

El método en discusión

Alexander Ruiz Silva
Ancízar Narváez Montoya
Coordinadores



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Doctorado
Interinstitucional
en Educación **DIE**

Universidad
del Valle

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

El método en discusión / Alexander Ruiz Silva y otros autores. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado Interinstitucional en Educación, 2020
228 páginas. – (Colección Cátedra Doctoral N.º 8)
Incluye: Referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

ISBN impreso: 978-958-5138-37-7

ISBN PDF: 978-958-5138-38-4

ISBN ePub: 978-958-5138-39-1

doi: <http://dx.doi.org/10.17227/cd.2020.8384>

1. Sociología de la Educación. 2. Comunicación Científica. 3. Metodología Científica. 4. Sociología del Conocimiento. 5. Antropología Social. 6. Investigación Social. 7. Etnología. 8. Filosofía del Lenguaje. 9. Educación – Investigaciones. I. Ruiz Silva, Alexander. II. Narváez Montoya, Ancizar. III. Torres Carrillo, Alfonso. IV. Rueda Ortiz, Rocío. V. Posada Escobar, Jorge Jairo. VI. Herrera, Martha Cecilia. VII. Guido Guevara, Sandra. VIII. Guevara Ramírez, René.

CÁTEDRA DOCTORAL
El método en discusión

Leonardo Fabio Martínez Pérez
Rector

John Harold Córdoba Aldana
Vicerrector Académico

María Isabel González Terreros
Vicerrectora de Gestión Universitaria

Fernando Méndez Díaz
**Vicerrector Administrativo
y Financiero**

Gina Paola Zambrano Ramírez
Secretaria General

Todos los derechos reservados

© Universidad Pedagógica Nacional
© Alexander Ruiz Silva, Ancízar Narváez
Montoya, Sandra Guido Guevara,
Rocío Rueda Ortiz, Alfonso Torres
Carrillo, Martha Cecilia Herrera, Jorge
Jairo Posada Escobar, René Guevara
Ramírez, Ana Claudia Roza Sandoval

© Jhovanny A. Ruiz Rivera, por
la fotografía de cubierta

Primera edición: Bogotá, 2020

ISBN impreso: 978-958-5138-37-7
ISBN PDF: 978-958-5138-38-4
ISBN ePub: 978-958-5138-39-1

doi: dx.doi.org/10.17227/cd.2020.8384

Colección: Cátedra Doctoral - n.º 8

El método en discusión

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44
de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.

Este libro no puede ser fotocopiado,
ni reproducido total o parcialmente,
por ningún medio o método, sin la
autorización por escrito de la universidad.

Preparación editorial

Universidad Pedagógica Nacional - UPN
Grupo Interno de Trabajo Editorial

Carrera 16A n.º 79 - 08
editorial.pedagogica.edu.co
Teléfono: (57-1) 347 1190 - (57-1) 594 1894
Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación

Miguel Ángel Pineda Cupa
Edición

Yaneth Lizarazo Beltrán
Corrección de estilo

Juan Camilo Corredor Cardona
Diagramación y diseño de cubierta

Jhovanny A. Ruiz Rivera
Fotografía de cubierta

Johny Adrián Díaz Espitia
Finalización de artes

Imageprinting
Impresión

Fechas de evaluación:
10-03-2020/14-04-2020

Fecha de aprobación:
09-02-2020

Alexander Ruiz Silva
Ancízar Narvárez Montoya
(Coordinadores)

CÁTEDRA DOCTORAL
El método en discusión



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores



UNIVERSIDAD
DE VENEZUELA UNIVERSIDAD BOLÍVAR
PERIODO XXI Y XXII UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

ÍNDICE

PRESENTACIÓN. EL MÉTODO EN DISCUSIÓN	9
Alexander Ruiz Silva Ancízar Narváez Montoya	
EL RELATO AUTOBIOGRÁFICO EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA	15
Alexander Ruiz Silva	
ETNOGRAFÍA, INTERCULTURALIDAD Y ESCUELA	39
Sandra Guido Guevara	
EDUCOMUNICACIÓN: ¿INVESTIGAR EN MEDIOS O INVESTIGAR EN COMUNICACIÓN?	59
Ancízar Narváez Montoya	
LA PREGUNTA POR LA SUBJETIVIDAD Y LAS TECNOLOGÍAS DE LA ESCRITURA	85
Rocío Rueda Ortiz	
PENSAR CRÍTICO Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO DESDE PRÁCTICAS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL	109
Alfonso Torres Carrillo	

ESPACIOS DE FORMACIÓN Y CONFIGURACIÓN DE SUBJETIVIDADES EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA POLÍTICA EN AMÉRICA LATINA	133
Martha Cecilia Herrera	
LAS SUBJETIVIDADES POLÍTICAS EN LAS INICIATIVAS LOCALES DE PAZ: UNA REFLEXIÓN METODOLÓGICA	153
Jorge Jairo Posada Escobar	
RELECTURA DE POLÍTICAS. PRESUPUESTOS INVESTIGATIVOS	173
René Guevara Ramírez	
CARTOGRAFÍA DE MICROPOLÍTICA: PARA UNA LECTURA OTRA DE LAS TECNOLOGÍAS	199
Ana Claudia Rozo Sandoval	
SOBRE LOS AUTORES	223

PRESENTACIÓN EL MÉTODO EN DISCUSIÓN

¿Por qué el método en discusión? ¿Qué es lo que estamos discutiendo? ¿Significa acaso que “el método” se encuentra demasiado instalado y sobrevalorado en la investigación social y educativa, y por tanto es necesario preguntarse por las razones, la pertinencia, acaso la eficacia de esa preeminencia? o ¿significa, al contrario, que la investigación se nos está presentando como una cámara oscura en la que obtenemos resultados basados en datos cuyo proceso de obtención y construcción no aparece ni descrito ni justificado?

La primera pregunta puede situarse en una discusión en el siglo XIX, entre geógrafos alemanes, una de cuyas partes en contienda —que podríamos simplificar como anti-positivista—, planteaba lo siguiente: “cuando no se sabe nada entonces se habla de método” (citado por Capel, 1981, pp. 64-66).

Pero la segunda pregunta no ha tenido respuestas menos demolidoras, como aquella según la cual: “la epistemología es tan necesaria para los científicos como la ornitología es para los pájaros” (Feynman, citado por Pérez Tamayo, 2008, p. 226). Para un científico como Pérez Tamayo —cuya actividad investigativa está ligada al dominio de los protocolos replicables, propios de la investigación médica y biológica—, si las preguntas no relacionadas directamente con el oficio tuvieran poca importancia: “¿cómo explicar que tantos y tan importantes científicos (¡incluyendo a Feynman mismo!), y tan numerosos y profundos filósofos de la ciencia, le hayan dedicado tantas horas y tantos miles de páginas a un asunto tan insignificante?” (p. 226).

Varios pensadores latinoamericanos —entre ellos, Zemelman y García Canclini— coinciden en que, en cuanto a las ciencias sociales se refiere, la década de los cincuenta del siglo anterior marca el punto de quiebre entre el pensamiento clásico en América Latina y las ciencias sociales que podríamos llamar modernas, lo cual quiere decir, que estuvieron estrechamente ligadas a políticas de desarrollo o procesos de modernización (Urrego, 2002). Pero la valoración no es del todo coincidente: mientras que para García Canclini este cambio es completamente positivo, por cuanto pasamos de los meros ensayistas (Mariátegui, Mignolo, Fuentes, Monsiváis, entre otros) a los investigadores propiamente dichos, para Zemelman, en cambio, hay cierta pérdida, dado que pasamos de los pensadores de la primera mitad del siglo xx (Alfonso Reyes y otra vez Mariátegui, como prototipos) a los meros ‘metodólogos’ de la segunda.

Y es que, en efecto, la diferencia entre un intelectual tradicional y el nuevo científico social se funda en *el método*. Hay aquí un eco de la discusión planteada ya por Merton (1992 [1949]) entre, por un lado, la sociología del conocimiento de cuño europeo, ligada a la tradición crítica y a la ‘ideología’, al estilo Manheim y la Escuela de Frankfurt, y por otro, la sociología de la comunicación propiamente dicha, basada en el trabajo de campo, la estadística y en la organización cuasi empresarial de la investigación.

Sin embargo, como todo lo relacionado con la tradición académica y científica, esta es una reedición de la vieja polémica entre el método visto solo como forma de pensar y el método entendido como forma de hacer; en otras palabras, desde el método como lógica, hasta el método como mero instrumento técnico (como es el caso de los manuales que reducen a receta las técnicas de investigación en ciencias sociales o, incluso, a un *software* de procesamiento de datos).

Pero alguien como Bourdieu,¹ que tiene suficiente solvencia para hablar de estos temas, y quien domina tanto la lógica más elaborada, es decir, la fundamentación filosófica, como el oficio y la técnica de la investigación empírica en sus dos versiones principales: la etnográfica y la estadística, nos advierte sobre la artificiosidad de estas dicotomías, a las cuales llama *problemas de profesores*, o sea, que

1. Bourdieu y Wacquant (1995).

las necesitamos solo para organizar cursos y no para usarlas consciente y eficientemente en la investigación.

En este ámbito de discusión, lo que muestran los autores reunidos en este tomo es un conocimiento tanto del fundamento epistemológico y teórico como del oficio de investigar, a la hora de poner en operación todo el acumulado en forma de técnicas, instrumentos, fuentes pertinentes y construcción de datos; a pesar de que el tema central es el método, esto es una discusión sobre el qué del método, o sea, la conversión en un asunto teórico. Sin embargo, el método siempre tiene una dimensión que podríamos llamar técnica u operativa, que es la que hace completo el oficio de investigar, ya sea solo como estrategia operatoria, al estilo cartesiano del discurso del método o combinando esta con la producción de algoritmos o de instrumentos mecánicos o de formas de registro de la información.

Por ejemplo, Torres sostiene abiertamente, en su texto aquí incluido, la postura de que en la tradición conocida como *Educación popular* no se hace distinción entre epistemología y metodología, pues, al reivindicar la cultura popular como conocimiento válido, no se necesitaría una instancia ajena de validación, como la epistemología, propia de la cultura académica. Sin embargo, la metodología se expone de manera lineal como proceso operativo, que permite hacer registros y contrastaciones, aunque no necesariamente réplicas, pues la historicidad de los seres humanos implica que no hay dos momentos iguales o no se vive igual el mismo momento por diferentes sujetos.

En consecuencia, y llegados a este punto de la discusión, nos preguntamos: ¿es posible hablar de “el método” en la investigación social? El dogmatismo metodológico está ligado, como dijimos, a la replicabilidad, que es lo que exigen hoy las revistas ‘científicas’, pues en ellas se especifican los componentes que los artículos deben incluir, y el más importante es el método, cuya explicitación permitiría replicar la investigación y obtener los mismos o similares resultados.

Dado que esto no es siempre posible en ciencias sociales y en el campo de la educación, ¿entonces estamos condenados a una torre de Babel en la que cada investigador es un método y en la que, por tanto, no hay terreno ni lenguaje común para disentir o crear consensos? Las exposiciones que se presentan en esta compilación muestran que, pese a todo, mantenemos más o menos dos espacios de encuentro

posibles: a) el de la gramática académica, pues no estamos tratando de igualar el rigor académico con el sentido común, sino que lo que hace inteligible el trabajo de unos para otros es una referencia más o menos común a una tradición compartida y reconocida por todos; y b) el de la ética académica, la cual, en nuestro caso, indica que además de atenernos a la lógica y a los hechos,² involucramos algo del deber ser en la preocupación por los seres humanos. Esperamos, entonces, que los capítulos de este libro complejicen y enriquezcan estas cuestiones y nos ayuden a seguir pensando, interrogando y dilucidando nuestra actividad investigativa y de producción de saber.

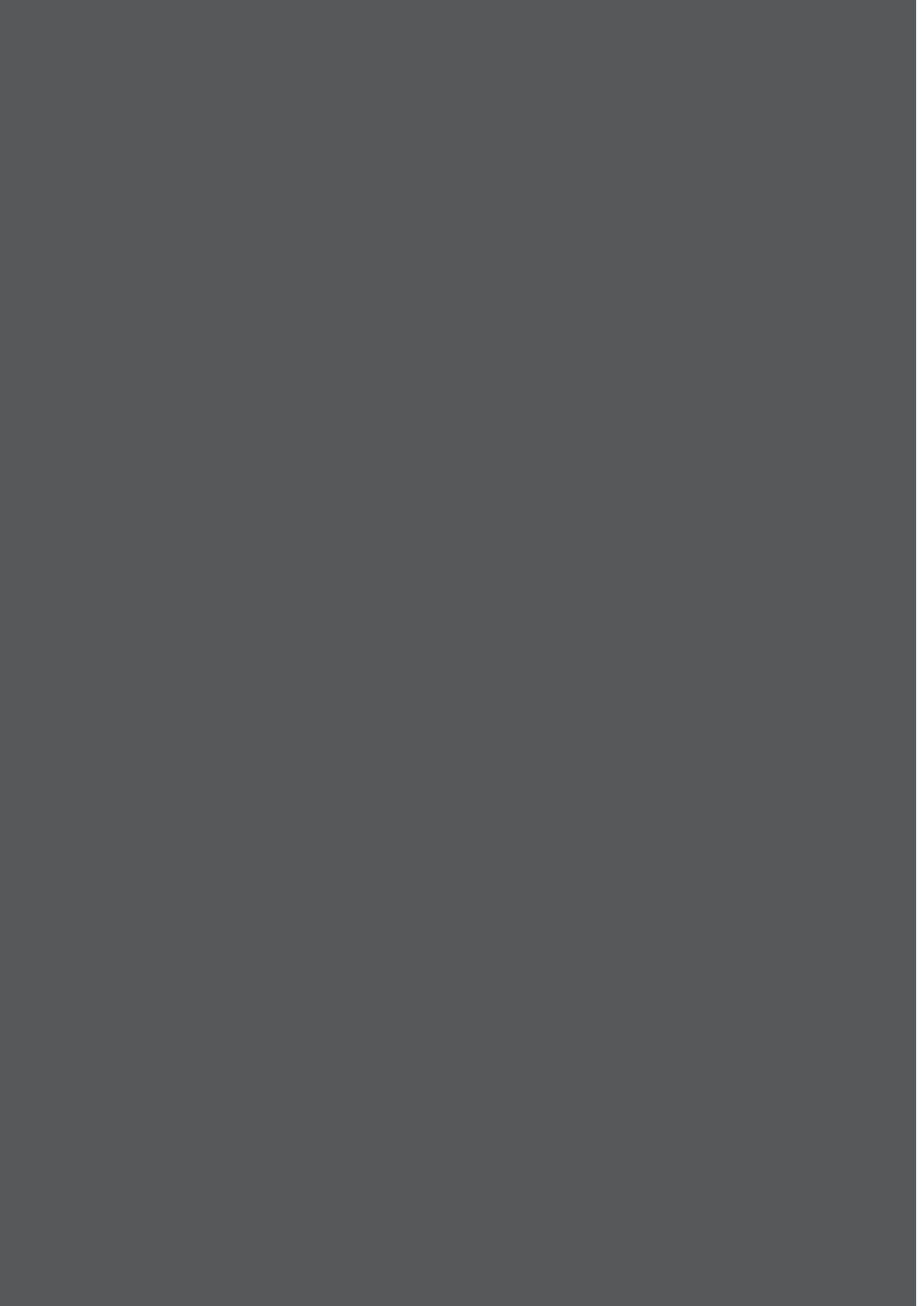
Alexander Ruiz Silva y Ancízar Narvárez Montoya
(Coordinadores)

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Capel, H. (1981). *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*. Barcelona: Barcanova.
- Merton, R. K. (1992/1949). *Teoría y estructura sociales*. Ciudad de México: FCE.
- Pérez, R. (2008). *La estructura de la ciencia*. Ciudad de México: FCE.
- Urrego, M. A. (2002). *Intelectuales, Estado y nación. De la guerra de los mil días a la constitución de 1991*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central.

2. Aunque para Nietzsche, no hay hechos sino solo interpretaciones y, según Pérez Tamayo, los "hechos" también mienten.





El relato autobiográfico en la investigación social y educativa

Alexander Ruiz Silva

Me disculpo por exponerme de esta manera ante ustedes; pero considero más útil contar lo que uno ha sentido que simular un conocimiento independiente de cualquier persona y una observación sin observador. En realidad, no existe teoría que no sea un fragmento, cuidadosamente preparado, de alguna autobiografía.

PAUL VALERY, ([1939] 2015)

INTRODUCCIÓN

Pocos textos son más áridos e insípidos que los que tratan sobre las formas de hacer investigación, en cualquier ámbito disciplinario. Por más que los autores de este tipo de literatura se esfuerzen en el uso de un lenguaje preciso y solícito e intenten ilustrar con ejemplos los métodos, estrategias y técnicas de recolección, producción y análisis de información, la conquista, o para ser más exactos, la captura de los lectores responde más a la necesidad que al puro placer. Si quienes se inician en la investigación e incluso algunos de los más veteranos que no por ello hábiles investigadores pudiéramos evitar este tipo de consultas, muy pronto las editoriales especializadas tendrían que diversificar su mercado y sacar de sus

listas al público los innumerables manuales y compendios en los que se juntan escritos basados en instrucciones, procedimientos, consejos prácticos y guías de trabajo, organizados en torno la cuestión del *cómo investigar* determinados temas, cuestiones o fenómenos.

Por supuesto, esta especie de mal necesario en la industria del libro no es, ni mucho menos, homogénea. Si sirviera de algo hacer una taxonomía de este tipo de escritos rápidamente se me ocurre clasificarlos en: a) muy tediosos y b) tediosos, a secas; pero creo que con ello no estoy diciendo nada nuevo. Como sea, cuando en el CADE (Consejo Académico del Doctorado en Educación) se propuso que la *Cátedra doctoral en educación y pedagogía*, para el primer semestre de 2017, girara en torno a la construcción de conocimiento en el campo, esto es, sobre los métodos de investigación en educación,¹ la primera imagen que vino a mi mente fue un pueblo solitario y caluroso, en medio del desierto, atravesado por una enorme bola de heno empujada por el viento.² Pero una vez enfrentado a mis propias reticencias, los miembros del énfasis en *Educación, cultura y sociedad* fuimos decantando la idea de elaborar disertaciones no sobre modelos o estrategias abstractas de investigación, sino sobre las elecciones metodológicas del investigador en su trabajo cotidiano, esto es, respecto a los temas y problemas sobre los cuales cada quien adelanta sus propios estudios. Dicho así, no pareciera haber mucha diferencia con lo antes descrito, excepto porque esta opción enlaza la esfera experiencial, lo que en sí mismo exige un ejercicio autobiográfico.

Teniendo entonces oportunidad de referirme a las formas como suelo investigar o como he intentado acercarme a los asuntos de carácter educativo que realmente me apasionan, inmediatamente pensé en las historias de las personas que he conocido en los últimos tiempos en la realización del trabajo de campo; pero también en algunas de mis equivocaciones, decisiones desacertadas, contrariedades, ajustes en

1. La Cátedra Doctoral es un espacio de formación del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE (Universidad Pedagógica Nacional), basado en la lectura pública de lecciones, por parte de profesores del programa e invitados, sobre temas fundamentales para el campo de la educación y la pedagogía.

2. Esta imagen de los *tumbleweed* (matojo rodante) o *rolling stone* (piedra ondulante), reiterada en las comedias del cine, la televisión y el *comic*, fue originalmente usada en las películas del *western* americano de los años 50 y 60 del siglo anterior, para representar la soledad y monotonía de parajes en medio de la nada, en los desiertos de Nuevo México, Arizona y Texas, donde pistoleros de distinta calaña se batían en duelo, administrando justicia por propia mano.

el camino, retos y aprendizajes en esas experiencias. Así que en este nuevo escenario me resultó propicio convertir en objeto de estudio, discusión y escritura el relato autobiográfico y la manera como me he servido de él en mis últimos estudios y publicaciones.

De hecho, en el 2016 publiqué el libro *La tinta indeleble. Escuela y sociedad en el espacio autobiográfico* y viví la experiencia de su escritura como una especie de liberación de algunos de los formalismos que solemos autoimponernos cuando elaboramos trabajos académicos. En ese libro, asuntos controversiales tales como la autoridad del maestro; la educación religiosa; la discriminación social debido al origen, condición socio-económica y orientación sexual; las posibilidades de la inclusión, el diálogo y la hospitalidad, entre otros relacionados con la formación ética y política, son introducidos, ilustrados o desarrollados mediante relatos autobiográficos.

Teniendo en cuenta dicho antecedente, este parecía un trabajo de fácil realización. Bastaba con pensar en mi propia experiencia, reconstruirla y redactarla de la forma más sugestiva posible. Craso error: una cosa es tener conocimiento de algo o sobre cómo hacer algo, a partir de la experiencia o de procesos creativos de distinto tipo y otra muy distinta es tener conocimiento sobre los modos como conocemos tal cosa; en suma, *el saber cómo* no es de carácter puramente descriptivo o reconstructivo, lo es también, y principalmente, de tipo analítico y teórico. De este modo, y sintetizando lo hasta ahora dicho, la fascinación por la experiencia, tan celebrada en los últimos párrafos de este texto tiene que habérselas con la aridez de la abstracción técnica, tan denostada en los primeros. Así que el escrito que estoy presentando es un intento de atenuar la brusquedad de esa hibridación.

Lo primero que hay que enfatizar es que la autobiografía no es un género literario o un recurso escritural precisamente nuevo, de hecho, si nos atenemos a las palabras de Paul Valery recogidas en el epígrafe de este texto, toda obra, de alguna manera, habla de su autor de formas evidentes, ocultas o insospechadas. Sin embargo, si por autobiografía entendemos un tipo de discurso intencional y organizado en el que quien narra es el mismo protagonista de la historia narrada, en el que el autor se toma como referente principal a sí mismo, entonces ya contamos con un criterio para distinguirlo de otros géneros del discurso.

Con base en esta consideración, las memorias, el diario íntimo y la autoficción comparten con la autobiografía el repliegue del autor sobre su propio yo. Sin embargo, aunque se trata de géneros cercanos, no se sustituyen unos a otros, al menos no de manera explícita. En las memorias, el autor suele ser testigo y partícipe de los acontecimientos relatados, los cuales ocupan el lugar central en la narración; en el diario íntimo, el acento está puesto en el recuento reflexivo de los acontecimientos y experiencias que día a día vive una persona, mientras que en la autoficción (novela autobiográfica literaria) el autor toma algunas experiencias propias como punto nodal de elaboraciones libres, en las que prima su capacidad inventiva para construir escenarios hipotéticos y renovados sentidos de la existencia humana. No obstante, los mencionados énfasis, las fronteras entre estos campos son bastante débiles, como quizás lo ilustren los ejemplos que se presentarán más adelante.³

En esta misma dirección, es necesario establecer la diferencia entre autobiografía y relato autobiográfico. Mientras que la autobiografía es el resultado de un ejercicio reflexivo que una persona hace sobre sí misma y comprende un conjunto amplio de experiencias, muchas veces, desde el nacimiento hasta el momento de la reconstrucción; el relato autobiográfico da cuenta de algunos acontecimientos o episodios específicos de la vida del relator. El presente análisis enlaza ambos conceptos, pero se centra principalmente en el segundo, en sus múltiples posibilidades expresivas y en sus usos pedagógicos e investigativos.

El relato autobiográfico exige narrar a otros, narrar para otros y esto, a su vez, nos permite comprendernos un poco más, construir y sostener vínculos sociales; compartir lo que nos ha sucedido, lo que hemos vivido, lo que somos; pero a donde sea que lleguemos en la narración siempre estaremos solos. Los otros solo pueden imaginarse de modo hipotético a sí mismos estando allí. En ello reside el valor del relato autobiográfico: hace accesible figurativamente, parcialmente, la experiencia de los otros, su forma de ser y estar en el mundo.

3. A estos géneros del discurso habría que sumar las confesiones, que tienen elementos tanto de las memorias, como de la autobiografía. Se trata de la versión filosófico-literaria más antigua, precursora de las antes mencionadas. Entre las obras más significativas en este campo se cuentan: *Confesiones* de San Agustín (1983), escrita entre el 397 y 398 de esta era y *Las confesiones* de Rousseau (1997), elaboradas en 1783, al final de la vida del pensador francés.

Quiero ilustrar esta idea con el relato que escribí en diciembre de 2016 Alicia Muñoz, una estudiante del *Doctorado en Desarrollo Educativo* de la Universidad Pedagógica Nacional, de México, en la sede de la bella ciudad de Zacatecas, donde, en calidad de profesor invitado tuve oportunidad de dirigir el seminario de estrategias narrativas de investigación en educación. Veamos:

A Temoaya

Nací a Temoaya, no recuerdo exactamente hace cuánto tiempo. Sólo recuerdo ser una niña con bastante uso de razón. Pero cada olor, sabor y sensación, pueden refrescar en mi memoria algún pasaje vivido, sufrido o llorado en ella.

