

Pedagogías lúdicas contra las subjetividades neoliberales

Algunas reflexiones y experiencias dentro de las investigaciones participativas y militantes

 Emilia Millón

ISES-CONICET/UNT, San Miguel de Tucumán, Tucumán, Argentina

 <https://orcid.org/0000-0002-2925-7155>

millon.emilia@gmail.com / emillon@face.unt.edu.ar

Recibido: 08/02/2025
Aceptado: 20/05/2025

Resumen

Este trabajo explora el uso de pedagogías lúdicas como herramientas metodológicas en investigaciones militantes e investigación-acción participativa (IAP), en diálogo con la epistemología feminista y la educación popular. Se presentan experiencias concretas que ilustran cómo estas pedagogías disputan las subjetividades neoliberales promovidas por el sistema económico dominante, centrado en la competencia, el mérito y el emprendedurismo. Desde una perspectiva de economía feminista, se propone poner la vida en el centro del análisis, cuestionando los modos tradicionales de producir conocimiento. En este marco, las pedagogías lúdicas se posicionan como dispositivos de construcción de agencia colectiva, que permiten subvertir jerarquías de género, clase y raza. Lejos de ofrecer recetas, se plantea esta propuesta como una herramienta más dentro de las pedagogías críticas y la educación popular, para desarmar el extractivismo académico y contribuir a las luchas de los pueblos contra múltiples formas de opresión.

Palabras clave: Metodologías; Investigación acción participativas; Subjetividades neoliberales; Economía feminista; Epistemología feminista

Ludic pedagogies against neoliberal subjectivities: some reflections and experiences within participatory and militant research

Abstract

This paper explores the use of ludic pedagogies as methodologies for participatory action research and militant investigations, drawing from feminist



epistemology and popular education. It shares concrete experiences that challenge neoliberal subjectivities promoted by the dominant economic system—such as meritocracy, competition, and entrepreneurship—through playful, collective learning processes. Rooted in feminist economics, the proposal emphasizes the standpoint critique to reframe research practices by placing life at the center of analysis. Ludic pedagogies are presented as tools that resist neoliberal logics, fostering agency and collective reflection to subvert intersecting systems of gender, race, and class oppression. Rather than offering prescriptive methods, this approach contributes to broader pedagogical and political efforts to transform research into a non-extractive, collaborative practice aligned with the struggles of marginalized communities. As part of critical and popular pedagogies, ludic methodologies open space for rethinking knowledge production and advancing emancipatory political projects through creative, situated, and participatory means.

Key words: Methodologies; Participatory action research; Neoliberal subjectivities; Feminist economics; Feminist epistemology

Pedagogias lúdicas contra subjetividades neoliberais: algumas reflexões e experiências no âmbito da pesquisa participativa e militante

Resumo

Este trabalho discute o uso de pedagogias lúdicas como metodologias em pesquisas militantes e na pesquisa-ação participativa (PAP), articulando-as com a epistemologia feminista e a educação popular. A partir de experiências concretas, analisa-se como essas práticas desafiam a reprodução de subjetividades neoliberais promovidas pelo sistema econômico atual, baseado na meritocracia, competição e empreendedorismo. As pedagogias lúdicas são apresentadas como ferramentas que disputam os modos hegemônicos de produzir conhecimento e promovem a construção de agência coletiva. Desde a perspectiva da economia feminista, propõe-se colocar a vida no centro da análise, questionando as hierarquias de gênero, raça e classe. Assim, as pedagogias críticas e populares se tornam aliadas para repensar práticas de pesquisa, combater o extrativismo científico e fortalecer as lutas dos povos contra diferentes formas de opressão. Esta proposta não pretende ser uma fórmula, mas uma contribuição entre muitas para subverter paradigmas dominantes na produção de saber.

Palavras-chave: Metodologias; Pesquisa-ação participativa; Subjetividades neoliberais; Economia feminista; Epistemologia feminista

Introducción

Dentro de las investigaciones que buscan conocer el grado de aprendizaje, conocimientos o información, podemos marcar dos líneas opuestas. La primera puede describirse como bancarizada, como describió Freire (2012), enfocada en conocer la capacidad lógica deductiva y de comprensión de textos, en donde predominan diversos estudios cuantitativos realizados a partir de

evaluaciones como las pruebas PISA, cuyo objetivo es estandarizar, jerarquizar a nivel internacional el “capital humano” (Becker, 1964; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE–, 2023). Por otro lado, las líneas que apuntan a la educación popular (Freire, 2012) proponen otro enfoque educativo que permite al sujeto pensarse en su contexto situado, histórico, brindando no solo conocimiento sino también pensamiento crítico. Dentro de ella se encuentran las prácticas pedagógicas alternativas y las prácticas comunitarias que nacen en distintos contextos sin necesidad de una síntesis teórica previa, pues son resultado de las prácticas de cada territorio particular. Se entiende que estas prácticas más locales no responden necesariamente a patrones fijos ni taxonomías, sino que se apoyan en una apuesta al sujeto y no al conocimiento por sí mismo.

Retomando la línea más bancarizada, de acuerdo con la cual el conocimiento es visto como consumo, como objeto que se adquiere y se repite cuando es requerido, se reconoce cierta supremacía de los números, promedios estadísticos y comparativas globales (estándares). Además, busca resumir en una sola dimensión la realidad y dicha abstracción se centra en modelos androcéntricos, como los que presupone la economía de mercado (Garrido, 2015). La supremacía de un sistema de valores competitivos predomina en la postura bancarizada de la educación, que consigna a la vida como una competencia constante y sintetizada en lo que se desarrollará como subjetividades neoliberales.

En este contexto, la investigación-acción participativa (IAP) e investigaciones militantes nacieron como correlato de las experiencias populares, haciendo uso de diversos componentes educativos al mismo tiempo que se investiga. En la actualidad, pareciera que la IAP se tornó un término genérico que no visibiliza necesariamente resistencias emancipatorias, pues su uso se generalizó dentro de la ONG-ización de las luchas sociales (Falquet, 2020). Sobre todo, es difícil negar su irrupción en el mundo académico y su creciente aceptación como método de investigación. Sus antecedentes se pueden remontar a la década de los setenta, cuando grandes pensadores y activistas empezaron a reflexionar sobre sus praxis; en este sentido, aparte de Freire se puede mencionar a Fals Borda (2009, 2022), Rahman y Fals Borda (1992), Horton (1990) o Rodrigues Brandão (1981, 2007). En este trabajo se tomará la investigación militante no necesariamente como aquella asociada a movimientos o partidos específicos, con el fin de unificarla bajo el mismo concepto de IAP.

Desde algunos sectores del feminismo en Argentina (Conferencia del Abya Yala, Espacio de Economía Feminista, ANDHES), las IAP representan una alternativa muy potente dentro de las críticas epistemológicas a la economía, la cual invita a abandonar los paradigmas y puntos de vista androcéntricos. Esto es, abandonar los paradigmas epistemológicos construidos por hombres académicos para interés y reproducción de su propia posición de poder, tanto de género como de raza y clase. La crítica feminista de la ruptura (Pérez Orozco, 2014), además, invita a pensar a las mujeres y disidencias como sujetos revolucionarios y de cambio social. De esta manera, propone nuevas formas de investigar, de ver el mundo y, al mismo tiempo, re-construirlo.

