



Experiencia intercultural de Investigación Acción Participativa en la Provincia del Neuquén

Experiência intercultural de Pesquisa-Ação Participativa na Província de Neuquén

Intercultural Experience of Participatory Action Research in the Province of Neuquén

Roxana Fraticola

Doctora en Educación

Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina

roxfraticola@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7375-0214>

Celia Mercedes Antileo

Quimeltufe, profesora de Mapuchezungün

Resumen: El estudio explora los procesos de construcción de interculturalidad crítica en escuelas con población mapuche en el departamento Huiliches y Junín de los Andes, Neuquén, Argentina. Utilizando una metodología etnográfica y herramientas cualitativas como entrevistas, observación participante y grupos de reflexión, se analizó la interacción entre docentes, estudiantes y comunidades. Se destaca el enfoque colaborativo con actores mapuche para co-crear conocimiento, integrando perspectivas académicas e indígenas. Los hallazgos muestran tensiones en la implementación de prácticas interculturales debido a factores estructurales y epistemológicos, así como avances en el reconocimiento de saberes mapuche en contextos escolares. El estudio concluye que la educación intercultural requiere una reflexión crítica sobre las relaciones de poder y la participación activa de las comunidades para promover transformaciones educativas significativas.

Palabras clave: interculturalidad; etnografía colaborativa; educación mapuche; investigación-acción participativa; reflexividad crítica.

Resumo: O estudo explora os processos de construção de interculturalidade crítica em escolas com população mapuche no departamento de Huiliches e Junín de los Andes, Neuquén, Argentina. Utilizando uma metodologia etnográfica e ferramentas qualitativas como entrevistas, observação participante e grupos de reflexão, analisou-se a interação entre professores, estudantes e comunidades. Destaca-se a abordagem colaborativa com atores mapuche para cocriar conhecimento, integrando perspectivas acadêmicas e indígenas. Os achados mostram tensões na implementação de práticas interculturais devido a fatores estruturais e epistemológicos, assim como avanços no reconhecimento dos saberes mapuche nos contextos escolares. O estudo conclui que a educação intercultural requer uma reflexão crítica sobre as relações de poder e a participação ativa das comunidades para promover transformações educacionais significativas.

Palavras-chave: interculturalidade; etnografia colaborativa; educação mapuche; pesquisa-ação participativa; reflexividade crítica.



Licencia CC BY NC SA 4.0: Atribución-No Comercial-Compartir Igual-Internacional

Abstract: This study explores the processes of constructing critical interculturality in schools with Mapuche populations in the Huiliches department and Junín de los Andes, Neuquén, Argentina. Using an ethnographic methodology and qualitative tools such as interviews, participant observation, and reflection groups, the interaction between teachers, students, and communities was analyzed. The research emphasizes a collaborative approach with Mapuche actors to co-create knowledge, integrating academic and indigenous perspectives. Findings reveal tensions in implementing intercultural practices due to structural and epistemological factors, as well as progress in recognizing Mapuche knowledge in school contexts. The study concludes that intercultural education requires critical reflection on power relations and active community participation to promote meaningful educational transformations.

Keywords: interculturality; collaborative ethnography; Mapuche education; participatory action research; critical reflexivity.

* Esta publicación se realiza en el marco del proyecto de investigación PGI «Interseccionalidades y pedagogías críticas en derechos humanos en clave territorial: abordajes desde la investigación participante y las metodologías cualitativas». Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, Argentina. Código 24/5008. Enero 2024-diciembre de 2027. Dirigido por la dra. Jessica Visotsky.

*Introducción

Este capítulo refleja la investigación que realicé en las escuelas rurales insertas en comunidades *mapuche* del Dpto. Huiliches, y urbanas de la ciudad de Junín de los Andes¹ en la Provincia del Neuquén con población escolar *mapuche*. Fue realizada desde la perspectiva etnográfica y combiné sus herramientas metodológicas con las correspondientes a otros abordajes, triangulando las fuentes orales con documentos correspondientes al marco normativo. Es así que utilicé las entrevistas en profundidad, la observación participante, las biografías, los grupos de reflexión y acciones por fuera de la dinámica de las aulas, como las visitas a las comunidades y la participación en equipos en los congresos, tanto como el análisis de fuentes normativas emanadas por el sistema educativo provincial y nacional.

Mi contacto con las comunidades comenzó en el año 2007 trabajando en la escuela secundaria CPEM N.º 86 de Costa del Malleo para estudiantes de comunidades *mapuche*. Nos reunimos un grupo de docentes, mayoritariamente no indígenas, formados en profesorado que no contemplaban la educación rural ni la indígena. Juntos realizamos a través de «grupos de reflexión», largas discusiones, reuniones con interlocutores *mapuche* que nos transmitieron sus saberes y expectativas, y recorrimos las comunidades en proyectos realizados con las y los estudiantes. Nuestra intención era construir una idea de interculturalidad que pudiéramos traducir en acciones pedagógicas para desarrollar una didáctica acorde (Fraticola 2020).

Los grupos de reflexión consistieron en una serie de encuentros entre docentes de nivel secundario, muchos de los cuales también trabajan o han trabajado en escuelas rurales de nivel primario de la zona, para reflexionar acerca de sus prácticas y la interculturalidad a partir de lecturas seleccionadas por los coordinadores de los grupos de reflexión, uno perteneciente a la comunidad

* Estas escenas son parte del capítulo "Perspectiva Metodológica y Trabajo de Campo" de la tesis doctoral de Roxana Fraticola, *La Tensión Subyacente entre la Escuela Rural en Contexto Intercultural y la Propuesta de la Escuela Estatal Oficial. Estudio de caso en escuelas rurales de comunidades mapuche del Departamento Huiliches, Provincia del Neuquén*, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue en noviembre del 2022.