Nací a Temoaya por boca de mi madre.

Sus palabras grabaron en mi mente, un sentido de pertenencia a un lugar mágico, nostálgico, reparador; aunque ajeno a mis circunstancias.

Las noches oscuras, mientras cenábamos tortillas de maíz con frijoles refritos y leche tibia, en la cocina de su casa, fue el lugar en el que se tejieron escenarios a la luz de la cachimba (un bote con mecha, remojada en petróleo), en los que abundaban los relatos de serpientes encantadas, tesoros escondidos, osos roba-novias, cuevas acogedoras y traicioneras, bosques oscuros y fríos, lobos, coyotes y alimañas. Lluvias torrenciales que resquebrajaban los barrancos, y alimentaban cascadas bramantes y los arroyos enfurecidos, que fragmentaban familias y provocaban hambre, muerte, soledad.

Paisajes contrastantes con la alegría de la infancia, la abundante y colorida vegetación con que se iluminaban sus relatos y el aroma delicioso con el que describía los frutos insólitos que les permitieron sobrevivir su miseria.

Era tan natural la forma de narrar las aventuras vividas por mi madre, que nunca caí en cuenta, sino hasta hace poco, que ella no sabía leer, ni escribir... nunca fue a la escuela. Pero sabe tantas cosas, aprendidas en su estilo de vida casi nómada, el ir y venir entre aquellas tierras, montañas, valles y colinas llenas de fina hierba como su jergón y con el cielo estrellado como manta, que es capaz de predecir, qué tanto frío hará este invierno, cuándo lloverá, de dónde viene el viento, cuánto durarán las cabañuelas, cuál es el momento ideal para sembrar el chile, las habas, los chícharos; cómo preparar la cuajada, en qué momento se hacen los mejores quesos añejos, dónde se esconden las lagartijas, avisparse ante la piedra que esconde un vinagrón

(escorpión negro de gran tamaño), cómo disfrutar el canto de los cen-zontles, cómo desincrustar un cardenche (tipo de cactus enano con espinas tipo anzuelo) de la piel adolorida, conciliar a los familiares, en fin; saberes no escolares, pero que le empoderan y la envuelven en ese aire de grandeza, inusualmente femenina que la llevan a responder a la pregunta ¿qué te hubiera gustado ser en esta vida? Me gustaría ser Presidenta de México.

En dos momentos he intentado escribir sus proezas, el uno inundando de mis hadas y duendes las historias... fracaso total, el otro constriñéndola a un esquema de dictado que le truncan la magia, el hechizo, lo esotérico a sus relatos.

Después de mucho tiempo de saber a Temoaya, perdida en el tiempo y el espacio, sobrevino el inmenso deseo por conocer aquel lugar lejano, inaccesible, inubicable en la pobre geografía de mis años setenta, pero que latía tan vivo en mi interior, lo perseguía en cada sueño o pesadilla, en mis libros de texto que mostraban caminos inconclusos y a los que yo daba continuidad hasta la infinita raíz de mi alma. Miguel Moreno, sobrino de mi madre, nos invitó a viajar al lugar de las Pitayas, en el mes de mayo, mes del rosario. Era la gran oportunidad del encuentro con lo que habitaba en mis entrañas.

Llegando al lugar que inicia la cuesta abajo, nos reciben las auras tomando el sol con sus negras y extendidas alas, posicionadas de las puntas más altas de los garambullos y los pitayos, luego de ello, tierra caliente, blanquecina, enjambres de abejas arremolinadas en las flores de jacalosúchil (un tipo de palma desértica), matorrales y cactus por doquier, mezquites llenos de vainas, huizaches de olorosas flores amieladas, humaredas filamentosas que salían de las cocinas junto al aroma reconciliador de las tortillas recién puestas al comal.

Escandalosos perros que anunciaban nuestro paso por las bien regadas y barridas calles. En los corrales el bramido de vacas y becerros y el kikiriqueo de los vanidosos gallos junto de las tímidas gallinas.

Una pequeña iglesia que resguarda los restos de la abuela Vicenta y otro paquete de leyendas sobre San Miguelito (Arcángel San Miguel) el Santo patrono de Temoaya.

Pasando el pueblo, nos dirigimos al Quebrado, donde vivieron mi mamá y su familia.

Entonces y sólo entonces, al descubrir la tan famosa cueva en la que vivían, todo cobró otras dimensiones, una pequeña saliente en un barranco, lo que mi madre denominaba "cueva" —¿Está caída?—, pregunté, ¡no así era siempre!, respondió inmutable. La espesa vegetación esperada, los tenebrosos y fríos paisajes, el aullar de los lobos y

coyotes, la zozobra ante las víboras y los acechantes osos, construidos en mi mente, se fracturaron.

¡Nada coincidía con la nueva imagen estampada ante mis ojos!

Y mientras... en el cielo, anémicas y transparentes nubes se contonean, atizando el sol del mediodía, como para recrudescer el desconcierto ocasionado al frágil e incrédulo pensamiento.

Ahora entiendo que las palabras tienen poderes, crean imágenes perdurables e indestructibles como dueñas fanfarronas del silente recuerdo infantil.

¿Cómo conciliar la ensoñación que data de mis ayer, con la hermosa y peculiar atmósfera presenciada?

Hacerlo ha sido difícil, más yo prefiero que existan las dos Temoayas, una ha sido y sigue siendo el lugar al que puedo entrar y salir sin peligro a pesar de su miseria y crueldad, porque la voz de mi madre me rescata siempre victoriosa de ella. A la otra omito regresar por razones obvias de seguridad.

Amo Temoaya como es en la realidad y cómo ha sido en mi mente. Y aunque he estado sólo una vez en ese lugar, si alguien me pregunta ¿Y dónde está Temoaya?, amo responderle: ¡Temoaya, desde siempre... está en mi corazón!

En la última sesión de nuestro seminario, cuando Alicia por fin se atrevió a leer su texto en voz alta tomó aire, suspiró y sollozó entre las primeras líneas ante el recuerdo de su madre, luego se repuso y poco a poco nos fue presentando ese bello atelier de imágenes seductoras, persuasivas. Al final de la jornada se acercó para decirme que aunque había redactado su texto durante la última semana, al hacerlo sintió que llevaba escribiéndolo buena parte de su vida. Y no podía ser de otra manera, pues cuando escribimos abiertamente de nuestras experiencias no solo nos narramos en lo escrito, sino que el texto elaborado habla de nosotros y por nosotros, de tal modo que incluso nos podemos descubrir en él. Esa es la distancia que nos plantea la escritura: la posibilidad de vernos en perspectiva, la opción de estar afuera y adentro al mismo tiempo. Y esto solo es posible por el vínculo emocional que construimos con nuestro propio pasado.

El texto autobiográfico más que moverse en un registro emotivo, más que formalmente contener o expresar elementos emotivos, se configura en su totalidad de este modo. Su ámbito del discurso no

es otro que el poético-expresivo.⁴ Su capacidad persuasiva depende de la manera como las palabras expresan emociones y se vinculan con necesidades, intereses, deseos y compromisos a partir de los cuales nos posicionamos frente a todo acontecer. De hecho, lo que convierte aquello que sucede, aquello que discurre en el tiempo en *acontecimiento* es la significación personal y social que le otorgamos a las circunstancias que nos envuelven y su nivel de afectación.

Siete meses antes del seminario en la ciudad de Zacatecas tuve la oportunidad de visitar por primera vez esta región de México. En aquella ocasión, por invitación de la misma universidad, hice contacto con maestros y alumnos de algunas escuelas normales superiores, la mayoría de ellas rurales. Un maestro de la zona, Everardo, se ofreció a acompañarme en uno de esos viajes. Estuvimos en Jerez y de allí viajamos a Susticacán. A mitad de camino, en pleno desierto tuvimos una vivencia poco común, incluso para los habitantes de la región, según aclaración de mi acompañante. A continuación presento un breve relato de esta experiencia que, dicho sea de paso, se fue decantando varios meses después:

La recompensa del Coyote⁵

Disminuimos la velocidad, cada vez íbamos más lento hasta que detuvimos completamente el auto, entonces solo hubo silencio y respeto, reverencial respeto. Un par de coyotes se había detenido a dos metros de nosotros.

El Coyote me había sido, hasta entonces, un animal completamente ajeno. Desde niño, como casi el resto del mundo, lo sabía perdedor, triste; desafortunado en la frenética y desesperada cacería del correcaminos. No creo haber odiado muchas cosas en mi infancia, en

4. Hyden White sostiene que el relato histórico se caracteriza por el despliegue de la dimensión poético-expresiva, incluso mucho más que la apelación a la evidencia. "Cualquier representación histórica de la realidad —señala White— debe, creo, tratar de representar los acontecimientos históricos representándolos como si tuvieran la forma y la sustancia de un proceso narrativo [...] El reciente 'retorno a la narrativa' manifiesta el reconocimiento entre los historiadores de que un escrito más 'literario' que 'científico' es lo que se requiere para un tratamiento específicamente historiográfico de los fenómenos históricos. Esto significa un retorno a la metáfora, la figuración y la trama en lugar de la regla de la literalidad, la conceptualización y el argumento, como componentes de un discurso propiamente historiográfico." (White, 2003, pp. 48-49). Considero que una estructura similar aplica para el relato autobiográfico, de hecho, de manera más directa si se tiene en cuenta que este pocas veces compete con otros para ser reconocido como la versión más legítima sobre un acontecimiento cualquiera.

5. Este relato está dedicado a Luis Manuel Aguayo, colega y amigo de Zacatecas.

este momento no recuerdo algo en particular, excepto, claro está, el hijodeputa correcaminos de la *Marvel Animation* y la *Warner Bros*, que siempre salía victorioso de los intentos de cacería del Coyote, pues tenía el azar de su parte.

Siempre me simpatizó el Coyote, le tomé cariño y cuando en el fútbol o en cualquier otro juego estaba a punto de ganar algo y lo perdía en el último segundo, en el último movimiento pensaba: “como el Coyote... pero ya vendrán tiempos mejores”.

Everardo me llevaba de Jerez a Susticacán, me mostraba las maravillas de su tierra y en medio del camino esta maravilla, este prodigio me lo decía todo sin lenguaje articulado. Everardo me dijo en voz baja que el más grande era el macho, pero que la que mandaba era la hembra. No supe por qué, él tampoco lo sabía, pero supongo que es el orden natural de las cosas. El más grande, el macho se adelantó un poco más y sin dejar de mirarme a los ojos levantó la cabeza altivo, orgulloso; luego lentamente dio vuelta y lo vimos perderse con su pareja entre el cielo cruel y la tierra colorada.

Me costaba creerlo, había estado frente al Coyote de mi infancia, frente al Coyote del deseo, que esta vez sí alcanzaba su propósito. Había venido de lo más profundo de las áridas tierras de donde es su amo y dueño natural, había venido a mi encuentro a cazarme con su mirada y lo había logrado. Desde entonces me siento vinculado a estas tierras, hermanado con sus gentes. A ese sentimiento lo llamamos amistad, algo que dura para siempre: la recompensa del Coyote, su amoroso mensaje, su hermoso legado.

Si el texto histórico no es otra cosa que un artefacto literario, según Hyden White, el texto autobiográfico también lo es. Por ello nos tomamos el tiempo necesario para elegir bien las palabras con las cuales expresar lo que vivimos, lo que sentimos. Al fin y al cabo, al convertir nuestras vivencias en objeto de escritura, las emociones e imágenes del presente y del pasado reciente se enlazan con emociones e imágenes del pasado más remoto. Esto es justamente lo que hacemos al narrar: dotamos de sentido una vivencia al relacionarla con otras que tienen o tuvieron equivalente o similar significado, y al hacerlo la ordenamos temporal y espacialmente y la fijamos en nuestra mente. Eso es lo que significa hacer una experiencia.

Sin narración no hay acontecimiento, simplemente porque no hay una experiencia que le sirva de fundamento y ya vimos que la experiencia solo es posible si hay relatos que la enmarquen, que le

otorguen significado, que la hagan memorable. Por eso imaginarnos a un hombre completamente solo en el mundo, tomemos por caso, al último sobreviviente de un terrible desastre nuclear o de una pandemia, nos lleva a pensar en la imposibilidad de la condición humana. En este hipotético juego de la imaginación nos encontramos frente a un hombre sin relato, es decir, sin cultura, sin humanidad. Razón tiene Ricœur (1996, 2003) cuando enfatiza que narramos a otros, que narramos para otros, al tiempo que los otros narran para hacer posible el ser que somos. La narración es, entonces, una condición ontológica, no solo un género del discurso, entre otros más.

Este es el momento, entonces, para preguntarnos: ¿cuál es el valor del relato autobiográfico en la investigación en ciencias sociales y en educación? Por supuesto, la respuesta que arriesguemos depende de qué entendemos por generación de conocimiento en estos campos. Adicional a ello, hay un asunto práctico al cual es necesario ofrecer respuesta: basta con suponer las exigencias de un interlocutor —un par académico o un directivo institucional—, que nos pide cuentas sobre la realización de un trabajo de investigación para saber que no basta con presentar un extenso relato, en el que acaso se junten memorias del investigador sobre las interacciones con actores sociales específicos, en un contexto situado, en un lapso de tiempo determinado, con objetivos de investigación medianamente acotados. Abordaré estos dos asuntos en el orden enunciado, tratando de precisar en el camino los alcances y las limitaciones de esta estrategia metodológica y de sus usos.

Lo primero que vale la pena remarcar es el carácter singular del conocimiento producido en la investigación en ciencias sociales y en educación, al menos desde una perspectiva cualitativa. Aquí los fenómenos indagados son idiosincráticos, irrepetibles; cambian en el tiempo, como cambian los intereses, necesidades, expectativas, anhelos y capacidades de sus actores. Algunos de estos cambios son imperceptibles, otros son notorios, pero, en cualquier caso, al mutar las interacciones se va modificando también el significado que las personas le asignan a ese complejo universo simbólico del cual son parte constitutiva.

Con esto no estoy afirmando que sea imposible encontrar regularidades en algunos contextos sociales, por ejemplo, en escuelas pertenecientes a ámbitos culturales disímiles. Al fin y al cabo, cuando el

gobierno del tiempo, el espacio y los recursos es relativamente similar en un lugar y otro, los aires de familia no suelen ser escasos. En el enfoque cualitativo las regularidades encontradas, los elementos que desde una orientación estadística alcanzan algún grado de generalización no son despreciables, pero tampoco son demasiado relevantes. Dar cuenta de la singularidad de un proceso o de una experiencia personal no solo devela valiosas configuraciones en dicho ámbito, sino también de la sociedad en la que ello ocurre, de la cultura que lo enmarca e incluso del momento histórico en que tuvo lugar.

En segundo lugar, pero no menos importante, está el carácter provisional y contingente de los conocimientos producidos. Los hallazgos de todo proceso investigativo siempre están situados en el tiempo de su ocurrencia, no hay manera de obtener caracterizaciones permanentes o fijas de los ámbitos sociales indagados. Alguien podrá alegar que esto es una obviedad, pues la ciencia, en su conjunto, opera bajo este tipo de principios. Sin embargo, a menudo olvidamos la tendencia humana conservadurista frente al conocimiento adquirido, razón por la cual cuesta tanto ver las cosas desde puntos de vista distintos a aquellos a los que nos hemos habituado y que nos proveen seguridad.

Es sabido que si dos investigadores indagan un mismo fenómeno social, con objetivos relativamente similares, en el mismo contexto, con los mismos actores, en un mismo periodo de tiempo, lo más probable es que lleguen a resultados diferentes. Esto no le resta legitimidad o valor al enfoque cualitativo, de hecho, algo similar puede ocurrir en estudios de carácter cuantitativo. La investigación la realizan sujetos de carne y hueso, con historias, capacidades, estilos, identificaciones y perspectivas distintas, lo que permite suponer profundas diferencias entre el informe de un investigador y el de otro. Además, es probable que estos difieran en la identificación de detalles relevantes e irrelevantes, las derivaciones analíticas e interpretativas, las relaciones, las distinciones, las justificaciones y todo ello, sin entrar a fondo en las diferencias de estilo escritural.

El relato autobiográfico es tributario de una forma de generación de conocimiento centrado en la peculiaridad, por ello es, al mismo tiempo, manifiestamente relacional. Esto significa que su uso no responde a un canon pre-establecido, pues no se trata propiamente de un método, sino de una estrategia, de un recurso metodológico

mediante el cual el investigador y los actores sociales implicados y consultados hablan de sí mismos a propósito del encuentro que el proyecto de investigación ha propiciado; y al hacerlo, al referirse a sus experiencias directa o indirectamente vinculadas al objeto de indagación, contribuyen a su comprensión más amplia.

Por tanto, la principal aspiración del investigador es propiciar las condiciones necesarias para la emergencia de narraciones sinceras, comprometidas y vitales de las personas con las que interactúa, en un lapso relativamente amplio, en condiciones de confianza mutua y un trato humano que provea la seguridad y el apoyo moral y afectivo requeridos, bajo reglas de juego claras, entre ellas: consideración y respeto a la intimidad de los participantes y roles claramente diferenciados.

En el año 2008, a propósito de la realización del trabajo de campo de mi tesis doctoral (Ruiz, 2009, 2011), tuve oportunidad de estar en contacto permanente con estudiantes y profesores de una escuela pública, en uno de los sectores más deprimidos del conurbano bonaerense: San Francisco Solano, al sur de Quilmes. No voy a entrar en detalles sobre la parafernalia de preguntas, objetivos o estrategias de investigación desplegadas en los ocho meses en los que permanecí en esta escuela, durante largas jornadas de trabajo, casi todos los días de la semana; basta con exponer algunas de las consideraciones generales que enmarcan las narraciones que presentaré a continuación y que espero nos ayuden a comprender el valor del relato autobiográfico en la investigación en ciencias sociales y en educación.

Con el estudio en cuestión intenté precisar las relaciones entre la nación del pasado aprendido, mediante la enseñanza y el aprendizaje de la historia escolar y la nación del presente vivido, pensado y habitado por estos chicos en su cotidianidad (Ruiz, 2009, 2011). Así fueron tematizados aspectos cognitivos, éticos y políticos que configuran la idea de nación, mediante las apreciaciones y valoraciones que jóvenes de diecisiete y dieciocho años hacen sobre sus propias circunstancias pasadas y actuales. El siguiente relato, producto de la confianza ganada en el contexto de una conversación cotidiana resultó particularmente esclarecedor en relación con la idea de la nación vivida:

A pocos kilómetros de Buenos Aires y muy lejos de la Argentina

Gabriel: Trabajo en una pescadería. Yo me levanto tres y media de la mañana, entro cuatro y diez, cuatro y cuarto, me esperan los camiones que llegan de Mar del Plata a descargar la mercadería. Y, de ahí, cada uno tiene un puesto en la calle y entonces hay que cargarlo, limpiar todo, dejarlo en buenas condiciones y después a salir a vender. Es como un negocio ambulante.

Alex: ¿En qué sector trabajas?

G: Y, acá en Solano y después en Quilmes, por todos lados. En Solano la mayoría de las veces. Mi negocio está hasta más o menos una y media de la tarde. Y después viene el camión, los engancha, los lleva y los guarda de vuelta. Y así sucesivamente de martes a sábado. Se cansa mucho el cuerpo en bajar, subir todo el pescado.

A: ¿A la una y media te desocupas y te vienes para la escuela?

G: Sí, a veces sí, cuando llego, sí. Si trabajo hasta tarde ya no llego, no hago tiempo en ir y volver, cambiarme. Y, otra, que lo tengo que hacer porque mi mamá perdió el trabajo y yo tengo que pagar el alquiler, los impuestos, todas esas cosas. Entonces, como que ya tengo que empezar a ayudar, o sea, no es que ayudo porque yo quiero, es que así vino la mano. O sea, mi mamá nunca tuvo un trabajo fijo, siempre anduvo que un año trabajaba en un lado, otro año trabajaba en otro, y así. Somos sólo ella y yo, desde que me abandonó mi papá a los cinco años y ahí empezamos a luchar los dos juntos.

Siempre, o sea, siempre anduvimos alquilando en algún lado, de un familiar, un conocido, como que nunca me sentí bien por eso. Cuando yo voy a la casa de alguien no me siento cómodo, como que me siento observado, lo que hacés, lo que dejás de hacer, no me siento.

Estamos alquilando una casa. Hace poquito que también nos mudamos, estábamos en otra donde el terreno ese, según lo iban a vender, pero era todo mentira, era para que nos fuéramos y poner a otra gente.

Me cuida mucho mamá, si me llego a perder o yo la pierdo a ella no sé quién termina peor de los dos, por las cosas, ¿no?, que pasan hoy en día en la calle. Con lo que gano mantengo la casa, por eso es que a veces no puedo venir a la escuela.

A: ¿Qué piensas hacer cuando termines la escuela?

G: Y, si tengo la oportunidad de seguir ahí, voy a seguir ahí en ese trabajo. Tendría más responsabilidad y también podría dormir más. Lo que pasa es que son pocas horas que se duerme, solamente

cuando llegan los domingos puedo. Domingo y lunes, donde se descansa más.

A: ¿Qué haces cuando no estás en el trabajo o en la escuela?

G: Descanso porque el baile no me gusta mucho. Lo que pasa es que, hoy en día, si salís a bailar, creo que salís peleándote. Por nada, porque te miraron mal, porque estás de la forma que no tenés que estar vestido, todas esas cosas. Por la discriminación que hay. Por ahí vos lo mirás y ahí empieza una pelea, por una mirada no más o por un choque, lo golpeaste sin querer y ya salís peleando. Hasta te pueden matar por nada.

Hoy en día, a mí, para entrar, no sé, de basurero, tenés que tener secundario completo. Antes, sólo te probaban y ya trabajabas, ya tenías tu sueldo, ahora, como que te alargan el camino para conseguir un trabajo. Y otra cosa es que antes no te faltaba un plato de comida, y hoy en día se ve a simple vista en las calles. Yo lo viví también porque tuve que salir a pedir.

A: ¿Cuando eras más chico?

G: Sí, a los doce años, por ahí. Vivíamos con mi abuela, mi mamá trabajó en una casa, después perdió ese trabajo, se fundió, o sea, la patrona no le pudo pagar más. Bueno, después, de ahí, mi abuela nos echó de su casa —o sea, vendría a ser la mamá de mi mamá—, nos echó y nos fuimos casi llegando a Varela, donde eran todos asentamientos. Y, bueno, ahí vivíamos con una familia y ahí empezamos a ir a Capital. Íbamos en tren, desde la estación de Varela hasta Constitución y ahí empezábamos a caminar, a buscar en los tachos de basura, todas esas cosas.

Y caminaba, de Constitución me iba hasta Once o Retiro, caminaba en toda esa zona, Congreso, todas las partes de Capital Federal, pidiendo, así, en las casas de comida, panaderías, todo. Y donde la gente ya te veía y te conocía y te daba. Pero después, cuando empezó a haber más, más y más gente pidiendo, ya como que perdiste esa zona. Era como que vivíamos a unos kilómetros de Buenos Aires, pero lejos de todo, de la Argentina vendría a ser.

A: ¿Cómo imaginas que va a ser tu vida en adelante?

G: Si le digo, le miento; la verdad, no sé. Pero con tener lo necesario: una casa, una vivienda y un plato de comida, creo que ya basta, y la paz sobre todo. Creo que con eso uno vive.

A mí me duele ver a un chico que ande pidiendo, porque sé lo que es eso, los que están en la calle, todas esas cosas. O quizás siempre hay que tener una infancia dura para seguir el resto de tu vida, o sea,

desde muy chico me tocó vivir creo que lo más malo, nunca una parte buena, siempre el lado difícil. No sé si..., bueno, mala persona no soy, creo que no le hice mal a nadie. Siempre traté de dar lo mejor que pude, no sé, yo soy como soy. (Ruiz, 2011, pp. 205-206)

Relatos de este tipo hicieron emerger aspectos clave de la nación propia, que no lograban hacerse visibles en la realización de innumerables entrevistas individuales o grupales o en la aplicación de otras estrategias desplegadas en el estudio. No es este el lugar para referirme a los hallazgos o conclusiones de dicho trabajo, pero, a mi juicio, algunos de los relatos autobiográficos producidos en la interacción pueden ayudar a comprender qué significa llevar a cabo estudios situados temporal, espacial y culturalmente.

