

PLURALISMOS EPISTEMOLÓGICOS

Nuevos desafíos de la investigación
y la sistematización de experiencias

Editores: Alexandra Agudelo López y Leonardo Jiménez García



POMOTE
Centro de estudios



PLURALISMOS EPISTEMOLÓGICOS

Nuevos desafíos de la investigación
y la sistematización de experiencias

Editores

Alexandra Agudelo López
Leonardo Jiménez García

Autores

Alejandra Boni
Alexandra Agudelo López
Ángela Garcés Montoya
Diana Velasco
Gladys Acosta Valencia
Heidy Cristina Gómez Ramírez
Leonardo Jiménez García
Marco Raúl Mejía
Melba Patricia Quijano
Oscar Jara Holliday
Sebastián Zapata Aguirre

Corrección de estilo

Alba Luz Sánchez Escudero

Diseño y diagramación

Yurilena Velásquez López



ISBN 978-628-7557-07-9

Primera edición

Septiembre de 2022

Universidad Autónoma Latinoamericana
Centro de Estudios con Poblaciones,
Movilizaciones y Territorios - POMOTE
Carrera 55 #49-51 / Tel: (60)(4)-511-21-99

pomoteestudios@unaula.edu.co

pomoteestudios.unaula.edu.co

El presente libro de formación es el resultado de la colaboración con investigadoras e investigadores del ámbito nacional e internacional que comparten una afinidad por las metodologías de investigación en diálogo de saberes, la sistematización de experiencias y el pensamiento crítico. La construcción del texto se realiza con la intención de aportar nuevos referentes teóricos y metodológicos que deriven en el fortalecimiento del proyecto Escuela de Investigación y Sistematización de Conocimientos Locales Experiencias Vivas, promovido por la Universidad Autónoma Latinoamericana - UNAULA entre los años 2017 y 2021.

La Escuela de Experiencias es un proyecto del Programa de Investigación “Centro de Estudios con Poblaciones, Movilizaciones y Territorios - POMOTE, código 35-000036 de la convocatoria de 2021 adscrito a la Vicerrectoría de Investigaciones de UNAULA.



Contenido

- | | | |
|------------------------|--|--|
| pág. 4 | | Presentación |
| Capítulo 1
pág. 8 | | Desafíos e innovaciones en la coproducción de conocimientos desde el diálogo de saberes y la sistematización de experiencias: una perspectiva política
<i>// Alexandra Agudelo López y Leonardo Jiménez García</i> |
| Capítulo 2
pág. 27 | | Conocimiento y transformación: investigación educativa, sujeto cognociente y sentido de la educación // <i>Oscar Jara Holliday</i> |
| Capítulo 3
pág. 40 | | La innovación transformativa y la universidad. Generando capacidades para el cambio en Colombia // <i>Alejandra Boni y Diana Velasco</i> |
| Capítulo 4
pág. 64 | | Metodologías en Diálogo de Saberes para la investigación colaborativa y la Coproducción de Conocimientos. Memoria metodológica en el caso de la investigación comunicación, juventud y ciudadanía // <i>Gladys Acosta Valencia</i> |
| Capítulo 5
pág. 100 | | Narraciones de Barrio. Una mirada al Hip Hop desde etnografías urbanas // <i>Angela Garcés Montoya</i> |
| Capítulo 6
pág. 131 | | La docencia fuera del aula como medio articulador academia comunidad // <i>Heidy Cristina Gómez Ramírez</i> |
| Capítulo 7
pág. 145 | | Juntarnos para la reflexión: devolución creativa en la formulación de categorías referentes en la relación de comunicación y construcción de paz // <i>Melba Patricia Quijano</i> |
| Capítulo 8
pág. 164 | | La sistematización, una emergencia epistemológica e investigativa desde el sur // <i>Marco Raúl Mejía Jiménez</i> |
| Capítulo 9
pág. 210 | | Prácticas sociales comunitarias: configuración de subjetividades y bien vivir en el territorio // <i>Sebastián Zapáta Aguirre</i> |

Presentación

La Universidad Autónoma Latinoamericana - UNAULA, a través del Centro de Estudios con Poblaciones, Movilizaciones y Territorios - POMOTE, asume el inmenso reto de desarrollar procesos investigativos en colaboración con poblaciones, territorios y escenarios de movilización social, atendiendo a los principios de ecología de saberes, desmercantilización del conocimiento, y revitalización de la sistematización de experiencias como una reivindicación de la soberanía del conocimiento, aportando al desarrollo de proyectos de Investigación Acción Participación orientados al fortalecimiento de las capacidades organizativas, metodológicas, narrativas y de articulación de organizaciones social en diversos territorios.

En sus 6 años de trayectoria, la Escuela para la Investigación y Sistematización de Conocimientos Locales (Experiencias Vivas) ha aportado en la construcción de lazos solidarios con organizaciones sociales de los Departamentos de Antioquia, Boyacá, Cundinamarca y Tolima desde el desarrollo de los espacios formativos de la Escuela, fortaleciendo la práctica metodológica y pedagógica de la Sistematización de Experiencias como una alternativa emancipadora. En estos años de trabajo continuo, 70 organizaciones de las 4 regiones en las que se han desarrollado los procesos formativos, han logrado diseñar, realizar y generar los aprendizajes más significativos de las prácticas y procesos sociales que se llevan a cabo en los diversos territorios.

Conscientes de la importancia de hacer posible el diálogo de saberes en todos los ámbitos en los que se manifiesta el proyecto de la Escuela de Experiencias

Vivas (educación, sistematización de experiencias, experimentación metodológica, producción y divulgación de conocimientos) asumimos el reto de pensar un proyecto editorial que reuniera textos de investigadores e investigadoras que se identifican con las metodologías de investigación con enfoque en diálogo de saberes, participación, educación y pedagogías críticas, como una manera de contribuir a la divulgación de saberes y experiencias investigativas que enriquezcan los conocimientos de las organizaciones sociales participantes de la Escuela, y permitan la generación de escenarios de discusión y reconocimiento del potencial de la Sistematización de Experiencias y el enfoque de diálogo de saberes en la investigación en escenarios académicos y sociales. El libro pluralismos epistemológicos es el resultado de este reto colaborativo.

Pero... ¿A qué llamamos pluralismos epistemológicos?

El pluralismo epistemológico parte de una convicción política: ningún sistema sociocultural, científico, económico o tecnológico es por sí mismo capaz de responder a la complejidad de preguntas que provoca la existencia en el universo. Se trata de una convicción política porque se opone a que una sola forma de pensamiento se imponga sobre las demás como única, verdadera, válida y universal, y propone, a su vez, el diálogo como forma de coexistencia entre las diferentes formas de comprender la realidad, producir saber y, en correspondencia, desarrollar prácticas sociales. Esta forma de diálogo que presenta el pluralismo epistemológico no está pensada exclusivamente para el consenso, por el contrario, se plantea como una forma de interpolación entre las diversas formas de pensar, ser y estar en el mundo, en consonancia con aquello que puede ser más acorde con la construcción de un modo de vida colectivo y en sintonía con todas las formas de existencia. Aunque los pluralismos epistémicos serán siempre el reflejo de campos de saber en disputa, esto no quiere decir que sean escenarios irreconciliables, se trata, más bien, de una búsqueda permanente, y también inacabada, de comprensión de la realidad a partir de diferentes lugares de enunciación.

Al referirnos a formas diversas de pensar como pluralismos epistemológicos, estamos hablando de las incontables representaciones que, como culturas, sociedades, poblaciones, etnias, comunidades, colectividades, organizaciones, instituciones y subjetividades tenemos de todo aquello que existe, incluso de aquello que creemos está más allá de nuestra comprensión y de la forma en que nos relacionamos con ambas. Es por esto que se plantea, como un principio aspiracional del pluralismo epistemológico, el reconocimiento de todo

saber en tanto espacio de interpretación, aprendizaje y comunicación; es decir, como una posibilidad para pensar desde otro lugar, otra condición, otras coordenadas. Incluso, en aquellos casos en los que los saberes atentan contra la vida misma y la existencia, la aproximación comprensiva y sin reduccionismos puede proporcionarnos una interpretación de aquello que los funda y quizá la posibilidad de transformación.

Desde el reconocimiento de las pluralidades epistemológicas no siempre será fácil, e incluso posible, lograr cambiar aquello que daña y atenta contra la existencia, pero sí será una exigencia comprender para no desresponsabilizar ni excusar frente al daño. Este segundo principio aspiracional implica que el reconocimiento de otros modos de pensar y actuar, no es siempre directamente proporcional a su aceptación y que las disputas que implica el reconocimiento están también asociadas a la identificación de aquello que menoscaba las condiciones de existencia colectiva; lo que implica que el reconocimiento no es un acto neutral, ingenuo, pasivo y lleno de relativismos, sino que conlleva a la aceptación de ese modo de pensar y actuar, en función de su capacidad para proteger la vida de toda forma de existencia en condiciones de dignidad, justicia y libertad.

Por lo anterior, referirse a pluralismos epistemológicos, involucra el reconocimiento de los pluralismos ontológicos, es decir, aceptar que existen diferentes formas de pensar y representar la realidad y el reconocimiento de diversas formas de existencia, de ser y de habitar. Esta conjunción entre pensar, representar y ser es el fundamento de la acción y de toda práctica social, de ahí que no sea posible reconocer las pluralidades de pensamiento sin invocar lo que ellas reflejan de las pluralidades de prácticas sociales.

Finalmente, podemos afirmar que los pluralismos epistémicos y ontológicos son, también, una disposición ética y política que nos define como sujetos, en tanto asumimos la complejidad de la existencia como un desafío comprensivo que permita la construcción de lo común.

El libro Pluralismos epistemológicos. Nuevos desafíos de la investigación y la sistematización de experiencias reúne un conjunto de capítulos que proponen diversas miradas y reflexiones, desde el ámbito académico e investigativo, que permiten la comprensión de los nuevos horizontes y desafíos de la sistematización de experiencias como legado del pensamiento latinoamericano, el reconocimiento de prácticas investigativas sustentadas en el diálogo de saberes con una profunda búsqueda reivindicativa de revitalización de las

relaciones academia-comunidades en la generación de conocimientos compartidos, como alternativas de recuperación y preservación de los saberes sociales, locales y comunitarios, en un escenario de resistencia epistémica a la neo-colonización de los conocimientos y al capitalismo cognitivo, aportándonos un rico diálogo de experiencias investigativas que se han sustentado en la experimentación de metodologías participativas que amplían el marco de posibilidades para repensar dispositivos y herramientas colaborativas e interactivas para coproducir saberes en campos como la memoria, el territorio, la comunicación y la participación juvenil, entre otros ámbitos.

Animamos a los lectores a reconocer y promover este libro como una posibilidad para fortalecer el diálogo de saberes con personas que han transitado los ámbitos de la investigación, la docencia, la academia, la investigación comunitaria, como una alternativa para enriquecer los espacios de discusión en centros de pensamiento, grupos académicos y comunitarios, movimientos y colectivos sociales en los que se realizan lecturas críticas y se producen otras comprensiones sobre la sistematización de experiencias, las metodologías lúdico-participativas y la generación de conocimientos comprendidos como bienes comunes. Todos estos ejes reflexivos articulados en la idea de esta publicación, de construir una reflexión colectiva sobre los nuevos retos y desafíos que afronta la sistematización de experiencias, la investigación acción y la producción solidaria de los conocimientos como alternativas para un buen conocer, desde los buenos vivires.

Capítulo 1

Desafíos e innovaciones en la coproducción de conocimientos desde el diálogo de saberes y la sistematización de experiencias: una perspectiva política¹

Alexandra Agudelo López · David Leonardo Jiménez García

1 El presente artículo es resultado de la sistematización del proceso de acompañamiento a organizaciones sociales de la ciudad de Medellín y del departamento de Boyacá, que participaron del *Diplomado para la sistematización de experiencias en diálogo de saberes que se realizó entre 2017-2018* y recoge los aprendizajes metodológicos y de acercamiento a la comprensión de la sistematización de experiencias como una práctica social y política.

DAVID LEONARDO JIMÉNEZ GARCÍA / *Comunicador Audiovisual del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Investigador en las líneas de Memoria, Territorios, Comunicación para la movilización y el bien vivir, educación para la paz. Director de Documentales Sociales Participativos como El Jardín de Dudas (2013), la Dignidad que Emerge de las Laderas (2014). Publicaciones recientes: Comunicación para la Movilización y el Cambio Social (coautor, 2016), La Comunicación Haciendo Escuela (2013) Metodologías en Diálogo de Saberes para la apropiación del territorio (2014). Director Centro de Estudios con Poblaciones, Movilizaciones y Territorios de la Universidad Autónoma Latinoamericana.*

leojiga@gmail.com

https://independiente.academia.edu/LeonardoJimenez

ALEXANDRA AGUDELO LÓPEZ / *Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Centro de Estudios Avanzados del CINDE. Coordinadora de la Especialización en Cultura Política y Pedagogía de los Derechos Humanos y la Maestría en Educación y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana-Unaula. Coordinadora de la línea de investigación Subjetividades y subjetivaciones políticas en la que se desarrolla el Programa de Investigación “Configuración y reconfiguración de subjetividades, saberes, prácticas y territorios juveniles en América Latina y el Caribe” e integrante del grupos de investigación Educación y Derechos Humanos.*

alexandra.agudelolo@unaula.edu.co

Introducción

Los conocimientos generados en el proyecto educativo *Diplomado para la Investigación y las sistematización de conocimientos locales –Experiencias Vivas–* pretende responder, en primer lugar, a las necesidades de apropiación de metodologías de investigación acción y participación, particularmente de aquellas organizaciones y procesos educativos que expresan un interés por la transformación y el empoderamiento ciudadano con miras al cambio social.

En segundo lugar, al interés por la construcción de alternativas de investigación y sistematización de experiencias que resulten compatibles con las expectativas y el clima de confianza que genera el posconflicto; escenario que, sin lugar a dudas, requiere de innovación social para posicionar proyectos que favorezcan la inclusión, la construcción de ciudadanías comunicativas, la convivencia en contextos de diversidad (lingüística, cultural, epistémica y política); y, en general, que potencie la construcción de una sociedad más democrática, pluralista y solidaria.

En tercer lugar, a la convicción según la cual el **diálogo de saberes**, entendido como la posibilidad de reconocimiento de diversos lugares de enunciación, de maneras de pensar, ser y estar en el mundo, como espacio para el encuentro en pro de la construcción de sentidos comunes ante la vida y la posibilidad de poner en discusión los disensos, pero siempre procurando construir conocimientos con sentido de manera horizontal; es decir, procurando que ninguna idea se imponga sobre otra. Reconociendo en el diálogo de saberes su carácter epistémico, metodológico, solidario y ético-político.

El diálogo de saberes en esta experiencia educativa se constituye como propuesta epistémica, política y estética. En cuanto propuesta epistémica se inscribe en el paradigma del pensamiento crítico latinoamericano que aboga, entre otras cosas, por una ecología de saberes. Situación que explica que, en toda propuesta de esta naturaleza resulte imprescindible la *co-presencia de saberes y de conocimientos*; la comprensión de las lógicas de pensamiento y de razonamiento desde las cuales los diversos conocimientos y saberes se producen; así como las condiciones propias de los contextos en donde estos saberes cobran sentido.

En tanto búsqueda política, el diálogo de saberes se orienta hacia la construcción de prácticas de des-jerarquización y refuerza la transformación de la lógica de dominación y subordinación, en la lógica de solidaridad y colaboración. En este contexto, el Diplomado en diálogo de saberes se propone como un espacio de reflexión, de apropiación de teorías y de metodologías que hagan posible la construcción de agendas de ciudad y de país que resulten proclives a la construcción de escenarios de paz y de convivencia, condiciones necesarias para un **buen vivir**.

El reto de pensar una Escuela para el Diálogo de Saberes y la Sistematización de Experiencias Locales

El diseño metodológico

El proyecto *del Diplomado para la Investigación y la Sistematización de Conocimientos Locales² -Experiencias Vivas-* surge en el año 2017 con el ánimo de generar una experiencia sustentada en los principios de la educación popular (Freire, 2011) y en la teoría crítica en relación a la producción del conocimiento. Se ha fortalecido con la participación de 18 instituciones (educativas, comunitarias y culturales) de la ciudad de Medellín, y 12 instituciones (comunitarias, culturales y campesinas) del departamento de Boyacá, que aceptaron la invitación realizada por el Centro de Estudios con Poblaciones, Movilizaciones y Territorios de UNAULA.

Como reto epistémico, metodológico y de búsqueda de un escenario de diálogo de saberes y de construcción de conocimientos desde una perspectiva horizontal, el proceso formativo se centró en su primera fase (comprendida entre julio del año 2017 y julio 2018) en proponer una agenda temática y de trabajo colaborativo que le permitiera a las instituciones participantes apropiarse elementos teóricos y metodológicos fundamentados teóricamente en el pensamiento crítico y la educación popular, y metodológicamente en la sistematización de experiencias, con el ánimo de motivar en las organizaciones el inicio de un proceso de inmersión en sus propias dinámicas de trabajo y sus procesos sociales históricos. Como resultado de este reto, cada institución participante emprendió un camino de introspección y recuperación de sus prácticas sociales, educativas, culturales y políticas preguntándose, en clave de sistematización de experiencias, por el sentido de sus prácticas.

2 Ver todas las memorias del Diplomado en la página web del proyecto www.experienciasvivas.com

En este proceso, las instituciones, al *sistematizar* sus procesos vitales, han logrado reconocer y debatir perspectivas teóricas y enfoques metodológicos de la sistematización de experiencias (como práctica de emancipación y empoderamiento político de los conocimientos locales) que favorecen y enriquecen el diálogo de saberes, aportan a la concreción de proyectos de recuperación de conocimientos generados por los sujetos en sus trayectorias históricas y permiten preservar y exaltar los legados de trayectorias organizativas de décadas que han transformado positivamente a territorios rurales y urbanos y han aportado a la construcción de alternativas solidarias para la construcción de las memorias y una paz real en los territorios.

En la experiencia formativa, los sujetos participantes (Mujeres, Hombres, Jóvenes) han reconocido³ los referentes de las epistemologías del sur y el pensamiento latinoamericano (Sierra, 2015), identificando e identificándose con referentes metodológicos importantes para nuestra región como la Investigación Acción Participación - IAP (Fals Borda, 2012), el diálogo de saberes para la construcción colaborativa de conocimientos (Acosta, 2016), el desarrollo y la justicia social, la comunicología del sur (Garcés y Jiménez, 2016) y el Buen Vivir (Ramírez, 2015), todos estos considerados referentes epistemológicos críticos pero también referentes de lucha contra la colonización epistémica; el epistemicidio (Sousa Santos, 2009) que ha implicado la invisibilización de los conocimientos que han surgido de las reivindicaciones y las luchas sociales en el contexto latinoamericano.

En esta perspectiva, el centro, el foco, la reivindicación ético-política de la propuesta del diplomado de *Experiencias Vivas*, ha estado en la defensa de la sistematización de experiencias como una alternativa de empoderamiento epistémico que permite generar alternativas para que las instituciones sociales y educativas, y los sujetos que las lideran encuentren en esta metodología un camino y miles de formas y recursos para la apropiación, recuperación, exaltación, preservación y circulación de sus propios conocimientos; aquellos que han sido el resultado de sus prácticas históricas de organización, participación y movilización social.

3 Los enfoques epistemológicos y reflexivos trabajados en el proceso formativo a manera de ejes temáticos son: Epistemologías del sur, Investigación Acción Participación (IAP); sistematización de experiencias, Cultura de paz, Metodologías para la apropiación de memoria y el territorio, economía social y solidaria, movimientos sociales y bien vivir, economía social del conocimiento, comunicología del sur y comunicación popular comunitaria.

Finalmente, en esta experiencia formativa, cada institución asumió el reto de aprender sobre la sistematización de experiencias sistematizando, haciéndose preguntas incómodas y necesarias sobre el sentido político de sus procesos de base, reinventando las técnicas y recursos para la sistematización a partir del reconocimiento de sus propias metodologías y prácticas pedagógicas, y planteando, en todo momento, un marco de reflexión de sus prácticas sociales, en el que se reconocen, de manera crítica, condiciones políticas e históricas que han favorecido la colonización epistémica, y resaltando, en todo momento, el valor de la sistematización de experiencias como alternativa para la emancipación de los conocimientos locales.

En consonancia con el carácter dialógico que ha sido la orientación epistemológica, reivindicativa y metodológica de la experiencias educativa, se propuso una ruta de trabajo que permitió la exploración y afianzamiento de las posibilidades del diálogo de saberes en la agenda de contenidos definida. En este contexto, la estrategia didáctica que se privilegió fue la del *Aprender haciendo* porque motiva la participación de los representantes de las instituciones en un ejercicio de *exploración-experimentación* siguiendo la ruta para la sistematización de experiencias que propone Oscar Jara⁴, donde se reconoce, en este ejercicio, los contextos de experiencias comunitarias, de colectivos, de organizaciones sociales y los escenarios de interacción política y tejido de red.

Aprender haciendo es una estrategia didáctica en la que, según Paulo Freire, *los educandos descubren el valor de la curiosidad epistémica*. En ese proceso se articulan dos lógicas, aquella que le es propia al descubrimiento científico; y, aquella que es inherente a los procesos de reconocimiento, y conocimiento de la realidad (en este caso, las realidades y contextos particulares en los que se desarrollan las prácticas sociales de las instituciones participantes) y por ende, a la didáctica y a la formación. En el primer sentido, el proyecto de aula logró estimular el proceso investigación en clave de sistematización de experiencias y potenció el desarrollo de habilidades y competencias inherentes a la investigación acción (indagar, relacionar, analizar, comprender, interpretar, leer el entorno, reflexionar las prácticas y los procesos sociales).

En relación con la formación, el proyecto de aula reconoce la naturaleza activa del aprendizaje y, por ende, el protagonismo del aprendiz en su propio proceso

4 Esta ruta para la sistematización de experiencias se recoge del libro de Oscar Jara: *Sistematización de Experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*.

de construcción de conocimiento. Asimismo, comprende que todo conocimiento es susceptible de ser compartido, comunicado y, por ello, valora el diálogo como escenario de mediación entre el educador y el educando.

El proyecto nos permitió articular, en una estructura formativa dialógica, colaborativa, y participativa, recursos metodológicos de las ciencias sociales y recursos de la educación popular, en consonancia con la diversidad de alternativas de interacción y socialización que enriquecen la sistematización de experiencias como práctica epistémica colaborativa y horizontal. Instrumentos de la Investigación, Acción y Participación, herramientas de la etnografía y la pedagogía dialógica, la cartografía social, las lecturas en grupo, los espacios de debate, la construcción de nociones y definiciones propias, son algunos de los recursos que aportaron al desarrollo de la experiencia formativa.

Esquema circuitos ejes Diplomado en Sistematización de Experiencias				
Circuitos/Ejes	¿Desarrollo y justicia social? Disputas, tensiones y emergencias desde el sur	Pluralismos epistemológicos: horizontes de comprensión ético-político	Dispositivos para la paz: memorias, territorios y economías posibles	Comunicología del sur: despliegues para pensar y expresar desde el buen vivir
Reflexión (pensamiento propio)	4*	4	4	4
Formación (pedagogías críticas y dialógicas)	8**	8	8	8
Sistematización (producción en diálogo de saberes)**	8**	8	8	8
Acción Solidaria (acción para la movilización social)	4**	4	4	4
	24	24	24	24
*Trabajo independiente de preparación y reflexión desde las organizaciones y equipos. ** Se asignará un asesor por organización (equipo de trabajo) que acompañe los procesos de sistematización y la acción solidaria. *** Cada organización/equipo deberá realizar una acción solidaria durante el Diplomado y desde alguno de los ejes.				

Tabla 1: Cuadro de presentación del esquema metodológico utilizado en la propuesta del Diplomado para la investigación y la sistematización de conocimientos locales. Julio 2017-Julio 2018.

El lugar del diálogo de saberes y los principios de la educación popular en el desarrollo formativo del Diplomado

El diseño previo de la propuesta formativa del Diplomado en Sistematización abordó la construcción del plan de formación en su dimensión metodológica, didáctica y ético-política. Estas dimensiones del diseño metodológico y su posterior aplicación se recogen y contextualizan desde principios claves de la educación relacionados con el enfoque del diálogo de saberes, la producción colaborativa del conocimiento, el reconocimiento de los contextos situados y la acción colectiva y solidaria. Veamos como se desplegaron en el diseño del proceso formativo estos principios:

Diálogo de saberes y conocimientos

Para fomentar un verdadero diálogo de saberes entre las organizaciones sociales, se diseñaron actividades y recursos didácticos en los primeros encuentros de formación con la intención de promover la interacción y el reconocimiento de los saberes previos de los participantes. Esta acción implicó la disposición de tiempos para la escucha activa y la realización de ejercicios de socialización de las trayectorias, vivencias y saberes acumulados por cada una de las organizaciones participantes en cada región. El diálogo de saberes previos; además de las trayectorias organizativas, permitió comprender con mayor claridad como comprende la sistematización de experiencias cada proceso, que lugar ocupa en sus agendas de activismo y en sus reivindicaciones políticas. Escucha activa, diálogos horizontales, construcción de sentidos comunes desde el reconocimiento de los saberes previos constituyeron un verdadero diálogo de saberes en la fase inicial de la experiencia formativa. En esa medida, el proceso de conversación destacó la importancia de evitar la descalificación y la exclusión de los nuevos elementos que aparecen en el contexto de una experiencia formativa cuando se indaga sobre las nociones o saberes previos, lo que fortalece la oportunidad de análisis y reflexión colectiva.

Producción colectiva de conocimiento

El ciclo de formación y acompañamiento a las organizaciones sociales en el marco del diplomado se orientó a la generación de espacios dialógicos, de debate, de reflexión crítica y colectiva buscando siempre convertir los saberes y conocimientos compartidos en teoría a partir de la reflexión colectiva. En este sentido, las sesiones de formación y acompañamiento se asumieron como espacios de encuentro que hicieron frente a la dominación epistemológica tradicional de la academia sobre el conocimiento popular o “subalterno”. Ello significa que las actividades teóricas y lúdicas desarrolladas durante el proceso de formación del diplomado se convirtieron en instrumentos que permitieron no solamente contribuir al cumplimiento de las metas de las organizaciones participantes, sino además documentar los saberes y prácticas contenidos en las experiencias comunitarias participantes, y al reconocimiento y co-producción de un amplio campo de definición de sentidos nocionales, éticos, políticos y metodológicos de la sistematización de experiencias y, o de ámbitos de acción relacionados con los territorios, los Derechos Humanos, la construcción de paz, las pedagogías críticas, la educación popular; entre otros campos que se abordaron reflexivamente en las sesiones formativas.

En consonancia con la premisa de producción colectiva del conocimiento, el diplomado promovió una apuesta de propiedad intelectual compartida sobre ese conocimiento producido, lo que implicó que todo el conocimiento producido y documentado en el marco del Diplomado, se construyó y divulgó como material de libre acceso y en pleno reconocimiento a la co-autoría de las organizaciones de Antioquia y Boyacá que participaron de la experiencia formativa.

La horizontalidad

De acuerdo con los referentes epistemológicos y teóricos de la Educación Popular, la naturaleza participativa y de horizontalidad con la que se orientó la experiencia de formación del diplomado, le dio un gran valor al diálogo horizontal entre las organizaciones como posibilidad de desarrollar la creatividad, la cooperación, la cre-acción y la construcción de redes de solidaridad a partir de un acercamiento a la sistematización de prácticas y experiencias de incidencia, movilización y participación de las organizaciones participantes. La circulación de la palabra, el reconocimiento de los saberes previos, la construcción colectiva, el cuestionamiento crítico de los caminos recorridos, el reconocimiento de

los contextos particulares en los que se desarrollan cada una de las experiencias de las organizaciones fueron reivindicaciones permanentes en la experiencia de formación del diplomado.

El desarrollo de los encuentros formativos con las organizaciones se orientó metodológicamente desde los principios de la participación activa de los integrantes de cada organización, la solidaridad, la formación del pensamiento colectivo a partir del diálogo de saberes y el compartir permanente de las vivencias, experiencias y trayectorias más significativas de cada organización. Actividades como la construcción de las líneas del tiempo, los tendedores de las metodologías, y la construcción colectiva de nociones propias sobre sistematización de experiencias, nociones sobre territorio y construcción de paz aportaron significativamente a la construcción colaborativa de conocimientos y reflexiones muy valiosas desde el senti-pensar de cada organización.

Acción colectiva

La meta del proceso de formación y acompañamiento en el marco del Diploma es conducir a una sistematización transformadora, que contribuya a los objetivos de cada organización individualmente, pero que a la vez les permita generar acciones colectivas que promuevan el cambio en sus campos de acción, así como la solidaridad en red para buscar soluciones e incidencia en el territorio. Esto no se puede perder de vista en el proceso de formación y acompañamiento. Para avanzar en esta dirección, la experiencia formativa dispuso de espacios de diálogo orientados al reconocimiento de las agendas de acción política de las organizaciones, lo que permitió generar acciones de colaboración, integración de las organizaciones en estrategias de incidencia, diseños metodológicos o incluso la generación de nuevas acciones para la articulación en pro de reivindicaciones políticas en cada una de las regiones. La generación de tejido y relaciones solidarias fue una constante en el proceso de formación del diplomado.

El reconocimiento de los contextos situados

El diseño y despliegue de la propuesta de formación implicó el análisis y reconocimiento de las realidades particulares del contexto de las regiones en las que interactúan las organizaciones participantes, y el reconocimiento mismo de las particularidades de cada proceso. Reconocer esta diversidad fue clave para definir cuales recursos metodológicos podían ser más incluyentes y promover una mayor participación, para determinar que preguntas se hacían

para indagar el contexto social en el que se desarrolla cada proceso y para comprender con mayor claridad las trayectorias, reivindicaciones, experiencias, e interrogantes de cada organización que asumió el reto de sistematizar alguno de sus procesos sociales.

Algunas conceptualizaciones sobre la sistematización de experiencias

En el libro *La Sistematización de Experiencias, práctica y Teoría para otros Mundos Posibles* (Jara, 2011, 2014, 2017) se encuentra una rica y variada recopilación de nociones y aproximaciones conceptuales sobre la sistematización de experiencias, desde la visión de diferentes autores y en diversos contextos históricos y territoriales. Los principales puntos de confluencia entre los diferentes autores y las conceptualizaciones que aportan sobre la sistematización, coinciden en considerar la sistematización de experiencias como a) un proceso de reflexión individual y colectivo; b) en torno a una práctica realizada o vivida; c) que realiza una reconstrucción ordenada de lo ocurrido en ella; d) que provoca una mirada crítica sobre la experiencia; e) que produce nuevos conocimientos.

Retomamos algunas definiciones que se acercan de manera más clara a los propósitos políticos y orientaciones metodológicas que han sustentado el desarrollo reflexivo, metodológico y reivindicativo del *Diplomado de Experiencias Vivas* para la sistematización de conocimientos locales.

Alfonso Torres, de Colombia, resalta que la entiende como:

una modalidad de conocimiento de carácter colectivo, sobre prácticas de intervención y acción social que, a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca potenciarlas y contribuir a la conceptualización del campo temático en que se inscriben⁵.

Joao Francisco de Souza, de Brasil, afirma:

5 Torres, Alfonso (1999): La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente, en: "Pedagogía y Saberes" Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Es una forma de producción de saberes que permite a sus sujetos apropiarse de la propia experiencia. El proceso de sistematización es una actividad cognitiva que se propone construir los saberes que están siendo producidos en una determinada experiencia por parte de sus sujetos⁶.

Rosa María Cifuentes, de Colombia, señala:

La sistematización de experiencias de intervención profesional en Trabajo Social es un proceso de construcción social del conocimiento que permite reflexionar sobre la práctica, para aprender de ella, conceptualizarla, comprenderla y potenciarla. Puede aportar al desempeño profesional comprometido y pertinente de la transformación de condiciones de inequidad, injusticia, discriminación y pobreza que abordamos en nuestros contextos cotidianos y laborales. Posibilita darle contenido, claridad, profundidad, relevancia social y proyección política a nuestras intervenciones y diálogos entre colegas⁷.

Destacamos también la definición de la Red Alforja:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora⁸.

6 De Souza, João Francisco (2006): Investigación - Acción Participativa ¿qué?, Nupep- Universidad Federal de Pernambuco Recife. Ed. Bagaço, p. 268.

7 Cifuentes, Rosa María (1999). La Sistematización de la práctica de Trabajo Social. Buenos Aires. Lumen.

8 Red Latinoamericana promotora de la Educación y la Sistematización de Experiencias en América Latina con más de 30 años de existencia.

Reflexiones sobre el sentido de la sistematización de experiencias construidas en el Diplomado

La práctica de la sistematización

Las organizaciones sociales participantes del *Diplomado de Experiencias Vivas*, en los diversos espacios de diálogo y construcción colectiva que se generaron en el marco de la agenda, coinciden en reconocer el potencial de la Sistematización de Experiencias como:

Una práctica social que permite recuperar y enriquecer las memorias de las organizaciones, como un proceso social y dialógico en el que los sujetos -protagonistas de sus propias experiencias- tienen la posibilidad de recoger aprendizajes del hacer y desde allí formular y apropiar teorías que aporten al enriquecimiento de los contextos de trabajo⁹.

En esta perspectiva, las organizaciones reconocen que la sistematización de experiencias *va más allá de la organización de información*, implica generar una reflexión profunda sobre el sentido de las prácticas, es una conversación permanente entre las personas que hacen parte de las experiencias, e implica la superación de la dicotomía entre práctica y teoría. La sistematización habita el diálogo como si este fuera su casa, y la teoría y la práctica son los familiares con los que dialoga permanentemente. *La teoría no es sin la práctica.*

La sistematización implica construir conocimiento a partir de la práctica, y ese proceso de producción autónoma del saber le da sentido y reivindicación política a las organizaciones y a sus procesos de sistematización. Para las organizaciones sociales participantes del diplomado, *la sistematización de experiencias es el camino hacia la emancipación del conocimiento.*

En el desarrollo de la experiencia formativa, las organizaciones logran reflexionar

9 Definición sobre la Sistematización de Experiencias construida por las organizaciones participantes del Diplomado en Medellín en octubre de 2017.

las prácticas y procesos sociales que promueven en sus territorios y ponerlos en lugares de enunciación política.

La sistematización nos diferencia de la evaluación, nos ayuda a leer cómo hemos conseguido los resultados de nuestros procesos. La sistematización se centra en el proceso de las organizaciones. Lo vital de la sistematización es que se centra en el proceso de las organizaciones para hacerlas más potentes. Se diferencia de la evaluación. Lo que antecede son las experiencias y las prácticas. Nos permite involucrar siempre a quienes han estado en esas experiencias. Sistematizar es reconocer un proyecto de reivindicación de los saberes con una intencionalidad política decolonial, crítico. Por eso hay diferentes formas de hacer sistematización¹⁰.

Las organizaciones sociales encuentran en la sistematización una oportunidad de aprendizaje colectivo, partiendo siempre de la pregunta por el lugar de los sujetos que protagonizan las acciones y los procesos que se sistematizan, buscando siempre comprender cómo las prácticas sociales han formado, y transformado positivamente a los sujetos.

Hacemos sistematización porque queremos aprender algo para transformar nuestra propia práctica. Volvemos sobre saberes, vivencias, contextos, referentes. Reflexionamos críticamente nuestras propias prácticas. Hacemos explícitos los aprendizajes. Comprendemos para transformar. El conocimiento que genera la sistematización nos permite comprender lo que somos, comprender quienes somos¹¹.

La sistematización permite valorar el saber de las organizaciones y reconocer que existe otra forma de generar conocimiento desde el diálogo de saberes y la construcción colectiva. La sistematización, comprendida y asumida como una práctica política, implica reconocer la coproducción y la circulación del conocimiento como un principio político. No sirve de nada generar una reflexión crítica desde la sistematización si no se comparten libre y abiertamente los aprendizajes. En

10 Reflexión construida en la cartografía de aprendizajes sobre sistematización de experiencias con organizaciones del departamento de Boyacá en mayo de 2018.

11 Reflexión sobre la transformación de los sujetos en la sistematización construida en el taller de cartografía de aprendizajes por organizaciones sociales de Medellín en mayo de 2018.

este sentido, aprender y compartir los conocimientos generados, potencia el encuentro y la articulación y aporta a la movilización social y comunitaria.

La sistematización es una herramienta para el poder popular, conocimiento colectivo desde y para las comunidades. Colectivizar los conocimientos como una fuente de diálogo que potencia, fortalece y hace preguntas a las experiencias de las organizaciones. Por eso debemos dar a conocer las prácticas liberadoras de las organizaciones, así logramos empoderar a los sujetos para que asuman responsablemente sus posiciones y actuaciones¹².

La sistematización les permite a las organizaciones empoderarse (adquirir capacidades y visión política para transformar sus realidades), reconociéndolas como creadoras de conocimiento sobre sus prácticas y saberes. Desde la sistematización se reconocen en los sujetos y sus prácticas sociales un saber-conocimiento que no es necesariamente el científico, desde el cual se aporta a la construcción de sujetos críticos.

Desde la sistematización de experiencias se generan espacios de participación de todas y todos a partir de sus diferencias. En la sistematización se reconocen y ponen en diálogo resistencias, rebeldías, propuestas, disensos, y desde la construcción en la diferencia se logra hacer conciencia del porqué y para qué se realizan diferentes procesos en las organizaciones.

La sistematización es un camino hacia el buen vivir en comunidad, una manera de proteger lo propio, lo local. Es generar una postura frente a las organizaciones y sus experiencias¹³.

La sistematización de experiencias es una manera de reivindicar los conocimientos y prácticas que han sido subalternizados e invisibilizados por las lógicas científicas y capitalistas, potenciando la creación colectiva del saber. Permite una construcción histórica del conocimiento, lleva a replantear esquemas según la realidad vivida. Sistematizar *significa hacer memoria*.

12 Reflexión generada en el taller de cartografía de aprendizajes sobre sistematización con organizaciones del departamento de Boyacá en mayo de 2018.

13 Reflexión sobre el sentido de la sistematización aportada por Alonso Velásquez, participante del departamento de Boyacá.

Los sujetos en la sistematización

Las personas, los sujetos de la sistematización, reflexionan y aportan sus ideas para transformar el mundo. Las personas no pueden estar alejadas de la sistematización. Son los portadores del conocimiento y de acción para la transformación. El sujeto que sistematiza es un sujeto activo que se reconoce como actor de su autoreconocimiento en un proceso social. El sujeto de la sistematización hace suya la reivindicación de los saberes en plural, partiendo del reconocimiento del valor y la potencia de los saberes propios. La sistematización parte de reconocer que hay un sujeto portador de saberes. La misión de quien sistematiza es llegar a que los actores locales se sientan dueños y autores de sus saberes.

¿Qué pasa con los sujetos después de la sistematización? ¿A quién miramos cuando hacemos sistematización? A nosotros mismos con nuestras prácticas. Es vital hablar de nosotros. Concepto de sentir-pensar la práctica. Volvemos sobre la vivencia para hacer la experiencia. Generar sistematización desde las vivencias propias. Construir un nosotros en la sistematización, esa es una clave¹⁴.

El sujeto de la sistematización de experiencias es un sujeto político y social que asume autónomamente los procesos de construcción de sus propios saberes y conocimientos, es un intérprete de la realidad que asume un papel activo en la transformación de las condiciones de dominación epistémica, es un sujeto que produce reflexión sobre sus propias vivencias.

Para el sujeto de la sistematización, el diálogo de saberes es la posibilidad de hacer una construcción colectiva y horizontal del conocimiento y de la realidad. El diálogo de saberes es un medio para generar resultados auténticos, hace posible el surgimiento de una verdadera participación y empoderamiento en los sujetos. El diálogo de saberes significa construcción colectiva, colectivización del conocimiento, apropiación del saber y todos los sujetos son constructores y portadores de ese saber.

El sujeto que asume la labor de sistematizar es un sujeto crítico, es un sujeto senti-pensante que interpela de forma crítica la realidad y es consciente de que tiene el poder de transformarla. Para el sujeto senti-pensante la sistematización

14 Reflexión sobre el sentido de los sujetos en la sistematización construida con las organizaciones sociales de Medellín en el taller de octubre de 2017.

de experiencias es una búsqueda constante de sentido, es una exploración de la subjetividad de los sujetos. A través de la sistematización, el sujeto genera espacios de participación, de decisión. Desde la sistematización el sujeto se acerca al sujeto, construye lazos de unidad, reconstruye el tejido social. Desde la sistematización el sujeto se mira, propone y desestabiliza el pensamiento hegemónico.

El sujeto es un actor con conocimiento para compartir en forma colectiva con su comunidad que recibe conocimiento, piensa el conocimiento, comparte y actúa con otros.¹⁵

La sistematización de experiencias genera la **concienciación** del sujeto, es decir, que en un sincero diálogo de saberes nada sale igual a como llegó. Los sujetos construyen relaciones horizontales, transformaciones subjetivas y colectivas para hacer posible la descolonización del conocimiento. Se comprende la descolonización del conocimiento como un lugar de la lucha contra-hegemónica en el que los sujetos son creadores, recreadores, validadores de sus propios saberes y realidades, y esos saberes asumen el diálogo como un principio político.

A través de la sistematización de experiencias los sujetos asumen la movilización del pensamiento en una conversación crítica que construye el sujeto social y político, generando escenarios sociales para la construcción colectiva del conocimiento.

Conclusiones

En una experiencia formativa de más de un año, el proceso del *Diplomado para la Investigación y las sistematización de conocimientos locales -Experiencias Vivas-* le ha permitido a las organizaciones sociales participantes (desde el diseño y la implementación de los proyectos de sistematización realizados) conseguir un reconocimiento colectivo de lo construido. La experiencia formativa ha sido la posibilidad de recuperar los legados de luchas, historias, procesos de organización social. Desde la sistematización, las organizaciones se reconocen como actores sociales en diálogo con otros actores sociales (en contextos históricos, sociales y territoriales), en un intercambio generoso que implica dar y recibir saberes y experiencias vitales de otros colectivos.

15 Reflexión sobre el sentido de la sistematización de experiencias construida con las organizaciones sociales de Boyacá en mayo de 2018.

Desde la sistematización, las organizaciones logran proyectar, cualificar el hacer, identificar una práctica para volver a la acción política y posicionar un discurso ante la realidad, hacer lecturas más acertadas de sus propios contextos sociales y territoriales, interpretando los cambios de sus contextos y de sus organizaciones, cualificando sus capacidades para el hacer y para la reflexión.

En la experiencia formativa, las organizaciones, al asumir el reto de sistematizar sus procesos, tienen la posibilidad de resignificar el sentido de las prácticas, analizando con sentido crítico, reflexionando las prácticas. La sistematización le permite a las organizaciones en este proceso reafirmar la importancia de asumir los procesos de construcción de conocimiento propio, haciendo una memoria (más que informativa o documental) pedagógica, de sus propias trayectorias históricas. En la experiencia de sistematizar, las organizaciones han reconocido el inmenso valor que tienen las herramientas y metodologías que han surgido de su propia inventiva, de sus ricas y diversas maneras de pensar la pedagogía, la lúdica, la didáctica. Desde la sistematización las organizaciones han logrado construir (más que un inventario) un legado de saberes y experiencias de pedagogías críticas y vivenciales para promover reivindicaciones en ámbitos como la cultura, la participación, la educación y la defensa del territorio.

La sistematización ha pasado por el cuerpo colectivo de las organizaciones, en un proceso de autorreflexión, y de autocrítica que construye y reinventa el sentido crítico de la experiencia y de las prácticas sociales de las organizaciones. La sistematización fortalece las reivindicaciones de las organizaciones desde la lectura crítica de sus prácticas y saberes.

Con la sistematización, las organizaciones asumen el proceso de construcción de conocimiento propio, desde la gente (sujetos de saber/sujetos de poder) para generar más conciencia del valor de los procesos organizativos, para seguir construyendo y generando preguntas individuales y colectivas (autorreflexión con sentido crítico de la experiencias/práctica social), aportando desde sus procesos de sistematización a colectivizar los conocimientos como una fuente de diálogo que potencia, fortalece y hace preguntas a las experiencias organizativas.

Referencias

- Acosta, G. L., María, V., Pinto, C., César, A., Hernández, (2016) A. T., & Académicos, E. (n.d.). DIÁLOGO DE SABERES EN COMUNICACIÓN: COLECTIVOS Y ACADEMIA.
- Agudelo, A. Jiménez, L. (2017). Diseño Metodológico proyecto Diplomado Diálogo de Saberes para la Investigación y la Sistematización de Conocimientos Locales. Experiencias Vivas. Fundación Confiar, Universidad Autónoma Latinoamericana. Medellín-Colombia.
- De Sousa, B. (2009). Una epistemología del sur: La reivindicación del conocimiento y la emancipación social. *Una Epistemología Del Sur: La Reinención Del Conocimiento y La Emancipación Social*.
- García Gutiérrez, A. (2013). La organización del conocimiento desde la perspectiva poscolonial. Itinerarios de la paraconsistencia. *Perspectiva Em Ciência Da Informação*, 18(4), 93-111. <https://doi.org/10.1590/S1413-99362013000400007>
- Garcés, A., Jiménez, L- (2014) Metodologías en diálogo para la resignificación del territorio. La Cartografía Social. Universidad de Medellín, Corporación Ciudad Comuna. Medellín.
- Jara, O. (2017) La sistematización de Experiencias. Práctica y Teoría para otros mundos posibles. Primera Edición Colombia. Sello Editorial CINDE. Colombia.
- Hernández, X. S. (2013). Drets fonamentals i observança de la propietat intel·lectual.
- Jiménez García, Leonardo & Pinto, María Cristina. (2016). Estado de la cuestión en comunicación para el cambio social.
- Maniglio, F. (2017). intelectual multitudinario en el paradigma del Capitalismo Cognitivo, 2017, 61–77.
- Ramírez, R. (2014). *La virtud de los comunes. De los paraísos fiscales al paraíso de los conocimientos abiertos*.
- Sierra, F. (2016). Capitalismo Cognitivo y Economía social de los Conocimientos. La Lucha Por El Código
- Wood, D. (2017). *Descolonizar el conocimiento: una mise en place epistemográfica. Tabula rasa*. <https://doi.org/https://doi.org/10.25058/20112742.453>

Capítulo 2

Conocimiento y transformación. Investigación Educativa, sujeto cognoscente y sentido de la educación

Oscar Jara Holliday · CEP Alforja-CEAAL

OSCAR JARA HOLLIDAY / Educador Popular y Sociólogo. Doctor en Educación. Director del Centro de Estudios y Publicaciones CEP Alforja en Costa Rica. Presidente del Concejo de Educación Popular de América Latina -CEAAL (2012-2016) (2016-2020).

Doctor Honoris Causa por la Universidad Federal del Río Grande di Sui, Brasil.

*Ha trabajado en procesos de educación y organización popular en todos los países de América Latina: alfabetización, pacitación campesina, formación política, sistematización de experiencias, formación de educadores y educadoras. A publicado varios artículos y libros sobre estos temas. Su libro más reconocido y divulgado en toda América Latina. La sistematización de Experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Año 2005. Publicado para Colombia por CINDE.
oscar@cepalforja.org*

Introducción: los múltiples desafíos de la investigación educativa

Comencemos estos desafíos por su fundamento epistemológico: el problema de la producción, construcción, transmisión y validez del conocimiento ha sido un tema esencial en toda la historia de la filosofía. Así, las preguntas fundamentales de la epistemología han girado en torno a la naturaleza del conocimiento y sus condiciones para constituirse en un conocimiento verdadero (¿Qué es conocer?); en relación con los límites y posibilidades subjetivas del conocimiento y la relación entre sujeto y objeto (¿Quién conoce? ¿Qué se conoce?) y en referencia al proceso de producción y construcción del conocimiento en esa interrelación (¿Cómo se conoce?).

Este es el sustento de los principales dilemas y desafíos epistemológicos que se presentan para la investigación educativa, tanto para la definición de su sentido, como para la ubicación de su papel con relación a la práctica educativa y el rol de los métodos y técnicas a utilizar en ella.

Entenderemos por investigación educativa a todo aquel esfuerzo riguroso¹⁶ de producción de conocimiento acerca del hecho educativo y en función de él. Un hecho educativo puede ser un proceso intencionado y planificado, así como un hecho social que tenga efectos educativos. Este no se restringe al ámbito formal o al sistema educativo y, además, es siempre un proceso en los que intervienen diversos actores, es decir, es siempre una práctica educativa que es llevada a cabo por distintos sujetos en interrelación, en un contexto social, histórico y cultural determinado.

La investigación educativa es una forma específica de investigación dentro de las Ciencias Sociales, por lo que tiene elementos comunes a ellas y tiene elementos particulares que la distinguen. La investigación educativa produce resultados que contribuyen a producir comprensiones teóricas, a dialogar con las formulaciones teóricas de saberes ya constituidos sobre las prácticas educativas e incluso, a construir teorías de la educación. A su vez, las teorías educativas constituyen un marco de pensamiento que sirve para orientar las actividades educativas. Es decir, hay y debe haber siempre una relación dinámica y dialéctica entre los hechos educativos y las teorías de la educación.

En este marco de referencia, existen diversos actores, diversos practicantes de la educación, específicamente quienes se dedican profesionalmente a ella, quienes siempre tienen una comprensión conceptual con la que le dan sentido y orientan sus prácticas educativas. Pero existen también los teóricos de la educación, quienes se dedican explícitamente, e incluso exclusivamente, a investigar sobre la problemática educativa.

No todos los sujetos de la práctica educativa están llamados a ser sujetos de la investigación educativa en el mismo nivel de producción teórica, pero quienes nos dedicamos profesionalmente a ella deberíamos incorporar la investigación como

16 Entiendo aquí por “riguroso” al esfuerzo sistemático, ordenado, coherente, de reflexión, debido a métodos y procedimientos establecidos para realizar procesos de inducción y/o deducción, y que den como resultado aportes reflexivos con la debida consistencia interna en su formulación, contando, además, con una suficiente consistencia externa en la relación con el objeto a ser investigado y sus características.

una de las dimensiones integrantes de nuestro quehacer. Dentro o fuera del sistema educativo, es fundamental que quienes ejercemos alguna tarea docente, en cualquier grado o modalidad, tengamos la formación necesaria para poder investigar de manera interdisciplinaria la práctica educativa de la que hacemos parte. Ello permitiría enriquecer el análisis, el debate y las formulaciones teóricas sobre educación desde las perspectivas, enfoque, descubrimiento y resultados elaborados por quienes somos los principales sujetos de dicha práctica y no solo por las contribuciones de quienes se dedican principalmente a la investigación educativa.

De ahí que nos interese abordar este tema desde la perspectiva de la **constitución del sujeto cognoscente** y relacionarlo, en primer lugar, con la especificidad de la constitución del **conocimiento educativo**, inspirados en las contribuciones de *Elliot Eisner*; en segundo lugar, en el marco de la construcción de una **pedagogía crítica**, inspirados en los aportes de Wilfred Carr y Stephen Kemmis (que a su vez se inspiran en Habermas) dialogando finalmente con la **pedagogía liberadora** de nuestro maestro latinoamericano *Paulo Freire*.

Sujeto y objeto en el conocimiento y en la educación

La producción de conocimiento implica el establecimiento de una relación entre un *sujeto cognoscente* y un *objeto por conocer*. Esta relación produce un mutuo intercambio y determinación en la que se destacan al menos tres ámbitos conceptuales: uno, *ontológico*, que considera la existencia del sujeto y del objeto; un ámbito *metodológico*, que sitúa estos componentes de manera relacional; por último, un ámbito *axiológico*, en la medida que supone el conocimiento como acto que implica una acción intencionada del sujeto por conocer.

Estos ámbitos conceptuales han sido abordados de manera diferente y con posiciones diversas, por las distintas corrientes epistemológicas que han dado preminencia en el proceso del conocimiento o al sujeto o al objeto o al tipo de relación entre ambos.¹⁷

17 Así, el empirismo, el idealismo absoluto, el positivismo lógico, el estructuralismo, el materialismo dialéctico, la teoría crítica y otros, han tomado posiciones muy diversas sobre el proceso de producción del conocimiento, sobre la validez de los conocimientos producidos, sobre la relación entre teoría y práctica, la relación entre ideología y ciencia, la existencia o no de categorías previas, las facultades necesarias o las condiciones requeridas, entre otros aspectos.

