

Perspectivas de la participación y la justicia social

Luz Marina Hoyos Vivas

Psicóloga. Consultora del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

En la actualidad la idea de lograr que los ciudadanos constituyan el eje central del desarrollo comunitario predomina en las prácticas que se implementan en este campo. Por ello, la mayoría de estas promueven la inclusión ciudadana y aseguran ser participativas.¹ No obstante, tanto el concepto como las formas de inclusión y participación varían enormemente. En este artículo mostraré que estas prácticas y concepciones están muy articuladas con la noción de justicia social que las soporta, y que ello también incide en los procesos educacionales presentes en ellas.

Algunos enfoques del desarrollo participativo están encaminados a generar espacios incluyentes para quienes han sido socialmente excluidos por consideraciones de clase social, género y raza. Se proponen aliviar la pobreza y crear condiciones para su inserción en las estructuras sociales existentes. El concepto de justicia social que subyace en estas perspectivas es la aspiración a que todas las personas tengan acceso a los servicios sociales y puedan salir adelante. Por esa razón, la finalidad de los procesos educacionales desarrollados desde esta perspectiva es ofrecer a los excluidos los mecanismos y destrezas que necesitan para insertarse y tener éxito en

la sociedad. Esos enfoques no abordan cuestiones de poder y, de hecho, tienden a reproducir las estructuras dominantes.²

Otros enfoques al desarrollo participativo están orientados a potenciar la capacidad de transformación de las personas, fomentar el pensamiento crítico y trabajar en forma cooperativa con miras a lograr el cambio social. El concepto de justicia social implícito en ellos se basa en la búsqueda de una distribución equitativa de los recursos, en la posibilidad de autodeterminación de los individuos y en el potencial de su interacción democrática con los demás, en la búsqueda de una transformación.³ Los procesos educacionales orientados desde esta perspectiva, ponen en tela de juicio las relaciones de poder existentes tanto en la educación como en la sociedad, fomentan el pensamiento crítico y persiguen el cambio social.

Análisis de una experiencia personal en relación con ambas perspectivas

He trabajado muchos años en el ámbito del desarrollo comunitario. A lo largo de ellos me he

integrado de forma activa en diferentes actividades de la educación formal e informal. Esta experiencia ha sido fuente de desafíos, aprendizajes e interrogantes acerca del significado de la educación, así como del papel que esta desempeña en la búsqueda de la justicia social. Me detendré en dos de las conclusiones más significativas a las que he llegado en este camino. Intentaré examinar esas experiencias desde el punto de vista de la participación que se ha fomentado, el concepto de justicia social, y las ventajas y desventajas en dicho contexto.

La primera experiencia estuvo basada en la idea de que la función de los agentes externos en el desarrollo comunitario consistía en diagnosticar con precisión los problemas de la comunidad, elaborar soluciones eficaces y ponerlas en práctica con la participación de sus miembros. Esta última tarea entrañaba un proceso de enseñanza informal destinada a capacitar a la comunidad y permitir a los ciudadanos trabajar con eficacia en su propio desarrollo.

La segunda fue orientada por el enfoque de la Investigación Acción Participativa (IAP). En ella se entendía que la función de los participantes externos consistía en facilitar un proceso pedagógico para el análisis crítico de la situación social existente en la comunidad, que llevara a las personas a movilizarse en aras de lograr un cambio significativo. Así, la comunidad y los agentes externos se involucraron conjuntamente en un proceso de investigación-acción encaminado a la transformación de la realidad.

Certidumbre del planeamiento técnico vs. fomento de la participación comunitaria

Acababa de terminar mi pregrado cuando una organización no gubernamental (ONG) me invitó a unirme a un grupo de profesionales que iba a diseñar un programa integral para el desarrollo socioeconómico de una comunidad. Ésta estaba enclavada en una zona rural cercana a la ciudad de Cali, en Colombia, con una población de alrededor de 1 500 personas, casi todas de la raza negra. Las principales fuentes de sustento eran la pesca y los cítricos cultivados en pequeños huertos, heredados de sus antepasados; carecía de agua potable y servicios de salud. Había dos escuelas de educación primaria, cuyas edificaciones reflejaban, a un mismo tiempo, la pobreza del lugar y las precarias condiciones de los servicios básicos y de atención por parte del Estado. Los techos tenían filtraciones, no había baños, las aulas eran muy calurosas y solo contaban con dos ventanas pequeñas en la parte alta de las paredes. Al preguntar por qué estaban en un lugar tan alto, un maestro explicó que se trataba de garantizar que los niños no se distrajeran con lo que ocurría

afuera y prestaran atención a las clases. Es decir, los niños permanecían por largas horas en aulas oscuras, repitiendo lecciones interminables y se evitaba cualquier tipo de contacto con el entorno.