Esto no es algo nuevo, pues la educación popular considera al proceso educativo como inherente al proyecto revolucionario: el diálogo es de sujeto a sujeto, y no de sujeto a objeto. No puede enseñarse la conciencia o bien cómo oprime el sistema a través de la opresión: las personas deben experimentar por sí mismas descubrir esos otros mundos posibles. De lo contrario, no es una liberación genuina.

Entonces, la pedagogía juega un papel esencial, como desarrollan claramente en sus trabajos Freire y luego Puiggrós (2016). Es posible también remontarse al trabajo de Gramsci (1981) y el pensamiento marxiano, pues “las relaciones pedagógicas son parte de la lucha por la hegemonía, no están al margen de ellas” (Adams, 2023, p. 6, traducción de la autora).

Asimismo, Gramsci (1981) enfatizó la pertinencia de una epistemología dialéctica, la cual aboga por trascender las fracturas entre ambiente e individuo, estructura y superestructura, educador y estudiante (Adams, 2022), así como entre investigador e “investigado”.

Fals Borda desarrolla históricamente cómo las incomodidades de la “insistencia académica sobre la neutralidad valorativa y la independencia en la investigación” (1999, p. 2) fueron mostrando sus contradicciones para las realidades de los sectores oprimidos, y cómo los mismos investigadores cambiaron sus roles dentro de la sociedad, tornándose más activos y posicionando políticamente sus investigaciones en un mundo desigual.

Entonces, la discusión no es nueva y es difícil de generalizar, pues las experiencias pedagógicas emancipatorias son casi tan únicas como espacios oprimidos hay. En lo que concierne al presente trabajo, su objetivo es presentar un marco teórico para el contexto particular de cruce de la economía feminista y su sujeto de estudio, a través de una experiencia metodológica que permite su aclaje. En particular, esta experiencia aborda el uso de juegos para investigaciones que buscan conocer el grado de conocimiento o entendimiento de alguna temática, tanto sea para despertar reflexiones como para fomentar escenarios posibles y elaborar estados de situación.

Una de las anticipaciones de sentido (Yuni y Urbano, 2006) que se intentan esbozar consiste en proponer que las pedagogías lúdicas tienen potencial de permear dentro de las subjetividades neoliberales, abriendo la oportunidad a la economía a adquirir nuevos enfoques, buscando evitar los extractivismos científicos y la tradicional objetividad neutral del investigador (Dagnino Contini, Voscoboinik y Voscoboinik, 2021; Grosfoguel, 2016). En estas propuestas, la relación deja de ser de mera extracción de conocimiento, para volverse más dinámica y apostando por la construcción de agencia y de un sujeto crítico. Cabe aclarar que el término subjetividad hace alusión a los valores, creencias y concepciones simbólicas que las personas construyen sobre su realidad y sus relaciones sociales.

Para ello, el trabajo se estructura en dos partes. La primera inicia con algunos elementos epistemológicos enraizados en las propuestas teóricas feministas; luego continúa con la relación entre los instrumentos de investigación y las subjetividades para entender cómo, al investigar, se moldean valores y formas de entender el mundo; y finalmente se presentan las propuestas lúdicas para las IAP. En este tipo de experiencias, la investigación se encuentra muy atravesada por la enseñanza, puesto que no es posible investigar sin intervenir en la realidad social, y esto lleva necesariamente un componente pedagógico implícito. Entonces, se consideró retomar la tradición de la educación popular dentro de los procesos de investigación críticos y feministas.

En la segunda parte, se desarrollan dos experiencias concretas de estos usos: una con niños, niñas y adolescentes de sectores populares de diversos países de América Latina, y una experiencia con estudiantes universitarios del norte de Argentina. Con estos casos de estudio que ilustran y/o guían el camino

teórico no se busca generalizar, sino más bien mostrar el potencial de estas herramientas, articulando escalas de lo teórico o general a lo particular, para luego retomar nuevamente lo general. Se explican además los aciertos y límites metodológicos en estos casos, así como se reconstruye brevemente la experiencia de su adaptación metodológica al caso en particular y el camino que se encontró.

En la reflexión final se retoma el lugar dentro del conocimiento donde se busca realizar el aporte específico, es decir, dentro de la economía feminista y su crítica a la lógica neoliberal. Este ejercicio teórico-metodológico parte de la propuesta de conectar los grandes procesos económicos con las realidades individuales, como mencionan destacadamente autoras como Cavallero y Gago (2022). En este marco, gana importancia el concepto de subjetividad neoliberal, como articulador de los grandes procesos que lleva a cabo el neoliberalismo, y las experiencias individuales de las personas.

Marco teórico

Dentro de este apartado existen muchas aristas a revisar, pues el mismo rol educativo-pedagógico es el que permite que el conocimiento tome un sentido y no otro, y es a su vez lo que permite que el sujeto investigado sea considerado como sujeto de derecho y no mero objeto de investigación. Encontrar un punto donde se comparte conocimiento y se investiga al mismo tiempo, donde se intercambian saberes y realidades no es una tarea fácil. Un diálogo de saberes posiblemente no es lo mismo que compartir conocimientos, pues depende mucho del actor social que participa y de los deseos que lo trajeron a los espacios donde se realiza la investigación. Sin embargo, se permite cierta ambigüedad en este término, y más adelante se detalla cuál es el rol del participante en la investigación.

Cabe destacar que los territorios con los cuales se podría trabajar con estas herramientas y visiones no precisan tener una discusión o autoorganización previa, tampoco estar movilizadas y organizadas. Además, la posición de los investigadores siempre mantiene un grado de sesgo tanto adultocéntrico (Morales y Magistris, 2018) como de clase. En este sentido, la existencia de sesgos en los estudios de campo se considera imposible de desentrañar por completo, por lo cual se tomaron consideraciones diferentes para cada experiencia dentro de la metodología.

Dentro del desarrollo de las IAP, cuyo origen puede considerarse dentro de los aportes que iniciara Paulo Freire (2005, 2009, 2012), se destacan los trabajos de Kaplún (1983) en la comunicación popular, y de Gutiérrez (1971) con la teología de la liberación (Santandreu, 2019). Kaplún desarrolla la idea de que la comunicación pasiva –la que recibe el receptor de la educación bancarizada– no educa, entonces, es importante desarrollar una comunicación participativa, entendiendo que cada persona construye sentidos a partir de ello y particulariza su experiencia. Gutiérrez, por su parte, propone volver a la praxis y a la postura de los oprimidos, la cual permitiría llegar a una liberación a través de una nueva forma de ver y de construir el mundo.