Desde el punto de vista educativo, nos parece pertinente tomar como referencia de base la interesante aproximación de *Elliot Eisner* en torno al “conocimiento educativo”, se basa en la idea del saber como *apreciación de las cualidades por parte del sujeto cognoscente*.¹⁸

Resumiendo, las ideas principales de Eisner sobre lo que entiende por “conocimiento educativo”, encontramos las siguientes afirmaciones:

- a) La visión del conocimiento como proceso
- b) El conocimiento como “arte de la apreciación” a través de la cual se expresa, en la experiencia “...la capacidad para hacer distinciones matizadas entre cualidades complejas y sutiles”
- c) La perspicacia como capacidad para diferenciar y experimentar la “interacción de relaciones cualitativas”
- d) La capacidad para experimentar los valores (calidad) y los rasgos sensoriales (cualidad) de lo particular en relación con lo general, capacidad a la cual llama “inteligencia cualitativa”
- e) La importancia del saber antecedente; del conocimiento de las condiciones y los orígenes de una determinada cualidad, así como las referencias previas (“imágenes”) con las que nos aproximamos a un nuevo saber
- f) La relación entre la percepción y el lenguaje. Aquella influye en este y este la condiciona
- g) El saber como conciencia de las cualidades, producido a través de una mirada epistémica, es decir, partiendo de una relación sensible (“relación epistémica primaria”) y mirando lo concreto como miembro de un conjunto más amplio (“relación epistémica secundaria”)
- h) El conocimiento como apreciación de las cualidades supone hacer juicios sobre el valor de lo que se conocer, los cuales dependen de la memoria (vista como “almacén de imágenes”), “a partir de las cuales podemos formar conceptos”. Estos conceptos son imágenes que se construyen desde nuestra experiencia con las cualidades
- i) La aplicación de estas categorías al conocimiento educativo, como fenómeno complejo en el que intervienen tanto el profesorado, como alumnos y alumnas, los libros de texto y materiales de enseñanza, los edificios escolares, etc. Eisner plantea que un “conocimiento educativo”, en el sentido

18 Eisner, E. 1998: El ojo ilustrado- indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Paidós Educador, Barcelona. (Cap. IV: “Conocimiento Educativo”)

pleno, es el que permite determinar las cualidades y valores de cada uno de estos factores¹⁹

j) Con relación a las fuentes de datos para el conocimiento, identifica, desde una perspectiva cualitativa, aspectos y componentes cuantitativos como relevantes para la producción del conocimiento educativo: “Una vez más, el problema es dar sentido a la situación. Cualquier cosa que nos permita profundizar en nuestro entendimiento utilizando múltiples fuentes de datos es ventajosa (...) cualquier cosa que sea relevante para una mirada más aguda y una comprensión más profunda es un buen objetivo”²⁰

Finalmente, Eisner afirma la importancia de considerar cinco dimensiones en la producción del conocimiento educativo:

- 1) La intencionalidad
- 2) La dimensión estructural y organizativa del entorno
- 3) La dimensión curricular y de definición de contenidos
- 4) La dimensión pedagógica y del contexto de la relación profesores/as-alumnos/as
- 5) La dimensión evaluativa como realización de los juicios de valor

La perspectiva que nos abre Eisner nos lleva a afirmar la importancia de enfocar el conocimiento de lo educativo, desde el punto de vista de la búsqueda del entendimiento de la interacción y complejidad de los factores que constituyen la relación sujeto-objeto en los procesos educativos. De hecho, las cinco dimensiones mencionadas por él se interrelacionan mutuamente en la dinámica de los fenómenos y procesos educativos, los cuales tienen la característica, comúnmente aceptada, que tienen a las personas como objeto y como sujeto a la vez.

Complementado esta perspectiva, María Eugenia Dengo desarrolla la idea del ser humano como el centro y el destino, como gestor y actor de la educación. Como un ser que posee una cualidad específica: la *educabilidad*, que le hace “capaz de adquirir conocimiento y habilidades para adaptarse a diferentes condiciones am-

19 Ej: “Los textos que plantean preguntas interesantes, comunican un sentido del entusiasmo sobre el tema del que se va a hablar, son convenientemente fáciles de leer y estimulan la imaginación, lo que los hace probablemente mejores que los materiales que no tienen esos rasgos. Determinar que algunos materiales poseen esos rasgos, mientras que otros no, es ceder la palabra al conocimiento educativo” (ob. cit. p.90)

20 Ob. Cit. P. 103

bientales o relativas a su propia existencia y para modificar sus comportamientos; en suma, una cualidad que le hace ser sujeto de aprendizaje”²¹.

Para nosotros y nosotras, educadores y educadoras, esta condición de ser a la vez sujetos de aprendizaje y que nuestra práctica sea objeto de ese conocimiento y aprendizaje ha llevado a encontrar vertientes confluyentes y vínculos estrechos entre los procesos de investigación educativa (en sentido más estricto) y procesos de sistematización de experiencias.²² Una confluencia fundamental gira en torno a cómo el ser sujetos de conocimiento nos da las condiciones para ser sujetos de transformación, como veremos a continuación.

Sujetos de conocimiento y transformación: la perspectiva de la Teoría Crítica de la Enseñanza

Esta perspectiva del ser humano como sujeto de aprendizaje y de transformación, se profundiza y amplía con los aportes de autores como Wilfred Carr y Stephen Kemmis, en su obra “Teoría Crítica de la Enseñanza”²³. Ellos, basándose en la diferenciación que hace Jürgen Habermas entre interés cognoscitivo técnico, práctico y emancipatorio²⁴, hablando de ciencia social crítica, formulan una propuesta de pedagogía crítica dirigida a fortalecer el sentido emancipatorio de la educación.

El interés emancipatorio expresa la necesidad de superar una comunicación deformada, pero también de la necesidad de ir más allá del interés técnico y del práctico que oriente intersubjetivamente las acciones. Será emancipatorio en la medida que constituya una afirmación ética liberadora basada en el entendimiento común más allá de las acciones comunes y que posibilite la *autoconstitución de las personas como sujetos* en capacidad de diálogo permanente para construir la justicia, el bien común y la solidaridad.

21 Dengo, M.E. 1995. Educación Costarricense, UNED, San José, pp. 9- 18

22 Este aspecto ha sido desarrollado ampliamente en: Jara O. 2012 La Sistematización de Experiencias práctica y teoría para otros mundos posibles”, CEP Alforja, CEAAL, Oxfam Intermón, San José.

23 Carr, W. y Stephen Kemmis. 1998: Teoría Crítica de la enseñanza, Martínez roca, Barcelona.

24 Habermas, J. 1990: Conocimiento e interés, Taurus, Madrid.

Carr y Kemmis se basan, también, en la convicción de Habermas que las Ciencias sociales deben transformarse en actividades científicas que ayuden a mejorar la calidad de vida y deben contribuir a realizar transformaciones en la práctica social para mejorar la vida concreta. Esta perspectiva transformadora con la que se concibe el rol de una *Ciencia Social Crítica* tiene implicaciones epistemológicas directamente relacionadas con una *Pedagogía Crítica* en el marco de la cual proponemos ubicar los esfuerzos de una investigación educativa:

... su epistemología es constructivista, ya que contempla el conocimiento como algo que se desarrolla mediante un proceso de construcción activa y reconstrucción de la teoría y la práctica por quienes intervienen en ellas; que implica una teoría de la comunicación simétrica (...) y que supone una teoría democrática de la acción política fundada en el libre compromiso para la acción social y el consenso acerca de lo que debe ser y lo que debe hacerse. En una palabra, no es solo una teoría del conocimiento sino además de **cómo el conocimiento se vincula con la práctica.**

Queda claro, asimismo, que la ciencia social crítica versa sobre la praxis social (el actuar o acción estratégica informados), y que es una forma de ciencia social destinada a ser puesta en obra por grupos autorreflexivos y preocupados por organizar su propia práctica a la luz de su **autorreflexión organizada**²⁵.

Es decir que, desde la perspectiva de un interés emancipatorio, se parte de la idea de que la vida no cambia realmente, si junto al cambio de conciencia no cambia también *la práctica social*, pues ambas son una unidad dialéctica que no admite separación. El verdadero camino de la investigación y la reflexión que conducen al cambio comienza sometiendo a juicio crítico la propia práctica, pues es allí donde se cristalizan y se objetivan los contenidos ideológicos que orienta nuestra acción, de forma consciente o inconsciente. Es el camino para emancipar nuestras prácticas y nuestros entendimientos. El conocimiento y la transformación son componentes indisolubles de una pedagogía crítica y del sentido de una investigación educativa crítica que nos haga sujetos autónomos capaces de contribuir a crear y recrear teorías educativas que respondan a las demandas y potencialidades de cambio de nuestras sociedades.

25 Carr y Kemmis, Ob. Cit, p. 160 (negritas mías)

La Investigación educativa: sobre los procesos educativos no sobre la instrucción

Desde esta perspectiva de una Ciencia Social Crítica y de una Pedagogía Crítica, la investigación educativa apunta a contribuir a la construcción de conocimientos teóricos sobre las prácticas educativas, aportando a una Ciencia de la Educación, que no solo cuestiona el modelo de ciencia positivista predominante que suele enfatizar los enfoques instrumentales y que suele centrarse en la instrucción, sino que busca darle sustento y consistencia a una concepción de Educación entendida como proceso de construcción de las personas como sujetos autorreflexivos que desarrollamos nuestras capacidades transformadoras como individuos y contribuimos a crear relaciones democráticas en la sociedad. Dice Wilfred Carr basándose en Habermas:

Habermas ha proporcionado también los recursos epistemológicos para el desarrollo de una ciencia educativa que sería “educativa” precisamente porque incorpora un compromiso con el punto de vista de la educación (...) De esta manera, la justificación de Habermas de una ciencia social crítica es también una justificación de una ciencia de la educación que ya no es la ciencia “empírico-analítica” que persiga un interés técnico en predicción y control, sino una ciencia “crítica” que persigue un interés educativo en el desarrollo de la autonomía racional y de las formas democráticas de vida social²⁶.

Así, no se trata de estudiar el fenómeno de la instrucción (pública o privada) solamente, sino trascender al estudio de los complejos e interdependientes procesos educativos.

La instrucción está centrada en la “transmisión” de conocimientos, normas o técnicas y está asociada principalmente al sistema educativo formal, pero es apenas una forma de poner en marcha una acción educativa, orientada a la entrega y adquisición de saberes, habilidades y competencias útiles para el desempeño del alumnado en la vida económica, social, política o cultural establecida.

26 Carr, W. 1990: Hacia una ciencia crítica en la educación, Laertes, Barcelona. P. 84.

Los fines de la instrucción son los de introducir al alumnado en la racionalidad de la sociedad actual, su lógica, condiciones de competitividad, con vistas a que el individuo sea eficiente e ilustrado integrante de esa sociedad. Pese a tener estas características tan limitadas, existe un sentido común generalizado que reduce la noción de lo educativo a la instrucción y en particular a la que se realiza en la institución escolarizada. Este reduccionismo lleva a que muchos esfuerzos de análisis, y de propuestas de cambio de la “educación”, choquen frontalmente contra una realidad mucho más compleja que les suele desbordar, limitando la investigación educativa a fenómenos secundarios y con énfasis descriptivos.

Por el contrario, una visión de investigación educativa puede ser muy diferente si se concibe la educación:

- Como un proceso, no como una serie de actividades aisladas ni como mera acumulación de acciones
- Como un proceso humano y de humanización individual y colectivo, dinámico, activo, creador, en el que intervienen sujetos y actores específicos, que se interrelacionan mutuamente para gestar nuevas capacidades, habilidades, conocimientos y procesos de acción- reflexión
- Como proceso históricamente determinado por las condiciones materiales y espirituales de la época y los contextos económicos, sociales, políticos y culturales concretos de los sujetos que lo llevan a cabo y que constituyen, a su vez, las condiciones sobre las cuales actuar para adaptarse e integrarse a ellas y mantenerlas o reproducirlas, o, por el contrario, las condiciones sobre las que se busca actuar para transformarlas. Es, por lo tanto, un proceso en el que ni la neutralidad ni la pasividad son posibles
- Como un proceso político-pedagógico dirigido a un fin ético de emancipación, con una orientación y un sentido trascendente vinculado a las aspiraciones fundamentales del ser humano y que, por tanto, tiene pretensiones de universalidad desde las particularidades individuales y colectivas en que se gesta. Asimismo, susceptible de ser puesto en práctica de forma diversa y creativa, pero intencionada, planificada y sistemática conforme los fines establecidos.

Asumirnos como sujetos históricos de transformación

Que conocer, para qué conocer, cómo conocer... a favor de qué y de quién conocer, y por tanto en contra de qué y de quién conocer... son preguntas fundamentales para la educación en cuanto acto de conocimiento...

Paulo Freire: Cartas a Guinea-Bissau

Partiendo de la percepción sensible para llegar a la apreciación de las cualidades, gracias a una comprensión integral de la parte y el todo y de la interrelación del sujeto y el objeto, como enfatiza Eisner, retomando el interés emancipatorio que demanda Habermas y sustentando, por tanto, el impulso hacia una ciencia crítica de la educación, al decir de Carr y Kemmis, que haga posible que dicho interés pueda constituirse en el motor de los procesos de conocimiento y transformación de la práctica social, la investigación educativa se coloca como un esfuerzo de gran importancia que contribuye a que nos conformemos como sujetos históricos.

Somos y nos hacemos sujetos de la acción comunicativa. Somos y nos hacemos sujetos de aprendizaje en la acción educativa. Somos y nos hacemos sujetos transformadores en la acción política. Y la investigación educativa penetra todas esas dimensiones que convergen en un mismo propósito y sentido: la creación y construcción de la historia humana.

La investigación educativa, que se hace parte de la educación como proceso de creación y recreación de conocimientos, encuentra su sentido solo en la medida que contribuya a crear las capacidades necesarias para constituirnos como sujetos cognoscentes-transformadores de la realidad: capaces de hacer rupturas con el orden social y cultural imperante que se nos pretende imponer como única posibilidad histórica; capaces de cuestionar los estereotipos y patrones ideológicos y axiológicos vigentes que aparecen como verdades absolutas; capaces de aprender y desaprender permanentemente; capaces de imaginar y de crear nuevos espacios y relaciones entre las personas con quienes convivimos; capaces de suscitar una disposición vital solidaria con el entorno social y medioambiental como afirmación cotidiana; capaces de afirmarnos como personas autónomas pero no autocentradas, sino como seres dialógicos superadores del antagonismo yo-otro; capaces de desarrollar nuestras potencialidades racionales, emocionales y espirituales como hombres y como mujeres, superando la socialización de

género patriarcal y construyendo relaciones de poder democráticas, respetuosas de las diversidades y los derechos de todas las personas y de la naturaleza.

Por eso, concluimos estas líneas sobre los desafíos para una investigación educativa que busque ser coherente con la interrelación entre conocimiento y transformación, con esta decisiva afirmación de Paulo Freire:

Uno de los primeros saberes que interesa [a quienes hacen un trabajo educativo o una investigación educativa, diríamos nosotros] es el saber del futuro como problema y no como inexorabilidad. Es el saber de la Historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no simplemente “es”, el mundo “está siendo”. Para mí, como subjetividad curiosa, inteligente, que interfiere en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es solo el de quien constata lo que ocurre, sino el del que interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy solo un objeto de la historia, sino también su sujeto²⁷.

Afirmamos, pues, con Freire que, así como no hay una educación neutra, tampoco puede haber una investigación educativa neutra. He ahí nuestro desafío.

27 Freire, P. 1996: *Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios a la práctica educativa*, Paz e Terra, Sao Paulo, p. 85 (trad. OJ)

Referencias

- Carr, Wilfred: *Hacia una Ciencia Crítica en la Educación*, Laertes, Barcelona 1990.
- Carr, Wilfred y Stephen Kemmis: *Teoría Crítica de la Enseñanza*, Martínez Roca, Barcelona, 1988
- Dengo, Maria Eugenia: *Educación Costarricense*, UNED, San José, 1995
- Eisner, Elliot: *El Ojo Ilustrado - indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador, Barcelona, 1998.
- Freire, Paulo: *Cartas a Guinea Bissau; apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XXI, México, 1979
- Pedagogia da Autonomia- Sabers necessários à prática educativa*. Paz e Terra, Sao Paulo, 1996
- Habermas, Jürgen: *Conocimiento e Interés*, Taurus, Madrid, 1990.
- Jara, Oscar: *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*, CEP Alforja, CEAAL, Oxfam Intermón, San José, 2012.

Capítulo 3

La innovación transformativa y la universidad: generando capacidades para el cambio en Colombia

Alejandra Boni · Diana Carolina Velasco

ALEJANDRA BONI / Profesora de la Universidad Politécnica de Valencia y subdirectora de Ingeniería (CSIC-UPV). Sus principales áreas de investigación son la evaluación formativa, el aprendizaje, el desarrollo humano, la innovación social de base y la investigación de acción participativa. Coordina la red CYTED de Análisis Multidimensional de las interacciones universidad-sociedad para mejorar el bienestar en Iberoamérica (2018-2022) que incluye 13 instituciones y lidera la evaluación formativa del Transformative Innovation Policy Consortium (TIPC). Ha sido la investigadora principal de varios proyectos de investigación sobre innovación de base, educación para el desarrollo y desarrollo humano, y ha dirigido contratos con autoridades locales y regionales para diseñar estrategias de política utilizando métodos de diseño participativo. Ha participado en proyectos de investigación y capacitación en diferentes países europeos, Colombia, México, Perú, Sudáfrica y Nigeria.

DIANA CAROLINA VELASCO / Antropóloga e ingeniera de sistemas. También es doctora en Estudios de Ciencia y Tecnología por la Universidad de Edimburgo. La investigación y la práctica interdisciplinarias han sido una constante en su carrera. Con una formación en estudios de innovación, ha trabajado en el diseño e implementación de estrategias y políticas de investigación, proyección social y docencia en universidades. Ha sido directora de investigación e innovación en la Universidad del Rosario, Colombia; y vicerrectora en la Universidad de Ibagué, Colombia. Sus principales áreas de investigación son los estudios de innovación, el diseño de políticas de CTI, la gestión de la educación superior y los estudios de desarrollo. Actualmente es investigadora en el Instituto Ingenio (CSIC-UPV), trabajando en el desarrollo de la evaluación formativa para diferentes intervenciones experimentales en el Transformative Innovation Policy Consortium.

Las universidades requieren asumir el desafío de ubicarse en el corazón del discurso público, estimulando un aprendizaje apasionado y la participación ciudadana en los más diversos temas de actualidad.

Henry Giroux (2016:6)

La política transformativa busca abrir espacios para una participación activa de la sociedad civil en la búsqueda y construcción de soluciones a los problemas que la afectan

(Colciencias, 2018)

Introducción. Repensando la innovación

La innovación, en sentido general, puede entenderse como la capacidad que tiene la gente de desarrollar, de manera concreta, un nuevo o significativamente mejorado producto (bien o servicio), proceso o método para alcanzar un efecto deseado (material o social) que responde a una oportunidad de manera creativa y que es utilizado y apropiado por un grupo masivo de usuarios (Chris Freeman, 1995; OECD & Communities, 2005; Tidd, Bessant, & Pavitt, 2005). Las consecuencias (intencionadas o no) de esta actividad innovadora pueden desencadenar cambios incrementales, radicales o transformaciones de la vida social (Smith, 2017, p. 51). Sin embargo, la imagen y la práctica dominante de la innovación se ha basado en la actividad del sector privado apoyada por gobiernos y universidades para hacer a las economías más productivas mediante la creación de conocimiento y su consiguiente aplicación y difusión (OECD, 2010).

La innovación se ha estudiado, sobre todo, desde la perspectiva económica ya que, por definición, implica la introducción de novedades dentro de organizaciones sociales con resultados, en la mayoría de los casos, económicos. Así, Schumpeter (1934), en su teoría de las innovaciones, la define como una nueva función de producción que cubre nuevos *commodities* y que es determinante en el éxito de las naciones. La innovación ha sido, también, entendida como el resultado de realizar investigación básica, que luego se convierte en investigación aplicada y que al ser probada en laboratorio está lista para ser introducida a mercados en gran escala. Estas visiones de la innovación se basan en una perspectiva lineal (Bush, 1945) que, el enfoque de sistemas de innovación problematiza. El énfasis hay que ponerlo, según esta visión, en las interacciones de actores políticos, empresariales y académicos; estas interacciones producirán efectos económicos que siempre se perciben como positivos para el desarrollo de los países (Edquist, 1997; Christopher Freeman, 2002; Nelson & Rosenberg, 1993). Por último, y en respuesta a las limitaciones de los dos enfoques anteriores, se introduce un entendimiento de la innovación desde una perspectiva transformativa. El objetivo ya no sería el crecimiento económico, sino el hacer frente a los desafíos sociales y ambientales actuales que tanto el norte como el sur enfrentan (Schot & Steinmueller, 2018). Asimismo, no solo se necesitan interacciones entre actores políticos, empresariales y académicos, sino que hay

que incorporar a personas y organizaciones de la sociedad civil. Serán desde donde provengan innovaciones que, en interacción con los demás actores, permitan cambiar los sistemas socio técnicos imperantes (como el de la energía, el agua, la producción de alimentos, etc.) que son los que no están haciendo frente a las problemáticas sociales y ambientales (Boni et al, 2018; Pellicer-Sifres et al, 2016). Los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS), aprobados por Naciones Unidas en el año 2015, ilustran la magnitud de dichos desafíos, tales como el cambio climático, la pobreza o las desigualdades, que afectan, sobre todo, a las poblaciones más vulnerables (Schot & Kanger, 2018).

Mirar la innovación desde este punto de vista implica, también, repensar el papel de la universidad. Si se quiere que las políticas y las prácticas de la innovación se orienten hacia otros objetivos, ¿Qué profesionales necesitamos? ¿Qué tipo de investigación tendremos que realizar? ¿Con qué tipo de actores tendrá que dialogar la universidad? ¿Cuál será el impacto social buscado a través de los ejes misionales universitarios de cara a los desafíos locales y globales?

En este capítulo respondemos a estas cuestiones prestando especial atención a la realidad colombiana y empleando dos marcos de análisis que nos parecen especialmente sugerentes y pertinentes: el enfoque de la innovación transformativa, apuntado de manera breve anteriormente, y el enfoque de capacidades para el desarrollo humano que propone que la universidad contribuya al desarrollo humano y sostenible de las personas.

En la sección siguiente describiremos algunos de los desafíos que enfrenta Colombia y el rol que están jugando las universidades; después detallaremos las características de la innovación transformativa siguiendo la propuesta de Schot y Steinmueller (2018) y Schot et al (2018). Posteriormente, presentaremos el enfoque de capacidades para el desarrollo humano y algunas de sus contribuciones para repensar el rol de la universidad (Boni & Walker, 2013, 2016). En la última sección conjugaremos estas dos aproximaciones para pensar en qué capacidades deberían ser las relevantes para la comunidad universitaria para promover la innovación transformativa. Concluiremos con reflexiones sobre las implicaciones de esta propuesta de capacidades para la innovación transformativa.

Los desafíos sociales, económicos y ambientales en Colombia y el rol de la universidad

Colombia es un país de tamaño medio, con una economía en proceso de desaceleración desde el 2015 debido a las fluctuaciones entre la oferta y la demanda de bienes y servicios, déficit del gobierno central y bajos precios de venta de industrias extractivas que soportan la economía nacional, tales como el petróleo, gas, oro, platino y plata. Adicionalmente, debido a los fuertes efectos climáticos del niño y la niña, el sector agrícola no ha tenido el crecimiento esperado, siendo aún en su gran mayoría un sector poco tecnificado²⁸.

En términos de desafíos sociales, el país aún contaba para el 2005 con un 27,7% de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) y un 10,6% de hogares en estado de miseria²⁹. Esto quiere decir que, un poco menos de un tercio de la población en Colombia tiene viviendas inadecuadas, vive en hacinamiento, no tiene acceso a servicios públicos que les permita tener condiciones vitales y sanitarias mínimas, vive con una alta dependencia económica de un miembro de la familia, y tienen niños en edad escolar que no asisten a la escuela.

Ambientalmente, el país ha sufrido un desmejoramiento en términos de la disponibilidad de agua potable por persona al año, teniendo 65.000 mts³ en 1984 a 45.000 mts³ en 2014. En lo referente a biodiversidad, es difícil contar con un inventario completo de la biodiversidad colombiana, dados los obstáculos de orden público y legal para realizar investigación en terreno. Aunque en el país hay grandes áreas protegidas, no existen suficientes recursos de control para evitar quemas de bosque tropical para expandir la frontera agrícola y pecuaria y para propiciar actividades ilícitas tales como la siembra de coca y minería ilegal. En lo referente al control de residuos tóxicos de procesos industriales y agrícolas, falta regulación y control de elementos y metales pesados letales

28 Ver <http://www.bancomundial.org/es/country/colombia/overview>

29 Esta es la denominación recogida por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), recuperado de: https://www.dane.gov.co/files/censos/resultados/prest_NBI_100708.pdf en 26 de Septiembre de 2018.

para el ser humano y que son consumidos a través del agua, los alimentos y el aire. Todo esto sumado a débiles controles sobre la ocupación del espacio y el ordenamiento territorial, permitiendo un crecimiento desmedido de las zonas urbanas, utilizando suelos de primera calidad (teniendo efectos en la seguridad alimentaria), además de un inadecuado manejo de aguas residuales que contaminan ríos, mares y aguas subterráneas (ACCEFYN, 2018).

A la luz de estos datos, queda claro que Colombia enfrenta grandes desafíos ambientales, sociales y económicos, que la han llevado a considerar los ODS como una cuestión central de política pública. El 15 de marzo de 2018 fue publicada la estrategia para la implementación de los ODS en Colombia, en un documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES)³⁰. La incorporación de los ODS en los Planes de Desarrollo Territoriales se ha hecho casi en la totalidad de departamentos del país en diferente grado con mecanismos de seguimiento a las metas de cada objetivo y alineados con las agendas de desarrollo de gobierno y de país.

En todo este ordenamiento político, social, ambiental y económico, se lleva a cabo el proceso de implementación de los acuerdos de paz firmados entre el gobierno nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) el 24 de noviembre de 2016. Desde marzo de 2017, se inicia el proceso de dejación de armas por parte de los miembros de las FARC, se aprueba la creación de una Jurisdicción Especial para la Paz como entidad especial de ejecución de la justicia transicional como componente judicial del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición. También las FARC se convierten oficialmente en un partido político, con representación asegurada en el congreso hasta el año 2022 con cinco curules o puestos en el senado y cinco en la cámara de representantes. Las oportunidades que este cese de conflicto armado civil trae para el país pueden suponer un avance de las condiciones estructurales para el mejoramiento de la calidad de vida de la población colombiana. En este contexto, la universidad colombiana puede tener un papel crucial no solo para contribuir al crecimiento económico del país a través de la formación de profesionales, sino también para contribuir a que exista un desarrollo humano y sostenible (Sutz, 2003).

En Colombia, las universidades han jugado un rol fundamental en el fortalecimiento de las instituciones políticas, sociales y económicas del país. Como la mayoría de países latinoamericanos, la Universidad es el centro de generación

30 Ver <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3918.pdf>

de conocimiento, aporta al país no solamente recursos humanos altamente calificados, sino también las capacidades en investigación e innovación necesarias para una reconversión de los sectores económicos tradicionales. El país tiene 86 universidades³¹, de las cuales 53 son privadas y 33 son públicas. Por regulación nacional, todas las universidades son Entidades Sin Ánimo de Lucro, por lo que el rol de la universidad privada consiste en atender la demanda que la universidad pública no alcanza a absorber, además de fortalecer las capacidades de investigación e innovación del país.

Ciertamente, la universidad colombiana, en los últimos años, ha hecho un esfuerzo por mejorar su institucionalidad. Tanto universidades públicas como privadas pueden acreditarse en alta calidad institucionalmente y a nivel de programas a través del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), entidad que trabaja de manera autónoma al Ministerio de Educación Nacional y que fue fundada en 1992, siendo uno de los primeros organismos en la región de Latinoamérica y del Caribe de su tipo. Asimismo, el número de doctorados nacionales ha crecido de manera sostenida a lo largo de los años, alcanzando 382 en 2018³². El sistema de educación superior se ha fortalecido y, dentro del número total de universidades, hay algunas tanto públicas como privadas que sobresalen nacional e internacionalmente por la calidad de sus resultados.

Sin embargo, los vínculos de la universidad con otros actores sociales siguen siendo muy débiles. Por ejemplo, y atendiendo a las relación más habitual entre universidad y empresa, los procesos de transferencia, validación y apropiación del conocimiento no han tenido la capacidad suficiente para lograr mejorar los sectores tradicionales y generar otros estratégicos (Velasco, 2015). Tampoco los institutos y centros de investigación e innovación públicos y privados por fuera de las universidades han podido hacerlo. Por esto es importante generar otras estrategias que sean apoyadas e impulsadas desde las universidades, pero que no dependan de las mismas. El empoderamiento de comunidades y de movimientos sociales con el acompañamiento y diálogo con el conocimiento que se genera en la universidad es un alternativa necesaria e impulsada de manera deliberada en

31 Información consultada en el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES). Recuperado en <https://snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/institucion> # el 30 de Septiembre de 2018.

32 Información consultada en el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES). Recuperado en <https://snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/programa> # el 30 de Septiembre de 2018.

la política de ciencia, tecnología e innovación (CTI) 2030 (Colciencias, 2018). Aunque es un proceso aún incipiente, esta puede ser una trayectoria en la que el rol de la Universidad sea prominente en la generación de innovaciones verdaderamente transformativas que vienen y son desarrolladas por las propias comunidades interesadas. La Universidad es una institución resiliente, que ha tenido que transformarse y responder al cambio para seguir siendo viable, pero también manteniéndose íntegra sin ceder con rapidez a cambios fortuitos³³. La propuesta de la innovación transformativa reta a la universidad en este sentido y propone nuevos caminos para sus ejes misionales.

La innovación transformativa³⁴

Como apuntábamos al comienzo de este capítulo, el desarrollo de la política CTI es fundamental para abordar los desafíos sociales y ambientales. Por lo mismo, surge una pregunta relevante: ¿Es la política actual de CTI la adecuada para este propósito? En las últimas décadas, el interés de los y las responsables de la formulación de políticas y la comunidad investigadora se ha centrado principalmente en la CTI como motor del crecimiento económico, la innovación y la creación de empleo. En los marcos clásicos del entendimiento de la innovación, cuya base siempre es la ciencia y la tecnología, se da por sentado que el crecimiento económico trae bienestar social y que, por tanto, la innovación, cualquiera que ella sea, es deseable y debe ser impulsada a nivel nacional y regional.

Sin embargo, la innovación se ha conectado con los retos sociales lo que ha contribuido a ampliar el entendimiento de lo que puede ser considerado innovación, ligada a ideas como el crecimiento verde, la eco-innovación, la innovación social y la innovación inclusiva. La innovación transformativa entiende que los objetivos ambientales y sociales ya no deberían servir principalmente como condiciones marco estáticas para la innovación. En cambio, propone los objetivos ambientales y sociales pueden verse como impulsores estratégicos y

33 Reflexión gestada en conversación con Hernán Jaramillo el 28 de septiembre de 2018, profesor honorario de la Univesidad del Rosario - Colombia, sobre el rol de la Universidad en el ordenamiento social y territorial.

34 Este apartado está basado en el trabajo del Transformative Innovation Policy Constortium (<http://tipconsortium.net/>) en cuyas actividades en Colombia han participado las autoras de este trabajo.

dinámicos del crecimiento y la competitividad a largo plazo (Schot et al, 2018). El crecimiento económico se obtendrá al centrar la innovación en los objetivos sociales y ambientales cambiando la relación causal y centrándose de manera directa en el desarrollo del bienestar social. Este será un tipo de crecimiento económico cualitativamente diferente, que es capturado por la noción de desarrollo humano y sostenible, el cual demanda nuevas vías de desarrollo que van mucho más allá de la visión tradicional y rutinaria y requiere un nuevo tipo de mediciones de crecimiento del PIB (tales como el Índice de Desarrollo Humano de la ONU, o el índice de Bienestar de la OCDE). Esta visión de la innovación tiene unas características especiales que las diferencian de marcos anteriores y que exponemos brevemente a continuación.

Cambio de sistema socio-técnico

Desde el punto de vista de la política de CTI, la Agenda de las Naciones Unidas para ‘transformar nuestro mundo’ puede ser interpretada como un llamado a un nuevo tipo de innovación. Esto es lo que la OCDE (2015), entre otros, denominan innovación de sistema. Dichas innovaciones provocan un cambio de sistema que va más allá de la tecnología utilizada para cambiar las prácticas y necesidades de los consumidores, las habilidades y capacidades de todos los actores involucrados, infraestructuras, gobierno, regulación, estructura industrial y significado cultural del sistema. Para enfatizar este alcance más amplio, incluidos los elementos sociales y tecnológicos, estos sistemas se denominan sistemas sociotécnicos.

Cada economía tiene una gran cantidad de sistemas sociotécnicos que cumplen funciones sociales importantes en áreas tales como energía, alimentos, salud, movilidad y comunicación. La política CTI de innovación transformativa tiene por objetivo cambiar estos sistemas sociotécnicos hacia una dirección más sostenible. La transformación de estos sistemas implica transformar la economía, las relaciones sociales y la relación entre las personas y su entorno natural.

Direccionalidad como punto de partida

El marco de cambio transformativo toma la direccionalidad como punto de partida y vincula a los actores en un proceso de apertura, para involucrarlos con

las consecuencias de la innovación y para establecer prioridades colectivas. Tal proceso implica la creación de visiones sobre el futuro sostenible del sector y conectar dichas visiones a trayectorias de desarrollo y opciones técnicas. Este es un aspecto crítico de la política de innovación transformativa: la capacidad de abrirse a nuevas alternativas radicales que a menudo no se perciben como factibles o incluso deseables. Estas alternativas no deben verse solo como soluciones tecnológicas. Por el contrario, también implican elecciones sociales con consecuencias medioambientales. El objetivo es hacer que las conexiones entre las opciones específicas y las consecuencias ambientales y sociales sean visibles. Es importante señalar que la direccionalidad como principio de política no implica que el objetivo de la formulación de la política es definir la dirección o misión. Por el contrario, el objetivo es considerar y posibilitar múltiples direcciones, embebidas en una gama más amplia de opciones que permitan un proceso de evaluación crítica y de aprendizaje.

Experimentación y desarrollo de prácticas alternativas como modo de innovación

La apertura hacia nuevas opciones puede prometer éxito en nuevas direcciones; sin embargo, explorar dichas posibilidades requiere experimentación. El cambio transformador es un proceso de búsqueda que se basa en la experiencia y en el aprendizaje profundo. Esto se refiere a aprender acerca de la mentalidad y de los supuestos embebidos en las prácticas dominantes. Este tipo de experimentación es crucial para cualquier proceso de cambio transformativo. Es la mejor manera de construir una práctica alternativa o nicho que pueda comenzar a competir con la práctica dominante insostenible o el sistema sociotécnico. Estas prácticas alternativas comienzan a desarrollarse a nivel local y regional porque la proximidad de los actores crea un espacio para la experimentación y para que diferentes grupos sociales trabajen juntos. Al mismo tiempo, las políticas públicas pueden desempeñar un papel importante en el escalamiento y en la aceleración de iniciativas locales para el cambio transformador. Esto a menudo requiere una nueva intermediación entre muchas iniciativas locales, nuevos marcos normativos e institucionales y la alineación de políticas, desde el nivel local hasta el nacional e internacional, así como horizontalmente entre varias áreas.

La inclusión como prerrequisito del cambio transformador

Para que se produzca un cambio transformador es importante incorporar no solo actores dominantes, sino también actores provenientes de diversos sectores, incluidos productores, sociedad civil, usuarios, consumidores y formuladores de políticas. El proceso de experimentación debe ser inclusivo en términos de participación y resultados. Debe tener un impacto positivo en los medios de sustento y formas de vida de todos los actores involucrados. Inclusivo no solo significa informar sobre los desarrollos, sino, también, que los involucrados tengan el poder para ejercer influencia sobre estos. Los procesos inclusivos pueden conducir a la incorporación de puntos de vista conflictivos que, en lugar de ser evitados, deben ser vistos como una condición necesaria para un cambio transformador. Las políticas públicas deben asumir la responsabilidad de crear las condiciones marco apropiadas para la participación inclusiva y apoyar a los actores para navegar conflictos y generar confianza en el proceso.

La tabla 1 resume las características principales de este marco de innovación.

Cambio de sistema socio-técnico	Cambio en las prácticas y necesidades de los consumidores, habilidades y capacidades de todos los actores involucrados, infraestructuras, gobierno, regulación, estructura industrial y significado cultural del sistema
Direccionalidad	Creación de visiones sobre el futuro sostenible y conectar dichas visiones a trayectorias de desarrollo y opciones técnicas. Considerar múltiples direcciones, embebidas en una gama más amplia de opciones que permita un proceso de evaluación crítica y aprendizaje
Experimentación	Cambio que se basa en la experiencia y el aprendizaje profundo. Esto se refiere a aprender acerca de la mentalidad y los supuestos embebidos en las prácticas dominantes. Prácticas alternativas o nichos que puedan comenzar a competir con la práctica dominante insostenible o el sistema sociotécnico. Nueva intermediación entre muchas iniciativas locales, nuevos marcos normativos e institucionales y la alineación de políticas

Inclusión	Incorporar no solo actores dominantes, sino también actores provenientes de diversos sectores, incluidos productores, sociedad civil, usuarios, consumidores y formuladores de política. El proceso de experimentación debe ser inclusivo en términos de participación y resultados. Apoyar a los actores para navegar conflictos y generar confianza en el proceso
------------------	---

Tabla 1: Características de la innovación transformativa. Fuente: Elaboración propia

Las capacidades para el desarrollo humano y la universidad

Las universidades siempre han tenido un rol crucial en el diseño e implementación de políticas de CTI. Las alianzas público-privadas entre universidades, sector público y sector empresarial han sido consideradas fundamentales para hacer un mejor uso de la producción de conocimiento, apoyar la comercialización y cerrar la brecha entre la ciencia, el descubrimiento tecnológico y su aplicación y la innovación. Todo esto al servicio de la sociedad desde intervenciones en comunidades, hasta procesos de co-construcción de nuevos escenarios y realidades. Adicionalmente, la universidad tiene en su propia esencia el valor social más tradicional en la formación de recursos humanos para el trabajo, pero con valores y con un carácter cívico y ético.

El nuevo marco de innovación transformativa propone un rol de una universidad más resiliente, que responde al cambio desde la valoración de conocimientos tradicionales no codificados como válidos y valiosos, aportando desde su actuar epistémico y de esta manera potenciando procesos profundos de transformación social. Esto implica tener una perspectiva renovada de la función docente e investigadora de la universidad que encuentra similitudes con las propuestas que el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano ha desarrollado. En la sección siguiente describiremos sucintamente algunas de estas propuestas para, posteriormente, destacar cuáles pueden ser los puntos de encuentro con el enfoque de la innovación transformativa.

Las capacidades para el desarrollo humano

El enfoque de desarrollo humano se ha popularizado gracias a la contribución académica de Sen (1999) o Nussbaum (2000), entre muchas otras personas, y también por el trabajo del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo que, casi anualmente desde 1990, publica los Informes sobre Desarrollo Humano. A lo largo de los años, la idea de desarrollo humano ha ido ampliándose; así, en el Informe de 2010 (PNUD, 2010) se propone que sus componentes fundamentales sean: 1) La expansión de las capacidades (las libertades reales de las personas) 2) La libertad como proceso y 3) La duración de las mismas en el tiempo: los criterios de equidad y la sostenibilidad.

Las capacidades se definen por Sen (1999:87) como las libertades sustantivas (también denominadas libertades reales u oportunidades reales) para llevar el tipo de vida que las personas valoran. Los funcionamientos son las actividades que las personas realizan y que son valoradas por ellas. El enfoque remarca mucho la importancia de la valoración por parte de las personas, tanto refiriéndose a las capacidades como a los funcionamientos. Explicándolo de una manera sencilla: una persona puede tener muchas monedas (capacidades) pero gasta parte en una cosa que valora (funcionamiento) y otras no las gasta (no se transforman en funcionamiento y siguen siendo capacidades). Las capacidades incluyen tanto cosas materiales (la capacidad sería estar alimentada y el funcionamiento sería comer), como estados de las personas (la capacidad sería tener convicciones políticas y el funcionamiento iniciar una huelga de hambre). Debido al énfasis que pone el desarrollo humano en la pluralidad de opciones de las personas, uno de sus valores clave es la diversidad. Este valor no solo implica la valorización de la diversidad de creencias y visiones del mundo, así como sus relaciones con el medio ambiente (Caney, 2010), sino, asumir que la gente necesita una cantidad diferente de recursos con el fin de transformarlos en capacidades y funcionamientos (Boni & Walker, 2016).

Otro elemento clave del desarrollo humano es la agencia como principio fundamental en el desarrollo humano. Si las capacidades son la libertad de oportunidad, la agencia es la libertad de proceso. Se refiere a la habilidad de las personas para modelar sus propias vidas en función de los fines que desean (Boni & Walker, 2016). Además, desde cierta perspectiva del enfoque de capacidades, se puede entender que la agencia se refiere no solo a determinar la propia vida, sino a producir cambios en el mundo (Crocker, 2008) y a alcanzar objetivos de cambio hacia modelos más justos y sostenibles más allá del propio bienestar.

El enfoque de capacidades y la educación superior

En la educación superior, el enfoque de capacidades ha producido aportes relevantes que pueden ser útiles para entender la función docente de la universidad. Tal y como destaca Walker (2006), el enfoque de capacidades sugiere que la pedagogía universitaria debe ser coherente con los principios del desarrollo humano y las capacidades. Debe ser una pedagogía crítica y humanizante al mismo tiempo.

El punto crucial es que no debemos separar lo que enseñamos, de la forma como lo enseñamos. Quién enseña, quién es enseñado, y cómo se enseña, es tan importante como qué es lo que se enseña. Si se valora la democracia y la igualdad de género, así también se han de fomentar en la forma en que se enseña. Se pretende que los y las estudiantes experimenten la democracia y la igualdad en su experiencia de aprendizaje, no la desigualdad o la injusticia.

Las ideas de importantes educadores como Paulo Freire son particularmente útiles. Para (Freire, 1970, 1985), la enseñanza y el aprendizaje son procesos tanto políticos como culturales. La naturaleza política de la educación es evidente en los valores y las perspectivas que el profesorado y los y las estudiantes traen consigo en una situación de aprendizaje, en la forma en que se producen la enseñanza y el aprendizaje, en las formas en que se realizan las evaluaciones, en los mecanismos de financiación para la educación, en lo que aparece o se deja fuera en el plan de estudios, en las justificaciones para la educación, en las lecturas y escritos realizados o recomendados, etc. Los procesos culturales de la educación tienen el propósito de fomentar la libertad. Por lo tanto, la enseñanza y el aprendizaje siempre deben estar situados dentro de sus respectivos contextos políticos y culturales. También se deduce, por tanto, que las estructuras sociales y económicas limitan lo que es posible y lo que se considera como legítimo y valioso en la educación.

Una de las contribuciones más interesantes del enfoque de capacidades a la educación superior es la lista de capacidades producida por Walker (2006) y que reproducimos a continuación. Se trata de una lista pensada para ser debatida y adaptada, en su caso, a cada entorno universitario y que ha sido fuente de inspiración para analizar los efectos de programas formativos universitarios en contextos diversos (Boni et al, 2015; Strydom-Wilson, 2017). En este capítulo

utilizaremos la lista para reflexionar sobre aquellas características que deberían tener los y las integrantes de la comunidad universitaria para poder impulsar y participar en iniciativas de innovación transformativa.

Razón práctica. Implica ser capaz de realizar elecciones bien razonadas, informadas, críticas, independientes, intelectualmente agudas, socialmente responsables y reflexionadas. Implica también ser capaz de construir un proyecto de vida personal en un mundo cambiante y tener buen criterio para juzgar.

Resiliencia (Significa capacidad de recuperación, es un término psicológico). **educacional.** Implica la habilidad para orientarse en el estudio, el trabajo y la vida. La habilidad para negociar el riesgo, para perseverar académicamente, para responder a las oportunidades educativas y para adaptarse a las restricciones. Es ejercer la independencia ejerciendo la responsabilidad personal. Tener la posibilidad de ejercer las aspiraciones y esperanzas de un futuro mejor.

Conocimiento e imaginación. Implica la capacidad de adquirir conocimiento de un tema - de una disciplina o profesional - conforme a procesos de investigación académica estandarizados. Implica ser capaz de utilizar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de otros y formarse juicios imparciales. Ser capaz de debatir asuntos complejos. Ser capaz de adquirir conocimiento por placer y para el desarrollo personal y profesional, para la acción política, cultural y social y la participación en el mundo. Implica tener conciencia de los debates éticos y los temas morales. Apertura de mente. Conocimiento para entender la ciencia, la tecnología y la política pública.

Disposición al aprendizaje. Implica ser capaz de tener curiosidad y deseo por aprender. Tener confianza en la propia habilidad para aprender. Ser un inquisidor (inquirer) activo.

Relaciones sociales y redes sociales. Ser capaz de participar en un grupo para aprender, trabajar con otros y resolver problemas y tareas. Ser capaz de trabajar con otros para formar buenos y eficientes grupos de aprendizaje colaborativo y participativo. Ser capaz de formar redes de amigos para el aprendizaje y el ocio. Confianza mutua.

Respeto, dignidad y reconocimiento. Ser capaz de tener respeto por uno mismo y por otros, ser tratado con dignidad, no ser discriminado o infravalorado por razón de sexo, clase social, religión y raza. Valorar otros lenguajes, otras religiones y prácticas espirituales y la diversidad humana. Ser capaz de demostrar empatía, compasión, justicia y generosidad, escuchar y considerar los puntos de vista de otras personas en el diálogo y el debate. Ser capaz de actuar de manera inclusiva y de responder a las necesidades humanas. Tener competencias en comunicación intercultural. Tener voz para participar efectivamente en el aprendizaje; voz para hablar, para debatir y persuadir. Ser capaz de escuchar.

Integridad emocional, emociones. No estar sujeto a la ansiedad o al medio, ya que esto compromete los procesos de aprendizaje. Ser capaz de desarrollar emociones para la imaginación, comprensión, empatía, toma de conciencia y el discernimiento.

Integridad corporal: seguridad y libertad de todas las formas de acoso físico y verbal en el entorno de la educación superior.

Tabla 2: lista teórico-ideal para la distribución y evaluación de capacidades Fuente: traducción propia a partir de Walker (2006:128-129).

Asimismo, el enfoque de capacidades ha reflexionado sobre el tipo de conocimiento necesario para generar transformaciones sociales. Podemos entender su contribución desde dos perspectivas. Por un lado, el preguntarse sobre los temas que han de ser investigados. Como destacan Rafols y Yegros (2018) la agenda de investigación no siempre se corresponde con las necesidades sociales, sino que mediada por las dinámicas de generación y consumo de conocimiento del sistema de producción científica. El enfoque de las capacidades para el desarrollo humano hace especial hincapié en la importancia de que las agendas de investigación respondan a las necesidades de las poblaciones que habitan el territorio en el que se ubica la universidad. También resaltan la importancia de construir esta agenda de manera consensuada y deliberativa en un diálogo entre la comunidad científica y otros actores sociales.

Por otro lado, el enfoque de capacidades para el desarrollo humano destaca la importancia de atender a los desafíos epistémicos y a la justicia cognitiva (De Sousa Santos, 2006). La producción de conocimiento más hegemónica ha descuidado diferentes formas de conocimiento en el mundo, las maneras en las que las personas de todo el mundo manejan sus vidas y le dan sentido a su existencia. La universidad, argumenta, podría contribuir a la “justicia cognitiva” mediante el reconocimiento y la valoración de la diversidad epistemológica. Esto requiere que la universidad reconsidere su visión tradicional del conocimiento científico caracterizado por jerarquías y monodisciplinas. Por el contrario, De Sousa Santos (2014) propone un conocimiento pluriversitario, contextual, práctico y cuyos resultados han sido acordados entre las y los investigadores y los actores con los que estos se relacionan. Es además un conocimiento transdisciplinario, y debido a su carácter contextual, siempre está en diálogo con otros tipos de conocimiento. Esto puede contribuir a crear comunidades epistémicas más amplias que transformen las universidades en espacios públicos donde la ciudadanía y los grupos sociales pueden intervenir sin ser exclusivamente aprendices o simplemente ser

objeto de investigación. Tal enfoque nos llevaría en la dirección de los valores de desarrollo humano y de las prácticas de las capacidades.

La urgencia de tener en cuenta estas dimensiones y de tener una retribución virtuosa entre la generación de conocimiento pertinente para la sociedad, con respeto por las comunidades y los individuos y valorizando el conocimiento tradicional y popular ha sido reconocida por la Comisión Europea en el marco de Horizonte 2020 (H2020) con los parámetros que debe tener una “Investigación e Innovación Responsable” (RRI por su escritura en inglés). El enfoque definido en RRI debe tener al menos cinco principios que deben responderse para toda investigación financiada con recursos del H2020: participación y apropiación social en las actividades de investigación y de innovación; aumentar el acceso abierto a resultados científicos; asegurar la equidad de género en el proceso de investigación y en los contenidos de la investigación; la ética en todos los procesos de investigación; y la promoción de la educación y alfabetización formal e informal en ciencia³⁵. Esto representa un gran avance, estimulado por los mismos grupos sociales que reaccionan ante las prácticas científicas hegemónicas que los utilizan como objetos pasivos de estudio en los cuáles se hacen diversas intervenciones.

Una propuesta de capacidades para la formación y generación de conocimiento que lleve a la innovación transformativa

¿Cuáles podrían ser las capacidades en las que deberían formarse los y las estudiantes universitarias para impulsar y participar de procesos de innovación transformativa? ¿Qué capacidades tendría que tener el profesorado? ¿Y la comunidad que investiga?

Si recordamos brevemente las características de la innovación transformativa

35 Ver: <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/science-and-society>

(Schot & Steinmueller, 2018) aparecen algunas ideas centrales que nos permitirán conectarlas con algunas de las capacidades propuestas por Walker (2006).

El marco de la innovación transformativa implica deliberar y explorar los objetivos sociales y ambientales; esto parte de la convicción de que los procesos de deliberación inclusiva dan lugar a mayores compromisos con la búsqueda de soluciones efectivas a los desafíos sociales y ambientales. Estas soluciones requieren experimentar y aprender sobre suposiciones y valores subyacentes, y co-producir nuevos valores. La diversidad, el disenso, las visiones del mundo en conflicto, el reconocimiento de que la contribución puede ser realizada por una gran variedad de actores, son aspectos clave de la innovación transformativa.

El marco de innovación transformativa también reconoce que el cambio sistémico implicará conflictos y luchas políticas en torno a la meta de la sostenibilidad. En este proceso, el papel de actores intermediarios en la defensa de nuevas y diversas visiones que retan el *statu quo* es crucial; también lo es para la construcción de redes y para la búsqueda de espacios de coordinación entre diferentes políticas.

Esto implica también el desarrollo de una capacidad para sobrepasar los límites disciplinares que han caracterizado los estudios de innovación, y para unir los dominios sociales con los científicos y tecnológicos. También supone la capacidad de poder dialogar y co-producir conocimiento con actores tradicionalmente no reconocidos por la comunidad científica. Todo ello supone una reorientación de la política educativa y, en última instancia, una práctica pedagógica e investigadora que sea consistente con la transición deseada hacia un desarrollo más sostenible con resultados concretos.

Si retomamos las capacidades para el desarrollo propuestas por Walker (2006) encontramos que algunas de ellas son especialmente relevantes para esta visión de la innovación.

- a. La potenciación de la capacidad de **razón práctica** es crucial. Implica ser capaz de realizar elecciones bien razonadas, informadas, críticas, independientes, intelectualmente agudas, socialmente responsables y reflexionadas.

Como se ha descrito anteriormente, la innovación transformativa implica tomar decisiones, imaginar alternativas socio-técnicas basadas en valores asociados con la sostenibilidad y la equidad. Implica también cuestionar nuestras visiones del mundo, nuestras rutinas en procesos reflexivos de aprendizaje

profundo. La capacidad de pensar críticamente, de sopesar alternativas y de tomar decisiones, al tiempo que se valore lo que nos afecta y afecta a otras personas; en definitiva, pensamiento crítico, reflexividad, pero, incorporar cuestiones éticas en nuestras elecciones es una capacidad fundamental que debería ser promovida para toda la comunidad universitaria. Estas elecciones razonadas e informadas deben reconocer a las comunidades, sus necesidades y conocimientos, de manera que se promuevan procesos de investigación donde la generación de conocimiento es producida en doble sentido.

b. La capacidad de **conocimiento e imaginación** tal y como la describe Walker es otra capacidad esencial que se relaciona con diferentes elementos de la innovación transformativa. Por un lado, está el poder adquirir conocimiento de un tema conforme a procesos de investigación académica. Pero, por el otro, tal y como hemos descrito, este conocimiento no puede estar confinado por los límites disciplinares, sino que ha de ser inter y transdisciplinar, incluyendo el conocimiento producido por actores que no son tradicionalmente reconocidos como productores de un conocimiento válido. Esto implica ser capaz de utilizar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de otros y formarse juicios imparciales. Asimismo, implica adquirir conocimiento para entender las conexiones entre la ciencia, la tecnología y la política pública y para desarrollarse personal y profesionalmente para la acción política, cultural y social y la participación en el mundo. Esto supone que, a nivel de las funciones misionales de las universidades, la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes debe hacerse partiendo de estas premisas; favoreciendo procesos de investigación e innovación responsable y promoviendo procesos de colaboración con las comunidades, con procesos reales de expansión de sus capacidades y agencia y no como meros sujetos de estudio e intervención.

c. La capacidad para las **relaciones sociales y redes sociales** es otra capacidad clave. Los cambios sistémicos a los que apunta la innovación transformativa nacen de la experimentación en la que se construyen colectivamente visiones y expectativas compartidas. Esto implica ser capaz de trabajar en grupo para formar buenos y eficientes grupos de aprendizaje colaborativo y participativo. Ser capaz de desarrollar relaciones de confianza mutua. Las alternativas transformadoras se constituyen cuando grupos sociales organizados logran estructurar bienes, procesos o servicios experimentados por un grupo de usuarios que valida la invención y que ejerce presión sobre

soluciones comúnmente consumidas en el mercado y sobre prácticas constituidas en el sistema socio-técnico. La universidad debe promover, facilitar y ser potenciadora de redes sociales, convirtiéndose en un nodo articulador de saberes y prácticas para dar respuesta a desafíos y retos sociales.

d. La última capacidad que nos parece relevante para la innovación transformativa es la de **respeto, dignidad y reconocimiento**. En procesos donde se necesita interactuar con muy diversos actores, valorar sus visiones y sus prácticas, es donde se construyen las alternativas que pueden cambiar los regímenes socio-técnicos, el ser capaz de demostrar empatía, compasión, justicia y generosidad, escuchar y considerar los puntos de vista de otras personas en el diálogo y el debate. Estas aparecen como unas de las capacidades más importantes que deben ser fomentadas en los procesos de formación integral de profesionales para el bien común, propiciando el empoderamiento de grupos sociales. Ser capaz de actuar de manera inclusiva es también fundamental, así como tener voz para hablar, para debatir y persuadir y ser capaz de escuchar, promoviendo la agencia de las personas, fortaleciendo nichos donde se reconozca y valore los saberes locales como alternativas viables y necesarias para dar respuesta a retos locales y globales.

e. Nos gustaría añadir una quinta capacidad que no figura en la propuesta de Walker y que nos parece indispensable para el impulso de políticas y prácticas de innovación transformativa: la **capacidad para entender y saber navegar en la complejidad y en las relaciones de poder**. Los cambios en los sistemas socio-técnicos son inciertos, impredecibles y además van a chocar con resistencias de actores poderosos del régimen que, o bien por intereses políticos y económicos, o bien por las propias rutinas y visiones instaladas, no van a facilitar los procesos de cambio. Por eso, consideramos importante que, en las universidades, se desarrollen estas capacidades que equipen a las personas para poder participar en estos procesos de cambio manteniendo, por un lado, un optimismo hacia la transformación en un contexto incierto y cambiante donde se producirán sin duda errores y fracasos; por otro, esta capacidad nos debería permitir saber leer los procesos socio-técnicos y sus complejidades donde la universidad tiene la posibilidad de ejercer como interlocutora de actores diversos con diferentes intereses, en ocasiones, en conflicto.