De otro lado, es importante hacer devolución de este tipo de relatos a sus actores o protagonistas, lo cual atiende a la obligación moral del investigador de respetar la dignidad de sus interlocutores permitiéndoles eliminar, atenuar, resaltar o confirmar —según sea el caso— los elementos centrales o periféricos de sus historias. Esta estrategia de validación personal y social permite a los relatos ganar en precisión, pero, sobre todo, les otorga legitimidad y confiabilidad, tanto a los ojos de los participantes del estudio, como a los de sus lectores directos o potenciales.

Los relatos autobiográficos no solo expresan el mundo social y cultural vivido y habitado por sus protagonistas; su acceso, es decir, su lectura y corrección permite re-significar las experiencias comunes y explicitar el amplio abanico de relaciones, costumbres, valores, tradiciones, expresiones estéticas, en suma, formas de vida que le dan sustento y sentido, al mismo tiempo.

Vale la pena agregar que es igualmente valioso y legítimo el uso de relatos centrados en las experiencias de las personas con las que el investigador interactúa en su trabajo de campo, como de los producidos por el mismo investigador, respecto a su manera de posicionarse frente a lo indagado. Unos y otros ayudan a comprender el universo simbólico en el que se produce el encuentro, el conocimiento mutuo, el auténtico respeto por el otro; procesos estos que nunca pueden darse por sentado. En ese encuentro se enlazan sensaciones, percepciones, emociones, creencias, valoraciones y convicciones desplegadas en la vida de todos los días. De esta manera el relato autobiográfico hace

emerger la experiencia al hacerla relatable y autocontenida, esto es, con orientación y sentido propio.

Cuando las historias cotidianas de las personas con las que interactuamos en la realización de un trabajo de campo se condensan en relatos —y estos son autorizados por sus protagonistas para el uso del investigador—, las personas suelen ganar autorreconocimiento e, incluso, capacidad de agencia; en la medida que comprenden que sus historias cuentan para otros, son valiosas y contribuyen a la comprensión de problemáticas que afectan de forma similar la vida de otras personas.

Los imaginarios que hemos ido construyendo sobre nosotros mismos, expresados en relatos autobiográficos, enlazan maneras peculiares de comprensión del pasado, formas diversas de ubicarse en el presente y de proyectarse en el futuro, en suma, intentos de responder a la pregunta *¿quién soy?* Los elementos convencionales y no convencionales; los cognitivos, emocionales e ideológicos contenidos en dichas narraciones hacen referencia también a un pasado común, trasegado con otros, construido con otros, significado con otros. Por tanto, los relatos autobiográficos no solo hablan de su autor o protagonista, representan formas de vida. El siguiente relato en el marco del mismo estudio quizás illustre este planteamiento:

De libretas y prejuicios

Me di cuenta, de pronto, que no tenía conmigo la libreta de anotaciones donde suelo registrar mis observaciones y los diálogos con los estudiantes. Esto me generó mucha angustia, pues allí tenía información valiosa de las últimas conversaciones.

Busqué la libreta por los distintos sitios donde creí haber estado. Sin embargo, decidí continuar con el plan de entrevistas armado para este día. Cuando fui a buscar a una chica de último grado para un grupo focal, a una de las aulas en que había estado más temprano, Fabián estiró su mano y me dijo: “Lo dejaste sobre el escritorio, te lo guardé toda la mañana”.

Sé que ésta parece una situación corriente, que no merece mayor atención, pero para mí se trata, justamente, de todo lo contrario. Desde que conocí a Fabián, el chico me generó mucha desconfianza, me parecía una persona agresiva, resentida, peligrosa. Aunque él nunca fue particularmente descortés conmigo, inexplicablemente me generaba aversión. No me sentía cómodo estando cerca de él, y como

solía juntarse con algunos de los jóvenes con los que habitualmente yo conversaba en los pasillos de la escuela de manera informal, en más de una ocasión rechacé este encuentro. No se trataba de algo intencional; de hecho, algunas veces me reproché esos sentimientos hacia él. Sin embargo, nunca pasó por mi mente entrevistarlo.

Ahora que lo pienso con más detenimiento, lo que quizás me hacía rechazar la cercanía de Fabián era su aspecto físico: es ese tipo de personas que de pronto uno cree, sin razón alguna, sin justificación de ninguna índole, que te puede hacer daño si te lo encuentras en la calle o en cualquier sitio o circunstancia en la que te sabes vulnerable. Sin embargo, nada en el comportamiento de este chico se correspondía con esa imagen; nada, excepto mis propios prejuicios, limitaciones, miedos, desatino.

En ese momento descubrí que toda la empatía que creía haber construido con los estudiantes de esta escuela pendía de un delgado y frágil hilo. Todo lo que se había producido entre nosotros, la confianza que habían depositado en mí, su generosidad y buena disposición en los trabajos propuestos, la sinceridad en los diálogos, el tiempo compartido, etc., no me habían servido para acercarme lo suficiente a sus vidas, a sus visiones de mundo, no mucho más que lo que lo hace la mayor parte de las personas que conforman el amplio mundo social que les rodea y del cual se sienten cada vez más excluidos, ese mundo que poco o nada les habilita oportunidades de desarrollo personal o de justicia social.

¿Cuántas veces Fabián se habrá encontrado con situaciones similares en la vida?, ¿cuántas veces tendrá que enfrentarse en el futuro con este tipo de rechazo, no en la escuela, sino en la calidad de egresado en busca de empleo o de apoyo institucional para adelantar sus estudios, en caso de hacer esta improbable elección?, ¿cuántas libretas de apuntes tendrá que cuidar y devolver Fabián en su vida para franquear las barreras de comunicación que los demás le anteponen sin ninguna justificación?, ¿cuántas veces el azar le dará la oportunidad de probar lo que en otros contextos se da por descontado y se reconoce de antemano: la confianza en el proceder, la valoración de la dignidad, la consideración de que un futuro es posible? (Ruiz, 2011, pp. 203-204)

Las personas con las que interactuamos en estudios sociales y educativos no son parte de una muestra poblacional, como si fuesen material aislable en un hipotético laboratorio social; tampoco son informantes, pues su papel no se parece al del soplón en una

investigación policiaca o al del transeúnte ocasional en una encuesta de opinión; se trata de actores sociales, sujetos con nombre propio, poseedores de historias de vida complejas y singulares que merecen atención, consideración y respeto, a sus puntos de vista, a su dignidad. Esto, por supuesto, demanda capacidad de autocrítica y en no pocas ocasiones nos obliga a sobreponernos a nosotros mismos.

El relato autobiográfico, como todos los recursos desplegados en la investigación social y educativa tiene limitaciones, las cuales son más notorias cuando trabajamos con seres humanos y grupos sociales que han vivido situaciones de daño y profundo dolor. Si bien este tipo de historias pueden situar hipotéticamente al lector en el centro de la experiencia narrada, una amplia comprensión de las circunstancias representadas requiere el despliegue de recursos reconstructivos y argumentativos adicionales o complementarios, mediante los cuales se pueda analizar la violencia de la injusticia, sus causas, manifestaciones y consecuencias más palmarias. Entre otras cosas, porque en muchas ocasiones hay relatos que compiten entre sí por alcanzar legitimidad o aceptación.

Al respecto, Ferry (2001, p. 38) enfatiza:

[...] en el caso de luchas competitivas por el reconocimiento, la estrategia puramente narrativa se vuelve dogmática, demasiado auto-centrada en la historia propia para limitar su pretensión a la memoria, en consideración a la pretensión de la otra. La narración desnuda se vuelve problemática y debe hacer lugar a una argumentación moral.

Si bien esa advertencia no implica renunciar a lo que se quiere contar, sí exige al investigador la consideración de otras versiones, de otras narraciones sobre los mismos acontecimientos, pero, sobre todo, lo conmina a asumir una postura clara sobre el lugar y la veracidad de cada uno de los relatos enfrentados, así como sobre sus implicaciones.

Si bien toda memoria implica reconstrucción, toda reconstrucción describe un camino permanente de ida y vuelta de la narración a la argumentación. Así, cuando los relatos se articulan en argumentos se liberan del imperio de la facticidad dependientes de la capacidad de recordación del narrador, y cuando los argumentos se articulan en relatos se liberan, a su vez, de la tendencia a la abstracción universalista, conectándose con la singularidad de la experiencia humana.

El relato autobiográfico es, por tanto, fundamental pero insuficiente en la construcción y posicionamiento de la memoria histórica. Al apoyarse en elementos poético–expresivos afines a la narración y cognitivos propios de la argumentación, desemboca en elaboraciones discursivas en la que se conjugan apuestas vitales y justificaciones; ideas de vida buena y pretensiones de justicia.

Ahora bien, tomando los recaudos del caso, específicamente en la elaboración de los informes, artículos o libros resultado de la actividad investigativa en los que se requiere dar razones, en los que difícilmente se puede renunciar a argumentar, en los que solemos justificar decisiones, puntos de vista e interpretaciones sobre lo que otros nos han contado, no podemos dejar de reconocer que las cosas más importantes que habitan nuestra subjetividad no son, precisamente, el resultado de una actividad argumentativa; de hecho, la identidad personal se configura con base en realizaciones narrativas, esto es, a partir de la elaboración y expresión de un conjunto de historias que en algunas ocasiones se fusionan, mixturán y complementan y, en otras, se diferencian e, incluso, se interponen o contradicen (Ferry, 2001; Ricoeur, 2005, 2006; Taylor, 1996).

Por supuesto, que podemos y solemos usar la forma discursiva *argumentación* en muchas de nuestras interacciones, pero lo hacemos siempre sobre historias personales. Una decisión o una acción humana cualquiera puede situarse en el registro de la deliberación, en el intercambio de argumentos, pero siempre en un contexto amplio que se teje, que se configura de forma narrativa; en el que lo real y lo posible se entrelazan, en el que lo fáctico y lo contra-fáctico se imbrican de tal forma que el discurso, en su conjunto, articula persuasión, seducción, razonabilidad y aceptación. La razón principal por la que la narración es el género estilístico o modo del discurso propio del relato autobiográfico es porque las personas no argumentan episodios de su vida, los relatan y al hacerlo reflejan su identidad o parte de ella, esto es, sus modos de comprensión del mundo. El siguiente relato de una maestra de escuela primaria sobre algunas de sus más significativas experiencias de infancia y sobre el sentido de su oficio quizás nos permite reafirmar este último planteamiento:

Aprender jugando

Es realmente complicado elegir entre tantas experiencias una que considere más significativa que las demás, ya que todas las que vivimos a diario nos dejan una enseñanza. Aunque sí hay experiencias que pesan más que otras, claro. Pienso ahora en una que tuvo lugar cuando yo tenía siete años de edad y trataré de narrarla con algún detalle.

Nací en Bogotá y durante varios años fui la segunda de tres hermanos, digo esto pues tiempo después mis padres tuvieron tres hijos más y la familia se duplicó. Durante la primera época de mi niñez, repito, a los siete años, estuve acompañada por mi hermana mayor Jenny y mi hermano menor Adolfo, por lo tanto, yo era la de la mitad, lo que significa que conmigo hacían un sándwich.

Mis padres son artistas, los dos pintan una técnica llamada óleo sobre lienzo y desarrollan una pintura plástica en empaste. Lamentablemente, en este país el arte no tiene mucho apoyo por lo cual siendo niños tuvimos que soportar una situación económica precaria. Difícilmente podíamos estudiar, pocas veces experimentamos el goce de estrenar algo, no conocíamos juguetes en navidad y nuestros árboles navideños los armábamos con matas que arrancábamos y adornábamos con cinta de casetes. Pero esto no nos impedía ser felices, es más, disfrutábamos las navidades como nadie.

El lugar donde vivíamos era un barrio llamado El Paraíso y sí era un paraíso pues era un monte arriba de la circunvalar, un bosque natural de aire fresco. La casa que habitábamos era una habitación con una cuidadosa arquitectura, cuyo diseño era completamente cuadrado, construido en madera y decorado en su interior con papel periódico que se pegaba con engrudo para evitar el frío. Cada vez que se forraba de nuevo, mi hermana y yo escogíamos cuidadosamente las páginas con las que se adornaban esas paredes, porque, claro, nada como las fotos, entrevistas y demás de la agrupación Menudo, nuestra agrupación favorita para la decoración de interiores.

Al otro lado de la montaña se podía vislumbrar la escuela del barrio Carlos Lleras Restrepo, donde cursé tercero y cuarto de primaria. Y a un costado de la escuela, bajando la montaña, quedaba el basurero del barrio, donde la gente botaba de todo, incluyendo juguetes y libros viejos.

Recuerdo que mi hermano solía recoger cosas que para mí eran basura: tapas, tablas, y que luego convertía en obras de arte, en aviones, helicópteros, carros, etc. También recogía hojas sobrantes de los

cuadernos con los que nos hacía agendas y libretas de dibujo. A él siempre le fascinó dibujar rostros, ya que posee un gran talento.

En ese mismo basurero un día encontré unas enciclopedias de Salvat sobre las culturas maya, azteca, inca, sobre los antiguos egipcios, la Revolución francesa y muchas otras cosas y con mi hermano empezamos a leerlas. Nos parecían tan interesantes que nuestros juegos pronto se convirtieron en recreación de aquellas fascinantes historias. Como nuestros padres eran pintores, tomábamos los pinceles y los convertíamos en herramientas de exploración arqueológica y en otras ocasiones los vestidos de mis padres se convertían en los majestuosos trajes de la corte de Luis XVI. El caso es que a partir de esas enciclopedias creábamos un mundo de aventuras y juego. Bastaba nuestra imaginación. Así fue que empecé a tener gran admiración por la historia.

Por ello, a pesar de las dificultades que tenía para estudiar me esforcé mucho para ser bachiller y luego para ir a la universidad. Realicé mis estudios de Licenciatura en Ciencias sociales. No pude estudiar la carrera de historia como deseaba. Pero me gusta mucho ser maestra. Hoy en día mi aspiración es realizar una maestría en historia y si es posible, más adelante, un doctorado.

Esta parte de mi historia es muy significativa para mí, primero, porque trazó el curso de mi vida y segundo, porque me enseñó a valorar las cosas simples de la vida, a verlas como maravillosas. Creo que todo depende del concepto de felicidad que tenga cada ser humano y, sobre todo, la importancia que se le dé al juego y a la imaginación. Lo que se aprende con alegría jamás se borra de nuestras mentes.

Después de escribir esta historia la compartí con mis hermanos y ellos también tuvieron oportunidad de recordar lo bonita que fue nuestra infancia, a pesar de todo. Se pusieron contentos de que yo haya escrito esto.⁶

Al escribir relatos autobiográficos trabajamos con la materia misma de los sueños: el recuerdo y la imaginación. Mediante el recuerdo las vivencias se convierten en experiencias y los hechos en

6. Relato de la profesora Shirley Bibiana Toro, a partir de un ejercicio de escritura que tuve oportunidad de dirigir a profesores del municipio de Soacha, en el marco del Diplomado Escuela y Democracia, realizado conjuntamente, en el año 2012, entre la Corporación Escuela Galán, para el desarrollo de la democracia, la Universidad Pedagógica Nacional y la Secretaría de Educación de Soacha. En todos los casos, los relatos autobiográficos hasta ahora inéditos cuentan con la autorización de sus autores.

acontecimientos; mediante la imaginación nuestra visión del mundo transita del universo que nos es dado hacia aquello que puede ser pensado. Pero, mientras el sueño prescinde de un guion, al menos de uno racional; nuestras narraciones personales se caracterizan por imbricar memoria y proyección de modo relativamente intencional y mediante recursos discursivos razonables, plausibles.

Además de ello, este tipo de relato es, en sí mismo, una *estética de la ausencia*, pues da cuenta de aquello que no está, que no puede ser mostrado, que solo hace presencia por la palabra, a través de la reminiscencia y la invención.⁷ Lo que es objeto de narración pasa, entonces, de telón de fondo de la subjetividad del narrador a lugar central de la escenificación. Tomemos como ejemplo una sentencia referida a una imagen del pasado personal, común a la gente de mi generación: “cuando era niño manejaba un enorme y bello triciclo”. Esta expresión puede ser reemplazada o complementada por una foto en sepia del niño realizando dicha acción; incluso, es posible que el narrador no cuente con un recuerdo preciso de lo enunciado más allá de la información que le provee la fotografía, pero lo dicho hace presencia viva, adquiere movimiento en la mente de los interlocutores por obra y arte del relato.

De esta manera, recuerdo e imaginación operan una estética de lo no presente, de lo inverificable, invitando a los interlocutores a presuponer o a imaginar la ocurrencia en el tiempo de las cosas narradas. El relato permite, por tanto, vislumbrar hacia atrás y hacia adelante, entreverando vagos recuerdos con capacidad imaginativa, por lo que lo sucedido acontece al menos dos veces: en el momento de su ocurrencia y en el momento de su evocación.

Dado que nuestra mente no es una máquina reproductora de discursos e imágenes perfectamente secuenciadas —como es sabido, la memoria es selectiva—, al narrar damos completud, coherencia a una serie de recuerdos y proyecciones fragmentarias. El relato, entonces, completa las zonas vacías, haciendo las veces de ordenador discursivo de nuestras vivencias; como una especie de pintor que va poniendo color y delineando formas en los espacios vacíos del enorme e inconmensurable lienzo que somos. De otra parte, sabemos que no

7. Para Ávila (2015), la fotografía analógica opera una estética similar, en la medida en que el registro que produce se hace huella de lo que ya no está o de lo que solo está como registro procesual de lo que fue.

da lo mismo contar algo de modo parco, frío, distante, que hacerlo de manera intimista, amena, conmovedora o dramática. El criterio estético no es accesorio o marginal en el relato autobiográfico, es central y constitutivo; por ello cuando al narrar invocamos lo ausente pueden aparecer pálidos fantasmas de aspecto grisáceo, pero también seres vitales de insospechados colores. Unos y otros son necesarios en el amplio abanico emocional que caracteriza nuestras vidas y que en ocasiones, parcialmente, podemos reconstruir, recuperar y compartir con otros.

REFERENCIAS

- Ávila, M. (2015). Procesos en la memoria: al margen de lo familiar. En P. Vicente y T. Zarza (dirs.), *Autobiografía, narración y construcción de la subjetividad en la creación artística contemporánea* (pp. 120-129). Huesca: Diputación de Huesca-Universidad Internacional de Menéndez Pelayo.
- Ferry, J-M. (2001). *La ética reconstructiva*. Bogotá: Siglo del Hombre-Universidad Nacional de Colombia-Embajada de Francia.
- Ricœur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Ricœur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Ricœur, P. (2005). *Volverse capaz, ser reconocido*. *Esprit*, 7.
- Ricœur, P. (2006). *Tiempo y narración* (Tomo III: tiempo narrado). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Rousseau, J. J. (1997). *Las confesiones*. Madrid: Alianza.
- Ruiz, A. (2009). *La nación en los márgenes. Estudio de los elementos de carácter representacional, moral y político en relatos de nación de jóvenes de últimos grados de secundaria, de una escuela pública, en el conurbano bonaerense* (Tesis doctoral), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Flacso, Argentina.
- Ruiz, A. (2011). *Nación, moral y narración. Imaginarios sociales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ruiz, A. (2016). *La tinta indeleble. Escuela y sociedad en el espacio autobiográfico*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- San Agustín (1983). *Confesiones*. Madrid: Espasa Calpe.
- Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Valery, P. (2015). Poesía y pensamiento abstracto (Conferencia en la Universidad de Oxford, 1939). *Círculo de poesía*.

Recuperado de <http://circulodepoesia.com/2015/04/paul-valery-poesia-y-pensamiento-abstracto/>

White, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario*. Buenos Aires: Paidós.

Etnografía, interculturalidad y escuela

Sandra Guido Guevara

El etnógrafo toca los hilos invisibles del misterio de lo visible,
muestra lo que está más allá de lo evidente y le da forma y
lo estructura ante nuestros ojos, en nuestros ojos (...)

JESÚS GALINDO

¿ Por qué sigue siendo vigente la etnografía como camino para la investigación en educación? Frente a este interrogante quizá sea significativa la reflexión de Rosana Guber (2012) cuando en el prólogo de su libro *La etnografía: método, campo y reflexividad* menciona que hay algo de la etnografía que los investigadores sociales necesitan y no encuentran en los recursos supuestamente más objetivos y ecuanímenes de los otros métodos de investigación. Se pregunta si será porque acrecienta la medida humana de aquellos a quienes queremos conocer o la de los investigadores o también porque pone de manifiesto la medida humana del proceso de conocimiento de nuestro objeto de estudio.

A continuación, presentaré el concepto de la etnografía y un breve recuento histórico, dando cuenta de su transformación y utilidad en el campo educativo, así como de sus riesgos y posibilidades. En un segundo apartado se expresa una práctica de investigación etnográfica en el campo de la educación intercultural.

LA ETNOGRAFÍA

La etnografía describe, comprende y reconstruye de manera sistemática y detallada una realidad cultural entendida como holística, es decir, en sus diversas capas de significado social y de sus relaciones. Es herencia de los estudios antropológicos y significa esencialmente la descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos. En su sentido clásico, según Mauss (2006), está relacionada con la observación de las sociedades y su objetivo es el conocimiento de los hechos sociales. El etnógrafo debe comprender el sentido de los hechos y de las relaciones entre ellos, el sentido de las proporciones y de las articulaciones.

Se centra en una realidad situada con la participación de actores sociales, cuya experiencia es estructurada por la praxis a manera de construcción social. Tiene como finalidad la interpretación de una realidad social desde sus variables y fenómenos con el propósito de “generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos, o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en escenarios distintos” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 14). La etnografía, de acuerdo con Rockwell (1991), más que un método, se ha descrito como una forma particular de articular trabajo de campo y trabajo analítico, y su tarea principal es la de documentar lo no documentado de la realidad social. En la etnografía la relación de categorías y conceptualizaciones permite articular una descripción más profunda e inteligible de la realidad estudiada con la posibilidad de enriquecer las posiciones teóricas de las que se parte y en el campo cualitativo ha permitido la reconstrucción de procesos y relaciones educativas, para comprender cómo se construye socialmente la educación.

Para Guber (2012), la etnografía tiene una triple acepción: como enfoque, como método y como texto. Como *enfoque* busca comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros —actores, agentes, sujetos sociales—; como *informe*, sus conclusiones provienen de la articulación entre la elaboración teórica del investigador y su contacto prolongado con los sujetos sociales. En este sentido, “una etnografía presenta una interpretación problematizada del autor acerca de algún aspecto de la realidad de la acción humana.” (p. 18); como *método*, puede convertirse en el conjunto de actividades designadas como trabajo de campo y cuyo resultado se emplea

a manera de evidencia para la descripción, pues “son los autores y no el investigador los privilegiados a la hora de expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, su cotidianidad, sus hechos extraordinarios y su devenir” (p. 19). En este sentido, el investigador es un sujeto cognoscente que deberá recorrer el arduo camino del des-conocimiento al reconocimiento. Por último, la descripción textual intenta representar, interpretar o traducir una cultura para lectores que no están familiarizados con ella en un texto que da cuenta de la relación entre teoría y campo. En este sentido, para Velasco y Díaz de Rada (2009) la etnografía, en tanto que texto escrito, es un vehículo para plasmar realidades socioculturales, trata de producir una imagen válida, públicamente contrastable, de un modo de vida, desde una perspectiva que pretende ser multicéntrica, es decir, desde la posición de un relator capaz de ofrecer una sensibilidad poliédrica, polifónica, diversa y matizada. El texto etnográfico consiste en relatar la multiplicidad de relieves y de caminos que los agentes encuentran en el proceso de construcción cotidiana de su cultura y la labor del etnógrafo consiste en aclarar las relaciones de esta compleja trama.

Así, la etnografía es un instrumento que potencia la mirada del curioso y del analítico (...) El etnógrafo es, entonces, un escritor, un creador de imágenes que muestra los caminos de lo que está más allá de lo evidente. Pero también es un ser analítico y observador, especializado en mirar detenidamente y por largo tiempo, casi un esteta, casi un místico. (Galindo, 2010, p. 352)

El trabajo de campo es uno de los elementos constitutivos de la etnografía y comprende el vínculo con un ambiente natural y la relación con personas y situaciones de la realidad estudiada. Este se basa en la observación y en el registro de actividades durante un periodo de tiempo importante. El proceso de inmersión del investigador en los acontecimientos sociales y su capacidad de discernimiento es lo que permite acceder a los distintos niveles de realidad (clasificaciones, tipologías, ideologías y refinamientos conceptuales) análisis comúnmente denominados como descripción densa y holística de hechos sociales.

La etnografía en su sentido estricto requiere: un estudio complejo de las distintas capas de la realidad social estudiada; una relación constante y profunda con la teoría —ya sea de manera inductiva

o deductiva—; un trabajo de campo que permita hablar de experiencias auténticas y una exposición comprensiva de los sistemas de relación encontrados. Por tanto, el objeto de estudio de la investigación etnográfica sería una realidad que emerge de un sistema de interacciones de las partes constituyentes.