En este marco, no se intenta alegar que las IAP sean una herramienta que necesariamente esté ligada a espacios emancipatorios, o que su uso asegure el agenciamiento. Por el contrario, se considera que continúa existiendo un sesgo (masculino, clasista, adultocéntrico, objetivista, etc.), pero que estas

metodologías pueden sumar formatos que permitan discutir y reflejar estas tensiones en las investigaciones. Pues las IAP se sitúan en paradigmas que reconocen las disparidades de información, de poder, y pueden identificar las estructuras de disciplinamiento de los cuerpos específicos del contexto en el cual se trabaja.

Las IAP, entonces, pueden ser una alternativa metodológica en la mira de desentrañar tramas clave, porque habilitan diálogos entre los sujetos, los investigadores y el conocimiento como acto pedagógico de pensar nuevos horizontes y alternativas de vida, así como enraizar saberes que pueden ser compartidos en los propios territorios (Korol, 2015).

A su vez, estos formatos se imbrican en diversas realidades y contextos particulares que solo quienes los habitan son capaces de incorporar en las investigaciones de campo. Por lo tanto, el diseño metodológico implica pensar en mundos complejos que se consultan con los mismos investigados e investigadas.

Además, los actores dentro de las investigaciones no son objetos de estudio en tanto proporcionan diálogos horizontales de sus experiencias con el investigador, pero tampoco son escritores activos necesariamente. En el caso particular de esta reflexión, no son coautores. Por lo tanto, el foco en esta propuesta se centra en el momento de intercambio, donde tanto el investigador como su "investigado" intercambian elementos que conocen sobre la temática, con claras asimetrías de contenido, quizá, pero no así de perspectivas y experiencias.

La epistemología feminista y las pedagogías críticas

Al utilizar el término epistemología se hace alusión al proceso de generación del conocimiento. Se está preguntando por el cómo, el quién y con qué métodos este se valida. El campo metodológico no está ajeno de subjetividad, opiniones y política, puesto que es político en cuanto se decide qué características del fenómeno observar y cuáles no, qué categorías preconcebidas emplear y cuáles no. En particular, la epistemología feminista disputa estas categorías, estos objetos de estudio.

La crítica de la epistemología feminista a la epistmeolopia tradicional y su influencia en la elección de métodos y técnicas no es al azar. El método concibe las técnicas para recopilar, obtener y analizar información, evidencias o datos (Harding, 1998, 2012). En este sentido, algunos de ellos consisten en la observación directa, en la revisión de documentos, en la medición de variables estadísticas, en la construcción de modelos abstractos, en la reflexión teórica, etc.

Dentro de los estudios feministas, los métodos no cambian mucho si se compara con el resto de las ciencias, es más bien el foco, la forma de observación del objeto lo que cambia. En general, se concentran en mirar lo que sucede con los cuerpos subordinados y oprimidos, en los mismos fenómenos que ya pudiera haber observado la historia, la política o la economía. Parte desde otro punto de vista y es el de no generalizar la experiencia humana de cada cuerpo, contexto y territorio en el género masculino.

La elección de cómo usar métodos constituye la metodología, con lo cual, las IAP son utilizadas frecuentemente por el campo feminista. La epistemología feminista además recalca que el género influye en los preconceptos utilizados y los roles de poder al validar algunos métodos y otros no, y reconoce que se genera conocimiento científico y tecnológico que refuerza y reproduce

jerarquías de género. En este sentido, no solo propone evidenciar dichos sesgos, sino que apela a construir metodologías que aporten a incidir en las condiciones en las que estos cuerpos son subordinados y despojados.

No se pretende simplificar sobremanera a la epistemología feminista, pero puede mencionarse que su cuerpo teórico se construye sobre una base común: el conocimiento es situado (Haraway, 1995). Reconocer la relación asimétrica en distintos aspectos como la raza, el género y la clase, que interpelan al que investiga, esclarece una tensión que existe respecto del objetivo de la investigación (Viveros Vigoya, 2016).

En esta gran base, se pueden mencionar tres principales líneas teóricas (Harding, 2012): la teoría del punto de vista feminista, o *standpoint*, el posmodernismo feminista y el empirismo feminista. En particular, el *standpoint* tiene la amplitud suficiente para contextualizar diversos estudios, no solo los rigurosamente establecidos para las mujeres, sino que también es posible incluir la colonialidad, la racialización, etc. El posmodernismo suele diferenciarse de esa postura y abogar por la ineludible contingencia e inestabilidad de los investigadores, mientras que el pragmatismo, por el contrario, enfatiza que es posible detectar el error dentro de las posturas de los investigadores, para corregirlo (Blázquez, 2012).

El punto de vista feminista y la incidencia sobre la realidad se conectan en la educación popular y en las pedagogías críticas. Es decir, son puntos de partida (Korol, 2015), puntos que permiten plantear de otra manera las intervenciones territoriales. Las pedagogías críticas, si bien se podrían considerar solamente como el estudio de la enseñanza en espacios subalternos, hoy representan un conjunto de métodos de enseñanza, de compartir de saberes, de propuestas de agenciamiento, de militancia política, de rupturas con la educación bancaria, de formas de agenciamiento y emancipación de los cuerpos que se oponen a la propuesta civilizatoria neoliberal. Dicha propuesta propone enfatizar el mercado como organizador de la vida social, sostenido por un Estado plutocrático (Murillo, 2018; Ferullo, 2024).

Partiendo de cada contexto, de cada realidad, buscan generar no solo conocimiento, sino formas de impulsar el activismo y la agencia de los cuerpos. Esto también implica que se vuelve muy difícil su comparación y abstracción, porque prácticamente cada territorio tiene la posibilidad de construir sus propias herramientas y metodologías a partir de su historia y cultura.

Un punto en común que poseen es la crítica al objetivismo científico, no solo en alusión a que no es neutral, sino que además se encuentra asociado a la estructura del poder patriarcal y de clase (Harding, 2012). Esto responde básicamente al argumento de que no existe un ámbito donde no esté incluida la política, y mucho menos, posiciones neutrales. Foucault resalta ello en sus trabajos sobre el disciplinamiento de los cuerpos y el nacimiento de la biopolítica (2008).

Si al objetivismo se le suma la simplificación extrema, como la que se realiza en las ciencias económicas neoclásicas, las personas se reducen a una unidad, acumulable para obtener así la sociedad, lo cual facilita la deshumanización en la investigación. De acuerdo con Blázquez (2012), la deshumanización tiende a considerar a las personas como si fueran objetos, sin capacidad de agencia; además, ignora su contexto e historia y reduce la vida a simples datos generando un total desapego emocional.

Con esto no se quiere criticar el uso de categorías generalizables, sino más bien considerar que, en las metodologías, deberían incluirse instancias que logren conciliar grandes categorías como raza, etnia, clase, género, orientación sexual, movilidad (Blázquez, 2012), ya que se trata de relaciones sociales de poder complejas que se imbrican todo el tiempo.

Las IAP, entonces, inspiradas en estas pedagogías críticas, en el punto de vista situado del oprimido interseccional, llegan a constituir una herramienta potente para llevar a cabo investigaciones en los territorios.