Reflexiones finales

En este capítulo hemos presentado una perspectiva diferente para entender la innovación y cómo esta puede contribuir a diseñar e implementar políticas públicas que afronten los desafíos ambientales y sociales que comparten los países del mundo y a los que Colombia no es ajena.

Obviamente se trata de procesos inciertos, experimentales, emergentes, no lineales, en los cuales se busca aprender, problematizar, deconstruir y reconstruir nuestros marcos mentales no solo sobre la innovación, sino, también, sobre la política pública, sobre cómo ocurren los cambios, y sobre quiénes pueden y deben ser protagonistas de estos cambios. Colombia ha avanzado en su institucionalidad formal al tener una política de innovación basada en una transformación productiva y social desde los grupos sociales y movimientos de base, lo cuál queda formalmente constituido en la política CTI 2030. Existe, no obstante, un riesgo de que este esfuerzo de generación de herramientas formales para impulsar un desarrollo social sostenible basado en el conocimiento, alrededor de retos locales y globales plasmados en los ODS, y fundamentado en la acción de grupos sociales, tenga un alcance meramente documental y no lleve a una implementación de sus líneas de acción debido a los ciclos cortos de los gobiernos. Este es una situación que no solamente se presenta para las políticas CTI. El ejercicio de política pública en Colombia históricamente ha fluctuado alrededor de los gobiernos, presentando inconsistencia en el largo plazo, es decir, debilidad institucional por ausencia de políticas de Estado. Por ello, materializar la política de innovación transformativa en Colombia es un gran reto para todos los actores públicos y privados que han de impulsarla.

Todo ello implica grandes desafíos para el sistema universitario. Ya no se trata solamente de formar tecnólogos, de promover el emprendimiento, de vincular a la academia con la empresa, sino de construir una comunidad universitaria (integrada no solo por estudiantes sino también por profesorado y personal técnico) que comparta e imparta una serie de capacidades que son claves para desempeñarse en los procesos de innovación transformativa: la razón práctica, la capacidad de conocimiento e imaginación, las capacidad de tener relaciones sociales y redes sociales y el respeto, dignidad y reconocimiento, la capacidad para entender y saber navegar en la complejidad y en las relaciones de poder, son todas ellas capacidades fundamentales para el tipo de profesional que necesita la

innovación transformativa. Estas capacidades son aún más importantes de desarrollar en un país en pleno proceso de reconciliación y de reactivación de una economía truncada por la inaccesibilidad a territorios donde el Estado no tuvo históricamente presencia.

Tanto la innovación transformativa como el enfoque de capacidades comparten un fundamento ético que lleva a poner en el centro a las personas no solo como sujetos de privaciones sino como agentes de cambio, y a pensar en la política pública como un espacio desde donde se puede y debe contribuir al cambio social. Las conexiones entre la innovación transformativa, el enfoque de capacidades y la universidad no terminan ahí. Hay un ámbito muy amplio para repensar las prácticas pedagógicas y la investigación universitaria desde estos dos enfoques que consideramos especialmente pertinente. Hay todavía un largo camino por recorrer, pero ya hay ejemplos reales de que la innovación transformativa está ocurriendo y de que la participación de la comunidad universitaria puede ser clave en todo ello.

Referencias

- Boni, Alejandra, & Walker, Melanie. (2013). *Human development and capabilities: Re-imagining the university of the twenty-first century*: Routledge.
- Boni, Alejandra, Sastre, José & Calabuig, Carola (2015). Educating Engineers for the Public Good Through International Internships: Evidence from a Case Study at Universitat Politècnica de València. *Science and engineering ethics*, 1-17.
- Boni, Alejandra, & Walker, Melanie. (2016). *Universities and global human development: Theoretical and empirical insights for social change*: Routledge.
- Boni, Alejandra, Belda-Miquel, Sergio & Pellicer-Sifres, Victoria (2018) Innovación transformadora. Propuestas desde la innovación social colectiva para el desarrollo humano. *Recerca. Revista de Pensament y Anàlisi*. 23, 67-94.
- Bush, Vannevar. (1945). *Science, the endless frontier: A report to the President*: US Govt. print. off.
- Caney, Simon (2010). Climate Change, Human Rights, and Moral Thresholds. En Gardiner, Stephen, Caney, Simon, Jamieson, Dale & Shue, Henry (eds.) *Climate Ethics: Essential Readings*. Nueva York: Oxford University Press.

- Colciencias. (2018). *Libro Verde 2030. Política Nacional de Ciencia e Innovación para el Desarrollo Sostenible*. Retrieved from <http://libroverde2030.gov.co/wp-content/uploads/2018/05/LibroVerde2030.pdf>.
- Crocker, David A. (2008). *Ethics of global development: Agency, capability, and deliberative democracy*: Cambridge University Press.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2006). *The Rise of the Global Left: The World Social Forum and Beyond*. London: Zed Books.
- De Sousa Santos, Boaventura (2014). *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. London: Paradigm.
- Edquist, Charles (Ed.). (1997). *Systems of Innovation. Technologies, Institutions and Organizations*. London: Pinter.
- Freeman, Chris. (1995). The 'National System of Innovation' in historical perspective. *Cambridge Journal of Economics*, 19(1), 5-24. doi: 10.1093/oxfordjournals.cje.a035309
- Freeman, Christopher. (2002). Continental, national and sub-national innovation systems--complementarity and economic growth. *Research Policy*, 31(2), 191-211. doi: Doi: 10.1016/s0048-7333(01)00136-6
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (MB Ramos, Trans.). *New York: Continuum, 2007*.
- Freire, Paulo. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*: Greenwood Publishing Group.
- Giroux, Henry (2016). Juventud, Educación Superior y Rol de los Intelectuales Públicos, *Mundo Siglo XXI*, 39, XI,5-14.
- Richard, & Rosenberg, Nathan. (1993). Technical Innovation and National Systems. In R. Nelson (Ed.), *National Innovation Systems*. New York: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (2000) *Women and Human Development. The Capabilities approach* (New York, Cambridge University Press).
- Education Today 2010: The OECD Perspective (2010).
- OECD, & Communities, Statistical Office of the European. (2005). *Oslo Manual*.
- OECD, 2015. *System Innovation: Synthesis Report*. OECD, Paris.
- Pellicer-Sifres, Victoria, Belda-Miquel, Sergio, López-Fogués, Aurora & Alejandra Boni Aristizábal, A. (2017). *Grassroots Social Innovation for Human Development*:

- An Analysis of Alternative Food Networks in the City of Valencia (Spain). *Journal of Human Development and Capabilities*, 18(2), 258-274.
- PNUD. (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano 2010. La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano*. Retrieved from http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2010_es_complete_reprint.pdf.
- Rafols, Ismael & Yegros, Alfredo (2018) Is research responding to health needs? Observatori Social de “la Caixa” disponible en <https://observatoriosociallacaixa.org/en/-/responde-la-investigacion-a-las-necesidades-de-salud>
- Schot, Johan, & Kanger, Laur. (2018). Deep transitions: Emergence, acceleration, stabilization and directionality. *Research Policy*, 47(6), 1045-1059.
- Schot, Johan, & Steinmueller, W Edward. (2018). Three frames for innovation policy: R&D, systems of innovation and transformative change. *Research Policy*.
- Schot, Johan, Boni, Alejandra, Ramírez, Matías & Steward, Fred (2018) Addressing SDGs through Transformative Innovation Policy’, TIPC Research Briefing 2018-01.
- Schumpeter, Joseph A. (1934). *The Theory of Economic Development*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Sen, Amartya K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, Adrian (2017). Innovación social, democracia y makerspaces. *Revista Española del Tercer Sector*, 36, 49-74.
- Sutz, Judith. (2003). Inequality and University Research Agendas in Latin America. *Science, Technology & Human Values*, 28(1), 52-68.
- Tidd, Joe, Bessant, John, & Pavitt, Keith. (2005). *Managing innovation integrating technological, market and organizational change*: John Wiley and Sons Ltd.
- Velasco, Diana Carolina. (2015). *Innovation systems in developing countries: A top-down and bottom-up approach to studying the Colombian System of Innovation and the coffee, flower and sugarcane production chains*. (Doctor of Philosophy), University of Edinburgh, Edinburgh.
- Walker, M. (2006) *Higher education Pedagogies*, Berkshire: The society for research into Higher Education and open University press.
- Wilson-Strydom, M. (2015). *University Access and Success. Capabilities, Diversity and Social Justice*. London: Routledge.

Capítulo 4

Metodologías en Diálogo de Saberes para la investigación colaborativa y la Coproducción de Conocimientos. Memoria metodológica en el caso de la investigación comunicación, juventud y ciudadanía

Gladys Acosta Valencia

GLADYS LUCIA ACOSTA VALENCIA / Licenciada en español y literatura de la Universidad de Medellín y Magister en educación de la Universidad de Antioquia. Profesora asociada a la Universidad de Medellín e integrante del grupo Comunicación, Organización y Política, COP donde desarrolla las líneas Discurso y Comunicación y Comunicación y Procesos Socioculturales. Ha liderado varios proyectos de investigación en comunicación y es Coautora y editora de varios libros entre ellos: *Colectivos de comunicación y apropiación de medios* (2013); *Diálogo de saberes en Comunicación: colectivos y academia* (2016); *Diálogo de saberes y subjetividades* (2017).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9121-9734>

CvLAC: <https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/EnRecursoHumano/inicio.do>

gacosta@udem.edu.co

Introducción

En consonancia con los métodos etnográfico, hermenéutico y abductivo que orientaron el proceso de la investigación *Comunicación, Juventud y Ciudadanía* hemos optado por una lógica reconstructiva a fin de elaborar una memoria (Acosta, 2006; 2012) que dé cuenta de los trayectos o caminos recorridos en el caso de la citada investigación. Se trata, en definitiva, de un ejercicio de *re-troducción*³⁶ o mirada retrospectiva, más cercana a la lógica analítica que a la lógica sintética que, sin lugar a dudas, nos es más habitual. Advirtiendo que la construcción de una memoria tiene mucho de fabulación, se intentará un relato que muestre los tropiezos y las encrucijadas que inevitablemente conlleva la actividad investigativa.

³⁶ Término que indica razonamiento hacia atrás, es decir, de las consecuencias a las causas. Este fue el término provisional que empleó Peirce para referirse al modo de razonamiento por hipótesis, que más tarde se generalizaría como abducción.

Asimismo, dado que el objeto fundamental de la investigación lo constituye *las relaciones que son posibles de establecer entre tres conceptos: comunicación, juventud y ciudadanía, a partir de un acercamiento a cuatro experiencias de comunicación que interactúan en barrios periféricos de Medellín*, las perspectivas teóricas desde las cuales se piensa el objeto son: las teorías de la comunicación, particularmente aquellas que trazan puentes con la cultura para la comprensión de las prácticas populares o de la comunicación Otra (Martín-Barbero, 2003); los campos teóricos y empíricos de la comunicación para el desarrollo

(Alfaro, 1987 y 2004; Beltran, 2005); la comunicación popular (Uranga, 2012; Matta, 2011); comunicación para el cambio social (Gumucio, 2003; Sierra-Caballero, 2012; Sierra-Caballero y Gravante, 2012) y Comunicación ciudadana (Rodríguez, 2009). Así mismo, los estudios de juventud (Reguillo, 1997; Valenzuela-Fuentes, 2007; Garcés, 2010a; 2010b; Vásquez y Vommaro, 2011) particularmente aquellos que indagan por las prácticas, los modos de organización, participación y la constitución de ciudadanías. Finalmente, se retoman nociones y categorías, provenientes de las ciencias sociales y humanas, entre ellas: la ciencia política; la antropología, la sociología y la teoría del discurso.

La práctica dominante que vivimos los docentes investigadores, para dar cuenta de los caminos recorridos en un proceso de investigación, es la construcción de un capítulo, dedicado al diseño metodológico, del cual se espera ofrezca las condiciones de rigor científico. Es también un camino habitual que en los informes finales se hagan explícitos los objetivos, los procedimientos metodológicos para alcanzarlos y los logros obtenidos. Lo que en esta ocasión resulta novedoso es que el énfasis se haga en la reconstrucción del proceso real y efectivo que suele obviarse e, incluso, que aspira a borrarse, tanto de los informes finales de investigación, como de los eventos de comunicación a los que somos convocados. En ambos casos de lo que se trata es de obrar en consecuencia con la pretendida objetividad científica.

Esta propensión a borrar cualquier vestigio de vacilación o de incertidumbre que, por lo demás, son las condiciones inherentes a la actividad investigativa, es consecuente con una concepción lineal del proceso investigativo que se ve reforzada por los investigadores cuando encaminan todas sus energías y su imaginación a demostrar a toda costa que su proceder ha sido rigurosamente científico. En esta tendencia, el error es desterrado como si fuera la peor plaga para el conocimiento que, orgullosamente, se denomina científico.

Pues bien, permítanos traer a colación las palabras de Karl Popper (1996, 290) uno de los epistemólogos que, a nuestro juicio, hizo las mayores contribuciones al pensamiento científico. Se trata de las palabras pronunciadas en el discurso inaugural del festival de Salzburgo, en el que compara la labor del científico con la del artista.

Estas son sus palabras:

El título de mi alocución, “la autocrítica creativa en la ciencia y el arte” está inspirado en la obra de Beethoven; más exactamente, me lo inspiró una exposición de los borradores de Beethoven. (...) estos borradores constituyen documentos de esta autocrítica constructiva; de su constante reconsideración de ideas, y de las correcciones a menudo implacables que hizo de estas. Esta actitud, una actitud de implacable autocrítica, hace quizás un poco más fácil comprender el asombroso logro personal de Beethoven.

En este reconocimiento del valor heurístico del error y, por supuesto, de la actitud de autocrítica, emprendemos este viaje de regreso a lo que fue un proceso de investigación que, como todo proceso de indagación, presenta sus tropiezos, sus agobios y sus satisfacciones. Nos asiste la certeza de que este acto de exhibición de las dificultades, los tropiezos, las dudas y, por supuesto, los aciertos, sirve de algo; por lo menos para nosotros ha sido muy gratificante.

Para efectos de la presentación de este recorrido, proponemos cuatro bifurcaciones, así: *origen y consolidación de una idea; el objeto y las perspectivas de aproximación; procedimientos metodológicos: caminos y encrucijadas; y, finalmente, procesos de interpretación: viajes de ida y vuelta.* Tras este recorrido se esbozará una conclusión general. Asimismo, advertimos la existencia de una variedad de tonos que atraviesa el relato; esta intersección de conciencias es deliberada y, si bien, nos asaltó la tentación de unificar la voz, sin embargo, preferimos correr el riesgo y aventurarnos a establecer un juego de presencias y ausencias cuyo protagonista es el sujeto de la enunciación. El propósito de esta decisión es patentar la hipótesis de que la objetividad y la subjetividad son elecciones del sujeto y no, como suele pregonarse, el resultado del rigor científico.

Origen y consolidación de una idea

Son varias las motivaciones que se conjugaron para constituir el germen que da origen a esta investigación. En primer lugar, una deuda heredada de la investigación *Prácticas de participación política desde las cuales los y las jóvenes configuran ciudadanías juveniles en Medellín*, (Garcés y Acosta, 2012); dado que, en la citada indagación se había considerado la exploración del ámbito de comunicación a fin de caracterizar los escenarios de actuación y las modalidades de participación de los jóvenes. Sin embargo, un recorte en los alcances de la investigación obligó a seleccionar unos ámbitos y a excluir otros, entre ellos, el ámbito de comunicación.

En segundo lugar, algunos de los resultados de la investigación en prácticas políticas y ciudadanías dejaban ver un vacío en los análisis de la participación política desde los colectivos de comunicación juvenil. Ello a pesar de que, con la emergencia de las tecnologías de información y comunicación, TIC; crecía en número y en capacidad de convocatoria los medios y los procesos de comunicación abanderados por jóvenes organizados.

En tercer lugar, el encuentro con el investigador Jair Vega, quien tiene una reconocida trayectoria en investigación y en trabajos de campo con colectivos en Barranquilla e incluso en Medellín, sirvió para reunir intereses y acumulados investigativos en juventud y en participación política; de manera puntual la motivación que teníamos en Medellín de revivir una propuesta de investigación en experiencias de comunicación alternativa de colectivos juveniles en Medellín. Este encuentro permitió orientar los propósitos investigativos hacia los procesos de comunicación, en lugar de hacerlo con énfasis en los medios alternativos o comunitarios.

En cuarto lugar, el deseo de las investigadoras de poner en diálogo el conocimiento teórico y con pretensión científica que se produce en la academia con los conocimientos y experiencias sociales, comunitarias, artísticas y culturales que producen los jóvenes. Conocimientos y experiencias que exhiben, entre sus características: una condición nómada, un carácter insólito, un tono informal y cotidiano.

En quinto y último lugar, pero no por ello menos importante, en el origen de la investigación se conjugaron, por un lado, el deseo y la necesidad de ser oportunos con las investigaciones que se proponen en la Facultad de Comunicación, de tal manera que logren impactar los procesos de formación de los Programas de

pregrado y posgrado; por otro lado, los deseos, intereses y las preguntas que se están haciendo las investigadoras. Es así como, la idea de trabajar sobre los *procesos de comunicación* en las cuatro experiencias organizativas con miras a reflexionar en las relaciones entre *comunicación, juventud y ciudadanía*; lograba articular de manera plena ambos intereses. Intereses que se conjugan con las preocupaciones que actualmente ocupan al grupo de investigación Comunicación, Organización y Política, COP, particularmente aquellas que se adscriben a las líneas de investigación “Comunicación y Culturas Juveniles”; y, “Discurso y Comunicación”.

Es en este contexto en el que un grupo de dos investigadoras (Angela Garcés M. y Gladys Lucía Acosta) y tres estudiantes (Liz Acebedo, Daniel Jurado, Juan David Ortiz;) -en calidad de auxiliares- constituyeron el equipo de trabajo en Medellín. Por su parte Jair Vega y Daniel Aguilar) constituyeron el equipo de Barranquilla. De este modo se inicia una serie de contactos presenciales y virtuales entre los investigadores desde los cuales se le da forma a la idea, en un anteproyecto que, al lado del convenio de cooperación inter-institucional, debían ser sometidos a los trámites administrativos de ambas instituciones.

El objeto y las perspectivas de aproximación

Una vez delimitado el objeto y definido como: la caracterización de las prácticas de comunicación de cuatro experiencias organizativas desde las cuales se pueda analizar la relación Comunicación, Juventud y Ciudadanía, el problema consistía en delimitar las perspectivas teóricas que sirvieran para dar piso y fundamento a este objeto. En términos pragmáticos había que intentar aprovechar las fortalezas de formación y la tradición en investigación del equipo de trabajo.

En este contexto, las perspectivas que se perfilaban como definitivas y que constituyen parte del equipaje con que se emprendió el viaje fueron:

Teorías de la Comunicación. De manera particular interesan nociones y relaciones tales como: mediaciones, la comunicación otra; comunicación y cultura; procesos de comunicación; medios de comunicación ciudadana; medios de comunicación alternativa; medios

Estudios de Juventud. Los trabajos de la investigadora Garcés constituye un aporte importante para la investigación, particularmente para dar cuenta de dos de los ejes de observación y de análisis: condición juvenil y modos de organización (colectivos juveniles); así mismo, las dos fases de la investigación Prácticas de participación política desde las cuales se constituyen ciudadanías juveniles en Medellín, realizada por Garcés y Acosta (2009-2011) publicada con el título Participación política juvenil (Garcés y Acosta, 2012) constituyen un antecedente inmediato que aporta elementos valiosos para abordar la noción de participación política en perspectiva juvenil; ciudadanías y sujeto político.

Comunicación para el desarrollo y el cambio social. La fortaleza en este dominio quedaba, esencialmente, en manos de los investigadores de Barranquilla: Jair Vega y Daniel Aguilar. sus trabajos y experiencias de campo con jóvenes y población vulnerable constituían un arsenal importante tanto en lo teórico como en la definición de la ruta metodológica.

Teorías del sujeto y teoría política. Dos de los investigadores Acosta y Vega tienen fortalezas en el trabajo con referentes teóricos, en el marco de la Filosofía política, de manera puntual, la propuesta de democracia radical que desarrolla (Mouffe, 1999). De esta perspectiva interesan nociones tales como lo político y la política; subjetividades; construcción de identidades y ciudadanía. Asimismo, la postura gnoseológica de Zemelman (1992, 1988a, 1998b) que resulta crucial para pensar la constitución del sujeto colectivo y del sujeto político.

Semiótica interpretativa y análisis del discurso. Estas perspectivas teóricas y metodológicas pueden ser muy rentables en términos de la interpretación de las prácticas y de los discursos de los colectivos de comunicación. Particularmente, se considera la línea semiolingüística que recoge y articula los aportes de la semiótica y de las teorías de la enunciación (Charraudeau, 2003; 2006; 2009). En este sentido, la experiencia investigativa de Acosta puede resultar de mucho interés.

Con estas perspectivas, nociones y categorías -que hacen parte de nuestros conocimientos y acumulados de investigación- construimos el piso del proyecto, cuando menos en lo que tiene que ver con los lineamientos de un marco de referencia. Sin embargo, la construcción de antecedentes y las primeras aproximaciones a los colectivos van abriendo grietas en las supuestas certezas que

estos conocimientos suministran, y en su lugar, aparece una cierta perplejidad de la que incluso vale la pena dejarse impregnar.

Definitivamente, los caminos del conocimiento científico con sus teorías, sus reglas y sus contextos son bien distintos de aquellos que pueblan los barrios con sus vericuetos; vivencias y cotidianidades; y, en medio de ellos los conocimientos, las vivencias, las experiencias de los colectivos de comunicación juvenil que siendo -en la inmensa mayoría- habitantes de los barrios y cómplices de lo que allí ocurre, son también jóvenes que -si bien tienen o están en el proceso de una formación profesional- comparten una cierta fidelidad y un interés por lo que constituye sus raíces y marca su condición de sujeto popular o (cuando menos) su simpatía y su sinergia con la cultura y las luchas populares.

No obstante, dichas perspectivas sirvieron de telón de fondo para delinear el marco conceptual y avanzar en las definiciones de categorías medulares, tales como: prácticas y procesos de comunicación; ciudadanía; colectivos en perspectiva juvenil; medios alternativos, comunitarios y ciudadanos. Asimismo, la exploración de las citadas perspectivas ofreció elementos para la definición de los primeros instrumentos: Ficha de identificación y descripción de los colectivos y una guía para el taller de memoria, de los que nos ocuparemos en el siguiente trayecto.

Procedimientos metodológicos: caminos y encrucijadas

Como en todo proceso de investigación, en el caso que nos ocupa se plantearon unas etapas o fases que se hicieron explícitas en el cronograma; estas fueron: **exploratoria** (rastreo de antecedentes: investigaciones en curso o terminadas cercanas al objeto de la investigación; reflexiones y construcciones teóricas en torno a las prácticas y los procesos de comunicación; acercamientos a las producciones de los colectivos que están disponibles en la red; construcciones preliminares del marco teórico). **Trabajo de campo** (acercamientos a los colectivos; diseño de instrumentos (ficha de identificación y descripción y guía para el taller de memoria); aplicación de instrumentos y ajustes a los mismos a partir de la experiencia con cada colectivo). **Primer momento analítico** (proceso abductivo: identificación de hechos sorprendentes; postulación de hipótesis de interpretación de esos hechos; búsqueda de teorías que permitan explicar

esos hechos; finalmente, construcción de apuestas interpretativas genuinas). **Segundo momento analítico** (análisis de los resultados; discusión de los resultados; conclusiones y recomendaciones, y elaboración del informe final).

A diferencia de lo que suele pensarse, las fases propuestas no tuvieron un desarrollo lineal o consecutivo; es más: los primeros meses, que estaban calculados para la realización de la fase exploratoria, se consumieron más en la angustia que produce la acomodación de los integrantes del grupo a un nuevo orden de obligaciones adquiridas, que al desarrollo propiamente dicho. Así fue como, de manera simultánea, se hacía la revisión de antecedentes, trabajo que fue encargado a los auxiliares de investigación con la tutoría de un docente investigador, la exploración de los colectivos; y los trámites administrativo que, en razón de que la investigación era interinstitucional, implicaba lidiar con los ritmos y las rutinas que cada institución tiene.

Una de las mayores dificultades fue, justamente, la lentitud de los procesos administrativos; esta situación, aunque intentábamos que fuera marginal para los procesos propiamente investigativos, tuvieron sus repercusiones, pues, mientras no se firmara el convenio existía una incertidumbre por los tiempos efectivos que se iban a asignar a los investigadores; además, como era de esperarse, los ritmos y los modos de trabajo, tanto de los investigadores como los estilos de gestión administrativa de Barranquilla, difieren sustantivamente de los ritmos y los modos de trabajo de las investigadoras de Medellín; así como de las políticas y los mecanismos de la gestión de la investigación en la Universidad de Medellín. De hecho, es mucha la energía que se consume en la espera de procedimientos que van y vienen de una institución a otra.

La situación descrita tiene efectos en todo el equipo de trabajo, particularmente en los auxiliares de Medellín quienes, frente a los tropiezos y las demoras en el proceso de iniciación, se desaniman y se desconectan del proyecto; asimismo, uno de ellos entró al período de práctica y se marginó completamente de la investigación. Los otros dos acompañaron los primeros acercamientos a los colectivos, pero se fueron dispersando. Por sugerencia de Jair se vincula a la doctoranda en comunicación Melissa Brough, quien venía adelantando pesquisas en organizaciones y colectivos juveniles de comunicación en Medellín como parte de su trabajo doctoral.

Iniciamos el trabajo con acuerdos básicos de parte de los dos grupos de investigación, particularmente con el ánimo y la excelente disposición que mostraba el

investigador Jair Vega se logró armar una ruta metodológica que tenía como eje el taller de memoria más significativo, pero que incluía una ficha de identificación de los colectivos. Asimismo, se tomaron decisiones en términos de los colectivos de comunicación con los que trabajaríamos. La siguiente tabla presenta una síntesis de los colectivos que fueron considerados inicialmente.

Colectivo	Descripción
Comunicación para la ciudadanía y la paz - (Segundo Laboratorio de Paz - Oriente Antioqueño)	El proyecto reúne a las organizaciones juveniles del Oriente Antioqueño, como acción regional para la reconstrucción del tejido social en zonas altamente afectadas por el conflicto armado, el proyecto considera que “con la comunicación como estrategia los actores sociales pueden convertirse en sujetos de la acción colectiva, sujetos de su desarrollo y de su futuro, a partir de los sujetos sociales y de una interrelación comunicativa en redes sociales, lo cual enriquecerá la representación colectiva de las demandas sociales, el acercamiento a la gestión de lo público, superando las limitaciones de los espacios de participación en lo local, regional y nacional”. (www.comunicacionciudadana.net)
Escuelas de Hip hop	Las escuelas de hip hop son estrategias de organización juvenil en barrios populares y marginales de Medellín y su Área Metropolitana; se sustentan en “formación popular” a través de semilleros de <i>Break Dance</i> , talleres de <i>graffiti</i> , <i>Deejay</i> y <i>Rap</i> . A su vez logran procesos de gestión social y cultural con la realización de Festivales locales, regionales y nacionales. (Escuelas: Cultura y Libertad; Elite Hip hop; La Nada Org)
Redes sociales en plataforma virtual	Mujer y organización en la red. Está por definir cuál será el colectivo o las prácticas de comunicación juvenil en plataforma virtual
Producción audiovisual	Passolini, Puerta Abierta, Pimenton Rojo y la Chinita: Jóvenes en proceso social): revisar su proceso de constitución de colectivo a Ong


Tabla 1: Experiencias de comunicación en colectivos juveniles


Una vez se inician las exploraciones con estos colectivos, en la idea de ir avanzando hacia un trabajo de campo, fueron apareciendo las dificultades. La primera de ellas fue que, estudiantes de maestría de las dos instituciones que se iban a vincular al proyecto no lograron concretar su formulación y, por supuesto,

había que hacer ciertos acomodos en términos de los colectivos con los que se pensaba trabajar, esto a fin de ganar en tiempo y en inversión de energías. Es así como nos vimos precisados a excluir el colectivo del oriente antioqueño paz del oriente antioqueño, pues, los desplazamientos implicaban una inversión de tiempo que no era consecuente con los tiempos previstos para el trabajo con los otros colectivos. Asimismo, la idea de abarcar diversas escuelas de Hip Hop no tuvo mucha fuerza, pues, los tiempos y las dificultades para concretar escenarios de diálogo y trabajo con los colectivos no es tarea fácil.

De este modo, aprovechando los acercamientos que Melissa había hecho con un colectivo, cuyo radio de acción era la comuna 8; así como el conocimiento que tenía de otro, cuya peculiaridad era el trabajo en redes sociales de carácter virtual, nos dimos a la tarea de contactar a los líderes e iniciar un primer acercamiento; estos colectivos fueron: Ciudad Comuna, ubicado en la comuna 8 e Hiperbarrio, Comunidad Convergentes, colectivo que trabaja bajo la dirección de la Biblioteca “La Loma” en el corregimiento de San Cristóbal. Además, en encuentros de ciudad tuvimos noticia de las actividades y el dinamismo de un colectivo que tenía asiento en la comuna 4 y que -si bien no tenía una trayectoria significativa en tiempo- mostraba una enorme vitalidad y un impacto importante en una zona, que ha sido escenario de conflicto.

Con todos estos acomodos, finalmente quedamos con 5 colectivos en Medellín:

Colectivo	Descripción
<p data-bbox="160 1070 375 1130">Colectivo Juvenil de la Comuna 4</p> 	<p data-bbox="425 1070 1045 1486">El proyecto reúne a las organizaciones juveniles de la Comuna 4 de Medellín, como acción zonal para la reconstrucción del tejido social en zonas altamente afectadas por el conflicto armado, el proyecto considera que “con la comunicación como estrategia los actores sociales pueden convertirse en sujetos de la acción colectiva, sujetos de su desarrollo y de su futuro, a partir de los sujetos sociales y de una interrelación comunicativa en redes sociales, lo cual enriquecerá la representación colectiva de las demandas sociales, el acercamiento a la gestión de lo público superando las limitaciones de los espacios de participación en lo local, regional y nacional”.</p>

<p>Ciudad Comuna</p> 	<p>Ciudad Comuna es un colectivo de comunicaciones, liderado fundamentalmente por jóvenes, que inicia en el 2008 y que se fortalece con la decisión de los líderes de la Comuna 8 de constituir -dentro del Plan de Desarrollo de la Comuna- una línea de comunicación que potenciara la integración y la participación de la comunidad en la construcción de su propio desarrollo y en la cualificación de los procesos de convivencia.</p> <p>El colectivo reúne grupos comunicativos de la comuna 8; es como tal un colectivo que se organiza en grupos o colectivos de trabajo según los proyectos que se desarrollen. Es así como un grupo o colectivo abandera el trabajo con el periódico comunitario de la Comuna 8, visión 8; otro grupo trabaja en el proyecto del Centro de Producción; otro lidera los procesos de formación a través de las escuelas. No obstante, esta división en colectivos, los integrantes se apoyan y muchos de los miembros trabajan simultáneamente en varios proyectos.</p>
<p>Passolini en Medellín</p> 	<p>El Proyecto <i>Pasolini en Medellín Apuntes para una Etnografía Visual sobre la Periferia Urbana</i>, que tuvo su origen en una tesis de pregrado por parte de estudiantes de antropología la Universidad de Antioquia, pretende con jóvenes habitantes de barrios periféricos explorar la ciudad desde su propia perspectiva y su mirada. Por lo tanto, desde la “Transferencia de Medios”, ha construido una serie de procesos formativos en técnicas y conceptos (audiovisuales y etnográficos) que buscan convertir a los jóvenes participantes en una suerte de antropólogos visuales nativos, con el objetivo de que ellos puedan volver a su propio territorio -el barrio-, para observarlo nuevamente y detenerse en aquello que pareciera no tener ninguna importancia: lo cotidiano, y así pensar de manera crítica sus identidades barriales y los imaginarios que la ciudad y en gran medida la violencia ha construido sobre ellos.</p>


<p>Red de Hip Hop Elite Comuna Trece</p> 	<p>En el 2002 un grupo de jóvenes forma el colectivo Elite Hip Hop como un espacio de promoción artística, ciudadana y de gestión de proyectos artísticos y culturales. Nace como respuesta pacífica al contexto de violencia de la ciudad y se propone dejar un legado, una semilla para que los niños de la comuna puedan tener opciones distintas a la violencia. Se trata de generar incidencia social y política como una forma de resistencia al conflicto desde la creación de propuestas artísticas.</p>
<p>Hiperbarrio</p> <p>Http://Convergentes.hiperbarrio.org/</p>	<p>Hiperbarrio Colombia agrupa a cinco comunidades digitales (colectivos distintos) que, a través de medios gratuitos de autopublicación en Internet, practican y promueven nuevas formas de expresión y de participación en la sociedad del conocimiento. Por medio de blogs, podcasts y videos en DotSub y YouTube, reflexionan críticamente y publican sus experiencias, sentimientos y puntos de vista. Hiperbarrio es un proyecto de periodismo ciudadano con énfasis en la memoria histórica y cultural de sus localidades, las Bellas Artes, la libre expresión y la Cultura Libre y abierta para todos. (Localidades: Vereda la Loma – Corregimiento de San Cristóbal, barrio Villatina, Municipio del Peñol)</p>

Tabla 2: Colectivos de comunicación juvenil en Medellín

Con estas precisiones de los grupos sociales con los que trabajaríamos, la tarea ahora consistía en avanzar en el diseño de herramientas que, en consonancia con los enfoques etnográfico, hermenéutico y abductivo permitieran un diálogo fructífero con los colectivos que, al tiempo que nos permitiera la comprensión e interpretación de sus prácticas y experiencias de comunicación, sirviera a los mismos colectivos, bien en procesos de sistematización de sus prácticas y experiencias, bien en los procesos de reflexión y de proyección futura. De tal modo que el gran reto para enfrentar los colectivos era ganar en confianza, tejer vínculos, más allá del utilitarismo con el que solemos enfrentar los grupos humanos, a quienes solemos considerar nuestro objeto de investigación.

Con esta idea en mente, emprendimos el trabajo de campo, pero previo a la reconstrucción de los procesos y experiencias vividas, queremos precisar las técnicas y las herramientas con las que pretendíamos emprender ese reto.

Las técnicas metodológicas para mediar el diálogo con los colectivos de comunicación

Fichas de identificación y descripción de los colectivos

Definición. Instrumento propio, diseñado para lograr acercamientos que, aunque preliminares, permitan un registro de información organizada según categorías que, en su conjunto, permiten la identificación y la descripción de los colectivos.

Objetivo. Identificar y describir los colectivos de comunicación que constituyen el grupo humano (muestra) con quienes vamos a trabajar en el propósito de comprender sus prácticas de comunicación y la incidencia en la construcción de ciudadanías juveniles en Medellín.

Estructura. Las fichas de identificación y descripción se estructuran a partir de las siguientes categorías:

Datos de contextualización (territorio de intervención, ubicación de la sede y contacto)

Origen y trayectoria (creación, constitución, tiempo de actividad, motivación para la creación).

Conformación y funcionamiento (integrantes hombres y mujeres, tiempo y permanencia por integrante; tiempo de dedicación en horas semanales; rangos de edades; organización y estructuración del grupo: roles y funciones).

Identidad (qué los define o identifica; que temas o asuntos los congrega; objetos, signos, símbolos, eslogan; condiciones de pertenencia; valores que los identifica).

Medios o procesos de comunicación (medio que privilegian; importancia del medio en los procesos de interacción con otros medios o con la ciudad; temas que privilegian; criterios para la selección de los temas, asuntos o acontecimientos; qué hace el medio o el proceso y qué sentido lo confieren a lo que hacen).

Prácticas (actividades, procesos, acciones y sentidos que le confieren a las mismas).

Relación e interacción (grupos con los que se relacionan; tipo de relaciones; modos de relación con la ciudad y con la administración municipal; estrategias de comunicación y divulgación).

Recursos (con qué recursos se cuenta; mecanismos y estrategias para la obtención de recursos).

Modo de aplicación. Este instrumento se desarrolla en el marco de una conversación, las categorías son orientadoras y, es en la dinámica misma del conversar donde los aspectos que integran cada categoría se complementan o se eliminan a fin de no caer en redundancias. La conversación se plantea en un tono informal y quien convoca, con antelación, a un número de integrantes es el líder del colectivo; se pide el consentimiento a los asistentes para grabar y de esta manera evitar la distracción de los investigadores con la toma de nota.

Posibilidades y limitaciones del instrumento. El instrumento ofrece una información valiosa cuando se trata de describir los aspectos cruciales que definen el ser, el hacer y los modos de relación de colectivos, organizaciones y, en general, de los grupos sociales. Sin embargo, dado el exceso de categorías y de aspectos considerados, puede resultar muy extenso en su aplicación o bien obstaculizar la profundización en aspectos que pueden ser clave. Por esta razón es importante ser flexibles a fin de no fatigar o agotar a los participantes.

Metodología Taller de Memoria más significativo

Fundamentos. En términos de Riaño (2000, 145) el “Taller de memoria” constituye una metodología grupal e interactiva; ámbito clave de interacción dialógica y de observación etnográfica. Para la autora, el taller se constituye en objeto de atención empírica, intelectual y social que tiene lugar en una dinámica relacional, espacial y temporal específica. Es en el marco de esta dinámica que participantes e investigadores construyen un “nosotros” temporal, marcado por los diferentes grados de participación y los modos de sensaciones y emociones que se generan en la conexión.

Con la misma convicción con la expresa la autora, destacamos que el uso de este tipo de metodologías responde a razones de índole epistemológico y práctico tales como: explorar modos diversos en que grupos humanos e individuos construyen sentido; explorar metodologías que resulten proclives a la diversidad, fragmentariedad y descentramiento de las culturas urbanas; agregando a ello, las condiciones que le son propias a los colectivos juveniles

tales como: fugacidad, flexibilidad en su estructura; horizontalidad en los modos de relación y de interacción; exploración de una propuesta metodológica desde la cual se problematice la disyuntiva entre el “saber sabio” y el “saber popular”; el saber académico y el saber de la comunidad, organización o colectivo que se teje con los hilos de la experiencia vital. Finalmente, la exploración de una apuesta metodológica que refuerce dos convicciones, la primera que el conocimiento se construye y, la segunda que la verdad tiene un carácter provisional.

Descripción del Taller de Memoria. En el marco de la investigación “Comunicación, Juventud y Ciudadanía” el Taller de Memoria constituye una técnica cualitativa que aporta en doble vía, es decir, al grupo social que oficia de objeto de investigación y al grupo de investigación. En el primer caso, el taller constituye un espacio que, al potenciar la reflexión individual y colectiva sobre los procesos más significativos que marcan tanto el origen, el desarrollo y el futuro del grupo o colectivo, como el crecimiento y la transformación personal que la dinámica organizativa genera en sus miembros, permite un mayor y más cualificado conocimiento y control sobre las potencialidades individuales y colectivas, de manera que detona la construcción de utopías. En el segundo caso, es decir, para el grupo de investigación, el taller constituye una fuente privilegiada para la comprensión de las experiencias vitales y las dinámicas propias de un grupo, organización o colectivo. Se trata, en definitiva, de un mecanismo de acercamiento a las comunidades que rompe con la tradicional visión utilitarista y distante que ve en los grupos sociales o en los colectivos que se pretenden estudiar una fuente de información o de suministro de datos.

Componentes del taller. El taller de memoria consta de tres momentos: antes, durante y después, a partir de los cuales los integrantes -inicialmente de forma individual y luego desde una visión compartida- identifican, en primer lugar las acciones y los procesos que marcaron la ruta para su ingreso, incorporación o vinculación a la organización o al colectivo que, en su conjunto, configuran el antes; en segundo lugar, las acciones y los procesos que determinan el presente de la organización que configura el durante; y, en tercer lugar, las acciones y los procesos que -si bien se pueden estar realizando- son los que trazan la ruta del futuro de la organización o colectivo y constituyen el después.

El papel de los investigadores. El papel de los investigadores es, por un lado, hacer parte de ese “nosotros” que experimenta el ejercicio del taller;

por otro lado, se trata de actuar como un exterior constituyente, un “ellos” que, a partir de las preguntas que van abriendo las intervenciones de todos y cada uno de los miembros, y en calidad de actores externos a los procesos organizativos pueden contribuir al autoexamen del colectivo y a la comprensión de sus procesos y dinámicas.

Objetivos. Configurar la historia del proceso organizativo de un grupo, una organización o un colectivo

Reconocer las motivaciones que marcan el ingreso y la permanencia de los y las jóvenes a un grupo, organización o colectivo

Ofrecer al grupo, organización o colectivo un espacio para la auto-reflexión e identificación grupal de los procesos colectivos y su incidencia en cada uno de sus miembros.

Con estas técnicas e instrumentos realizamos los acercamientos a los cinco colectivos de Medellín. Iniciamos con la aplicación de la ficha de identificación y descripción a Pasolini, colectivo con el que Jair Vega ya había tenido una experiencia de taller de memoria en otro proceso de investigación; sin embargo, todos ellos expresaron su deseo de hacer un nuevo ejercicio, desde el cual fuera posible trazar rutas para pensarse estratégicamente. Con el colectivo de Articulación Juvenil se realizó conversatorio para el diligenciamiento de la ficha y se acordaron fechas para taller de memoria; situación similar se vivió con los otros tres colectivos. Sin embargo, para el taller de memoria con Elite Hip Hop y con Pasolini en Medellín no se contó con el acompañamiento de Jair, estos fueron desarrollados por el grupo de investigadoras de Medellín con el acompañamiento de Melissa.

A partir de este momento, el grupo de Barranquilla se dispersa en otros compromisos. Esta situación, si bien significó una pérdida de ritmos en los procesos de trabajo de campo, obligó al grupo de Medellín a redoblar en esfuerzos para tratar de avanzar, de manera simultánea, en trabajo de campo y los primeros bosquejos de un diseño analítico. Sin embargo, las experiencias vividas, particularmente con el taller de memoria fueron muy gratificantes. Los y las jóvenes de cada colectivo realizaban con empeño ese ejercicio de recuperación de experiencias significativas, tanto en lo individual (primer momento) como en lo colectivo (segundo momento). El entusiasmo, la evaluación y la valoración del ejercicio en el que los actores logran reconocer, por ejemplo: que tanto tiempo compartiendo y sin embargo, tantas cosas que ignoran del otro, a pesar de resultar tan cercanas sus experiencias. Asimismo, la valoración de un espacio que les brindó

la posibilidad de reflexionar sobre lo que hacen y lo que significa actuar, pensar y sentir en colectivo fueron los puntos en los que coinciden los cuatro colectivos.

En los procesos de transcripción y sistematización de la información, que permitiera la devolución a los colectivos para su confrontación, advertimos que si bien la información que ofrecían estas técnicas eran muy ricas, aquello que era sustantivo a la investigación, es decir, la pregunta por las prácticas o procesos de comunicación, así como los ejes de observación y de análisis, todavía no se revelaba, o cuando menos, era poco profundo su abordaje en los diálogos con los colectivos. Esta confirmación nos exige una nueva y más exhaustiva revisión teórica de los conceptos y de las categorías, pero también un ajuste a los instrumentos o mejor dicho, el diseño y la aplicación de técnicas individuales (con cada colectivo) y colectivos (con integrantes de los cuatro colectivos).

De igual manera, la revisión de transcripciones y registros de las fichas permitió tomar una decisión con respecto al colectivo Hiperbarrio, comunidad convergentes, pues el colectivo, si bien tenía un fuerte impacto en el marco de las redes sociales y el periodismo digital, no hacía muy visible la participación de los jóvenes y era evidente el protagonismo de su director. De hecho, por un lado, se constata que se trata de un colectivo que trabaja con todo tipo de público y en el que la perspectiva juvenil puede ser marginal; por otro lado, si bien se reconoce una experiencia de aprendizaje cooperativo en el manejo y apropiación de internet para la construcción de Blogs, no fue posible constatar que estas comunidades digitales actuaran realmente como redes, más allá de los productos que lograban construir en los procesos de formación y de capacitación.

Otras técnicas e instrumentos

Conversatorio en perspectiva de género

Con integrantes de los colectivos se decidió que fueran mujeres; sin embargo, una situación no prevista resultó bien significativa. Del Colectivo Ciudad Comuna apareció al conversatorio su director y líder Leonardo Jiménez, su sorpresa y la de todos los asistentes generó todo tipo de bromas, no obstante, resultó muy productivo y afortunado para el desarrollo del conversatorio, la presencia de este integrante masculino.

Ejes de análisis. Formas de agrupación y organización juvenil; condición de género; ciudadanías juveniles; estéticas; prácticas comunicativas.

Objetivos. Generar un espacio de diálogo con las mujeres jóvenes, integrantes de los colectivos juveniles que constituyen la muestra en el caso de la investigación Comunicación, Juventud y Ciudadanía.

Reconocer los sentidos que le confieren las jóvenes de los colectivos a los ejes de análisis propuestos en la investigación.

Estructura del conversatorio. Saludo y presentación: saludo y agradecimiento a las jóvenes presentes; síntesis de la investigación y los momentos metodológicos que se están desarrollando con cada colectivo (Ángela Garcés y Gladys Acosta).

Invitación a que cada participante presente -de manera sucinta- la organización o colectivo al que pertenece. Qué los define, qué hacen, cómo se organizan y cuáles son los medios y los procesos de comunicación.

Desarrollo del conversatorio a partir de las siguientes preguntas o enunciados detonadores:

¿Qué sentido le confieren ustedes a “lo juvenil”; qué es aquello que define la condición juvenil? ¿Qué significa “Ser Mujeres Jóvenes”?

La noción de ciudadanía se ha puesto de moda, situación que se evidencia en los discursos de la clase política y, en general, de la administración pública. De hecho, la pluralización del término “ciudadanía”, con el cual se pretende incluir o visibilizar actores cuya ciudadanía les estaba negada es, en términos de los discursos de la administración pública, un cambio de perspectiva más orientada hacia el reconocimiento de los derechos y el desarrollo humano. ¿Cuál es el sentido que le confiere el colectivo al tema de la ciudadanía? ¿Consideran ustedes que, desde los procesos organizativos, las prácticas de comunicación y los modos de participación que le son propios al colectivo se está construyendo o ejerciendo ciudadanía? ¿qué tipo de ciudadanía? Legitimadoras, de resistencia o proyecto (cómo la nombrarían).

¿Qué lugar ocupa en la organización o colectivo el tema de género? ¿Las prácticas y los procesos de comunicación del colectivo tienen en cuenta la perspectiva de género? ¿de qué manera? ¿qué lugar y qué funciones cumplen las mujeres en el colectivo? ¿es posible hablar de formas particulares de participación femenina?

¿Qué importancia tiene para el colectivo y para las prácticas de comunicación que agencia, la dimensión estética? ¿Es posible analizar la estética en perspectiva de género, es decir, existe una estética masculina y una estética femenina?

Conclusiones y agradecimientos a los integrantes de los colectivos. Como compromiso de todos está la construcción de espacios para compartir experiencias, productos de las prácticas de comunicación y generación de espacios que propicien la reflexión sobre temas transversales a los colectivos.

Entrevista grupal por colectivo

Definición. La entrevista grupal es una técnica que se sustenta en la interacción entre dos o más sujetos, donde el entrevistado expresa su visión particular sobre un asunto y el entrevistador intenta recoger, comprender e interpretar esa visión personal. En el marco de los colectivos, el líder fue quien invitó a integrantes del colectivo que harían parte de este ejercicio.

Tema central. Producción y gestión de los medios que abandera cada colectivo.

Objetivo. Caracterizar los modos de producción y las prácticas de gestión de los medios que abandera cada colectivo.

Estructura. Se estructura en las categorías que se presentan a continuación. Cada una de ellas contiene las preguntas que orientan la entrevista.

Procesos de producción (lo que hacen y quienes lo hacen)

Procesos de enunciación (lo que dicen y como lo dicen)

Procesos de circulación y distribución (públicos, audiencias y efectos que producen)

Relación con el contexto (papel que juego el contexto en la producción del medio.

Aplicación. En la aplicación del instrumento se tuvo en cuenta las especificidades de cada colectivo, es decir, si bien la estructura general permite ordenar en categorías la información relevante acorde con la temática, cada colectivo, en razón de los medios a los que le está apostando, presenta sus singularidades que se ponen en evidencia en el momento de la aplicación.

Conclusiones. La aplicación de esta técnica permitió, por un lado, un mayor y más profundo acercamiento a lo que los colectivos hacen y los sentidos con que lo hacen. Por otro lado, permitió comprender las dinámicas de producción y gestión del medio e incluso la orientación del análisis de los medios hacia los procesos de apropiación y usos que hacen de ellos.

Conversatorio en el I Encuentro de comunicación ciudadana con líderes de los cuatro colectivos

Este conversatorio no estaba concebido como una técnica para la investigación, de hecho, el conversatorio es más la respuesta a una deuda adquirida con los colectivos en razón de la cual el equipo de investigación propiciaba encuentros para compartir experiencias, al tiempo que abría escenarios de divulgación de los experiencias de comunicación y de los productos de la producción y gestión de medios. Se trataba de un espacio en el que fuera posible que cada colectivo compartiera con la comunidad universitaria lo que hace, la forma en que lo hace y lo que logra. Además, se trataba de poner a prueba un concepto que teóricamente parecía ofrecer luces en la comprensión de los procesos de comunicación de los colectivos, se trata de la noción de medios ciudadanos tal y como la propone Rodríguez (2009). Esta noción es la que se constituye en eje central del conversatorio.

Eje temático. Medios ciudadanos y construcción de ciudadanías

Estructura. Saludo y agradecimiento a los colectivos de comunicación y al grupo de estudiantes y profesores que atendieron el llamado.

Desarrollo: invitación a una breve presentación: ¿Quiénes son? ¿Qué hacen? ¿Qué los convoca y que los identifica?

Preguntas orientadoras

Están ustedes de acuerdo con esta denominación o ¿cuál es el adjetivo que acompaña la gestión de los medios o los procesos de comunicación que ustedes lideran?

¿Consideran ustedes que con los medios que producen y gestionan o se construye ciudadanías? ¿Cómo entienden esa relación?

¿Qué hacen los medios que ustedes producen para competir con los medios masivos o cuando menos para que los vean o escuchen?

¿Por qué y para qué apostarle a proyectos de comunicación, de manera puntual, a los medios comunitarios, ciudadanos, alternativos en una época en que la tecnología hace parte fundamental de la cotidianidad?

¿Qué papel juega el contexto (las comunas y los barrios periféricos, de los bordes o populares de Medellín) en los procesos organizativos y comunicativos

¿Qué tanto se refleja o se recoge la vida de barrio, de cultura popular en los productos comunicativos?

¿Consideran ustedes que con la gestión de los medios de comunicación (acceso a la información, construcción, edición y diseño de productos de comunicación y su puesta en circulación) están generando procesos de cambio, cuáles?

¿Cuáles son las prácticas para la gestión de recursos, formas de financiamiento (si el medio es comunitario y obtiene recursos de Presupuesto Participativo, quiénes gestionan y qué hacen), con qué otros recursos se cuentan?

Relación entre formas de financiamiento y la autonomía de los colectivos.

¿Qué opinión les merece la consideración de los “colectivos juveniles de comunicación” como sujetos sociales y políticos?

¿Cómo se puede evaluar la producción de medios ciudadanos en Medellín? ¿Existen escenarios de diálogos que permitan pensar en articulaciones de demandas y de luchas?

En países como Venezuela, Brasil, Argentina y Bolivia hay un fuerte retorno a la pregunta por los movimientos sociales, un renacer de lo comunitario y una renovación de la pregunta por la construcción del sujeto popular ¿creen ustedes que algo similar está ocurriendo en Colombia?

Conclusiones: este espacio se constituyó en un punto medular para repensar y rectificar nuestras producciones escriturales de la investigación, fue muy esclarecedor de las particularidades que comportan los medios de comunicación que ellos lideran. De tal modo que, nuestra pretensión de generalizar la denominación con la categoría de medios ciudadanos se desvirtúa totalmente frente a las claridades y a los argumentos que esgrimen los líderes de los cuatro colectivos.

Compilación de piezas discursivas multimodales

Adicional a las herramientas e instrumentos de acercamiento a los colectivos y de recolección de información, en razón de que cada colectivo lidera uno o más medios alternativos, comunitarios o ciudadanos, se acordó la elaboración de unas fichas para el registro del corpus de piezas discursivas, tales como:

periódicos; vídeos (documentales, vídeo clip, etc.); material radiofónico (programas radiales); registros fotográficos. Para cada tipo de medio y de formato se diseñó una ficha con datos clave que permitieran su identificación.