Para hablar de lo que ha sido la historia del trabajo etnográfico es necesario hacer la distinción que plantea Guber (2012) cuando menciona que en antropología el trabajo etnográfico estaría más referido al estudio de culturas exóticas, y en sociología, a segmentos marginales de la propia sociedad. En el campo de la tradición antropológica, la historia data del siglo xv cuando a través de la imprenta se da la noticia de la existencia de distintas formas de vida humana; sin embargo, como menciona la autora, la reflexión sobre la diversidad humana no abandonaría los sillones de la especulación filosófica sino hasta finales del siglo xix. Fue en Inglaterra donde los padres de la antropología buscaban inscribir información dispersa sobre culturas lejanas en la historia de la humanidad, utilizando grandes cantidades de información y artefactos que exponían en los museos. Esta información inicialmente procedía de cuestionarios con la dificultad de que quienes debían implementarlos, en general, no dominaban las lenguas nativas. Se pone en evidencia entonces la necesidad de emprender trabajos *in situ*. En 1988, Haddon encabeza la primera expedición antropológica utilizando el método de las ciencias experimentales, luego su método se fue volcando sobre el trabajo de campo hacia estudios exhaustivos y comprensivos de las culturas. Estos trabajos pretendían establecer leyes para la evolución humana y difundir bienes de culturas que representaban el pasado de la humanidad.

En el sentido de un moderno trabajo de campo se considera a Boas y Malinowski como sus fundadores. Boas sostenía la necesidad de realizar un trabajo intensivo y en profundidad en unas pocas comunidades cuyo objetivo es el de “producir material etnográfico que muestre cómo piensa, habla y actúa la gente en sus propias palabras” (citado por Guber, 2012, p. 26). Los textos nativos eran inmodificables y por lo tanto fueron identificados como desarticulados. Se presentó fatiga en la escritura y dificultad para encontrar informantes claves. Sin embargo, esta forma de trabajo de campo recolectó artefactos y registró textos en lengua nativa. Malinowski, nacido en

Polonia, tuvo una importante influencia en el método etnográfico, su trabajo de campo en la Melanesia (1914-1915-1918) y su obra *Los argonautas del Pacífico occidental* (1922), puso en evidencia la diferencia entre describir y explicar. La obra citada es considerada el fundamento del método etnográfico al estudiar tres tipos de material: 1. El *Esqueleto* (documentación, estadística); 2. La *Carne y sangre*: vida cotidiana y comportamiento típico (observación y registro) y 3. *Las Formas de pensar y sentir* (documentos sobre la mentalidad nativa). Para Malinowski, el estudio de la lengua nativa, el investigador en campo como única fuente confiable, la integración de datos en el trabajo final (conocimiento holístico) y la teoría de la reciprocidad como producto del encuentro con los nativos son los pilares básicos para el trabajo del etnógrafo. Como mencionan los editores de la versión al español de la obra:

La gran lección que se encierra en *Los argonautas del Pacífico occidental* es la de que no es posible el conocimiento antropológico si el investigador no se ‘sumerge’ en la vida de la comunidad primitiva objeto de su estudio. Este es un libro que, además de su necesario rigor conceptual, tiene la fuerza de un relato y el atractivo de una narración. (1972, p. 4)

Una visión eurocentrista, muy en boga en el siglo pasado, consideraba a los “salvajes” como seres humanos escasamente desarrollados y, en todo caso, inferiores al hombre occidental. Malinowski, por el contrario, puso en evidencia que los nativos de las islas Trobriand contaban con instituciones altamente complejas, y que su derecho o su religión, por ejemplo, obedecían a sutiles y elaboradas normas perfectamente comparables a las de los países occidentales, teóricamente más avanzados. Esta obra da cuenta de que por primera vez en la investigación antropológica, una cultura se estudió sistemáticamente en todas sus ramificaciones. Ello tuvo una consecuencia de enorme importancia, pues Malinowski demostró que la cultura es un todo funcional en el que sus rasgos están lejos de ser inconexos o de haberse asociado históricamente de forma arbitraria.

De otra parte, en la tradición sociológica y antropológica de los Estados Unidos fue Margaret Mead una de las primeras representantes norteamericanas en realizar trabajo de campo fuera de su territorio; practicó su trabajo intensivo y cara a cara en la Polinesia

alejándose de la perspectiva de utilizar informantes clave. En Estados Unidos el trabajo de campo se desarrolló con mayor importancia en los Departamentos de sociología y desde allí se empezaron a estudiar las ciudades a partir de los diversos grupos humanos que las conformaban, aunque centrando su estudio en grupos marginados por su condición económica, política, cultural y jurídica. En este tipo de estudios se empezaron a aplicar técnicas de otras disciplinas como los test y las encuestas. También se recurrió a esta metodología para hacer estudios sobre comunidad y campesinado. Teniendo este foco investigativo, fue necesario, entre las décadas de los 60 y 70, transformar los métodos aplicados a millones de habitantes lo cual trajo como consecuencia que se desmitificara el trabajo de campo de investigadores asexuados, invisibles y omnipresentes y se reconociera al etnógrafo como un ser sociocultural con un saber histórico situado.

A partir de lo mencionado y de acuerdo con Galindo (2010), la etnografía se configura en Europa desde una mirada exploradora con vocación analítica y etnocéntrica. Se inician viajes hacia lo desconocido, hacia las formas de sentido del *otro*, hacia lo *extraño*, bajo la motivación del poder, la curiosidad y la racionalidad. Posteriormente, Estados Unidos es el lugar del cambio del siglo xx; especialmente desde la Escuela de Chicago y las ciencias sociales californianas se argumenta que toda situación social puede ser descrita en detalle y puede penetrar en todas las ciencias sociales y del comportamiento.

La historia presentada da cuenta del mantenimiento de algunas de las premisas del trabajo de campo pero también de una reconceptualización de su práctica, pasando del estudio de lo exótico y alejado, desde una visión objetivista del investigador, a una valoración subjetiva del estudio de poblaciones cercanas al entorno, es decir, que el etnógrafo se traslada, de acuerdo con la mirada antropológica, del otro hacia el nosotros. Galindo (2010) sitúa muy bien este tránsito cuando menciona que la información etnográfica nace para servir a la lógica de la dominación y del poder pero con el tiempo su sentido se ha ido transformando y hoy aparece como un camino hacia la comunicación, un elemento más del oficio de entender al otro, un componente entre otros de la nueva configuración de la convivencia de lo múltiple y plural.

LA ETNOGRAFÍA EN EDUCACIÓN

La etnografía ha sido aplicada al campo de estudio de la educación desde la década de los setenta y se interesa por trabajar con personas reales en ambientes escolares, relacionando estos con la sociedad y sus estructuras, y preguntándose por la manera como las personas piensan, sienten, interpretan y forman significados en diferentes realidades escolares. La etnografía en educación permite develar capas de la realidad social, valorar el contexto en el que se produce la interacción: situación, momento y lugar, y proporcionar elementos para la transformación de las prácticas pedagógicas.

Para Woods (1998), esta se constituye en una ayuda teórica y práctica para los maestros. En este sentido, son ellos los que deben investigar. La etnografía en educación es importante porque podría permitir entre otras cosas: comprender la naturaleza del arte de la enseñanza, monitorear la vida de los docentes y sus culturas, ver las dimensiones expresivas de la conducta de un maestro y contribuir a la sociología del aprendizaje.

Se han estudiado de manera etnográfica los procesos escolares explorando perspectivas, culturas y estrategias, así como la evolución de maestros y alumnos. Algunos de los temas educativos sobre los que se han realizado etnografías son: estructuras organizativas en las escuelas y sus efectos; socialización y carreras de alumnos y maestros; culturas de grupos particulares; métodos de instrucción y control del maestro; estrategias de aprendizaje de los alumnos; actitudes, opiniones y creencias de los diferentes miembros de la comunidad educativa (para ampliar, ver Woods, 1987). De manera importante la etnografía ha permitido estudiar cómo la escuela se relaciona con grupos económicos, culturales e históricamente diferenciados.

Según Goetz y LeCompte (1988) la investigación etnográfica permite desvelar las teorizaciones implícitas y las rutinas que sustentan las praxis de los educadores para interpretar, comprender e intervenir más adecuadamente en las aulas, también, mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de formación del profesorado ayudando a entender críticamente situaciones y fenómenos educativos. Como lo desarrolla Rockwell (2009), la etnografía no produce automáticamente alternativas pedagógicas pero sí aporta a la descripción de sus procesos, integra conocimientos locales de actores del proceso educativo y posibilita la comprensión de los procesos

socioculturales que le subyacen, permite modificar la conciencia del investigador y la manera de ver procesos educativos y sociales. Asimismo, interpreta lo que ocurre y muestra la complejidad de los procesos, describe transformaciones culturales desde perspectivas distintas e integra diferentes dimensiones temporales de la educación, recupera la dimensión histórica y la diversidad de culturas escolares, permite pasar de la subvaloración a la revalorización del pasado y las memorias colectivas que pueden llevar a la transformación de grupos excluidos o dominados, a explicar cómo se ha transformado la escuela y cómo se podría transformar, ayuda a comprender situaciones cotidianas de la escuela y las contradicciones de la práctica docente. Además, permite recuperar lo particular situándolo en una práctica social amplia y en un marco conceptual general y ver no solo procesos de reproducción sino de transformación y resistencia en el mundo escolar.

De acuerdo con Serra (2004), la etnografía educativa surge como consecuencia de haber seleccionado un campo determinado y es uno de los aportes principales de la antropología a la investigación en educación; este radica en la capacidad de relacionar fenómenos educativos o escolares con el resto de fenómenos e instituciones sociales, es decir, considerar la realidad escolar y su cultura como un todo (la versión holística ya mencionada) y no como una situación aislada del contexto.

Rockwell (1991) plantea la trayectoria recorrida por la etnografía en América Latina, la cual ha estado ligada a la educación popular desde los años 70 y referida más a proyectos extraescolares. Estuvo en sus comienzos más relacionada con educadores críticos que pretendían una mayor calidad para la educación pública, es decir, la etnografía se ligó a proyectos de educación popular o reformas de la educación básica. Esta se desarrolló principalmente en centros interdisciplinarios de investigación.

En América Latina la etnografía en educación ha estado ligada con un debate crítico en torno a la realidad escolar y, según la autora, se fundamentó teóricamente en clásicos del marxismo, la historia oral, la epistemología genética y el psicoanálisis, así como en perspectivas macrosociales y políticas para estudiar la relación entre escuela y sociedad. En América Latina la etnografía se resistió a modalidades empiristas teniendo en cuenta su permanente relación con la teoría.

En el campo educativo se relacionó con proyectos de innovación pedagógica y curricular y a partir de sus resultados se difundieron nuevas concepciones de procesos educativos. Dentro de los objetos iniciales de investigación estuvieron: la escuela pública primaria y su relación con la estructura social, la reproducción social y cultural, el fracaso escolar, sectores populares y escuela, la vida cotidiana de la escuela, el maestro como trabajador, y el conocimiento real adquirido en la escuela. Argumenta la autora que muchos avances en la investigación etnográfica latinoamericana se produjeron de manera relativamente independiente de los desarrollos de la etnografía en los países anglosajones. La experiencia educativa latinoamericana ha orientado estudios hacia el problema del acceso popular a una cultura escolar básica, el análisis de la escuela como lugar de confluencias y reelaboración, las reproducciones y resistencias en el campo educativo, las condiciones del trabajo docente y el saber de los maestros.

PROBLEMAS Y RIESGOS DE LA ETNOGRAFÍA EN EDUCACIÓN

Hasta este punto, todo parecería indicar que no habría dudas sobre los beneficios de esta perspectiva; sin embargo, son variadas las problemáticas que se presentan en la implementación y desarrollo de la etnografía en educación. Su visión limitada a una descripción, su mirada como método e incluso como técnica de investigación, el hecho de confundir técnicas de campo o investigación cualitativa, en general, con etnografía y el trabajo centrado en la escuela como una de las instituciones burocráticas del mundo social. Muchas investigaciones que en la actualidad se definen como etnográficas realmente distan de manera diametral de su sentido y definición estricta.

Para Tezanos (1998), denominaciones como investigación cualitativa, etnometodología, estudio de caso, investigaciones en terreno y etnografía se asumen como sinónimos; sin embargo, se encuentran diferencias que establecen límites dentro de cada enfoque. Para esta autora, la supuesta visión limitada de la etnografía puede ser contrarrestada cuando se presta atención al muestreo, la triangulación de fuentes, de investigadores o de métodos, la contextualización histórica-social y la búsqueda de teorías formales.

De acuerdo con Goetz y LeCompte (1988), la etnografía no se puede quedar reducida a un conjunto de técnicas y cuestiones de

método. La investigación etnográfica permite desvelar las teorizaciones implícitas y las rutinas que sustentan las praxis de los educadores, y no deben darse únicamente en su dimensión descriptiva sino coadyuvar a sugerir alternativas teóricas y prácticas que conlleven una mejor intervención pedagógica.

En el sentido de lo referido, Serra propone que se distingan las auténticas etnografías de lo que él califica como *casi etnografías*, es decir, trabajos basados en descripciones y observaciones naturalistas, los cuales no descalifica sino que plantea la importancia de hacer una clarificación metodológica y conceptual. El autor menciona que la etnografía no es una técnica sino que utiliza técnicas diversas en función de la voluntad del etnógrafo y de lo que se desea estudiar, que en los estudios etnográficos no basta con un trabajo de campo y buenas relaciones con los sujetos y su descripción; como ya se anotaba, se requiere de un análisis profundo y relacional con diferentes sistemas socioculturales y teorías. De igual forma, la etnografía tiene como sentido principal la descripción y explicación cultural y no puede perderse de este norte.

Uno de los principales obstáculos se deriva del hecho de que las escuelas son instituciones burocráticas. Este es analizado por Díaz de Rada (2008), quien menciona que la burocracia tiene pretensión de universalidad mientras la etnografía persigue lo concreto, local y demarcado. Mientras la burocracia evita la memoria de los procesos y evalúa los resultados, la etnografía intenta comprender esos resultados. Con respecto a la escuela el autor habla de tres conjuntos de problemas: un medio hipertrofiado de codificación individualista; un dispositivo universalista e instrumental y un eficaz dispositivo de restricción del campo de la cultura. La escuela parece tener enormes dificultades para atender a las formas locales y concretas de estructuración de la vida social y allí es necesario recordar que desde la génesis de la escuela moderna, a esta se la idealiza como un abstracto dispositivo de transmisión de saberes deslocalizados. Al estar muchos de los obstáculos relacionados con que las escuelas son espacios burocráticos, hacer etnografía en la escuela debe partir de la sospecha de que los órdenes establecidos por sus reglamentos formales constituyen solo una dimensión de lo que sucede cotidianamente allí, y en este sentido, un examen formalista de la escuela es inútil.

Cuando se estudian organizaciones burocráticas lo difícil viene a la hora de abordar a los usuarios: poblaciones anónimas y relativamente universales y sujetos recortados para hacer una retroalimentación holística. Las instituciones burocráticas producen sus propios usuarios por dos operaciones: los define a su medida y los concibe como agregados, pasando por alto sus contextos específicos de relaciones sociales; el pensamiento burocrático difumina las definiciones culturales de los sujetos sociales haciendo invisible el contexto en el que habitan los individuos. Estas instituciones, en suma, producen sujetos recortados, individuos sin referencias sociales y estos obstáculos se interponen en el camino de la intención etnográfica. Para el autor el principal riesgo de la etnografía en la escuela es dar por sentado que los sujetos toman la forma que las escuelas les proporcionan. Y a diferencia de una producción burocrática centrada en una ideología individualista que fragmenta y recorta, la etnografía busca sujetos agentes de prácticas de socialización complejas que procesan su cultura.

De este modo, si la investigación etnográfica en el campo educativo no tiene como objeto principal el estudio cultural, no tiene un trabajo de campo importante, utiliza técnicas únicas, analiza solamente el micro contexto, atiende a la adjetivación burocrática de la escuela y se limita a una descripción, quizá deba denominarse de otra manera.

PRÁCTICA ETNOGRÁFICA

En este apartado se relaciona un trabajo etnográfico en el cual se analizan en perspectiva decolonial tres prácticas educativas en contextos multiculturales de la ciudad de Bogotá, y su relación con el campo de la educación intercultural urbana en América Latina. El estudio se realizó desde las categorías de sujetos, conocimiento escolar y fines de la escuela, y los resultados se muestran en términos de reproducciones y resistencias a elementos moderno-coloniales presentes en las instituciones escolares (para ampliar, véase Guido, 2015).

El estudio se enfocó en tres prácticas educativas de instituciones de la ciudad de Bogotá, a las que niños, niñas y jóvenes indígenas asisten de forma regular. Como ya se mencionó, la etnografía permite no solo describir las prácticas, en este caso, desde las experiencias escolares, sino comprender las relaciones entre las experiencias y la

manera como estas se insertan en un contexto más general y se tensionan con un campo: el de la educación intercultural.

Esta perspectiva de etnografía educativa orienta su mirada hacia la praxis de las personas o grupos, sin descuidar el contexto, las condiciones y la estructura, que es lo que permite una explicación del fenómeno social. Así, se sitúa en la *meso-estructura*, entre un orden micro —la experiencia escolar en la práctica educativa¹— y un orden macroestructural —comprensiones actuales sobre la educación intercultural—.

Adicionalmente, desde el concepto de la meso-estructura, según Watzlawick (1988, citado por Deslauriers, 2005), las personas no son pasivas; buscando el sentido de su vida y de los hechos, construyen el mundo a su manera, no de forma general, sino concretamente; en su medio es donde construyen su identidad. “La persona no es solamente el mero producto de su época; ella es ante todo la expresión original” (p. 16.). Este componente se relaciona con el objetivo de analizar no solo las reproducciones sino las resistencias a formas de relación moderno/coloniales en prácticas educativas.

La etnografía educativa se interesa por trabajar con personas reales en ambientes escolares, relacionando esto con la sociedad y sus estructuras, y se pregunta por la manera como las personas piensan, sienten, interpretan y forman significados. De esta forma, proporciona elementos para relacionar estudios de caso —algunas prácticas educativas multiculturales— con componentes estructurales. Asimismo, la etnografía permite estudiar cómo la escuela se relaciona con grupos económicos, culturales e históricamente diferenciados, para el caso, con niños, niñas y jóvenes indígenas que estudian en instituciones educativas regulares urbanas en la ciudad de Bogotá.

La etnografía educativa permite develar capas de la realidad social, valorar el contexto en el que se produce la interacción: situación, momento y lugar, y proporcionar estrategias que, además de ser dimensionales (*macro-*, *micro-*) pueden ser históricas. El proceso de investigación de la etnografía educativa permite analizar aspectos contextuales materializados para esta investigación en documentos

1. En el sentido de lo microsocioal, de acuerdo con La Passade (1996), las significaciones sociales no son inherentes a las instituciones o a los objetos sociales, son atribuidas por los individuos en el curso de sus relaciones; las situaciones son todos los días construidas por los miembros de una sociedad.

—legales, académico-investigativos y experienciales— y comprender sus relaciones, con el fin de mejorar procesos pedagógicos. A su vez, posibilita transformarnos a nosotros mismos, hacer reelaboraciones teóricas y modificar concepciones sobre la realidad.

El fin último de la etnografía, según Martínez (1996), no son las pretensiones universales ni la alta generalización, sino que sus resultados sirvan a una comunidad en particular. En este sentido, se atiende a uno de los elementos que justificaron el estudio: el de aportar al mejoramiento de la educación para los grupos históricamente subalternizados como los estudiantes indígenas en contextos urbanos. Este aspecto lo reiteran Jiménez y Torres (2004), cuando afirman que “el sentido de una investigación debe interesarle no solo al investigador, sino debe [sic] servir a su *institución o contexto social* y aportar elementos nuevos al campo de conocimiento donde se inscribe” (p. 18.)

En la etnografía educativa se supera el esquema que considera la percepción como reflejo de las cosas reales. El conocimiento se considera fruto de la interacción. Los factores culturales influyen en la categorización que se haga del objeto. El objeto de estudio de la investigación etnográfica sería, entonces, una realidad que emerge de la interacción de las partes constituyentes; para esta investigación, ha sido: *estructura y efectos vividos por los niños, las niñas, los jóvenes, sus maestros y familias*. Así, la realidad educativa en contextos multiculturales no estaría en los elementos, sino en la relación entre estos. En ese sentido, de acuerdo con Martínez (1996), se trata de comprender los sistemas de relaciones en los que las propiedades se encuentran insertas y del cual reciben su propio sentido.

Esta investigación asumió la nueva etnografía, no la de culturas aisladas, congeladas en el tiempo y en espacio, no la que diferencia el mundo de los *civilizados* de los *otros* mundos; de esta manera se sitúa en una etnografía que analiza alteridades en conflicto y reconstrucción, y pretende mostrar la contemporaneidad del *otro*, no a manera de descripción, sino desde una mirada comprensiva (cf. Flórez, 2004). Siendo coherentes con este sentido, los resultados tendrán un valor contextual y quizá solo perdurables en la medida en que atiendan a su precisión histórica, porque todo conocimiento es asumido como parcial y contingente. De igual forma, reconoce que hay una diversidad en las *diversidades* propias de experiencias de vida diferenciadas.

El estudio realizado tiene un sentido crítico que busca construir una comprensión proyectada a la transformación de una situación social, es decir, atiende a elementos personales y de reconocimiento del *otro*.

El conocimiento que se ha construido ha sido producto del diálogo con los actores de la *interculturalidad*. Se centra en una realidad situada con la participación de actores sociales, cuya experiencia se estructura por la praxis, a manera de construcción social y tiene el mismo valor que las fuentes teóricas. Al situarse en la práctica, pretende poner a funcionar, darle vida y sentido, tanto a la interculturalidad como a su mirada decolonial.

Se considera pertinente aquí, al hablar de los actores, retomar unas palabras que De Certeau (2000) utiliza para recrear la ilusión de darle vida *al otro*, al hombre ordinario que ha sido subalternizado, ignorado o folclorizado:

Este ensayo está dedicado al hombre ordinario. Héroe común. Personaje diseminado. Caminante innumerable. Al invocar, al principio de mis relatos, al ausente que les da comienzo y necesidad, me pregunto sobre el deseo a partir del cual representa el objeto imposible. A este oráculo confundido con el rumor de la historia, ¿qué le pedimos que haga creer o nos autorice a decir cuando le dedicamos la escritura que antes se tributaba como homenaje a las divinidades o a las musas inspiradoras? (p. 3)

Las *técnicas* para la recolección de los datos fueron documentales y conversacionales (entrevistas individuales y grupales), y los instrumentos utilizados: guía de información individual y guía para las entrevistas.

La *guía de información individual* permitió recoger información sobre datos generales de los estudiantes y de su historia escolar, sobre la familia, nivel de escolaridad de los padres, ocupación, relaciones con la comunidad, elementos culturales: lengua, uso del traje, identidad, participación política, significado y finalidad que le dan a la escuela y motivo del desplazamiento a Bogotá.

Las entrevistas fueron abiertas, expresaron y dieron curso a maneras de pensar y sentir, particularmente a valoraciones, motivaciones, deseos y creencias de profesores, estudiantes indígenas y sus pares, y

familias con relación a la experiencia escolar con y de los estudiantes indígenas. Estuvieron reguladas por preguntas abiertas y respuestas libres. Se realizó una grabación de audio de las entrevistas, con la previa autorización (consentimiento informado) de los entrevistados. Algunas de ellas fueron individuales y otras grupales. Con algunos estudiantes, cuya conversación sobre el tema no era fluida, se acudió a su expresión por medio del dibujo.

El *análisis documental* permitió la exploración y revisión de documentos seleccionados sobre la producción de conocimientos, resultados de investigación y lineamientos de política vigentes sobre el tema.

Temporalmente, los documentos seleccionados para el análisis se circunscriben al periodo 2000-2010, por ser el momento en el que, con más énfasis, se empieza a observar la presencia de *atención educativa a la diversidad étnica* y en algunas ocasiones directamente el concepto de *interculturalidad* en la política pública educativa en el país. Sumado a esto, es a partir de la Constitución de 1991 cuando se da con más fuerza la consolidación y participación política de los movimientos sociales en el campo educativo; a su vez, el grado de desplazamiento a las principales ciudades del país tiene, en este periodo, un importante incremento.

La *investigación documental* implica un ejercicio analítico y reflexivo que supone una interpretación de la información, una comprensión de los fenómenos a los que se dirige el análisis y una mirada crítica, constructiva y propositiva que permitió identificar alternativas de intervención sobre la realidad y, principalmente para esta investigación, se constituyó en el insumo para comparar elementos estructurales con experiencias escolares.