¹ Ciudad donde habito desde el año 2002.

mapuche y yo que soy mestiza. Los docentes son parte del personal del CPEM N.º 86. Estas reuniones se realizaron en octubre y noviembre de 2008.

Se organizaron dos grupos de reflexión (GR) de aproximadamente seis integrantes cada uno, que realizaron tres encuentros. En el primero se abordó la diferenciación conceptual entre multiculturalidad e interculturalidad. En el segundo, el tema de la comunicación en el aula y la interculturalidad y en el tercero, la dimensión política analizando el Convenio de la OIT N.º 169 que fue firmado por la República Argentina en el año 2002.

Para realizar la matriz de análisis según el «método comparativo constante». Seleccioné fragmentos sustantivos de los tres encuentros del Grupo II (GR_II) y del primero del Grupo I (GR_I). Utilicé este método de análisis cualitativo de datos en el análisis de la información recabada en entrevistas y conversaciones según Glaser y Strauss (1967) que sugieren una combinación de dos enfoques del mismo. El del proceso de codificación de datos relevantes utilizado para lograr pruebas de determinadas proposiciones, y el de generación de ideas teóricas (nuevas categorías, hipótesis relacionadas) a partir de los datos. Esta combinación se logra por el método analítico de comparación constante, y haciendo al mismo tiempo comparación y análisis, se genera teoría en una forma más sistemática que en la segunda aproximación.

De estas experiencias surgió mi interés por la educación en las escuelas en comunidades *mapuche* y comencé a pensar un problema de investigación. Años después de realizadas estas experiencias, puedo analizar los registros realizados con una mirada desde la distancia. Este distanciamiento permite en palabras de María Teresa Sirvent «*“ver” o “leer” nuestro entorno de una manera crítica convirtiéndolo en objeto del propio pensamiento reflexivo*» (Sirvent 2018, 17).

La investigación se desarrolló en diferentes etapas. En un primer momento se realizaron reuniones a modo de grupos de reflexión, encuentros y conversaciones con docentes, directivas/os, familiares y estudiantes, así a medida que se transitaban las comunidades se fue construyendo un campo a observar y se delimitaron cuestiones, reclamos, situaciones comunicacionales que fueron madurando como problemas de investigación.

Este estudio se desarrolló a partir de una labor etnográfica, distintiva de la antropología social, en tanto marco que permite la comprensión testimonial y teórica de la alteridad y considera que «*la lógica de la vida social modela los métodos de conocimiento social y cómo estos métodos llamados etnográficos desarrollan una extraordinaria sensibilidad para aprehender las alteridades sociales y culturales*» (Guber 2007, 2). Esta reciprocidad incorpora los métodos etnográficos a las relaciones sociales en estudio y resulta de «*una condición de la vida social que es la reflexividad*», de los sujetos de estudio y de los investigadores (2007, 3).

En un segundo momento construí un marco teórico y busqué etnografías realizadas con pueblos indígenas latinoamericanos, centrándome en la Argentina y haciendo foco en las realizadas con comunidades *mapuche* de *Wallmapu*².

² *Wallmapu* (o *Wajmapu* [chezundgun]): Territorio que incluye a las comunidades *mapuche* que se encuentran a ambos lados de la Cordillera de los Andes (Argentina y Chile). Incluye aspectos materiales e inmateriales y la multidimensionalidad de la *mapu*.

En esta segunda etapa, de regreso al campo, me centré en dos escuelas del área rural del departamento de Huiliches donde realicé jornadas de observación participante. Según Adriana Stagnaro, constituye un trabajo de inmersión y participación en el campo de interlocución establecido con los actores, intercambio cuyo producto «*constituirá la base para generar la comprensión de las relaciones sociales desde el interior del juego social*» (Stagnaro 2006, 97).

El observador participante lo hace con carácter de observante externo y participa de actividades ocasionales de mayor o menos duración, y como dice Rosana Guber (2001), son muy sutiles las diferencias entre participación y observación que lo diferencian del participante observador, quien explicita el objetivo de su investigación al desempeñar ciertos roles en el campo (2001, 73).

Realicé entrevistas en profundidad no estructuradas, a interlocutores seleccionados por haber trabajado en escuelas en las comunidades, o en escuelas confesionales con población *mapuche*. Fueron docentes, directoras /es, y *quimeltufe*³. El problema de estudio se fue delimitando y surgieron los temas, que aparecían recurrentemente en las voces de las/los docentes. La entrevista es resultante de una interacción social donde los datos que brinda el entrevistado es la realidad que él construye en el encuentro con el investigador, quien debe aprender el repertorio metacognitivo de sus interlocutores, especialmente cuando pertenecen a universos culturales diferentes (Guber 2001).

En una tercera etapa recuperé toda la experiencia transitada entre 2003 y 2015. Así recapitulé reuniones en las escuelas, conversaciones con estudiantes *mapuche* de formación docente, participación y organización en Congresos de EIB binacionales, trabajo curricular referido a la interculturalidad, trabajo en la Dirección General de Nivel Superior⁴ neuquina y entrevistas *flash*. Entonces comencé a analizar el conocimiento práctico mientras ampliaba el marco teórico a la luz de los resultados del campo.

Durante esos años mantuve largas conversaciones con la *quimeltufe* Celia Mercedes Antileo quien, tiene el *mapuzundgun* como lengua materna y recibió enseñanzas de sus padres según la forma tradicional *mapuche*. Realizó estudios *huinca*⁵ y es cursante del Profesorado en Enseñanza Primaria. Este aprendizaje en las dos culturas, sumado a un don propio de fluida comunicación, y a una convicción de la necesidad de mediación intercultural, le permite transmitir con claridad su conocimiento. La considero una interlocutora plena (el informante calificado de la antropología tradicional) con quien pude discutir largamente los temas de este estudio, pudiendo repensarlos conjuntamente. Mientras progresábamos en la comunicación, de a poco fuimos estableciendo un diálogo que permitió co-construir conocimiento. Caminando en la frontera, fuimos avanzando en comprender-nos.