Las subjetividades neoliberales

El sistema económico imperante no se encuentra aislado de nuestras elecciones. Más bien, forma parte de nuestro día a día. La lógica de la competencia ha penetrado en lo más profundo de nuestras subjetividades y formas de vida. Es por ello que entender su funcionamiento permite también entender el rol de la educación y los procesos pedagógicos en la sociedad actual.

El *homo economicus* (Ingram, 1888; Ferullo, 2011) constituye la simplificación extrema que hace el sistema económico de la humanidad, y es su sujeto de estudio. La economía feminista, como gran crítica de la economía tradicional, destaca además que el *homo economicus* es varón y no tiene necesidades de cuidado. Pero esto no es necesariamente el sujeto político de la economía neoclásica o neoliberal, pues el consenso que busca para su reproducción como sistema se basa en un modelo de subjetividad que siga las reglas del mercado.

Esta pedagogía que intentan impulsar los sectores dominantes como si fuera una imposición del mercado busca disciplinar los cuerpos en las reglas del neoliberalismo. La subjetividad neoliberal es aquella que promete la meritocracia como esclavitud implícita, ya que nunca se cumple sin oprimir a otro; incentiva el individualismo, la competencia entre pares y el racionalismo como única educación valorada. Y en general, son las mismas instituciones educativas (escuelas, universidades) las que reproducen estas lógicas y pedagogías en sus currículas y prácticas docentes (Díez-Gutiérrez, 2015; Rojo, 2019), mercantilizando el ámbito educativo y la vida, y reduciéndola a meras herramientas de trabajo para el capital. Y en el peor de los discursos de esta línea se puede mencionar la desvalorización de las vidas que no encajan, y las cuales son etiquetadas como cuerpos enfermos, vagos, sin futuro, y discriminados haciendo uso de cualquier característica cultural o racial que sea posible asociar.

Murillo (2018) desarrolla en profundidad una genealogía de estas subjetividades y del proyecto civilizatorio neoliberal que la originó desde el Coloquio Lippmann y la constitución de la escuela austríaca en la sociedad Mont Pelerin (véase también De Büren, 2015, 2020). Esta propuesta civilizatoria argumenta que el valor económico de las cosas se encuentra en nuestras subjetividades, llevando al extremo el concepto y transformando a cada persona en mero objeto o capital (capital humano o recurso humano) y por lo tanto, en empresario de sí mismo (Foucault, 2008). Es decir, que cada vida es responsable de su propio éxito o fracaso. Esta línea lleva a considerar la educación como una mera "inversión" para el mercado (como lo desarrolla Becker, 1964). De esta manera queda en evidencia la importancia de las evaluaciones cuantitativas, la obsesión por los desempeños matemáticos y las comparaciones internacionales. Si bien las capacidades analítico-matemáticas y de abstracción son destacables para diversos ámbitos de las ciencias y deseables en una educación

emancipatoria, su uso actual solo jerarquiza y cosifica cuerpos y vidas, y descarta a quienes no encajan en ese esquema.

La subjetividad neoliberal además puede entenderse como un conjunto de valores que permiten el libre funcionamiento de los mercados y la subordinación de la mente humana a ese aparato. El sujeto neoliberal debe asumir los premios y castigos que le provee el mercado. Como no es un ser natural, es importante que las élites aptas para gobernar moldeen este sujeto en pos del funcionamiento de la sociedad capitalista. En el fondo, se trata de constituir consenso para gobiernos plutocráticos, como aceptar que tecnoempresarios dirijan o aconsejen el rumbo de la economía de un país, en lo que teorizó Varoufakis como tecnofeudalismos (2024).

Para Hayek, padre del neoliberalismo de la línea austríaca, la irracionalidad de los seres humanos (descrito en *The Sensory Order*, 1952) tendría su base en la libertad individual basada en patrones conductuales o estereotipos, que a su vez estarían sustentados en la evolución genética, que posibilita que ciertas capacidades pueden ser potenciadas o inhibidas por el aprendizaje (Murillo, 2018). Lo que intenta evidenciar es el impacto del discurso sobre el cerebro como forma de intervención sobre las emociones, los valores y las formas de cognición. El proyecto neoliberal en este sentido es un impulsor de las ciencias del cerebro y la “economía del conocimiento”.

Entonces, el sujeto neoliberal no educa en un pensamiento crítico, no desea cuerpos revolucionarios y mucho menos una comunidad activa. Debe ser varón o al menos seguir las líneas que la masculinidad dicta, y utiliza una pedagogía violenta, cortando las opiniones, jerarquizando cuerpos y menospreciando las expresiones de libertad, como la educación sexual.

La jerarquización que produce esta lógica que intenta implantarse como sentido común no está aislada de los prejuicios de género y raza. En este sentido, no son procesos que corren por separado, pues, invisibilizados por la misoginia y la normalización de los cuerpos heterocis, implícitamente son retirados de la escena pública y del mercado, desvalorados, peor pagados y desprestigiados socialmente. La racialización y sexualización de los cuerpos son claras estrategias para justificar una cadena vertical de privilegios. Capellín habla del BBVAh (blanco, burgués, varón, adulto, heterocis) de la economía ortodoxa (citado en Perez Orozco, 2014), con claro tono sarcástico hacia el capital financiero.

Es importante destacar que las subjetividades neoliberales como forma de disciplinamiento proponen implantar constituciones subjetivas e identificaciones de figuras imaginarias como la “emprendedora”, que evidentemente se contradicen con la realidad particular de cada persona, pero que en este intento logran invisibilizar la relación patrón-obrero que existe por detrás. Por ejemplo, en el trabajo de plataformas se invisibiliza la relación patrón-obrero con el discurso de ser un “trabajador independiente”.

Por último, el neoliberalismo busca, con estas construcciones subjetivas, aplacar los conflictos sociales normalizando la pobreza y la desigualdad como valores éticos de una sociedad de mercado, como único correlato hacia lo real, material y corporal. En su trabajo, el economista premiado Mankiw (2013) desarrolla, por ejemplo, una justificación de cómo el 1% más rico llegó a su lugar por las reglas del mercado, y que el mercado es suficiente para asegurar la justicia social en una sociedad. Sin embargo, el proyecto neoliberal no está exento del uso de la violencia a través de represiones, desapariciones,

guerras y divisiones internas. Murillo, citando a Althusser, menciona que la "interpelación ideológica es un proceso material que se despliega en prácticas concretas en los cuerpos" (2018, p. 23).

Pedagogías lúdicas: nuevas técnicas para la IAP

Después de haber presentado la alternativa pedagógica bancarizada de tradición neoliberal, se resalta el uso de las pedagogías críticas como forma de oposición. En particular, el uso de herramientas lúdicas para la investigación acción participativa.

Sin embargo, las técnicas y métodos lúdicos no son nuevos; todo lo contrario, los juegos, el teatro y el arte han sido utilizados constantemente como recurso dentro de la educación popular, pues habilitan otras formas de comunicación y aprendizaje y fomentan el espíritu creativo. El ejercicio que este trabajo propone es resaltar el potencial emancipatorio de estas técnicas en la investigación, que posibilitan una retroalimentación enriquecedora entre sus actores y permiten el aprendizaje-diálogo al mismo tiempo.