El análisis documental implicó la recopilación de información, consulta de materiales y textos producidos, análisis de avances alcanzados y debilidades existentes para lograr una reinterpretación o nueva comprensión sobre el objeto de estudio.

El análisis de las fuentes consultadas respondió a preguntas sobre las tensiones entre productores de conocimientos y legislación, lugares de circulación, resultados y cuestionamientos sobre prácticas de educación intercultural, sus concepciones y fines, e intentó darle un lugar a los diferentes actores de la educación intercultural:

académicos, movimientos indígenas, comunidades educativas y representantes de las políticas gubernamentales.

La materialización de la investigación atravesó por diferentes momentos que se exponen a continuación:

1. Recolección de datos: material protocolar primario (entrevistas, grabaciones, notas y documentos)
2. Categorización y codificación: categorías, subcategorías, macrocategorías
3. Análisis: relaciones y conceptualización

Estos tres momentos no fueron secuenciales; se articularon de forma permanente a lo largo de todo el proceso.

El momento uno, *recolección de datos*, implicó una búsqueda inicial de las instituciones que trabajaban con estudiantes indígenas en Bogotá, y una selección de acuerdo con las características ya enunciadas, además de la voluntad de la comunidad educativa de los colegios para participar en el estudio.

54

Luego de haber concretado las tres instituciones, se realizó una presentación del proyecto a la comunidad educativa. En esta conversación inicial surgen ideas para afianzar y justificar de una mejor manera el proyecto. Presentado el proyecto, se inicia la elaboración de cronogramas con cada una de las instituciones para comenzar el trabajo de campo, que incluyó entrevistas individuales y colectivas a maestros, padres de familia, estudiantes indígenas y pares y directivos, además de la presentación parcial de los avances del proyecto en jornadas pedagógicas con maestros y directivos.

El trabajo de campo desde los primeros contactos hasta el desarrollo de las últimas entrevistas comprendió nueve meses. Incluyó visitas semanales a colegios, de acuerdo a sus calendarios, semanas intensivas de trabajo, al igual que visitas domiciliarias a las familias, y reuniones de padres en las instituciones. En la parte final se hicieron observaciones de aula a la clase de una de las profesoras de la institución Agustín Nieto Caballero (ANC). Las tablas 1 y 2 muestran el trabajo de campo logrado.

Tabla 1.

Trabajo de campo con niños indígenas y sus familias

	Embera	Kichwa	Waunnan	Total
Guías de información Familias indígenas	33	23	12	68
Encuentros con familias	2		1	3
Trabajo niños indígenas	50	41	25	116

Tabla 2.

Trabajo de campo en las instituciones educativas

	Antonia Santos	Gimnasio Real de Colombia	Agustín Nieto Caballero	Total
Entrevistas con profesores	10	5	7	22
Entrevistas con directivos	2	2	2	6
Talleres profesores	2	2	1	5
Trabajo niños pares	5	5	5	15

Este trabajo de campo muestra que una investigación con énfasis etnográfico supone que el observador esté ahí donde busca el sentido día tras día, semana a semana, mes a mes (...) (Galindo, 2010).

El segundo momento, de categorización y codificación, se inicia con la lectura del material transcrito de las entrevistas y el análisis de las guías de información. Este proceso, como lo señalan Coffey y Atkinson (2003), implica la selección, condensación y reducción de la información a partir de su codificación y descomposición en temas, pasando por tres etapas: descripción, análisis —expansión, extensión— e interpretación. Recordemos que, de acuerdo con Coffey y Atkinson (2003), codificar es una manera de relacionar nuestros datos con nuestras ideas acerca de ellos, en un proceso que va y viene de la simplificación a la complejización, y de la descontextualización (separar, sacar de su contexto original) a la recontextualización (reorganizar y clasificar).

Para la codificación y categorización inicial, fue de gran utilidad el *software* Atlas.ti² que permite hacer análisis cualitativos de

2. El manual se puede consultar en: <http://www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf>

datos literales tanto del orden textual como conceptual. En principio, se agruparon en familias los textos por institución educativa y por actores para, luego, iniciar la segmentación del texto en pasajes o citas que iban siendo codificados de acuerdo con categorías iniciales que parten del diseño original y de los nuevos códigos que surgen de la información misma. Durante el proceso de codificación, se hicieron anotaciones, por parte del analista, que fueron luego insumo en el proceso de análisis. En la fase de descripción y análisis, el programa permite hacer una lectura de todas las citas encontradas para cada uno de los códigos (categorías) y, con esta información filtrada, se inicia un análisis en primera instancia descriptivo y luego relacional.

Todos los documentos fueron codificados según la institución a la cual pertenecían, con el fin de poder analizar la información de modo comparativo, lo que permite desesencializar lo indígena al dar cuenta de lo particular de cada experiencia.

De igual forma, se requirió codificar con las categorías y sub-categorías establecidas para el análisis de la práctica: sujetos (relaciones, percepciones, participación, identidad y experiencia escolar), conocimientos escolares (enseñanza, contenidos y aprendizaje) y fines (propósito y propuestas a la escuela). Como una categoría emergente, se encuentra la de *modelo pedagógico* (problemas de escolarización, normas escolares, concepto de cultura y tramitación de la diferencia cultural) inicialmente no contemplada dentro de conocimientos escolares pero necesaria desde los datos que surgen.

Luego de tener la información descriptiva codificada y recuperada, a lo que se le denomina *exposición de datos* para cada código, se inició un proceso de análisis más profundo, a partir de una segunda lectura de información y en clave de dos supracategorías: las reproducciones y las resistencias a elementos moderno/coloniales de manera transversal a todas las categorías, porque recordemos que el objeto cognitivo para el caso de la etnografía en educación es imaginar, abrir los significados, unir lo imposible y descubrir lo oscuro e invisible (Galindo, 2010).

El tercer momento, de *relaciones y conceptualización*. Con la exposición de los datos por códigos, se inicia un proceso de búsqueda de regularidades y contrastes desde la información misma y se inician procesos de representación visual. Estos análisis se contrastan con

fuentes teóricas, políticas e investigativas que dan como resultado la escritura posteriormente presentada.

Según Coffey y Atkinson (2003), pensar sobre los datos obliga a reflexionar sobre los significados y concepciones, voces y experiencias presentes en ellos. De manera simultánea a los datos, es necesario un uso creativo de fuentes escritas, porque las ideas de otros se usan para desarrollar perspectivas sobre nuestros propios datos, basándonos en comparaciones, analogías y metáforas; igualmente nos dan ideas sobre cómo construir nuestras propias narraciones de la vida social.

La perspectiva crítica de las relaciones culturales y de la pedagogía y el enfoque de etnografía educativa se constituyeron para este trabajo en el sustento que permite colocar en tensión permanente algunos determinantes estructurales con la experiencia escolar de niñas, niños y jóvenes indígenas, sus pares, maestros y maestras, y familias.

Finalmente, la etnografía es un camino que en principio permitió observar y describir al *extraño, salvaje e iletrado*, pero que hoy se acerca al nosotros, a nuestras instituciones educativas para que desde su observación y análisis comprendamos mejor su singularidad y posibilidades de transformación.

REFERENCIAS

- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Deslauriers, J. (2005). *Investigación cualitativa*. Pereira: Papiro.
- Díaz de Rada, A. (2008). ¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares? En M. I. Jociles y A. Franzé, *¿Es la escuela el problema?* (pp. 24-48). Madrid: Trotta.
- Flórez, F. (2004). El mal de ojo de la etnografía clásica y la limpia posmoderna. *Tabula Rasa*, 2, 23-46.
- Galindo, J. (2010). Etnografía. El oficio de la mirada y el sentido (agosto 15 de 1995) [Diapositivas]. *SlideShare*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/PaolaCristinaVizcaino/etnografa-el-oficio-de-la-mirada-y-el-sentido-jess-galindo-cceres>.

- Goetz, J. P. y LeCompte M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guber, R. (2012). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guido, S. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- La Passade, G. (1996). *Les Microsociologies*. París: Anthropos.
- Malinowski, B (1972). *Los argonautas del Pacífico occidental*. Barcelona: Península.
- Martínez, M. (1996). *La investigación cualitativa etnográfica*. Bogotá: Círculo de lectura alternativa.
- Mauss, M. (2006). *Manual de etnografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1991). Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina. *Perspectivas*, 2, 171-181.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de educación*, 334, 165-176.
- Tezanos, A. de (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Antropos.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. D. (2009). *Tramas culturales, tramas etnográficas*. Madrid: Trotta.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Educomunicación: ¿Investigar en medios o investigar en comunicación?

Ancízar Narváez Montoya

Nuestra generación no ha hecho cosa distinta que transformar el mundo, ahora de lo que se trata es de comenzar a conocerlo.

GERMÁN MARIÑO, 1993, p. 35.

INTRODUCCIÓN: *DE LOS MEDIOS A LAS MEDIACIONES*, TREINTA AÑOS EN CÍRCULO

Al revisar el contenido del libro *De los medios a las mediaciones*, después de treinta años, se trata de demostrar que lo que se suele considerar investigación en comunicación en realidad es en su mayoría investigación en medios; gran parte de la investigación en medios es extra-comunicativa, pues si se refiere a la sustancia expresiva, a las tecnologías, es un asunto de ingenieros, y si se refiere a sustancia del contenido, a los discursos explícitos, es un asunto de cualquier disciplina social. Además, dado que en comunicación los textos (tecnología) y los discursos (información y entretenimiento) son tan evidentes, se nos imponen como si fueran objetos de investigación, cuando en realidad son solo los corpus de información. Son el objeto fetiche, pero no el objeto formal de investigación. En contraste,

se propone como objeto de investigación la codificación cultural que está en la base de los textos.

La línea de investigación a la que administrativamente se adscribe el macroproyecto denominado *Educación mediática y nación* se llama oficialmente *Educación-comunicación*.¹ Este nombre convencional tiene varias implicaciones que van a ser puestas en cuestión a lo largo del desarrollo de los proyectos, pero se mantiene como uno de esos términos comodín que sirven de paraguas para albergar muchas perspectivas, a veces francamente opuestas, así como para poder organizar grupos en los congresos, en las asociaciones, en las redes, etc., para “vender” proyectos y, sobre todo, para mantener interlocución con otros investigadores.

En la celebración de los treinta años del libro *De los medios a las mediaciones* (Martín-Barbero, [1987] 1991), nada más oportuno que plantear aquí el problema de la especificidad de la investigación en comunicación, o sea, una pregunta doble: ¿Qué significa investigar en comunicación? o ¿Qué se investiga y cómo se investiga en comunicación? La respuesta parece estar explícita en el propio título de esta obra:² tendríamos que estudiar las *mediaciones* más que los *medios*.

Sin embargo, las mediaciones no son un asunto nuevo en la comunicación; de hecho, el maestro Martín Serrano (1997) ya había elaborado una teoría de las mediaciones de los medios, pero con la propuesta de Martín-Barbero la mediación se desplaza de la emisión a la recepción, pues los receptores leen, no según la intención y las codificaciones de los medios, sino según su propia cultura, experiencia e interés. En este sentido, de lo que se trata ahora es de las matrices culturales (Martín-Barbero, 2002), o sea de las diferentes formas de entender, de codificar y decodificar el mundo que tienen los receptores (Hall, 1999).

La preocupación central del autor era entonces por los des-tiempos entre tecnología y cultura, los cuales se manifestaban, en el caso de la televisión, como la contradicción entre vanguardia tecnológica

1. Esta reflexión corresponde al proyecto: *Educación mediática y nación: la narración y la institucionalización audiovisual*, DPG-437-16, financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, CIUP. Esta es la versión corregida de la Cátedra Doctoral, 2017-I, leída el 21 de marzo.

2. E incluso en el título de una obra anterior, llamada *Procesos de comunicación y matrices de cultura* ([1984] 1987).

(emisores) y narrativa arcaica (receptores), pues mientras la televisión era tecnológicamente de punta, la narración era la misma del melodrama de toda la historia del género (Martín-Barbero, 1992).

Esto lo lleva a plantear una posible explicación de la relación de los receptores con la tecnología, como queda expresada en el siguiente párrafo:

A nivel cotidiano ahí está el hueco semántico desde el que las tecnologías son consumidas al no poder ser referidas en lo más mínimo a su contexto de producción: un hueco que la mayoría en estos países colman semantizándolas desde el lenguaje de la magia y la religión. (Martín-Barbero, [1987] 1991, p. 198)

Esto podría llamarse el fetichismo de la tecnología.

Frente a este hecho, los paradigmas reinantes en el estudio de la comunicación y la educación en América Latina tenían actitudes opuestas, pero análogas: por un lado, el funcionalismo y el informacionalismo veían los medios como puntas de lanza de la ‘modernización’, y por otro, el marxismo, la teoría crítica y el estructuralismo solo los veían como ideología dominante. En esto son actitudes opuestas. Pero son análogas en la medida en que ambas posiciones creen en el poder de los medios para imponer o para cambiar las mentalidades. Por eso llamó a los críticos “hiperfuncionalistas de izquierda”.

Este nuevo paradigma, o más bien programa de investigación, propuesto por Martín-Barbero, que más o menos pretendió ser el inicio de los estudios culturales latinoamericanos (Bolaño, 2015), se convirtió en el paradigma que dominó el campo de la investigación en comunicación en la región.³ Sin embargo, no fue tan claro su giro culturalista (Narváez, 2014). No pasamos del estudio de los medios al de las mediaciones, sino que, a partir de los años 90, con el triunfo del capitalismo mundial, el campo se volcó, no al estudio de las mediaciones culturales, sino al estudio de las llamadas mediaciones tecnológicas y luego a los nuevos medios. Esto significa un círculo completo en menos de veinte años: *de los medios a la cultura y luego a*

3. Aquí tenemos dos desplazamientos: el primero es que la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación se crea en Caracas en 1978, como una organización cuyo propósito es la solidaridad con los académicos del Cono Sur enfrentados por las dictaduras al exilio y la represión. El segundo es que, al mismo tiempo, se adopta un programa o una agenda de investigación propia de los académicos de América Latina.

la tecnología, a los nuevos medios. Otra vez llegamos al fetichismo de los medios que preocupaba al autor hace treinta años.

Pero también significa que los paradigmas alternativos o coexistentes, como el del culturalismo propiamente dicho y el de la economía política (Bolaño, 2015), fueran puestos en una condición francamente subalterna, como se puede ver en la tabla 1. En efecto, el número de citas y referencias a Martín-Barbero y García Canclini en las ponencias presentadas en los congresos de ALAIC (Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación) entre 1998 y 2008, cuando se hizo la medición, son abrumadoras (228 y 103, respectivamente) y en varios grupos temáticos. Mientras tanto, autores como Mattelart y Bolaño, exponentes de la Economía política de la comunicación, solo registran 22 y 33 citas, respectivamente (Gobbi, Fuentes y Kaplún, 2010) y solo en el respectivo grupo temático. También fue evidente la proscripción institucional de dicho enfoque en varias universidades e, incluso, el cierre del grupo de trabajo en algunas asociaciones. En los congresos de ALAIC, en los que se presentan entre 500 y 800 ponencias en los últimos años, las que se inscriben en el grupo de Economía política son entre 12 y 24, excepto en el año 2012.

62

Tabla 1.

Autores más citados 1998-2008. Ponencias en Congresos de ALAIC

Autor	Citas	Grupos de trabajo
Martín-Barbero	228	11
García Canclini	103	4
Manuel Castells	97	5
Guillermo Orozco	98	2
Cesar Bolaño	33	1
Rosana Reguillo	27	1
Armand Mattelart	22	1

Fuente: elaboración propia con base en Gobbi, Fuentes y Kaplún (2010).

¿QUÉ SIGNIFICA INVESTIGAR EN COMUNICACIÓN?

Existen por lo menos cuatro tipos de actividades a las que llamamos investigación. Sin embargo, no son iguales ni intercambiables (véase tabla 2).

Tabla 2.

Tipos de investigación en comunicación

	Tipo de proyecto			
	Investigación académica	Investigación-producción	Investigación periodística	Investigación-acción
Ámbito (campo)	Teórico (Disciplina)	Técnico-Estético (Profesión)	Ético (Profesión)	Político (Poder)
Estructura	Programa de Investigación	Proyecto de Comunicación	Política informativa	Plan de desarrollo (Programa político)
Producto	Conocimiento teórico-disciplinar	Pieza mediática-programa-emisión	Producto periodístico	Propuesta-realización de acción
Propósito	Conocer	Proponer-Innovar	Indagar-denunciar	Cambiar
Objeto	Problema-pregunta	Producto comunicacional	Hechos	Práctica-técnica
Objetivo	Verbos cognitivos	Verbos propositivos	Verbos constatativos	Verbos volitivos
Antecedentes	Académicos	Académicos-fácticos	Políticos-sociales-fácticos	Políticos-Fácticos
Marco teórico-conceptual	Categorías	Tradicción Profesional	Jurídico-Profesional	Política-legislación
Preguntas	Del ser	Del hacer	Del actuar Del acontecer	Del deber ser
Función del lenguaje	Cognitiva	Fática-poética	Cognitiva-conativa	Conativa
Hipótesis	Teórica	No aplica	No aplica	No aplica
Metodología	Relación categorías-técnicas	Diagnóstica-ejecución	Indagación	Gestión (dirigista-participativa)
Fuentes fundamentales	Bibliográficas	Mediáticas Documentales	Primarias-Documentales- Hemerográficas Periodísticas	Primarias Documentales
Criterios de evaluación	Validez-novedad	Cohesión-novedad	Veracidad-impacto	Eficacia-eficiencia-efectividad
Esfera	Lógica	Estética	Ética	Política

Fuente: elaboración propia

Este esquema, que hemos tratado de ajustar cada vez que se usa, tiene por objetivo establecer diferencias que nos permitan hablar con claridad de proyectos distintos que tienen implicaciones distintas.

Como se dijo en otra parte (Observatorio Pedagógico de Medios, OPM, 2015), resaltaré la diferencia entre dos tipos de proyectos como tipos ideales porque son los que más nítidamente hacen que una institución académica se diferencie de una agencia gubernamental, de un sindicato, de una organización no gubernamental, de un partido político de izquierda o de derecha, de una iglesia, etc.

En efecto, si el proyecto de investigación se inscribe en la disciplina y el de investigación-acción en la política, entonces el primero se inscribe en un *Programa de Investigación*, mientras que el otro se inscribe en un *Plan de Desarrollo*, o sea en un *programa político*. Las implicaciones que tiene no diferenciar los dos ámbitos son desastrosas, especialmente para el conocimiento, como se puede apreciar comparando los demás criterios. Si consideramos solo tres aspectos, el objetivo, el objeto y el propósito, nos damos cuenta de la diferencia abismal entre unos y otros. Si el propósito es conocer, entonces su objeto es una pregunta o problema en sentido filosófico, no un problema en el sentido de dificultad cotidiana, la cual, en rigor, no requiere una investigación para ser resuelta (OPM, 2015).⁴ Desde luego, las instancias de legitimación son, según el caso, académicas o políticas.

Como suponemos que todos sabemos lo que significa la primera modalidad de la investigación, solo cabría agregar algunas características de las demás. La investigación-producción tiene algo que ver, por ejemplo, con la investigación artística en el sentido de explorar todas las posibilidades de una técnica, un material, un instrumento, en este caso, de un medio. Se trataría de experimentar con las posibilidades expresivas, por ejemplo, de la radio o la televisión, sin que dejen de ser radio y televisión.

La investigación periodística se refiere al papel más tradicional asignado a los medios dentro de la tradición liberal (Curran, 2002), o sea la vigilancia del entorno, la cohesión social, el cuarto poder, etc.

4. Es algo de lo que está pasando hoy con los recursos de regalías para investigación, los cuales en vez de asignarse a programas de investigación se asignan a programas de desarrollo de los gobernadores y alcaldes.

En cambio la investigación-acción se refiere a la comunicación como procesos de interacción de las poblaciones y eventualmente al papel de los medios en esas interacciones o en la promoción de políticas de distinto nivel (por ejemplo, el proceso de reconstrucción del Eje Cafetero).

Dicho esto, ¿cuál es el lugar de cada una de estas modalidades como posibilidad de investigación de nivel doctoral? En este nivel, la investigación tiene que ser, primero que todo, académica; después es posible darle algún lugar, según intereses, a las diferentes modalidades, pero no se puede prescindir de las exigencias de la primera.

INVESTIGACIÓN ACADÉMICA: ¿QUÉ SE INVESTIGA?

Una de las preocupaciones del autor del libro mencionado en toda esta etapa de concreción del programa latinoamericano era cómo “perder el objeto para ganar el proceso”. Mi lectura es que el objeto se refería a los medios y el proceso, a la comunicación, especialmente a la recepción.

Por otro lado, advertía sobre la falacia que significaba la centralidad de la tecnología cuando afirmaba: “¡Se informatizan o mueren!, es la consigna de un capital en crisis, necesitado con urgencia vital de expandir el consumo informático” (Martín-Barbero, [1987] 1991, p. 198). Esto no ha sido óbice para que a partir de 1990 se nos ponga a hablar de las Nuevas Tecnologías, hoy TIC, como objeto de investigación y nos olvidemos, por ejemplo, de sus relaciones con la matriz cultural ilustrada-instrumental (Martín-Barbero, 2002) y con el capitalismo (Bolaño, 2013; Mattelart y Schmucler, 1983), o sea, para que los críticos de la hegemonía se olviden del lugar hegemónico de la tecnología e incluso la vean como liberadora (Escobar, 1999).

Cuando se habla de investigar en comunicación generalmente se habla de investigar en medios, que es lo que nos ha impuesto el capitalismo (o en su versión neutral, la modernidad) como comunicación. En efecto, para nuestro caso, el de la educomunicación, es alucinante la cantidad de casuística basada en esta confusión. ¿En qué consiste la confusión? En que, siendo la comunicación la condición humana por excelencia, gracias al lenguaje y a la interacción (Leroi-Gourhan, 1971), se nos hace creer que la comunicación está en las tecnologías de *transmisión de información*, la cual, a la vez, se confunde con *transmisión simbólica o cultural* (cf. Lévy, 2007; Morley, 2007; Zallo, 2012).

Pero la transmisión simbólica es un oxímoron, pues precisamente lo simbólico es lo que no se puede transmitir físicamente, ni almacenar en chips, sino solo inteligir en la interacción. Por tanto, todo lo que tenemos en la comunicación son modos de llevar a cabo la interacción, entre ellos, los medios.

En efecto, en la historia de la humanidad tenemos estructuras de comunicación de diferente duración: largas, medias y cortas (Greimas, 1987); las primeras están constituidas por la dupla oralidad/rito, son las llamadas fundamentales y corresponden a las diferentes lenguas existentes. Las segundas, llamadas históricas, están constituidas por las escrituras o duplas iconismo/narración y alfabeto/argumentación, que serían las representaciones escriturales mitográfica y logográfica, respectivamente, de las lenguas. Por último, las llamadas tecnológicas, realizaciones mediatizadas de todas las anteriores y que son los llamados medios modernos (véase tabla 3).

Históricamente, la más reciente es la estructura alfabética, pero tecnológicamente es la más antigua: entre la escritura alfabética y la imprenta hay una distancia de apenas 2000 años. Le sigue la estructura o forma de representación icónica, la cual data de unos 35 mil años, mientras que la reproducción técnica de la misma apenas si tiene 180 años: o sea, tenemos una distancia de cerca de 40 mil años entre la forma de representación y la reproducción tecnológica. Finalmente, las estructuras orales y de interacción, que son lo fundamental en la humanidad, tienen 100 mil años, pero apenas si podemos hablar de su reproducción técnica hace menos de 40 años con internet y los medios telemáticos.

Tabla 3.

Estructuras culturales y estructuras técnicas

Estructuras	Duración							
Tecnológicas	Cortas							
	Imprenta	Fotografía	Cine	Gramófono	Telecomunicación	Radiodifusión	Computador	Internet
Históricas	Medias							
	Iconismo/Narración				Alfabeto/argumentación			
Fundamentales	Largas							
	Oralidad/mito/rito							

Fuente: elaboración propia con base en Greimas, 1987.

Esas realizaciones mediatizadas llamadas tecnologías de comunicación, especialmente las últimas, son las que han capturado la atención de la investigación en comunicación, hasta el punto de que hoy, para designar esa proliferación de medios, se ha acuñado el término *Media Ecology*, también institucionalizado en Asociación Internacional y organizado en industria de congresos y ferias tecnológicas (Scolari, 2015). La comunicación tendría que ocuparse de todas estas estructuras. Sin embargo, se ocupa solo de las más visibles, de las de corta duración.