En algunos años hemos pasado del objetivismo antropológico a la reflexividad y el compromiso con quienes dejaron de ser “informantes clave” para convertirse en compañeros y/o interlocutores de las antropólogas y antropólogos. La etnografía, nuestro principal recurso metodológico para la producción de conocimiento, es ahora

³ *Quimeltufe* (mapuzundgun): Maestros de lengua y cultura *mapuche*.

⁴ Actualmente Dirección Provincial de Educación superior de la Provincia del Neuquén.

⁵ *Huinca* denomina en *mapuchezungun* al blanco, lo no *mapuche*.

un entramado de relaciones en el campo con sabedores, activistas, pares y, finalmente, con colegas en ámbitos académicos. Ello nos condujo a revisar nuestros propios posicionamientos profesionales, como así también a replantearnos el enfoque etnográfico autocentrado en el interés y las motivaciones de los propios investigadores. (Carrasco 2018, 14)

Durante los primeros años mi entrada al campo fue como integrante del sistema educativo. Trabajando como docente⁶, directiva o funcionaria del gobierno provincial (DGES), en el acceso mantuve el lugar con relación a mis interlocutores de la profesora. Llegar de otra provincia permite ver lo cotidiano con otra mirada, la de quien llega a descubrir cómo es ese nuevo lugar elegido para vivir. Como ya expliqué pude ir viendo y construyendo un objeto de estudio.

Cuando en el segundo momento regresé ya con intencionalidad y metodología etnográfica, pude cuestionar mi papel como investigadora y mi relación con las comunidades, lo que me llevó a la pregunta por mi identidad, descendiente de familias que recuerdan antepasados indígenas, afrodescendientes y europeos del sur. El tema de la construcción de un nosotros y ellos es algo que continúo desarrollando en mis conversaciones con Mercedes, quien insiste en «*que el linaje siempre nos llama, hay que encontrarlo*». Por eso cuando estoy en el campo, medir mi distanciamiento es muy difícil ya que se cruza con mi búsqueda de identidad, que es respecto del otro. Los lugares son cambiantes y la renegociación en el campo, constante.

Investigación Acción Participativa

En el devenir de la etnografía, el enfoque tradicional, positivista y de pretendida neutralidad, se ha cuestionado y paulatinamente abandonado. Desde los inicios de la «observación participante» de Malinowsky, hasta la «objetivación participativa» propuesta por Bourdieu, en el *Oficio del Sociólogo* de 1973, y la «investigación acción participativa» de Orlando Fals Borda, en 1986, se fue modificando la relación ente el observador/ investigador y el objeto/sujeto de investigación. En el mismo año, Clifford y Marcus, en *Writing Culture*, definen a la etnografía como textos o narrativas, en el denominado giro lingüístico. Estas etnografías pasan a ser «*una forma específica de producción del Otro, siendo situadas en complejos contextos de relaciones de poder, de dominación y colonización*» (Katzer y Chiavazza 2019, 10).

Según Alfonso Torres Carrillo, la «investigación participativa» surge con dos corrientes: la pedagógica y la sociológica. La pedagógica, cuyo principal referente fue Paulo Freire, relacionada a la educación popular, desarrolló una indagación interdisciplinaria que se denominó «investigación temática», generando la propuesta educativa a partir de la problemática social y que originó el Movimiento de Cultura de Base en Brasil en la década del 60. La otra vertiente, la sociológica, Orlando Fals Borda la denomina «investigación acción participativa»⁷ (IAP) y considera

⁶ Llegué a Neuquén y trabajé en el ámbito docente en el Dpto Huiliches, durante catorce años tras haber vivido casi cincuenta años en una gran ciudad (Ciudad Autónoma de Buenos Aires [CABA]).

⁷ Poco después de realizado el Primer Simposio, en 1977, se planteó la discusión sobre la sigla adoptada por nuestro movimiento: **IAP** (investigación-acción participativa) diferente de IP (investigación participativa), que se había originado por educadores de Canadá, entre ellos Budd Hall, relator de nuestro Congreso. La inclusión de la A significó acción. En aquel momento, con la IAP nos movía el interés de enfatizar la acción existencial comprometida y aclarar la orientación de la participación social, alejando a ésta de influencias liberales o reaccionarias. No obstante, sin tomarnos en cuenta, siguió activa al mismo

el carácter colonialista de las ciencias sociales (Torres Carrillo 2015). Frente al mismo propone una «Sociología de la Liberación» que utilice el método científico *«para analizar, describir y aplicar el conocimiento para transformar la sociedad, trastocar la estructura de poder y de clases que condiciona dicha transformación»* (Fals Borda s/f, 15–6). Esta sociología no es una ciencia aplicada a la liberación, sino una sociología del proceso liberador que trabaja en su concreción, llevando a las personas a su autonomía, y proponiendo escalas de valores diferentes a los de las sociedades dominantes.

Sin embargo, habría que ponernos de acuerdo, los grupos críticos de todas partes, por lo menos en una condición de justicia histórica: que los esfuerzos de interpretación, cambio y construcción de los modelos nuevos se dirijan prioritariamente a beneficiar al pueblo humilde y trabajador que celosamente guardó aquella llave del arca vivencial a través de siglos de penuria, explotación y muerte. Todavía podemos aprender mucho de las formas de creación y defensa cultural, así como de las tácticas de resistencia secular de nuestros humildes grupos de base, formas y tácticas que pueden servir para que todos conjuntamente sorteemos con éxito la época de graves peligros en que nos ha tocado vivir. (Fals Borda 2007, 113)⁸

Fals Borda resolvió las tensiones entre sujeto/objeto de conocimiento, y el investigador desde la dialéctica entre acción y conocimiento, que lleva a una praxis transformadora y a una reflexividad crítica intersubjetiva. La IAP desenvuelve en los bordes, en el campesinado indígena en el Tercer Mundo⁹; y lo marginal, el umbral entre fronteras es considerado más allá de lo epistémico, como un posicionamiento ético y político (Torres Carrillo 2015).