El juego, como material pedagógico, ayuda a la abstracción, se inspira en la realidad cotidiana, fomenta el uso de la creatividad y además permite sumar elementos culturales de cada territorio, habilitando pensar nuevos escenarios en contextos situados.

El juego puede complementar entrevistas, *focus groups*, y enfocarse en el fenómeno de estudio desde otro ángulo, e invita a reflexiones colectivas. Por ejemplo, en el desarrollo de un juego se puede habilitar la toma de decisiones grupal involucrando a jugadores en discusiones y análisis del fenómeno estudiado. Durante el juego, como espacio no planificado necesariamente, se suelen suscitar intercambios entre los jugadores que comentan instancias de sus vidas, atravesadas por la temática bajo estudio y reflexión.

Durante el juego, el investigador puede tener el rol de coordinador o guía, con lo cual interviene, sugiere y enseña al mismo tiempo que investiga, por lo cual algunos autores hablan de etnografías experimentales (Cruz, 2020). Esta línea propone analizar las estrategias de los jugadores y estudiar cómo se conectan con las decisiones que cotidianamente toman. Se suele pedir a las personas que se presenten previamente y, dependiendo del juego, se pueden habilitar alternativas a problemas reales, para reflexionar luego sobre soluciones.

En el fondo, a lo que se invita también es a experimentar, aprender y situar el cuerpo como lenguaje performativo (Mora, 2008). La potencialidad de las dinámicas de juego también habilita la posibilidad de reconstruir, en diversos contextos, escenarios de la cotidianidad, del día a día, que acercan a los sujetos a comprender sus realidades y socializar sus problemas. Es decir, sacarlos del ámbito privado y llevarlos a lo público. Politizan la palabra, la opinión y la reflexión.

Metodológicamente, estas observaciones articulan un doble principio para la toma de datos: por un lado, el dato existe antes de la investigación; y por el otro, emerge por la intersubjetividad en la investigación (Castañeda 2006, p. 82, cit. en Cruz *et al.*, 2020). También sitúan a las personas como productores de actuaciones, que hacen elecciones según los significados que se quieran proyectar.

En particular, si el interés se centra en fomentar en la investigación subjetividades diferentes y opuestas a la neoliberal, es central partir desde las experiencias particulares y politizar lo personal (Millett, 2000; Korol, 2006). Esto significa mostrar cómo los mismos problemas y dudas atraviesan a todos los jugadores pero de distintas maneras. Parte del éxito de estos elementos en la investigación depende del nivel de conexión con la realidad social contextual. A los modos de poder anclar estas reflexiones teóricas, en el apartado siguiente se comparten exploratoriamente dos casos de estudio para desglosar la experiencia en el uso de estas metodologías.

Cabe destacar que el uso de estas técnicas no crea por sí mismo un pensamiento crítico o emancipatorio: es el contenido intrínseco que propone el investigador en el material que logra articularse y fusionarse con la propuesta de agencia. Por ejemplo, el juego puede imitar reglas sociales actuales pero permitir que algunas cambien, enseñando la existencia de sociedades distintas. En este camino, es fundamental el diseño del material, así como encontrar el modo de exponer la problemática para que invite a reflexionar y conectar con el punto de partida de cada participante.

Por último, cabe destacar que el componente lúdico con el que se propone trabajar no es el mismo que desarrolló la escuela estadounidense sobre análisis de estrategias, dentro de lo que se conoce como *Game Theory* y cuyo precursor fue Nash (1950). El abordaje y uso que se propone en este trabajo es desde la educación popular latinoamericana. Tampoco responde al abordaje del *behavioral economics* (Kahneman y Tversky, 1979). Tanto esta línea como la *Game Theory* son parte de la economía *mainstream* y realizan análisis de actores y sus estrategias dentro de los mercados para modelar las decisiones individuales y encontrar los equilibrios del sistema económico, como si fueran juegos, pero no hacen uso de ellos en sus investigaciones.

Casos de estudio exploratorios con IAP y técnicas lúdicas

Cabe anticipar en este apartado que ambas investigaciones se realizaron en colaboración con equipos de investigación. En el primer caso, el trabajo se hizo con la Red de Coaliciones Sur, que incluye referentes en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Venezuela y Uruguay.¹ Concretamente, la investigación se enfocó en estudiar el grado de conocimiento en educación sexual de niños, niñas y adolescentes de sectores populares y de edades entre 9 a 17 años en estos países. Para esta red, las voces de las infancias y adolescencias eran una pieza fundamental en la investigación, y planteaban un reto metodológico, no solo para incorporarlas a los resultados sino para compararlas entre países. En general, se trabajó con sectores populares urbanos, donde se pudo comprobar la participación de algunas etnias minoritarias; la única excepción urbana fue una experiencia que tuvo lugar en un sector rural.

El segundo caso es el uso de un juego de mesa que inició como material pedagógico para enseñar sobre la deuda en Argentina, pero que luego se utilizó para encarar algunas investigaciones sobre las alternativas populares al endeudamiento. El juego fue desarrollado por la autora en conjunto con miembros

¹ Se puede consultar más información sobre la Red de Coaliciones Sur y sus investigaciones en <https://www.redcoalicionesur.org/estudio-descriptivo-sobre-la-educacion-sexual-integral-en-argentina-brasil-chile-paraguay-uruguay-y-venezuela/>

del grupo Al Borde, Construyendo Pensamiento Indisciplinado.² Se llevó a cabo en diversos territorios, sin embargo, para este trabajo se considera solamente el caso de estudiantes de la Licenciatura en Economía de la Universidad Nacional de Tucumán, donde la autora es docente y donde se considera que se conjugan los voceros de los sentidos comunes y modelos del neoliberalismo.

Ambas experiencias se llevaron a cabo en 2022, y la autora participó personalmente de ellas, tanto en la construcción de las metodologías como en el trabajo de campo.

Experiencias compartidas y reflexiones grupales resultantes

La primera investigación planteó un reto para el grupo que la desarrolló, pues consiste en profundizar en estudios sobre educación sexual. El desafío tomado implicó contradecir la lógica de los exámenes de conocimiento tradicional. Además, los y las investigadoras involucradas tomaron un compromiso comunitario, puesto que se sabía que podían aparecer casos de abuso (y aparecieron) en el estudio de campo. Estas realidades sumaron tareas al trabajo de campo, con lo cual se construyeron diversos protocolos para cada lugar.

Cada taller contó con una tallerista que guiaba las actividades y atendía a las infancias y adolescencias, y una persona que observaba y realizaba las anotaciones que previamente se había acordado tomar. En total se realizaron 33 talleres dentro de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Venezuela y Uruguay, coordinados por activistas de la red mencionada anteriormente. La actividad fue exitosa en cuanto al intercambio con las infancias y el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

El resultado permitió recabar las voces de los niños, niñas y adolescentes en relación con el acceso a información sobre sexualidad y corporalidad. Las dinámicas y juegos intentaron desinhibir la temática y discutir el conocimiento que poseían, brindando siempre respuestas ante la duda o falta de información. Sin embargo, cabe destacar que esta investigación no puede considerarse una investigación con coautoría de los participantes, aún cuando hubo instancias de consulta a algunas infancias en asambleas, pues siguió presente el rol del investigador como medio de síntesis de las voces en su conjunto. El foco se encontró en asegurar el derecho a la información y a la educación sexual a quienes participaron (cuya autorización fue brindada por sus padres).