Para cerrar este apartado hay que reconocer que todo el material compilado constituía realmente un arsenal de información que, si bien ofrecía datos valiosos, generaba incertidumbres al no saber qué hacer con ellos. Fue, entonces, el momento para retornar a las intuiciones iniciales y empezar a construir hipótesis con los hechos que se revelaban como sorprendentes. Las reuniones del grupo de investigación a veces generaban satisfacciones y en otras incrementaban la angustia, de tal modo que se optó por que cada uno le apostara a un primer momento de interpretaciones que consistió en el diseño de matrices analíticas, de las cuales se esperaba fueran despejando el camino y ofrecieran luces para el proceso de interpretación. Las dos auxiliares que nos acompañaron en Medellín fueron un apoyo muy importante, tanto en el trabajo de campo, como en los procesos de compilación de piezas discursivas que implicaron, entre otras cosas, rastreos en internet de los productos de los colectivos y su debido registro.

Remitámonos a la pareja enunciada en la segunda parte del título “caminos y encrucijadas”. Pienso que los dos términos sintetizan, mejor que cualquier tratado o manual metodológico, los procedimientos de la investigación en un momento crucial como lo es el trabajo de campo. El primero de ellos nombra mediante una relación analógica al método, pero advirtiendo mediante el morfema del plural que no se trata de uno solo. El segundo nos alerta, en el mismo juego analógico, que los caminos en investigación rara vez son lineales y que los obstáculos emergen haciéndonos perder temporalmente el rumbo; sin embargo, son estos los que desafían nuestra imaginación en la medida en que nos obligan a buscar alternativas.

Del proceso de interpretación: viaje de ida y vuelta para la construcción de sentido

La fase de interpretación, lejos de ser un momento o fase final en la investigación, es un componente transversal en la medida en que está presente de

principio a fin. La separación que para efectos de esta presentación hemos hecho obedece a un principio metodológico y a un intento, no sabremos hasta qué punto afortunado, de ordenar la presentación.

Retorno a los objetivos generales y específicos: operacionalización de los objetivos

Primer paso para la interpretación. Regresión a los objetivos y cotejo con las técnicas y los instrumentos que se supone acerca a su cumplimiento. Es decir, se trata de una constatación de que los instrumentos en efecto acercaron al cumplimiento de los objetivos propuestos.

Objetivos generales

Analizar la triada **Juventud-Comunicación-Ciudadanía** a partir de los “prácticas de comunicación” presentes en cuatro formas de “agrupación juvenil”, con amplio impacto local, zonal y regional en los departamentos de Antioquia y Atlántico.

Caracterizar las prácticas de comunicación y ciudadanías juveniles, a partir de cinco ejes temáticos que operan como referentes teóricos y prácticos para el desarrollo de la comunicación ciudadana.

Objetivos específicos

Describir las prácticas comunicativas constitutivas de los procesos organizativos, así como la de jóvenes en Medellín y Barranquilla a partir de los cinco ejes teóricos y prácticos de observación.

Técnica o herramienta que aproxima a su cumplimiento: Ficha de identificación; taller de memoria más significativo; entrevista grupal; conversatorio en perspectiva de género

Determinar la incidencia de las prácticas de comunicación juvenil en la constitución de ciudadanías.

Técnica o herramienta que aproxima a su cumplimiento: implica una mirada analítica a los instrumentos considerados para el logro del objetivo anterior. Puede ser de gran ayuda el conversatorio sobre comunicación ciudadana.

Contrastar de manera participativa entre las cuatro experiencias de comunicación, los ejes de análisis (agrupación juvenil, prácticas comunicativas, sentido de lo juvenil, ciudadanías juveniles, condición de género, estéticas), a fin de levantar la memoria metodológica de cada una, y reconocer los procesos comunicativos, las fortalezas organizativas y los impactos específicos de cada grupo.

Técnica o herramienta que aproxima a su cumplimiento: implica una mirada analítica a los instrumentos considerados para el logro de los objetivos anteriores. Los dos conversatorios y la mirada a los medios a través de la compilación de los productos impresos, auditivos, visuales y audiovisuales resultan vitales al cumplimiento de este objetivo que, sin lugar a dudas, es relacional.

Sumergirse en los datos para la construcción de matrices analíticas

Lecturas y relecturas de las técnicas, revisiones juiciosas a los productos de comunicación son las acciones que comprometen ese intento de descubrir, en los datos, indicios para la construcción de apuestas interpretativas. Pero el camino no es lineal -lo hemos dicho reiteradamente- en efecto, estas relecturas inicialmente parecen infructuosas, vemos tantos datos, tanta información que parece una odisea el proceso de interpretación. Sin embargo, en estos procesos de inmersión en los datos van emergiendo ideas que nos remiten a las teorías, entonces, las nociones y las categorías empiezan a aparecer, unas más nítidamente, otras de manera borrosa e intermitente. *Lo que dejan ver las fichas de identificación y lo que aportan a la comprensión los talleres de memoria.* Si bien las primeras, es decir, las fichas, ofrecen una información básica para comprender las apuestas de los colectivos, es el taller de memoria, la técnica que nos va revelando, no solo lo que hoy son, sino los trayectos que van del origen hacia el desarrollo de procesos de comunicación que cobran una mayor fuerza cuando se piensan las condiciones marginales, precarias y marcadas por la violencia de los territorios en los que estos colectivos tejen sus raíces. De este modo, lo que el taller de memoria nos deja ver es la forma en que se organizan y el valor que adquiere esta organización en las comunas y barrios de Medellín.

Para poder dar piso a estos asuntos que van emergiendo de los relatos contruidos con los colectivos fue necesario viajes hacia las teorías, articulando sentidos con la flexibilidad que nos permitiera descubrir lo inédito de estas experiencias de comunicación y por ello con precauciones a la hora de intentar la fijación de contenidos para los significantes que iban emergiendo. De modo tal que, nociones y categorías provenientes de los *estudios de juventud* (noción de colectivo juvenil, formas de participación política y ciudadanías juveniles); de la sociología y la antropología (la noción de territorio; politización del territorio; formas de habitar el territorio); así como desde la visión gnoseológica que propone Zemelman (1998) con la noción de sujeto y el sentido de lo político nos deja ver y conceptualizar lo siguiente tras la regresión a los datos con la huella de esta revisión categorial:

Tesis uno:

Frente a los imaginarios sociales³⁷, producto de los discursos adultocentristas y hegemónicos, que han terminado por posicionar una imagen del joven que oscila entre lo peligroso y lo vulnerable; proponemos la imagen de un sujeto: *colectivos juveniles de comunicación* que encuentra en los modos característicos de agrupación juvenil; en la vinculación política con el territorio; y, en la gestión estratégica de procesos de comunicación las condiciones de posibilidad para constituirse como sujeto colectivo. Un sujeto social y político que logra generar acciones de cambio, en el marco de diversos proyectos que abogan por la emancipación.

La consideración de los colectivos juveniles como sujetos, no se opone a la consideración de los colectivos como escenarios que potencian la constitución de nuevas ciudadanías. En este sentido, cuando la mirada se orienta hacia la relación modos de organización y participación, se logra vislumbrar lo que están inaugurando los colectivos de comunicación juvenil en Medellín, de este modo se llega a la siguiente conclusión:

37 Entendemos por imaginario social un conjunto estructurado de significaciones y de valores que constituyen un orden que orientan y determinan el pensamiento y la acción de los individuos y de la sociedad.

Tesis dos:

Los colectivos juveniles estudiados nos permiten afirmar la importancia de las renovadas formas de ejercicio político, centradas en la potencia del grupo y el territorio. Por ello, resulta urgente capturar la heterogeneidad y la diversidad de formas organizativas juveniles, que considere y contraste las tradicionales con las emergentes, y ubicar cómo se experimenta desde ellas el poder, la autoridad, la formulación de proyecto(s), las formas de gestión, las formas de inclusión de sus miembros, las estrategias de vinculación formal e informal, las interacciones con otras organizaciones en el plano horizontal (otros movimientos sociales) y vertical (con el Estado y las instituciones gubernamentales) y, especialmente, los lenguajes que estas organizaciones expresan como “nuevos” signos de lo político.

Es, entonces, en estos viajes de los datos a las teorías y de las teorías a los datos que se torna necesario la construcción de matrices analíticas, tablas e ilustraciones que, al tiempo que permitan procesar información, vayan dejando entrever las categorías y los contenidos con los que estas se pueblan. Una de nuestras mayores preocupaciones era el desvelar el sentido de la noción *prácticas de participación*, medular a la investigación. Si bien, teorías y proyectos de comunicación que articulan con estudios culturales, caso la propuesta de Barbero, han realizado conceptualizaciones al respecto, intuíamos que aquello que se denomina prácticas o procesos de comunicación, en realidad constituyen un entramado de prácticas comunitarias, sociales, políticas, estéticas y culturales que están plenamente fusionadas con procesos de gestión de comunicación. De tal modo que atendiendo a esta intuición y a la luz de propuestas teóricas y metodológicas que provienen de diversas perspectivas, nos dimos a la tarea de ilustrar los elementos que resultan cruciales en la definición de procesos de comunicación de los colectivos estas fueron las categorías resultantes:

- ¿Quién? El sujeto: colectivos juveniles; sujeto individual; la figura de un líder; el sentido de organizarse; la condición juvenil; la perspectiva de género; sujeto potencia.

- ¿Qué hacen? Prácticas de comunicación y gestión cultural social y política desde: *acceso a la información* a partir de la interacción con la comunidad; *producción* desde la investigación sobre temáticas o asuntos de interés; *edición* desde la selección de gramáticas; *difusión*, mecanismos y géneros. *procesos de formación: semilleros.*
- ¿Con qué lo hacen? Recursos materiales y simbólicos ¿qué permiten o potencian los medios? Gestión de los medios ciudadanos: emisoras comunitarias; periódico, etc. Denominación del medio: alternativo, comunitario, ciudadano.
- ¿Para qué lo hacen? Finalidad. El sentido de lo que hacen.
- *El contexto* territorio (espacio a construir, escenario de aprendizaje) el barrio/la comuna.

De manera paralela a esta ilustración que sirve como matriz de aproximación analítica a las prácticas y procesos de comunicación de los colectivos, nos dimos a la tarea de graficar cada uno de los colectivos, tratando de separar las prácticas (comunitarias, políticas, estéticas, artísticas y culturales; de investigación y formación); de aquellas que son propiamente comunicativas o que provienen de los procesos de gestión de uno o de varios medios. Este ejercicio nos permitió constatar que, en efecto, se trata de prácticas que se fusionan, pero que pueden ser separadas por razones metodológicas. De esta manera logramos una *definición propia*:

En el contexto de la investigación *Comunicación, Juventud y Ciudadanía*, las prácticas o procesos de comunicación -que agencian los colectivos juveniles en Medellín- se definen como el entramado de acciones y de procesos inherentes a la apropiación y a la gestión de los medios alternativos, comunitarios o ciudadanos con miras a la construcción y/o intervención: transformación, recreación de prácticas, adscritas a los ámbitos cultural, social/comunitario y político -según los énfasis de interés de los colectivos juveniles-. Se trata en definitiva de la *fusión de dos tipos de prácticas, aquellas que le son propias a la comunicación y aquellas otras que son inherentes a la cultura, la sociedad /comunidad, y la política.*

A partir de este momento, se vislumbra la importancia de la perspectiva teórica y analítica de los Estudios del Discurso, particularmente la propuesta de Charaudeau (2003, 2006 y 2009) que, ofrece elementos y presupuestos para abordar -de manera interdisciplinar- los objetos propios de las ciencias sociales y humanas; también ofrece categorías para el análisis de la puesta en escena del

lenguaje, caso concreto de la máquina mediática. Este funcionamiento teórico del Análisis del Discurso, fue previsto cuando enfrentamos la necesidad de comprender las características de los medios y los productos de comunicación de los colectivos. Esta constatación se articula plenamente con el hallazgo de los trabajos que, en el marco de la comunicación para el desarrollo y el cambio social, realiza Sierra-Caballero (2012) con respecto a la apropiación de medios. De tal modo que de la mano de estos teóricos y, otros que indagan por la comunicación popular y los medios ciudadanos (Uranga, 2012; Matta, 2011; Rodríguez, 2009) retornamos a los datos suministrados por los talleres de memoria, las fichas de registro de las piezas discursivas; y, el conversatorio de comunicación ciudadana. Este retorno a los datos nos deja ver elementos valiosos que ya podíamos reconocer porque teníamos más claridades en las categorías que estábamos trabajando.

De este modo se logra, en primer lugar, una caracterización de las tres problematizaciones inherentes a las ciencias sociales y humanas en los colectivos de comunicación, problematizaciones que se expresan en tres categorías así:

- *Prácticas de regulación* que definen las prácticas sociales y comunitarias desde los modos de relacionamiento y de organización.
- *Prácticas de medición de fuerzas* que definen las prácticas políticas y los modos de relacionamiento (aliados, subordinados, liberación).
- *Procesos de significación* que definen las prácticas artísticas, culturales y simbólicas.

En segundo lugar, la caracterización de los procesos propiamente comunicativos, es decir, aquellos que están vinculados con la gestión y apropiación de medios. Esta caracterización se hace a partir de la consideración de los tres lugares de pertinencia:

Lugar de la producción

Lugar de la enunciación

Lugar de la recepción

La caracterización permitió el reconocimiento teórico y empírico de las diferencias entre los medios masivos de comunicación y los medios alternativos, comunitarios y ciudadanos. En este contexto se logra formular la

Tesis tres:

Mientras los medios masivos están insertos en la lógica del consumo y fortalecen el individualismo y la competencia; los medios comunitarios, alternativos y ciudadanos se proponen tejer, con los hilos de la solidaridad, el sentido de lo comunitario; la necesidad de estar organizados; de construir vínculos y redes para resistir e insistir en la reivindicación de sus derechos fundamentales, sociales y culturales. Esta característica de los colectivos no hace otra cosa que reforzar el valor de lo comunitario: **el lugar antropológico y simbólico que emerge como imperativo para tejer vínculos, solidaridades, identidades y socialidades. Los medios masivos, por su parte, irrumpen la cotidianidad de las audiencias e impone su lógica de consumo y, desde allí, alimenta la individualidad y construyen una realidad espectacular que pretende erigirse como natural y transparente.**

El trabajo de apropiación de medios y los resultados teóricos y metodológicos son el escenario para explorar en detalle el caso del Colectivo Ciudad Comuna; y, lo hace a partir de la exploración de tres ámbitos:

Colectivos liderados por jóvenes;
constitución de escuelas o semillero de formación;
la apropiación y producción de medios con sentidos para la movilización y el cambio social.

Este análisis permite, entre otras cosas, concluir:

Tesis cuatro:

Las prácticas comunicativas de resistencia, realizadas por los jóvenes vinculados a Ciudad Comuna, promueven la apropiación y uso de medios de comunicación propios para lograr la producción de mensajes locales y cercanos, de este modo se potencian los procesos comunicacionales efectivamente vivenciados. Aquí la resistencia se relaciona con la recuperación y recreación de sus propios sentidos sociales y referentes simbólicos como cultura juvenil alternativa.

Sumergirse en los datos y revisar las hipótesis en busca de articulaciones

La lectura y re-lectura de las tesis construidas fue necesaria para empezar a vislumbrar los modos de encajar las piezas del rompecabezas, pues, aunque resultaban satisfactorios los hallazgos y las perspectivas teórico-metodológicas mostraban su rendimiento explicativo, faltaba tejer esos sentidos parciales contruidos en cada trayecto.

Viaje de ida y vuelta por las tesis propuestas para armar el rompecabezas

Se diseñó una matriz que permitiera dar cuenta de las características generales que comparten los colectivos, pero que también dejara ver las particularidades que definen cada experiencia y la hacen única. La matriz se ubica en el ángulo de la apropiación y los procesos de gestión de los medios y se organiza a la luz de las siguientes categorías

- *Finalidad* (horizontes y sentido de la acción)
- *Contenidos* (temas, asuntos y acontecimientos que se privilegian)
- *Participantes y protagonistas* (quienes cuentan e intervienen)
- *Formatos y géneros* (modos de expresión y organización discursiva)
- *Contexto*: los territorios (la construcción discursiva e imaginaria de los barrios y comunas)

Articulando las tesis: los hallazgos

La pregunta sustantiva de la investigación se instala en las prácticas y procesos de comunicación desde las cuales es dado pensar la relación entre comunicación juventud y ciudadanía. Resulta, entonces, que un acercamiento a la caracterización de las prácticas y los modos de apropiación y gestión de los medios al-

ternativos, comunitarios y ciudadanos ofrece múltiples posibilidades para tejer relaciones entre estas categorías. Veamos algunas de ellas:

- Fusión entre las prácticas políticas, comunitarias, culturales y artísticas; y, los procesos de gestión y apropiación de los medios. Los medios cobran sentido en la medida en que potencian: la visibilidad de procesos, proyectos, necesidades de las comunidades; la construcción de memoria individual y colectiva; los espacios de reflexión, concienciación y debate de asuntos que interesan a todos; la construcción de vínculos con el territorio y de redes de afecto y solidaridad entre los habitantes; la construcción de imaginarios propios y de referentes de identidad.
- La apropiación de los medios y su gestión genera visibilidad a los colectivos; los posiciona en la comunidad, al tiempo que los medios se tornan en espacio de reconocimiento individual y colectivo; de cierta manera es el espejo en el que se recrean sus imaginarios de barrio, de la cultura, de la memoria, de la cotidianidad, de los procesos, de las utopías.
- Los colectivos juveniles con sus procesos de comunicación y de apropiación de medios logran, además de una vinculación propia y genuina con el territorio, una reconfiguración de este que se teje con la pluralidad de voces y relatos que construyen en su cotidianidad los habitantes. En este caso, los colectivos operan como mediadores que, a través de las herramientas mediáticas, los lenguajes propios -según el tipo de género del cual se trate- le dan formato a las producciones discursivas de los grupos, de los colectivos o de las comunidades con las que trabajan y de las cuales hacen parte.
- Se reconoce la necesidad de instalar en el marco de los derechos ciudadanos, tanto el acceso a la información, como el derecho de las comunidades y de los colectivos de comunicación a participar -en el marco de un juego democrático del que no puede ni debe estar exento la comunicación- en la constitución de las reglas y las dinámicas que rigen el uso de la palabra pública. En este sentido, compartimos con Uranga (2012) y Matta (2011) su postura según la cual no se trata de una delegación de la voz popular, que implicaría, entre otras cosas, la consideración de que los sujetos populares son incapaces de narrarse o cuando menos de pensar que hay que hablar por ellos. En este sentido, entendemos que la función sustantiva de los colectivos juveniles de comunicación es potenciar en las comunidades la apropiación de los medios y, en lo posible, oficiar como mediadores de esos procesos.

• La mayoría de los colectivos prefiere hablar de *empoderamiento* en lugar de ciudadanía, al parecer hay un desgaste de este último término que, pese a los esfuerzos de algunos teóricos sociales por ampliar su contenido a partir de adjetivaciones, tales como: ciudadanía activa o de alta intensidad, ciudadanía informal o profana; el contenido se ha vaciado y para ellos no pasa de ser un comodín. Sin embargo, lo que parece claro es que más allá *de un juego de significantes: empoderamiento versus ciudadanía profana o informal*, lo que -a nuestro juicio- cobra valor es la fuerza que pueden contener uno y otro significativo cuando se trata de pensar la *dialéctica instituido / instituyente*. Para decirlo de una manera más categórica, parece legítimo pensar que lo que está en el trasfondo del distanciamiento que ponen los colectivos al término ciudadanía y a que se nombren sus procesos como medios ciudadanos, es la confianza en que estos procesos tienen la *potencia y el poderío del tejido político y social* del que habla Maffesoli (1992). Los colectivos están inaugurando unos modos de enunciación y una prácticas de comunicación que, además de rompen con las lógicas habituales del informar y del comunicar; están logrando el empoderamiento de las comunidades para narrar sus propias historias; des construir los imaginarios hegemónicos que se han instalado en los relatos que los han contado; y construir sus propias imágenes sobre lo que son, lo que hacen y lo que quieren ser, hacer y decir.

• Para cerrar este apartado volvamos al título que nos invita a pensar los procesos de interpretación como un viaje de ida y vuelta de los datos a las teorías, y viceversa. La figura del viaje evoca el doble movimiento del pensamiento, el arraigo en la tradición (las teorías) y la búsqueda de explicaciones genuinas. El investigador es un viajero que sale equipado con todos los conocimientos, pero que, por encima de esto, está dispuesto a replantearlos, porque su capacidad de asombro es mayor que el peso de las certezas.

Conclusiones

Ahora que estamos de regreso, son ustedes los que pueden decir lo fructífero de este ejercicio. En lo que a mí respecta déjenme decir que no estoy segura de que todo lo referido sea tan real como me he esforzado en hacerlo aparecer. Es

un hecho que nuestros mayores empeños (confieso que no pude lograr que este texto fuera la excepción) están cifrados en demostrar que nuestro proceder en investigación es científico, pero no olvidemos lo que anunció el poeta que nadó siempre contra la corriente de la formalidad, el maestro Macedonio Fernández (1994), descubridor de mundos que todavía nos maravillan. Que sean sus palabras las que recojan este esfuerzo de jugar en los abismos de la conciencia. “*No toda es vigilia la de los ojos abiertos*”.

Referencias

- Acosta V, Gladys Lucía. (2006). *Memoria metodológica en el caso de la investigación El discurso del comunicador corporativo*. En: Rev. Anagramas, Vol. 3. N0.6, pp. 129-144
- _____. (2012). *Trayectos, Prácticas y sentidos en las redes sociales. El caso Facebook*. En: Alvarez, Mauricio y Acosta, Gladys. *Pensar la Comunicación III*. Medellín-Colombia: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Acosta V, Gladys Lucía y Garcés M, Ángela. (2010). *Ámbitos y escenarios de participación política juvenil en Medellín*. En: Rev. Anagramas, Vol. 8, No.16, pp. 15-31 Medellín Colombia.
- Alfaro Moreno, Rosa (1987). *De la conquista de la ciudad a la apropiación de la palabra pública*. Lima: Calandria Tarea.
- _____. (2004) *Culturas Populares y Comunicación Participativa. En la ruta de las redefiniciones*. Venezuela: Estudios venezolanos de comunicación, No. 126, 12-19.
- Beltrán, L.R. (2005). *La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo*. Documento presentado al III Congreso Panamericano de la Comunicación. Julio 12-16, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.portalcomunicacion.com/both/temas/lramiro.pdf>.
- Charaudeau, P. (2009). *Análisis del discurso e interdisciplinariedad en las ciencias humanas y sociales*. In Puig L. (ed.), *El discurso y sus espejos*, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Disponible en: <http://www.patrick-charaudeau.com/Analisis-del-discurso-e.html>
- _____. (2006). *El contrato de comunicación en una perspectiva Lingüística: Normas psicosociales y normas discursivas*. OP. [online]. abr. 2006, vol.22,

no.49 p.38-54. Disponible en la World Wide Web: <http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872006004000004&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1012-1587.

_____. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. Gedisa, Barcelona, España.

Charaudeau, Patrick. (2006). *El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: Normas psicosociales y normas discursivas*. OP. [online], vol.22, no.49 p.38-54. Disponible en la World Wide Web: <http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872006004000004&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1012-1587.

_____. (2004). *La problemática de los géneros: de la situación a la construcción textual*. Rev. Signos (online). vol.37, no.56, p.23-39. Disponible en la World Wide Web: http://www.scielo.cl/cielo.Php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342004005600003&lng=es&nrm=iso. ISSN 0718-0934

Fernández, Macedonio. (1994). *No toda es vigilia lo de los ojos abiertos*. Buenos Aires: Corregidor

Garcés, A. (2010a). *Nos-otros los jóvenes. Polisemias de las culturas y los territorios musicales en Medellín*. Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín. 2da Edición.

Garcés, A. (2010b). *De organizaciones a colectivos juveniles. Panorama de la participación política juvenil*. Última Década. V. 18, no, 32. Pp. 61-83.

Garcés, A y Acosta, G.L (2012). *Participación política juvenil*. Medellín-Colombia: Sello Editorial Universidad de Medellín.

Génova, Gonzalo. (1996). *Charles S. Peirce: La lógica del descubrimiento*, defendida como Tesis de Licenciatura en la Facultad Eclesiástica de Filosofía de la Universidad de Navarra.

Gumucio Gragon, Al. (2003). *El cuarto mosquetero: la comunicación para el cambio social*. En: Investigación & Desarrollo, 12, 1. Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/1088/673>. Fecha de consulta: 25/05/20012.

Maffesoli, Michel (1992). *La transfiguration du politique. La tribalisation du monde*. París: Éditions Grasset & Fasquelle.

Martín-Barbero (2003). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía*. Colombia: Convenio Andrés Bello.

- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Popper, Karl. (1996). *En busca de un mundo mejor*. Barcelona: Paidós.
- Reguillo, R. (1997). *Culturas juveniles, producir la identidad: un mapa de interacciones*. En: Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud. México: Causa Joven/Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud., año 2, n° 5, p. 12-31, jul.-dic., cuarta época.
- Riaño Alcalá, Pilar. (2000). *Recuerdos metodológicos, el taller y la investigación etnográfica*. En: Revista Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. No.10, Universidad de Colima, México. pp. 143-168
- Rodríguez, Clemencia (2009). *De medios alternativos a medios ciudadanos: trayectoria teórica de un término*. Revista Folios. No 21. Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia. pp.13-25.
- Sierra-Caballero, F. (2012). *Del campo a la indisciplina. Pensar la comunicación en tiempos de crisis*. Conferencia. Montevideo, ALAIC 2012.
- Sierra-Caballero, F. y Gravante, T. (2012). *Apropiación tecnológica y mediación. Líneas y fracturas para pensar otra comunicación posible*. En: Javier Encina y María Ángeles Ávila (Eds.). *Autogestión de la vida cotidiana*, UNILCO/Editorial Atrapasueños, Sevilla.
- Uranga, Washington (2011). *Comunicación popular y derecho a la comunicación. Otros escenarios, nuevos desafíos*. Ponencia Salta.
- Valenzuela Fuentes, Katia. (2007) *Colectivos juveniles. ¿Inmadurez política o afirmación de otras políticas posibles?*. En: Revista Última Década. Número 26. Cidpa, Valparaíso.
- Vásquez, Melina y Vommaro, Pablo. (2011). *Activismo Barrial de Jóvenes Organizados: Algunas Características de la militancia territorial en los barrios Gran Buenos Aires*. En: Revista Ánfora. Universidad Autónoma de Manizales Colombia, año; 18 No.30. Pág. 135-156.
- Zemelman, Hugo. (1998a). *De la Historia a la política: la experiencia de América Latina*. México: Siglo Veintiuno editores.
- _____. (1998b). *Sujeto: Existencia y Potencia*. España: Anthropos.
- _____. (1992) *Horizontes de la Razón I y II. Dialéctica y Apropiación del presente*. España: Anthropos.

Capítulo 5

Narraciones de barrio, Una mirada al hip hop desde etnografías urbanas

Ángela Garcés Montoya

ÁNGELA GARCÉS MONTOYA / Docente-Investigadora en la Facultad de Comunicación - Universidad de Medellín. Integrante del grupo de investigación Comunicación, Organización y Política. Experiencia investigativa en los campos de culturas juveniles, colectivos juveniles de comunicación y participación política juvenil. Libros recientes: *Juventud y Comunicación* (2018); *Diálogo de saberes en comunicación. Colectivos y Academia* (co-autora, 2016) *Comunicación para la movilización y el cambio social* (co-autora, 2016), *Metodología en diálogo de saberes. Para resignificar el territorio* (co-autora, 2015), *Colectivos de comunicación y apropiación de medios*. (coautora, 2013), *Participación política juvenil* (co-autora, 2013). *Nos-otros los jóvenes. Territorios musicales en Medellín*. (2010). *Devenir hombre - Mujer. Paso de la Villa de la Candelaria a la ciudad de Medellín* (2005)

agarces@udem.edu.co

Hay un sosiego en la investigación cuando los informantes adquieren interés en la investigación; cuando esta se torna también suya, es decir cuando se convierte en un esfuerzo por reapropiarse de un sentido “a la vez propio y ajeno”; aparece un sentimiento de “gratuidad”.

Pierre Bourdieu

Introducción

Al indagar por las tramas simbólicas que ofrece la música urbana en los jóvenes populares de Medellín, se reconoce la música puede ser un fuerte artefacto cultural, que procesa la dura rutina de barrio, y se convierte en un motivo esencial para vivir y afrontar el día a día. Todo empieza regido por el azar, entre asistir a un concierto, rodar la música de *cassete*, hasta conformar un grupo para ensayar y quizás grabar el primer disco. En esos tránsitos musicales, los jóvenes raperos encuentran motivos para *encarretarse* con opciones de vida alterna a la guerra; también para fortalecer las formas de agrupación, afirmadas en grupo de amigos y establecidas en confianzas y pasiones compartidas.

Si el *encarrete* dura y se fortalece, quizás alcance a movilizar intereses políticos y ciudadanos, allí son bien importantes las *Escuelas de hip hop*. Espacios formativos, bien importantes en los barrios populares, que van labrando la vida del raper(a), pues gracias a esas acciones se refuerzan los grupos de amigos, se validan las acciones colectivas en el barrio; toma sentido eso de hacer música para la vida, como lo expresa un líder del movimiento hip hop de la Comuna 13 de Medellín: *Porque lo que se formaliza o se vuelve organización juvenil, movimiento estudiantil, grupos juveniles, hoy en día se expresa en grupos musicales* (Jheiko, entrevista, 2005).

La versión del hip hop que contaremos aquí, se ubica en la ciudad de Medellín, espacio signado por la guerra urbana, con picos fuertes de muertes que tienen como foco a los jóvenes de las comunas populares. El camino a recorrer a través de las narraciones de barrio (en versión rap) no será el de la guerra, aunque eesta aparece inevitablemente en cada historia personal y también colectiva de los jóvenes que habitan las comunas populares de Medellín. Por ello, para sumergirnos en las *narraciones de barrio*, rondamos los relatos de vida, de aquellos raperos que hacen de su vida un canto. En especial buscamos las líricas que procesan el sin-sentido cotidiano de la guerra urbana, para re-mediarlo en cantos de resistencia.

Jóvenes creaciones líricas: El rap y narraciones de sí

Para narrar el hip hop propio de la ciudad de Medellín se necesita precisar el espacio y el tiempo de la narración. Hay que sumergirse en el barrio, transitar por espacios poblados de narraciones juveniles, y con ellas contar otras versiones de la vida juvenil, bien diferente a las que divulgan los medios masivos de comunicación. En esa ruta de narración se busca reconocer a los protagonistas de este relato, *raperos o mc* que tienen una historia que cantar, pues han estado sumergidos en una “realidad popular” que logran reelaborar gracias a los elementos estético-artísticos propios del hip hop. Como lo precisa Zubillaga y García (2012), en los relatos de los jóvenes raperos, es importante reconocer sus vínculos con el barrio, pues:

La pertenencia y haber crecido en el barrio es la marca de su superioridad. Los jóvenes destacan su barrio de procedencia, y la adscripción al barrio ennoblece; la pertenencia al movimiento autentifica. En sus canciones se expresa el orgullo de pertenecer al barrio: la vivencia de la dureza que los convierte en guerreros, en humanos auténticos. Los otros mundos son apariencias: son irreales. (p. 312)

Esa marca de barrio podemos nombrarla como un “hecho musical” (Camacho, 2009)³⁸ vigente en las líricas y músicas urbanas Latinoamericanas (en su versión rap). Otro hecho musical significativo, se refiere a la capacidad de los *hoppers* de confrontar las imágenes amañadas de jóvenes populares cercadas por el estereotipo de “sicarios”; dura imagen que marca que circulan sin límite en las series de televisión y cine documental centrado en las comunas populares de Medellín.³⁹

38 Para Camacho los hechos musicales, adquieren concreción y materialidad en las distintas prácticas musicales. Estos hechos musicales se encuentran interrelacionados, conformando un sistema musical que adquieren concreción en el entramado simbólico de una sociedad. (p. 27)

39 Se trata de una imagen juvenil ampliamente difundida en las décadas de 1980 y 1990 en Colombia, referida al joven “popular” como sicario (Ortíz, 1991). Esta imagen se convierte en estereotipo y determinó el curso de las investigaciones en juventud durante las décadas de los 80 y 90, pues se instala la figura del “joven violento”, y se posiciona gracias a los medios masivos de comunicación (noticieros de tv, radio y prensa), a la vez que las líneas de investigación de las universidades y las ONG se concentran en atender al “joven vulnerable” o “joven en riesgo”. (Garcés, 2018)

Se trata de narraciones que solo hacen visible una imagen de Medellín signada por la violencia armada (narcotráfico y delincuencia común), su centro de interés son los jóvenes sicarios y su cruenta vida de guerra. En esa línea temática son famosos los largometrajes de Víctor Gaviria: *Sumas y restas* (2005, selección Oficial de San Sebastián y galardonada con 11 premios internacionales). *La vendedora de rosas* (1998, selección Oficial de Cannes). *Rodrigo D: No futuro* (1990). En esta misma línea se difunde *Rosario Tijeras* una película basada en el libro del mismo nombre escrito por Jorge Franco⁴⁰.

En el descubrimiento de las historias personales de los *hiphoppers* vamos tejiendo sus vivencias de barrio y, a partir de ellas será posible, no solo recordar, sino grabar un sentido de la memoria, aquella que, si merece estar en el recuerdo, pues “*se trata de favorecer a la narración y no a la información. El recuerdo y la experiencia fundan la cadena de la narración*”, (benjamín, 1936). En esta ruta de trabajo, reconocemos nuestro papel de investigadores sumergidos en la vida de barrio, concentrados en el *Mirar*, el *Escuchar* y el *Escribir*, considerados por Cardoso (1996)

Actos cognitivos que asumen un sentido particular, de naturaleza epistemológica puesto que con tales actos hemos logrado construir nuestro saber. De este modo, se indica que, si es por medio del Mirar y el Escuchar “disciplinados” —a saber, disciplinados por la disciplina— que se realiza nuestra “percepción”, será en el Escribir que nuestro “pensamiento” se ejercitará de forma más cabal, como productor de un discurso que será tan creativo como propio de las ciencias inclinadas a la construcción de la teoría social. (p. 17)

40 La película *Rosario Tijeras* se estrenó en Colombia en el 2005, este film también fue nominado para un premio Goya por la mejor película extranjera. Luego la producción en televisión de *Rosario Tijeras* se vivió en Medellín con amplia polémica por volver a divulgar una imagen de violencia urbana, empieza su circulación en diciembre de 2010, su realizador Rodrigo Lalinde afirma “contiene 60 capítulos sin censura, es una serie cruda pero real”, y su director Carlos Gaviria la resume así: “Se trata de la hermosa guerrera de un barrio marginal que se enamora de Antonio y de Emilio, dos jóvenes bellos y adinerados. Antonio, joven arquitecto, lleva desesperado a Rosario Tijeras, moribunda, hasta un hospital cercano. La bella Rosario ha recibido cuatro balazos a mano de un sicario. Mientras espera que su adorada Rosario sea salvada de las heridas, Antonio recuerda como Rosario, una bella adolescente, se convirtió en la asesina Rosario Tijeras. Y como él, un joven prestante, la convierte en su obsesión. En la mujer de sus sueños”.

En este capítulo se hace visible un enfoque epistemológico que concentra la ruta metodológica entre el *recuerdo, la experiencia y la narración* de los *hoppers* de Medellín. Deja latente la necesidad de estructurar la investigación de modo que privilegie la reciprocidad y el retorno mutuo entre los jóvenes y el investigador. Así, cobran sentido las metodologías que posibiliten el diálogo como base del proceso de conocimiento de los “otros”, se acude a la entrevista individual y grupal pues

Se trata de estrategias que permiten que nuestras exploraciones metodológicas y de trabajo de campo nos lleven a un diálogo directo y a una posibilidad del conocer no como búsqueda de verdades inherentes y ocultas sino como un proceso intersubjetivo de experiencia compartida, de comparación de notas, de intercambio de ideas, de encuentro de terrenos comunes. (Riaño. 2000: 150)

Abordaje metodológico: etnografías urbanas

Entre las múltiples búsquedas que orientaron la investigación *Mediaciones musicales juveniles*, una de ellas fue tratar de tender un puente entre la universidad y los jóvenes no institucionalizados, reconociendo a los *Otros jóvenes* situados en las márgenes (sociales, culturales y urbanísticas); al tratarse de jóvenes que rehacen sus subjetividades a través de proyectos vitales (especialmente desde la música). Se trata de proyectos no institucionalizados, pues difícilmente responden a los parámetros establecidos por la educación formal, la familia tradicional y los dogmas religiosos y políticos, y menos aún se orientan por el mundo juvenil dispuesto al consumo instaurado por la publicidad.

El acercamiento a la cultura hip hop se realiza a través de las narraciones de jóvenes que cuentan su proceso de acercamiento y vinculación a la música y a la estética, con ello se inicia la construcción de su identidad colectiva. Este acercamiento pasa por la vía del lenguaje y permite una reelaboración de la memoria, al punto de lograr un hilo conductor del relato del hip hop en Medellín. Es un proceso de extrañamiento y reconocimiento, entre la vivencia personal y las prácticas colectivas; así, se expresa la cultura hip hop desde ellos mismos. En ese sentido, son bien importantes sus testimonios, como enunciados subjetivos

que nos permiten descubrir ese mundo que confronta nuestra identidad, y reconstruye la historia local, para no olvidar la condición relacional y diferencial de nuestra identidad urbana.

El proceso metodológico de reconstrucción de *narraciones de barrio* se realiza desde la recuperación del relato individual de jóvenes vinculados al hip hop, a través de entrevistas que indagan por la historia personal. Se entiende que *los relatos de vida constituyen un escenario que potencia el autoreconocimiento y la construcción narrativa de los trayectos vitales, que marcan la constitución de la subjetividad de jóvenes populares* (Garcés, 2017, p.277).

En especial, la entrevista indaga por tres momentos significativos del tránsito juvenil, referidos a: antes del hip hop (pasado), durante el hip hop (presente) y visión de futuro. Se trata de tres momentos de la narración personal hilados en el tiempo por el curso del antes, durante y después. Fue importante reconocer en las entrevistas dos momentos relevantes en la narración de los jóvenes, ellos son: pasado (cuando No era...) y presente (Cuando era...). En especial, estos momentos se corresponde de un lado, con la vinculación del joven al hip hop considerado un momento crucial en la configuración de la identidad juvenil; y otro, porque interesa recoger las huellas identitarias que dejan los tránsitos urbanos, entre el recuerdo indeleble de la violencia en el barrio y las propuestas creativas vinculadas a los mundos musicales.

Veremos en las narraciones juveniles un especial vínculo entre historia de barrio y vínculos personales con la música hip hop, se trata de elementos vitales que tejen la trama de la historia subjetiva juvenil en sectores populares de Medellín. Así, entre memoria y narración se reconoce que

repetidamente nos historizamos a nosotros mismos contando una historia; nos reubicamos en el momento histórico presente reconfigurando nuestras identidades relacionales, entendiendo que la identidad es siempre una categoría relacionada y que no existe tal cosa como un sujeto que preexiste a los encuentros que lo construyen. (Vila, 2002, p. 21)

También se reconoce en las entrevistas una estrategia de negociación de sentidos, cuando se acude a conversaciones grupales con los jóvenes *hoppers*, para construir la acumulación y reconocimiento de los recuerdos y las narrativas individuales, y hacer visible los modos en que éstos pueden llegar a ser plasmados

en la *narración de barrio*. Las conversaciones grupales se orientaron con la pregunta ¿cuál es el acontecimiento más significativo que marca la historia personal durante el antes, durante, después?

Es necesario reiterar que desde el inicio de la investigación son relevantes las temáticas referidas a identidades juveniles y sus espacios vitales, se recurre así al método etnográfico, considerando que técnicas básicas privilegian el acercamiento a los espacios y tiempos de los *hoppers*. También fue importante la realización de *nomadeos urbanos*, para reconocer sus espacios-tiempos vitales, y así, luego, acudir a visitar los espacios más frecuentados por los jóvenes, permanecer con ellos con la sola intención de generar empatía y mutuo reconocimiento.

Centrados en el método etnográfico, fue posible considerar la interacción y el respeto por los sujetos juveniles, quienes no fueron intervenidos, sino reconocidos y visibilizados como sujetos creativos y dinamizadores de la cultura urbana. Compleja labor realizada para los investigadores y los jóvenes (estudiantes o disidentes) que participaron en el proyecto en calidad de auxiliares de investigación o de colaboradores incondicionales, pues la experiencia investigativa constituyó la mejor oportunidad para re-hacer su subjetividad juvenil, al poner a prueba sus habilidades profesionales y, sobre todo, al enfrentarse con la alteridad cercana, pues era inevitable no experimentar la extraña aventura del encuentro con seres cercanos en edad, pero desconocidos en las dimensiones simbólicas.

En ese proceso de extrañamiento inherente a la investigación de carácter cualitativo y etnográfico, el equipo de investigación se da a la tarea de revisar el concepto de juventud, sin dejar de sentirse implicados(as) en las diversas definiciones que surgían, pues se logró entender, con Mario Margullis (1994) que

La juventud como concepto socialmente construido se refiere a la cierta clase de Otros, a aquellos que viven cerca nuestro con los que interactuamos cotidianamente, pero de los que nos separan barreras cognitivas, abismos culturales, todo ello vinculado con los modos de percibir y apreciar el mundo que nos rodea (...)
Hay que entender que cada generación es portadora de una sensibilidad distinta, de una nueva episteme, de diferentes recuerdos, es expresión de Otra experiencia histórica. (p.4)

Con esa sensación de extrañeza, se inicia el proceso de investigación en doble vía: dentro y fuera de sí. Labor obligada de todo investigador(a) que trata de reconocer esa otra faceta de la cotidianidad juvenil, poblada de símbolos, significados

y mensajes que subyacen en los jóvenes urbanos. La cotidianidad juvenil elabora constructos y marcos de referencia que exigen un acercamiento a ese Otro mundo joven que está latente y que opera al margen de parámetros estandarizados, rígidos y ajenos a nuestro sentir.

El extrañamiento es una posibilidad de encuentro, y funciona como una fuerza de tensión, porque deja latente una pregunta por la subjetividad. Extrañamiento y encuentro ejercen una mutua interpelación, y bajo esa tensión algo se mueve, especialmente el mundo interior juvenil. Se trata de Otra realidad cotidiana que nos enrostra la alteridad cercana. La investigación cualitativa se orienta por esa fuerza de tensión -extrañamiento, encuentro, alteridad cercana- y así el equipo de investigación deja aflorar el respeto por la diferencia y la singularidad del ser juvenil.

Para reconocer los renovados espacios que configuran los cuerpos de adolescentes y jóvenes en la ciudad, es necesario recorrer con ellos los “espacios vitales” del barrio y de la ciudad, allí se hacen visibles los múltiples sentidos cotidianos presentes vitales para los jóvenes en su apropiación de espacios vitales. Partimos de la diferencia entre espacios institucionalizados y espacios alternativos, diferencia evidente en las renovadas narraciones juveniles, que NO están presentes en los espacios institucionales del adulto (familia, escuela, trabajo).

En la búsqueda de cuerpos jóvenes y sus espacios vitales, recurrimos a nomadeos urbanos, entrevistas e historias de vida, realizadas con los jóvenes vinculados a la cultura Hip Hop: a través de sus narraciones buscamos diferenciar dos momentos: Cuando No era... Cuando era.... La marca de uno y otro, parte del reconocimiento de la música como un espacio / tiempo / vital, que marca la identidad de forma indeleble.

Centrados en el método etnográfico, fue posible considerar la interacción y el respeto por los sujetos juveniles, quienes no fueron intervenidos sino reconocidos y visibilizados como sujetos creativos y dinamizadores de la cultura urbana. Compleja labor realizada mediante la aplicación de diversas estrategias de recolección y validación de la información como observación a distancia y observación participante de los y las jóvenes *hoppers* en sus ritmos cotidianos, posibilitando un encuentro dialógico entre éstos y los investigadores, validado, además, a partir de entrevistas a profundidad en los espacios privados e íntimos de grupo (lugares de ensayo, grabación, reunión, creación musical); también se realizaron nomadismo y encuentros fortuitos, orientados más por el azar y la casualidad al visitar espacios públicos (parques, esquinas, miradores urbanos) y semipúblicos (bares, cafés, parches).

Primeras narraciones: Cuando no eras

Historia uno

Ángela: ¿Cuando no eras, dónde caminabas la ciudad, que música te acompañaba?

Edwin: A mis 14 años, veo por primera vez algo asombroso... una man se paró en la cabeza y eso me impresionó mucho, a mí me gustó mucho. Esa visión fue en Junín en el boulevard en la parte de abajo... Yo ya estaba buscando mi identidad, y yo ya sí, yo ya miraba cualquier video y cualquier cosa que veía lo intentaba, por suerte en octavo di con un amigo, él se llamaba Freddy Arley Espinosa, y en clase de dibujo de estética nos empezaron a enseñar las letras, letras publicitarias y yo me encarreté y empecé hacerle, eso ya se le llama pompo, pero yo no sabía que eso se le llamaba pompa, hacerle gallitos pues, y el man, el amigo vio, yo sé que el amigo también estaba buscando lo mismo que yo y nos enlazamos los dos, entonces ya empezamos a compartir, a hablar de videos, cosas y ya ahí empieza para mí lo que es el hip-hop. En ese tiempo también, comienza lo que era las mezclas discotequeras, eran encuentros de Djs, y era House, eso era House, estaba empezando el Tecno, ah no ya estaba el tecno, lo que estaba empezando era como el trance o cosas así, para mí, en mi conocimiento, y ya, yo ya empezaba a buscar el busito con el gorrito aquí y me iba pa' los parches, sin saber, pero ya buscaba mirar con quien entornarme, junto con el amigo ya tenía la compañía, ya de acá yo empiezo jugar con el cuerpo aaa... a apoyarme en las manos, a montar el break sin saber que era hip-hop. (Entrevista a Edwin, 2005)

Historia dos

Ángela: *Cuando no eras*, en que andabas...que música bailabas?

Lupa: Yo fui salsa, sí, sí, sí... sí, salsa hijueputa! Y salsa antillana hermana, y yo pa' bailar en las discotecas... yo soy el que tengo que estar allá.

Ángela: Entonces tiremos paso de salsa

Lupa: ¡Claro! Por aquí habían concursos y todo, y en, hubo un tiempo en que las pela'itas, el que más bailaba salsa era el que más tramaba

Ángela: Entonces ubícame, ¿a qué edad bailabas salsa?

Lupa: no pues, trece, catorce años. sssardinito... y ya tirando paso ¡Claro! Y como me mantenía con peladas mayores, con gente mayor... Entonces tiraba salsa, y bastante, oiga... yo no sé de dónde salían tantos pasos, ¡yo tiraba tantos pasos! Y tan, eso de las discotecas, cuando eso en Kennedy no había cuadra que no tuviera discoteca, hermano. Kennedy era lleno de discotecas, ¿me entiende? Aquí en la 75 había otra, por allá había una que se llamaba la Escorpion, ¡eh! Eso era lleno de discotecas por todos lados, por la Imperial que era pues de lo lugares por donde más conflicto había, había dos, eso yo no sé, y salsa por todos lados, se escuchaba salsa aquí, salsa. También me gustaba mucho el rock, el rock pero rock y pop, porque Guns and Roses es como muy pop también, entonces salsa, escuchaba salsa, escuchaba Guns and Roses, que fue el grupo mío de toda la vida, toda la vida, me gusta mucho. Y, y, y también escuchaba cosas de Michael Jackson, pues porque mucha influencia, Michael Jackson, le enseñaron, Michael Jackson es y fue por los rapers, por los hiphopers.

Ángela ¿Y Cuándo llega el hip hop a tu vida en que andabas?

Lupa: eso fue en los 90's , a principio de los 90's, yo duré en cuentos malucos hasta 94, 95 que ya era cuando estaba pues inmerso en el Hip Hop, yo quería saber a fondo que era esto, que era hip-hop, de donde venía, para que servía, me gustó mucho porque me dejaba expresarme, yo tenía muchas cosas para decir, para decirme a mi mismo y para decirle a la gente, para decirles a los que murieron, para decirles ¡se los dije! Se los dije y no me escucharon, y tal vez como lo dije en esa misma canción La vida todavía no me ha hecho los cobros, que yo pues vivo momentos malos por estos días tal vez muy duros, pero sigo diciendo la vida todavía no me ha hecho a mí los cobros. (Entrevista a Lupa, 2005)

Historia tres

Ángela: ¿Qué querías ser en la vida?

McKano: Yo quería ser médico.

Ángela: ah... ja... ja...ja...

McKano: Sí, yo quería ser médico... o ¿cuál era la otra?

Ángela: médico ginecólogo o ¿qué?

McKano: No... no... no... espere y verá....

Ángela: ¿Ginecobotetra?

McKano: Sí, ser médico, pero entonces a mí siempre me bajaban la moral, no mijo... usted médico... bien tira' o... ¿cuándo va a ser médico? ... Y cuando yo empecé a bailar break, entonces ya quería ser el mejor bailarín, yo ya quería estar pues a toda hora, que me reconocieran donde llegara y ya ahora que estoy cantando, ya el... yo creo pues que lo más grande para uno ahora cantando, es uno vivir de la... de lo que hace, como un futbolista profesional, que empieza pues a gaminear como se dice... en el barrio, jugando fútbol y dice: yo quiero ser un futbolista... el berraco. Ah... también futbolista... yo me mantenía jugando fútbol a toda hora, yo... uy... cuando yo ojalá me vea en una profesional jugando.

Ángela: todo ese tiempo cuando no eras...

McKano: Cuando no era, y ya en cambio, uno ya cuando se mete, se monta ya en otra película, ya uno piensa pues... es que uno a toda hora es como hablando de la música, eh... este grupo ¿qué?, este otro grupo ¿qué? ...mirá esto... ve me pasó esto, me pasó esto... eh... cuándo vamos a hacer una canción... ya uno no piensa en nada más.

Ángela: y qué fue pasar del Break al Rap? ¿Qué sentiste? ¿Qué tiene el uno o qué tiene el otro? O qué digamos uno prima más con el otro, ¿qué fuerzas hay ahí?

McKano: Yo no se, es como... es como lo mismo, yo no se, a mí me parece... o sea es muy diferente la estructura pues, porque una cosa es bailar y otra cosa es cantar, pero como es como por un mismo fin, o sea es como uno desconectarse del mundo, ya uno se mete en otra película, cuando no era... cuando no era, yo pensaba pues que hay que estudiar. (Entrevista a Mc Kano, 2005)

Historia cuatro

Ángela: ¿Y qué significa vivir de la música?

Medina: Yo pienso que vivir de la música aparte de que es un estilo de vivir para

nosotros es dejar la sobrevivencia en otro lado o sea, la sobrevivencia es algo que nos desgasta demasiado y es poder entender que ... que vivir del hip hop es vivir cierto, es vivir de lo que uno es y no de lo que genera dolores, entonces nosotros anhelamos que nos paguen bien, anhelamos vender la música, anhelamos poder mercar, pagar los servicios, el arriendo, del hip hop y en últimas a largo plazo es mejorar las condiciones de todos y de las familias, o sea nosotros todos tenemos el sueño de comprar un casa, de darle la casa a la familia, tenemos el anhelo también de tener una casa para el grupo donde tengamos lugar para que varios ensayen, tenemos como el anhelo también de tener un buen estudio de grabación, que más que sea como producto de la inversión de nosotros que sea producto de lo que hacemos, o sea como que el hip hop sea el que también nos dé la posibilidad de la posibilidad de pensar un mejor estudio sobre todo ahora que vemos que es como una estrategia para fortalecernos musicalmente pero también para ayudarle a autoproducir a otros. Entonces nosotros no hablamos como el hip hop como empresa, pero si como también como la posibilidad de centrarnos ahí. (Entrevista a Medina, 2005)

La música es en parche... sin música no puedo vivir

Los *hoppers* recrean sus vidas a partir de la vinculación a la música hip hop, y pareciera que la música también tiene la fuerza de recrear los espacios urbanos populares de Medellín. Los *hoppers* logran que el espacio urbano popular esté habitado por lugares que se convierten en referentes juveniles; por ello, algunas calles, esquinas, canchas serán lugares de encuentro cotidiano juvenil a ritmo de hip hop. A su vez, en los espacios escolares, aparecen los corredores y patios de los colegios como lugares resignificados en el ambiente escolar, pues se convierten en espacios con sentido *hoper*. Y en el entorno del barrio, las terrazas serán espacio privilegiado para el *break* y el *rapeo*. Veamos un testimonio:

En el barrio Kennedy ensayábamos en terrazas o en la calle; uno compraba cartón, que suplantaba el *conquer*, así uno arma con dos cajas de nevera de tipo *wirpool*, y para donde usted va y la a ensayar se lleva su cartón, y el cartón lo pegábamos sobre la plancha o la calle y nos permitía bailar donde fuera; ese cartón lo rayábamos con graffiti; nunca pudimos comprar el verdadero *conquer*, eso

es como un piso sintético que se enrolla, y tú te lo llevas; ahorita todos los grupos que se respeten lo tienen, hace parte de los instrumentos del breaky. (Entrevista a Medina, 2005)

Los espacios *hoppers* van configurando una *geografía grupal*: se trata de lugares dispuestos para el encuentro; toman forma gracias a la acción colectiva, y se transforman por el ritmo Hopper, gracias a sus elementos artísticos, como *break*, *graffiti* o *rap*. Se trata de expresiones que configuran un *sentido de lugar* para los *hopper's* y serán habitados en su interacción cotidiana. Estos espacios se disponen para el ensayo, la exhibición, la visibilización y también la confrontación grupal e individual.