Con respecto a la relación entre el conocimiento popular y el académico en la investigación participativa, Carlos Rodrigues Brandão (2017) no acepta que la IAP *«sea un paradigma que se oponga en términos absolutos a la investigación académica»* (2017, 85). Y agrega: *«Creo que la investigación participativa es una actitud comprometida del investigador y no veo que se oponga en sí misma a la teoría y métodos del estructuralismo, del marxismo, o de las teorías de simbología fenomenológica en antropología»* (2017, 85). Sostiene que hay que crear las condiciones necesarias para que el pueblo tenga acceso al conocimiento académico democratizando las ciencias sociales, y que puedan participar en los centros de producción del saber, así como de las tecnologías modernas, con la finalidad de acceder a la toma de decisiones políticas. *«No se trata de popularizar el saber mediocrizándolo, sino de democratizar el saber que se produce en la Universidad, comprometiéndolo con la causa popular»* (2017, 88). Propone denominar al conocimiento producido en estas circunstancias «saber popular orgánico» superador tanto del «saber erudito» como del «saber popular tradicional». No considera que se esté gestando un nuevo paradigma científico llamado IAP o ciencia popular (Fals Borda 1972), pero lo que sí Brandão puede

tiempo la primera escuela psicologista y experimental de la «investigación acción» de Kurt Lewin, de un sabor diferente, lo cual provocaba ambigüedades y confusiones respecto de nuestra propia posición. Al cabo de unos años, y a partir del Congreso de Cartagena, puede ya resultar conveniente deslindar claramente la IAP de la tradición clásica, positivista y psicologista de la que surgimos hace veinte o más años, como lo han exigido algunos críticos. Podemos descartar entonces la A y llamarnos IP, o, para facilitar la transición, como en este libro aparece: I (A)P (Fals Borda 2009, 320-1).

⁸ Palabras de cierre de Fals Borda en su conferencia inaugural de abril 7 de 1987, auspiciada por el IEPRI de la Universidad Nacional.

⁹ Fals Borda utilizaba la idea del Tercer Mundo, tal como se denominaba a los países independizados, excolonias en los 60 y 70, no alineados con el capitalismo norteamericano ni con el comunismo de la Unión Soviética.

ver, es la oportunidad de transformación epistemológica y metodológica de la ciencia académica a través del compromiso participativo popular.

Pero mi labor es, justamente por eso, una labor de oposición; yo no quiero pensar *como* el pueblo porque quiero pensar *con* él y *a* su servicio, pero tampoco quiero que el pueblo piense como yo. Quiero sí que el pueblo y yo, a partir de un compromiso, sepamos construir. (Rodrigues Brandão 2017, 96)

Desde la Argentina, Teresa Sirvent reflexiona sobre la «investigación participativa» indicando que la participación real es un complejo proceso de aprendizaje de diversos conocimientos y destrezas mentales que «*modifiquen modelos de relación humana internalizados durante años de actividad y explotación*» (Sirvent 2018, 16). Implica un largo camino por el cual no siempre se avanza linealmente en la búsqueda de cambios en diferentes niveles para poder deshacerse de las representaciones sociales inhibitorias de posibilidad de la comprender la desigualdad de las relaciones sociales y materiales en que se vive (Sirvent 2018).

Para Carlos Rodrigues Brandão (2017) hay diferentes grados de participación; el primero es la situación falsamente participativa y hay otros dos que son situaciones diferencialmente participativas. Señala distintos momentos en el proceso de producción de conocimiento: inicio (I), momentos intermedios (II), y final (III). En el inicio se da la definición político-científica de la investigación (¿Para qué? ¿Cómo? ¿A quién se dirige?). En los intermedios se realiza el trabajo para producir el conocimiento (herramientas metodológicas), y en el final se establece cómo se explica acorde al destinatario y el tipo de aplicaciones que tendrá. Cuando en I y III las decisiones son tomadas por el equipo de científicos estamos en una situación falsamente participativa. No existe participación popular, o es poca y subordinada y es considerada para el momento II, solo mano de obra. En las situaciones diferencialmente participativas podemos encontrar que la participación popular sea efectiva en I, II y III; o que participe en I y discuta y se apropie del saber producido en III, sin participar en II, lo que suele darse por cuestiones de tiempo y organización de los propios trabajos¹⁰.

La IAP implica una forma de participación real en el proceso de objetivación de la realidad para generar un conocimiento colectivo acerca de ella, fortaleciendo la organización social, teniendo como finalidad modificar las condiciones de vida de los sectores populares. El modelo de investigación participativa transforma el Objeto de estudio en Sujeto participante en la construcción colectiva de conocimiento, que se transforma en instrumento de lucha social. Propone la centralidad de su participación en la toma de decisiones en todo el proceso de investigación. Los tres ejes de esta perspectiva son la investigación, la participación y la praxis educativa considerada como acción social que busca la formación de conciencia, de un nuevo pensamiento y la modificación de la organización social (Sirvent 2018).

El debate metodológico sobre la dicotomía «externalidad» e «internalidad» referido al Sujeto que conoce respecto de lo que va a conocer, expresado por la búsqueda de la verdad objetiva o la

¹⁰ Carlos Rodrigues Brandão (2017) narra su experiencia con obreros metalúrgicos en São Pablo que le dijeron «*Discutir sí, participar no. Porque nosotros trabajamos ocho horas por día, a veces duplicamos el tiempo y trabajamos dieciséis horas. Nuestro trabajo es producir coches y nuestro trabajo político es producir una lucha sindical, una lucha política, no hacer investigación*» (2017, 93).

interdependencia de este sujeto con la realidad se posiciona desde una postura contemplativa. En cambio, la que deviene de la concepción de «sujeto participante» de la IAP, es la de una intención emancipadora que busca que él mismo logre una ruptura crítica. Para lograr este objetivo a través de la construcción colectiva del conocimiento, la IAP propone la «*construcción de espacios de enseñanza-aprendizaje desde un abordaje del paradigma de la educación popular*» (Sirvent 2018, 18).