Y es que lo que hoy llamamos teorías de la comunicación no tienen la longevidad de las teorías pedagógicas, por ejemplo, sino que apenas nacen con acontecimientos históricos del siglo xx como la utilización de la radio durante la gran depresión y en las elecciones norteamericanas, o la investigación criptográfica durante la Segunda Guerra Mundial (Maigret, 2005; Mattelart y Mattelart, 1997; Shannon, 1948; Wolf, 1996). Pero no nacieron como teorías autónomas, con objeto y metodologías propias, sino como campos subrogados de las demás ciencias sociales o de la ingeniería. Y según estas, ¿qué son los medios?⁵ Según se miren, los medios pueden ser:

a) Instituciones: esta es la mirada más tradicional de los medios, en el sentido de asignarles funciones sociales relacionadas con la democracia, la convivencia, etc. Se trata de creer que los medios cumplen una función autorizada en nombre de toda la sociedad, la opinión pública, etc. Es un objeto de la sociología, tanto funcionalista como crítica (Maigret, 2005).

b) Tecnologías: formas eficientes de transmitir información medidas en variables como capacidad de almacenamiento y transmisión, velocidad y fidelidad (isomorfismo). Se trata de una versión de la ingeniería (Shannon, 1948).

c) Aparatos ideológicos: esta es la versión clásica de lo que se llama el marxismo europeo (Althusser, 2008) que ve en los medios solo formas de reproducir la ideología dominante y, por tanto, formas de legitimar la explotación y la dominación de clase.

d) Dispositivos de alienación (y manipulación): esta es la interpretación típica de la Escuela de Frankfurt (Horkheimer y Adorno, 1992), según la cual los medios (la industria cultural) no solo enajenan

5. Para una exposición exhaustiva, ver Galindo, 2004a y 2004b.

sino que dan al sujeto la idea de falso individualismo y, por tanto, de libertad; sin embargo, igual poder les atribuye a los medios la psicología conductista que cree que los mensajes penetran o impactan a los receptores como una aguja hipodérmica (*Bullet theory*).

e) Cultura: se trata de ver en los medios un conjunto de mitos, héroes, relatos, etc., que constituyen un universo simbólico determinante en la vida de las sociedades de masas (Eco, 1984; Morin, 1966; Wolf, 1996). Es una versión de la antropología.

f) Organismos: es la versión de la cibernética como ciencia del control que intenta unir biología y tecnología y, por tanto, asimilar el paisaje tecnológico con el paisaje natural a través de la llamada ecología de medios (Scolari, 2015; Turkle, 1997). También unir tecnología y cultura a través de la llamada Inteligencia Artificial (Wiener, 1997).

g) Empresas capitalistas: aunque la tradición marxista, como se ve, trata de interpretar los medios como productores de ideología, también la economía política crítica ve en ellos empresas que se dedican a la industria cultural pero en el sentido económico, es decir, como generadora de valoración y de acumulación de capital (Bolaño, 2013; Garnham, 1999; Schiller, 1976).

h) Lenguajes: se entienden como formas de codificar y de narrar el mundo pero creadas *ex novo* por la tecnología mediática. Es lo más cercano a un enfoque propiamente comunicacional de los medios, la versión de la semiótica, específicamente del estructuralismo (Garroni, 1997).

EPISTEMOLOGÍA Y TEORÍA

Como se puede ver en esta síntesis, lo que comúnmente llamamos comunicación se reduce a medios (*Mass Communication Research*) y el estudio de los medios no es monopolio de ninguna disciplina sino de todas las ciencias sociales e incluso teorías sociales (Bryant y Miron, 2004);⁶ esto es lo que Galindo (2004a) llama comunicología histórica; pero en tanto se ocupa solo de medios, podemos decir que existe solo algo como la *Mediología*, cuya formalización se empieza apenas a perfilar (Pireddu y Serra, 2014), en vez de una “comunicología posible” (Galindo, 2004b).

6. Véase para la descripción de más de 200 “teorías” de la comunicación identificadas en las publicaciones especializadas durante la segunda mitad del siglo xx.

En general, podemos identificar dos formas de reificar (Virno, 2004) el mundo que conducen a dos formas de objetivación: por un lado, la que va de la tradición pragmática del contexto hasta el hábito y que conduce al objeto fetiche; por otro, la que va de la tradición disciplinar del campo al *habitus* investigativo y que conduce al objeto formal (Véase figura 1).

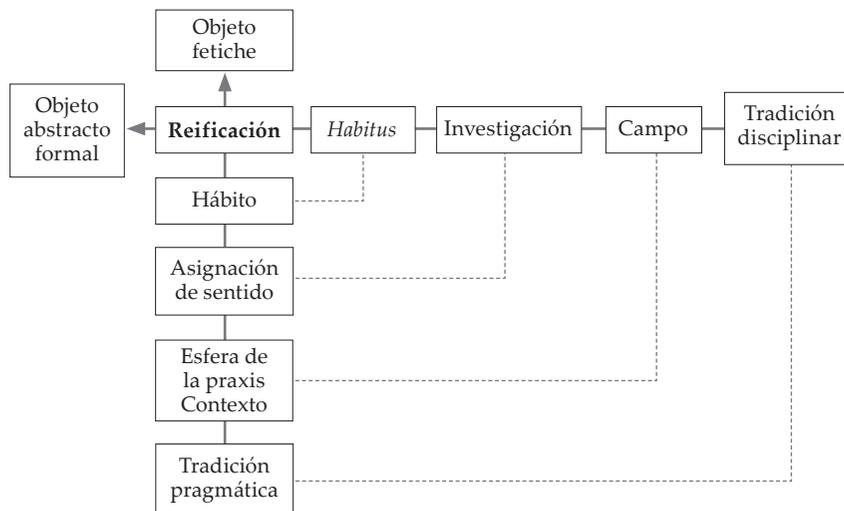


Figura 1. Dos modos de reificación

Fuente: tomado de Maestría en Educación, UPN. Énfasis Educación Superior, borradores de discusión interna, 2017. Inédito

Esto tiene gran importancia epistemológica porque nos muestra que “los medios” no son cosas en el sentido de objetos físicos (fetiches) sino categorías que se construyen en relación con el aparato categorial de las respectivas disciplinas (objeto formal). Se toma en cuenta la tradición disciplinar antes que el contexto para construir el objeto. Cuando esto sucede, la reificación conduce al objeto formal que construye cada disciplina (figura 1). Así, en cuanto en el estudio de los medios se parte de diferentes tradiciones, ello nos impide incluso tener algo en torno a lo cual discrepar (Craig, 1999), es decir, no tenemos en rigor un objeto y un campo propios. Cada disciplina puede construir su propio objeto ‘medios’.

Esto ya es grave, pero lo más grave es que en comunicación parece predominar el camino de reificación alterno, es decir, el de

la práctica cotidiana, lo cual tiene dos implicaciones: una, que los medios son los que vemos, oímos o manipulamos (objeto empírico); y dos, que cualquiera está autorizado para hablar de ellos porque son un objeto autoevidente. En consecuencia, no se necesitaría un saber especializado ni campo científico para analizar los medios. Tal vez el siguiente fragmento de las conclusiones de un artículo de investigación sobre el uso del *smartphone* (objeto fetiche) y publicado en revista clasificada en Scopus nos pueda ayudar a comprender a lo que me refiero (Vázquez-Cano y Sevillano, 2015, p. 145):

El uso social de este dispositivo se orienta, tanto en España como en Hispanoamérica, hacia actividades relacionadas con el empleo del chat, la mensajería instantánea, el correo electrónico y la interacción en redes sociales. Estos resultados también han sido refrendados por los principales informes de uso realizados por diferentes compañías a nivel mundial (Ditrendia, 2014; Deloitte, 2014, Invasión Mobile, 2014; Marketing Cloud, 2014). Es relevante que el *smartphone* se utilice tanto dentro como fuera del recinto universitario para estos fines educativos y sociales. Dentro del recinto universitario, los estudiantes lo utilizan principalmente en los pasillos de la facultad, las aulas y la biblioteca. Fuera del recinto escolar, este dispositivo se utiliza en los medios de transporte, en las zonas al aire libre, en el domicilio, en el trabajo y en la calle.

¿Se necesita realmente cursar un doctorado y utilizar una inmensa batería de modelos estadísticos para llegar a esta conclusión? Tal vez el objeto sea relevante para un informe periodístico pero no para una investigación académica.

Pero si el objeto de investigación no son los medios o estructuras tecnológicas, ¿de qué se ocuparía la comunicología? Nos quedan las estructuras históricas y las estructuras fundamentales. Pero las fundamentales serían el objeto de la antropología, la lingüística y afines, que son especialidades metodológicas para las cuales los ‘comunicólogos’ no tenemos experticia u oficio.

Nos quedan entonces solo las estructuras históricas o de duración media. El objeto de la comunicología sería el conjunto de los sistemas de representación o de los procesos de codificación subrogados creados por la humanidad a través del lenguaje en sus etapas históricas (Leroi-Gourhan, 1971). Se entiende por subrogados, sistemas de

codificación sustitutos pero subordinados al lenguaje o al ‘hablar’ (Coseriu, 1986).

TEORÍA Y METODOLOGÍA/EDUCOMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN MEDIÁTICA

Como se dijo al principio, el campo en el cual nos movemos es el de la Educación-comunicación, que nosotros renombramos, también de manera un poco arbitraria, como Educomunicación. Esta es una nominación que sirve por lo menos para tres fenómenos distintos: uno ético-político, otro técnico y la que nosotros consideramos condición antropológico-cultural.

Como movimiento ético-político, se refiere a la educación popular y a la comunicación alternativa, comunitaria y otros nombres (Ángel y Obregón, 2011; Barranquero y Ángel, 2015; Cadavid y Gumucio, 2014). Como fenómeno técnico, se refiere a lo que conocemos como comunicación educativa o medios educativos y *media literacy* (Koltay, 2011), los cuales tienen una larga tradición que viene desde los años sesenta y setenta como enseñanza audiovisual (Bullaude, 1970), en los ochenta como medios pedagógicos (Jacquinot, 1996), en los noventa como informática educativa (Papert, 1993) y en la actualidad como educación virtual.

Como condición antropológico cultural,

Nuestra propuesta se basa en lo que consideramos una versión culturalista de la comunicación y la educación, según la cual las culturas son codificaciones del mundo compartidas por los grupos humanos. En ese sentido, la educación y la comunicación son un mismo fenómeno, solo separable analíticamente, consistente en los procesos de ‘transmisión’ cultural. Entendida como transmisión cultural, la educomunicación es una práctica de transmisión simbólica, y no física ni biológica, lo que quiere decir que involucra principalmente las representaciones, las significaciones y los sentidos. Por tal motivo, se consideran las instituciones y las tecnologías como generadas por los procesos culturales educomunicativos y no al contrario. (Narváez, 2019, p. 15)

En esta versión, la educomunicación consiste (véase también tabla 4):

en la apropiación de determinados códigos sintáctico-semánticos, y se puede observar en manifestaciones como la *Educación mediática*, la *Educación escolar* y *Educación cotidiana*. Sin embargo, en términos de códigos, se realiza como *Educación icónico-narrativa*, *Educación alfabética-argumentativa* y *Educación oral-ritual*, respectivamente.

Tabla 4.

Educomunicación como institucionalización y codificación

Institucionalización	Codificación
Educación cotidiana	Oral-ritual
Educación mediática	Icónico-narrativa
Educación escolar	Alfabético-argumentativa

Fuente: tomado de Narváez, 2019

Aquí el interés se desplaza, en el primer caso, de la educación como escolarización a la educación como alfabetización; en el segundo, de los medios educativos, como *mediatización* de la enseñanza, a la educación mediática como *mediación*, o sea como cultura icónico-narrativa, no como medios tecnológicos; en el tercer caso, de los valores familiares y sociales, a la tradición oral y sus realizaciones en rituales cotidianos, no mediatizados ni institucionalizados. (Narváez, 2019, p. 21)

METODOLOGÍA

Al considerar las culturas como codificaciones (Eco, 1995) y estas como mediaciones (Martín, 1997), las cuales a la vez provienen de matrices culturales (Martín-Barbero, 1984, 2002) estamos juntando tres enfoques teóricos que consideramos culturalistas. Pero de lo que se trata en la metodología es de hacer operativas dichas categorías a la hora de analizar los textos o, más exactamente, los mensajes.

Así, si la cultura es el código o la convención que establece la relación entre expresión y contenido, se trata en principio de una estructura elemental. Pero metodológicamente, esta estructura se complejiza de tal manera que permite construir datos cada vez

más precisos, al hacer operativas las categorías, como se muestra en la tabla 5.

Estas abstracciones tienen que descender hasta el nivel de los mensajes efectivos, positivos. La cultura, como código, constituye el mayor nivel de abstracción. Ella es el código que permite producir funciones semióticas o mensajes. Estos a la vez tienen un componente sintáctico y otro semántico que son la expresión y el contenido del mensaje. Tanto una como el otro se componen a la vez de forma y sustancia. La sustancia de la expresión es el texto y la sustancia del contenido es el discurso transmitido. Sin embargo, lo fundamental aquí, tanto epistemológica como metodológicamente, es que el análisis comunicacional no se queda en los mensajes generados (textos y discursos) sino que hace énfasis en las formas generadoras. Es decir, para que el texto llegue a ser discurso tiene que pasar por las formas de expresión y por las formas de contenido (véase tabla 5).

Tabla 5.

Cultura como código

Cultura (Código)			
Mensaje (Función semiótica)			
Sintáctica		Semántica	
Expresión		Contenido	
Sustancia	Forma	Forma	Sustancia
Texto	Figurativa/Abstracta	<i>Figurativa/Abstracta</i>	Discurso
Analógico/ Digital	Icónica/Alfabética Analógica/Digital	Narrativa/ Argumentativa (Paradigmática) Sintética/Analítica	Situacional/ Trascendental

Fuente: elaboración propia

Para ilustrarlo me permito reproducir el siguiente mini-relato:

La Historia del Arte

Un buen día la alcaldía le encargó un gran caballo para una plaza de la ciudad. Un camión trajo al taller el bloque gigante de granito. El escultor empezó a trabajarlo, subido a una escalera, a golpes de martillo y cincel. Los niños lo miraban hacer.

Entonces los niños partieron, de vacaciones, rumbo a la montaña o el mar.

Cuando regresaron, el escultor les mostró el caballo terminado. Y uno de los niños, con los ojos muy abiertos, le preguntó:

—Pero... ¿cómo sabías que adentro de aquella piedra había un caballo? (Eduardo Galeano, 2002, p. 73)

¿Dónde estaba el caballo? ¿En la piedra o en la mente del escultor? ¿La forma de la estatua se la da la piedra o se la da el escultor? Es el escultor el que tiene una forma convencional de representar la idea del caballo, de reproducirla, en términos de Eco (1995), con base en unos atributos formales o rasgos pertinentes aportados por la cultura.

En consecuencia, la comunicación no se ocupa de la piedra ni del caballo sino de los rasgos culturales que el escultor le atribuye al contenido caballo (forma del contenido) y las formas convencionalizadas de representar esos rasgos (forma expresiva) que los hacen reconocibles en la piedra o cualquier otro material, por ejemplo, en televisión.

Metodológicamente, esto obliga a diferenciar entre objetos y corpus (entre categorías y muestras, etc.), pero sobre todo a identificar la correspondencia entre las técnicas de investigación y los objetos formales construidos. En efecto, el objeto de la comunicación no es determinístico, por tanto, no podemos utilizar técnicas experimentales que nos den relaciones causa-efecto (los efectos de las tecnologías en las formas de conocer), o relaciones de probabilidad, si son textos.

Se trata de un modelo semántico, significativo, para comprender y explicar el fenómeno. Se trata de un modelo, no de una descripción, aunque incluimos un momento descriptivo antes del cuantitativo. Por tanto, al analizar sintagma por sintagma cualquier texto mediático obtenemos unas cuantificaciones que siendo proporcionales nos dan una idea de la estructura o sea de cuántos elementos tiene y de la manera como se relacionan los diferentes elementos. Aunque los datos construidos en algún momento hay que traducirlos en cantidades, no se trata de muestras cuantitativamente representativas sino estructuralmente significativas en relación con el texto, como veremos, por ejemplo, en la publicidad.

Para explicarlo de manera no sé si heterodoxa o muy ortodoxa, me tomo la libertad de traer otra mini-ficción, pero ahora de Borges:

Del rigor en la ciencia

En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el Mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el Mapa del Imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, estos Mapas Desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el Tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él. Menos Adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Siguietes entendieron que ese dilatado Mapa era Inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y los Inviernos. En los Desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las Disciplinas Geográficas.

(Suárez Miranda, *Viajes de varones prudentes*. Libro Cuarto, cap. XLV, Lérida, 1658. Tomado del libro *El hacedor*, de Jorge Luis Borges; también puede aparecer en ediciones posteriores a la segunda de *Historia universal de la infamia*)

No se trata de hacer un mapa igual al territorio. Las unidades de observación no se delimitan cuantitativamente sino cualitativamente por sintagmas, pues se supone que cada unidad sintagmática (fragmento textual con sentido completo) contiene en sí la estructura de las unidades mayores y de la totalidad de las unidades. El esquema para cada unidad sería como el de la tabla 6:

Tabla 6.

Análisis de textos mediáticos. Programa, escena, secuencia, etc.

Sintagma	Expresión		Contenido	
N.º	Sustancias	Formas	Formas de	Sustancias de
Duración	expresivas	expresivas	contenido	contenido
		(Mediación	(Mediación	(Mediación
		estructural)	estructural)	cognitiva)
		Rito	Rito	Mito
N.º	Tipos de	Imagen	Personajes	Conflictos
Segundos	tecnología	Sonido	Acciones	Temas
	Materiales	Parlamento	Géneros	Problemas
	Soportes	Alfabeto		
	Instrumentos			

Fuente: elaboración propia

Luego se va pasando de un modelo general a uno más específico para el medio radial, en el género informativo (véase la tabla 7).

Tabla 7.

Análisis de noticieros radiales. Noticiero RNC (Radio Nacional de Colombia), 2012-06-21

RNC		Expresión		Contenido	
Noticia Duración	Sustancia	Forma Rito	Forma Rito	Sustancia Mito	
1 1:50 m	Recursos técnicos	Formas sonoras Parlamento: Voces Música Sonido ambiente Efectos	Géneros informativos -Noticia -Informe especial -Entrevista Géneros de opinión -Editorial -Comentario Géneros interpretativos -Crónica -Reportaje	Temas y Conflictos (Objetos de la información) (resumen) Orden/desorden Ley/delito Bien/mal Legítimo/ilegítimo Encomiable/censurable Exitoso/fracasado	

Fuente: Narváez y Arbeláez, 2014

Como se puede ver en la tabla 8, pasamos a un modelo para el análisis del mismo medio pero de otro género: el publicitario.

76

Tabla 8.

Análisis de publicidad radial

RNC/ Caracol		Expresión		Contenido	
Publicidad Duración	Sustancia	Forma Rito	Forma Rito	Sustancia Mito	
Publicidad 1 4:30 m		-Parlamento	Géneros Informativos, Dramatizados, Conativos	Productos Marcas y productos con nombre propio	
Anuncios 1		-Música -Sonidos Ambiente -Efectos	Origen Mediático (Corporativo), Institucional, Empresarial, Social, Individual Objetos Productos, Campañas, Eventos, Promociones	Sector Cultura y comunicaciones, Financiero, Minero- energético, Industrial, Servicios	

Fuente: Narváez y Arbeláez, 2014

Realizado el análisis al relato publicitario, este nos produce cuantificaciones como las que se ven en la tabla 9. En este caso, es muy importante el uso del dramatizado como estructura propiamente radial. Aunque las dos cadenas hacen técnicamente radio y hacen informativos (formas del contenido), el uso de los recursos radiales es más efectivo en una que en otra.

Tabla 9.

Estructura de la narración publicitaria. Forma del contenido

Noticiero		Caracol		RNC	
Estructura		N.º anuncios	% anuncios	N.º anuncios	% anuncios
Géneros	Informativo- conativo	61	48.8	33	91.6
	Dramatizado	57	45.6	1	2.8
	Jingle	7	5.6	2	5.6
	Total	125	100.0	36	100.0
Fuentes	Mediática (Corporativa)	19	15.2	28	77.8
	Institucional	7	5.6	6	16.7
	Social	2	1.6		
	Individual	1	0.8		
	Empresarial	96	76.8	2	5.5
	Total	125	100.0	36	100.0
Objeto	Productos	93	74.4	18	50.0
	Campañas	4	3.2	4	11.1
	Eventos	9	7.2	3	8.3
	Promoción	19	15.2	11	30.6
	Total	125	100.0	36	100.0

Fuente: Narváez y Arbeláez, 2014

Finalmente, la sustancia del contenido nos da la idea de los discursos para posicionar en el oyente, o sea el contenido manifiesto. En el caso de la publicidad (véase la tabla 10), esto da una idea de la estructura económica del país, pues los mayores anunciantes son todos sectores de servicios y especulativos.

Tabla 10.*Mayores sectores anunciantes. Sustancia del contenido*

Sectores	Caracol		RNC	
	N.º anuncios	%	N.º anuncios	%
Autopromoción	19	15.2	28	77.8
Financiero	21	16.8	2	5.6
Telecomunicaciones	12	9.6	5	13.9
Salud	11	8.8		
Autos	10	8.0		
Mensajería y giros	6	4.8		
Otras industrias	13	10.4		
Otros servicios	29	23.2	1	2.7
Total	121	96.8		
Total industrias	23	18.4		
Total servicios	98	78.4	36	100.0
Total Energía y minería	4	3.2		
Total agregado	125	100.0	36	100.0

Fuente: Narváez y Arbeláez, 2014

Este último resultado ya nos establece un nexo entre la gramática y el mercado, lo que permite su uso extra-comunicativo, aunque en nuestro caso también es objeto de la economía política de la comunicación que se ocupa de la industria cultural, en cuanto relación de los medios con la economía y el poder.

Ahora bien, en el caso de los noticieros de televisión, la matriz se desagrega de manera distinta y mucho más compleja por cuanto hay, por ejemplo, más formas expresivas (véase la tabla 11).

Tabla 11.

Análisis de noticieros televisivos. Noticiero de la RNC

RNC	Expresión		Contenido	
Noticia	Sustancia	Forma	Forma	Sustancia
Duración		Rito	Rito	Mito
1	Recursos técnicos	Formas sonoras Parlamento: Voces de presentadores Música Sonido ambiente Efectos Formas icónicas -Escalas Formas alfabéticas -Titulación -Subtítulos	Géneros Informativos -Noticia -Informe especial -Entrevista Géneros de opinión -Editorial -Comentario Géneros Interpretativos -Crónica -Reportaje	Temas y Conflictos (Objetos de la información) (resumen) Orden/desorden Ley/delito Bien/mal Legítimo/ilegítimo Encomiable/censurable Exitoso/fracasado

Fuente: Narváez y Romero, 2017

Si consideramos las formas expresivas de la imagen, estas hacen un conjunto de nuevas formas que no existen en la radio (véase la tabla 12).

Tabla 12.

Noticiero Noticias de la RNC. Recursos expresivos icónicos: locaciones y cámara

Locaciones	Número	Porcentaje
Exteriores	165 planos	69.62%
Interiores	72 planos	30.38%
Iluminación		
Natural	136 planos	57.38%
Artificial	101 planos	42.62%
Movimiento de cámara		
Fija	189 planos	79.75 %
Paneo	39 planos	16.46%
Traveling	9 planos	3.79%
Movimiento de lente		
Zoom Out	8 planos	3.37%
Zoom In	4 planos	1.68%

Fuente: Narváez y Romero, 2017

Este análisis revela una forma de narrar que resulta relevante por cuanto expresa nuevamente el destiempo entre la tecnología y la narración. Con las posibilidades tecnológicas que existen hoy, no es un dato menor que siendo la televisión un medio narrativo y sobre todo icónico, cuatro de cada cinco planos se realicen con cámara fija, igual que en los noticieros de 1962 (Narváez y Romero, 2017). En este caso, por ejemplo, la narración es, en su forma expresiva, oral y alfabética, mientras que en la forma del contenido es predominante el género tradicional noticioso e incluso la forma argumentativa.

En conclusión, tanto en radio como en televisión, la forma de presentar el mito, como sustancia de contenido, tiene una función legitimadora, por lo que es evidentemente ideológica, pero lo que importa mostrar es que no depende de la intención del emisor sino de la estructura del relato, pues funciona así tanto para la derecha como para la izquierda (CNN y Telesur). O sea, la forma produce una sustancia con estructura mítica.