Los *hoppers* para apropiarse de un espacio vacío inician una importante labor de conversión. Un espacio vacío (patio, terraza, esquina) comienza a contener la marca *hip hop* y será habitado, frecuentado y cuidado cotidianamente por el grupo. Por eso los espacios pueden alcanzar la configuración de territorios, al convertirse en espacios que guardan los afectos y los rituales del grupo. Se entiende como los espacios *hoppers* pueden alcanzar la noción de *lugar* al ser espacios *cargados de sentido, se constituyen a partir de ser habitados, vividos. Guardan las memorias, los afectos y las liturgias. Se trata de espacios que han sido habitados y contienen un grado pleno de significación* (Margulis, 1998, p.20).

Para identificar, valorar y reconocer las formas de producción cultural juveniles que confrontan los Discursos Dominantes son relevantes las narrativas juveniles; en especial aquellas que recuperan relatos y autobiografías de jóvenes que habitan en sectores populares de Medellín. Sin dejar de reconocer un puente narrativo entre tradición oral y creación musical, pues el relato de barrio que aparece en las entrevistas se corresponde con paisajes e historias vigentes en las líricas *hoppers*, aquellas que logran ser plasmadas en la producción musical de c.d. o videoclips. Por ello, entre el relato individual (entrevista) y producción creativa colectiva (música), se reconoce una búsqueda de identidad que sitúa a los jóvenes en sus contextos (urbanos, barriales, familiares), en sus relaciones afectivas (amigos, panas, clanes) y, por ende, restablecen y recrean las culturas juveniles. Esa relación directa entre relato y cultura, se fundamenta en dos sentidos, veamos:

La cultura se presenta a sí misma a través de relatos narrativamente controvertidos debido a dos razones principales. Primero, las acciones y las relaciones humanas se forman según una doble hermenéutica: identificamos lo que hacemos por medio de un relato de

lo que hacemos. Las palabras y los hechos son equiprimordiales, en el sentido de que casi toda acción humana socialmente significativa más allá de rascarse la nariz, se identifica como una cierta clase de hacer a través de los relatos que tanto los propios agentes como los demás dan de ese hacer. La segunda razón por la que la cultura se presenta a sí misma a través de relatos controvertidos es que no solo las acciones e interacciones humanas están constituidas por relatos, que en conjunto forman una “red de relatos”, sino que también están constituidas por la postura valorativa de los actores hacia lo que hacen. (Benhabib, 2006, p.31)

En las entrevistas al indagar por los momentos vitales, y centrar la narración en la pregunta ¿Cuándo no eras...?, fue posible identificar, por un lado, *que hacen* los jóvenes en los barrios, cuáles son sus vínculos vitales en la vida cotidiana. Luego, va siendo recurrente su vinculación al mundo hip hop cargado de un *valor significativo* al tratarse de espacios-tiempos que concentran la creación de sí a partir de sus vinculaciones con la producción musical *hopper*.

Esta relación entre narrativas vitales y creación musical propias del mundo *hopper*, resulta importante en la investigación mediaciones musicales juveniles, en tanto:

La narrativa es uno de los esquemas cognoscitivos más importantes con que cuentan los seres humanos, dado que permite la comprensión del mundo nos rodea de manera tal que las acciones humanas se entrelazan de acuerdo a su efecto en la consecución de metas y deseos. En otras palabras, si por un lado parece no haber comprensión del tiempo humano fuera de su inserción en un marco narrativo, por otro lado, la narrativa sería la única forma cognoscitiva con que contamos para entender la causalidad en la relación a las acciones de los agentes sociales.

La música es un tipo particular de artefacto cultural que provee a la gente de diferentes elementos que tales personas utilizarían en la construcción de sus identidades sociales. De esta manera, el sonido, las letras y las interpretaciones, por un lado, ofrecen maneras de ser y comportarse, y por el otro ofrecen modelos de satisfacción psíquica y emocional.

En particular, la investigación *Mediaciones musicales juveniles* explora las narrativas musicales juveniles del *hip hop*, reconociendo el vínculo de los jóvenes a sus cuatro elementos constitutivos: *dee jay*, *graffiti*, *break dance* y música en su versión

rap o *mc* cada uno de estos elementos y expresiones estéticas son recreadas desde el sonido, la letra, la pintura y la danza. Desde el *hip hop* los jóvenes asumen elecciones particulares y diferenciales que les permiten situarse en un contexto; esta música le ofrece al joven la posibilidad de construir maneras de *ser y actuar* en el mundo, además logra satisfacción psíquica y emocional, al ligar su deseo de “salir adelante” con el visibilizarse desde “la expresión de su verdad”. Como sostiene Omar Rincón (2006), *la comunicación es un valor de época y, en esta época de multiplicación de narrativas, la música se apropia de las memorias colectivas y es utilizada para contar las nuevas historias de nuestras sociedades* (p.17).

Cuando el joven encuentra en el *hip hop* un *trayecto vital*⁴¹ es posible reconocer que allí se concentra un importante proceso de construcción de su identidad; se entiende, entonces, que el *hip hop* es más que una moda, denominación peyorativa que ronda en los *mass media* y en los imaginarios sociales (tanto juveniles como adultos). La siguiente narración condensa la relación vital entre música y *trayecto vital* juvenil.

Ángela: ¿Qué significa el hip hop para ti?

Lupa: todo, toda la pintura, baile, rap, Djs, en el Hip Hop, nosotros fuimos los llamados y convocados además que tenía muchas cosas para decir y este fue el medio que más me lo facilitó, muchas rabias, entonces había que bailar para olvidar y pa' no recordar nada, pa' no acordarse de nada había que bailar, había que hacer rap también, yo empecé a hacer rap como al año, empecé a escribir mis primeros textos y yo sentía que tenía muchas cosas para decir y empecé a decirlas.

Ángela: Todo ese tiempo es de bachillerato ¿cierto? ¿y hay rupturas con la escuela o lograste terminar el bachillerato sin sentirte en problemas?

Lupa: nooo, yo terminé el bachillerato, maluco pues porque de todas maneras yo, eso fue un proceso largo, el hecho de olvidar la esquina y olvidarme

41 Según lo explica Joan-Carles Mélich (2002) “el ser humano está siempre en trayecto. Estar en “trayecto” quiere decir estar en un trayecto concreto, estar inscripto en una tradición, en un tiempo y en un espacio cultural, es decir, vividos”. Intentaré mostrar en la constitución de las subjetividades juveniles, la noción de *trayecto vital*, en tanto los jóvenes le imprimen a sus trayectos una potencia que recuerda que la vida es móvil y cambiante, y no está sujeta a un destino único y unidireccional, pues los y las jóvenes quieren cambiar tanto sus trayectos personales, como los espacios - tiempos sociales que encuentran prefigurados.

de ella para siempre para después tal vez volver, pero volver a la esquina con arte, entonces todo un proceso largo, duro y se vivió y fui capaz, fui capaz de coronarlo, alejarme de esas cosas y encontrar mi norte porque yo de todas maneras sí decía “¿yo que soy?” siempre me hice la pregunta, “¿será quedarnos en esta esquina y esperar a quién robamos y a ver si farreamos el viernes o el sábado?” eso ahí no había nada, entonces había que encontrar el norte, “¿para qué estamos aquí?” o “¿qué será lo que vamos a hacer nosotros?”, yo desde niño me he pensado que yo estoy aquí es para algo grande, para algo grande, no se si es el Hip Hop, o qué voy a hacer con él, pero siempre digo que yo voy a hacer algo grande no se por qué, yo me he salvado de muchas y en medio de cervezas lo he dicho a mis compañeros, yo tiene que ser que voy a hacer algo grande porque es que llegaron a mi casa, un pela’o mío que cayó ahí y a mí no me dieron, entonces yo digo “ahhh” cuando me invitaban a ciertas cosas, yo no, yo siento que no tengo que ir a allá, no iba y mataban uno o dos, tal cosa, siempre “que vamos pa’ tal”, “no aquí me quedo”, porque algo me decía que no vaya y pasaba algo, entonces es como si yo fuera por el camino, entonces no se yo creo que yo estoy para algo grande aquí, yo no sé qué es pero de pronto es el Hip Hop, que voy a hacer algo grande con el Hip Hop, no sé.

Ángela: y ¿el crecimiento aquí es de qué tipo? ¿en qué creces?

Lupa: en cuanto al arte, pues yo siempre les he dicho, busquemos ser profesionales para que la gente nos trate como tales, porque aquí todavía cualquier evento que sale ahí mismo dicen “a inviten al grupo de rap y ofrézcanles una gaseosa y un pan”, llega un grupo de rap y les manda un rider, le manda un requerimiento técnico y dice que estamos locos, entonces ¡qué falta de seriedad y que falta de respeto!, entonces es tratar de ser profesionales para enseñarle a la gente que nosotros podemos estar al nivel de cualquier grupo, y podemos hacer el arte también hecho como cualquiera . (Entrevista a Lupa, 2005)

Entendemos, que el *hip hop* no es solo una estética sino, sobre todo, una filosofía de vida, pues los jóvenes que se adscriben a esta expresión músico-cultural, adquieren compromisos con los sistemas de valores e ideologías que comparten entre sí. La música es la fuerza creativa y generadora de las culturas juveniles, pues entre escuchar y hacer música, está en juego la capacidad creadora de cada joven y, a la vez, la vinculación y reconocimiento grupal. Es necesario resaltar que para los y las jóvenes hacer música no solo es una manera de expresar ideas, es una manera de vivir. Así, ellos y ellas se vinculan al *hip hop*, más allá del gusto

y la inclinación casual. Convirtiéndose para ellos y ellas en la fuerza estética a través de la cual descubren la alteridad cifrada en un Nosotros/Otros. Como bien lo enuncia Pablo Vila (2002):

La música tiene una poderosa capacidad de interpelación, ya que trabaja con experiencias emocionales intensas, mucho más potentes que las procesadas por otras vertientes culturales (...) La música permite la ubicación cultural del individuo en lo social, así la música puede representar, simbolizar, y ofrecer la experiencia inmediata de una identidad colectiva. (p.21)

En este juego de narrativas musicales juveniles reconocemos que las subjetividades traen aparejada la idea de un intercambio entre *ego* y *áster ego*; en dicha relación intersubjetiva, las conciencias no solo se comunican, sino que construyen y acceden al sentimiento de identidad. No podemos olvidar, que la identidad se entiende como proceso relacional. Se confirma la identidad como un juego de permanente diferenciación, así lo entiende al antropólogo Manuel Delgado (2002):

Los grupos –como los propios individuos que los conforman- intentan evidenciar un conjunto de rasgos que les permitan considerarse distintos, es decir: su identidad. Estas proclamaciones recurrentes sobre la identidad contrastan con la fragilidad frecuente de todo lo que la soporta y la hace posible. Un grupo humano no se diferencia de los demás porque tenga unos rasgos culturales particulares, sino que adopta unos rasgos culturales singulares porque previamente ha optado por diferenciarse. (p.105)

En las culturas juveniles se reconocerá, entonces, el papel central que cumple la música, entendida como una fuerza identitaria juvenil, que, además, potencia la posibilidad de creación y producción cultural, de los jóvenes para los jóvenes. Se trata de una elección que supera el gusto y la afinidad por un género o estilo musical, para convertirse en la fuerza que marca la existencia y la identidad colectiva, haciendo posible el encuentro cara a cara entre los y las jóvenes, y este encuentro a su vez, cumple con las condiciones de reciprocidad (al compartir el gusto por la misma música) y la de co-presencia (confluir en los mismos territorios); estas son las condiciones indispensables para la construcción de una identidad colectiva.

Reconocer al joven vinculado al hip hop como un joven productor de cultura, implica cuestionar una imagen preponderante del joven popular de Medellín,

condensada en la condición de *sicario*, una imagen que determinó el curso de las investigaciones en juventud durante la década de 1990. Además, tuvo una gran fuerza en la producción audiovisual cinematográfica en Colombia, -particularmente en Medellín- al prevalecer las imágenes y expresiones de jóvenes asociadas a pandillas y milicias populares urbanas. Son representativas en el cine las películas *Rodrigo D: No futuro* (1989), *La vendedora de rosas* (1998), *La Virgen de los sicarios* (2000), *Rosario Tijeras* (2005) y documentales como *La Sierra* (2004), donde se generaliza un imaginario nacional de violencia juvenil en las comunas de Medellín.

Esa labor del cine ha invisibilizado otras expresiones masculinas y femeninas –diversas y alternativas– de jóvenes populares ubicados en los sectores populares de Medellín, que necesitan esperar hasta bien avanzada la década del 2000, para lograr un escenario de difusión y representación. De un lado, emergen investigaciones que recrean otras formas de agrupación juvenil en barrios populares, con vínculos que privilegian las elecciones estético-musicales: rock, punk, reggae, hip hop. (Arias, 2002; Henao & Castañeda, 2002; Garcés, 2010); de otro lado, se fortalecen producciones audiovisuales alternativas de video comunitario y educativo, que hacen emerger “otras formas de estar-juntos en la periferia urbana” (Quintero, Tapias y Cataño, 2019).

Veremos cómo el *hip hop* confronta el mundo establecido a través de los discursos hegemónicos propios de un discurso instituido, presente en los *mass-medias* y en más fuertemente en las industrias culturales. Frente a los discursos hegemónico, veremos cómo surgen otros discursos, desde la disidencia o resistencia juvenil, propia de narrativas musicales juveniles que promueven relatos alternativos. Allí vemos expresiones juveniles vinculadas a los postulados de No-violencia, de Resistencia Civil, de Objeción de Conciencia, autogestión. El *hopper* hace de su discurso una propuesta poética, con su vivencia como inspiración, allí “*emerge un sujeto portador de un discurso capaz de proveer de sentido las tensiones que atraviesa su subjetividad, su vida cotidiana y su lugar en el universo social*”. (Perea, 1999, 98)

La música: narración vital

Las identidades juveniles ofrecen un campo de investigación que supone el surgimiento de nuevos procesos de socialización e identificación grupal; ello

implica un proceso de visibilización del joven durante el siglo XX. Para reconocer ese proceso, es necesario revisar la tensión entre el mundo del consumo juvenil y el mundo *underground*, considerando que mientras el primero posiciona la juventud paradigmática de la sociedad del bienestar, el segundo se relaciona con la juventud marginal. Y entre unos y otros, jóvenes incluidos o excluidos, veremos que no es lo mismo participar de la sociedad desde dentro que desde sus márgenes.

En la actualidad, los renovados movimientos juveniles realizan reivindicaciones que no caben en los esquemas totalizantes de los *mundos de consumo juveniles* o *mundos alternativos* relacionados principalmente con el género musical y la socio-estética. Por eso se retoma y recontextualiza el concepto de *culturas juveniles* para comprender la incorporación de nuevas variables que refuerzan la contradicción, como son las posiciones étnicas, de género, de ubicación geográfica o de orientación sexual que no eran consideradas antes, y que se presentan de forma relevante en las expresiones juveniles.

Los *hiphoppers* recrean sus propios espacios donde evidencian una marcada separación entre el mundo adulto y el mundo joven. Son espacios urbanos resignificados por los jóvenes que abarcan los *mass medias* y las nuevas tecnologías de información (sitios web) sin perder relación intensa con el barrio, la calle, la esquina, el “parche”. En ese proceso de resignificación de espacios propios aparecen los estudios de grabación y edición, gracias a la flexibilización de la tecnología que es apropiada para construir sus propios discursos sonoros y visuales.

Bajo la acción de los *hiphoppers* el espacio urbano comienza a contener lugares que se convierten en referentes juveniles, algunas calles, esquinas, canchas serán lugares de encuentro cotidiano; los corredores y los patios de los colegios también se convierten en espacios que toman sentido para el *hopper*; y en los hogares las terrazas serán espacio privilegiado para el *break* y el *rapeo*. Veamos un testimonio:

En el barrio Kennedy ensayábamos en terrazas o en la calle; uno compraba cartón, que suplantaba el *conquer*, así uno arma con dos cajas de nevera de tipo *wirpool*, y para donde usted va, ella está lista para ensayar, pues ese cartón lo pegábamos sobre la plancha o la calle y nos permitía bailar donde fuera; ese cartón lo rayábamos con *graffiti*; nunca pudimos comprar el verdadero *conquer*, eso es como un piso sintético que se enrolla, y tú te lo llevas; ahorita todos los grupos que se respeten lo tienen, hace parte de los instrumentos del *breaky*. (Entrevista Medina., 2005)

Los espacios *hoppers* van configurando una *geografía grupal*: se trata de lugares dispuestos para el encuentro; toman forma gracias a la acción colectiva, y puede transformarse a través del *break*, el *graffiti* o el *rap*; expresiones que dan sentido al lugar tomado por el *hoper's* en su interacción cotidiana. El espacio ganado por el *hoppers* será un espacio dispuesto para el ensayo, la exhibición, la visibilización y también la confrontación grupal e individual.

Los *hiphoppers* para apropiarse de un espacio vacío inician una importante labor de conversión: el espacio vacío comienza a contener la marca *hip hop* y será habitado, frecuentado y cuidado cotidianamente por el grupo. Por eso los espacios pueden alcanzar la configuración de territorios, al convertirse en espacios que guardan los afectos y los rituales del grupo. Se entiende como los espacios *hoppers* pueden alcanzar la noción de *lugar* al ser “*espacios cargados de sentido, se constituyen a partir de ser habitados, vividos. Guardan las memorias, los afectos y las liturgias. Se trata de espacios que han sido habitados y contienen un grado pleno de significación*”. (Margulis, 1998, p.20)

Para identificar, valorar y reconocer las formas de *producción cultural juveniles no institucionalizada* recurrimos a las narrativas juveniles, en relación con los relatos y las autobiografías de los jóvenes que aparecen tanto en las entrevistas a profundidad, como en las líricas plasmadas en la producción musical de los c.d. y videoclips. Por ello, entre el relato individual (entrevista) y producción creativa colectiva (música), se reconoce una búsqueda de identidad que sitúa a los jóvenes en sus contextos (urbanos, barriales, familiares), en sus relaciones afectivas (amigos, panas, clanes) y, por ende, restablecen y recrean las culturas juveniles.

El barrio: territorio de integración juvenil

Al observar las dinámicas sociales actuales propias de las grandes ciudades es posible afirmar que *la educación y el trabajo continúan siendo los principales vehículos a partir de los cuales un individuo se integra en la sociedad, aun cuando su capacidad de construir mecanismos de subjetivación haya declinado* (Mayer, 2010, p.18). En lo que respecta a la integración juvenil en territorios populares, serán los jóvenes a través de sus procesos de organización y creación estética, quienes logran constituir espacios-tiempos compartidos, que renuevan las formas de estar juntos en

contexto cardados de conflicto urbano.

Esta situación, parece más aguda cuando observamos la vida cotidiana de los barrios populares de Medellín, marcados por la violencia armada (narcotráfico, guerrilla, delincuencia común), donde el joven es el foco de mayor presión. En la historia de la violencia urbana de Medellín se registra la década del noventa, como el momento de mayores restricciones socioeconómicas y la falta de oportunidades para los jóvenes de los sectores populares; no en vano, importantes segmentos de jóvenes populares se “resistieron a la guerra” y optaron por organizarse en torno a diversos objetivos sociales, comunitarios y políticos para resistir a la espiral de violencia y de guerra, producto del narcotráfico y la combinación compleja con bandas y milicias descendientes de las guerrillas.

La “ola de violencia urbana”, término común para nombrar las condiciones cotidianas de los barrios populares de Medellín contribuyen más aún a la desinstitucionalización y la destradicionalización que agudizan y fracturan los hábitos cotidianos de los jóvenes en sus entornos. Los y las jóvenes se enfrentan a la presión militar de bandos armados; ven fracturada su vida cotidiana ante la presencia de conflictos y tiroteos; aumenta la deserción escolar, disminuye la vida en los espacios públicos, predomina el encierro y el miedo; y peor aún, para los y las jóvenes vincularse a la guerra aparece como “una opción de vida”. En ese sentido, la investigadora Pilar Riaño manifiesta:

Para los jóvenes marginados, las bandas y las actividades criminales se convirtieron en una opción atractiva que prometía dinero y prestigio. En Medellín, en el transcurso de cinco años (1985-1990), se reportó la existencia de 150 bandas barriales las cuales tenían vínculos directos con el Cartel. La imagen de joven violento se instala a partir de dos tipos de organizaciones. El primero fue la guerrilla que usó la violencia con propósitos políticos o “revolucionarios”. El segundo tipo fueron las organizaciones del narcotráfico, Ambas organizaciones resultaban atractivas a los jóvenes, o a su vez, eran forzados a engrosar sus filas. (2006, p. 35)

En los barrios populares, a pesar de esta situación aguda de violencia y desestructuración de la vida cotidiana, no deja de sorprendernos la fuerza colectiva de las agrupaciones juveniles que descubren y renuevan la importancia que tiene para los y las jóvenes la creación de un espacio y tiempo compartidos alrededor del hip hop. Se trata de la fuerza de los colectivos juveniles y escuelas de hip hop,

que potencian diversas expresiones de arraigo e integración territorial, propiciados y potenciados por sus acciones colectivas y los procesos comunicativos locales y puntuales.

Gracias a la vinculación de los y las jóvenes a los colectivos juveniles y las escuelas de hip hop, ellos y ellas descubren que pueden actuar no como individuos aislados, sino como integrantes de un entorno colectivo, donde su acción crea comunidades políticas; se requiere un equilibrio entre responsabilidades individuales y colectivas. Los colectivos y las escuelas de hip hop en Medellín, evidencian claramente esta situación, en especial porque estos espacios promueven acciones de convivencia pacífica “En medio de la Guerra”, así lo expresan varios jóvenes

Leandro: Deja mucho que pensar la idea de que el barrio popular reproduce e incrementa la violencia; si bien el contexto social de los barrios populares, la realidad objetiva determina en gran parte nuestra mentalidad, no es totalmente cierto que todos los sujetos que vivimos inmersos dentro de contextos adversos dejemos que nuestra subjetividad se reduzca a la misma timidez, de lo contrario no tendría explicación la existencia de tantos seres excepcionales en nuestros barrios vinculados a acciones colectivas y políticas!!! (Entrevista grupal, Leandro – Integrante del Colectivo Hip Hop Cultura y Libertad, 2006)

Jeihhco: El hip hop en la Comuna 13 toma fuerza desde el 2002 con la conformación de la Red La Élite, en medio de dos operaciones militares (Operación Mariscal, 21 de mayo; Operación Orión, 16 de octubre) donde participaron la fuerza pública, paramilitares, policía, guerrilla y milicias, acciones que dejan en evidencia un irregular conflicto urbano en escalada y que desencadenan un sinnúmero de violaciones a los derechos humanos y el derecho internacional humanitario, estigmatización social hacia la población de este sector y, como consecuencia, mayor exclusión de la población vulnerada por la violencia, pérdida de movilidad, represión a procesos organizativos y agresiones a la comunidad en general. El HIP HOP como movimiento, potencia procesos asociativos que tienen en común cierta inconformidad frente a la guerra y el conflicto armado, especialmente recrudecido en la Comuna 13. Ha favorecido así la conformación y vinculación de grupos y organizaciones que asumen la responsabilidad por una transformación social, donde el arte se asume como una

alternativa para influenciar los discursos y acciones hacia la resistencia pacífica al conflicto armado y a la violencia. (Entrevista grupal, relato de Jeihhco, integrante Red Élite Hip Hop, 2006)

Los colectivos y escuelas de hip hop son espacios de formación intergeneracional, y en la escena hip hop de Medellín son más bien recientes. Se trata de una expresión que toma fuerza en el 2000 y va creciendo, hasta lograr convertirse ser un elemento clave en los procesos organizativos del hip hop local. Puede nombrarse como una nueva fase, donde la expresión estética y artística se articula con búsquedas formativas y organizativas, que obligan a pensar y redimensionar la labor de los colectivos.

En ese sentido, resulta significativa la experiencia de Agroarte. Esta propuesta nace en la zona occidental de Medellín (entre la Comuna 13 y el corregimiento de San Cristóbal), y recupera la memoria de Violencia y abandono del Estado, al hacer visible las historias de:

Doce lugares de la comuna 13, doce sitios en los que por una u otra razón la violencia dejó sus huellas y sembró miedo, Agroarte comenzó a hacer ‘Jardines resistentes de vida’, una iniciativa para mantener a la comunidad unida a través de la siembra. Primero se sembró, luego se cantó, porque allí la agricultura va de la mano del hip hop. Son, después de todo, las expresiones culturales que más naturalmente se dan en las comunas. Con los jardines, donde se siembran hortalizas, plantas aromáticas y de jardín, la comunidad lentamente se fue apropiando de esos sitios que desde siempre habían sido suyos y allí se empezaron a contar las historias que por miedo habían callado. (Centro de Memoria Histórica, 2014)

Agroarte pues considerarse una propuesta alternativa de comunicación comunitaria y resistencia civil, pues se trata de un proyecto que vincula apropiación social del territorio, agricultura y hip hop. En palabras de AKA uno de sus fundadores, Agroarte considera que:

El territorio en el que crecimos eran canteras, escombreras, y allí vimos muchas cosas que nos hablaban de la muerte. Este proyecto nació como forma de resistirnos, de unir a la comunidad a través de la siembra. Las personas vienen a cultivar, pero mientras cultivan cuentan sus historias, conocen a sus vecinos; participan niños, jóvenes y adultos, y eso carga de un valor simbólico a las

plantas”, narró Aka, artista vocero del proyecto. (Testimonio AKA-Fundador de Agroarte, 2014).

Agroarte vincula en sus prácticas y procesos de intervención de ciudad, otras iniciativas similares, como: Semillas del Futuro, Dispensadores de Felicidad y Unión Entre Comunas; es una forma de reivindicar las formas de poblamiento popular de Medellín, al considerar que los barrios de *“nuestras laderas han sido construidos por habitantes desplazados de diferentes lugares del país ya sea por actos violentos o por ir en busca de oportunidades. La siembra es una práctica que está en su memoria, en su historia, y cada planta que siembran, sea una cebolla o un plátano, una de tierra caliente o de tierra fría, tiene detrás un significado”*. (Testimonio AKA-Fundador de Agroarte). Agroarte logra consolidar una metodología de apropiación social del territorio, basada en procesos de comunicación que permitan

Fomentar intercambios de conocimientos, recuperando y dignificando con la memoria nuestros orígenes, conocimientos que el sistema de nuestras ciudades pareciera hacernos olvidar: la siembra que da paso a otras estéticas (a la mano de todos), comida, remedios y bebidas. En nuestras ciudades también queremos que el jardín se vuelva una actividad producto y generadora de tejido social para romper las barreras del miedo. Es la amistad y el afecto nuestro principal remedio contra el miedo, primero eliminando barreras con el otro desde la solidaridad y la confianza y luego reclamando un espacio y unas horas que habíamos perdido por la violencia. Aduñarnos de nuestra memoria es un acto de dignidad que transforma el miedo en exigencias, conquistando un porvenir como un homenaje a los ausentes (las víctimas). Hablamos de reapropiarnos del entorno cotidiano con formación para niños y niñas, con liderazgo y saberes femeninos. (Casa Morada, 2014)

Entre Escuelas de Hip Hop y expresiones de apropiación social del territorio, vemos cómo emerge un ejercicio de diálogo intergeneracional, donde algunos *hoppers* de vieja data, empiezan a jalonar procesos culturales en los barrios populares y convocan a niños y jóvenes para propiciar espacios de encuentro y aprendizajes colectivos. Se trata de espacios-tiempos intergeneracionales donde adultos, jóvenes y niños se re-apropian y re-construyen conjuntamente, los elementos e ideologías básicos del hip hop y sus orientaciones y apuestas y, desde allí, re-crear este movimiento cultural.

Los colectivos y escuelas hip hop dinamizan intervenciones barriales bien importantes para promover un diálogo intergeneracional entre *veteranos del hip hop* y comunidad. En el Colectivo Cultura y Libertad se resalta la labor de Jorge Iván Henao “El Mocho” (importante precursor de la cultura hip hop en la ciudad de Medellín) y su trabajo en la comuna 8 con la Escuela de HipHop Zona 8 (ahora se llama Elemento Ilegal); en la comuna 4 se destaca la labor de Henry Arteaga y el colectivo Crew Peligrosos; en la zona de la comuna 13, es importante mencionar la labor de Jeihhco, en la labor desarrollada por Casa Kolacho y, en esta zona se destaca también El Aka, con su propuesta de Agroarte. Cada colectivo integra un buen número de grupos de sus zonas urbanas, y la integración o articulación de colectivos juega un papel muy importante, para promover una resistencia activa al conflicto armado (presente con agudos enfrentamientos y operaciones militares en cada zona).

Esa labor de depuración del hip hop como *propuesta colectiva* está acompañada del fortalecimiento en gestión administrativa de los artistas, al vincular sus propuestas al Presupuesto Participativo. Para lograr incorporar dineros públicos en las propuestas de hip hop se necesita convencimiento y maduración de la proyección artística local, zonal y nacional; así las escuelas logran mayor acción y visión de los artistas locales, buscando, además, dialogo con las propuestas nacionales e internacionales; ahora se entiende que se trata de una propuesta colectiva que cobra fuerza en la red de acción concertada, amplia y organizada.

La cultura hip hop tiene que ser una propuesta organizada que reúne sus cuatro elementos: rap, graffiti, break, dj. Para verlos unidos se necesita documentar la vida del hip hop en vídeos, fotografías, revistas, boletines y plegables, y lograr comunicar lo que hacemos y dejar claro quiénes somos. Solo así se logran mejores niveles de gestión, que ya no piensa solo en un elemento, un break ya se piensa con un Mc y a su vez con el graffiti y dj. Ahora es claro que se trata de una propuesta colectiva, ningún elemento puede estar aislado. La gestión que hace un grupo ya piensa en todos los elementos y convocada a todos sus representantes.

Habría que agregar que los colectivos de hip hop, además de ser una alternativa organizativa juvenil (en tanto se da en el terreno de la informalidad y de la desestructuración de roles fijos e inamovibles, con apuestas que promueven la cooperación, la alianza y la fraternidad), se convierten para los jóvenes en espacios de vida, de aprendizaje, de socialización, pues son los escenarios que ellos eligen para desarrollarse como artistas y personas, en donde se establecen lazos

de amistad y afectividad, en donde se dan procesos de transmisión, re-creación y apropiación de valores y costumbres de la sociedad adulta a la luz de sus contextos y vivencias.

La investigación de García & Giraldo (2011) nos ofrece un panorama general de la magnitud del fenómeno de las escuelas y colectivos de hip hop en Medellín: logran localizar la presencia de escuelas y colectivos y dar cuenta la magnitud de su crecimiento. Se resalta que en Medellín y su área metropolitana en el año 2010, suman más de 25 iniciativas e integran aproximadamente 400 hoppers organizados en propuestas colectivas, de las cuales 12 son escuelas de hip hop. Es importante aclarar que este listado se encuentra en proceso de construcción. Son muchos los colectivos de Hip Hop que surgen día a día, otros que se disuelven, actualizan o fusionan, y muchos más que aún no se encuentran referenciados, pero que, sin duda, adelantan un trabajo valioso en su entorno. Igualmente, existe un sinnúmero de grupos y personas que no se vinculan a propuestas conjuntas, sino que desde la individualidad de sus construcciones aportan al fortalecimiento de la escena *hiphopper*.

A manera de cierre

En los colectivos y escuelas de hip hop se reconoce el trabajo, de los jóvenes para ejercer diferentes acciones de reapropiación y recreación de su vida de barrio; los jóvenes quieren espacios propios y diferentes a los establecidos en la política instituida (partidos políticos, asambleas barriales, juntas de acción comunal), así exploran otras formas de agruparse, llamadas por lo pronto colectivos juveniles. En Medellín es visible entre los jóvenes un interesante tránsito en las formas de agruparse y constituirse como sujetos políticos, evidente en las agrupaciones culturales recientes con búsquedas claras en organizarse entre jóvenes y para jóvenes, bajo propuestas de: colectivos y articulaciones. Estas agrupaciones tratan ante todo de distanciarse de las formas tradicionales de organización y explorar otras formas de ser joven, actor social y gestor cultural. Se trata de colectivos fuertemente comprometidos con la dinámicas sociales y culturales de sus entornos, donde hacen de la comunicación un elemento clave de su agrupación, en tanto, se apropian de medios de comunicación, basados en procesos propios de autoaprendizaje, colaboración grupal, autogestión y pluralismo.

El hip hop logra ser un escenario de participación y organización juvenil pro-

visto de contenidos y lenguajes que se constituyen en expresiones de carácter político, con creaciones artísticas que describen realidades locales y globales (las interpretan e interpelan), transitando entre la denuncia, la movilización social y la resistencia activa en espacios y territorios violentos. Por ello, en él existen expresiones metapolíticas que desde el arte y la organización de colectivos se adhieren a postulados de no-violencia activa, acciones directas y movilización social local.

El hip hop se puede entender como una identidad narrativa de las juventudes, dotada de una fuerza de atracción identitaria cuyos elementos constitutivos recrean un conjunto de sonidos, letras, pinturas, danzas y cantos, desde los cuales los jóvenes asumen elecciones particulares y diferenciales que les permiten situarse en un contexto, que les ofrece la posibilidad de construir maneras de ser y actuar en el mundo (Garcés, 2010, p.45).

En el hip hop los jóvenes encuentran una vía de expresión estética que los vincula con su entorno (barrio, cuadra, grupo de pares). Se trata de un vínculo entre la realidad urbana y la creación estética personal y grupal. Por ello afirmamos que cuando un hopper asume cantar rap, bailar break o plasmar sus pensamientos en un graffiti, logra una expresión subjetiva y cultural con impacto político. Así lo expresa Jesús Martín-Barbero:

los jóvenes emergen como una generación que no se constituye a partir de identificaciones con figuras, estilos y prácticas de añejas tradiciones que define la cultura, más bien rompen con un estilo y una continuidad, que se manifiesta mediante la imagen en la manera de vestir, de asimilar la música, de comer, de hablar. (Martín-Barbero, 1996, p. 12)

El hip hop se convierte, entonces, en un medio de expresión y resistencia juvenil donde los jóvenes son escuchados a través de su denuncia estética creativa, que les permite pensar y actuar su vida cotidiana. El siglo XXI se puede nombrar.

En la actualidad los procesos organizativos del hip hop en Medellín se configuran a través de las *Escuelas Populares de Hip Hop*. Allí se valida la presencia de los colectivos de hip hop como espacios donde los jóvenes de los barrios populares logran reconfigurar sus proyectos de vida basados en resistencia estética, y sus elementos de configuración, se resumen en:

Relaciones de afectividad y de amistad entre sus integrantes, pues son las bases que sostienen la creación y permanencia en el tiempo de sus procesos culturales. La amistad es un valor fundamental, fuente de integración y de pertenencia a un “nosotros” (identidad), que en últimas es el pilar de sus acciones colectivas.

Dinamización de los colectivos juveniles. Considerados espacios de encuentro, disfrute y goce que, como grupo de amigos, los colectivos forman parte de la vida cotidiana de los jóvenes, pero, a la vez, una buena parte de la vida cotidiana de estos se desenvuelve en el marco de sus colectivos y el trabajo sociocultural que realizan.

Arraigo territorial. El barrio más que un referente espacial, es un referente fuerte de organización que configura los procesos de identificación, pertenencia, representación, actuación, creación y gestión de los colectivos. El territorio ofrece a los colectivos, además de una ubicación en el mundo, espacios de construcción de filiaciones y referentes de pertenencia que refuerzan sus lazos. El barrio es el epicentro de sus prácticas, pero, también es el lugar central por donde pasan los procesos de construcción identitaria y creativa de los jóvenes de sectores populares urbanos. Los colectivos todo el tiempo nombran sus barrios, su comuna, los reivindican y exaltan desde sus canciones y sus acciones culturales.

Si consideramos estos elementos en relación con los procesos organizativos, veremos que la configuración de los colectivos de hip hop, y la manera como se nombran ellos mismos, resalta la denominación de *organización alternativa juvenil*, en tanto se da en el terreno de la informalidad y de la desestructuración de roles fijos e inamovibles, con apuestas que promueven la cooperación, la alianza y la fraternidad. Se convierten para los y las jóvenes en espacios de vida, de aprendizaje, de socialización, pues son los escenarios que ellos y ellas eligen para desarrollarse como artistas y personas, en donde se establecen lazos de amistad y afectividad, en donde se dan procesos de transmisión, re-creación y apropiación de valores y costumbres de la sociedad adulta a la luz de sus contextos y vivencias.

Referencias

- Benjamín, Walter (1991) *El narrador*. Madrid: Editorial Taurus, Madrid.
- Bendezú, R. (1989). Aproximación semiótica al discurso de la comunicación alternativa. *Contratexto*. No. 4. Julio, Universidad de Chile.
- Bernete, F. (2007-julio) Culturas juveniles como aperturas de espacios, tiempos y expresividades. *Revista de estudios de juventud*. No. 78 Instituto de Juventud. pp. 45 – 61. www.injuve.mtas.es
- Benhabib, S. (2006) *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katzeditores.
- Castañeda, S y Henao, J. (2007) *Diccionario del Parlache*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Cardoso de Oliveira, R. (1996). El trabajo del Antropólogo: mirar, escuchar, escribir. *Revista de Antropología*. 39. 13-37
- Delgado, M. (2002). *Disoluciones Urbanas. Universidad Nacional de Colombia, Colección Estética Expandida*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2002.
- Garcés, Á. (2018). *Juventud y Comunicación. Expresiones de consumo y resistencias estéticas*. Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Garcés, Á. (2017). Relatos de vida y taller de memoria. Acercamiento a la subjetividad juvenil. En M. Álvarez (Ed). *Pensar la comunicación. 10 rutas para investigar en comunicación*. Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Garcés, A. (2010). *Nos-otros los jóvenes. Polisemias de las culturas y los territorios musicales en Medellín*. Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín. 2da Edición.
- García, N. y Giraldo, J. (2011) *Hip Hop y Educación: Aproximación a los procesos culturales de cuatro colectivos de Hip Hop de Medellín*. Tesis de grado Trabajo Social, Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales.
- Margullis, M. (1994). *La cultura de la noche: la vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*. Argentina: Espasa Hoy.
- Mélich, J-C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona. Herder.

- Martín-Barbero, J. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*. 5, pp.10-22
- Margullis, M. (1994). *La cultura de la noche: la vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*. Argentina: Espasa Hoy.
- Mayer, L. (2010). La experiencia política socialmente construida: ¿Cómo influye la integración en la percepción de lo público en los jóvenes? En *Jóvenes Argentinos: pensar lo político*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Ortiz, C. (1991). El sicariato en Medellín entre la violencia política y el crimen organizado. *Análisis Político*. 14, 60-73.
- Perea, C. (2008). *¿Qué nos une? Jóvenes, cultura y ciudadanía*. Bogotá: La Carreta Social.
- Quintero, P., Tapias, C. y Cataño, L. Pasolini en Medellín. Estéticas versus Violencia. En A. Garcés. *Diálogo de saberes en colectivos*. (Ed.) Medellín: Sello Editorial Unaula y Universidad de Medellín.
- Riaño, P. (2006). *Jóvenes, memoria y violencia en Medellín*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Riaño, P. (2000). Recuerdos metodológicos: el taller y la investigación etnográfica. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. 10. 143-150.
- Rincón, O. (2006) *Narrativas mediáticas o cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Vila, P. (2002) Música e identidad: la capacidad interpeladora y narrativa de los sonidos. En *Cuadernos de Nación. Tomo: Música en transición*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Zubillaga, V. y García, M. (2012). Líricas que denuncian el malestar: el rap de los jóvenes varones que habitan barrios populares en Caracas. En J. Suárez et al. *El nuevo malestar en la cultura* (Coord.). México, D.F.: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales

Capítulo 6

La docencia fuera del aula como medio articular academia comunidad

Heidy Cristina Gómez Ramírez

HEIDY CRISTINA GÓMEZ RAMÍREZ / *Magister en Ciencias Sociales, UNLP. Docente Ocasional, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Investigadora asociada al grupo Cultura, Violencia y Territorio del Instituto de Estudios Regionales, Universidad de Antioquia.*

Si el mundo es una totalidad inagotable, caben en él muchas totalidades, todas necesariamente parciales, lo que significa que todas las totalidades pueden ser vistas como partes y todas las partes como totalidades.

Esto significa que los términos de cualquier dicotomía tienen una vida (por lo menos) más allá de la vida dicotómica.

Desde el punto de vista de esta concepción del mundo, tiene poco sentido intentar captarlo por una gran teoría, una teoría general, ya que esta presupone siempre la monocultura de una totalidad dada y la homogeneidad de sus partes. La pregunta es, pues, ¿Cuál es la alternativa a la gran teoría?

Introducción

El proceso de la enseñanza de la investigación en el aula toma diferentes matices desde las propuestas metodológicas y pedagógicas que se establecen desde el ejercicio docente. Es así como algunas se proponen desde unos lineamientos más teóricos profundizando debates epistemológicos que incluyen la discusión de paradigma, métodos, enfoques y perspectivas. Otras, por su parte, apuestan por los aprendizajes metodológicos que buscan clarificar el lugar de las técnicas y herramientas a utilizar para la recolección de información. No obstante, están también las que buscan dar cuenta del proceso de la investigación que debe articular las dos anteriores, teoría y metodología para dar cuenta de la relevancia de ambas, tanto en la etapa inicial en la formulación del problema, como en la recolección de información y escritura de resultados.

Lo anterior no da cuenta de un ejercicio docente acertado o errado, sino de una forma de entender la investigación, tal como se asume la realidad desde la perspectiva del investigador o en este caso docente, la cual también está permeada por la trayectoria en investigación. Sin dejar de reconocer que en ocasiones la enseñanza de la investigación es asumida por quienes poco o ninguna experiencia han tenido en la investigación aplicada. Pero asumen que puede darse a partir de manuales de investigación que, desde enfoques cualitativos y cuantitativos, hay muchos.

Sin embargo, el punto que se busca plantear en este artículo, más que proponer una lectura crítica de la enseñanza de la investigación, es evidenciar que, si bien en efecto no existe un modelo puro de enseñanza, si es indudable que el trabajo fuera del aula es una opción que, en los procesos formativos, tanto de pregrado como de posgrado, facilita un ejercicio pedagógico de inmersión a la realidad si logra establecer las bases éticas y de responsabilidad social que implica su desarrollo. Y, que en ocasiones da como resultado la generación de propuestas tanto en investigación como en intervención, porque abre posibilidades que pueden sostenerse en el tiempo bien sea por el compromiso de estudiantes y docentes como también con organizaciones e instituciones que van articulándose en los procesos y alcanzan a identificar la fortaleza de la práctica.

En este sentido, este documento espera, en un primer momento, en los lineamientos metodológicos y pedagógicos, plantear las posibilidades identificadas

desde distintas experiencias⁴², tanto de docencia como de investigación e intervención. En un segundo momento, aborda el conocimiento fuera del aula, reconociendo las capacidades que adquieren los estudiantes para su relacionamiento con las comunidades como también el análisis de los entornos sociales en los cuales se lleva a cabo la práctica. En un tercer momento, busca dar cuenta de la ruta de nuevos procesos que se generan en la investigación, en tanto suscita nuevas preguntas de investigación, tanto para los estudiantes como para las comunidades con las cuales se interactúa, y las oportunidades para la intervención sociales dependiendo del entorno urbano o social y/o la capacidad de agencia de las comunidades y por qué no, también de los estudiantes y el docente. Finalmente, en un apartado concluyente, se plantean aprendizajes y retos de la enseñanza de la investigación.

Lineamientos metodológicos y apuesta pedagógica

La propuesta metodológica y pedagógica se suscribe al currículo del programa o área en la cual se realiza. Es decir, por lo general va anclado a una perspectiva disciplinar desde la cual se complementa la formación. Los ejercicios de investigación varían y eso es parte de las propuestas, bien sea por intereses específicos que se orientan desde la labor docente, que puede tener algunas variables explicativas:

42 Estas experiencias propias del ejercicio docente del programa de Sociología de la Universidad de Antioquia, de los cursos Investigación II, Diseño Cualitativo I y Diseño Cualitativo II. La participación en dos proyectos de extensión BUPPE (Banco Universitario de Proyectos de Extensión), el primero con la Facultad de Ingeniería “Estudio para la implementación de un programa de prácticas sociales para la Facultad de Ingeniería en la seccional Urabá” 2018-2019 en el cual se generaron trabajos fuera del aula con profesores de distintos programas de Ingeniería, y el segundo con la Universidad Autónoma Latinoamericana en alianza con la Universidad de Antioquia “Escuela de Experiencias Vivas para la Investigación y la Sistematización de Conocimientos Locales”, como docente del Diplomado Experiencias Vivas de la Universidad. Así como también como investigadora principal del proyecto CODI “Investigación Acción Participativa con enfoque de educación popular Orientada al buen vivir, en un grupo de jóvenes de la Ciudadela Nuevo Occidente de la ciudad de Medellín 2017-2018”.

Investigación en proceso que se fortalece con un ejercicio colaborativo desde el aula: Son los proyectos de investigación que el docente viene realizando. Para el desarrollo del curso construye estrategias que permitan un ejercicio de retroalimentación con los estudiantes, definiendo la manera de articularlos y el aporte que desde allí se hace a la investigación. Por lo general se hace con previo acuerdo con los estudiantes.

Experticia del/a docente en un campo temático: Desde la trayectoria investigativa docente en un tema específico se propone a los estudiantes problematizar desde diferentes perspectivas, lo que facilita la profundidad en el tema, permitiendo orientar discusiones en relación a los proyectos de investigación.

Fomentar el interés en la investigación a partir de los temas propuestos por los mismos estudiantes: Siguiendo las pautas del contenido programático de la educación propuestas por Freire (1975) como resultado de un proceso dialógico, en el cual se consideran los diversos temas que motiven el ejercicio académico de los estudiantes, bien sea desde ejercicios exploratorios o que permitan profundizar trabajos previamente realizados en su proceso formativo.

Relación previa con un entorno específico desde el cual se propone un tema de investigación. Es decir, por demanda de la misma comunidad con la cual se va a trabajar: En un proceso de relacionamiento previo con la comunidad, se identifican temas de interés susceptibles de problematizarse para convertirse en ejercicios académicos que permitan el desarrollo de los objetivos del curso.

Teniendo en cuenta las variables anteriores, se determina la elección metodológica, pues de ella se derivan algunos retos en el trabajo de campo, como son la construcción de los marcos teóricos de referencia, las posibilidades de acceso a las fuentes para el pilotaje de la investigación y la recolección de información, con lo cual “*el último criterio de validez del conocimiento científico tenía a ser, entonces, la praxis, entendida como una unidad dialéctica formada por la teoría y la práctica, en la cual la práctica es cíclicamente determinante de la realidad*” (Fals Borda, 2015, P. 273).

Si bien es cierto, tal como se dijo al inicio, que los cursos de investigación son, en mejor medida, los que brindan posibilidades más amplias de prácticas en campo, también lo es, que otros cursos permiten profundizar en áreas específicas utilizando herramientas de la investigación social. Un punto de inflexión se encuentra en las exigencias del diseño de la propuesta y en la profundidad del análisis desde una perspectiva teórica. Lo cual puede variar, sin que ello demerite la calidad de uno o de otro.

En cualquiera de los casos el trabajo fuera del aula incentiva el trabajo práctico del conocimiento, trascendiendo los modelos ortodoxos de la docencia y promoviendo la estrategia metodológica de aprender haciendo y en la mayoría de los casos ratifica la vocación investigativa de los estudiantes o su desinterés en esa área de desempeño profesional.

El conocimiento fuera del aula

El conocimiento fuera del aula implica un ejercicio de horizontalidad con las comunidades con las cuales se trabaja. Así mismo, es un diálogo de saberes con experiencias previas, y por lo general empíricas, de la misma comunidad que debe ser tomado como aportes al proceso formativo. Este diálogo de saberes está presente en todas las perspectivas disciplinares. Un ejemplo de ello, es un ejercicio de trabajo fuera de aula del curso de Introducción a la Ingeniería Civil, del programa de Ingeniería Civil⁴³, cuyo propósito se orientaba a un trabajo exploratorio en el cual los estudiantes buscaban identificar posibilidades de interacción con la comunidad mediante una práctica académica:

Al llegar a la comunidad los estudiantes empezaron a hacer el ejercicio de medición en terreno, y se encontraron con que el líder que les acompañaba tenía conocimientos de construcción y albañilería, por lo que tenía un conocimiento empírico con la plomada del terreno. Esto permitió un aprendizaje, tanto para los estudiantes desde el saber popular, como para el líder desde la academia, al complementar ambos conocimientos. (Notas de campo, 06/04/2019).

El resultado de este acercamiento trascendió las posibilidades de trabajo fuera del aula de los estudiantes desde un campo disciplinar como lo es la ingeniería⁴⁴ y abrió las puertas para explorar el aporte que, desde la academia, se puede hacer a las comunidades, más allá de los limitantes que establece la falta de recursos económicos, pues la base de la gestión de los líderes se sustenta en propuestas con argumentos técnicos específicos acordes a las necesidades reales.

43 Programa que se lleva a cabo por la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia en la sede Apartadó de la región de Urabá, Antioquia.

44 Es importante tener en cuenta que hay diferencias entre las prácticas académicas que están incluidas en los currículos de algunos programas de pre grado, y el trabajo que se propone en los contenidos de los cursos con las actividades por fuera del aula.

De otra parte, la experiencia fuera del aula implica el reconocimiento de los entornos sociales y culturales de los cuales se hace parte, pero que de alguna manera son excluidos como campos de análisis, bien sea porque los fenómenos sociales, aunque complejos, han sido naturalizados por los estudiantes o porque no encuentran formas de abordaje que no impliquen sesgos desde la propia subjetividad, dándose en ocasiones por sentado que en otras situaciones no se presenta.

En particular sucede cuando se estudian problemas asociados a la violencia o la pobreza, por citar algunos casos, o, cuando incluso no es precisamente la pobreza el tema a analizar, pero los entornos sociales sobre los cuales se hace el ejercicio académico son tan evidentes que se sobreponen a los objetivos propuestos. Es así como ejercicios en entornos rurales con estudiantes de otras regiones como Urabá, la pobreza no es analizada, aunque en esta región el 53,06% de los habitantes viven en la pobreza y 28,37% en la miseria⁴⁵, lo que significa que allí se concentra casi la cuarta parte de la población del departamento de Antioquia en esas condiciones.

Sin embargo, esta situación de contexto finalmente logra ser visualizada a través de la evidente ausencia de obras de infraestructura y saneamiento básico, desnutrición infantil, falta de oportunidades para los jóvenes, necesidades básicas insatisfechas, entre otras. Aquí la necesidad de internalizar la realidad es la base para comprender el entorno de los propios semejantes, y de esta manera aprehender el mundo como realidad significativa y social (Berger y Luckmann, 1967, p. 163) y no como si fuera un hecho ajeno del cual no se es parte. Es decir, el ejercicio docente debe trabajar también por la conciencia de la condición especial de las disciplinas sociales, en las cuales el observador hace parte del universo por observar o que observa (Fals Borda, 2009).

Además de lo anterior, inciden las construcciones del imaginario social a partir de la información sustentada por los medios de comunicación, en el cual predominan posturas institucionales en relación a situaciones determinantes para la vida de las comunidades y el desarrollo de la región. En este sentido, la posibilidad de leer el territorio desde un imaginario social y contrastarlo con la sociedad es la posibilidad que la educación y en este caso la investigación puede aportar para que los estudiantes en palabras de Castoriadis: *“tomen conciencia del hecho de que la polis somos también nosotros y que su destino depende también de nuestra*

45 Anuario Estadístico de Antioquia. 2005. Disponible en: <http://www.antioquiadatos.gov.co/index.php/anuario-estadistico-home>

reflexión, de nuestro comportamiento y de nuestras decisiones; en otras palabras, es participación en la vida política” (Castoriadis, 2005, p. 123).

Esto no solo confronta el saber académico, sino que lo pone en discusión con una realidad concreta, en la cual el imaginario social solo permite ver la realidad de manera fragmentada, bien sea por la falta de información o por la pre concepción establecida de la misma, sin reconocer no solo la realidad, sino la capacidad de agencia de los individuos que la conforman. Ello implica un diálogo horizontal que puede conllevar a reestructuración de las propuestas inicialmente concebidas en el aula a objetivos que se ajusten de manera más acorde a las comunidades con las cuales se interactúa.

En consecuencia, el trabajo en aula no puede dar por sentado ninguna respuesta, ni la eficacia de la metodología, ni los objetivos propuestos, incluso en ocasiones la teoría también se desborda en aras de la interpretación de la misma. Por lo tanto, el conocimiento fuera del aula debe ser flexible y abierto a las posibilidades que generan los grupos con los cuales se trabaja bien sea con los estudiantes o con las comunidades, porque a partir de allí se pueden construir otras prácticas que permitan de alguna manera darle continuidad a esa experiencia que inicio como un ejercicio académico.

Las posibilidades que brinda el trabajo fuera del aula, pasan por una reorientación de los propósitos iniciales del ejercicio académico, en primer lugar, por la reconfiguración de objetivos; y segundo, en ajustes metodológicos.

En la primera opción de reconfiguración de objetivos hay un planteamiento desde el aula con un breve acercamiento al campo de estudio, por ejemplo:

En la comunidad de Nueva Colonia, esta propuesto el mega proyecto portuario. Es interesante construir cuáles son los imaginarios de futuro teniendo en cuenta el modelo de desarrollo que proponen este tipo de proyectos. Sin embargo, al llegar a la comunidad los objetivos inicialmente planteados fueron reformulándose en tanto surgieron preguntas por la movilidad social de los jóvenes, la oferta educativa para los niños, niñas y adolescentes, la lectura de territorio, la organización social y política de la comunidad. Lo que implicó nuevas búsquedas de referentes teóricos que permitieran validar la propuesta como un ejercicio académico de investigación. (Notas de campo, 09/02/2018)

Este primer acercamiento no solo permitió conocer un poco más de las necesidades de la comunidad en relación a lo que podría aportar un ejercicio de aula en investigación, sino que generó un ejercicio de reflexividad frente a la “violencia epistemológica” (Kaltmeier, 2012. P. 30) que en ocasiones se da cuando se construyen propuestas de investigación desde los escritorios sin considerar el contexto sobre el cual se van a realizar. En consecuencia, pensar en ejercicios metodológicos horizontales basados en la reciprocidad y el diálogo (Kaltmeier, 2012: 30).

