoamericana de Curitiba.

Nicolas Floriani

Ingeniero Agrónomo, magíster en Ciencias del Suelo y doctor en Medio Ambiente y Desarrollo por la Universidad Federal de Paraná (UFPR). Realizó sus estudios postdoctorales en la Universidad de Los Lagos (ULagos), Universidad Alberto Hurtado (UAH) y Ladyss-Paris X. Realizó un posdoctorado en la Universidade Estadual de Ponta Gros-

sa (UEPG) y una pasantía doctoral (CAPES, 2006) en el Laboratoire Dynamiques Sociales et Recomposition des Espaces (Ladyss-Paris X). Constituye la coordinación académica de la Red Internacional CASLA/CEPIAL (Red Internacional de la Casa Latinoamericana: sembrando nuevos caminos/sembrando nuevos rumbos). Es líder del Grupo de Investigación Interconectados: conocimientos, prácticas y políticas de la naturaleza (UEPG-CNPq). Actualmente, es profesor asociado de la Universidade Estadual de Ponta Grossa. Su investigación está orientada a indagar en saberes y prácticas locales de la naturaleza en territorios rurales agroecológicos y tradicionales.

Luz Guamán

Ingeniera agrónoma, magíster en Desarrollo local, doctora (c) en Sostenibilidad Territorial, mención estudios del postdesarrollo. Universidad de Cuenca, Ecuador. Dirigente del Pueblo Cañari.

Alejandra Lazo Corvalán

Antropóloga por la Universidad de Chile (UCh), magíster en Antropología e Historia por la École Des Hautes Etudes en Sciences Sociales EHESS y doctora en Geografía y Planificación Territorial por la Université de Toulouse II Le Mirail, Francia. Actualmente, es investigadora del Departamento de Arquitectura de la Universidad de Los Lagos y docente de la carrera de Antropología de la misma universidad. Su trabajo, con base en metodologías dialógicas, participativas y creativas, se centra en la experiencias y prácticas de movilidad cotidiana en ciudades intermedias, áreas rurales y territorios isleño-archipelágicos del sur de Chile. www.movilidades.cl

Silvia Loch

Arquitecta y urbanista, magíster en Antropología Social y doctora en Artes Escénicas, además de bailarina de Ballet Clásico, Jazz, Danza Contemporánea. Actualmente, es docente de maestría y doctorado del Programa de Postgraduación en Antropología de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). Sus líneas de investigación actuales son la Arquitectura y Movimiento, Experiencia y Percepción, Etnología Indígena, Danza, Escenografía, Antropología de Objetos, Iconografía y Traducción.

Laci Santin

Ingeniera agrónoma por la Universidad Federal de Paraná (UFPR), magíster en Agroecosistemas por la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). Actualmente, trabaja en el Instituto Chico Mendes de Conservación de la Biodiversidad - ICMBio. Su experiencia se centra en la Educación Ambiental, específicamente en la gestión participativa de unidades de conservación, en lo que ha trabajado temas como: unidades de conservación, control social, agricultura familiar, agroecología, desarrollo territorial sostenible, relaciones de género y plantas medicinales.

Telma Stroparo

Doctora en Geografía, magíster en Desarrollo Regional y profesora adjunta de la Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Desarrolla investigaciones en las áreas de Costos, Sistemas Participativos de Certificación Agroecológica, Agricultura Familiar, Agroecología, Territorialidades, Ecoinnovaciones y Tecnologías Socialmente Disruptivas.

Francisco Ther Ríos

Antropólogo por la Universidad Austral de Chile (UACh), además de magíster en Antropología Social y doctor en Antropología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Hoy, es profesor titular del Departamento de Arquitectura de la Universidad de Los Lagos, y académico de la carrera de Antropología de la misma universidad. Trabaja sobre interdisciplina y complejidad, imaginarios territoriales y prácticas cotidianas, territorio y sustentabilidad, y desarrollo local. Sus principales resultados investigativos han permitido proponer la “Antropología del Territorio” como una aproximación teórica-metodológica.

El conocimiento no se produce en el aislamiento, ni se despliega desde un punto fijo, sino que se construye en relación, en movimiento y en diálogo.

Este libro propone entender las metodologías dialógicas como un archipiélago mayor, donde cada capítulo es una isla con su propia lógica y texturas, pero cuya verdadera riqueza reside en los puentes de sentido que las conectan. A través de una travesía por Chile, Brasil y Ecuador, los autores nos invitan a reconocer la pluralidad de saberes, la centralidad del territorio y la importancia del cuerpo en la investigación social.

- Epistemologías Situadas: El diálogo no como consenso, sino como campo de negociación de sentidos.
- Saberes de la Tierra: La chakra Cañari y las semillas criollas como espacios vivos de resistencia y memoria colectiva.
- Investigación en Movimiento: Dispositivos como cartografías conversadas, maquetas sensoriales y caminatas que se mueven al ritmo de las personas.
- Imaginación de Futuros: El uso de pedagogías críticas y diseño especulativo para democratizar la construcción de horizontes más justos.

¿Cómo investigar, enseñar y actuar en contextos de desigualdad sin reproducir lógicas extractivas del conocimiento?