En efecto, no es una coincidencia que en el noticiero de la RNC analizado, en un relato de unos 12 minutos y compuesto por 17 piezas informativas, hayamos encontrado 10 dedicadas a las Farc; y más aún, que en tan breve espacio hayamos encontrado esta conclusión:

El relato va pues escalando en la construcción del enemigo: desde las Farc se pasa a Venezuela, luego se pasa al gobierno colombiano que quiere negociar la paz con los enemigos y sus aliados (Venezuela), hasta llegar al gobierno de Obama que apoya dicha negociación. (Narváez y Romero, 2017, p. 63)

Este último resultado es también extra-comunicativo, pues, como contenido manifiesto, puede ser objeto de análisis para los politólogos, historiadores u otros investigadores sociales. A nosotros nos interesa la estructura del relato.

¿QUÉ QUEDA COMO SÍNTESIS?

Para concluir, quisiera reiterar unas ideas básicas: a) lo que se suele considerar investigación en comunicación en realidad es en su mayoría investigación en medios; b) gran parte de la investigación en medios es extra-comunicativa, pues si se refiere a la sustancia expresiva, a las tecnologías, es un asunto de ingenieros y si se refiere

a sustancia del contenido, a los discursos explícitos, es un asunto de cualquier disciplina social; c) pero cada disciplina construye su objeto “medios” de acuerdo a su tradición, por tanto, no existe un objeto unificado llamado “medios”.

Recordando al maestro José Hleap, la investigación es la lucha contra la evidencia. Pero como en comunicación los textos y los discursos son tan evidentes, se nos imponen como si fueran objetos de investigación, cuando en realidad son solo los *corpus* de información. Son el objeto fetiche, no el objeto formal de investigación.

Esto es epistemológico porque implica la construcción de un objeto formal. Ese objeto formal, que en este caso son las formas generativas y no los productos generados, es un objeto estructural, el cual, al mismo tiempo, exige un método, unas técnicas y unos instrumentos de generación de información acordes con ese objeto.

REFERENCIAS

- Althusser, L. (2008). Ideología y aparatos ideológicos de Estado. En S. Zizek (Comp.), *Ideología, un mapa de la cuestión* (pp. 115-156). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ángel, A. y Obregón, R. (2011). Un análisis crítico de las perspectivas de diálogo en la literatura sobre comunicación para el desarrollo y cambio social: abordajes y desafíos. *Signo y Pensamiento*, 30(58), 190-205.
- Barranquero, A. y Ángel, A. (2015). La producción académica sobre Comunicación, Desarrollo y Cambio Social en las revistas científicas de América Latina. *Signo y Pensamiento*, 34(67), 30-58.
- Bolaño, C. (2013). *Industria cultural, información y capitalismo*. Barcelona: Gedisa.
- Bolaño, C. (2015). *Campo Aberto. Hacia a crítica da epistemologia da comunicação*. Aracaju, Brasil: Edise.
- Bryant, J. y Miron, D. (2004). Theory and Research in Mass Communication. *Journal of Communication*, 54(4), 662-704.
- Bullaude, J. (1970). *Enseñanza audiovisual y comunicación. Teoría y crítica*. Buenos Aires: Librería del Colegio, 2ª edición.
- Cadavid, A. y Gumucio, A. (2014). *Pensar desde la experiencia. Comunicación participativa en el cambio social*. Bogotá: CUMD.
- Coseriu, E. (1986). *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.

- Craig, R. T. (1999). Communication Theory as a Field. *Communication Theory*, 9(2), 119-161. International Communication Association.
- Curran, J. (2002). *Media and Power*. Londres; Nueva York: Routledge.
- Eco, U. (1984). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1995). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen, 5.^a edición.
- Escobar, A. (1999). "El final del salvaje". *Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: Cerec-Icanh.
- Galeano, E. (2002). *Cien relatos breves. Antología*. Quito: El Conejo.
- Galindo, J. (2004a). Apuntes de historia de una comunicología posible. Hipótesis de configuración y trayectoria. *Escribanía*, 12, 5-14.
- Galindo, J. (2004b). Notas para una comunicología posible. Elementos para una matriz y un programa de configuración conceptual-teórica. *Escribanía*, 13, 5-12.
- Garnham, N. (1999). On the Cultural Industries. En: T. Marris y S. Thornham, *The Media Studies. A Reader* (pp. 135-141). Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Garroni, E. (1997). Los lenguajes no verbales. En J. Martín-Barbero y A. Silva (Comps.), *Proyectar la comunicación* (pp. 262-283). Bogotá: Tercer Mundo-Universidad Nacional.
- Gobbi, M., Fuentes, R. y Kaplún, G. (2010). *Recomendaciones de la comisión ad hoc sobre los grupos temáticos de ALAIC*. Bogotá.
- Greimas, A. J. (1987). *Semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- Hall, S. (1999). *Encoding/Decoding*. En P. Marris y S. Thornham, *Media Studies. A Reader* (pp. 51-61). Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Horkheimer, M. y Adorno, Th. (1992). La industria cultural. En M. Horkheimer et al. *Industria cultural y sociedad de masas* (pp. 177-230). Caracas: Monte Ávila.
- Jacquinot, G. (1996). *La escuela frente a las pantallas*. Buenos Aires: Aique.
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra. Técnica y lenguaje*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Koltay, T. (2011). The Media And the Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy. *Media Culture & Society*, 33(2), 211-221. Recuperado de <http://mcs.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/2/211>

- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Maigret, E. (2005). *Sociología de la comunicación y de los medios*. Bogotá: FCE.
- Mariño, G. (1993). *El dibujo espontáneo y la concepción del espacio en los adultos de los sectores populares*. Bogotá: Dimensión educativa.
- Martín-Barbero, J. (1984). *Procesos de comunicación y matrices de cultura. Itinerarios para pensar la razón dualista*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones*. Ciudad de México: Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, J. (1992). Claves para reconocer el melodrama. En S. Muñoz (Ed.), *Televisión y melodrama: géneros y lecturas de la telenovela en Colombia* (pp. 39-60). Bogotá: Tercer Mundo.
- Martín-Barbero, J. (2002). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Bogotá: FCE.
- Martín Serrano, M. (1997). La mediación de los medios. En J. Martín-Barbero y A. Silva (Comps.), *Proyectar la comunicación* (pp. 137-156). Bogotá: Tercer Mundo-Universidad Nacional.
- Mattelart, A. y Mattelart, M. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Mattelart, A. y Schmucler, H. (1983). *América Latina en la encrucijada telemática*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (1966). *El espíritu de los tiempos*. Madrid: Taurus.
- Morley, D. (2007). *Medios, modernidad y tecnología. Hacia una teoría interdisciplinaria de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Narváez, A. (2014). Ciencias sociales y giro culturalista: promesa pendiente. *Nómadas*, 41, 97-113.
- Narváez, A. (2019). Comunicación Educativa, Educomunicación y Educación mediática. Una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista. *Palabra Clave*, 22(3), 1-30.
- Narváez, A. y Arbeláez, O. (2014). Nación y narración mediática: El relato publicitario de la RNC y Caracol Radio. *Comunicación, cultura y política*, 5(2), 101-123. Recuperado de <http://ediciones.ean.edu.co/index.php/es/revistas/revistas-impresas/comunicacion-cultura-y-politica/23-publicaciones/399-revista-comunicacion-cultura-y-politica-volumen-5-numero-2-julio-y-diciembre-de-2014>

- Narváez, A. y Romero, C. (2017). La nación en la televisión informativa colombiana: 1960 y 2015. Del infractor inexistente al enemigo omnipresente. *Folios*, 46, 55-65.
- Papert, S. (1993). *The Children's Machine. Rethinking School in the Age of the Computer*. Nueva York: Basic Books.
- Observatorio Pedagógico de Medios (OPM) (2015). ¿Ciencia, academia, administración?... ¿Y el proyecto político? Recuperado de <http://observatoriopedagogicodemedios.blogspot.com.co/search/label/Colciencias%20Convocatoria-693>
- Pireddu, M. y Serra, M. (Eds.) (2014). *Mediología. Cultura, tecnología y comunicación*. Barcelona: Gedisa.
- Schiller, H. I. (1976). *Comunicación de masas e imperialismo yanqui*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Scolari, C. (Ed) (2015). *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa.
- Shannon, C. E. (1948). A Mathematical Theory of Communication. *The Bell System Technical Journal*, 27, 379-423.
- Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla*. Barcelona: Paidós.
- Vázquez-Cano, E. y Sevillano, M. L. (2015). El *smartphone* en la educación superior. Un estudio comparativo del uso educativo, social y ubicuo en universidades españolas e hispanoamericanas. *Signo y Pensamiento*, 34(67), 114-131.
- Virno, P. (2004). *Cuando el verbo se hace carne*. Madrid: Creative Commons.
- Wiener, N. (1997). Cibernética y sociedad. En J. Martín-Barbero y A. Silva (Comps.), *Proyectar la comunicación* (pp. 21-33). Bogotá: Tercer Mundo-Universidad Nacional.
- Wolf, M. (1996). *La investigación de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.
- Zallo, R. (2012). *Estructuras de la comunicación y la cultura. Políticas para la era digital*. Barcelona: Gedisa.

La pregunta por la subjetividad y las tecnologías de la escritura

Rocío Rueda Ortiz

Todos estamos hechos de líneas. No nos referimos solo a líneas de escritura. Líneas de escritura conjugadas con otras líneas, líneas de vida, de suerte o de infortunio, líneas productoras de la línea de escritura en sí misma, líneas que están entre líneas de la escritura.

GILLES DELEUZE Y FÉLIX GUATTARI, 1997

PRESENTACIÓN

Ante la propuesta de esta Cátedra Doctoral, he querido realizar un ejercicio retrospectivo de mi experiencia investigativa para intentar ver los caminos del “investigar” que he recorrido. Equipos de investigación, teorías, tecnologías son líneas vitales de fuerza para mis reflexiones y búsquedas, horizontes de sentido para escribir mis propias líneas. En este camino, el método de investigación no es algo definido de antemano, no es una herramienta externa, sino que se construye con preguntas de un campo problemático, en el que confluyen varias líneas fuerza: investigadores y sus preguntas, los grupos de investigación, los discursos de las ciencias (hegemónicos y de resistencia), las políticas científicas y educativas y los respectivos

programas de financiación y, en fin, los espacios y estructura material a través de los cuales se realiza. No se trata de líneas totalmente diferenciadas, a veces se tocan de modo parcial, otras se conjugan de manera contradictoria, pero todas juegan un papel importante en la producción de conocimiento.

Quisiera aquí retomar la tesis de que la formación en tanto *Bildung* tiene como uno de sus objetivos centrales la apropiación de los códigos de la cultura escrita como vía, a su vez, de formación ciudadana (Sting, 1998) y que, por lo tanto, con las actuales tecnologías digitales se expande y disemina este proyecto humanizador de la modernidad. A diferencia de las tecnologías de la escritura del papel, el libro y la imprenta, las actuales tecnologías privilegian escrituras donde se mezclan cultura oral, escrita e hipermedial y se generan espacios de comunicación e interacción que catalizan nuevas formas de socialización y de co-formación subjetiva (individual y colectiva) a través de una “socialidad plataformada” (Van Dijck, 2012). Se trata de una socialidad agenciada por viejas industrias culturales y las actuales corporaciones transnacionales de *software* y *hardware*. Esta nueva condición nos lleva a cuestionarnos hasta dónde las escrituras de la cultura digital nos permiten realizar un proyecto de autodeterminación y emancipación de nuestras sociedades.

Para comprender la actualidad de estas preguntas hay que reconocer una serie de transformaciones en el campo, donde teorías y tecnologías fueron co-evolucionando. De hecho, mis primeros pasos en este campo partieron de una mirada cognitivista de la mente y el aprendizaje. Posteriormente, mi acercamiento a los estudios de la comunicación-educación afianzará mi pregunta por las tecnologías de la hipertextualidad como tecnologías de la escritura y su rol catalizador de subjetividades y ciudadanías alternativas, hasta encontrarme con el campo de los estudios ciberculturales críticos, donde la pregunta por la agencia de los objetos me ha llevado a reflexionar sobre la configuración de subjetividades entretejidas con nuevas formas de poder y de política en el actual capitalismo informacional o cognitivo. Estamos hablando de casi tres décadas donde la noción de subjetividad se ha transformado por fuerza de la acción de diversos sujetos y, con ello, la noción de política; y por otro lado, vivimos un proceso acelerado de desarrollo (miniaturización, convergencia y digitalización) y expansión de unas tecnologías pensadas inicialmente para la

investigación científica y la industria las cuales llegan a la educación bajo un imperativo técnico de modernización.

Veamos un poco las huellas de estos tránsitos.

LA INFORMÁTICA EDUCATIVA: APRENDIZAJE Y COGNICIÓN

Escena 1: una niña y un niño trabajan cada uno en un computador con un *software* educativo en un laboratorio de investigación de la universidad. Hay una cámara de video que graba de forma permanente su actividad frente a la pantalla. No se escuchan prácticamente ruidos y hace un poco de frío. Los niños no parecen notarlo porque están concentrados con el programa. La investigadora los observa, responde a sus preguntas, se asegura de que la cámara esté encendida y de que nadie entre en ese salón. Toma notas de asuntos que le llaman la atención.

El campo de la informática educativa se configura a mediados de los 70 con los desarrollos del conductismo y lo que conocimos como tecnología educativa, lo cual se tradujo en programas de aprendizaje por ordenador para realizar tareas básicas de mecanización y ejercitación de contenidos, basados en un modelo de individualización del aprendizaje: estímulo-respuesta y retroalimentación. Este modelo fue dominante durante esta década y aún a principios de los ochenta, pero paralelamente se venían consolidando los desarrollos constructivistas de la cognición y del aprendizaje de Piaget, Ausubel, Novak, Bruner, Vigotsky, Gardner, entre otros. De hecho, Seymour Papert retomó los trabajos de Piaget y desarrolló un construccionismo que considera el aprendizaje por descubrimiento y una valoración del pensamiento concreto (no el lógico formal como el máximo nivel, tal como lo concibe Piaget). Esta teoría se materializó en el lenguaje Logo y Micromundos. Si bien esta propuesta fue acogida en algunas instituciones, no logró entrar en forma en los currículos escolares.

A mediados de los noventa, la capacidad de memoria de los computadores aumentó, apareció la unidad de CD-ROM o memoria de solo lectura y se consolidaron los servidores de Internet. Los desarrollos de la ingeniería del *software*, en cuanto a bases de almacenamiento lineal de la información, evolucionaron al almacenamiento no secuencial e integrado de diferentes tipos de información en un sistema, dando origen a lo que se conoce como hipertextos. Estos se

basan en una organización multilineal de la información (que integra lo lineal y lo no lineal); la representación del conocimiento en redes de textos (visuales, escritos, gráficos, sonoros) interconectadas, formadas por nodos, trayectos y “enlaces” (hipervínculos). En la escena educativa se conocieron como enciclopedias y cuentos interactivos, que en aquel entonces apenas combinaban imagen, textos y audios. En el campo de las teorías del aprendizaje y de la cognición, se discuten los procesos de representación y construcción del conocimiento, la asociación y almacenamiento de la información, el aprendizaje multisensorial y la metacognición. De esta manera hay una cierta mezcla entre constructivismo y asociacionismo, que se opone a los modelos del conductismo cognitivo y propone acercarnos a la manera como pensamos los seres humanos (Jonassen, 1991), además de permitirle al aprendiz definir y decidir sobre sus caminos o rutas de aprendizaje.

En este contexto de cambios en las tecnologías y en las teorías del aprendizaje, a mediados de los noventa, realizo mi maestría en Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación, en el Centro de Informática Educativa, CIDUP, de la UPN. Este centro de investigación, junto con los de la Universidad de Antioquia y Universidad de los Andes, eran los primeros programas académicos en el campo de la informática educativa en el país. Luis F. Maldonado, Octavio Henao y Álvaro Galvis, profesores de estos centros, respectivamente, y formados en universidades norteamericanas, introducen las nuevas teorías y debates en programas de formación posgradual. En efecto, la investigación de maestría que realicé en aquel entonces, *Hipertexto, representación y aprendizaje* (Rueda-Ortiz, 1997) estaba en sintonía con estos desarrollos y suponía que con el uso de hipertextos los procesos de aprendizaje serían “significativos”, en tanto se consideraba que los hipertextos, a diferencia de los libros de texto, “imitan la forma como pensamos los humanos”.

Bajo ese supuesto, lo que metodológicamente correspondía era contrastar grupos de sujetos que usaban o no usaban hipertextos y comprobar si aprendían “más y significativamente”. Por ello, acudimos a un diseño cuasi-experimental, con grupo control y a protocolos de información verbal (Hayes y Flower, 1981). Observamos solo su dimensión cualitativa (tiene una dimensión cuantitativa que permite modelar y simular computacionalmente el comportamiento humano), tratando de comprender los procesos mentales

—basados en expresiones del lenguaje— de los niños y niñas cuando interactuaban con el hipertexto (los niños expresaban oralmente lo que iban pensando y haciendo en el computador). Los protocolos se organizaban a partir de la transcripción de enunciados que posteriormente se clasificaban y segmentaban. La “medida” de mayor o mejor aprendizaje se observó a través de mapas conceptuales (que eran la novedad desde las teorías constructivistas del aprendizaje) así como de la cantidad de nodos y la cualidad de las interrelaciones de estos.

Los resultados fueron contundentes y un poco decepcionantes: los hipertextos, las animaciones de las imágenes y la posibilidad de navegar no linealmente por la red de conocimiento funcionaron muy bien como motivadores del trabajo pedagógico (ciertamente había un factor de novedad para los niños, que en aquel entonces no tenían computadores ni en sus casas, ni en las instituciones escolares donde estudiaban), pero no mostraron que en efecto se realizaran lecturas hipertextuales; de hecho, la mayoría de los niños que participaron en el estudio mencionaron la sensación de pérdida y desorientación a través de los vínculos del hipertexto, por lo tanto preferían navegar secuencialmente.

No se podía asegurar que en realidad los estudiantes aprendieran más o mejor con estas tecnologías. ¿Se trataba de la novedad del dispositivo y la falta de una “cultura de la lectura no lineal”? ¿O al saberse en una situación experimental y que luego serían evaluados prefirieron revisar los contenidos de modo secuencial?

En otros estudios posteriores (nuestros y en la revisión de literatura del campo) encontramos que la mayor potencialidad está en el trabajo colaborativo y cooperativo en el proceso de construcción colectiva, donde estudiantes, expertos y maestros participan en el diseño de los hipertextos. Esto me llevó a cuestionar estas nociones de aprendizaje como excesivamente mentalistas y “contenidistas”, en medio de teorías constructivistas de aprendizaje. Del mismo modo, si el aprendizaje era más significativo cuando los estudiantes cooperaban con otros, construían ellos mismos sus propios hipertextos, buscaban las imágenes, los sonidos, redactaban sus propios textos, dialogaban con expertos y profesores sobre los contenidos, el método de los protocolos de información verbal no daba cuenta de la intersubjetividad, de las formas de expresión y producción y de los significados que los sujetos le daban a sus interacciones con los hipertextos.

LOS ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN- EDUCACIÓN: CULTURA Y TECNICIDAD

Escena 2: Un grupo de jóvenes está en clase de informática, algunos siguen las indicaciones del profesor, otros abren dos y tres ventanas simultáneamente. En una juegan, en otra escriben un correo electrónico, en otra intentan dibujar algo. Otros estudiantes se muestran aburridos y escuchan música en sus *walkman*. En el salón hay bastante ruido y hace mucho calor. Calor humano y de máquinas encendidas. Otro grupo de estudiantes junto con el profesor de sociales está buscando imágenes en periódicos y en Internet, está grabando audios para un hipertexto que van a presentar a estudiantes de otra institución escolar y que quemarán en un CD-ROM. Unas estudiantes preparan las entrevistas. El equipo de investigadores trabaja con el profesor y los estudiantes en la producción del hipertexto. En el recreo conversan sobre el proceso de producción e intercambian notas de sus diarios de campo.

A principios del nuevo siglo, la extensión de Internet sobrepasó las intranets de empresas e instituciones. La producción de *software* se dirigió de modo principal a que “corriera” en Internet y dependiera menos de disquetes o dispositivos externos (asunto que hoy día ha llevado literalmente “a la nube”). En efecto, dicho tránsito generó grandes inversiones en infraestructura tecnológica en el mundo, así como políticas y programas cada vez más centrados en la incorporación de computadores a las escuelas, con una mirada bastante instrumental. La industria informática generó un espacio (ciberespacio) comunicativo altamente interconectado que se extendió a diversas esferas de la actividad humana, desde la personal y familiar hasta la económica, laboral y educativa. Las empresas e instituciones de todo tipo empezaron a informatizarse, bajo una lógica eficientista y empresarial. Un nuevo capitalismo, cognitivo, informacional, encontrará en esta nueva infraestructura una plataforma ideal para continuar su impulso y expansión.

En las instituciones escolares secundarias se implantó, sin embargo, el modelo de formación de las denominadas “herramientas de propósito general” (el paquete Office de Windows) en el currículo del campo de la informática educativa que, de hecho, sacó del escenario aproximaciones más amplias sobre los medios devenidas de ámbitos como el de la comunicación-educación, y cierta tradición que se

había creado desde la “tecnología” como campo de saber propio del diseño y la resolución de problemas.¹ La informática social y comunitaria no entró a la academia. Este campo se ha restringido a ONG u otras organizaciones sociales que realizan proyectos con tecnologías informáticas en comunidades, en sectores rurales o marginados.

A finales de los noventa me incorporo al Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO) de la Universidad Central, al grupo de investigación en Comunicación-Educación, que venía de la tradición de la educación-comunicación popular y en la línea de los trabajos de comunicación y cultura de Jesús Martín-Barbero, Jorge Huergo, Daniel Prieto, Germán Muñoz, entre otros. En este contexto, mi interés por el tema de las tecnologías y el aprendizaje se entrecruza con una pregunta por las subjetividades y su agencia y por la relación medios-cultura que mis colegas venían planteando en el campo. En ese contexto realicé una investigación junto con Antonio Quintana (profesor de la Universidad Distrital) sobre la cultura informática escolar, en instituciones escolares de Bogotá (Rueda y Quintana, 2004), que consideró tanto una fase propiamente de etnografía durante un año sobre la cultura escolar alrededor de las aulas de informática, como otro año de producción/formación de docentes, donde maestros y estudiantes produjeron hipertextos de forma colectiva.

Este trabajo de investigación/formación me permitió ver la importancia de comprender el aprendizaje en contextos situados, la necesidad de generar experiencias investigativas de formación/producción con maestros y estudiantes, así como ver la diversidad de subjetividades que habitan el mundo escolar. Diferencias (de clase, de mundos de la vida familiar, comunitaria, de género, de región, de apropiación tecnológica, etc.) y que hasta entonces eran invisibles para las nociones de razón, cognición y aprendizaje. Pero ¿cómo se afectan los procesos de aprendizaje y en general la concepción de la pedagogía con las nuevas posibilidades de escribir con imágenes, sonidos, textos en espacios no lineales, fragmentados como los hipertextos? ¿La

1. Con la denominada alfabetización en las “herramientas de propósito general, nuestros jóvenes están siendo formados para ser consumidores y no para ser productores, para adaptarse acriticamente con el entorno tecnológico, no para la emancipación o autonomía. Se reproduce así la lógica del capital, incluyendo a los que en su condición de desigualdad social han sido excluidos, bajo la aparente y perversa idea de que son ahora sí “ciudadanos del mundo” (Rueda y Quintana, 2004, p. 15)

lógica de la escritura hipertextual reconoce esas diferencias negadas por las nociones de razón y escritura propias de la modernidad y de las tecnologías del libro?

Con más intuiciones que certezas empecé mis estudios doctorales intentando responder estas preguntas con una apuesta que se propuso tejer puentes entre pedagogía y filosofía de la tecnología y semiología, a través de obras de autores posmodernos como Jacques Derrida y Roland Barthes y las teorías de la complejidad (Rueda-Ortiz, 2007). Se trata de un trabajo teórico que se propuso retomar la tecnología de la hipertextualidad no como un *software* terminado convertido en un material educativo, sino para verla como el lenguaje base de las actuales tecnologías digitales, el “http” que permite la escritura no lineal y la interconexión de información. Esto implicó retomar la noción de “*differánce*” derridiana, para atravesar la unidad/identidad de significado de la escritura del pensamiento logocéntrico occidental y reconocer tanto la presencia de un otro invisibilizado, como la polifonía de voces que constituyen el significado. Por eso observé la hipertextualidad como continuidad de las tecnologías de la escritura, del libro y la imprenta en el pensamiento de Occidente y su modelo cultural, que es también un modelo de poder, donde unos se incluyen y otros se invisibilizan o se “normalizan”.