La educación sexual implica una currícula que sobrepasa al entendimiento del cuerpo biológico y sus funciones, pues apuesta por una política sexual liberadora, por un mundo con más emociones y sentimientos y con menos violencia y racionalismos neoliberales. Sumado a ello, la población con que se trabajó implicó tener en cuenta los sesgos adultocentristas.

Para poder diseñar dicha metodología fueron necesarias muchas instancias reflexivas sobre los territorios con los que se iba a trabajar. De ellas participaron referentes de cada espacio a investigar, los cuales incluían exparticipantes que crecieron y docentes y formadores del mismo movimiento.

² Grupo interdisciplinario de investigación-acción del Centro de Investigaciones Geográficas del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CONICET/UNLP). <https://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/cig/colectiva-al-borde-construyendo-pensamiento-indisciplinado/>

La propuesta consistió en dos partes: una donde se desplegaron las formas de comunicación entre equipos de trabajo y los formatos para la toma de datos, y otra donde se formularon distintas dinámicas para compartir conocimientos en educación sexual y, al mismo tiempo, tomar nota de aquellos que desconocían, tenían mayor curiosidad o manejaban adecuadamente. Se dividieron los juegos por grupos etarios, incluyendo dinámicas para romper el hielo, juegos enfocados para reconocer espacios de aprendizaje de la temática y actividades con enunciados para desarrollar historias y dar opiniones. Al final se cerró el encuentro con puestas en común.

Es oportuno resaltar que el uso de dinámicas y juegos en talleres no es algo nuevo. Este caso en particular se presenta también como una propuesta de sistematización y de abordaje, como alternativa a las evaluaciones escritas. No se avanzó en otras temáticas, pero sería de interés intentar utilizar la misma metodología para otras problemáticas, como el trabajo, la deuda, o bien la pobreza.

Reviviendo experiencias de sus encuentros escolares y con sus amigos a través de los juegos, lo que se buscó fue habilitar imaginarios, paralelismos o recuerdos propios que reflejaran las dimensiones donde la sexualidad, la corporalidad, los sentidos y las emociones afloran, de manera de poder conocer realmente las ideas que los niños y niñas tenían al respecto. Ahondar solamente en el mundo de las ideas abstractas sin cuerpo, sin imagen ni emociones era una contradicción absoluta con la temática a explorar y la propuesta de reflexión colectiva que se buscó. El potencial comunicador que genera una idea asimilada, una reflexión corporalizada, es grande, ya que puede ser fácilmente compartida entre compañeros y compañeras de otros ámbitos.

Otro de los desafíos de diseño consistió en encontrar herramientas, métodos y técnicas que permitieran a las infancias expresar sus ideas sin ser sobreescritas por adultos (sesgos adultrocéntricos). Para ello, optamos por sostener instancias reflexivas fuertes en cada momento de avance durante la investigación, intentando prever en nuestras prácticas grupales sesgos de este tipo y utilizar la dimensión lúdica para rearmar una experiencia política pedagógica en común (Korol, 2015). También se realizaron devoluciones de la investigación en las asambleas de infancias de la red, sin embargo, no son muchas.

En este sentido, partir desde sus experiencias particulares era importante: politizar lo personal (Millett, 2000; Korol, 2006) implicaba interpelar sus vidas particulares para mostrar lo común de los problemas y dudas que cada individuo sostenía, demostrar que no solo su persona cargaba con esas angustias y preocupaciones.

También para romper con las dificultades de edad y clase, las formas dentro del taller fueron importantes: el juego se desarrolló haciendo uso de formaciones redondas, diálogos, con tiempo para que todas las voces fueran escuchadas, tanto en las grandes rondas generales de apertura y cierre como en las pequeñas rondas de reflexiones grupales durante el transcurso del taller.

Por otro lado, cada país presentaba sus propios desafíos particulares, tanto a nivel macro (como crisis humanitarias) como micro (infraestructura accesible para llevar a cabo las actividades). Los sectores donde se enfocó la investigación no eran de ingresos medios, sino más bien lugares donde las necesidades superan sus posibilidades de ser satisfechas, con infancias que son parte de la educación pública de cada país y padres receptores de ayudas sociales o

bien trabajadores precarios. Se tuvieron en cuenta además los modismos de cada territorio.

Las actividades se pensaron para avanzar en forma gradual: primero presentar el tema, ahondar en el grado de interés en él, y luego desarrollar la educación en sexualidad de manera integradora. Esta integralidad apostaba, también, a desenredar aquellos nudos patriarcales que vienen inscriptos en la cotidianidad. El diálogo horizontal era asimismo una doble herramienta: metodológica, porque intentaba investigar qué se sabía sobre el tema, y feminista, porque a la vez demostraba cómo la comunicación y la escucha pueden aprenderse y ayudan a expresar sus propias preocupaciones, sentimientos y opiniones de forma respetuosa.

La comunicación fue bien fluida, y los límites o rispideces que se encontraron durante la investigación tuvieron más relación con los adultos que estaban llevando a cabo el taller que con las infancias. Por ejemplo, se recuerda el caso de una docente que comentó erróneamente sobre un método anticonceptivo. En el caso de las infancias, no sintieron pudor una vez que se adentraron en el tema, y las preguntas fueron abundantes y variadas. En las dinámicas de trabajo se vio claramente la construcción de los géneros y sus roles. Se pudieron observar otros patrones, como la vergüenza de expresar la diversidad y los sentimientos de culpa y abandono que se sienten en ciertas etapas de la pubertad.

La segunda experiencia que se quiere citar es "Endeudadxs. ¿Cómo sobrevivir a la crisis sin morir en el intento?", el cual es un juego de mesa pensado como material educativo lúdico para contribuir a procesos de enseñanza-aprendizaje sobre las condiciones y características del endeudamiento en países dependientes como Argentina, destinado a público adolescente y adulto.

El juego contempla diversos momentos para ir introduciendo al grupo en la temática. Primero se explican las reglas, luego se asignan personajes, se comparte qué jugador le tocó a cada uno, se lee un pequeño contexto donde se desarrolla el juego (un país en crisis económica) y luego se da inicio. Una de las instancias más interesantes es la asimilación de los jugadores que le tocan a cada uno, donde se ponen "bajo la piel" de trabajadores de los sectores populares.

Diversas instancias de reflexión colectiva se suscitan durante las jugadas, provocadas por la incorporación de ciertos elementos que se vinculan con la realidad social: hay momentos de "coyuntura" que afectan de manera positiva o negativa a los distintos jugadores; instancias de debate en torno a conceptos, vocabulario económico y hechos de la historia nacional vinculados al origen del endeudamiento; e intercambio libre y espontáneo entre cada ronda.