El equipo técnico de la ONG, integrado por un ingeniero, un economista, una enfermera y yo, debía elaborar un programa sustentable que ayudara a la comunidad a satisfacer sus necesidades. En ese momento creíamos que nuestra misión técnica era diseñar programas eficaces para mejorar el bienestar de las personas. De este modo, nos aplicamos en la tarea de realizar una investigación exhaustiva guiada por nuestro concepto lineal de la planeación, que consistía en realizar diagnósticos, detectar problemas, realizar análisis técnicos, idear actividades para combatir las causas de los problemas, y ejecutar programas con la participación de la comunidad.

Dentro de este marco, preparamos un diagnóstico del lugar, basado en datos estadísticos, que analizamos dentro de un contexto nacional y regional. Sobre la base de esa información, llevamos a cabo un análisis multidisciplinario que integraba diferentes problemas. Después, preparamos un programa conformado por varios proyectos sociales en distintas áreas, que contemplaba la función que debía desempeñar cada participante. El de salud propuso un servicio de unidades de rehidratación oral, basadas en la participación de la comunidad, para niños afectados por enfermedades gastrointestinales. Además, el programa preveía una solución destinada a garantizar el agua potable, a fin de prevenir numerosas enfermedades, como las diarreas. Los de educación formal incluían la reparación de los edificios escolares, así como la capacitación de los maestros y la consolidación de la Asociación de padres y maestros con miras a fomentar la participación familiar. Por tratarse de una ONG, también defendíamos los derechos de los ciudadanos y nos pusimos en contacto con el gobierno del lugar a fin de negociar su involucramiento en los proyectos que así lo requirieran. Por último, ideamos una serie de actividades de capacitación a fin de ofrecer a la comunidad herramientas para emprender las actividades «participativas». El propósito de este proceso de educación informal era transmitirles a los diferentes grupos aquellas habilidades y conocimientos técnicos que debían poseer para que pudieran desempeñar las funciones prescritas técnicamente.

El programa estaba guiado por un gran deseo de ayudar, y el compromiso con acciones que facilitarían a las personas satisfacer necesidades fundamentales. Gracias al análisis multidisciplinario, pudimos elaborar un proyecto integral que contribuyó a solucionar problemas que estaban afectando la calidad de vida de los ciudadanos. La defensa de los derechos de los

niños fue una acción pedagógica que invitaba a los funcionarios del gobierno a reflexionar sobre este importante asunto.

El programa se elaboró y puso en práctica a partir de lo que entonces considerábamos un proceso participativo. Se alentó a la comunidad a participar, ya que había muchas formas en que podían ayudar al equipo técnico y a la ONG. Las personas se integraron mediante la labor de capacitación, y muchas de ellas trabajaron como voluntarias durante la ejecución del programa. Sin embargo, jamás tomaron parte en la toma de decisiones; la índole de su participación era prescrita por el equipo técnico y sus conocimientos nunca fueron tomados en consideración; en resumen, sus saberes, experiencias, y su forma de ver el mundo y el desarrollo, fueron ignorados.

Nuestra labor se basó en el criterio de que existe una realidad objetiva que debe ser interpretada por aquellos que saben cómo hacerlo. Ese hecho tuvo consecuencias tanto en el programa como en la capacitación. Con respecto al programa, significaba que solo había una forma de lograr el desarrollo comunitario: el concebido por los técnicos. El enfoque de la capacitación nos llevó a lo que Paulo Freire denomina «educación bancaria»,⁴ en la que aquellos que saben transmiten sus conocimientos a quienes los ignoran. Esta fórmula, sustentada en la hegemonía de la racionalidad técnica, negaba la subjetividad del conocimiento. Cuando trabajamos con la información estadística y elaboramos el programa estábamos buscando una realidad objetiva medible. Al actuar de esa forma, nos considerábamos dueños del conocimiento y, sobre la base de esa autoridad técnica, adoptamos decisiones y tomamos medidas *para* los ciudadanos, pero no *con* ellos.