En segundo lugar, los ajustes metodológicos se originaron desde un ejercicio cartográfico en el cual la lectura del territorio, por parte de los participantes⁴⁶, tuvo importantes variaciones geométricas y perspectivas espaciales de acuerdo a la edad de los participantes que evidenciaba también la relación con el territorio.



Fuente: Taller corregimiento Nueva Colonia, Municipio de Turbo. Agosto 17 de 2018

La configuración geométrica de la cartografía social lineal a la izquierda enfocada en el centro urbano y un poco más ondulada a la derecha, visibilizando las veredas y el área urbana, conllevó a los estudiantes a hacer la reflexión desde los enfoques diferenciales que promueve la investigación, algunos como el enfoque territorial, el enfoque poblacional, el enfoque de género, necesarios para hacer el ejercicio más acorde con la realidad de los pobladores. Permitiendo identificar las lógicas dentro de cada enfoque y reconstruirlas teóricamente (Bourdieu, 1995. Citado en Olaf, 2012, p. 32).

46 El grupo se dividió en dos grupos jóvenes de la Institución Educativa Nueva Colonia y líderes y lideresas que hacían parte del Comité de Impulso Sujetos de Reparación Colectiva del Corregimiento Nueva Colonia.

En la ruta de nuevos procesos

Los ejercicios que se realizan fuera del aula, permiten abrir nuevas posibilidades de actuación, no solo a las comunidades con las cuales se trabaja, sino también a los estudiantes involucrados. Es parte del compromiso ético y social de la academia ya sea desde la investigación o la docencia, luego de ese ejercicio de traducción de las interacciones sociales a las representaciones textuales (Olaf, 2012, p. 47) compartir los resultados con el fin de que este sea un insumo para las comunidades en su gestión desde su organización social y comunitaria. De esta manera, el ejercicio académico colaborativo, en algunas ocasiones, da lugar a la elaboración de nuevas propuestas, estas pueden ser de tipo investigativo o de intervención.

Sin lugar a dudas, es importante destacar que la docencia fuera de aula se caracteriza por un principio básico y es el principio de la autonomía, pues no responde a intereses particulares o específicos, sino que lo constituye el desarrollo de la cátedra libre sobre la cual se imparte el conocimiento.

Nuevas preguntas de investigación

Es bien sabido que el proceso de la investigación no termina. Se obtienen resultados que dan respuestas a preguntas específicas y da lugar a la generación de nuevas preguntas. Así, luego de un ejercicio fuera de aula, los estudiantes van encontrando vetas que pueden derivar en sus trabajos de grado o en el planteamiento de propuestas de investigación susceptibles de ser gestionadas para su realización.

Igualmente, este tipo de experiencias abren el espectro frente a las posibilidades que se pueden explorar para su desempeño profesional, develando capacidades asociadas a la identificación de problemas susceptibles de ser investigados como también actitudes para la interacción con las comunidades que facilite el acceso a fuentes de información, en palabras de Boaventura “*un campo de experiencias sociales posibles*” (2006, p. 88).

Pero estas posibilidades no solo brindan una apertura temática a los estudiantes, sino que también permiten a la comunidad encontrar en la investigación la ruta posible que permite utilizar el conocimiento para la gestión en su territorio, así como demandar a las Instituciones de Educación Superior ejercicios

desde diferentes perspectivas disciplinares que contribuyan al ejercicio reflexivo de su propia realidad.

De esta manera, la investigación fuera del aula logra incidir tanto en el proceso de construcción de conocimiento de los estudiantes como también en las prácticas de las comunidades con las cuales se realiza.

Sin embargo, hay una discusión epistemológica que aún desde la academia no está saldada y es la relación de la investigación y la intervención. En ocasiones los resultados de investigación dan entrada a la implementación de programas o proyectos que buscan mejorar las condiciones de vida de las comunidades. Así mismo, los proyectos de intervención exponen asuntos que requieren de mayor análisis que permita explicar sus causas y que solo es posible a partir de un ejercicio investigativo. Pero la articulación de investigación e intervención pareciera estar fuera de contexto.

Pese a esto, hay propuestas que se atreven a desafiar dichos criterios buscando generar, a partir de acciones de intervención, un mayor diálogo con las comunidades con las cuales trabajan, con el fin de generar transformaciones en el mediano y largo plazo. En ello la investigación acción participación cumple un interesante papel pues da un lugar protagónico a las comunidades con las cuales se trabaja, como agentes colaborativos en el cual pretende “*producir conocimiento para la práctica social y política: no se estudia nada porque sí*” (Fals Borda, 2015, p. 279).

Resultado de ello es un ejercicio fuera de aula de un curso de Intervención social⁴⁷ que fue contribuyendo a la elaboración de un proyecto de investigación acción participación que se consolida como proceso, y en el cual, tanto los investigadores, que en su momento eran estudiantes, y los jóvenes con los cuales se trabajó en el barrio Nuevo Occidente de la ciudad de Medellín, aportan desde su lugar y experiencia en la interacción. Esta propuesta se sustentó en tres principios de la IAP: el compromiso metodológico, que permite reflexionar críticamente sobre el origen del conocimiento científico; la inserción, como el acercamiento del investigador hacia la comunidad tratando de ir más allá; y, finalmente, la relación sujeto- sujeto, de acuerdo con la crítica de la relación sujeto-objeto (Fals, 1986) que la investigación tradicional ha hecho desde un lugar de jerarquía del investigador.

47 Estos cursos fueron propuestos y realizados por los profesores Jaidier Camilo Otálvaro y Adrián Álvarez del programa de Sociología en el año 2016

En este proceso, la reciprocidad de las prácticas anuló las jerarquías entre las diferentes experiencias sociales y dio lugar a la transformación de los significados de vida de los jóvenes, quienes vieron posible trascender la realidad y ampliar los horizontes en la conjugación de tiempos y oportunidades.

Oportunidades para la intervención social

Si bien en el apartado anterior se describía el ejercicio fuera de aula desde la intervención social que deriva en un proyecto de investigación, en este daremos lugar a la experiencia desde la investigación que deriva en proyectos de intervención. Sin embargo, para lograr que esto ocurra es necesario que la comunidad con la cual se trabaje asuma los compromisos y se identifiquen los espacios y la población a intervenir, generando una demanda que busca una respuesta institucional en muchos casos.

El ejercicio de investigación que buscaba identificar los imaginarios de futuro en el corregimiento de Nueva Colonia, si bien fue reconfigurando los objetivos de los proyectos de los estudiantes, en un año logró establecer alianzas con sectores de la población. Así se reconoció el trabajo realizado y se convirtió en fuente de consulta para instituciones que buscaban focalizar allí su trabajo. Además, estos proyectos articularon a algunos estudiantes en los cuales identificaron capacidades a fortalecer en espacios alternativos de formación.

Estas propuestas se lograron, tanto entre instancias al interior de la universidad, como con Facultades e Institutos, y con entidades privadas que venían realizando acciones de intervención. Una de ellas derivó en el proyecto de extensión de la Facultad de Ingeniería el cual se apoyó en aprendizajes metodológicos de la disciplina para interactuar con la comunidad de manera que pudiera pensarse de manera colectiva una propuesta de ingeniería social.

De otra parte, este proceso también se articuló a una propuesta de intervención entre la universidad y una empresa privada⁴⁸ que buscaba darle continuidad al proceso iniciado con la comunidad, pero también replicarlo en la comunidad el corregimiento Puerto Girón del municipio de Apartadó. Se constituyó, además, un punto de referencia para pensar los modelos de gobernanza necesarios

48 El proyecto fue una propuesta elaborada de manera conjunta entre el Instituto de Estudios Regionales, el Departamento de Sociología y FUNDAUNIBAN.

para la implementación de megaproyectos portuarios⁴⁹, teniendo en cuenta que, tanto la comunidad de Nueva Colonia en Turbo, como la de Puerto Girón en Apartadó, ambos en el departamento de Antioquia, serían las más afectadas.

Aunque la pregunta de investigación inicial sobre la proyección de la comunidad en relación a estos modelos de desarrollo, en un inicio se corría el riesgo de sesgar la información hacia este megaproyecto, pero se logró distanciar y ampliar el imaginario de futuro a otras variables y perspectivas, dado el principio de autonomía desde el cual se hizo el ejercicio. Pese a ello, la información ha sido considerada para profundizar elementos clave que puedan mitigar la afectación en estos territorios.

Conclusiones

El ejercicio pedagógico fuera del aula permite avanzar en la lectura de la realidad social por parte de los estudiantes, trascendiendo el lugar de espectadores en un proceso de inmersión que genera mayor compromiso y responsabilidad ética y social con la sociedad.

Para el docente constituye un desafío en tanto logre cumplir realmente con los contenidos de aprendizaje propuestos en el curso, evitando la dispersión y garantizando la validez de la información recolectada hacia un ejercicio de investigación riguroso y de calidad en los términos de la formación.

Es importante reconocer las posibilidades de pensar de manera más integral los ejes misionales de la universidad, investigación, docencia y extensión, de manera que se conviertan en piezas interactuantes que apunten hacia la construcción de conocimiento que sea pertinente socialmente, que responda a problemáticas a contextos sociales locales y globales y que tenga el carácter formativo. Incluso ir más allá y pensar en programas de investigación articulados a problemáticas regionales y globales y en su centro, la formación para investigar y transformar las realidades sociales desde perspectivas ético-políticas fundamentadas en la igualdad, en la participación y en la responsabilidad social,

49 En la región de Urabá se consolidan dos mega proyectos portuarios Puerto Pisisí y Puerto Antioquia, ambos en el municipio de Turbo. El primero a desarrollarse sería Puerto Antioquia, el cual es en alianza de la Gobernación de Antioquia, la empresa privada y la banca internacional.

académica y gubernamental de asegurar condiciones dignas y servicios sociales para la población, especialmente, la más vulnerable.

Referencias

- Berger, P. y Luckmann, T. (1967): La construcción social de la realidad (Buenos Aires, Amorrortu).
- Castoriadis, C. (2005). Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto. Barcelona: Editorial Gedisa.
- De Sousa Santos, B. (2006). Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Perú: UNSM.
- Fals, O. (1986). El problema de cómo conocer la realidad para transformarla por la praxis (4ª ed.) Bogotá: Tercer Mundo editores.
- Fals Borda, O. (2015). Una sociología sentipensante para América Latina / Orlando Fals Borda; antología y presentación, Víctor Manuel Moncayo. - México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO.
- Freire, P. (1975). Pedagogía del oprimido. México: Siglo Veintiuno.
- Olaf, K. (2012). Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder. En: En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. Barcelona: Gedisa.

Capítulo 7

Juntarnos para la
reflexión: devolución
creativa en la
formulación de
categorías referentes
en la relación de
comunicación y
construcción de paz

Melba Patricia Quijano Triana

MELBA PATRICIA QUIJANO TRIANA / *Doctora en Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Comunicadora Social, Magíster en Planificación y Administración del Desarrollo Regional de la Universidad de Los Andes. Asesora, investigadora y académica en el campo de las ciencias sociales, con énfasis especial en la comunicación para el cambio social. Ha acompañado a comunidades en procesos de desarrollo y paz en áreas afines a la planeación participativa, la apropiación social de medios y la creación de estrategias comunitarias en comunicación.*

Introducción

La apropiación social de los medios y los procesos de colectivización de la comunicación en contextos de conflicto armado, hacen de Colombia un país particular cuando se trata de analizar la relación de comunicación y construcción de paz.

Atendiendo a esta particularidad, en el marco del proceso investigativo de una tesis doctoral⁵⁰, se asumió la relación entre comunicación y paz como unidad de análisis de la tesis y como unidad de observación. Fueron seleccionadas tres experiencias colectivas y comunitarias de comunicación del país: La Escuela Audiovisual Infantil de Belén de los Andaquíes, en el departamento de Caquetá; el Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21, en el Carmen de Bolívar (Colectivo CMM); y la Corporación para la Comunicación Ciudad Comuna de Medellín.

Durante el proceso investigativo de la tesis, en el segundo semestre de 2015, se desarrolló la ‘Caracterización de experiencias colectivas y comunitarias de comunicación, para pensar la construcción de paz’. La caracterización, cuyos resultados fueron entregados en febrero de 2016, expuso unas categorías descriptivas en cuanto a saberes conceptuales y metodológicos de la relación de comunicación y paz que establecían estas experiencias colectivas. Estos resultados, aunque se socializaron por medio de un video⁵¹, no fueron debatidos ni mucho menos analizados en conjunto con las experiencias protagonistas de este proceso investigativo.

Por ello, en la intención de proponer un espacio de encuentro y retroalimentación del proceso investigativo desarrollado en el marco de la tesis doctoral, fue presentada una propuesta de investigación en la *Convocatoria de Estímulos 2018* del Ministerio de Cultura, en la cual, por primera vez, se ofertaba una beca dedicada al *Apoyo de la Investigación en Comunicación*.

El proyecto de investigación presentado a esta convocatoria fue denominado ‘Juntarnos para la Reflexión: Devolución Creativa en la formulación de categorías referentes en la relación de comunicación y construcción de paz’ y en

50 ‘Pensar y hacer la comunicación en clave de paz. Experiencias colectivas y comunitarias de comunicación en Colombia’. Tesis doctoral en construcción. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Plan de tesis aprobado por el Consejo Directivo en sesión del día 4 de Julio del 2016.

51 Los recursos dispuestos por el Ministerio de Cultura permitieron desarrollar el trabajo de campo para el proceso investigativo con cada experiencia, pero no se contemplaron para un proceso de socialización con las experiencias. El video surgió como producto adicional que realizó la investigadora para mostrar los resultados de la caracterización, por ello fue dispuesto de manera pública a través de la plataforma youtube. En este link se puede acceder al video: <https://www.youtube.com/watch?v=c0zFkdVo8ic>

este se concentraba la atención en el ejercicio de la Devolución Creativa, como instancia para analizar y validar los resultados obtenidos durante el primer momento investigativo de la tesis. La propuesta resultó ganadora⁵² y en su corto tiempo de ejecución (5 meses) se estableció como una propuesta de tránsito de un proceso descriptivo particular de la Caracterización, a un momento analítico y de formulación colectiva de unas hipótesis o categorías concluyentes que permitieran establecer nuevos referentes en la relación comunicación y construcción de paz en Colombia.

Este proyecto, basado en la devolución creativa, tuvo dos referentes importantes: el primero, asumir este proceso de devolución en relación al concepto de comunicación como proceso de diálogo, interacción, encuentro, significación, reflexión y creación colectiva que va más allá del activismo mediático e informativo.

El segundo, entender que la devolución creativa se reconoce como una estrategia de diálogo de saberes en la que se instalan procesos democráticos de construcción del conocimiento, que permiten a las ciencias sociales y particularmente a la comunicación como campo de estudio, abrirse a los debates en relación a los procesos epistemológicos de las ciencias sociales, como bien lo sugiere Boaventura de Sousa Santos:

Hoy vivimos un problema complicado, una discrepancia entre teoría y práctica social que es dañina para la teoría y también para la práctica. Para una teoría ciega, la práctica social es invisible; para una práctica ciega, la teoría social es irrelevante (2006, p.16).

Teniendo presente estos referentes, a continuación, se comparten algunas reflexiones generales sobre el proceso metodológico y los resultados obtenidos en la ejecución del proyecto.

52 En la Resolución No. 1820 del 8 de Junio de 2018 la propuesta se anunció como ganadora entre cuatro becas otorgadas a nivel nacional. El proyecto fue presentado por el Grupo Constituido 'Región en Convergencia' conformado por Melba Quijano (Investigadora Principal), Leonardo Jimenez (Coinvestigador) y la participación de Daniela Bruno en calidad de Tutora de la Investigación.

Desarrollo metodológico de la Devolución Creativa

Conversar con las experiencias, escuchar sus planteamientos, descubrir sus intereses, exponer sus reflexiones y en general, dejar que la teoría emerja en función del análisis de sus prácticas, son, en conjunto, acciones particulares al enfoque investigativo basado en la teoría fundamentada caracterizada porque

Se basa en un procedimiento de análisis creado con el propósito de generar conceptos y desarrollar teoría a partir del material procedente del estudio de casos. Esta teoría no constituye un método o una técnica específica, sino que es más bien un estilo de hacer análisis cualitativo. (Jones et al., 2004, p.48)

En este sentido, el proyecto de Devolución Creativa asumió por igual el enfoque cualitativo para la recolección, procesamiento y análisis de datos. A este proceso, la teoría fundamentada le aportó el rigor del análisis de los datos cualitativos a partir de un método inductivo y descriptivo de investigación, en el cual la relevancia cualitativa radica en que estos métodos *“pueden usarse para explorar áreas sustantivas sobre las cuales se conoce poco o mucho, pero se busca obtener un conocimiento nuevo”* (Strauss & Corbin, 2002, p.12)

La Devolución Creativa proviene de un enfoque metodológico que está relacionado con una perspectiva implicativa de investigación construida a partir de los aprendizajes de la Investigación-Acción y en especial, de la perspectiva dialéctica. Estas metodologías surgen como una alternativa en sintonía con el giro académico orientado a la reivindicación de los saberes decoloniales y al desarrollo de otras epistemologías.

En la perspectiva implicativa de investigación, el conocimiento se configura a partir del tecnicismo y rigurosidad de la academia, en fusión de los saberes y aprendizajes particulares de los movimientos sociales o prácticas comunitarias. En este sentido, sobre la relación que se sugiere entre las metodologías implicativas y los movimientos sociales, Tomás Villasante (2006) expone:

Es el posicionamiento de “acción-reflexión-acción” en un espiral que se va abriendo con las propias realizaciones prácticas. Lo primero es sentir o convivir el problema, es asombrarse y poner

cuerpo y energía y pasión a lo que se nos plantea. Todo lo más alejado de un distanciamiento frío, que además de imposible, solo nos mete en otros prejuicios peores (...) la praxis comienza con ciertas dosis de vivencias, implicaciones, y sigue luego con las reflexiones auto-críticas y críticas que entran en juego entre sí. (p. 382)

La ruta metodológica de la Devolución Creativa, en cuanto a métodos y técnicas, se basó en el análisis documental, observación y en la realización de un Encuentro Taller de Devolución Creativa que, como técnica, asumió los planteamientos sugeridos por Ghiso (1999) sobre el taller investigativo, del cual el autor afirma que es “*un dispositivo para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis -o sea para hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes-, para hacer deconstrucciones y construcciones*” (p.142).

En general, el proceso metodológico se dividió en tres momentos centrales: 1) Validación participante, 2) Devolución Creativa y 3) Socialización Vinculante.

Momentos desarrollo metodológico proyecto		
Juntarnos para la reflexión		
Validación participante	Devolución Creativa	Socialización Vinculante
Lectura crítica: resultados caracterización	Encuentro Taller con delegados de las experiencias comunitarias de comunicación.	Construcción de Documento Final (Evidencia de hipótesis explicativas y su relación con la construcción de paz) - Socialización resultados en evento y producción de video.

Tabla No.1: Descripción Metodológica Proyecto

La validación participante hacía referencia al primer momento del proceso investigativo, en el cual cada una de las experiencias colectivas analizaron la información obtenida durante la Caracterización, creando para ello un documento, tipo instructivo, que orientó el ejercicio colectivo de validación y actualización de la información.

El taller de devolución creativa se refirió, en estricto, al momento del taller en el que se realizó la retroalimentación por cada experiencia del proceso desarrollado en la validación participante, seguido de un proceso de formulación y debate de las categorías analíticas concluyentes de la relación de comunicación y construcción de paz.

Finalmente, el momento de socialización vinculante con el que cerró este proceso investigativo, se desarrolló a partir de dos apuestas particulares: La primera, referida al momento de entrega de la producción audiovisual que documenta la memoria y resultados proyecto; y la segunda, la socialización los resultados de este proceso investigativo durante el Festival Audiovisual de los Montes de María.

Validación participante

Hace referencia al momento previo al Encuentro Taller de Devolución Creativa en el que las Experiencias se analizaron a partir de la información recolectada en la Caracterización, en aras de establecer un trabajo de actualización y validación de la información documentada por cada experiencia.

Siguiendo las pautas ofrecidas en un documento instructivo que orientó el desarrollo de la lectura crítica, las Experiencias conocieron con anticipación los resultados de esta Caracterización, como proceso descriptivo inicial, a partir de cuatro categorías descriptivas en las que se configuró la información por cada Experiencia: Configuración, Metodología, Sujetos Participantes y Construcción de Paz.

En general, el proceso de Validación Participante desarrollado a través de la lectura crítica se sugirió en tres momentos:

- Lectura individual y resolución de preguntas
- Socialización y debate colectivo de las respuestas
- Registro audiovisual Producción Video Colaborativo

Sobre el primer momento se le propuso a cada Experiencia que las personas responsables de ella leyeran individualmente el texto de la Caracterización y que respondieran a una serie de preguntas para ser socializadas en el segundo momento. También se les recomendó la posibilidad de hacer cambios en el texto, conforme a datos de actualización o precisión que fueran surgiendo durante la lectura. Las preguntas orientadoras de la lectura crítica estaban igualmente relacionadas en el documento instructivo.

Para el momento de socialización y debate, se le sugirió a cada Experiencia realizar un espacio colectivo, tipo mesa redonda, en el que pudieran participar las personas que leyeron el texto de la Caracterización y de esta manera compartieran sus impresiones y respuestas de las preguntas sugeridas en el instructivo de lectura crítica.

Alternando el desarrollo de la socialización y el debate al documento de Caracterización, se le pidió a cada Experiencia hacer un registro audiovisual de este momento en aras de aportar colectivamente a la construcción del video colaborativo propuesto como evidencia de la memoria y resultados del proyecto de Devolución Creativa.

En la siguiente tabla se expone una síntesis de la relación de información que encontraron las Experiencias en cuando a las categorías descriptivas relacionadas en el documento de Caracterización enviado.

Dimensiones, preguntas orientadoras y definiciones de las categorías descriptivas			
Categoría	Dimensiones	Preguntas orientadoras	Definición
Configuración	1. Constitución 2. Estructura organizativa 3. Liderazgos 4. Territorio	¿Cómo se crean estas experiencias, por qué surgen, qué se proponen?, ¿quiénes lideran estas experiencias?, ¿qué relación establecen son los territorios en donde surgen?, ¿qué estructura organizativa poseen?, ¿cómo se relaciona esta estructura organizativa con lo que hacen?	Explora los contextos y condiciones particulares al desarrollo de cada experiencia comunitaria de comunicación, haciendo especial énfasis en la relación que tienen con el territorio como referente de lugar que ofrece una apropiación vivencial, al tiempo que otorga sentido a sus prácticas de comunicación. Esta categoría también aborda la estructura organizativa, los espacios de planeación y las formas de funcionamiento en que cada experiencia sustenta sus procesos comunitarios.

Metodología	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lo que hacen 2. Prácticas de comunicación 3. Rutas pedagógicas y metodológicas 4. Principios de acción 	<p>¿Qué hacen las experiencias en sus territorios?, ¿qué tipo de acciones comunicativas desarrollan?, ¿qué medios de comunicación apropian?, ¿cuáles son las rutas metodológicas que crean las experiencias en sus prácticas y medios de comunicación?, ¿cuáles son sus pedagogías y didácticas en sus acciones de formación?, ¿qué principios, procesos o apuestas estratégicas apropian?</p>	<p>Da cuenta de las prácticas de comunicación y de la apropiación social de los medios que desarrollan las experiencias en sus territorios. Esta categoría evidencia las apuestas pedagógicas de cada experiencia, resaltando la menra como conjugan sus didácticas, saberes e intenciones de sus creaciones mediáticas y sus prácticas de comunicación.</p>
Sujetos participantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Públicos 2. Vinculación 3. Cambios generados 	<p>¿Quiénes se involucran a estas experiencias?, ¿cómo interactúan con las prácticas de comunicación y con la apropiación social de los medios?, ¿cómo son nombrados o reconocidos por cada experiencia?, ¿qué cambios se generan en estos sujetos participantes?</p>	<p>Evidencia quiénes se involucran y cuáles son los públicos que convocan estas experiencias de comunicación. Expone una relación de las personas o grupos que se vinculan de manera voluntaria y se asumen como protagonistas de las acciones comunicativas y mediáticas realizadas por las experiencias de comunicación.</p>
Construcción de paz	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concepto 2. Metodología 	<p>¿Cuál es el concepto de comunicación para la paz que asumen estas experiencias comunitarias y colectivas?, ¿cuáles son sus procesos metodológicos cuando se reconocen como constructoras de paz en sus territorios?</p>	<p>Es una categoría de carácter relacional que da cuenta de la manera como se concibe el aporte de la comunicación en la construcción de paz en términos conceptuales y metodológicos.</p>

Tabla No.2: Síntesis de las categorías descriptivas expuestas en el documento de Caracterización

Taller de Devolución Creativa

Este segundo momento de la metodología está relacionada con el Encuentro Taller en el que participaron representantes de las Experiencias. Este evento se desarrolló a finales del mes de septiembre de 2018 en la ciudad de Medellín, contando de paso con el apoyo logístico de la Corporación Ciudad Comuna, quienes se asumieron como anfitriones del encuentro.

Al evento asistieron un total de 12 personas entre invitados de las experiencias y el equipo de producción audiovisual previsto para la producción del video que documentó la experiencia del proceso de devolución creativa. Cabe destacar que el evento permitió que, por primera vez, estas Experiencias comunitarias y colectivas de comunicación se encontraran en un mismo espacio para el reconocimiento de ellas, la reflexión sobre sus trayectorias y sus metodologías y, en especial, para exponer sus diferentes abordajes de la relación de comunicación y construcción de paz.

En la agenda prevista durante los dos días del evento, se contemplaron cinco momentos: a) Encuadre; b) Mesa redonda para la socialización de la lectura crítica; c) Trabajo por experiencias para el análisis de las hipótesis explicativas; e) Trabajo interexperiencias para la creación de un gráfico representativo a la construcción de paz; y e) Cierre del encuentro.

El momento de encuadre permitió presentar a los participantes y socializar los objetivos del evento enmarcados en el concepto de Devolución Creativa y su relación con la construcción de la tesis doctoral. Pasado el momento de encuadre, y en disposición de trabajo tipo mesa redonda, se procedió a la socialización de cada experiencia, teniendo en cuenta las preguntas sugeridas en cada categoría, de acuerdo a las instrucciones dadas en el documento instructivo de lectura crítica.

La socialización de la lectura crítica tomó más tiempo de lo previsto- Esta actividad concentró la atención del primer día, analizando con ello solo las categorías de Configuración, Metodología y Sujetos Participantes. En general, las categorías y la información que en ellas se consolidaron fueron bien recibidas por las experiencias. No obstante, en la categoría de configuración, la atención se concentró en la actualización de la información de las líneas de tiempo y en la vinculación en ella de hitos históricos fundantes, que a criterio de los representantes de la Escuela de Belén de los Andaquíes y del Colectivo

de Comunicaciones Montes de María, no fueron evidenciados por quienes desarrollaron estas líneas de tiempo.

Durante la socialización de la categoría de Metodología, las experiencias abrieron el debate sobre los encuentros y los desencuentros con la academia en relación al sentido de la producción de conocimiento. Así mismo, el debate sugerido también se planteó alrededor de la apropiación social de medios, las apropiaciones conceptuales de la Educación Popular y los procesos pedagógicos desarrollados por cada Experiencia.

La categoría de Sujetos Participantes fue igualmente bien recibida, aunque a partir de ella quedaron expuestas otras formas de denominar a estos sujetos participantes y para algunas Experiencias, como fue el caso de Ciudad Comuna, a través de esta categoría reconocieron los cambios que ha tenido la organización en cuanto a esos sujetos participantes, debido a las dinámicas institucionales que en los últimos años han promovido la rotación e incluso reubicación de quienes representaban los procesos de reivindicación del territorio en la Comuna 8.

La categoría de Construcción de Paz, abordada en la mañana del segundo día, permitió hacer una reflexión sobre el concepto y las metodologías planteadas a partir del análisis general de la trayectoria de las experiencias. En conjunto, las Experiencias manifestaron estar de acuerdo con estas reflexiones sobre la construcción de paz, destacando la mediación que ellas realizan en esos procesos de territorialización o construcción social del territorio a partir de sus prácticas de comunicación. Cabe destacar que a esta categoría la Escuela Audiovisual sugirió una pregunta que constató la centralidad dada al territorio en el análisis de esta categoría. La pregunta fue: ¿Cuáles serían las agendas de estos medios para poner en el postacuerdo?

En el tercer momento del Encuentro Taller, definido como trabajo por experiencias para el análisis de las hipótesis explicativas, cada formulación de hipótesis estaba acompañada de unas preguntas problematizadoras sobre estas hipótesis, las cuales eran resueltas por los representantes de las experiencias.

Como se expone en las siguientes imágenes, cada experiencia analizó las hipótesis explicativas y respondió a las preguntas sugeridas teniendo en cuenta los *pos* *it* de colores previamente asignados: Escuela Audiovisual Infantil (verde-amarillo); Ciudad Comuna (naranja) y Colectivo Montes de María (rosado). Algunas hipótesis fueron analizadas en términos de su redacción.

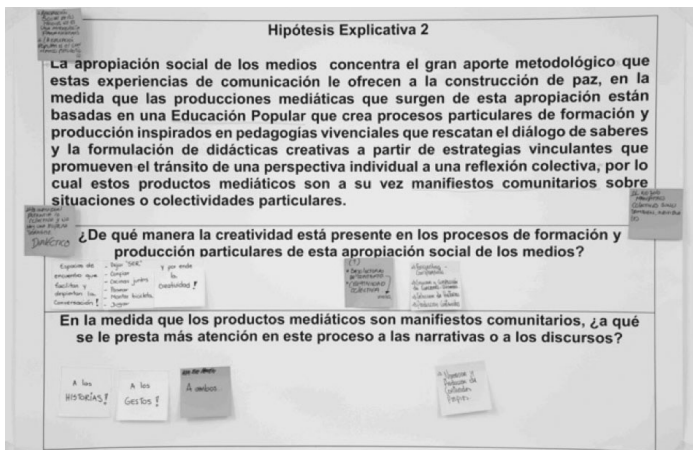
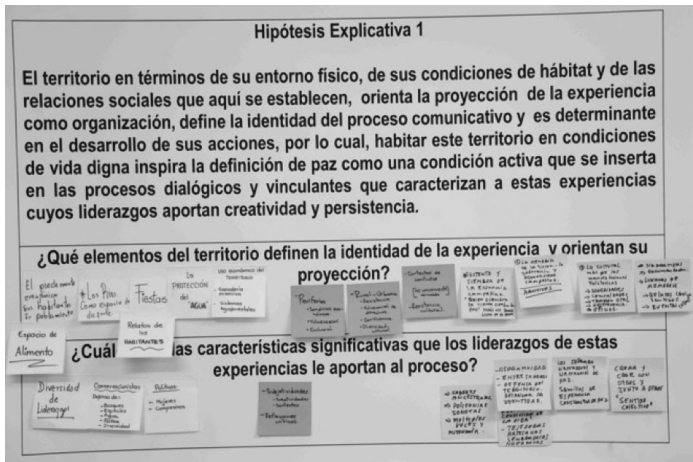


Imagen No1. Intervención de las hipótesis explicativas analizadas por las Experiencias

En la formulación de las hipótesis explicativas, la categoría de construcción de paz fue puesta en relación con las demás categorías (Configuración, Metodología y Sujetos Participantes). Este relacionamiento surgió a la luz de los resultados del proceso de la Caracterización, para la cual la categoría de construcción de paz se fue evidenciando como una categoría relacional.

Así mismo, atendiendo las orientaciones de la Teoría Fundamentada sobre el análisis que se sugiere al muestreo y recolección de datos, este relacionamiento de la categoría de construcción de paz con las demás categorías respondió a una reflexión concluyente como investigadora, ya que es precisamente en la codificación axial como sugieren Strauss & Corbin (2002) en donde “el investigador

busca incidentes que demuestren el rango o variaciones de las dimensiones de un concepto y las relaciones entre conceptos” (p. 229).

En conclusión, surgieron tres hipótesis explicativas que fueron igualmente analizadas, estas son:

Hipótesis Explicativa No. 1: El territorio en términos de su entorno físico, de sus condiciones de hábitat y de las relaciones sociales que aquí se establecen, orienta la proyección de la experiencia como organización, define la identidad del proceso comunicativo y es determinante en el desarrollo de sus acciones, por lo cual, habitar este territorio en condiciones de vida digna inspira la definición de paz como una condición activa que se inserta en los procesos dialógicos y vinculantes que caracterizan a estas experiencias cuyos liderazgos aportan creatividad y persistencia.

Hipótesis Explicativa No. 2: La apropiación social de los medios concentra el gran aporte metodológico que estas experiencias de comunicación le ofrecen a la construcción de paz, en la medida que las producciones mediáticas que surgen de esta apropiación están basadas en una Educación Popular que crea procesos particulares de formación y producción inspirados en pedagogías vivenciales que rescatan el diálogo de saberes y la formulación de didácticas creativas a partir de estrategias vinculantes que promueven el tránsito de una perspectiva individual a una reflexión colectiva, por lo cual estos productos mediáticos son a su vez manifiestos comunitarios sobre situaciones o colectividades particulares.

Hipótesis Explicativa No. 3: La paz como condición activa de estas experiencias de comunicación se evidencia en el ser comunitario que, al vincularse libremente como individuo, interactúa y se asume como colectividad, valorando su diversidad y aceptando la diferencia; con lo cual, estas experiencias asumen la producción mediática y sus procesos de formación, como escenarios de una acción política en la que el ser comunitario se transforma y es formado en sujeto político que se visibiliza al tiempo que se manifiesta en relación a su apropiación territorial.

El cuarto momento del Encuentro Taller permitió que se desarrollara un trabajo inter-experiencias para la creación de un gráfico representativo a la construcción de paz. Utilizando un juego de palabras entregadas, y con la posibilidad de quitar o poner nuevas palabras, cada grupo ideó una representación gráfica que pusiera

en relación estas palabras con la construcción de paz, respondiendo a la pregunta que motivó la creación del gráfico: ¿cuál es la ruta metodológica que han asumido estas experiencias en su relación con la construcción de paz?

Estas palabras y frases surgieron del proceso investigativo⁵³, por ello se consideraron como palabras claves. Algunas de estas palabras fueron reemplazadas por otras aportadas por las Experiencias durante el trabajo grupal y otras palabras fueron complementadas. Los gráficos resultantes, además de la forma establecida (no jerárquica ni unidireccional más bien rizomática), tienen en común la identificación del territorio como elemento central a esta construcción de paz.

A continuación, se exponen los gráficos obtenidos durante este momento del taller. Es importante destacar que en los gráficos se evidencia la inclusión de palabras nuevas como alimento, memoria, identidad, relatos, entre otras. Se destaca, también, la centralidad dada al territorio como palabra de convergencia y creación a la vez.



53 Las palabras entregadas a manera de tarjetas marcadas fueron: Manifiestos comunitarios, fomento a la confianza, cruzar redes de solidaridad, investigación participante, apropiación social de medios, desarrollo de la creatividad, narrativas alternativas, autonomía, individual /colectivo, sujetos participantes, paz activa, liderazgos, metodología, educación popular, construcción de conocimiento y crítica, territorio, crear/apropiar, redes de solidaridad.

Por último, se consideró un ejercicio de socialización presencial durante el desarrollo del VII Festival Audiovisual de los Montes de María (FAMMA) en el Carmen de Bolívar del 25 al 29 de Octubre, cuyo tema central fue el Cuerpo y Territorio. La presentación realizada se desarrolló el 25 de octubre. En el evento se tuvo la oportunidad de compartir escenario con otros investigadores y docentes, quienes también estaban socializando resultados de investigaciones y entre las cuales el elemento común era el aporte que este tipo de experiencias, como el del Colectivo de Comunicaciones de los Montes de María ofrecía a la construcción de paz territorial.

En el marco de la extensa agenda de actividades previstas en el FAMMA, concentradas casi todas en el auditorio de la Escuela de Música de Lucho Bermúdez, se llevó a cabo la socialización de resultados de este proceso investigativo ante un público compuesto en su mayoría por delegaciones de los diversos Colectivos de Comunicaciones que existen en el territorio montemariano, así como también, delegaciones de universidades regionales.

Conclusiones

El proceso metodológico expuesto sobre el proyecto de Devolución Creativa le permitió a la tesis doctoral a la cual estaba inscrita, adquirir un estatus de legitimidad necesario en su enfoque implicative de investigación, el cual la hizo particular frente a los desarrollos tradicionales de investigación doctoral.

Los temas centrales a la tesis doctoral como la construcción social del territorio, la colectivización de la comunicación para fortalecer el ethos democrático, la apropiación social de medios, ente otros, fueron enriquecidos durante el trabajo realizado en el Encuentro Taller para la Devolución Creativa.

De igual manera, a partir de lo experimentado en todo el proceso de devolución creativa queda implícita la recurrente necesidad de establecer el debate teórico académico sobre la producción de conocimiento y la relación que estos procesos puedan tener con las acciones particulares a cada Experiencia. Así, por ejemplo, durante el Encuentro Taller se evidenció una tensión entre las denominaciones que han surgido de los espacios académicos sobre el concepto de Educación Popular y los diversos abordajes metodológicos que sobre este concepto se han propuesto.

De manera particular, conforme a la larga trayectoria que tiene el Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21 (CMM) con su triada comunicación, educación y cultura, en el marco de la denominada ‘Comunicación Transformadora’, expusieron que han construido una ruta metodológica cruzada de lecturas de contextos e intuición, a la que le han sumado una fuerte convicción de creer que es de esta manera como se construyen metodologías de trabajo con las comunidades, pues en esencia, para el Colectivo CMM los contextos son determinantes para cualquier acción.

Nosotros no nos sentamos y dijimos vamos a coger a Freire y al otro, no. Nosotros hicimos la acción y luego se produjo la reacción, y esa reacción es transformadora desde la educación, desde la cultura y desde la realidad misma que estamos viviendo en estos contextos. Pero cuando uno encuentra después a Freire, Barbero, a todos esos teóricos de comunicación, nosotros comprendemos que eso que nosotros hacíamos lo estaban escribiendo otros. (Bayuelo, 2018. Encuentro Taller de Devolución Creativa)

Este reconocimiento de la práctica social antes que la teoría, como bien lo hiciera en su momento Luis Ramiro Beltrán⁵⁴ (2005), fue sugerido por el Colectivo como una reflexión crítica a la recurrencia académica de ‘encasillar’ las prácticas sociales en una u otra definición teórica, especialmente cuando se trata de procesos de formación comunitaria como los desarrollados por ellos.

De esta manera, el Colectivo CMM no se reconoce como una experiencia enmarcada en la Educación Popular, pero si se muestra cercana a los planteamientos de Paulo Freire, por ello, aunque sus estrategias o procesos metodológicos se sitúan en el escenario de la pedagogía de la comunicación como una educación problematizadora (Marques de Melo, 2008), prefieren no encasillar lo que hacen en denominaciones previas. El Colectivo CMM y en especial sus directivas, afirman que, muchas de estas estrategias de formación o de producción de medios por las cuales hoy día son reconocidos, no surgieron de las reflexiones teóricas *per se*, sino de la demanda, algunas veces urgentes, de acciones comunitarias requeridas para contrarrestar los efectos del conflicto armado.

54 En su texto *La Comunicación para el Desarrollo en Latinoamérica: Un recuento de medio siglo*, Luis Ramiro Beltrán afirma que la “práctica, ciertamente, antecedió a la teoría”, como preámbulo al análisis sugerido sobre los debates teóricos que acompañaron la llamada Comunicación para el Desarrollo. En: https://www.infoamerica.org/teoria_textos/lrb_com_desarrollo.pdf

Contrario a la crítica establecida por el Colectivo CMM sobre las denominaciones y ‘rotulaciones’, la Corporación Ciudad Comuna reconoció a la Educación Popular como su gran aporte metodológico. Para la Corporación, la apropiación social de medios que promueven se enmarca en la Educación Popular, principalmente en su proceso metodológico de diálogo de saberes, por ello esta experiencia compartió su reflexión al respecto:

Ciudad Comuna hizo un debate de metodologías, y hablábamos todo el tiempo de Educación Popular, pero en sí de esos principios ¿Qué salió? Recuerdo que salieron tres: 1) Estamos produciendo inéditos viables: aquí y ahora en este micro contexto está cambiando vidas. 2) La didáctica de Ciudad Comuna está muy orientada a la curiosidad epistemológica, de cómo producimos conocimiento a partir de la afloración de la realidad, de las preguntas, de vincularnos con situaciones particulares donde Ciudad Comuna tiene su campo de lectura que es el territorio, el barrio, la comuna, la gente que interactúa en ese espacio. 3) Más que enseñar conceptos estamos generando escenarios de diálogos de saberes. (Jiménez, 2018. Encuentro Taller de Devolución Creativa)

En general, conforme a la metodología participativa, vinculante e implicativa que orientó el proyecto de Devolución Creativa, se puede concluir que este proyecto le permitió a cada Experiencia auto-analizarse en relación a la producción de conocimiento, atendiendo la necesidad de reivindicar sus saberes particulares y de paso, plantearse una perspectiva autocrítica de estos procesos, ya que para algunas Experiencias la creación de productos tangibles que expongan y evidencien esta producción de conocimientos no está en el escenario de sus prioridades.

Finalmente, a partir de lo experimentado en el proyecto de Devolución Creativa, se logró poner en relación la comunicación y el periodismo de paz como dos escenarios distintos pero convergentes, especialmente cuando son analizados en relación a procesos comunitarios; es decir, apelando a la metáfora del reflector, se requiere darle luz y foco a la comunicación cuando esta se pone en relación con la construcción de paz.

Referencias

- Bayuelo, S. (2018). Socia fundadora y Directora Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21. Memorias Encuentro Taller de Devolución Creativa. Medellín 27 y 28 de Septiembre. Transcripción: Melba Quijano. [Grabación Digital]
- Beltrán, L.; (2005). La Comunicación para el Desarrollo en Latinoamérica: Un recuento de medio siglo. Documento presentado al III Congreso Panamericano de la Comunicación. Buenos Aires [en línea] Recuperado de https://www.infoamerica.org/teoria_textos/lrb_com_desarrollo.pdf
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. Revista Estudio sobre las Culturas Contemporáneas: Vol. V, núm. 9, Junio 1999, Universidad de Colima. México. 141-153. [en línea] Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>
- Jiménez, L; (2018). Socio fundador Ciudad Comuna. Memorias Encuentro Taller de Devolución Creativa. Medellín 27 y 28 de Septiembre. Transcripción: Melba Quijano. [Grabación Digital]
- Jones, D., Manzelli, H., Pecheny, M. (2004). La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana VIH/SIDA y con hepatitis C. En: Kornblit, A. (Coordinadora) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. (págs. 47-76). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Mardones, J.M. (2007) Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica. Tercera Edición. Anthropos Editorial, Barcelona.
- Pardo, R. (2010). La problemática del método en ciencias naturales y sociales. En: Díaz, E. (ed): *Metodología de las ciencias sociales*. Primera Edición. Editorial Biblos, Buenos Aires, 67-97.
- Santos, BdS (2006) Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social, Buenos Aires, CLACSO. Recuperado de: [en línea] Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/santos.html>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002) Bases de la investigación cualitativa Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Primera Edición. Editorial Universidad de Antioquia, Medellín.
- Villasante, T. (2006). La socio-praxis: Un acoplamiento de metodologías implicativas. En: Canales Cerón, M. (Coord-ed): *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Primera Edición. LOM Ediciones, Santiago de Chile, 379-403.

Quijano, M. (2016) Caracterización de experiencias colectivas y comunitarias de comunicación, para pensar la construcción de paz.

Quijano, M. (2018) Informe Final Proyecto Juntarnos para la reflexión: devolución creativa en la formulación de categorías referentes en la relación de comunicación y construcción de paz. Programa Nacional de Estímulos del Ministerio de cultura de Colombia- Dirección de Comunicaciones. Beca de Apoyo a la Investigación en Comunicación.

Capítulo 8

La sistematización, una emergencia epistemológica e investigativa desde el sur⁵⁵

Marco Raúl Mejía Jiménez

** Planeta Paz. Expedición Pedagógica Nacional*

55 Este texto debe ser leído como continuidad del libro *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento* y hace parte de un texto más amplio sobre nuevas metodologías de investigación que trabajo con los colegas Daniel Suárez, de Argentina; Benjamín Berlanga, de México, y Mario Rodríguez, de Bolivia.

MARCO RAÚL MEJÍA JIMÉNEZ / *Doctor Honoris Causa en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Es doctor del programa Interdisciplinario de Investigación en Educación y licenciado en Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Javeriana. Es uno de los pedagogos más reconocidos de Colombia y Suramérica, seguidor declarado del pensador brasileiro Paulo Freire y del movimiento de la Educación Popular.*

Mejía ha participado en el diseño, implementación y evaluación de numerosos proyectos y programas educativos como la Expedición Pedagógica Nacional, enmarcada en el Proyecto Planeta Paz. Actualmente viene pensando las categorías de Buen vivir y construcción de paz como elementos fundamentales para construir ciudadanías críticas y transformadoras.

La sistematización de experiencias no es una metodología unitaria y homogénea. Desde su emergencia han coexistido conflictivamente diferentes maneras de entenderla, así como razones para justificarla y perspectivas epistemológicas desde las cuales fundamentarla; de igual forma son múltiples maneras de operativizarla metodológicamente. La sistematización es hoy un campo intelectual, autónomo con respecto a otras prácticas sociales, culturales y educativas; ello se evidencia en la existencia de redes y programas permanentes, en la proliferación de publicaciones especializadas, de parte de grupos e instituciones que desean sistematizar sus prácticas y experiencias.

Alfonso Torres⁵⁶

56 Torres, A., Mendoza, N. C. *La sistematización de experiencias en educación popular*. En: Cendales, L., Muñoz, J., y Mejía, M. R. *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá. Desde abajo. 2013. P. 155.

Introducción

Esta cita de nuestro compañero de búsquedas nos sirve para encauzar este escrito. Muestra la manera en cómo esta problemática se ha venido generando con una fuerza propia y con particularidades que hacen visible, hoy, variadas comprensiones de ella, en una dinámica que la ha constituido con especificidad y que se sigue desarrollando en la emergencia de unas realidades profundamente ricas, que en el ejercicio sistematizador se siguen configurando desde la especificidad de nuestros territorios.

La sistematización como propuesta ha acompañado las prácticas de rebeldía político-cultural que se han desarrollado en América Latina a través de procesos de comunicación popular, teología de la liberación, filosofía latinoamericana, psicología social latinoamericana, teatro del oprimido, investigación-acción-participante, educación popular, educación propia e intercultural, así como de los diferentes grupos sociales que han construido una actora desde sus empoderamientos: afros, indígenas, mujeres, jóvenes, maestras y maestros, grupos LGBTI y muchas otras, que les ha permitido constituirse como corrientes del pensamiento, y realizar un ejercicio reflexivo sobre sus prácticas para dar cuenta de los supuestos cosmogónicos, epistémicos y políticos que los fundamentan y les dan vida propia en los territorios a lo largo y ancho de nuestra realidad.

Por ello, se podría decir que la sistematización se ha ido desarrollando en el acompañamiento y en el empoderamiento de las prácticas de rebeldía que han acompañado las luchas de diverso tipo que, a lo largo y ancho de América Latina, se han realizado en la segunda mitad del siglo XX, y lo transcurrido del presente, expresados desde lo humanamente diferente, lo culturalmente diverso y lo socialmente desigual.

Es así, como muchos de los desarrollos conceptuales de la rebeldía han sido ejercicios de sistematización de sus autores sobre procesos prácticos de acompañamiento y presencia con los grupos populares de nuestras realidades, lo cual ha devenido en concepciones variadas de ella en coherencia con las prácticas que se acompañaron y los marcos conceptuales de quienes las desarrollan.⁵⁷

57 Entre los principales estarían: Oscar Jara, Lola Cendales, Rosa María Zúñiga, Alfredo Ghiso, María Morgan, José Hleap, Juan Francisco Aguilar, Sergio Martinic, Alfonso Torres, Graciela Messina, Félix Cadena, Diego Palma, Benito Fernández.

Esto ha permitido mostrar cómo esa infinidad de prácticas nacidas, muchas de ellas con un soporte propio, que al intentar explicarlas se constituían en un diálogo de saberes con otros conocimientos, pero que lo hacían desde una identidad específica desde sus referentes contextuales y culturales. Ello abría un amplio espacio para profundizar en la manera en cómo en esas explicaciones estaban presentes miradas del mundo que daban cuenta de otras cosmogonías, otras epistemologías, diferentes y diferenciadas de aquellas por las cuales corrían los circuitos académicos de una institucionalidad social, cultural y educativa de corte euroamericano, aun en sus versiones críticas.

En ese encuentro, la sistematización comenzó a desarrollar propuestas metodológicas diversas y particulares, con otros soportes y formando a sus participantes en procesos no instrumentales, lo cual permitió la emergencia y la visibilización de esos aspectos ocultos por los caminos clásicos de la indagación y auscultación de esas realidades, para permitir a esos saberes populares, esa sabiduría tradicional, esos conocimientos ancestrales y los saberes identitarios manifestados y surgidos en las luchas y en la resignificación de nuestros quehaceres e identidades tomaban forma a través de diferentes lenguajes y narrativas, más propias de grupos y personas que participan de los procesos de sistematización.

Este ha sido un proceso lento, en cuanto ha significado ir reconociendo una problemática nueva, lo cual requiere afinar la mirada para poder dar cuenta de cómo eran reconocibles esos elementos en un ejercicio cuidadoso para ver las manifestaciones de las huellas de sus culturas y sus vidas, de un mestizaje cultural que ha dado forma a un ejercicio de reconocimiento de la interculturalidad como fundamento de la constitución de identidades en estos territorios.

Ese ejercicio desde las prácticas sociales situadas fue haciendo visibles unas formas particulares y fundamentadas sobre principios no dualistas, haciendo un ejercicio de complementariedad que al tener que hacer el esfuerzo por explicar desde esos otros modos de enunciación, fue encontrando que los lugares clásicos de aproximación debían ser ampliados y replanteados para dar cuenta de esos elementos que existían y era necesario explicar desde otras lógicas más en coherencia con las apuestas y las identidades que contenían.

En esa perspectiva, fueron emergiendo otras explicaciones del mundo y sus sentidos, en muchas ocasiones con nuevos lenguajes que daban cuenta también de cómo la singularidad de los actores incidía y mostraba un impacto específico en el tipo de práctica que se realizaba, el cual en el ejercicio sistematizador, era

posible observar en el tipo de saberes y conocimientos que se producían desde esa singularidad dada por la edad, la etnia, el género, las opciones sexuales, la clase, las discapacidades, etc.

Estas manifestaciones de diferencia y diversidad también fueron adquiriendo, a medida que se encontraban con esa riqueza, afinar las metodologías más allá de lo instrumental, los marcos conceptuales y las herramientas que nos permitieran dar cuenta y explicar el mundo y representarlo como propio. Requirió diseñar elementos que permitieran ver más integralmente cómo eran los actores. Para quien transitaba propuestas de transformar las realidades, de sus desigualdades y opresiones, le exigió, también, reconocer una historicidad que daba identidad, y por ello, la necesidad de profundizar en esas narraciones para buscar sentidos y explicaciones, para desaprender aquello en que habíamos sido formados, reconociendo en las enseñanzas, por ejemplo, de nuestros grupos originarios que “adelante es atrás” y “el presente se construye desde la ley de origen”, lo cual visibilizaba otro horizonte epistémico.⁵⁸

Este ejercicio planteó la necesidad de avanzar en el reconocimiento de una historia propia que nos va a permitir dotar de nuevos acercamientos y reconocer el nosotros como un ejercicio de intraculturalidad (diálogo de saberes) para la construcción de lo propio, pero ello no era posible sin una confrontación de saberes que nos diferenciara y reconociera en lo otro diferente y diverso. Es allí donde toma forma la interculturalidad, a la cual debemos ir con nuestro relato, el cual nos ubica frente a otras maneras de organizar las narraciones y otras tradiciones.⁵⁹

Estas dinámicas permitieron construir una autovaloración, en cuanto aprendimos no solo que teníamos algo que decir, sino a sospechar de las pretensiones de las teorías universales que eran ejercidos en ámbitos de poder, y saber y reconocer nuestra potencia basada en lo pluriverso, lo cual ha permitido la visibilización de un sur narrativo que había tomado forma en múltiples expresiones de este pensamiento latinoamericano que ahora también reconocíamos en Asia y África, mostrándonos esas otras maneras de explicar el mundo diferentes a la euronorteamericana.

58 *La educación propia en los resguardos de Riosucio, Caldas*. Bogotá. Planeta Paz. 2018.

59 Cendales, L.; Muñoz, J.; Mejía, M. R. *Pedagogías y metodologías de la educación popular*. Se hace camino al andar. Bogotá. Desde abajo. 2016.

Hacer caminos entre la resistencia y la reexistencia

El ejercicio sistematizador fue haciendo visible cómo esas visiones del mundo y sus imaginarios estaban vivas en las prácticas de muchos de los habitantes de nuestras realidades, pero no emergían o eran mantenidas como resistencia porque las dominaciones epistémicas, lógicas, lingüísticas, culturales habían hecho su trabajo de control negándolas.

Pero esto también requirió de propuestas metodológicas que replantearan esas formas clásicas de usarlas como universales en la investigación en sus diversas variantes, incluidas las críticas. Allí la realidad de una narración hecha desde los grupos subalternos como procesos y dinámicas de resistencia, que no habían encontrado sus narrativas para nombrarlo, logra su expresión desde sus particularidades contextuales e identitarias.