El juego despliega intereses particulares y colectivos bajo diferentes situaciones o coyunturas económicas. Si bien este juego se repitió durante dos años en diversos contextos (bachilleratos populares, escuelas secundarias, grupos de militancia, etc), la experiencia que se cita aquí es con estudiantes universitarios de la Licenciatura en Economía. Se eligió deliberadamente este caso ya que ellos están expuestos a la educación bancaria más intensa en la formación de subjetividades neoliberales.

El juego se llevó a cabo con un curso de 30 alumnos de la Universidad Nacional de Tucumán, que se organizaron en tres grupos de 10 cada uno. La actividad se

desarrolló al aire libre en tres mesas de juego, donde se sentaron los estudiantes en círculo. El taller fue guiado por dos personas, aun cuando la recomendación es de al menos dos por cada grupo (uno para guiar y otro para tomar nota). Por esta dificultad, no se logró realizar una sistematización rigurosa como se planeaba.

Los estudiantes de economía tomaron el juego de distintas maneras. Un grupo lo consideró como otra obligación de la carrera, no emitió casi opiniones y solo seguía las reglas para terminar rápido y volver a casa. El segundo grupo fue más dinámico, pero se centró en criticar los “modelos económicos” por detrás de las dinámicas del juego. El tercer grupo resultó más crítico, no solo porque cambió muchos aspectos del juego de acuerdo con su marco o punto de vista (por ejemplo, se cambió el nombre de trabajadores sexuales por prostituta), sino que las reflexiones y debates fueron un poco más profundos porque había estudiantes con distintas miradas políticas.

La experiencia en general fue bien recibida; los alumnos aprendieron conceptos que no conocían, como cooperativa, actores de instituciones financieras internacionales que desconocían e ideas de la economía política que no manejaban. Sin embargo, la falta de facilitadores pedagógicos fue un claro limitante para un mejor seguimiento del proceso y un mayor éxito en su aprovechamiento, tanto para la enseñanza como la investigación.

La reflexión a la que se invita al final del juego suele ser la más enriquecedora: allí se retomaron “las coyunturas” que sucedieron durante el juego (una crisis cambiaria, un aumento del tipo de cambio, una pandemia, etc.) y cómo estos procesos impactan en los jugadores (los sectores populares en el juego). Diversas opiniones aparecieron, sobre todo en uno de los momentos donde una carta invitó a reflexionar en lo que harían si no tuvieran que dedicarse por completo a estudiar, lo que se interpretaba como su trabajo actual. Otra instancia interesante fue cuando tuvieron que tomar el rol de trabajadorxs de sectores populares durante el juego y la dinámica los llevaba a endeudarse, pues suelen ser estudiantes de clases medias adineradas quienes estudian la carrera en Tucumán y en general no pasan por esos problemas.

Reflexiones finales

La idea de configurar las instancias lúdicas de aprendizaje como parte de las metodologías de investigación social tiene asidero en una demanda sobre el impacto de las investigaciones en los territorios, en relación con las problemáticas que allí se suscitan. En este sentido, varios autores y autoras han aportado a la problematización de la producción de conocimientos científicos proponiendo formas de acercamiento a lo social no extractivas y atentas a las demandas y problemáticas sociales de las personas con las que se realizan las investigaciones. La dimensión lúdica, en este sentido, aunque ayuda a hacer el tiempo más entretenido, tiene por finalidad conseguir información más compleja y abarcar procesos más reales. Esto habilita “poner en juego” el cuerpo y poner en tensión la creatividad, la realidad y las expectativas sobre ella (Korol, 2015).

Las experiencias mencionadas fueron enriquecedoras para abrir el debate a otras formas de hacer investigación. En ambas se logró diálogo fluido, además de compartir el material o estado de situación de la problemática propuesta,

lo que permitió llegar a reflexiones comunes y sistematizar la información que se había generado durante el proceso.

El juego, en todos los casos, sirvió como dispositivo para facilitar el intercambio. En el caso del juego de mesa, las personas lograron imaginarse en otras clases sociales, en este caso en peor posición, para asimilar cómo funciona el sistema económico para algunos cuerpos. Además, la dinámica permitió conectar las grandes decisiones en política económica con las repercusiones en las vidas particulares.

Ambas experiencias fueron pedagógicamente enriquecedoras fomentando la palabra y la reflexión crítica. Además, las metodologías empleadas lograron con éxito obtener información sobre el grado de conocimiento de la temática de manera sistematizada y ágil. En comparación con estudios que se basan en la toma de exámenes o implementan encuestas, el impacto de la investigación acción participativa fue mucho más fuerte y enriquecedor para los procesos de transformación y emancipación social.

El uso de estos métodos de investigación requirió muchos recursos previos para construir y planificar los juegos, así como pensar las formas de abordaje. Cabe destacar que el juego por sí mismo no habilita una mirada crítica, sobre todo cuando es muy controlado y acotado, o aspira a entrenar en ciertos comportamientos, premiando y castigando de acuerdo con reglas abstractas. En este caso, las dinámicas y juegos intentaron modelar la dinámica de los mercados actuales, los castigos que reciben ciertas clases y las impunidades de otras, que reflejan la compleja matriz de desigualdad social que resulta de esos procesos.

El aporte de estas metodologías nace desde una postura feminista sobre la desigualdad, sobre los grupos subordinados a la lógica mercantil y heteropatriarcal adulta. No solo las infancias son las menos consultadas, sino que, en los pocos casos que sus opiniones son consideradas, la consulta incluye sesgos adultocéntricos.

Reconocer que en la mayoría de los ámbitos se reproducen subjetividades neoliberales es un primer paso. En la mayoría de los territorios latinoamericanos, las experiencias alternativas se viven en espacios comunitarios, talleres y merenderos, más que en las propias escuelas cotidianas. Avanzar en propuestas que rompan con el terror que produce el neoliberalismo (Murillo y Seoane, 2020) es clave para romper estos esquemas y lógicas que valorizan el capital en desmedro de la vida.

En este sentido, las pedagogías alternativas buscan romper con lo que Segato (2018) bautizó como pedagogías de la crueldad. Como menciona la autora, aunque caminemos de forma anfibia entre dos mundos (el de las cosas y el de los vínculos) “una contrapedagogía de la crueldad trabaja la conciencia de que solamente un mundo vincular y comunitario pone límites a la cosificación de la vida” (2018, p. 16).