«Pensando juntas» y la reflexividad. Una forma otra de generar conocimiento académico

El trabajo que hemos venido realizando con Mercedes Antileo puede inscribirse dentro de la línea de la Investigación Participativa, en la perspectiva de la Antropología Colaborativa¹¹ que propone un intercambio de conocimientos entre indígenas y académicos, en espacios que permitan resaltar la subjetividad y prácticas indígenas, de co-creación e innovación teórica, de abierta discusión metodológica y las autoetnografías. Esta perspectiva dialoga con la de la Antropología Comprometida que Charles Hale¹², quien la define como una antropología activista y que implica la participación directa del investigador en los procesos sociales cuyos actores participan de todo el proceso desde la construcción del tema hasta la divulgación de resultados (Carrasco 2018).

Ya desde Geertz en 1978, se considera que los nativos pueden “ofrecer interpretaciones de primer orden acerca de su cultura” (Podestá Siri 2008). Rossana Podestá Siri, en sus estudios con los niños nahuas mexicanos de Puebla (1987/1994), se preguntó cómo se pueden conocer los temas centrales de una cultura, ordenando las lógicas propias de la otra cultura para poder estudiarla. Encontró que la forma es la interlocución¹³ correspondiente a la «antropología dialógica» propuesta por Gasché en 1999, donde el sujeto sea activo y creativo, que permita estudiar los procesos «*identitarios manifiestos en el contraste étnico y/o nacional, dando a los nativos la posibilidad de mostrar cómo se entretajan y organizan sus mundos a partir de una serie de actividades evocadas por nosotros, pero ejecutadas, planeadas y organizadas por ellos*» (Podestá Siri 2008, 428).

La «investigación colaborativa» resitúa la práctica en una interacción entre el trabajo de campo y la escritura, en cada fase de la investigación trabajando y logrando «pensar juntos»; afirmando las relaciones intersubjetivas, las diferentes perspectivas y trayectorias, brindando herramientas conceptuales y metodológicas, permitiendo la toma de conciencia de los procesos históricos que han provocado la invisibilización, injusticias e inequidades para poder revertirlas. Es una perspectiva de desafío de las jerarquías y del conocimiento dominante (Rodríguez y Alanis 2018).

¹¹ Joanne Rappaport (2015), por ejemplo, ha encarado una metodología de trabajo con intelectuales indígenas del Consejo Regional Indígena del Cauca (cric), en Colombia, que se enmarca en la «antropología colaborativa». Este enfoque concibe a la etnografía como la posibilidad para el intercambio de teorizaciones y conocimientos entre indígenas y académicos, como un espacio de conversación para la co-construcción conceptual. A diferencia de lo planteado por James Clifford y George Marcus (1986) respecto de la etnografía como producto textual, Rappaport sostiene que la investigación en colaboración apunta a resaltar el papel de los sujetos y sus prácticas durante las interacciones, siendo ellos mismos autoetnógrafos en el proceso de innovación teórica y discusión metodológica (Carrasco 2018, 15).

¹² Charles Hale (2006) elaboró su teoría durante la investigación de la defensa territorial maya en Guatemala (Carrasco, 2018).

¹³ Se propone brindar una situación real de comunicación para interactuar donde los sujetos se colocan frente a frente como protagonistas culturales y se desencadene una serie de interrogantes que ellos mismos sacan a relucir. «*quiero que me cuentes cómo eres tú y tu comunidad para que yo te cuente cómo es la mía y como soy yo*» (Podesta Siri 2008, 428).

Mariela Eva Rodríguez avanzó en esta idea del compromiso sumada a la perspectiva de la «investigación militante» de Laura Kropff, y nos dice que no es sólo un compromiso con los intereses de los grupos indígenas, sino que hay que ir más allá y producir conocimiento académico al participar en los proyectos de intervención política. Junto a Marcela Alanis, proponen la «investigación autoetnográfica», por la cual el mismo grupo se estudia. Involucra a los protagonistas, actividades y reflexiones, pero señalan que hay que considerar las diferencias según la pertenencia a grupos subalternizados o no, que aparecen como diferencias interpretativas- a veces conflictivas- entre los indígenas y los investigadores no indígenas. *«concebimos a la etnografía como una práctica política que –además de estar orientada por la teoría– posibilita instancias colectivas de producción conceptual y teórica»* (Rodríguez y Alanis 2018, 77).

Jessica Visostsky (2013) consideró que es un imperativo ético-político respetar la crítica grupal que permite a los sujetos ser intérpretes de su realidad, tanto del *«conocimiento de los procesos sociales como la resignificación que la misma investigación desencadena en los sujetos partícipes de esa realidad»* (2013, 121).

En la Etnografía Colaborativa el objeto de análisis es la experiencia etnográfica o estilo de producción de conocimiento social en sí misma (Katzer y Samprón 2012). Por su parte Luke E. Lassiter (2005), realizó un recorrido de la historia de la etnografía colaborativa desde su inicio hasta sus manifestaciones actuales (feminismo, la antropología humanista y la etnografía crítica) y distinguió como características de la etnografía colaborativa a la acción participativa y recíproca, el compromiso ético entre etnógrafos y «consultores» -ya no considerados informantes-, cuya relación es central en el trabajo de campo y la co-construcción colaborativa de textos. Propuso una reflexión acerca de la dimensión subjetiva, considerando la sensibilidad del investigador con sus interlocutores, colaboradores, que le permite ver otros planos de sus conocimientos, apertura que tiene que ser encarada con responsabilidad, garantizando la privacidad, sin aproximaciones engañosas y estableciendo vínculos con continuidad temporal.