Pasamos a ser reproductores del sistema que nos había educado. Aunque nos habíamos escandalizado al ver las ventanas en lo alto de los muros de las aulas, levantamos altas tapias de conocimientos técnicos que nos impidieron ver el mundo y la realidad de la gente. La información técnica objetiva levantó una barrera entre nosotros y los integrantes de las comunidades. No nos percatamos de que estábamos reproduciendo el orden que la sociedad nos había asignado. Participamos en lo que Freire calificara como «intento por mitigar el poder de la opresión».⁵

Las nociones de conocimiento, desarrollo social y educación promovidas por la ONG y el equipo técnico —su representante en aquellos momentos— tiene raíces históricas y sociológicas. Las evidencias dan fe de que la educación suramericana se inició en el contexto de las relaciones imperiales durante el período colonial.⁶ En la colonia, la enseñanza estaba dirigida a evangelizar, dirigir a las personas y certificar que algunas

de ellas, quienes ostentaban el poder del conocimiento occidental, eran capaces de gobernar.⁷ Se consideraba que seguir el modelo cultural europeo era la vía para alcanzar el desarrollo, para civilizarse. De entonces acá muchas cosas han cambiado, pero aún está vigente la idea de que la educación es el camino para imponer la supremacía de la cultura dominante, y el desarrollo, como la asimilación de modelos extranjeros.

Adicionalmente, estábamos reproduciendo el concepto colonial de que existen personas con la capacidad natural, emocional y racional para gobernar, que fuera el inicio del sistema antidemocrático que aún persiste en muchas de las costumbres y organización social. Españoles y criollos blancos eran educados para mandar, mientras que los indígenas eran evangelizados o se les capacitaba para llevar a cabo tareas concretas. Hoy en día, de alguna manera, el sistema sigue repitiendo el mismo modelo en el que las clases media y alta reciben educación universitaria a fin de prepararlas para dirigir, mientras que campesinos y trabajadores reciben una enseñanza básica para integrar la fuerza laboral. En la bien intencionada intervención que hicimos, asumimos el papel del conocedor, educado para decidir, y una concepción del desarrollo como la imposición de un orden ajeno a las poblaciones con las que estábamos trabajando.

El análisis de esta experiencia resulta importante no solo como una autorreflexión sino como base para poner en tela de juicio numerosas intervenciones ejecutadas hoy por algunas ONG y organismos internacionales, que fomentan la participación para respaldar posturas y soluciones ya establecidas como objetivos institucionales, y por ello entienden que el involucramiento de las personas consiste en apoyar sus proyectos, habida cuenta de que los planes generales ya prescritos no pueden ser cambiados.⁸ Muchas organizaciones han mejorado las metodologías promoviendo la participación de las bases desde el inicio del proyecto. Al ponerlas en práctica, fomentan el desarrollo de diagnósticos y las soluciones basadas en el conocimiento del lugar. Sin embargo, en muchos casos, hay objetivos institucionales que se proyectan de modo sutil a las comunidades⁹ y sus medidas e intervenciones se enmarcan en las relaciones estructuralmente asimétricas que existen entre los participantes externos y la comunidad.¹⁰

Desafío al conocimiento técnico y fomento del pensamiento crítico

Años después, habiendo tomado conciencia de sus implicaciones, me distancié del paradigma que

había orientado mi labor anterior. A partir del enfoque de la IAP, propuesto por Fals Borda, me uní a un programa de acción social que integraba tanto agentes comunitarios como al equipo técnico, en un proceso que unía investigación y educación de adultos. Esta praxis nos llevó a buscar cambios sociales de forma constructiva.¹¹

Esa experiencia se desarrolló en otra comunidad rural de mi país, dispuesta a cambiar las condiciones de sus espacios educativos. Eran personas vulnerables, desde el punto de vista social y económico, y consideraban que la educación podía ser una forma de que sus hijos cambiaran esa realidad; pero no estaban satisfechas con los servicios educacionales que brindaban las tres escuelas de la localidad. Por ser un grupo de participantes externos, nosotros les sugerimos que emprendiéramos juntos un proceso de IAP. Este podía ayudar a detectar las dificultades, así como a poner en práctica medidas sociales destinadas a hallar soluciones.

Como animadores y miembros del proyecto IAP, nos unimos a un grupo de padres y maestros, quienes aportaron al proyecto una valiosa fuente de conocimientos acerca de la historia y cultura de la comunidad, así como sus vivencias en la organización comunitaria. Su buena disposición a compartir conocimientos y experiencias en la búsqueda de soluciones a la situación educacional y socioeconómica fue clave. Los miembros del grupo externo aportamos nuestra experiencia y conocimientos académicos en materia de educación, planes de estudio, derechos humanos y derechos de los niños y también nuestro compromiso personal con la justicia social. Con este caudal de información, iniciamos un proceso basado en lo que Fals Borda denomina poder popular.¹² Este último se define como la capacidad que tienen los grupos de base para articular sus conocimientos y los externos en el camino hacia la satisfacción de sus intereses comunitarios.