En estos procesos, a medida que se fue avanzando en prácticas de sistematización, ella se va convirtiendo en una propuesta que reelabora algunos métodos para investigar las prácticas desde miradas más comprensivas e integrales, permitiendo construir un campo al interior de la investigación, lo cual le significó entrar, también, en un diálogo-confrontación con las teorías vigentes, en cuanto esa manera universal de investigar nos había explicado, desde sus lógicas y procesos, y que, en la afirmación de lo universal, conseguía la invisibilización de nuestras singularidades por la dificultad que tiene para reconocer y valorar lo pluriverso y lo emergente. Esto mostró una nueva dificultad en cuanto estas explicaciones van a requerir incluir en ellas a los sujetos con los que coexisten las dinámicas sociales en sus prácticas.

De igual manera, la objetivización de lo natural, generada por su obsesión de objetividad, ha llevado a perder la manera en cómo, lo que se investiga, ha sido construido en otros mundos de sentidos y significados. Allí la sistematización mostró que es necesario dar cuenta de ellos, conjugando explicaciones y sentidos de los conocimientos, los saberes, las sabidurías y no solo de las disciplinas, lo cual no significa desconocer su método, sino su insuficiencia para dar cuenta de explicaciones más holísticas.

A medida que los diversos procesos de sistematización nos fueron acercando a formas de conocimientos y saberes más intraculturales, fueron emergiendo

organizaciones y explicaciones del mundo no reconocidas y que al colocarlas en su horizonte histórico están en las fuentes del Abya Yala que señalaba una unidad de lo humano y la naturaleza que se habían roto en la explicación euronorteamericana del mundo y que se había regado como forma universal a través de los sistemas culturales de socialización y educativos.⁶⁰

Encontramos con el Buen Vivir/Vivir bien en las comunidades actuales de los grupos originarios, claves que no solo dieron cuenta de que la separación sujeto-objeto era artificial sino que el determinismo traía consigo un alto componente de dominación, el cual en sus resultados prácticos era posible de ver en las consecuencias ambientales que vivía el planeta y en nuestras realidades aparecía una desintegración de la armonía de la naturaleza y por vía de sus prácticas, la negación de la diversidad como riqueza, además de que ese control se ejercía desde una visión antropocéntrica y patriarcal del conocimiento.

Los saberes y los lugares de la mujer en ese cuidado y unidad con la naturaleza que habían vivido por siglos también se rompía con la llegada de un conocimiento que, soportado en el pensamiento de orden racional y abstracto, medible, verificable y cuantificado, negaba las otras formas de conocer desde la emoción, desde lo volitivo, la intuición, en lo cual los procesos de sistematización mostraron una integralidad que no excluye lo racional pero sí invita a recomponer esa unidad del conocer humano en el sentido de que toda enunciación contiene a las otras que han sido mutiladas para dar forma a esa única forma de conocer.

Estos acercamientos críticos también construyeron múltiples emergencias de explicaciones que cada vez fueron dotando de mayor identidad y contenido a los procesos culturales de los saberes, de los conocimientos y las sabidurías, dando forma a lo propio como expresión de una tradición milenaria, por momentos negada y ocultada y que comenzaba a mostrarse como otro aspecto en donde tomaba forma la dominación capitalista en su proyecto de homogeneización biótica y cultural, con un relato universal por encima de culturas y territorios, haciendo de él el único que comenzó a tomar formas en nuestras realidades como un ejercicio de colonialidad a través del cual se controlaban mentes, cuerpos y deseos que termina siendo parte de la construcción subjetiva de quienes hemos sido educados en la institucionalidad escolar que intenta construir la tercera homogeneización del capitalismo, la de los procesos educativos y escolares.

60 Leyva, X.; Alonso, J.; y otros. *Prácticas otras de conocimiento. Entre crisis, guerras*. (Tomos I y II). San Cristóbal de las Casas, México. Cooperativa editorial Retos. 2015.

Esta mirada oculta una totalidad del mundo dejando de ver las discontinuidades en lo político con las cuales se teje la experiencia histórico-social llena de conflictos e inconsistencias que, en los ejercicios de sistematización, se ven como resultantes de la diferencia, la diversidad y sus manifestaciones en el ámbito de lo epistemológico y lo metodológico, y desde luego, transforma el entendimiento de la acción humana confrontando la naturalización de una sola narrativa, la cual es enunciada por las gentes de ese paradigma de poder cognitivo. Allí podemos afirmar que se comienzan a encontrar los embriones de otra racionalidad diferente y complementaria con la que ha predominado en occidente en los últimos 500 años, en donde la idea de diversidad se amplía a esas situaciones de pobreza crítica, desplazamiento, violencia, formas de campesinado, discapacidad, mostrando las formas culturales que se entretienen en ellos.⁶¹

Esto significa, también, en la esfera de lo político-metodológico la profunda sospecha de que nuestras luchas también tenían que ser enriquecidas en consecuencia con los hallazgos y emergencias que los procesos investigativos de las prácticas y la sistematización nos iba mostrando. Esto lleva a comprender que un lugar de constitución de ellas se da en el marco de resistencia y conquista de derechos, pero que había un nivel de resignificación mayor en cuanto las dinámicas de sistematización e investigación nos permitió dar cuenta de que lo visibilizado debía ir a las luchas y allí las identidades subsumidas y emergentes se constituían ahora como reexistencia.⁶²

Es en este ejercicio práctico transformador, desde la reexistencia y la resignificación, donde emergen con toda su potencialidad la necesaria complementariedad en donde lo visibilizado se constituye como otra narrativa con sus procedimientos, haciendo específicos saberes, sabidurías, conocimientos originarios, lo cual requiere trabajar desde otras matrices epistémicas y metodológicas pero no en forma autosuficiente, negando las otras maneras de conocer, propias del conocimiento científico, lo cual va a exigir en muchos casos, un ejercicio de diálogo de saberes para construir la complementariedad.

En las dinámicas de encuentro de los procesos sociales e identitarios con las nuevas teorías que surgían de esas rebeldías por dar forma a lo propio, que tiene un hito muy específico en nuestras realidades para la crítica al mismo pensamiento

61 Zibechi, R. *Movimientos sociales en América Latina. El mundo otro en movimiento*. Bogotá. Desde Abajo. 2017.

62 Rivera, S. *Oprimidos, pero no vencidos*. Ginebra. UNRISD. 1986.

crítico en la propuesta del peruano José Carlos Mariátegui⁶³, proponiendo un marxismo indoamericano, leer lo occidental en clave de nuestras identidades que muestra cómo va surgiendo como especificidad la práctica social, lugar en donde se concreta la diversidad cultural, social, epistémica, en cuanto ella en el actuar de las personas en sus territorios hacía real la singularidad de lo humano.

La práctica, otro lugar epistémico

Este acercamiento permitió encontrar también cómo el quehacer está orientado por un cruce cultural que constituye un universo de relaciones sociales que dan forma a subjetividades que hacen específica la diferencia y allí concurren hegemonía, poder, resistencia, identidades, todo ello manifestado en su práctica, lo cual hace específica la manera en cómo la sociedad está en el sujeto de práctica que tiene su manifestación en su acción (individuación).

En la perspectiva anterior, la práctica social de los sujetos en los territorios se convierte en el lugar donde se sintetizan las múltiples determinaciones de su vida, tanto del patrón del poder en el que vive, como de sus sueños de transformación. Por ello, se enfrenta a la mirada euronorteamericana que lo ve como el lugar contrario a la reflexión, carente de saberes y conocimientos, lo cual recuperado en el ejercicio de procesos de investigación-acción en la clave de Fals Borda, y profundizando en su propuesta, se va a la práctica inmediata de los sujetos y se reconoce a ella como fuente de conocimientos y saberes, y por lo tanto, ve cómo se realiza desde otros sentidos que deben ser auscultados para no resolverlo en los marcos teóricos de quienes acompañan la experiencia o de los asesores más academizados, para permitir la emergencia de esos saberes comunes, técnicos, cultos desde donde los sujetos desarrollan y le dan sentido y explicación a sus prácticas y permiten la unidad de sus mundos en saberes, sabiduría y conocimientos.

Por lo tanto, la sistematización y las diferentes metodologías emergentes para investigar las prácticas en nuestros contextos, se construyen desde unos nuevos sistemas de mediaciones sociales que han mostrado como resultado que ese esfuerzo por hacer visible la integralidad de esas prácticas genera otra mirada para

63 Mariátegui, J. C. 7 *Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Caracas. Fundación Biblioteca Ayacucho. 2007. Tercera edición.

conocer que nos aleja de la mirada disciplinaria de la producción del conocimiento gestada en la ciencia moderna. Y para lograrlo, el ejercicio de investigar las prácticas nos permite reconocer un saber experiencial comunicable a través de procesos de flexibilidad que muestra la crisis de las dinámicas de participación nombradas como intervenciones sociales, tan propias del paradigma antropocéntrico, lo cual ha llevado a la necesidad de reconocer la mediación que va a permitir que los actores de práctica se reconozcan como productoras y productores de conocimiento.⁶⁴

La práctica toma toda su potencia en cuanto hace visible la acción humana y sus múltiples determinaciones, siendo la unidad menor de esta, la cual al explicarse tiene que dar cuenta de cómo recrea saberes y conocimientos para darles respuesta a los contextos, a los territorios y a la manera en cómo los sujetos actúan entre ellos a partir de sus preconceptos y concepciones del mundo, que se reconocen como formas articuladas de saberes y no de ignorancia como tradicionalmente se mira desde los mundos de las disciplinas.

En esta perspectiva, estos saberes articulan en sus prácticas, sentidos orientados por las finalidades de los actores, que muestran mundos complejos posibles de reflexión e innovación, es decir, epistemológicamente vivos, evidenciando cómo práctica, acción, saber, conocimiento no son niveles ni dimensiones separadas de realidad y que conforman una unidad, un proceso vivo con capacidad de autoorganización, autocreación y, por tanto, de autonombramiento.

En esta lógica, la práctica deja de ser el lugar de la evidencia empírica de la teoría científico-social o aquello que debe ser nombrado o enunciado desde los discursos teóricos de las diferentes disciplinas y autores para dotarla de científicidad y rigor. Ahora, por vía de la sistematización y su investigación, se convierte en un nuevo lugar epistemológico para producir saberes y conocimientos, por lo tanto, para abordar la realidad y reconocer cómo ella puede ser

64 Expedición Pedagógica Nacional. No. 4: *Caminantes y Caminos*. Expedición Pedagógica en Bogotá. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica, Fundación Restrepo Barco. 2003.

Expedición Pedagógica Nacional. No.7: *Recreando rutas y senderos pedagógicos en Valle, Cali y región norte del Cauca*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad del Valle. 2005.

Expedición Pedagógica Nacional. No. 9: *Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Red pedagógica del Caribe. 2005.

narrada y elaborada desde las prácticas de los sujetos, así como los otros caminos investigativos lo han hecho desde la teoría, la experimentación, la acción, la autoreflexión, hoy nos emerge la práctica como ese nuevo lugar epistémico para construir procesos investigativos.⁶⁵

Este reconocimiento da sentido a la emergencia de estos saberes y conocimientos desde nuestras prácticas a partir de las dinámicas múltiples investigativa de ellas, y una de ellas, la sistematización. Esa visibilización permitida por ese ejercicio nos ha llevado por el camino de la reexistencia como hecho político-cultural, que abre la puerta a la necesidad de que los grupos sociales subalternos en el capitalismo se nombren por sí mismos no solo para enfrentar la invisibilización y construir otra política, sino para dotarse de otros lugares territoriales, y es allí donde la memoria cumple un papel fundamental para releer los territorios de tal manera que permita construir y transformar las miradas en un ejercicio de diálogo-confrontación.

El camino de investigar las prácticas, mirando sus sentidos y otros lugares de construcción y narración significa entrar en un mundo donde culturalmente hay que reconocer un epistemicidio, lo cual nos lleva por relaciones conflictivas con la colonización de saberes y conocimientos ligados a las disciplinas y a las ciencias modernas, en cuanto se fundamentan en jerarquías culturales que, a medida que esas formas de investigación emergentes dan voz a la práctica de los sujetos que viven diferentes tipos de opresión, hacen visible que esas formas universales, al ligar lo pluriverso en su estatuto de conocimiento, se produce un control epistémico que lo despoja de su identidad y lo inferioriza.

Estos otros caminos metodológicos de investigación a partir de las prácticas hacen visible cómo el proyecto de conocimiento e investigativo de la modernidad está soportado en un conocimiento epistemológicamente racionalizado, antropocentrizado, patriarcalizado, y universalizado, lo cual ha permitido construir sistemas de desigualdad basadas en un monoculturalismo epistémico, el cual también subalterniza conocimientos y saberes convirtiéndose en el gran dispositivo de aculturación euronorteamericano del que emergen unas prácticas como lugar donde se hacen concretos estos mundos en muchas ocasiones con sentidos contradictorios, ya que allí convergen diversidad y subordinación, lo

65 Medina, P. (Coordinadora). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Juan Pablo Editores. 2015.

cual va a requerir salir del análisis desde la lógica clásica para dar lugar a lógicas paradójicas que exigen un tipo de análisis diferente.

Es allí donde estas diferentes metodologías de investigación emergentes, entre ellas la sistematización, han ido construyendo su propuesta para visibilizar lo invisibilizado, para hacer propio lo negado, poniendo en juego esos saberes y conocimientos desde lo diferente, lo diverso, lo cual le ha permitido encontrar múltiples narrativas y lenguajes, para que toda práctica pueda ser su expresión desde sus particulares determinaciones, que nos muestran otras organizaciones, estrategias y sentidos de la vida, a través de los cuales hacemos posible mostrar eso que somos, lo cual nos dota de un *ethos* que nos une y diferencia, para hacer posible una expresión y dar cuenta de estas “sociedades abigarradas” como las denominó Zabaleta:

Si se dice que Bolivia es una formación abigarrada, es porque en ella no solo se han superpuesto las épocas económicas (las del uso taxonómico común) sin combinarse demasiado, como si el feudalismo perteneciera a una cultura y el capitalismo a otra, y ocurrieron sin embargo en el mismo escenario... verdaderas densidades temporales mezcladas, no obstante, no solo entre sí del modo más variado, sino que también con el particularismo de cada región, porque aquí cada valle, es una patria en un compuesto en el que cada pueblo viste, canta, come y produce de un modo particular y hablan lenguas y acentos diferentes, sin que unos ni otros puedan llamarse por un instante la lengua universal de todos. En medio de tal cosa ¿quién podría atreverse a sostener que esa agregación tan heterogénea pudiera concluir en el ejercicio de una cuantificación uniforme del poder?.⁶⁶

En búsqueda de un estatuto de la práctica

En el sentido de las páginas anteriores, plantearse el problema de la investigación significa preguntarse por las relaciones, saberes, conocimientos, sabidurías y la manera en que allí se ha constituido su entramado en occidente, en el cual el conocimiento corresponde a la esfera de lo científico y el rigor. En cambio,

66 Zabaleta, R. *Las masas en noviembre*. En: Bolivia hoy. México. Siglo XXI. 2014. Página 17.

los otros conocimientos que no cumplen sus parámetros estarían más en las condiciones de la práctica y pertenecerían a un campo mucho menos riguroso que el planteado en la esfera del conocimiento, en el sentido de la ciencia moderna.

Por ello, abordar una búsqueda de cuáles son las epistemologías de la práctica que permita dar cuenta de esa otra forma de conocer que se da a través de esos otros procesos investigativos, siendo uno de ellos la sistematización, significa construir una reflexión que desde otro lugar nos permita un diálogo crítico entre los procesos que se generan en los saberes y los que se dan entre las diversas formas del conocimiento y la sabiduría.

Entrar en esta discusión significa intentar abordar en una forma detallada preguntas como:

- ¿Cuál es la naturaleza de la práctica?
- ¿Es posible producir conocimiento desde la práctica de grupos sociales no académicos?
- ¿Cuál es el fundamento de un saber que se basa en la práctica?
- ¿Cuál es la reflexividad que hace posible que se produzca saber desde una o múltiples prácticas?
- ¿Cuál es el camino metodológico mediante el cual se producen saberes a partir de las prácticas?
- ¿Mediante qué procesos estos saberes de práctica estos saberes se hacen inteligibles y comunicables?
- ¿Cómo son las relaciones entre producción de saberes y producción de conocimientos?
- ¿Cómo son las relaciones entre conocimientos y sabidurías ancestrales?
- ¿Qué tipo de reflexividad es necesaria?

Abordar estas preguntas significa entrar en el corazón del conocimiento que se ha construido en la episteme occidental y más cercano en lo que ha sido denominado como conocimiento de la modernidad, el cual inaugura el llamado conocimiento científico y desde el cual se le ha dado forma en occidente al conocimiento y a partir de él se ha categorizado la existencia de una serie de saberes menores que no cumplen los requisitos de este. Por ello, entrar en el corazón de estos planteamientos significa entrar en una discusión con la manera

como se ha construido la manera del conocimiento en occidente y los adjetivos que lo han constituido como *El Conocimiento*.⁶⁷

También replanteamiento de las lógicas y epistemes universales

En la ciencia clásica los sistemas de verificación y fundamentación tienen unos criterios para garantizar la certificación de ese conocimiento basado en la objetividad, la cuantificación, la universalidad y su método. En ese sentido, el resto de los saberes son considerados como de un nivel inferior, epistemológicamente no fundados, para lo cual se dice que ellos serían fruto de creencias, pre-cientificidad, pre-modernidad, pseudociencia, ya que no son susceptibles de generarse en sistemas de objetivación y de rigor en coherencia con los criterios de la ciencia clásica.

A lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, Husserl en filosofía; en el XX, Einstein, Prigogine, Heisenberg, Schroeder y lo corrido del presente, han ido apareciendo replanteamientos a esa única manera de entender la ciencia al interior de las distintas disciplinas y de pensadores reconocidos que han comenzado a interrogar el piso epistemológico de esa manera de la ciencia única, examinando expresiones de la diversidad al interior de lo que durante cuatro siglos representó una única mirada, lo cual llevó a cuestionar el sujeto de la ciencia, que sigue siendo un hombre (varón)⁶⁸ que desentraña las verdades de la naturaleza. Estos replanteamientos se han realizado tanto en las llamadas ciencias naturales como sociales.

Problematización a su interior

Algunos de los más importantes replanteamientos se dan en el reconocimiento de la recontextualización de quien investiga, ya que lo hace desde un lugar con-

67 Villa, H. *Sistematizando la sistematización de Ha-seres de resistencia, con vos y con voz en la Corporación Educativa Combos, 2005-2008*. Tesis de grado para optar por el título de Magister en Educación. CINDE-Sabaneta. 2013. Inédito.

68 Mejía, M. R. y Manjarrés, M. E. *La investigación como estrategia pedagógica. Una propuesta desde el sur*. Bogotá. Desde abajo. 2013.

ceptual, desde un tiempo y una cultura. Por lo tanto, la resultante teórica está determinada por los lenguajes de ese momento, en cuanto con ellos construye la realidad con las particularidades de su época, haciendo que lo hallado sea un nuevo punto de partida en el sentido de que el mundo investigado no está preformado y, por lo tanto, no es cerrado, sino abierto a nuevas investigaciones, las cuales van a leer el mundo desde sus lugares, y por lo tanto, la ciencia está en constitución.

Pudiéramos hablar en sentido histórico de que se instaura a partir de Copérnico una manera de ser y hacer de la ciencia que replantea el sentido común y los otros saberes sobre los cuales se había construido la humanidad. Ese surgimiento de la ciencia moderna va a estar caracterizado por su constitución, fundado en criterios, principios y metodologías que pretenden determinar si esas propuestas y sus resultados pueden ser aceptados como científicos. A partir de su fundamentación, validación y comprobación emerge una ontología capturada por el logos, que pudiéramos afirmar es una realidad explicada a partir del logos occidental.

Esto va a permitir, en algunas concepciones, hablar de ciencia antigua y ciencia moderna. A partir de este momento, los saberes y conocimientos humanos no susceptibles de comprobación por los principios de la ciencia moderna son considerados epistemológicamente no válidos e inferiores, y si alguno de ellos quiere tener el estatuto propio de la nueva organización del conocimiento, debe someterse a los procedimientos de la investigación científica, en donde verificación y fundamentación deben someterse a procesos de objetivación a través del método.

Este planteamiento se fundamentó en Descartes, quien reconoce dos sustancias, la objetiva y la subjetiva. Por eso, para él, el verdadero conocer es de los objetos y la relación entre ellos, que existen en el verdadero espacio del mundo, lo cual le lleva a afirmar que la conciencia humana, en cuanto es subjetiva, no es accesible a la ciencia, pues no puede ser conocida verdaderamente.

En esta visión, el científico se constituye en un sujeto universal que a través de sus procedimientos rigurosos va a poder auscultar la naturaleza que ya está dada, y espera que quien la sepa investigar le será posible conocer sus secretos más profundos, mostrándole los conocimientos que ella tiene y sus verdades.

En esta perspectiva, la verdad científica se define a partir de la experimentación, que se convierte en la manera y la forma de racionalidad de la modernidad, en donde esa verdad sometida a la evidencia empírica convierte a la experiencia como fundamento central de su validez y por lo tanto de la verdad, generando

un modelo de ciencia que es resultado de la observación empírica, de la percepción de la experiencia y producto de procesos racionales.

Los sentidos más profundos de estas transformaciones en la mirada de la ciencia significan una amplia gama, que desde posturas diversas, y las disciplinas más variadas, cuestionan el positivismo en sus diferentes versiones de ciencia, desde el denominado Círculo de Viena, que colocaba en el conocimiento unas certezas que permitían hablar de la ciencia y del método científico como único camino para ello, así como por los marxismos en sus diferentes versiones y las miradas fenomenológicas y variantes diferentes de las teorías críticas.

Este escenario se modifica y es construido, en términos de la discusión de la ciencia, en una caracterización que nos plantea que hoy, con los elementos desarrollados a lo largo del siglo XX, asistimos a la tercera revolución científica de la modernidad, signada por lo artificial y la información, en donde las anteriores serían: la emergencia de la ciencia clásica, que tiene como momento crucial la formulación de las leyes de Newton, inercia, relaciones fuerza-aceleración, y acción-reacción, que dan forma a la mecánica clásica y que explican el mundo físico (masa); la segunda, con el desarrollo de la idea de energía (Fourier, Carnot, Kelvin), que fundamenta y explica los sentidos de la masa y se soporta en la física cuántica⁶⁹; y la tercera, basada en la ciencia de lo artificial, y las nuevas formas de la información, lo cual va a transformar la idea de tecnología y conocimiento (Shannon).

Las consecuencias sociales y culturales se dan en la correlación entre estas revoluciones científicas y las grandes transformaciones de la realidad que hemos experimentado en este tiempo que hemos llamado modernidad⁷⁰, y que igualmente va en relación con el desarrollo del capitalismo y por lo tanto, se convierte en la referencia contextual del pensamiento y la acción crítica que generará el pensamiento socialista y comunista. No en vano ese desarrollo y la relación ciencia-sociedad están imbricados con las cuatro revoluciones industriales, la primera, la del vapor; la segunda, la de la electricidad; la tercera, la de la microelectrónica; y la cuarta, la de la ciencia artificial y la información, que se soportan todas en el conocimiento y que al decir del premio Nobel de física, Charpak:

69 Giraldo, J. *¿Nano... qué? Nano-(R)Evolución. Una imagen pedagógica reflexiva para toda la sociedad*. Bogotá. Desde abajo. 2018.

70 Harari, Yuval Noah. *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Bogotá. Penguin Random House Grupo Editorial. 2018.

En este libro, mantendremos la idea de que se trata de una mutación... ¡Nada menos! Todas las causas que se señalan son secundarias, con excepción de una sola, la aparición de la ciencia hace cuatro siglos. Es la segunda vez que se produce una mutación de esta envergadura, la anterior, la primera, tuvo lugar al inicio del neolítico, hace doce mil años.⁷¹

En esta perspectiva, nos encontramos frente a un cambio civilizatorio, una metamorfosis que da forma a los movimientos y organizaciones de la comunidad científica, como a la social y cultural que hoy deben dar respuesta a cómo se da esa cuarta revolución industrial y sacude los cimientos científicos, sociales y culturales sobre los que está organizada la vida de la gente, lo cual significa un cambio profundo de la manera de entender ese conocimiento, es decir, estamos frente a un giro epistemológico al interior de la matriz de la ciencia moderna que nos ha acompañado en los últimos 400 años. A manera de ilustración, valga mencionar algunos de esos planteamientos que se vienen haciendo pero que lo limitado del espacio de este escrito no nos permite desarrollar y están a la base de estos replanteamientos de fondo, a los cuales invito al lector para profundizar en ellos.

la irreversibilidad (Prigogine) química
la autopoiesis (Maturana, Valera) biología
la política de la experiencia (Santos) sociología
las bifurcaciones (Serrés) historia de las ciencias
complejidad (Morin) ingeniería-filosofía
el indeterminismo (Heisenberg) física
transdisciplinariedad (Nicolescu) cuántica
sistemas autoobservantes (Von Foerster) epistemología
tecnocultura (Mumford) historia
fractales (Mandelbrot) geometría
bioética (Delgado) filosofía
y muchos otros que nos haríamos largo enumerar.

71 Charpak, G. y Omnès, R. *Sed sabios, convertíos en profetas*. Barcelona. Anagrama. 2005. Páginas 15-16.

Replanteamientos críticos en el debate contemporáneo de la ciencia

El elemento más importante que podemos señalar en todo el movimiento que se ha generado sobre el conocimiento, es que la ciencia y el conocimiento en vez de ser fijas y determinadas aparecen en constitución y en expansión, lo que hace que siempre el umbral se esté llevando a un nuevo lugar y replantee muchos de los elementos sobre los cuales se habían colocado los pilares de la constitución de él y ella en occidente.

Por eso pudiéramos decir que asistimos a una crisis de los fundamentos del conocimiento científico y filosófico que han acompañado la racionalidad científica en la cultura occidental, y en general a una crisis de los fundamentos del pensamiento. Eso se hace visible en todo el mundo subatómico de la física, que se han generado en la cuántica, las ciencias de la vida, que toman nuevos rumbos con todos los desarrollos de los procesos de la biotecnología y las ciencias sociales mismas ven replanteado el mundo sobre el cual habían construido sus fundamentos.

Es claro que estamos buscando conceptos nuevos que nos den cuenta de esas modificaciones y que nos permitan construir, en una forma más integral, esa interrelacionalidad del conocimiento. Por ello también, ante esos cambios, nos encontramos con dificultades para simbolizar adecuadamente estas nuevas organizaciones de estos mundos nuevos que nacen como creaciones del conocimiento en cuanto los mapas que nos acompañaron son insuficientes. Por esto andamos como caminantes buscando explicaciones que nos permitan hablar de otra manera de estas nuevas realidades y trazar las nuevas cartografías⁷².

Estos variados replanteamientos del listado de autores de las más variadas disciplinas señalado anteriormente, para los fines de este escrito, tratan de argumentar para mostrarnos también que, en el discurso cerrado de la ciencia, fundado en el positivismo⁷³ asistimos hoy a rupturas, debates al interior de los diferentes

72 Maldonado, C. (2016) *La ciencia de punta hoy*. Bogotá: Desde abajo.

73 El paradigma científico positivista tiene su origen remoto en el mundo griego, en donde se tenía la certeza de que los teoremas matemáticos eran el reflejo exacto del mundo real, por lo tanto, eran la expresión de la verdad. De igual manera, en la lógica aristotélica, en la cual los conceptos son expresión de

entendimientos de ellas, en muchos momentos con posturas descalificadoras que nos muestran los síntomas de un tiempo en el cual asistimos a un momento de transición conceptual, epistemológica y metodológica que deja ver ya las características de replanteamiento que hacen visibles algunos de esos aspectos de ruptura con esas formas clásicas de entender el conocimiento. Revisemos rápidamente algunos de esos elementos que hoy comienzan a cuestionarse:

Se transforma la manera de entender lo científico. Las ideas de verdad y totalidad, que habían sido las orientadoras de todo el replanteamiento que se mueve en el campo de la ciencia, han sido replanteadas. En cuanto a la verdad, se ha hecho relativa, ya que lo es en función del sistema desde el cual se esté hablando y además se muestra abierta a nuevos elementos que producen esas modificaciones. De igual manera, el mundo como totalidad cerrada queda replanteado con un conocimiento que se reconoce en constitución. Por ello, las formas de producción de conocimiento abandonan también sus pretensiones de individualidad y entran en sistemas más complejos de corte inter y transdisciplinar, lo que le significa recorrer trayectorias diferentes para construir su proceso de organización.

La racionalidad clásica se transforma. Durante mucho tiempo se pensó que la racionalidad científica hacía visible un conocimiento objetivo y que era de él que daba cuenta el investigador, pero esa objetividad estaba fundada sobre elementos que hoy son replanteados: el determi-

la realidad. En la edad moderna le da las bases físicas a través del determinismo presentes en las leyes de la física mecánica. Descartes entrega sus bases filosóficas cuando establece el dualismo fundante en la separación mente-materia. Ello hace que el mundo material pueda ser descrito objetivamente sin relación ni referencia al objeto observador.

Galileo, además, encuentra el método para lograr que esa realidad que ya está hecha, acabada, y por lo tanto es objetiva, pueda ser conocida a través de nuestro aparato cognitivo (unidad de percepción pura kantiana). Por ello, la verdad era la fidelidad de nuestra imagen interior a la realidad que representa. A partir de ellos la ciencia se funda en:

La objetividad del conocimiento.

El determinismo de los fenómenos.

La experiencia sensible.

La cuantificación aleatoria de las medidas.

El raciocinio lógico formal.

La verificación empírica.

nismo de los fenómenos, la cuantificación aleatoria de las medidas, la experiencia sensible y que cumpla los criterios de la lógica formal. Esto ha llevado a un cuestionamiento de esa forma de conocer solo centrada en esa racionalidad científica, por ejemplo, el principio de Ockham, de que las explicaciones en la investigación no deben multiplicar las causas, terminan evitando que salgan los temas emergentes (serendipia), más allá de las hipótesis planteadas.

Se cuestiona la existencia de un objeto del conocimiento único. Con los cuestionamientos señalados en el numeral anterior aparece claramente que el objeto de conocimiento no es una realidad dada, sino una construcción. Ella hace que la vieja separación sujeto-objeto no sea más que una forma de conocer y no la única. Y una que como bien lo señaló Heisenberg (1958), “*La realidad objetiva se ha evaporado, lo que nosotros observamos no es la naturaleza en sí, sino la naturaleza expuesta a nuestro método de interrogación*”⁷⁴. Esto significa un cuestionamiento profundo a las formas cerradas del objeto y la teoría y abre a múltiples formas de leer el mundo, lo que por ende significa un cuestionamiento de los modelos y todo tipo de modelización cerrada, que colocan en entredicho la manera como se han construido las ciencias sociales y las pautas valorativas y comportamentales en nuestras sociedades, basadas en un mecanicismo determinista, en donde tiene lugar el desorden, la creatividad, la innovación, los lugares donde no es posible negar lo inestable y lo subjetivo, lo cual exige salir de dicotomías e integrarlas en los resultados como unidad.

Una nueva explicación de lo real. Todo este replanteamiento nos habla de que estamos frente a nuevas realidades emergentes, más allá de lo que habíamos alcanzado a ver y a organizar por los sistemas tradicionales y métodos con los cuales nos movíamos. Estas han llevado a cambiar no sólo las teorías y comprensiones de las cosas, sino a modificaciones en los aspectos cognitivos, permitiendo avizorar nuevos paradigmas de racionalidad, nuevas formas de la conciencia, otros métodos, procesos que a su vez están exigiendo nuevas teorías para dar cuenta de estas realidades emergentes.

74 Heisenberg, W. K. xxxx En: González de Alba, L. El burro de Sancho y el gato de Schrödinger. México. Paidós Amateurs. 2000.

Cambio en la idea de tiempo. Este siempre fue lineal, fijo, determinado. Ahora nos aparece bajo características de desterritorialización, simultáneo, plural y complejo, en cuanto se reconoce que todo lo conocido lo es por un sujeto de experiencia. Esto va a significar también la modificación de la idea de cambio, en donde no es simplemente la emergencia de lo nuevo ni es tampoco un proceso causal y lineal por etapas, sino procesos de quiebres y rupturas (disruptivas) que llevan a otra forma de producir realidades, saberes, subjetividades. Es decir, nos encontramos frente a una nueva matriz epistémica, colocada desde otra manera de entender el tiempo.

Es una crisis de la ciencia en cuanto modo de conocer. Todas estas modificaciones nos han mostrado que la crisis no es tanto del conocimiento mismo, sino de la matriz epistémica sobre la cual estaba fundado esta forma este conocimiento. Si reconocemos esta matriz como un sistema de pensar, ella va a ser un producto de sus condiciones de producción, del modo de vivir de quienes la producen, de la visión del mundo que tienen quienes la hacen, y de la manera como un espíritu del tiempo está presente en ellas. Por eso podemos afirmar que la verdad de los discursos que durante mucho tiempo se colocó en el método, hoy está más en la episteme que lo define. En ese sentido podemos afirmar que la matriz epistémica disciplinaria sufre un remezón y avanza hacia una de corte más transdisciplinar, dando forma a la complejidad, en donde confluyen diferentes conocimientos teóricos y prácticos para configurar ciencia y tecnología en estos tiempos.

La idea de paradigma resulta afectada. El aparato conceptual clásico, riguroso, objetivo, determinista, que hacía su razonamiento desde la lógica formal y se consolidaba con su verificación, resulta corto para dar cuenta de las nuevas realidades y en ese sentido se hace insuficiente para explicar con suficiente claridad las nuevas realidades. Es así como esas transformaciones en los modos de producción del conocimiento han llevado a nuevas explicaciones. Por ejemplo, Serrés habla de bifurcaciones y otros de caos y azar, mostrando que no todo puede colocarse bajo el criterio de uniformidad, orden y determinismo.

Revisión del término “ciencia”. Algunos autores plantean que es necesario salir de una mirada reduccionista que colocaba la ciencia como “comprobación empírica” y plantean que hoy, vista así, nos sirve

muy poco para estudiar grandes elementos de la realidad que hoy constituyen nuestro mundo, en cuanto esta nueva mirada no alberga ningún absoluto ni verdad final, y plantean que debe ser ampliada a todo aquello que nuestra mente logra a través de procedimientos rigurosos, sistemáticos y críticos, y abierta de tal manera que adquirimos un compromiso con los postulados y presupuestos que serán modificados en la medida en que los nuevos hechos contradigan las consecuencias derivadas de ellos. En ese sentido, la ciencia tendrá por siempre preceptos, pero no respuestas eternas.

La ciencia de la modernidad ha hecho una profunda separación al organizar la ciencia en dos culturas y epistemes, la científica y la humanística. Hoy se abre un camino nuevo, que es el de las ciencias artificiales y el de la información, lo que va a exigir la construcción de una cultura de la ciencia que sea capaz de trazar puentes para hacer real la inter y la transdisciplinariedad que permita el diálogo de la modelización matemática y la explicación de la sociedad y su ciencia en los niveles de complejidad planeados por la cuántica, la biotecnología, la información y el conocimiento, lo que algunos han llegado a denominar “tecnologías convergentes”.

La emergencia de la nueva ciencia. Se ha venido denominando de esta manera al desarrollo de nuevas áreas del conocimiento, así como a la aparición de nuevos materiales, muchos de ellos creados en los laboratorios y las nuevas tecnologías. Esta interrelación ha dado forma a nuevas disciplinas y saberes como: la biología molecular, la nanotecnología, todas ellas soportadas en la revolución de la microelectrónica, que algunos han denominado como la Tercera Revolución Industrial, siendo las anteriores (primera y segunda) la del vapor y la de la electricidad y la cuarta, que comparte la microelectrónica, pero agrega la de los sistemas artificiales, el trabajo inmaterial y la información. Estas nuevas miradas han permitido una interacción más holística y sistémica entre los diferentes conocimientos y formas de ciencia conocidas, situación en la cual la relación entre ellas es cada vez menos causal y se reconoce un condicionamiento y relacionamiento de nuevo tipo.

Realidades cada vez más complejas. Se afirma que los nuevos hallazgos de la ciencia, que en el siglo XX tuvo tres grandes transformaciones:

- a. La de los micro-universos, que dan origen a la física cuántica, en los estudios de Max Planck;
- b. La de los macro-universos, que replantean elementos de la física mecánica y lleva a la relatividad, con su gran exponente Albert Einstein;
- c. La de los estudios de las irregularidades, que rompe el mito de las regularidades y que da origen a la teoría del caos, con los trabajos de David Peat.

No solo se ha abierto un nuevo paradigma, en cuanto da cuenta de los cambios en el saber humano, sino de un impacto en los modos mismos de la ciencia, un cambio sustancial en las maneras de comprender y formas más interrelacionadas de explicar, que hacen visibles esas diferentes dimensiones y variables de lo que algunos han denominado “*las modificaciones y crisis del pensamiento científico clásico de la modernidad*”.

La consecuencia de todo este pensamiento y forma de acción de la ciencia va a implicar reconocer también en el mundo de la ciencia clásica que esta, al no ser verdad cerrada y estar en constitución permanente, exige una ruptura con el cientificismo que le impidió explicar las novedades y la complejidad y fundamentos de sus desarrollos, por lo cual tuvo que construir un mundo cerrado, críptico, que trasladó las formas del pensamiento teológico a la ciencia.

Estos cambios epistemológicos de los conocimientos científicos han ido mostrando que esta nueva mirada de la ciencia es también un cambio en las maneras de su producción. En ese sentido, toda la ciencia va a aparecer como una construcción humana y una forma de acción en el mundo y no solo como comprensión de los fenómenos, en cuanto éstos siempre van a estar en condiciones de interrelación que están pidiendo explicaciones más integrales e inter y transdisciplinarias. Estos elementos anteriores quedan bien expresados en las palabras del premio Nobel de Física Charpak cuando expresaba:

La tesis filosófica del determinismo se enuncia de la siguiente manera: las leyes de la materia y del movimiento son universales, e imponen que el estado de la totalidad de cuanto hay en el mundo en un cierto instante determine exactamente lo que se producirá a continuación. Todo estaría escrito, pues, en el dato de un solo instante. Esta doctrina, inicialmente erudita, fue calando poco a poco en los espíritus, imprimiendo en ellos una visión de las leyes

de la naturaleza como un conjunto de reglas infalibles que gobernarán todo mediante mecanismos implacables. (...) Ahora bien el determinismo tiene hoy plomo en sus alas. Falla totalmente en el nivel de los átomos en razón de los fenómenos cuánticos. Su capacidad de predicción puede revelarse también ilusoria, a veces, incluso allí donde son válidas las leyes de Newton.⁷⁵

Buscando respuesta desde nuestros contextos

Estas discusiones que se generan al interior del mundo científico, se construyen en el reconocimiento de que existen diversas formas de conocer, por lo tanto, se requieren otras epistemologías que sean capaces de dar cuenta de esas lógicas en las cuales organizan ese entendimiento de la ciencia como una forma de acción no sobre el mundo, sino en el mundo y con él, y para el pensamiento del sur. De qué manera ese ejercicio de reexistencia que transita por las identidades de las múltiples diversidades, y en la práctica de quienes las tienen, exige la pregunta por la reapropiación o apropiación del conocimiento científico y el diálogo de saberes necesario para ello.

En esta perspectiva, en las dinámicas de lo que hemos llamado las rebeldías del continente, se han ido generando esos caminos conceptuales de acción y de vida que han permitido que esas múltiples expresiones sociales, culturales, invisibilizadas por las formas “universales” de la investigación, se expresen para dar voz a los relatos de esos mundos pluriversos soportados en otras cosmogonías y epistemologías, que a medida que se avanza en su conocimiento y se visibilizan sus procedimientos y sentidos con resultados y valor en sus contextos, nos permitan acercarnos a reconocer otras formas de ciencia y la necesidad de la pluralización de ella para dar cuenta de esas otras formas de saber y conocer que permiten la

75 “244 G. Charpak, R. Omnés, *Sed sabios, convertíos en profetas*, Barcelona, Anagrama, 2005, p. 54. Cita en: COLCIENCIAS-Programa Ondas. Informe de la reconstrucción colectiva del Programa Ondas. Búsquedas de la investigación como estrategia pedagógica. Período 2006-2008. Bogotá. Colciencias-Programa Ondas-Fundación FES Social. 2009. Página 139.

emergencia de otros conocimientos diferentes al de la ciencia clásica.⁷⁶

En coherencia con nuestras búsquedas, sigue siendo parte de un esfuerzo que se ha construido en el continente y que en nuestro país tiene uno de los antecedentes más claros en nuestro maestro Fals Borda, cuando en su tesis doctoral plantea claramente un distanciamiento con las ciencias europeas⁷⁷,

[propone] una reflexión a partir de la categoría de sentido común, con la cual toma el rumbo de reconocer que había un saber y un conocimiento propio en los sectores populares que le permitiría formular el colonialismo intelectual como uno de los principales problemas de las ciencias sociales de estos lares.⁷⁸

Esta idea que va a permitir constituir el saber propio o popular, va a tener su clímax en el texto de la *Historia Doble de la Costa*, en el cual mostró que esa lectura popular estaba presente en el imaginario de los grupos sociales populares con narrativas propias, que les permitían diferenciarse de otro tipo de producciones⁷⁹. Allí están sus cuatro libros⁸⁰, donde él reconoce que su idea de “sentipensante” la apropió de estos campesinos, que dan cuenta siempre de la unidad del mundo explicitada en la unidad de la razón, la pasión, el cuerpo y el corazón.

Estos textos auscultan con profundidad la manera como los territorios son constituidos en sus múltiples aspectos, no solo por las narrativas del poder, sino también por las de sus habitantes, los cuales la viven, la explican y la transforman desde sus comprensiones, que la mayoría de las veces son diferentes a las de la academia clásica, en cuanto son sus luchas y resistencias las que otorgan sentidos e identidades. En esta perspectiva, la idea de praxis que ree-

76 Kusch, R. *El pensamiento indígena y popular en Latinoamérica*. En: Obras completas. Tomo II. Rosario. Editorial Fundación Ross. 2000.

77 Los cinco párrafos siguientes son parte de un artículo elaborado para la revista La Piragua del CEAAL, de próxima publicación.

78 Fals-Borda, O. *El hombre y la tierra en Boyacá, base social para una reforma agraria*. Bogotá. Áncora Editores. 1979.

79 Un ejemplo de ello en: Planeta Paz – Oxfam. *Agenda común para la paz desde los territorios*. Bogotá. 2017. Igualmente, *Crear y resistir. Sistematización de experiencias de paz*. De los mismos autores.

80 Fals-Borda, O. *Historia doble de la costa I: Mompox y Loba; Historia doble de la costa II: El presidente Nieto; Historia doble de la costa III: Resistencia en el San Jorge; Historia doble de la costa IV: retorno a la tierra*. Bogotá. Áncora. 2002.

labora desde ese sentido común y de los saberes no académicos, le van a servir como horizonte de ruptura epistemológica que lo llevará a la formulación de que, si miramos la vida de la gente, es posible distanciarse del positivismo como única manera de explicarla.⁸¹

Para resolver esta crítica propone la Investigación Acción Participante, como ruta para ver de qué manera los grupos populares no academizados organizan un conocimiento desde su quehacer, mostrando cómo ese saber que a veces es desdeñado como folclor, tiene su propia racionalidad y su propia estructura de causalidad. En ese sentido, va a tener validez científica así esté por fuera del edificio formal de la ciencia clásica.⁸²

Todos estos planteamientos tienen su concreción en una propuesta investigativa que, recuperando los diferentes planteamientos de la teoría de la acción: Lewin, Sol Tax, Anisur Rahman, va a ir encontrando en Fals, a través de la participación, un núcleo de pensamiento que da forma a la investigación acción participante con una fundamentación que enfrentó la neutralidad valorativa, tan en boga en los científicos sociales. Ella dio lugar a la necesidad de reconocer al observador como parte del mundo que se investiga, de cómo la investigación tiene consecuencias transformadoras en la realidad, de cómo el mundo enunciado estaba construido desde múltiples mundos en unidad contradictoria, y que leerlos así implicaba enfrentar las dicotomías sobre las cuales estaba construido el relato occidental eurocéntrico. Esto mostraba la capacidad de ligar pensamiento transdisciplinar y pensamiento raizal propio.

Esta veta abrió un camino en el cual muchos autores la han llevado a estos nuevos lugares en donde las diversidades les impone rupturas y replanteamientos epistemológicos, metodológicos, que van desbrozando el camino de ese investigar, no solo con otros presupuestos sino con otras formas prácticas de hacerlo, abriendo el debate sobre las ciencias sociales críticas y mostrando otras maneras de hacerlo.⁸³

En continuidad con esa tradición, la sistematización se convierte en un proceso

81 Fals-Borda, O. *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá. Carlos Valencia Editores. 1981.

82 Fals-Borda, O. *La ciencia y el pueblo. Nuevas reflexiones sobre la investigación-acción, la sociología en Colombia: balance y perspectivas*. Bogotá. Asociación colombiana de sociología. Tercer Congreso Nacional. 1981.

83 Fals Borda, O. y Brandão, C. R. *Investigación Participativa*. Montevideo. Ed. de la Banda Oriental. 1987.

que a lo largo de su constitución ha transitado diferentes comprensiones, ha sido método de evaluación, forma de almacenamiento de información, saber crítico de proyectos, interpretación de los grupos subyugados y oprimidos, teorización alternativa de proyectos, método de registro de evidencias, investigación cualitativa, en algunas corrientes terminó siendo una organización de información a partir de un programa de computación, el Atlas Ti, y muchos otros que no es el caso enumerar.

Hoy, ella emerge como una forma de investigar las prácticas, y desde ella como un nuevo lugar con una consistencia propia para conocer la realidad, dándole una posibilidad de emerger epistemológica, cultural y políticamente a esos mundos pluriversos en donde reconoce que el cambio y la transformación social pasa también por evidenciar el epistemicidio al cual han sido sometidas esas formas de lo diferente y lo diverso, por las hegemonías del conocimiento, de una homogeneización cultural de corte euro-norteamericano.

La sistematización, como propuesta, se ha convertido en el soporte de un doble ejercicio de resistencia y reexistencia en cuanto al buscar lo subyugado en la esfera del conocimiento le exige dar cuenta también de la manera en que lo es en la esfera de lo cultural y lo social, y las preformatividades de lo normal y lo anormal en occidente. Ello permite develar las opresiones que se ocultan en los rangos no solo de la clase, sino también la etnia, el género, la sexualidad, las edades, las discapacidades, las religiones, de una lógica que leyendo desde lo universal hace de ella otra forma de sometimiento a la diferencia que conlleva profundos caminos de inequidad y que la investigación, ligada a los procesos de lucha van a constituir en un nuevo espacio, en donde se hacen posibles caminos alternativos en sus múltiples aspectos.

La sistematización es parte de una dinámica mayor, en la cual se redirigen caminos y a partir del diálogo de saberes y de la negociación cultural construye los comunes que nos unen para las transformaciones de nuestras sociedades, atravesadas por profundos procesos de desigualdad y exclusión, levantando una esfera de conocimientos propios y articulada a dinámicas críticas de otras latitudes.

En el sentido de las páginas anteriores, estas propuestas de metodologías emergentes, indiciarias en el sentido de Ginzburg,⁸⁴ se inscriben en una de

84 Ginzburg, C. De A. Warburg a E. H. Gombridge. *Notas sobre un problema de método*. En: mitos, emblemas, indicios, morfología e historia. Barcelona. Gedisa. 1989. Páginas 38 a 93.

esas epistemologías que desde el mundo del sur han permitido la emergencia de esos otros mundos, que se explican por sus sentidos y cosmogonías diferentes a las que han colonizado el campo de la investigación durante la modernidad y que en nuestras realidades han tenido un costo mayúsculo, en cuanto han significado ser parte del control sobre nuestras culturas, participando en el ejercicio de su invisibilización por no corresponder a esa matriz de universalización, que niega las formas de lo pluriverso reduciéndolas en su lectura desde el paradigma científico dominante a expresiones menores del mundo del sentido común y de lo precientífico o mitológico.

También el pensamiento crítico participa de esa mirada en la cual esos procesos de lo pluriverso son reducidos a formas precapitalistas que se convierten en barreras para el desarrollo de las fuerzas productivas y el surgimiento de un pensamiento moderno que permita el triunfo de las ideas revolucionarias al madurar las condiciones materiales de producción que garanticen el derrumbe del capitalismo.

La sistematización, al auscultar en forma investigativa en las prácticas en esos lugares concretos de la vida donde se hacen específicas esas múltiples determinaciones, que dan lugar a la manera cómo coexisten lo humanamente diferente, lo culturalmente diverso en un mundo uno con la naturaleza en medio de situaciones de dominación y opresión, constituye la unidad de lo humano y el universo, haciendo posible el afirmar que todos somos naturaleza.

Estos caminos propios desde el mundo del sur han construido propuestas diversas que también reordenan lo metodológico para lograr esa auscultación de la práctica. Allí estarían las etnometodologías, la reautorías, las narrativas y la sistematización, entre otras, las cuales pudiéramos llamar “los caminos del sur”. Ello va a colocar a la práctica como un nuevo lugar epistemológico para la investigación en occidente, mostrando que ella es un nuevo lugar para construir la realidad. Las cuatro formas anteriores de investigación serían: la teoría, la experimentación, la acción, la autoobservación.

Estas propuestas investigativas recogen elementos de los desarrollos anteriores de nuestra realidad y de otras latitudes, constituyendo un estatuto propio para ella recreando y creando metodologías para un nuevo terreno epistémico fundado en otros entendimientos diferentes a la tradición clásica.

Indicios epistemológicos

El camino recorrido hasta nuestros días en los procesos de sistematización nos permite encontrar elementos iniciales, que a la vez que marcan la diferencia con los entendimientos de la ciencia clásica, proveen de una reflexión y ejes articuladores para pensar, también, lo propio que comienza a constituirse en las diferentes investigaciones que toman la práctica para construir realidades⁸⁵. Los principales serían:

a. Otros sentidos de la objetivación de lo que va a conocer

En la tradición clásica se ha producido una homogeneización biótica que, desde Descartes, fue enunciada como dominación de la naturaleza por parte de la razón humana⁸⁶, quien controlará sus fuerzas ciegas a partir de la lógica racional. Este camino condujo a un paradigma antropocéntrico, en donde los humanos, pero en ese momento especialmente los hombres, somos “los reyes de la creación”, lo cual ha implicado unas acciones de ciencia que, al no considerarnos los humanos como naturaleza hemos construido una idea de desarrollo y de progreso que ha implicado la negación de los saberes, conocimientos, y sabidurías de nuestras cosmogonías y poblaciones que planteaban una relación de unidad entre la naturaleza y lo humanos y por lo tanto, de complementariedad.⁸⁷

85 Una experiencia interesante de este tipo de producción es la realizada por Combos y publicada en cuatro libros: RESTREPO MEJÍA, Claudia, y RESTREPO CADAVID, Esperanza. *“Entre Nosotras para nacer otras”*, *Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz*. Corporación Educativa Combos. Medellín, octubre de 2008. Ed. Pregón.

BUSTAMANTE MORALES, Gloria María. *“Los Ejes Filosóficos, un Rizoma de Sentidos”*. *Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz*. Corporación Educativa Combos. Medellín, octubre de 2008. Ed. Pregón.

MEDINA, Margarita; VARGAS Beatriz; ZULUAGA, Miriam, y VILLA, Hugo. *“Tejiendo sobre-vivencias”*. *Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz*. Corporación Educativa Combos. Medellín, octubre de 2008. Ed. Pregón.

Hena Medina, Gloria Amparo. *“Haciendo resistencia desde la Escuela”*. *Ha-Seres de Resistencia con vos y con voz*. Corporación Educativa Combos. Medellín, octubre de 2008. Ed. Pregón.

86 Descartes, R. El discurso del método.

87 Ibáñez, A. y Aguirre, N. *Buen vivir / Vivir bien, una utopía en proceso de construcción*. Bogotá. Desde abajo. 2015.

Estos asuntos han implicado seriamente iniciar una búsqueda para una ética no antropocéntrica, en la cual los hechos morales se constituyen solo entre humanos y por lo tanto, el reino de la libertad humana va a construir una relación de igualdad entre homo sapiens, lo cual ha terminado por constituir un discurso que fundamenta y legitima el quehacer de lo humano como dominador de la naturaleza, produciendo un extrañamiento que se hace desde un discurso metafísico de la acción humana como la acción superior que a partir de ello oprime a las otras formas de vida en el planeta, olvidando que es solo un eslabón en la cadena y en la constitución del cosmos, del planeta y de la vida.⁸⁸

b. Reconoce múltiples cosmogonías

A medida que los procesos investigativos fueron encontrando otras maneras de narrar y de explicar desde lugares diferentes a los clásicos de la tradición occidental, se formuló la pregunta por cómo incluir los múltiples grupos y sujetos excluidos del relato occidental pero que tenían vida propia en nuestras latitudes y eran negados en nuestros sistemas culturales por los que corren nuestros procesos de socialización: la escuela, la familia, la religión. Pensar estos asuntos permitió mostrar cómo ella era una mirada logocéntrica que ya desde Dilthey se denominaba como la visión del mundo (*Weltanschauung*) y que da cuenta de unos fundamentos intelectuales, culturales, emocionales y cuando se contrastaba con nuestras realidades esa forma de explicar no correspondía a la experiencia vivida en estas latitudes. Ello permitió afirmar que hemos vivido con la visión del mundo eurocentronorteamericana sin desarrollar la nuestra.⁸⁹

En este sentido, la pregunta que fue dando lugar a esos nuevos caminos investigativos estuvo pensada en función de cómo darle un lugar e incluir en nuestros relatos esas otras visiones y concepciones del mundo, y a esos múltiples sujetos que no solo habían sido excluidos, sino expulsados del relato mayor y sus visiones del mundo que conforman la diversidad en el sentido amplio de las páginas anteriores, negadas en el gran relato de cómo se habían constituido la arquitectura de la ciencia, los saberes y conocimientos en la cultura y en las instituciones en muchos casos transplantadas sin endogenización a nuestros contextos bajo for-

88 Maturana, H. y Varela, F. *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano.*

89 Hoyos, J. J. *El método salvaje. El encuentro con el otro en el periodismo narrativo.* Bogotá. Desde Abajo. 2018.

mas intelectuales, religiosas, pedagógicas, artísticas, científicas que, en últimas, terminan justificando y construyendo un discurso legitimador de desigualdades, injusticias y opresiones, haciendo que la diversidad y la diferencia, en vez de riqueza, se conviertan en dominación.