Según el mismo autor la investigación colaborativa es similar a la investigación-acción participativa, pero se diferencia en que *«involucra consultores en la construcción de formas etnográficas finales (cualesquiera que sean), y al hacerlo tiene el potencial de extender las conversaciones de campo sobre la diferencia en la coproducción de conocimiento etnográfico y más allá»* (Lassiter 2020). *«La etnografía así concebida es reflexiva, se halla articulada a la vida privada en una especie de inter-subjetividad, consolidándose a través de la experiencia propia y la de los interlocutores»* (Katzer y Samprón 2012, 62).

Trabajando en el análisis de lo acontecido en el campo, tuve la oportunidad de resituar la experiencia en las comunidades, cruzando notas de campo con los vívidos recuerdos de las actividades sostenidas en el tiempo, a la luz del marco teórico ampliado y ahora comprendido desde otra perspectiva resultante de los años pasados, inmersa en el ámbito educativo neuquino. He dejado la actividad docente en el 2016 y fuera de la vida institucional pude ver otras dimensiones en los hechos.

El abordaje de la implicación-reflexiva considera a los acontecimientos dados en la práctica como las unidades de interpretación, al respecto Adriana Stagnaro (2006) dice:

El marco interpretativo está elaborado en base a la forma en que la praxis del investigador es reinvestida en su totalidad en el campo, horizonte desde el cual interpelará a los “datos” relevados de las descripciones y relatos, integrándolos no ya como datos provenientes de una total exterioridad, sino como productos comunicacionales que han emergido de la interacción. (2006, 98)

El concepto de «reflexividad del investigador» se define, tras un desarrollo teórico iniciado por la antropología en 1980, como «*la conciencia sobre su persona y los condicionamientos sociales y políticos*» (Guber 2001, 48). La reflexividad de la población, opera en la cotidianeidad y es finalmente el objeto de estudio del investigador (2001, 49). La reflexividad del trabajo de campo es «*el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad*» de las reflexividades del sujeto cognoscente y del sujeto de investigación. (2001, p. 53). El investigador realiza un tránsito desde su reflexividad a la del nativo, y lo va construyendo como objeto de estudio e interlocutor.

¿Quién soy en el trabajo de campo?

Como ya se ha repetido en la antropología clásica el investigador mantenía una supuesta posición externa, de observador lejano que recolectaba información:

El surgimiento de las ciencias sociales se realizó a través del establecimiento de una separación entre el investigador y sus sujetos, de la presentación del investigador como figura específica y de la constitución de un medio capaz de segregar sus propios modos de reconocimiento y transmisión, todo ello en un esfuerzo por diferenciarse de los sujetos, y de su mundo social erigido en objeto de investigación. (Althabe 2006, 17)

Gérard Althabe (2006) [1992], analizando la antropología de la cercanía en Francia a lo largo de la década de 1980, vio cómo se conserva el dispositivo epistemológico por el cual el conocimiento antropológico sólo puede darse en el interior de un universo extraño al investigador, donde la legitimidad científica seguía considerándose en relación con la distancia respecto del «sujeto» investigado, con la impronta de Emile Durkheim en la mimetización con las ciencias exactas. Cuando el antropólogo empieza a estudiar el presente de su sociedad, abandonando la antropología de lo lejano que se desarrolló en las colonias, surge el tema de cómo mantener el dispositivo y entonces busca transformar, forzar una situación de lejanía en su cultura y presente convirtiéndolo en un universo extraño¹⁴. Observando estudios realizados en los suburbios, o con grupos de inmigrantes ve cómo en la búsqueda de distancia social del investigador se transformaba en una separación etnocultural. En este marco, señala que entonces el investigador se debe preguntar acerca de la legitimidad de su intrusión en el campo y que éste es un tema de discusión permanente.

Mientras el investigador estudiaba universos para él remotos, era un agente extranjero a esa población, distancia que se problematizó cuando los antropólogos surgieron de la periferia y llevaron a una reflexión sobre el conocimiento y los sistemas de clasificación producidos (Guber 2001).

¹⁴ En el texto original, Althabe utiliza la palabra *étranger* cuya traducción es extranjero, pero también extraño.

Con las propuestas de la antropología colaborativa y la investigación participativa, el papel del investigador es mucho más compleja ya que interpela los modos de construir el conocimiento y el propio lugar que ocupamos en el campo. Rodríguez y Alanis (2018) se preguntaron quiénes son y reconocieron que a lo largo de su trabajo¹⁵ se «*produjeron transformaciones tanto en sus sentidos de pertenencia como en las maneras de relacionarse entre sí, con las agencias estatales y con las antropólogas que acompañamos el doble proceso de reemergencia y resurgimiento indígena*» (2018, 73). Rodríguez se preguntó si lo que ella hace es autoetnografía, si es parte de los «*sujetos que al yuxtaponer posiciones contrapuestas desde el punto de vista hegemónico producen incomodidad*»¹⁶ (2018, 82). Recordó que la habían una vez definido como «*la que los fue a estudiar*», pero otras veces eran consideradas NyC (nacidas y criadas). Pudo darse cuenta de que no estudiaba «*“alteridades”, sino los diferentes nosotros en los que, según el contexto de enunciación, me encuentro adentro y/o afuera*» (2018, 82).

Letizia Katzer también analizó el lugar del investigador, con las proximidades y distanciamiento que provocaba su llegada al campo¹⁷ según fuera identificada o no con la agencia estatal, al ser interpelada por su pertenencia a la universidad o el financiamiento de la investigación. Vio que la llegada al campo no es inaugural de la relación con los indígenas pues como dice Pacheco de Oliveira la relación colonial es anterior y por lo tanto nuestro lugar en el campo ya es pensado previamente por el grupo. Es por esto que las primeras reuniones tienen que ser orientadas a renegociar el lugar que se ocupa en el campo (Katzer y Samprón 2012).