Puesto que los participantes externos creíamos en la pedagogía de la esperanza, el punto de partida de los primeros talleres consistió en proponerles a los asistentes que nos contaran sus sueños. Ellos emplearon diferentes medios, como apuntes, dibujos y coplas (composiciones populares rítmicas en forma oral), para expresar cómo querían que fuera la comunidad y las escuelas a la vuelta de diez años. Las ideas expresadas en aquellos sueños pasaron a ser temas generativos, que más adelante enriquecieron los debates.

Uno de los temas de interés particular, en mi opinión, era el relacionado con el desarrollo. Ya que en Colombia este suele concebirse como la construcción de edificaciones, vías, puentes e infraestructura, muchas de las propuestas expresaban este sueño urbanístico. En tanto mediadores, invitamos al grupo a reflexionar sobre este concepto. Les preguntamos si deseaban que

la localidad se convirtiera en una gran ciudad. Este ejercicio dio pie a ideas y sentimientos que fueron analizados a partir de una reflexión crítica sobre los modelos tradicionales heredados de un sistema que devalúa a los campesinos y a las zonas rurales. Así comenzó un trabajo que los llevó a levantar sus voces como campesinos. Juntos trabajamos las diferentes representaciones sociales del desarrollo y sus raíces. A su vez, ellos recuperaron la historia de la comunidad y analizaron las instituciones educativas en ese contexto histórico. También examinaron las relaciones entre esas instituciones y los integrantes de la comunidad así como la respuesta institucional a sus necesidades.

La información obtenida mediante estos procesos permitió elaborar conjuntamente una reconceptualización del desarrollo y la educación; el análisis de la pobreza y sus causas; la puesta en entredicho de las relaciones entre la escuela y la comunidad, así como entre esta y el Estado. Dicha comprensión nos llevó a elaborar proyectos tales como la elaboración participativa de los planes de estudio adaptados a la cultura y necesidades del lugar. Los padres y los estudiantes, que tradicionalmente guardaban silencio en asuntos escolares, fueron escuchados, y tomaron parte en las decisiones referidas a ese tema. La comunidad hizo un análisis de todas las escuelas del municipio y presentó al gobierno local un proyecto de mejoramiento general. Con la participación de otras dos instituciones invitadas por ella se inició un proyecto para tener acceso al agua potable y otro para trabajar sobre los derechos de los niños.

En esta segunda experiencia, los paradigmas cambiaron, los conocimientos técnicos fueron puestos en tela de juicio y el pensamiento crítico hizo su aparición. Entonces, para nosotros, los participantes externos, las preguntas resultaron más importantes que las respuestas. Nuestra labor pasó a ser un continuo proceso de indagaciones basadas en la realidad y en nuestras relaciones con las personas, más que en abstracciones estadísticas.

En esencia, este cambio de paradigmas constituía un desafío político al concepto de conocimiento basado en lo que Michel Foucault llamara «régimen de verdad».¹³ La IAP cuestiona el concepto fetichista de las verdades científicas como leyes absolutas y confirmadas.¹⁴ Por el contrario, se basa en la concepción de la ciencia como una disciplina socialmente construida y transformable. Así pues, la realidad se puede interpretar y reinterpretar en diferentes contextos sociales e históricos. Este concepto da cabida a interpretaciones que han sido subvaloradas o de las que se ha hecho caso omiso. De esta forma, pueden alzarse voces consideradas hasta entonces como rebeldes, heréticas o primitivas.¹⁵

La adopción de la IAP entraña el rompimiento con lo que Paulo Freire califica de dualismo entre un sujeto omnisciente y un objeto totalmente ignorante, que es una idea típica del racionalismo.¹⁶ En la primera experiencia descrita, la diferenciación positivista entre sujeto y objeto hizo que nos consideráramos expertos, y a la comunidad como ignorantes clientes de servicios sociales. Esta fue la base de los planes de desarrollo comunitario tecnocráticos y *desarrollistas* que elaboramos en el primer caso. En el segundo, la IAP suponía lo que Fals Borda propone como «reciprocidad asimétrica». Ello significa respeto y reconocimiento mutuo entre los participantes en el proceso, sobre la base de una relación horizontal de sujeto a sujeto; esta es la que permite una verdadera participación, en contraposición a una relación manipuladora. La horizontalidad también abrió las puertas al diálogo, que propició compartir distintas experiencias y generar juntos nuevos conocimientos.