Estas formas de investigación nos han mostrado la necesidad y la importancia de explicar e interpretar el mundo desde esas particulares maneras de entenderlas, de visibilizarlas, de otorgar sentidos, desde unos lugares que enfrentan la esencialización que se ha hecho de una única manera de explicar e interpretar la realidad. Este ejercicio sistematizador ha permitido la emergencia de esas otras visiones del mundo que, desde nuestras cosmogonías originarias y sus construcciones, en su devenir, han derivado en múltiples prácticas en donde se manifiestan esas otras visiones del mundo.

c. Reconocer múltiples epistemes

A medida que el ejercicio sistematizador fue decantando el contenido y desarrollando su quehacer como práctica investigadora, encontró que, a la vez que ella se constituía, iba permitiendo la emergencia de esas formas sociales negadas, lo que le permitió encontrar esos lugares en y más allá de las formas institucionales de consolidar múltiples visiones, con lo cual enfrentó el monoculturalismo. Ello le significó un choque con toda la cultura académica, que ha sido el agente principal de transmisión y consolidación del mundo euronorteamericano a través de toda la institucionalidad que ha terminado instalando un relato único y una forma unívoca de los conocimientos a través de los cuales se ha hecho posible una homogeneización cultural que niega lo otro y lo diferente.

La sistematización, al auscultar en la manera en cómo la práctica de actores, grupos sociales, comunidades, hacían emerger esas otras narrativas del mundo que otorgaban sentidos a su quehacer, encontró también que la manera como la teoría en sus distintas versiones, incluida la crítica y las propuestas de innovación eran colocadas en marcos que generan un ocultamiento no solo de las cosmogonías sino de sus expresiones conceptuales y reflexivas en la vida cotidiana como ese lugar en el cual se hacen reales las mediaciones de los grupos. Allí, las formas teóricas colocadas al comienzo de cualquier proceso o proyecto, bien sea en su fundamentación o a través de sus preguntas, ya generaban una dirección al entendimiento de esas prácticas y los ejercicios de sistematización fueron mostrando cómo ocultaba lenguas propias, formas de socialización, educación, salud,

relaciones de género, nombrándolos desde otros lugares diferentes a los sentidos otorgados por los actores de ella en los territorios específicos donde toma forma la vida de la gente en sus múltiples expresiones de la diversidad cultural.⁹⁰

Reconocer lo anterior significó salir de una única manera de construir el conocimiento y reconocer que en esa mirada unívoca en últimas había conducido a singularizar lo que era plural y por eso fue necesario empezar a hablar de epistemologías⁹¹, en plural, y reconocer la manera en cómo, también, la dominación estaba fundamentada en esa negación que había conducido a otros tipos de opresiones que la matriz clásica, basada en lo económico-político, tampoco había dejado visibilizar tanto en la versión liberal como del pensamiento crítico. En ese reconocimiento, aparecieron con claridad, esas formas de opresión que daban fundamento al proyecto de control de las diferentes formas de poderes y opresiones en el orden lingüístico, patriarcal, racional, adultocéntrico, espiritual que soportaban en una matriz epistémica el control social y de clase.

d. Emergen otras subjetividades

Históricamente, el ejercicio sistematizador se realizó sobre procesos sociales vivos en un mundo que tenía otra unidad. Ello dotó al ejercicio de una búsqueda que le generó una riqueza metodológica, en cuanto le exigió ir diseñando herramientas y dispositivos para dar cuenta de un proceso en el cual los actores estaban implicados a través de mediaciones prácticas específicas que entendían sus nudos relacionales de otra manera. Por lo tanto, la objetivación clásica se rompe y se realiza desde unas relaciones sujeto-sujeto que va a exigir otros caminos y otros supuestos para el ejercicio investigativo, lo cual mostró que, cuando el sujeto de opresión al nombrarse desde su práctica, entretecía una narrativa que transitaba por caminos donde no se reconocían como sujetos, otorgándole esa condición a otros que “saben más”, “pueden hacerlo”, “tienen mejores relaciones”, produciendo una inferiorización de sí y de su grupo social. Ello permitía que, políticamente, fuera representado por las formas de control de esas subjetividades.⁹²

90 PEBI CRIC. *¿Qué pasaría si la escuela? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán. 2004.

91 Santos, Boaventura de Sousa. *Epistemologías del sur. La reinención del conocimiento y de la emancipación*. México. Siglo XXI – CLACSO coediciones. 2009.

92 Freire, P. *La pedagogía del oprimido*. México. Editorial Siglo XXI. 1976.

En los relatos producidos en la sistematización, se ve claramente cómo el actor de esa práctica se autoexcluye y construye una narrativa cultural de negación, no solo de su identidad, sino de su condición humana, inferiorizando sus deseos, sus instintos, su corporeidad, sus placeres. Cuando la práctica visibilizada en el ejercicio de sistematización permitió esa otra enunciación, encontró que en ella los sujetos se sostenían en múltiples formas de pervivencia de sus identidades y de lo comunitario⁹³ a partir de formas propias de relacionamiento que eran más enunciados en los ejercicios cuando estaban con los más próximos a sus dinámicas sociales y culturales.

En los ejercicios en donde el relacionamiento era con y en escenarios sociales que negaban sus cosmogonías y epistemes, se comportaban más en un sentido camaleonesco con ese sujeto occidental, centrado sobre el individuo, en condiciones de mercado, con preponderancia masculina y allí también, en el momento del análisis, emergía cómo utilizaban el horizonte liberal de derechos para su forma de resistencia, pero en su mundo, cuando podía sumergirse en él seguía manejando un nosotros más integral, donde por ejemplo, incluye la naturaleza vegetal y mineral y los animales en su narrativa como un todo. Esto, donde existen formas organizativas más fuertes hace visible la emergencia de un horizonte de resistencia que comienza a ser visualizado en sus relatos sistematizadores.

Para el ejercicio investigativo, significó que la sistematización tuvo que elaborar dispositivos para permitir la emergencia de un sujeto no esencialista, que explica el mundo de forma dicotómica pero que en condiciones de comunidad se hace viviendo experiencias de transformación, con un principio identitario comunitario muy arraigado, que lo lleva a los lugares donde su territorialización se da por ellas, las cuales porta en cualquier lugar, urbano, rural, académico, y que cuando tiene consciencia, en el sentido de grupo que le permite su expresión, los deja emerger como propios, disputando el mundo a las formas de control constituidas por el sujeto racional cartesiano, de un individuo como persona moderna, estructurada y separada de la naturaleza. En esa diferenciación, cuando enuncia su práctica, la reexistencia se convierte por vía de ella en fundamento epistemológico y político de unas subjetividades emergentes.

93 Torres, A. *La comunidad y lo común*. De próxima aparición en Bogotá: Desde abajo.

e. Reconoce una mirada patriarcal en la matriz del conocimiento

La separación de lo humano de la naturaleza, que tiene uno de los momentos culmen en los productos del conocimiento derivados del entendimiento de la ciencia moderna y la separación sujeto-objeto para garantizar la objetividad del hecho investigativo, va a ir encontrando, en los procesos de sistematización, una dificultad al tener que dar cuenta de culturas que tenían una relación con la naturaleza diferente, en cuanto eran parte de ellos y no externos. Eso se hace visible, por ejemplo, en las prácticas de medicina tradicional, sistemas de cultivos, tecnologías propias, usos del sol y la luna para sistemas de riego, entre otras, que fue develando, a su vez, que la línea matrística en nuestras culturas era de complementariedad, en una naturaleza que era una en donde todas y todos construimos la vida en las relaciones próximas. Esas separaciones entre lo público y lo privado, lo personal y lo social, los hombres y las mujeres, en muchos grupos no eran así, como se enunciaban desde las miradas liberales y socialistas.

El ejercicio sistematizador permitió preguntarse, a partir de las prácticas, por la separación y los dualismos que, en las culturas del Abya Yala, no eran tan claras y que pertenecían más a una matriz cultural que occidente desarrolló durante mucho tiempo en los procesos de colonialidad y antes de ello, en el territorio europeo, en el cual lo público y el conocimiento eran propios de los hombres gestando una cultura patriarcal en el mundo de las ciencias, uno de cuyos antecedentes más explícito ha sido el de las brujas, construcción cultural para hablar de las mujeres que sabían del uso de la biología para la práctica medicinal. En los ejercicios de sistematización, esas prácticas permitieron ver el lugar preponderante de las mujeres como poseedoras de sabidurías integrales, en donde ellas ocupaban un lugar social en sus comunidades como poseedoras de saberes y conocimientos específicos que practicaban en la vida diaria y que se hacían complementarios con otros generados por diferentes miembros de la comunidad.

Estos hallazgos ha significado colocar en la agenda de reivindicaciones de género, unos ejercicios de encuentro para seguir profundizando ese reconocimiento de esas sabidurías, lo cual abre perspectivas para reconocer ese carácter patriarcal del conocimiento y abrir búsquedas históricas sobre la manera en que las mujeres de Abya Yala⁹⁴ siguen generando saberes y conocimientos sobre su lugar como mujer y desde sus prácticas reconocen que debemos trabajar las gramáticas de

94 Gargallo, F. *Los feminismos del Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Bogotá. Desde abajo. 2012.

género en un horizonte de luchar juntos en organizaciones mixtas, construyendo las complementariedades en la vida desde las organizaciones para hacer posible la lucha contra las asimetrías por la igualdad en las diferencias.⁹⁵

f. Construye el diálogo de saberes como fundamento de la interculturalidad

Uno de los reconocimientos y visibilizaciones más importantes en los procesos de sistematización fue dar cuenta de que en la elaboración de las prácticas fueron emergiendo unas explicaciones y sentidos del mundo que lo hacían desde otros lugares. En la investigación-acción se vio como sentipensante; en la comunicación popular, las mediaciones culturales; en el teatro del oprimido, la memoria del cuerpo; en los procesos indígenas y afros, el reconocimiento de otras cosmogonías; en la teología de la liberación, divinidades terrígenas; en la educación popular, el diálogo de saberes; en el ambientalismo popular, la madre tierra; en la educación propia, la colonialidad y otras; lo cual dio forma a esas múltiples maneras de irrupción de esas otras maneras de contar y de explicitar sentidos. Allí fue posible comenzar a construir, de manera más coordinada, cuáles eran esos sistemas de relaciones propios, de códigos de conducta, de normas de vida social, de regulaciones conceptuales y epistémicas que, compartiendo búsquedas comunes, nos mostraba múltiples identidades de esas diversidades.

Lo importante de estos hallazgos fue el encuentro de no coincidencia con esas lógicas en las cuales estaba inscrito el relato de una epistemología y de una ciencia, es decir, de lo racional, de lo logocéntrico, de lo patriarcal, de lo blanco, señalados anteriormente, pero que se abría a unas narrativas que encontraban múltiples maneras de hacerlo: el tejido, la pintura, la oralidad, los ideogramas, y muchas otras que permanecían y se mostraban cuando el ejercicio sistematizador los colocaba frente a una situación en la que la memoria debía ser desentrañada a través de los más variados procesos metodológicos.⁹⁶

Ese reconocer un mundo uno, donde lo humano también es naturaleza, conviviendo y reconociéndose humanamente diferentes en territorios que nos hacen

95 Ruiz, J. *Masculinidades posibles. Otras formas de ser hombre*. Bogotá. Desde Abajo. 2015.

96 Stefanoni, P. y Do Alto, H. (Editores). *Reinventando la nación en Bolivia. Movimientos sociales, estado y poscolonialidad*. La Paz. CLACSO Plural. 2007.

culturalmente diversos pero en sociedades profundamente desiguales, permitió que la sistematización, como esa forma de investigar las prácticas, permitiera hacer brotar ese otro universo de sentido que estaba vivo en el quehacer de nuestros grupos relegados, de una riqueza en la cual emergían todas esas capacidades que nos hacen humanos: cognitivas, afectivas, volitivas, emocionales, valorativas, deseantes, imaginativas, trascendentes, y por lo tanto, expresadas en habilidades desde sus particularidades culturales, con gramáticas, conocimientos, simbolizaciones, espiritualidades coherentes, surgidas de la pluriversalidad de los procesos histórico-culturales que permitía, a la vez que conocerse, fundamentar la diversidad de epistemologías.

La emergencia reiterada de esa diversidad, fundamento de múltiples identidades, permitió por vía de la práctica cuestionar esas formas de lo universal y construir los puentes para hacer posibles múltiples narrativas y encontrar los caminos para que se hagan complementarias, en cuanto son explicaciones del mundo que tramitan desigualdad de poderes, formas de conocer, epistemologías, maneras de transformar la vida, generando un diálogo de saberes entre diferentes que enfrentan subalternización y dominación, con la capacidad de construir nuevos comunes para las transformaciones necesarias para una nueva humanidad que reencuentre la unidad entre razón y pasión.⁹⁷

g. Visibiliza las tecnologías como construcción humana y sistema cultural

La carrera tecnológica, atizada en este tiempo de desarrollo de la sistematización en nuestros lares, corrió paralela a la manera como el mundo vivía el fin de la segunda revolución industrial (electricidad), el inicio de la tercera (microelectrónica), y la irrupción de la cuarta (trabajo inmaterial, ciencia artificial e información). Tuvo como su impacto más importante la construcción de un nuevo escenario de globalizaciones de la internacionalización del capital en esta nueva etapa. Ello golpea en forma particular a los países del sur, quienes entran en una carrera por lograr su articulación a esa manera de la ciencia y la tecnología, visible en los procesos de transferencia tecnológica y consumo de esos bienes como proyecto de modernización.

97 Morin, E. y Delgado, C. *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. La Habana. Editorial UH. 2017.

Los procesos de sistematización comenzaron a hacer visibles las maneras en cómo la diversidad también tenía un amplio componente de extensión de lo humano, más allá de las expresiones culturales clásicas que en muchas ocasiones fueron folclorizadas. A medida que se afinó el instrumental de trabajo se fue encontrando que esas cosmogonías, sus saberes y conocimientos tenían un largo camino en el cual habían desarrollado tecnologías fruto de sus entendimientos y de las dinámicas productivas, lo cual permitió la emergencia de formas cognitivas que significaban el uso de herramientas conceptuales bajo otros principios que habían generado unas tecnologías que los habían relacionado amablemente con el mundo natural, sin agredirlo, y para ello contaban con tecnologías específicas para el agua, para los suelos, formas de observatorios de los astros, dinámicas de medicina biológica y controles de plagas en los cultivos y otros que desarrollaron para construir su mundo en coherencia con su sistema de creencias y que fue lo que les permitió esa armonía con la naturaleza.⁹⁸

Esos desarrollos permitieron iniciar un diálogo-confrontación de saberes, que diera forma a explicitar las diferencias de las relaciones con la naturaleza y las consecuencias de esos elementos de trabajo que estaban siendo introducidos para el nuevo proyecto del capital al volver a la ciencia como fuerza productiva fundamental, colocando sobre el tapete el cuestionamiento de la neutralidad valorativa de la ciencia y la tecnología usados de esa manera, lo cual exige la construcción de una ética y una bioética desde la integralidad de lo humano y los derechos de la madre tierra, lo cual nos lleva a pensar y usar las nuevas tecnologías de hoy con otras regulaciones e interpretaciones epistémicas. Esto abre el espacio para un diálogo y confrontación entre las diferentes tecnologías de la sabiduría ancestral y los desarrollos de la tecnología, dándole forma a un diálogo que construye otras maneras de lo intercultural para estos tiempos.⁹⁹

h. Un ejercicio que refunda la democracia desde lo pluriverso

El hecho de que muchos procesos desde la sistematización se hicieron en el marco de lo que llamamos las rebeldías latinoamericanas, tuvieron también un marco político de unas prácticas que querían transformar la sociedad desde las

98 Mesa, G. *El ambientalismo popular*. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2018.

99 Escobar, A. *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: globalización o posdesarrollo*. En: *Antropología del Desarrollo, teorías y estudios etnográficos en América Latina*. Barcelona: Editorial Paidós, p.169-216, 2000.

más variadas concepciones de dinámicas emancipadoras, desde los horizontes críticos más diversos, lo cual implicó como resultado en el ejercicio investigativo, el que emergieran el develar los elementos euronorteamericanocentristas presentes en las miradas críticas y en el mismo ejercicio de sistematización, y allí se descubrió, por ejemplo, cómo algunas prácticas sistematizadoras, en diferentes momentos, estaba construida para dar razón a los marcos conceptuales que servían de soporte para esas “intervenciones”, legitimando con ello lo que se hacía y el discurso que se poseía. Este reconocimiento implicó empezar un cuestionamiento y una crítica a las maneras prácticas de la crítica.¹⁰⁰

En ese sentido, fue necesario abrirnos a que las prácticas hablaran desde las voces y los significados de ella, en cuanto el ejercicio sistematizador buscaba dar cuenta de la vida con sentido en lo que hacen los actores por la manera en cómo concurren en ella su visualización del futuro, el presente y el pasado, en donde esa manera de hacerse presente forma parte de ese tejido cotidiano con el cual viven sus vidas desde sus múltiples identidades. Ello nos mostraba un horizonte de democracia multicolor, a la que concurren múltiples cosmogonías con una pluriversidad, en donde sus significados profundos enlazan su vida cotidiana a la manera en cómo se vive la experiencia de las organizaciones en las que participan, reconociendo que ellas deben ser ejemplo de democracia y de espacio en el cual se cambia a la vida democrática para unirla a las luchas de la sociedad.

Estos aprendizajes generaron una autocrítica profunda a lo que habían sido las prácticas de la transformación social, conduciendo a la necesidad de reelaborar el pensamiento y la acción crítica, llenándola ahora con las expresiones de la diversidad no enunciadas en nuestros patrones transformadores de corte eurocéntrico, lo cual para refundar este pensamiento y esta práctica nos mostró que no bastaba el diálogo de saberes, sino que era necesaria una confrontación que permitiera dilucidar, en una negociación cultural, para construir los comunes que permitieran, desde la diferencia y la diversidad, compartir aquello que nos permite unirnos para construir la transformación y nuestras realidades en los ámbitos micro, meso y macro. Esto significa una democracia refundada sobre el principio de la pluriversidad, que a su vez revoluciona la revolución.¹⁰¹

100 Mignolo, W. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona. Gedisa. 2007.

101 Jiménez, C.; Rodríguez, M.; Cuello, J.; Robayo, A. *Lo común. Alternativas políticas desde la diversidad*. Bogotá. Planetapaz-Oxfam. 2017.

i. Construye y reorganiza propuestas metodológicas con un pie en la tradición

En coherencia con los elementos desarrollados, aparece cada vez más fundamentada una interlocución crítica con las maneras de conocer sobre las que se ha construido la cultura occidental de la cual participamos. Estas nuevas formas de investigación de las prácticas han generado replanteamientos conceptuales, éticos, de fundamentación, de formas de conocer, de racionalidades, de lógicas, de epistemologías, que en la tradición del maestro Fals Borda se miró como otras formas de ciencia, presentes en esas múltiples maneras de lo pluriverso que permanecieron subyugadas por las formas legitimadas del saber y del conocimiento y que buscaban ir más allá de la mirada de Fanon cuando decía: “*ahora usaremos sus métodos y escucharán lo que tenemos que decir*”.¹⁰²

Ahora se trataba de construir las metodologías que permitieran visualizar esas realidades, así como el replanteamiento de comprender lo metodológico como externo al proceso mismo y caracterizado por su uso instrumental, lo cual permitió ir encontrando, también, formas de integralidad y de ella como un dispositivo de saber y conocimiento que tenía que ser trabajado como productor de sentido y constructor de mundos.¹⁰³

Desde la especificidad de estas búsquedas investigativas que son transformadas en el ejercicio mismo y por lo tanto se siguen constituyendo, sus resultados comenzaron a dar cuenta de esa amalgama que se construía y fue desarrollando procesos metodológicos y dispositivos y herramientas que fueran capaces de permitir emerger esas realidades de las múltiples diversidades sin caer en los particularismos, pero, a la vez, haciendo de la metodología un sistema flexible que trabaja no desde reglas generales, sino en las perspectivas que se buscan y van apareciendo en los saberes emergentes que no solo tienen un soporte epistémico diferente, sino métodos que permiten relacionar el yo de la práctica con los múltiples otros con los que constituyen su vida y los sentidos de ella.

En esos ejercicios, fuimos entendiendo que, para comprender una realidad que da cuenta de lo diverso y lo diferente, se requiere construir, rediseñar,

102 Fanon, F. Los condenados de la tierra. México. Fondo de cultura económica. 1973.

103 Cárdenas, S. y Villa, H. La sistematización: camino de saber propio y emancipación. De próxima publicación en Ediciones Desde Abajo.

herramientas o dispositivos que permitan ser mediadores¹⁰⁴ (desarrollo de capacidades de mediadores y las habilidades para el diseño y uso de los dispositivos), haciendo visible que construimos esas realidades también con la mirada que pone en juego el método en cada proceso investigativo.

j. Explora caminos y encuentra en su historia autores que fundamentan y siguen fundamentando

El camino recorrido, especialmente en la segunda mitad del siglo XX, y en lo corrido de este, ha permitido la emergencia de autores que eran parte de esta historia, en cuanto al entrar en sus cosmogonías y en las discusiones en las nacientes repúblicas desde sus particulares opciones por la diversidad, fueron mostrando la existencia de reflexiones de muy variado tipo para entender las realidades vividas en América Latina y que respondían a las versiones oficiales de la historia.

Estos autores contestaban e impugnaban, pero fueron silenciados por las narrativas dominantes, y solo visibilizados en cuanto estas nuevas formas investigativas buscaron un fundamento para su quehacer en estos territorios. Este camino se fue haciendo repetitivo en las más variadas disciplinas del saber y dando forma a expresiones múltiples que recorrían caminos de la medicina, la biología, la astronomía y que buscaban en el diálogo de saberes una conexión entre los grandes temas construidos en Europa y la manera cómo habían sido trabajados en muchos casos por nuestros pueblos originarios, nuestros grupos de las diversidades variadas, según las entendemos en este texto.

De igual manera, se encontraron formas de resistencia, desde experiencias concretas, que mostraban en el naciente mundo de las repúblicas de estos lares, pensadores que cuestionaron el poder y los discursos que habían justificado y legitimado las nuevas formas del poder instaurado por los grupos nativos, pero que siempre intentaban ocultar lo que se tenía de raizal en estos territorios¹⁰⁵.

Esto permitió ir tejiendo todavía, de manera embrionaria, una especie de telar que fue colocando hilos y tramas, y entretejiendo circuitos de cercanía y

104 Martín-Barbero, J. *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México. Editorial G. Gili. 1991, segunda edición.

105 Quijano, A. *Escritos, sociedad política y descolonización del poder. Cuestiones y horizontes. Antología esencial de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/ descolonialidad del poder*. Buenos Aires. CLACSO. 2014.

agregando nuevos elementos para una construcción que todavía es fragmentaria pero que intenta dar respuesta desde distintos posicionamientos conceptuales que, en ocasiones, no dejan de participar de cierto tipo de canibalismo y arrogancia académica e intelectual como parte de su construcción.

El camino está abierto, el tejido se sigue haciendo colectivamente, en donde las tramas, los diseños, los colores, siguen tomando forma y pudiera decirse que la bibliografía de este texto, con sus límites por ser escrita desde una de esas diversidades, da cuenta de lo que se quiere enunciar en una búsqueda que encuentra caminos indiciarios,, pero los abre para hacer tejido desde múltiples voces de las múltiples diversidades que trabajan en la perspectiva de lo planteado y seguirá abierto a una constitución temática y problemática que espera la riqueza no conocida por los autores de este texto pero se coloca en disposición para ser ampliado, cuestionado, enriquecido y que, al decir de Galeano, se escribe sobre las venas abiertas del continente.

Construyendo caminos metodológicos

La sistematización, en cuanto una forma de investigar las prácticas, nos permite reconocer de manera diferenciada, la experiencia vivida por los diferentes actores de práctica participantes de cualquier proceso manteniendo la especificidad de sus narrativas, lenguajes y usos que realizaron a lo largo de su desarrollo e implementación. Ello sería posible porque en las orientaciones de las actividades está pensado realizar un ejercicio de sistematización y se prevén una serie de registros y elaboraciones sobre las prácticas y vivencias desarrolladas en cada una de las dimensiones del proceso educativo.

Este material es susceptible de organizarse desde la lógica de las actoras y actores que participan en sus diferentes lugares epistemológicos. Por ello, en la escuela es posible diferenciar maestros y maestras, estudiantes, madres-padres de familia, directivas docentes, produciendo una unidad de sentido desde cada uno de ellos, manteniendo la polifonía de los diferentes relatos, y haciendo visible esa múltiple concurrencia que nos puede llevar del registro a la producción de saber y conocimiento, siempre contando con la pregunta como uno de los dispositivos privilegiados de estos caminos investigativos.

En ese sentido, es posible encontrar diferentes niveles de elaboración desde las formas más sencillas de la reconstrucción de las prácticas a través de diferentes instrumentos, como líneas de tiempo, secuenciación cronológica, entre otros, pasando a darle forma a una descripción que puede convertirse mediante un buen ejercicio en una experiencia o en un saber sobre estos asuntos, o también avanzar, si es capaz de tener constancia y posibilidad de relación con los diferentes actores y actoras, a la producción de conocimiento y teoría sobre los asuntos trabajados.

Un proceso de sistematización, entendido como investigación de la práctica, que parte de la capacidad de dar cuenta de los nudos de relaciones sociales que se constituyen en el ejercicio de los actores inmersos en ella, cuenta hoy con unos desarrollos praxeológicos basados en el diálogo de saberes y la negociación cultural que permiten reconocer la manera posible de avanzar en una dinámica en la cual los actores participantes en estos procesos, se convierten en una forma real en productoras y productores de saber y conocimiento.

El siguiente gráfico puede ilustrar los posibles niveles que muestran los alcances que pueden lograrse.

Primer nivel de la sistematización

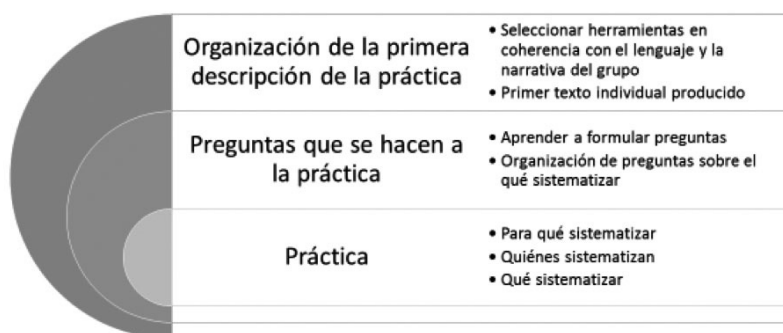


Ilustración 1: Primer nivel de sistematización. Fuente: Elaboración propia

La metáfora que se utiliza en la sistematización es la de las capas de la cebolla ca-bezona, en la cual en su núcleo básico se encuentra la semilla, que en el caso del proceso propuesto es la práctica que se quiere sistematizar. En ese sentido, las

capas nos van mostrando los niveles en los cuales es susceptible de desarrollar la reflexión, la conceptualización y la manera como se produjo vida con sentido en esa práctica que al investigarse arroja una producción de saber precisa. En este primer nivel nos encontramos frente a un resultado que se muestra en un primer documento producido como descripción del proceso individual.

En el siguiente gráfico, vamos a ver cómo las subsiguientes capas nos llevan a constituir la experiencia como esa práctica reflexionada que muestra las dinámicas de saber que produce.

Segundo nivel de la sistematización

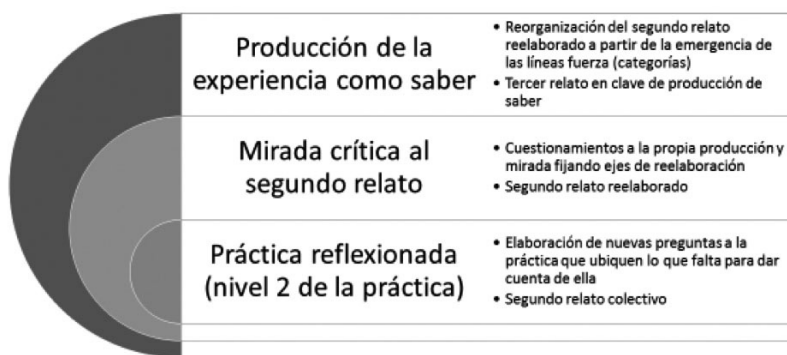


Ilustración 2: Segundo nivel de sistematización. Fuente: Elaboración propia

De igual manera, si fuéramos desarrollando otra serie de capas, comenzarían a hacerse visibles esas otras maneras de la práctica que, para el ejercicio de sistematización, se muestran como teoría, conocimiento, metateoría, haciendo real que ellas existen en la práctica, entendida esta como una forma de explicar la realidad, la cual tiene que ser investigada para poder producir el saber y el conocimiento siendo este el sentido profundo de la sistematización. Esa es una apuesta hoy por producir saber y conocimiento desde unos lugares diferentes a la experimentación y a la teoría de los modelos clásicos de investigación.

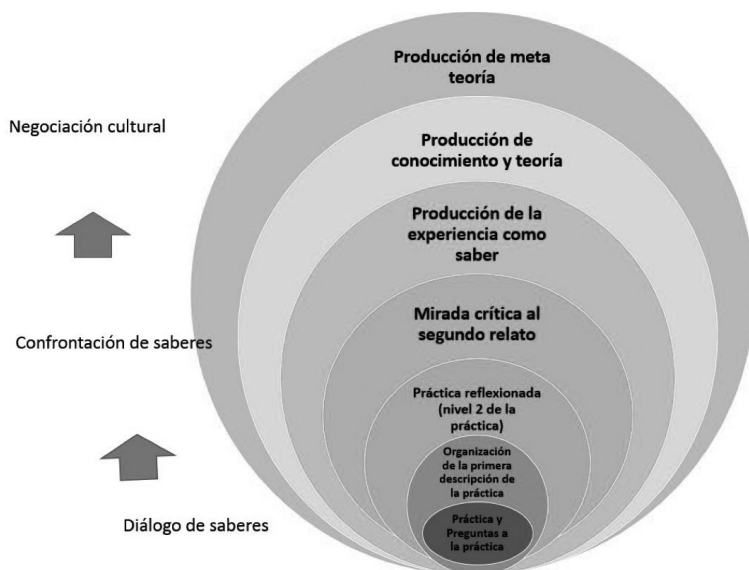


Ilustración 3: Fuente: elaboración de M. R. Mejía (2011) a partir de *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*.

El tener como punto de partida la práctica y promover un retorno permanente a ella, nos va mostrando cómo es posible, en una dinámica de sistematización realizada en forma rigurosa, generar distintos niveles de conversión de la práctica en experiencias y de producción de saber-conocimiento-teoría-metateoría, como se puede observar en el gráfico anterior¹⁰⁶.

Si hacemos conciencia de la importancia de la sistematización, colocaríamos en nuestros proyectos, y propuestas de práctica, un acápite de *Reconstruyendo Saberes*, que es, precisamente, la manera intencionada de ir recuperando las vivencias, aprendizajes y prácticas desarrolladas a lo largo de los procesos educativos propuestos. Tiene previstas producciones específicas tanto de las personas que median los aprendizajes como de las niñas, niños y jóvenes que participan de los talleres para las distintas dimensiones (individual, societal y sistémica). Estas producciones pueden constituirse en material invaluable para profundizar desde una mirada más amplia en lo que ha ocurrido con las personas y comunidades educativas al poner en marcha el proceso educativo con los materiales produci-

106 Para una ampliación remito a: Zúñiga, R.; Mejía, M. R.; Fernández, B.; Duarte, I. *La sistematización de experiencias en América Latina y el Caribe. Aportes a la práctica docente*. En: Revista Docencia No.55, Santiago de Chile. Mayo 2015.

dos, a la vez que convierte a estos actores en productores y productoras de saber y conocimiento a partir de su práctica (...) ¹⁰⁷.

Hace tiempos, un evento famoso en la UNESCO colocó los horizontes en los cuales se inscribían estos trabajos. Los cambios políticos en el escenario mundial no permitieron seguir avanzado en lo planteado por este coloquio, pero bien nos sirve ahora el punto 4 de sus conclusiones para cerrar este texto y darle lugar a esas múltiples formas de investigación de la práctica que han ido surgiendo en muchos lugares:

La enseñanza al uso de la ciencia mediante la presentación lineal de los conocimientos oculta la ruptura entre la ciencia contemporánea y las visiones ya superadas del mundo. Reconocemos la urgencia de buscar nuevos métodos de educación que tomen en cuenta los avances de la ciencia que hoy se armonizan con las grandes tradiciones culturales y cuya conservación y estudio más profundo son fundamentales.

Declaración de Venecia ¹⁰⁸

107 Maestra viajera del Eje Cafetero en: *Expedición Pedagógica Nacional. No. 6: Con los dedos en la filigrana. Una lectura crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica Nacional.* Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Fundación Restrepo-Barco. 2005. Página 83.

108 Comunicado final del Coloquio La ciencia ante los confines del conocimiento: prólogo de nuestro pasado cultural. Venecia, 7 de marzo de 1986.

Capítulo 9

Prácticas sociales comunitarias: configuración de subjetividades y bien vivir en el territorio

Sebastián Zapata Aguirre

Introducción

El presente capítulo contiene diversas reflexiones alusivas a los saberes generados por prácticas sociales comunitarias desarrolladas en el contexto colombiano por organizaciones y colectivos sociales del departamento de Antioquia, Boyacá y Cundinamarca, las cuales se articularon en el 2020, en conjunto con un equipo investigador constituido desde la Universidad Autónoma Latinoamericana, la Universidad de Medellín y la Universidad de Antioquia, para implementar, desde entornos virtuales, el proyecto de investigación denominado “*Comunicación y Bien Vivir en el territorio: Hacia la construcción de la soberanía del territorio y la preservación de las memorias locales*”.¹⁰⁹

109 “Comunicación y Bien Vivir en el Territorio...” representa un proyecto de investigación que ha reunido tres (3) universidades de Colombia (Universidad Autónoma Latinoamericana, Universidad de Medellín, Universidad de Antioquia) y seis (6) colectivos sociales ubicados en los Departamentos de Antioquia, Boyacá y Cundinamarca. Contempla entre algunos ámbitos articulados de interés, la búsqueda por generar saberes y conocimientos a partir de prácticas sociales y subjetividades que rechazan y desestiman lógicas hegemónicas y violentas, incorporando en sus prácticas postulados sobre el Bien Vivir, las Comunicaciones, los Territorios y Diversos Ámbitos de Reflexión. Hacen parte de esta investigación: Ciudad Comuna y la Red de Acción Frente al Extractivismo –RAFE– de la ciudad de Medellín - Antioquia; Corporación comunitaria ATABANZA y Pro Vivir del departamento de Boyacá; Proterra y Tierra Libre de la región de Cundinamarca-Bogotá.

El contenido de este capítulo deviene en múltiples elementos de reflexión que recrean no solo los saberes construidos desde estas prácticas sociales de carácter comunitario, sino que también exaltan los procesos de construcción y potenciación de subjetividades políticas a partir de procesos y dinámicas colectivas. Este texto recoge aprendizajes generados desde los sujetos políticos protagonistas de la experiencia de investigación, mujeres y hombres que, a través del diálogo de saberes, construyeron diversas reflexiones sobre las prácticas comunitarias en clave social, política, ética y metodológica. Así pues, el presente texto, no solo da cuenta de la construcción de conocimiento colectivo y reflexivo desde el diálogo de saberes entre organizaciones sociales comunitarias y la academia, si no que enuncia las reflexiones y aprendizajes más significativos en clave de bien vivir que abanderan dichas prácticas sociales.

Vitalidad de lo colectivo: aproximación a la construcción de saberes desde los territorios

Generar lecturas, aproximaciones y acciones de acuerdo a las realidades que se viven en los territorios y en las que se desarrollan diversas prácticas sociales, implica reconocer inexorablemente la vitalidad de lo colectivo, en tanto expresión de organización impregnada de principios éticos y políticos, que se gestan desde las comunidades para construir propuestas de cambio social y alternativas a las realidades sociales, culturales, económicas, etc.

Como lo referencia Hugo Zemelman (2010), las problemáticas sociopolíticas en América Latina, de la mano del capitalismo, han creado y crean las condiciones para disolver cualquier referente de pertenencia colectiva, por lo que el significado de lo social se ha disuelto en una atomización que es el caldo de cultivo de la competitividad y del reconocimiento del éxito personal como mecanismo para triunfar socialmente. En consecuencia, han calado desde lo cotidiano, hasta las distintas esferas del mundo, ideas asociadas a la acumulación y al individualismo como valores supremos de la sociedad, constituyendo grandes campos, retos y desafíos a los que estos movimientos sociales en diversos ámbitos deben y deberían contribuir desde su quehacer.

Ante este panorama, y en simultáneo a lógicas de opresión y desintegración social, han ido tomando relevancia en el contexto nacional y a nivel regional, prácticas sociales y acciones colectivas representadas por movimientos, organizaciones, colectivos sociales, procesos comunitarios, culturales, ambientales y territoriales con intenciones políticas, críticas, culturales, pedagógicas, por construir social y participativamente los territorios, y con ello, generar colectivamente saberes, conocimientos y acciones en beneficio de las comunidades.

Mediante estas propuestas de organización y resistencia social se han configurado y fortalecido escenarios de subjetivación política de los sujetos asociados a estos procesos, y se han configurado actores y prácticas sociales comunitarias colectivas a favor de la educación, el bien vivir en los territorios, la resistencia social y los derechos humanos.

Estos movimientos o procesos sociales se han caracterizado por emerger en relación a una corriente pedagógica de carácter crítico, donde en particular, referentes como la educación y comunicación popular han contribuido en la construcción de racionalidades epistémicas alternativas. Este movimiento pedagógico ha ido emergiendo con la posibilidad de fortalecer procesos de formación a favor del reconocimiento, apropiación y construcción de racionalidades colectivas, saberes, actitudes y subjetividades emancipadoras (Torres Carrillo, 2009).

En este orden de ideas, y en relación a la experiencia de investigación, “*Comunicación y Bien Vivir en el territorio...*”, ha resultado fundamental partir por reconocer la potencia de aproximarse a las realidades y la construcción de saberes y conocimientos que se gestan en ella gracias a la vitalidad que encauza lo colectivo y lo que representa desde movimientos sociales, ambientales, educativos y prácticas sociales comunitarias.

Para el contexto colombiano, en muchas de sus regiones, diversos procesos sociales aportan de manera significativa expresiones de lo comunitario desde búsquedas y apuestas hacia el bien vivir. Para el caso de las regiones de Antioquia (A), Boyacá (B) y Cundinamarca (C), los procesos de RAFE, Ciudad Comuna (A), Pro Vivir, Atabanza (B), y Proterra y Tierra Libre (C) respectivamente, representan experiencias significativas sociales comunitarias que, además de integrar trabajo en distintos ámbitos y áreas, construyen condiciones de bien vivir desde sus prácticas en los territorios. Así, en el trascurso de este texto se exalta el valor de las prácticas sociales comunitarias y consigo la potencia que encauzan desde sus intencionalidades por la construcción de condiciones para el bien vivir en los territorios y por el cambio social.

Saberes tejidos desde prácticas sociales comunitarias en clave del bien vivir

Con el panorama esbozado hasta este punto, donde cobra relevancia y vitalidad la dinámica de lo colectivo-comunitario, es menester expresar que el proceso de investigación “*Comunicación y bien vivir en el territorio:...*” representa un proceso de reconocimiento y visibilización de experiencias sociales en comunicación, defensa del territorio y bien vivir desde un relacionamiento de la teoría y las mismas prácticas sociales, impulsando la consolidación de escenarios de coproducción de conocimientos entre la academia y las organizaciones sociales.

Dicho punto de partida implica reconocer en las experiencias y prácticas sociales, nichos o fuentes de conocimientos válidos para comprender y emprender acciones intencionadas frente a las realidades sociales, políticas, culturales y económicas que requieren nuevos sentidos y estrategias de acción.

Así, y aunque con la extendida ofensiva neoliberal se han reproducido escenarios y lógicas sociales, económicas, políticas y estructurales que se centran en la racionalidad individualista y competitiva a través de mecanismos que restringen la toma de consciencia y consigo la producción de subjetividades políticas, es preciso conferir trascendencia a la participación en movimientos y prácticas sociales de carácter colectivo como escenarios que apalancan y promueven el fortalecimiento de la capacidad política de los sujetos, razón por la que hay que acudir, desde procesos investigativos y participativos, a los retos y desafíos actuales que precisa Oscar Jara (2017 y 2020) cuando anuncia, en contextos de crisis, la necesidad de sistematizar y visibilizar el desarrollo de prácticas sociales y políticas alternativas que se llevan a cabo desde otros paradigmas opuestos a los hegemónicos, así como de reflexionar sobre la construcción de relaciones sociales y procesos organizativos y de resistencia que tengan como criterios de acción el cuidado de la vida y la lógica del bien vivir.

En este orden de ideas, es propósito fundamental de este artículo, a partir del acercamiento al quehacer de las seis (6) experiencias ya mencionadas, reconocer la práctica social no desde su característica funcional, su exterioridad o su manifestación empírica, que le acerca a una lectura o interés técnico enmarcado en el mundo de lo práctico y verificable, sino acercarse desde la importancia

que adquiere la práctica social como un concepto sociológico, multidimensional, articulador, enraizado en una filosofía hermenéutica y crítica que conlleva a pensar la producción de sentidos, el lenguaje, el ser con otros, la reproducción y transformación del mundo social, encontrando sintonía con lo que plantean Murcia, Jaimes & Gomes (2016), cuando reconocen la pertinencia de las búsquedas comprensivas y críticas en el abordaje de las prácticas sociales como expresión de humanidad y como categoría de investigación que es irreductible a una dimensión para su entendimiento.

Las prácticas sociales al estar inmersas en esas dimensiones simbólicas que organizan las formas de ser/hacer, decir/representar no pueden estar sujetas a una ciencia técnica que busque incondicionalmente su control y dominio, pues al no seguir una lógica unidireccional, en el camino de su configuración, establece relaciones diversas, por tanto su reconocimiento es más factible desde aquellas ciencias que buscan la comprensión socio histórica (ciencias crítico-sociales-hermenéuticas) y transformacional o emancipadora (ciencias críticas y de la acción) (Murcia, Jaimes, Gomes, 2016, p. 270).

En este sentido, los procesos de RAFE, Ciudad Comuna (A), Probitar, Atabanza (B), Proterra y Tierra Libre (C), abanderan prácticas sociales comunitarias que distan de la rigidez y funcionalidad propia de organizaciones centradas en las formalidades de lo productivo y en métodos implacables, y por el contrario, representan propuestas sociales, culturales y ambientales, de un sentido polifónico o psicosomático donde promueven la generación de saberes útiles para los buenos vivires y para la construcción de alternativas sociales en los territorios.

Vale la pena mencionar que, en un contexto de análisis localizado en los territorios de América Latina y el Caribe, se han gestado importantes aportes en la construcción y reflexión teórica de categorías sensibles de este proyecto de investigación, partiendo, sobre todo, del reconocimiento de las prácticas sociales, y especialmente las educativas, como nichos de conocimientos plurales y como posibilidades de construcción de alternativas sociales y políticas. Propio de este contexto latinoamericano, importantes autores como Oscar Jara, Alfonso Torres, Alfredo Ghiso, Lola Cendales, Marco Raúl Mejía y algunos otros, han recreado distintos elementos políticos y discursivos que le confieren profundidad y perspectivas de análisis a estos planteamientos centrados en la potencia de las prácticas sociales.

En definitiva, resulta fundamental reconocer el sentido de los procesos que dan vida a la experiencia de investigación “*Comunicación y Bien vivir en el territorio*” como prácticas o nichos de conocimientos importantes a visibilizar y, sobre

todo, como fuentes potenciales para la construcción de alternativas sociales, políticas, culturales en clave de bien vivir, asociándose con aquellas perspectivas de investigación donde se supera la visión reduccionista y funcional de las prácticas sociales. Esto es, en otras palabras, que la práctica social como categoría de investigación ha sido abordada desde diferentes racionalidades y enfoques que la conciben desde una perspectiva funcional-material y también, desde otras perspectivas que han superado esa visión reduccionista y la han abordado más como escenario socio histórico y como posibilidad de pensar la reproducción y transformación del mundo social. En esta última perspectiva existen antecedentes de teóricos e intelectuales que han generado importantes nociones y análisis en este campo y con el que se generan cercanías en esta investigación, resaltando el criterio que la asume como un entramado, como una importante unidad de comprensión y generación del mundo social y que Murcia y Jaimes (2016) llaman: la práctica Social como expresión de humanidad.

Configuraciones subjetivas: tejido y construcción colectiva en prácticas sociales y comunitarias en clave del bien vivir – reflexión metodológica

Para el ámbito de reflexión que viene tomando forma en este texto, es preciso enunciar que los sujetos en su dimensión colectiva recrean y llenan de sentido prácticas sociales donde reconocen y hacen conciencia de la fuerza política de sus subjetividades y de las potencias y posibilidades de cambio que se gestan en su accionar intencionado desde dinámicas comunitarias.

El acercamiento a la subjetividad encausa claves para la valoración y comprensión de las prácticas sociales como algo mucho más allá de un nexo inconsciente o irreflexivo de actividades, por el contrario, supone reconocer la subjetividad política como dimensión estructurante de las prácticas sociales, a la

vez que implica tejer en relación al carácter inacabado del sujeto y reconocer la carga cultural, simbólica, ideológica y los senti-pensamientos que cargan los sujetos al participar de procesos sociales intencionados políticamente. En el caso de la investigación referenciada, orientadas en común hacia construcciones de dinámicas de bien vivir, que empiezan a vivenciarse, potenciarse, reflexionarse y multiplicarse desde las prácticas mismas de las organizaciones, incluso desde las cotidianidades.

Así, una de las líneas interpretativas fundamentales que integran coherentemente estos conceptos (sujetividad–práctica social) es la de autores como Vommaro (2012), quien alude a la subjetivación y su característica procesual, es decir, como proceso de producción y transformación de subjetividades se refiere a la configuración de sujetos en relación, vínculo y conexión con otras humanidades. En este sentido, y en cuanto proceso, se relaciona profundamente con sucesos y acontecimientos que alientan al sujeto a reconocer su potencialidad subjetiva que, si bien son expresadas en el cuerpo, aluden a proyectos individuales y colectivos que se orientan a la organización y resistencia social.

Por lo tanto, no solo en teoría, sino reflejado en la experiencia de investigación, se advierte la confluencia de aspectos subjetivos que encauzan reflexiones sobre el mundo social y sobre el sentido de prácticas que colectivos sociales promueven en los territorios en relación a ámbitos de reflexión como el bien vivir, la comunicación, el territorio, y otros ámbitos sumamente relacionados como las pedagogías críticas y lo socioambiental.

En este sentido, y respecto a la producción de subjetividades al interior de prácticas sociales, resulta preciso retomar la idea que proponen Duque, Patiño, Muñoz, Villa y Carmona (2016) en el texto *La Subjetividad política en el contexto Latinoamericano. Una revisión y una propuesta*, cuando mencionan las categorías de las subjetividades, aludiendo particularmente a los procesos agenciantes de subjetividad política

Procesos agenciantes de la subjetividad política: esta categoría se refiere a experiencias, acontecimientos y condiciones socio históricas que movilizan la capacidad política del sujeto y por tanto agencian la configuración de subjetividades políticas. Procesos organizativos de acción política y social: se posicionan como escenarios privilegiados para la formación, transformación, afirmación y expresión de subjetividades políticas, al crearse compromisos colectivos en torno a reivindicaciones políticas (por ejemplo, los Movimientos Sociales). (p.146)

En concordancia a los planteamientos y relacionamientos expuestos en este texto, es fundamental el reconocimiento y valoración de procesos de configuración de subjetividades políticas asociados a prácticas sociales de carácter organizativo, comunitario, popular, así como al quehacer político de los movimientos sociales. Estas subjetividades se expresan y construyen a partir de la intencionalidad por la desnaturalización de estructuras de dominación y por la emergencia de acciones colectivas, prácticas de resistencia cargadas de una dimensión simbólica y creativa, llamadas no solo a revelar la existencia de problemas sociales, sino proyectadas a aportar propositivamente en la invención, en la construcción de la realidad y cambio social, y en sí, pensadas para asumir alternativas a diversas cuestiones sociales desde diferentes formas del bien vivir y el cuidado de los territorios.

En cuanto a lo que representó esta experiencia de investigación, y a manera de memoria metodológica, lo que expresa no solo una forma de hacer, sino también el carácter político de ese hacer y en las formas de construir y visibilizar el conocimiento, la generación de información desde la metáfora, lo simbólico y el diálogo de saberes ocuparon un lugar protagónico como elementos centrales para asumir la virtualidad como posibilidad de escuchar, compartir, reconocer, recrear y apropiarse elementos de reflexión y mutuo aprendizaje; así como también resultó imprescindible, en distintos momentos, apoyarse en la construcción de talleres para promover la reflexión, en indagaciones documentales y lecturas de antecedentes de procesos de sistematización, en entrevistas conversacionales a través de observaciones participantes y diversas estrategias, que desde la virtualidad, potenciaron la construcción de este tejido.

Conclusiones preliminares

Múltiples conclusiones se derivan de este proceso en diálogo de saberes en cuanto a las prácticas sociales comunitarias en clave del bien vivir en los territorios, más aún, reflexiones vitales surgidas en un futuro de incertidumbre que, a su vez, motivan a potenciar y construir prácticas críticas y más humanas entre los sujetos que participamos, en distintos ámbitos, en procesos educativos, comunitarios, ambientales, reconociendo con ello la necesidad de construir colectivamente desde el sentipensar, desde la conciencia crítica, en clave de nuestra humanidad y de principios como la solidaridad, la dignidad y la justicia.

Prácticas sociales comunitarias - Construcción de saberes

En el marco de los aprendizajes surgidos desde esta experiencia en diálogo de saberes y de acuerdo al acumulado teórico y conceptual que sustenta el trabajo investigativo, la práctica social se resignifica en la particularidad de cada colectivo, de allí la necesidad no solo de pensar un contexto particular y unas condiciones históricas sociales que le dan matices a la misma, sino de abordar desde perspectivas hermenéuticas, dialógicas, flexibles y críticas la amplitud y multidimensionalidad que constituye este concepto, el cual desde la perspectiva de la investigación en que se sustenta el presente artículo, es un concepto que sobrepasa cualquier unidireccionalidad o receta teórica que pretenda leer la potencia de las prácticas sociales comunitarias únicamente desde lo verificable, lo objetivo o lo técnico.

En suma, y de acuerdo a la variada gama de aprendizajes surgidos desde esta experiencia de investigación que se marcó por un aliento reflexivo, crítico y colectivo, resulta imprescindible poder exaltar los saberes y conocimientos que se producen en prácticas sociales comunitarias y que, para este caso, se encauzan en diversas formas, apuestas éticas y políticas por el Bien Vivir, apuestas que no son unívocas o unidireccionales, sino que son múltiples, sinérgicas y que van en reflexiones desde lo cotidiano hasta prácticas de movilización social.

Metodología

Un ámbito importante para exaltar las reflexiones y aprendizajes surgidos en el proceso de investigación que tuvo lugar gracias al equipo de investigación y las organizaciones- colectivos sociales, tiene que ver con el componente metodológico, ello, teniendo en cuenta que lo metodológico a la luz de estas prácticas sociales se recrea desde una amplia y diversa amalgama de posibilidades que denotan el quehacer intencionado ético y político de estos procesos que se piensan la construcción y generación de conocimiento desde una perspectiva crítica, dialógica, circular y reflexiva.

En este mismo sentido, y aunado a las condiciones de desarrollo de la investigación desde la virtualidad debido al aislamiento por la contingencia del covid-19,

fue posible realizar encuentros simultáneos con las organizaciones de las tres regiones, manteniendo lejanía con los enfoques metodológicos estructurados y esquemáticos que priorizan las preguntas rígidas. Por el contrario, se sostuvo un interés, característico de las y los investigadores que constituyen la *Red de diálogos de saberes en territorio, memoria y buen vivir*, por priorizar la viva voz de los sujetos y por promover desde las metáforas, lo simbólico, lo ritual y el diálogo de saberes, una perspectiva de justicia epistémica para construir colectivamente saberes y conocimientos.

Referencias

- Duque, L., Patiño, C., Muñoz, D., Villa, E., & Cardona, J. (2016). La subjetividad política en el contexto Latinoamericano. Una revisión y una propuesta. *Rev. CES Psicol.*, 9(2), 128-151.
- Jara, O. (2017) *La sistematización de Experiencias. Práctica y Teoría para otros mundos posibles*. Primera Edición Colombia. Sello Editorial CINDE. Colombia.
- Jara, O. (2020). La educación popular en tiempos de covid 19. Editorial la carta 613. Consultado el 10 de abril de 2020. <http://ceaal.org/v3/n613-editorial-educacionpopular tiemposcovid19/>
- Murcia, N; Jaimes, S y Gómez, J. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. *Cinta moebio* 57: 257-274
- Torres Carrillo, A. (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y saberes*, 20 - 31.
- Vommaro, P. (2012). Los procesos de subjetivación y la construcción territorial: un acercamiento desde experiencias de organizaciones sociales en Buenos Aires. En: *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*, 63-246. Bogotá: CLACSO.
- Zemelman Merino, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 355-366.



POMOTE
Centro de estudios

Ediciones
UNAULA

pomotecestudios.unaula.edu.co