Palabras de la Quimeltufe Celia Mercedes Antileo

Me es grato poder contar y compartir a través de este escrito el trabajo de investigación, que me invito hacer la profesora Roxana Fraticola para acompañar y ser parte de la tarea que ella estaba llevando a cabo.

Fue una tarea medio difícil para mí y tengo que admitir que los recuerdos de infancia estaban latentes en mi interior en esos días, en ese tiempo. Reencontrarme con mi máspreciado y también resentido sentimiento en parte, ¡no en todo claro! con lo que respecta a mi vivencia como niña y estudiante de escuela primaria y luego recordar mi secundario más adolescencia y luego la formación terciaria y mi vida como joven. Eso fue un recorrido muy fuerte, recordar los procesos que tuve que vivir a mi corta edad, y así sucesivamente se va tejiendo mi historia de vida con altos y bajos, con contratiempo y trabas, transitando este camino de la escolaridad. Siendo yo de origen

¹⁵ Mariela Eva Rodríguez y Marcela Alanis han trabajado juntas en la Secretaría de Estado Derechos humanos de la Prov. de Santa Cruz, que en el 2007 quedó a cargo de la ejecución de la Ley Nacional n.º 26.160 de relevamiento técnico, jurídico y catastral de comunidades indígenas y con la intención de que el relevamiento contara con las garantías adecuadas solicitó la regularización, mediante asamblea de elección de representantes, del Consejo de Participación Indígena (CPI) –órgano consultivo del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI). También trabajaron juntas en la institucionalización de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (MEIB), una de las ocho modalidades transversales al sistema educativo, previstas en Ley Nacional de Educación n.º 26.2061. En esta provincia la modalidad tuvo autonomía y una jerarquía similar a la de los niveles educativos, En el 2010 Alanis quedó como coordinadora de la MEIB.

¹⁶ Los llamados «otros inapropiados» por Trinh T. Min-ha, en 1991 (Rodríguez y Alanis 2018, 82)

¹⁷ Letizia Katzer realizó trabajo de campo con comunidades Huarpes en el NE de Mendoza y con los Qom. Ver https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/05_Informe_Especial_N%C3%B3mades-del-siglo-XXI.pdf

mapuche inserta y atravesada por la enseñanza y formación de la escuela sistemática homogénea.

La investigación me ha servido para mirar y recordar todo con mayor cautela, ver con mayor claridad, revisar todo de nuevo y desde ahí pude resignificar mucho de lo ya aprendido allí. Por eso de forma personal, estaré eternamente agradecida por haber sido parte del camino que transitamos. Este trabajo de investigación me permitió a mí como persona reinventarme para volver a surgir como la persona que siempre fui desde mis ancestros. Lo más fascinante de todo este recorrido es que me permite hoy, pararme desde ese lugar como «che», como persona tal como predijeron mis ancestros desde ante de la concepción de mi ser «yo». Esto dio lugar a que yo me encontrara con los designios de mis antepasados y el de mis padres y desde ahí hoy poder tener un timón y un ancla para cumplir la misión a la que fui enviado ser un ser humano en tierra.

Fueron 4 años de trabajo de encuentro, conversaciones, observaciones análisis, conceptos y frases que usamos nosotros como nativos de la zona y pueblo originario de esta región. Preguntas y repuesta y puesta cuestión, y en tensión del por qué se usa frases como (...) y no como esto otro. Y porque se dice así y no de esta otra forma.

Fue tiempo de mucho aprendizaje y de enseñanza. Muy importante enriquecedor, de trabajo interno y externo de cuestionamiento personal e individual, pero al finalizar el trabajo fue muy placentero y de mucha riqueza cultural como sujeto.

Mi agradecimiento.

Palabras finales

Cerramos este artículo recordando un encuentro de educación intercultural en Chile, donde conversando con los *lagmnién* explicité mis dificultades para aprender *mapuzundgun* y me dijeron que era cuestión de tiempo para poder lograr una apertura desde el corazón. En ese momento «iba a escuchar la lengua». Mi idea de aprendizaje intelectual no me iba a servir nunca. En el campo he pasado por un ciclo de roles, de profesora a aprendiz, de quien registra a quien puede gestionar, algunos me tratan como hermana y para otros soy «la extranjera».

Tal vez el **nosotros y ellos** identificado como *mapuche ca huinca*, al ser cruzado por la interculturalidad crítica pueda ser redefinido. Podemos ser un **nosotros**, dispuestos y comprometidos a buscar una sociedad en la que se haya superado el colonialismo del poder, del saber y de la naturaleza, descolonial y de-colonizada, con relaciones equilibradas y justas, generando un conocimiento y un diálogo verdadero, pisando en ambas partes de la frontera. Y en contraposición los **otros**, sumergidos en las relaciones de poder, colonialistas y colonizados, que según la mirada de Fanon (1961) son los oprimidos que alojan al opresor en su interior, y se encuentran aislados en trincheras, cristalizados a ambos lados de la frontera. Encuentro que este lugar puede ser el camino propicio, de posibles acuerdos, pero especialmente de disensos, en la construcción política de una alteridad crítica.

Referencias

Althabe, Gérard. 2006. «Hacia una antropología del presente». *Cuadernos de Antropología Social* 23.

Carrasco, María. 2018. «Introducción». En *Campos de interlocución y políticas de reconocimiento indígena en Argentina*, editado por María Carrasco, 13–17. Antropofagia.

Fals Borda, Orlando. s. f. «¿Es posible una sociología de la liberación?» <http://www.ramwan.net/restrepo/politicas/fals%20borda-es%20posible%20una%20sociologia%20de%20la%20liberacion.pdf>.

Fals Borda, Orlando. 1972. *Ciencia popular, causa popular*. Fundación Rosca de Investigación y Acción Social.