Referencias bibliográficas

- » Adams, T. (2023). Um olhar histórico sobre a educação popular na América Latina. *CONJECTURA: Filosofia E educação*, 27, p e022051. Recuperado de <https://sou.ucs.br/etc-revistas/index.php/conjectura/article/view/10907>
- » Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Nueva York: Columbia University Press.
- » Blázquez Graf, N. (2012). Epistemología feminista: temas centrales. En N. Blázquez Graf, F. Flores Palacios y M. Ríos Everardo (Coords.). *Investigación feminista* (pp. 21-38). México D.F.: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- » Rodrigues Brandão, C. (1981). *Pesquisa participante*. San Pablo: Brasiliense.
- » Rodrigues Brandão, C. y Correa Borges, M. (2008). A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Revista De Educação Popular*, 6 (1), 51-62. <https://doi.org/10.14393/REP-2007-19988>
- » Cavallero, L. y Gago, V. (2022). *La casa como laboratorio: finanzas, vivienda y trabajo esencial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación Rosa Luxemburgo.
- » Cruz, P. D. L., Bello Baltazar, E., García-Barrios, L. E., Baquero Vargas, M. P., Acosta, L. E. y Estrada Lugo, E. (2020). Juegos de mesa para la investigación participativa: una etnografía experimental sobre el comercio de productos de la chagra en comunidades indígenas de la Amazonía colombiana. *Revista de Estudios Sociales*, 72, 33-46.
- » Dagnino Contini, A., Voscoboinik, S. R. y Voscoboinik, N. (2021). Hacer investigación: Acción participativa en contextos de crisis. Reflexiones en torno al trabajo científico. *Voces de becaries en pandemia: EBEC 2020*, 59-73. Recuperado de <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/129727>
- » De Büren, M. (2015). La sociedad Mont Pèlerin. Un espacio de articulación. En S. Murillo. (ED) *Neoliberalismo y gobiernos de la vida. Diagrama global y sus configuraciones en América Latina*, 65-93. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- » De Büren, P. (2020). *Contraofensiva neoliberal*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA-CLACSO.
- » Díez-Gutiérrez, E. J. (2015). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. *Revista Iberoamericana de educación*, 68(2), 157-172.
- » Falquet, J. (2020). *Imbrication. Femmes, Race et Classe dans les Mouvements Sociaux*. París: Éditions du Croquant.
- » Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, 38, 73-90.
- » Fals Borda, O. (2009). La investigación acción en convergencias disciplinarias. *Paca*, 1, 7-21.
- » Fals Borda, O. (2022). Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. *Espacio Abierto*, 31(1), 193-221.
- » Ferullo, H. (2011). Sobre el proceso de matematización del pensamiento económico moderno. *Selección de Trabajos de las XVII Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas 2011*, 36(4), 17. Recuperado de http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/libros/lvarola_Jornadas-epistemologia-17-2012.pdf#page=18
- » Ferullo, H. (2024). *Lecciones preliminares de macroeconomía: tensiones cuidadosamente silenciadas*. San Miguel de Tucumán: EDUNT.

- » Foucault, M. (2008). *Nacimiento de la biopolítica: Curso en el College de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Freire, P. (2005 [1992]). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- » Freire, P. (2009 [1967]). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- » Freire, P. (2012 [1968]). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- » Garrido, N. F. (2015). Androcentrismo y teoría económica, ¿qué tienen que decir las mujeres al respecto? *Cuadernos de Economía Crítica*, 2(3), 49-70.
- » Gramsci, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontanamara.
- » Grosfoguel, R. (2016). Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y ontológico. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 1(4), 33-45.
- » Gutiérrez, G. (1971). *Teología de la liberación: perspectivas*. Lima: CEP.
- » Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza* (Vol. 28). Valencia: Universitat de València.
- » Harding, S. (1998). ¿Existe un método feminista? *Debates en torno a una metodología feminista*, 2, 9-34.
- » Harding, S. (2012). ¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el punto de vista feminista. En N. Blázquez Graf, F. Flores Palacios y M. Ríos Everardo (Coords.). *Investigación feminista* (pp. 39-66). México D.F., Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- » Hayek, F. A. (2012 [1952]). *The sensory order: An inquiry into the foundations of theoretical psychology*. University of Chicago Press.
- » Horton, M. (1990). *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. Philadelphia, Temple University Press.
- » Ingram, J. K. (1888). *A History of Political Economy*. Londres: Adam & Charles Black.
- » Kahneman, D. y Tversky, A. (1979). Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. *Econometrica*, 47(2), 263-291.
- » Kaplún, M. (1983). *La comunicación popular ¿alternativa válida?* Quito: CIESPAL.
- » Korol, C. (2006). Pedagogía de la resistencia y de las emancipaciones. En A. Ceceña (Ed.). *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado. Sujetizando el objeto de estudio, o de la subversión epistemológica como emancipación*, 201-221. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- » Korol, C. (2015). La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres. *Polifonías, Revista en Educación*, IV(7), 132-153.
- » Mankiw, G. (2013). Defending the One Percent. *Journal of Economics Perspectives*, 27(3), 21-34.
- » Millett, K. (2000). Theory of sexual politics. En *Radical Feminism. A documentary reader*, Barbara A. Crow, editor, 122-153. New York, NYU Press.
- » Mora, A. S. (2008). Cuerpo, género, agencia y subjetividad. V *Jornadas de Sociología de la UNLP*, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. *Memoria Académica*. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6266/ev.6266.pdf
- » Morales, S. y Magistris, G. (2018). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Chirimbote.
- » Murillo, S. (2018). Neoliberalismo: Estado y procesos de subjetivación. Entramados y perspectivas. *Revista de la Carrera de Sociología de la UBA*, 8(8), 392-404.

- » Murillo, S. y Seoane, J. (2020). *La potencia de la vida frente a la producción de muerte*. Buenos Aires: Batalla de Ideas.
- » Nash, J. F. (1950). Equilibrium Points in N-person Games. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 36(1), 48-49. doi: <https://doi.org/10.1073/pnas.36.1.48>
- » OCDE (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA. París: OECD. doi: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- » Pérez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía: aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de sueños.
- » Puiggrós, A. (2016 [1984]) *La Educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: COLIHUE.
- » Rahman, A. y Fals Borda, O. (1992). La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo. En *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*, pp. 205-233.
- » Rojo, L. M. (2019). The “self-made speaker”: The neoliberal governance of speakers. En *Language and neoliberal governmentality* (pp. 162-189). Londres: Routledge.
- » Santandreu, A. (2019). Entre la subversión, la subvención y la tentación de procusto. La investigación militante como piedra de toque de la IAP indolente. En P. P. Yáñez, R. Rébola y M. S. Elías (Coords.). *Procesos y metodologías participativas. Reflexiones y experiencias para la transformación social*, 42-58. Montevideo: CLACSO–UDELAR.
- » Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Prometeo.
- » Varoufakis, Y. (2024). *Tecnofeudalismo: el sigiloso sucesor del capitalismo*. Bilbao: Deusto.
- » Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17
- » Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.

Biografía

Estudiante de doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad de Buenos Aires, Licenciada en Economía por la Universidad Nacional de Tucumán. Actualmente, becaria CONICET. Se especializa en estudios de género, desigualdad, macroeconomía, metodologías mixtas, y en la enseñanza y metodologías críticas. Forma parte de la colectiva de investigación “Al Borde: construyendo pensamiento indisciplinado”, donde trabajan la articulación de la academia con los territorios, a través de la investigación acción participativa y la educación popular, con sede en el IDIHCS-CIG-CONICET. Además, forma parte de diversas redes de investigación en economía crítica, género, desigualdad y derechos humanos.