Ello significó un cambio importante en el lenguaje. El rescate de formas tradicionales de comunicación, como coplas, caras expresivas, bailes y otras manifestaciones del lugar, resultaron elementos claves a la hora de crear un lenguaje común que reconocía los valores fundamentales de los habitantes de la región. Según Fals Borda, este lenguaje facilita una mejor comprensión de las culturas y símbolos de las personas, que suelen pasarse por alto en las prácticas sociales.¹⁷ Como resultado de este encuentro entre sujetos, y aprendizaje dialogado, las personas se movilizaron a fin de impugnar y cambiar su realidad. En este sentido, Fals Borda afirma que la IAP pasa a ser una filosofía de vida, una filiación personal, intelectual y afectiva con la justicia social.¹⁸ En otras palabras, la pedagogía de la justicia social entraña un compromiso político.

Por último, inspirada en las reflexiones expuestas por Kathleen Weiler, en su texto sobre la pedagogía freiriana, vista a la luz de una perspectiva de género, analizaré algunos aspectos de nuestro acercamiento a la IAP. Weiler aduce que algunas características del enfoque pedagógico de Freire limitan la praxis y la interpretación del mundo.¹⁹ Si bien le reconoce las contribuciones que hiciera al análisis de la justicia social, señala que la educación propuesta por él solo aborda un aspecto del poder, y hace hincapié en los peligros de esa limitación. Centrar todo el análisis de las relaciones de poder en las clases sociales enmascara otras importantes cuestiones que se entrecruzan, como las de género y raza. A su vez, esto circunscribe el análisis histórico y personal a una concepción binaria del bien y el mal, que no toma en consideración distintas posturas individuales y de grupo.

Nuestro proceso de IAP, orientado por el mismo marco de referencia de Freire, solo abordó cuestiones de poder y exclusión basadas en las estructuras de las

clases sociales. Ese marco nos llevó a identificar dos posiciones diametralmente opuestas: la del opresor y la del oprimido. De esta forma, centramos todo el análisis en el espacio público, aunque esta visión pasa por alto las relaciones de poder entre las personas. En ese contexto, apenas abordamos cuestiones de género, raza y demás formas de opresión que se entrecruzan. Una que otra vez nos centramos en el análisis de género, pero considerando solo la igualdad de acceso a los servicios del Estado, y luego se abordaba bajo la misma lente que las clases sociales. No analizamos las relaciones de poder en los espacios privados. Al considerar los planes de estudio, percibimos las ideas ocultas que subestiman o distorsionan las zonas rurales y a los campesinos, pero nunca a partir de cuestiones de raza o género. Otra dificultad creada por este marco de referencia fue que se pasaron por alto las relaciones entre individuos. Dejamos de lado la fluidez y multiplicidad de posturas de los sujetos que incidían en la comunidad y el proceso de IAP. En estos momentos, algunos años después de esta experiencia, la reflexión de la perspectiva feminista me muestra aspectos que no había percibido. Cuando la comunidad le presentó al gobierno local el proyecto, en materia de educación, fueron los hombres quienes hablaron. Aunque casi todos los participantes eran mujeres, estas no querían hablar. Los agentes externos del proceso lo entendimos como parte de una cultura, y nunca promovimos algún tipo de reflexión sobre el asunto.

Conclusiones

Por ser una mujer que puede tomar distancia geográfica y temporal, he recordado dos experiencias personales al analizar el tipo de participación fomentada por acciones de desarrollo comunitario. A partir de ese análisis, he llegado a la conclusión de que el concepto de justicia social subyacente en estas acciones constituye tanto el tipo de participación como las prácticas de enseñanza no formales que van aparejadas.

La primera experiencia me permitió comprender la manera en que determinados acercamientos al desarrollo comunitario encaminados a mitigar la pobreza y crear condiciones para la inserción de los excluidos en las estructuras sociales existentes, no ponen en tela de juicio las relaciones de poder presentes en esas estructuras sociales. De esta forma tienden a reproducirlas. Los participantes externos adoptan decisiones, idean las medidas que deben aplicarse, prescriben la manera en que la comunidad debe participar y transmiten los conocimientos técnicos y académicos necesarios para apoyar su participación. Así pues, devienen sujetos activos, mientras que los

miembros de la comunidad pasan a ser receptores pasivos de servicios y conocimientos.