Fals Borda, Orlando. 2007. «Por un conocimiento vivencial». *Revista Aquelarre* 1: 103–114. Centro Cultural de la Universidad del Tolima.

Fals Borda, Orlando. 2009. «Experiencias teórico-prácticas». En *Una sociología sentipensante para América Latina*, 303–365. Siglo del Hombre.

Fanon, Frantz. 1974 [1961]. *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.

Fraticola, Roxana. 2020. «El silencio, la observación y el uso del mapuzungun en las aulas: un estudio de caso en escuelas insertas en comunidades mapuche del Departamento Huiliches, Neuquén». *Revista Nuestra América* 8 (julio-diciembre): 16.

Fraticola, Roxana. 2022. *La tensión subyacente entre la escuela rural en contexto intercultural y la propuesta de la escuela estatal oficial: estudio de caso en escuelas rurales de comunidades mapuche del Departamento Huiliches, Provincia del Neuquén*. Tesis doctoral, Universidad Nacional del Comahue. https://www.academia.edu/108971239/La_Tensi%C3%B3n_Subyacente_entre_la_Escuela_Rural_en_Contexto_Intercultural_y_la_Propuesta_de_la_Escuela_Estatal_Oficial_Estudio_de_caso_en_escuelas_rurales_de_comunidades_mapuche_del_Departamento_Huiliches_Provincia_del_Neuqu%C3%A9n_Tesis_doctoral_Roxana_Fraticola.

Glaser, Barney, y Anselm Strauss. 1967. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.

Guber, Rosana. 2001. *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.

Guber, Rosana. 2007. «Métodos etnográficos en uso y discusión en la antropología argentina». <https://core.ac.uk/download/pdf/84703455.pdf>.

Lassiter, Luke Eric. 2005. *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.

- Lassiter, Luke Eric. 2020. «Etnografía colaborativa». <https://www.marshall.edu/lassiter/styled-3/index.html>.
- Katzer, Lorena, y Hugo Chiavazza. 2019. «Una introducción a las perspectivas etnográficas contemporáneas en Argentina». En *Perspectivas etnográficas contemporáneas en Argentina*, editado por Lorena Katzer y Hugo Chiavazza, 7–21. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Katzer, Lorena, y Anahí Samprón. 2010. «Praxis etnográfica y subjetivación indígena: narrativas sobre los “harpes”». *Question/Cuestión* 1 (27) (julio-septiembre). <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1026>.
- Katzer, Lorena, y Anahí Samprón. 2012. «El trabajo de campo como proceso: La “etnografía colaborativa” como perspectiva analítica». *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social* 1 (2) (octubre-marzo): 59–70. <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/26/21>.
- Podestá Siri, Ricardo. 2008. «El nativo, la otra cara de los proyectos interculturales». En *Educando en la diversidad cultural: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, editado por Mónica Bertely, Jorge Gasché y Ricardo Podestá, Abya-Yala.
- Rappaport, Joanne, y Adolfo Ramos Pacho. 2005. «Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico». *Historia Crítica* 29 (enero-junio): 39–62. Universidad de Los Andes.
- Rodríguez, María E., y Mariana Alanis. 2018. «Política indígena, gestión participativa y etnografía colaborativa en la provincia de Santa Cruz». En *Campos de interlocución y políticas de reconocimiento indígena en Argentina*, editado por María Carrasco, 67–86. Antropofagia.
- Rodrigues Brandão, Carlos. 2017. *Educación popular de ayer y de hoy*. Biblos.
- Sirvent, María T. 2018. «De la educación popular a la investigación acción participativa: Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias». *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 5 (1): 12–29.
- Stagnaro, Andrea. 2006. «De antropóloga externa a antropóloga local: diferentes modos de implicación». *Cuadernos de Antropología Social* 23: 81–103.
- Torres Carrillo, Alfonso. 2015. «La investigación acción participativa: Entre las ciencias sociales y la educación popular». *La Piragua* 41 (noviembre): 11–20. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.
- Visotsky, Jessica A. 2013. «Métodos cualitativos e investigación participativa: Reflexiones desde la praxis en Argentina». *Paideia* 53 (julio-diciembre): 117–141.

Biodata

Roxana C. Fraticola: Doctora en Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Becaria del Ministerio de Educación de la Nación para el Perfeccionamiento Docente en Educación Intercultural Bilingüe, Universidad Mayor de San Simón, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. PROEIB Andes-FUNPROEIB, Cochabamba, Bolivia. Especialista en Currículo y Prácticas Escolares en Contexto. (FLACSO); Diplomatura Superior en Constructivismo y Educación (FLACSO); Diplomatura Superior en Currículo y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO); Licenciada en Educación (Universidad Nacional de Quilmes). Profesora Superior de Pintura Mural (Escuela Superior de Bellas Artes Ernesto de la Cárcova). Ha participado es diversos proyectos de investigación en el Departamento de Humanidades. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. Argentina; en el Instituto Nacional de Formación Docente y el Instituto de Formación Docente N°8 (IFD N°8) de la Prov. del Neuquén. Fue Coordinadora del proyecto jurisdiccional de investigación de la Dirección General de Nivel Superior del CPE de la Provincia del Neuquén, (2012-2015). Es docente jubilada como directora del IFD N°8 de Junin de los Andes, Neuquén y Asesora de la Dirección General de Nivel Superior, Neuquén. Fue profesora de las cátedras de Didáctica General, Didáctica de las Artes Visuales y de Pedagogía en Nivel Superior. Es pintora y escultora y fue docente de educación artística en diferentes niveles educativos y en educación no formal en las Provincias de Buenos Aires y Neuquén.

Celia Mercedes Antileo: Quimeltufe, profesora de Mapuchezungün. Perteneciente a la Comunidad mapuche Linares, nacida y criada en Nahuel Mapi de la misma comunidad de origen mapuche, parlante hablante de Mapuchezungün.