Por otra parte, la segunda experiencia —orientada por la IAP, de Fals Borda— entrañaba un desafío a las relaciones de poder. La investigación, la enseñanza de adultos y la política se articularon en un proceso en el que la comunidad y los participantes externos estaban presentes por igual. Al cuestionar las relaciones de poder implícitas en el conocimiento científico, el proceso de la IAP fomentaba la creación de un espacio donde tanto los agentes externos como la comunidad fueran sujetos. Este permitía una genuina participación que difería de un enfoque manipulador. Las relaciones de poder que provocan la pobreza y la exclusión también fueron puestas en tela de juicio y surgieron medidas políticas para transformar esa realidad. El concepto de justicia social que sustentaba esta segunda experiencia hacía hincapié en la distribución equitativa de los recursos y en la posible libre determinación de los individuos en sus relaciones con los demás. De todos modos, en este último proceso abordamos las cuestiones de poder desde una perspectiva basada en la clase social. Las consecuencias de esta decisión fue que no las consideramos en el seno de la comunidad ni en el proceso de la IAP. No tomamos en cuenta el mundo doméstico, y con ello hicimos a un lado cuestiones de género y raza.

En acciones futuras, me atenderé al enfoque de la IAP. Opino que el tipo de vínculo que se establece durante este proceso entre los participantes externos y la comunidad facilita el establecimiento de relaciones horizontales entre los actores. Asimismo, es la forma de crear un espacio pedagógico donde se generen nuevos conocimientos. De todas maneras, es menester transformar la reflexión y las acciones a fin de desafiar las relaciones domésticas e individuales. De esta forma, las cuestiones de poder se analizarían en los niveles social, individual e institucional. Comenzaría por analizar mi propia posición, e invitaría a los demás a hacer otro tanto. Sería una forma conveniente de descubrir y oponer resistencia a las relaciones de poder, en las acciones en pro de la justicia.²⁰ Esto daría a los agentes externos y a los de la comunidad una perspectiva más lúcida de las interacciones asimétricas, lo cual viabiliza la creación de una estructura horizontal.

Traducción: Esther Muñiz.

Notas

1. Bill Cook y Uma Kothari, *Participation: the New Tyranny?*, Zed Books, Londres, 2001.
2. Joel Samoff, «Chaos and Certainty in Development», *World Development*, v. 24, n. 4, Amsterdam, abril de 1996, pp. 611-32.
3. Maurianne Adams, Lee Ann Bell y Pat Griffin, eds., *Teaching for Diversity and Social Justice. Integrating Multicultural and Feminist Theories in the Classroom*, Routledge, Nueva York-Londres, 2005.
4. Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, disponible en <http://marxists.anu.edu.au> (15 de octubre de 2006).
5. Ídem.
6. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), *Informe del Sistema Nacional de Cultura. Colombia*, disponible en www.oei.es/cultura2/colombia/index.html (15 de octubre de 2006).
7. Andrés Donoso, «¿Invasión, evangelización, educación? Continuidades, puentes y rupturas educacionales entre la colonia y la república», *Cyber Humanitatis*, n. 37, Santiago de Chile, disponible en www.cyberhumanitatis.uchile.cl, 2006
8. Joel Samoff, ob. cit.
9. Ídem.
10. Bill Cook y Uma Kathari, ob. cit.
11. Orlando Fals Borda, «The Application of Participatory Action-Research in Latin America», *International Sociology*, 2, n. 4, Thousand Oaks, CA, diciembre de 1987, pp. 329-47.
12. Orlando Fals Borda, *Conocimiento popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, Colombia y México*, Siglo XXI Editores, Bogotá, 1995.
13. Citado en Sara Mills, *Michael Foucault*, Routledge, Abingdon, 2003.
14. Orlando Fals Borda, «Orígenes universales y retos actuales de la IAP», *Análisis Político*, n. 38, Bogotá, 1999, pp. 71-88.
15. Ídem.
16. Paulo Freire, ob. cit.
17. Orlando Fals Borda, «The Application...», ob. cit.
18. Orlando Fals Borda, «Orígenes universales...», ob. cit.
19. Kathleen Weiler, *Feminist Engagements. Reading, Resisting and Revisioning Male Theorist in Education and Cultural Studies*, Routledge, Nueva York-Londres, 2001.
20. Debbie Lunny, «Out of Canada: The Pedagogy of Transnational Feminist Activism», *Canadian Women Studies*, v. 25, n. 3-4, Toronto, 2006, pp. 85-90.

© TEMAS, 2012