No obstante, estos marcos teóricos son insuficientes para pensar el contexto mestizo, híbrido de nuestra región y las diversas formas de apropiación de la cultura escrita y digital. De allí la apertura a las teorías de la complejidad y la necesidad de integrar los estudios de comunicación-educación-cultura latinoamericanos y de la pedagogía crítica. La problemática desde estos campos va también mucho más allá de integrar medios o tecnologías a las escuelas, porque allí hay una apuesta política de formación ciudadana, que es lo que los articula y atraviesa. En particular, mi encuentro académico y fraterno con Jesús Martín-Barbero y Jorge Huergo fueron centrales para observar la cultura en su condición plural y multitemporal. Por supuesto, los trabajos con mis colegas del IESCO, especialmente con Germán Muñoz, Carlos Valderrama y Humberto Cubides, y las investigaciones con Claudia Roza y David Rojas en Universidades y Normales de Bogotá, fueron muy estimulantes porque todos estábamos intentando repensar ese campo de la comunicación-educación-cultura.

El horizonte planteado por la diferencia derridiana se tradujo para mí en un reconocimiento metodológico que establecía un puente con la pedagogía crítica. Esto porque la diferencia exige también la reciprocidad (el otro también conoce, dice, es palabra). Se trata de un reconocimiento del aquí y ahora (siguiendo a Freire), que no es solo un principio metodológico, sino político y ético. “Se trata de la importancia de la voz de los otros, como conjunto de significados multifacéticos, desde la que los sujetos se expresan, donde emerge la presencia en lo público” (Huerco, 2010, p. 27). De ahí que también nuestro reto fue tensionar nuestros métodos, nuestra posición como investigadores y reconocer el lugar de nuestra subjetividad en los procesos de investigación y la de los saberes y experiencias de los sujetos que participaron en nuestros estudios.

Así, en los debates sobre los problemas sociales contemporáneos que teníamos en el IESCO de la Universidad Central (y que se pueden observar en las revistas *Nómadas*), en nuestro grupo de Comunicación-Educación cuestionamos el lugar hegemónico de las actuales tecnologías, la desaparición de otros medios y tecnologías aún presentes en nuestro contexto, la transformación de la cultura mediática y su diferencial de poder. Pero fue la categoría de tecnicidad la que jugó a modo de organizador perceptivo como lo plantea Martín-Barbero, quien comprende la técnica articulada y articuladora de los procesos de apropiación cultural. La técnica entonces no posee efectos instrumentales y lineales, sino que se articula en la cultura cotidiana, esto es, en los modos de percibir y sentir, y en los modos de producirse la experiencia social. Asumir esta dimensión cultural de la tecnicidad nos ayudó a ir más allá del uso didáctico de las tecnologías en los procesos escolares y, también, a ver su potencialidad para favorecer procesos de interacción y producción social de sentidos. Esto es, ver su potencialidad política. Los medios alternativos y de la educación popular ya tenían una tradición importante al respecto en América Latina. Vendrán luego los desarrollos de la web, la presencia de blogs, canales de YouTube, páginas web de colectivos a mostrarnos cómo su política incorpora estas tecnologías y cómo se fue transformando con estas.

El campo de la comunicación-educación-cultura me permitió entonces ampliar y enriquecer la pregunta por la subjetividad y el significado. No obstante, mi pregunta desde la filosofía de la tecnología

seguía en la trastienda desde mi tesis doctoral... ¿en qué nos estamos convirtiendo como sujetos, como humanidad, en esta interacción intensa con objetos tecnológicos, con esas escrituras hipertextuales, cada vez más complejas por la invisibilidad en su funcionamiento, aunque aparentemente transparentes en su uso? ¿Qué mundo estamos creando con estos? ¿Para qué? y ¿quiénes se benefician con tal desarrollo tecnosocial? Si la esencia de la técnica, como dijera Heidegger, no está en la técnica, sino que siempre nos lleva a una pregunta por nosotros, ¿cómo podemos dar cuenta de ella?

EN EL CAMPO DE LOS ESTUDIOS CIBERCULTURALES CRÍTICOS

Escena 3: Nos reunimos con estos jóvenes en un bar donde se suelen encontrar a hacer música *jam* y *remix*. Junto con otros colegas del grupo de investigación y los jóvenes de la Cápsula y el Niuton conversamos sobre el sentido de la acción contracultural que ellos realizan en sus colectivos, negociamos la agenda de investigación, la participación en eventos *off* y *on line*, y el acompañamiento a algunas *performances* en las calles y a la minga indígena. Otras personas del grupo de investigación estaban en otras ciudades haciendo lo mismo con otros colectivos. Conversamos mucho. Ellos no quieren ser investigados, ellos quieren reflexionar sobre sus prácticas y están dispuestos a compartir su experiencia y saberes con otros y con la academia. Nosotros conocíamos algunos de sus trabajos a través de sus páginas *web*, redes sociales y *blogs*, pero también por su revista impresa. Internet como bien común es lo que nos compromete y convoca.

Mi vinculación al grupo Educación y Cultura Política de la UPN marcará mi trabajo en el campo en los últimos 10 años y es el escenario que me ha permitido darle mayor fuerza a la reflexión sobre esa relación subjetividades-tecnologías-cultura-poder, ahora observadas fuera de los entornos educativos formales, para abrir nuestra mirada a los mundos sociales y comunitarios de jóvenes que usan intensivamente tecnologías digitales. Desde allí tensionamos la noción de ciudadanía en la que el grupo ya venía con un acumulado muy importante con nociones como la de *multitud* y *política menor* provenientes de filosofías pos-operaístas y visiones culturalistas de la política (Lechner, Negri, Hardt, Lazzarato, Berardi). En este contexto realizamos estudios con jóvenes en Bogotá, Cali y Medellín, pertenecientes a diferentes

agrupaciones, estudiantes, mujeres, indígenas y tecno-activistas. Estos estudios me llevaron a moverme hacia el campo de los estudios ciberculturales críticos, en tanto estos permiten hacer un puente entre los estudios de la comunicación-educación y los estudios del campo de la Educación y la Cultura Política, así como con las teorías de la complejidad que dejé esbozadas en mi trabajo doctoral.

Aquí entran en escena los estudios de sociología de la cultura, antropología cultural, filosofía política contemporánea, estudios culturales, estudios sociales de la ciencia y la tecnología, estudios del *software* social, estudios (ciber)feministas, entre otros. Así, desde el campo de los estudios ciberculturales se reconoce que las tecnologías de la información y la comunicación configuran unas formas predominantes de producción y control actual, pero son, al mismo tiempo, dispositivos con potencialidad para la expansión de la subjetividad y del deseo, la toma de la palabra y del ejercicio ciudadano (ciudadanía alternativas, ciberciudadanía) y, por lo tanto, su incorporación en las prácticas sociales configura nuevas formas de vida y transforma la cultura (cf. Amador, 2010; Buckingham, 2008; Dussel, 2011; Gómez, 2010; Pérez, 2010).

Las tecnologías entonces son un “otro” con el que hoy nos relacionamos de manera compleja y cada vez más inextricable, en especial las generaciones jóvenes (aunque de manera diferenciada en nuestros contextos), donde están emergiendo escenarios posibles de y para la acción común, la producción y diseminación de saberes y afectos. De ahí que veamos que las tecnologías tengan un carácter político. Pero si aceptamos esto requerimos de marcos conceptuales que nos permitan pensar un mundo bizarro, poblado de una multiplicidad de singularidades, y por tanto, de una multiplicidad de mundos posibles que quieren actualizarse al mismo tiempo. Esto implicó metodológicamente el reconocimiento de la cultura no solo como un conjunto de estrategias para convivir, sino también como el campo de lucha por el significado de la experiencia de la vida y del mundo, tecnológicamente mediado, donde hay fuerzas que puján por la libertad y la equidad, como aquellas propias de movimientos de democratización y apertura de la red, y otras que puján por la concentración del poder y la explotación vinculadas a corporaciones transnacionales digitales.

Las tecnologías de la información y la comunicación entonces las observamos imbricadas en procesos sociales, económicos, políticos y culturales que nos vuelven al efecto *phármakon*, del que hablara Platón a propósito de la escritura. Es decir, las tecnologías son remedio y veneno, a la vez y, por tanto, pueden, al integrarse a la cultura, favorecer procesos de asociación, de comun(idad), de democratización, pero también la di-sociación, el individualismo y la competitividad. Si mantenemos la noción de diferencia como condición de la subjetividad es posible pensar que el efecto *phármakon* no se despliega de manera homogénea ni con la misma intensidad en todos los sujetos, pues siempre es posible una resolución desde la heterogeneidad subjetiva que nos constituye. Técnicamente hablando, en esta década aparece la Web 2.0 (o web social) y la Web 3.0 (o web semántica), la Internet de las cosas y de la dataficación y minería de datos. Asimismo, la expansión de la telefonía celular inteligente se ha convertido en la tecnología de la convergencia de funciones antes desplegadas en diferentes dispositivos tecnológicos o exclusivos del computador. De hecho, para muchos países del llamado “tercer mundo” es el dispositivo que da la entrada no solo a la telefonía, sino el acceso a internet.

Pero, insistimos, culturalmente no se trata de una ruptura total con el proyecto moderno (Rueda-Ortiz, 2007, 2012a). Desde nuestro punto de vista, las actuales tecnologías digitales, por una parte, han producido una mayor diseminación y expansión del texto escrito y de los desarrollos de la ciencia en todos los campos de la vida cotidiana; de hecho, lo que hacemos la mayor parte del tiempo en diferentes dispositivos y espacios es leer y escribir textos (mensajes cortos o largos, superficiales o profundos, científicos, técnicos, amistosos, de trabajo, en papel o en superficies digitales). La escritura no tiende a desaparecer, como algunos profetizaron, sino a desplegarse de nuevas maneras, en interacción con otros lenguajes pero, paradójicamente, también al ritmo de las industrias culturales y del *software* y *hardware*. A la par se produce en medio de nuevas prácticas subjetivas individuales y colectivas (Torres, 2006), de nuevas formas de subordinación y resistencia (p. ej., las acciones colectivas incidentales organizadas a través de celulares y redes sociales), sin esta incesante actividad humana no tendrían éxito los nuevos medios digitales.

Consideramos que esta conjunción de hechos complejos configura un proceso de transformación histórica, donde aún tenemos retos y deudas con ese proyecto de la modernidad para retomarlo y deconstruirlo, en aras de justicia, reconocimiento de la diferencia, y acogida de los otros y lo otro. Asuntos caros a un nuevo proyecto de formación humana. Pero, ¿cómo investigar esa relación inextricable entre sociedad y tecnologías? ¿Hasta dónde los marcos que hemos construido lo permiten?

Desde los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, autores como Latour (1987, 2007), Doménech y Tirado (1998) y Haraway (1995) plantean una ontología que le otorga a los objetos una agencia simétrica. Los estudios de cultura material también proponen analizar la vida humana como una interacción incesante y diversa entre gente y miles de cosas variadas (Ingold, 2011; Miller, 1987; Schraube, 1998). Unos y otros autores nos plantean la necesidad de realizar estudios complejos que nos ayuden a comprender cómo los objetos, las tecnologías, con-forman seres humanos, sus experiencias, actitudes, pensamientos y acciones y cómo estos, a su vez, las transforman. Es decir, se trata de una ontología diferente de la que conocimos del humanismo de la modernidad, centrado en el “hombre” y en su razón y capacidad de decisión. La consecuencia de ello es, como señala Schraube (1998), que no es posible hablar de lo social sin hablar de la mediación tecnológica del mundo material en la existencia individual y colectiva.

Desde este marco, destacamos tres implicaciones para nuestros estudios (Rueda-Ortiz, 2012b, 2014):

1. La importancia de reconocer que la producción de subjetividad individual y colectiva está entretejida con un entorno material, hoy provisto de manera dominante —pero no exclusiva— por la expansión de tecnologías de la información y la comunicación que se diseminan bajo la ideología del desarrollo, progreso y la felicidad como única vía para pensar nuestras sociedades.
2. El carácter farmacológico de tales tecnologías en las sociedades actuales que, por una parte, como remedio, favorecen un proceso de intensificación de la individuación como aquella que provee el texto escrito, su racionalidad y reflexividad sobre las

formas de experiencia; y la democratización de la información y el conocimiento (que inició con el humanismo moderno, la imprenta y la alfabetización). Pero que, de otra parte, son un veneno pues producen también formas de sujeción (o desindividuación) novedosas por su articulación con procesos de mercantilización y de las industrias culturales (Chul-Han, 2014; Stiegler, 2009).

3. Estas tecnologías son un dispositivo de la forma de poder contemporánea, que captura nuestros conocimientos, nuestra atención, deseos y sueños a través de dispositivos programables, en medio de una lógica de la inmediatez, de consumo y de conectividad que prescinde de inventarse formas de reflexión y crítica sobre las formas de vida que construimos con ellas. Pero, al mismo tiempo, a través de estas tecnologías sujetos individuales y colectivos inventan formas de resistencia y creatividad social que buscan resignificar y reorientar a nivel micro, cotidiano, y a nivel global, la tendencia dominante del actual capitalismo informacional. De nuevo, insistimos en que se trata de prácticas sociales paradójicas y ambiguas, que a veces nos liberan y otras nos sujetan.

Cómo se producen estas tendencias es una pregunta central para repensar la formación en tiempos actuales, para una pedagogía crítica hoy. Un primer paso es tratar de comprender esas formas de subjetivación en el nuevo entramado sociotécnico.

Pues bien, en nuestros estudios con jóvenes y colectivos que usan diversas tecnologías digitales tanto en sus proyectos culturales y políticos (Rueda, Fonseca y Ramírez, 2013), como en sus búsquedas identitarias más individuales (Gómez, González, Rueda y Valencia, 2016), hemos encontrado que su acción en el mundo no se trata siempre de una conciencia racional o un juicio reflexivo que da cuenta de manera eficiente del mundo externo, sino de un saber vinculado a una subjetividad expresiva que “produce obras mundanas” en la vida cotidiana (desde imágenes de perfil en Facebook, ilustraciones, clips musicales, videos en YouTube, hasta medios impresos alternativos), que integran pensar y hacer, comunicar sentidos y compartir con otros. En el caso de jóvenes vinculados a colectivos contraculturales (mujeres, artistas, indígenas), nos encontramos en primer lugar

con prácticas políticas que no están ligadas necesariamente —ni de forma exclusiva— a identidades tradicionales, ni tampoco acuden para su acción solo a las actuales tecnologías digitales, hay uso de diversas tecnologías y prácticas culturales, creando así otras formas de política. Al respecto, el trabajo de Tania Pérez (2010) desde su tesis doctoral aportó al grupo una discusión sobre las dimensiones de lo femenino en la relación con el mundo material, que brinda otra arista a las discusiones sobre la subjetividad.

De esta manera, vimos ciudadanías que corresponden menos al modelo de la política de la representación y más a unas ciudadanías de la expresión (en relación con la vida cotidiana que es considerada una fuente de sentido de la realidad, no la vida institucional). Los procesos de subjetivación son producto de tensiones y conflictos con un orden social que produce malestar en estos jóvenes, pero con el que a veces se negocia, en medio de acciones de resistencia frente a hegemonías de diversos sectores. De ahí que la categoría de multitud nos mostrara un “socio”, una energía social inestable y volátil que tiene una potencialidad política inesperada. Nos mostró una tensión entre el individuo y la colectividad, donde los afectos y las experiencias son la base de la acción política, y donde la cultura juega un papel no solo en el encuentro entre dos identidades culturales diferentes, sino dentro de las mismas (por ejemplo, el caso de mujeres indígenas que apropian tecnologías para sus luchas políticas, empoderándolas, pero al mismo tiempo están subordinadas a jerarquías masculinas propias de sus comunidades).

En la realización de estos estudios hemos combinado formas de etnografía virtual (o ciberetnografía) (Hine, 2004), en tanto el terreno de las interacciones se produce en un continuo *off-online*, etnografías multisituadas (Marcus, 2001, 2008) que nos han permitido seguir sujetos, objetos, metáforas, discursos y construir redes de interrelaciones. Estas aproximaciones nos alejan de los “lugares” tradicionales de la etnografía clásica, de sus métodos y técnicas, pero se mantiene el interés por comprender el sentido que los sujetos le otorgan a su experiencia en la vida cotidiana, y donde los objetos y la estructura material han sido considerados como medios para la construcción de sentido. También hemos acudido a metodologías desde las teorías de los sistemas dinámicos que nos han permitido sugerir representaciones y clasificaciones de imágenes, como fue el caso de nuestro

estudio sobre las *Formas de presentación de sí en Facebook*, aprovechando la experiencia que en esta metodología tienen Rocío Gómez y Julián González del grupo de Educación Popular en la Universidad del Valle y con quienes hemos realizado un par de proyectos.

Adicionalmente, los sujetos que participaron en nuestros estudios han sido jóvenes “empoderados”; ellos no quieren ser “investigados”, sino ser miembros activos de los procesos de investigación. Algunos, de hecho, se convirtieron en co-investigadores de nuestros estudios y han sido también co-autores de las publicaciones producto de nuestros proyectos, como en el caso de jóvenes indígenas, jóvenes activistas sociales y jóvenes *facebookeros*.

Pero estas búsquedas de sentido y de acción política están también entramadas en plataformas basadas en códigos de programación o protocolos de agentes no humanos que configuran lo que Van Dijck y Poell (2013) denominan como socialidad plataformada. Esta lógica se refiere a los procesos, principios y prácticas mediante los cuales estas plataformas procesan la información y la comunicación y cómo “canalizan” y con-forman la interacción social de una manera que parece transparente, neutral y estandarizada, bajo algoritmos y *scripts* informáticos. Esto es, estas tecnologías no solo *in-forman*, también *con-forman*.

Pero veamos un poco más, a partir de nuestro reciente estudio sobre la red social Facebook, qué implica considerar eso que denominamos aquí la “agencia del objeto”, cómo comprender las formas de subjetividad en el mundo material tecnológico, sin sacar a los sujetos de ese mundo para investigarlos y sin comprender los objetos exclusivamente como instrumentos o como medios para lograr unos fines. Es decir, para intentar una aproximación simétrica a las tecnologías.

La red social Facebook es

una plataforma interesante para observar los nuevos modos de configuración de la subjetividad, en cuanto a que no se trata de un espacio pensado para escindir —sino para integrar— el mundo on line y off line. Esta nueva configuración de la subjetividad trae aparejada nuevas formas de “narrar el yo” o la escritura de sí respecto a lo que fueran entre el siglo XIII y XIX los diarios personales o los álbumes de fotografías analógicas. En Facebook opera una suerte de foto-diario (público) de la vida de las personas. Esto es, estamos ante dos

modalidades de narración del yo, en dos momentos históricos distintos y con relación a dos tecnologías de expresión distintas. (Gómez, González, Rueda y Valencia, 2016, p. 11)

La agencia de las tecnologías de redes sociales como Facebook se caracteriza porque las formas de construir lo social pasan por procesos de “clasificar”, “etiquetar”, “compartir”, “recomendar” y “relacionar amigos” (o “la gente que usted puede conocer”), a través de un *script* informático que “sugiere” relaciones sociales a partir de datos inferidos. Se trata de la presencia de diversos mecanismos de co-formación de los procesos de socialización. Un mecanismo es el de programabilidad (Van Dijck y Poell, 2013) para desencadenar y dirigir las contribuciones creativas o comunicativas de los usuarios. Pero los sujetos no solo contribuyen a alimentarlas (y a que sus propietarios se enriquezcan), sino que también pueden crear resistencia a las estrategias de mercado y a las instrucciones codificadas o a los protocolos de estas plataformas. Es decir, a través de estas es posible una reflexividad colectiva que se sustenta en argumentos y emociones compartidas: “defendemos los derechos nuestros y los de nuestros amigos”. Esto, sin embargo, no significa que las interacciones en esta plataforma siempre tengan este carácter reflexivo.

Por ejemplo, uno de los hallazgos en relación con las imágenes de perfil, como primer paso de presentación en esta red social, es cierta homogenización cultural en dichas imágenes. La mayoría de fotos tienen las mismas poses, gestos, sonrisas (fotos de tipo picado, imitaciones de gestos o forma de vestir de artistas famosos, por ejemplo). Pero en algunos casos hay una labor expresiva de pre y posproducción de las imágenes de alto valor estético.

En ambos casos, vimos una gran influencia de los medios e industrias culturales. Se trata de un mecanismo de popularidad que no es nuevo en Facebook sino que proviene de los medios masivos y con un enorme poder para crear personalidades mediáticas (Van Dijck y Poell, 2013). Responde a una visualidad dominante, con unos valores de una sociedad de consumo que exige “estar feliz”, estar “conectados” y ser parte de *rankings* de popularidad (más amigos, más votos, lo más visto, lo más “tuitiado”, etc.). De hecho, los algoritmos del dispositivo “me gusta” de Facebook automáticamente seleccionan evaluaciones emotivas y positivas de ciertos temas (extendiéndose a otros medios masivos) y se evade la crítica o posiciones contrarias.

Sin embargo, en nuestro estudio encontramos que algunos jóvenes usan la plataforma de Facebook también con objetivos comerciales y sociales. Desde vender obras, productos, ofrecer servicios, hasta promover causas por el medio ambiente, o por la no violencia contra la mujer. Como se sabe, los índices de popularidad pueden ser muy útiles para dichos objetivos, desde recoger firmas a favor de una campaña, hasta posicionarse en los *rankings* de lo “más visto” para generar recursos económicos.

La conectividad propia de estas redes es otro mecanismo que no tiene que ver solo con la conexión de individuos, sino que enfatiza la conformación mutua de usuarios, plataformas, anunciantes y la “actuación” o *performance* en el ambiente *online*. Así, al lado de la programabilidad y la popularidad, la conectividad representa una estrategia que posibilita la conexión entre humanos impensable hace unos años y, al mismo tiempo, la fuerza “artificialmente” a través de una conectividad automática (Stiegler, 2013). Esta conectividad consume nuestro tiempo y atención e incluso genera sensación de angustia por no poder estar “al día” con todas las notificaciones que la plataforma está enviando constantemente y que nos mantiene “conectados”. Hay el temor constante “de estar perdiéndose de algo interesante” aunque muchos jóvenes son conscientes del estrés que esto produce.

No obstante, la conectividad, como lo hemos visto de la mano de movimientos y colectivos sociales (Rueda, Fonseca y Ramírez, 2013), pero también de la mano de individuos comunes interesados en temas sociales como la equidad de géneros, el cuidado del medio ambiente y de los animales, favorece procesos de participación política desde abajo. Esto es, la agencia de las tecnologías no es algo cerrado y terminado, también es afectada por la agencia de los sujetos. De ahí que las tecnologías sean también políticas, pueden catalizar procesos de lo que hemos denominado política menor, hasta proyectos políticos de mayor calado, como los de los movimientos sociales.

Otro de los hallazgos es que una dimensión central de estas nuevas formas de interacción subjetiva medida por las actuales tecnologías tiene que ver con la amistad. Sin distinción de generación, edad, género, nivel de estudios, el mundo de los lazos filiales, de la amistad está justo en el centro de sus interacciones. Se trata de una política de

la amistad, cargada de mucha afectividad en medio de una aceleración de las formas de socialización, por una suerte de “aligeramiento” o “facilitación” de las prácticas sociales comunicativas en la cotidianidad, a través del actual ecosistema tecnológico.

Así, encontramos que los registros que se guardan en dicha red social son una suerte de *askesis* (consideración progresiva del yo) en una oralidad secundaria que parece retomar esa ética del yo de la que hablara Foucault (1990) a propósito de la escritura de los diarios íntimos. Pero ya no es una práctica solitaria como vía de perfeccionamiento (como lo propusieron el humanismo y la pedagogía moderna); estas escrituras se insertan en nuevas prácticas sociales y culturales vinculadas a plataformas tecnológicas de comunicación.

Los sujetos experimentan con cierta ambivalencia la vulnerabilidad a la que se exponen y un deseo de registrar, como en los antiguos diarios escritos, el acontecer cotidiano. Pero en estas redes sociales, y la agencia de sus mecanismos, los sujetos son convocados a interactuar permanentemente (actualizar nuestro estado, dar “me gusta”, saber en qué andan los amigos, etc.), tomar parte de un amplio y variado repertorio de sitios web y aplicaciones multimedia, donde otros pueden aportar a la producción de los perfiles individuales. Sin la actividad permanente de sujetos en estos espacios, estas tecnologías no tendrían el éxito y efecto que tienen. Así, estas redes se mantienen y amplían gracias a una permanente e intensa actividad de intercambio social con otras personas dentro y fuera de ellas, y a diferencia de la interacción cara a cara que es efímera, en estos entornos siempre se dejan huellas de tales interacciones, por lo tanto es posible volver a ellas o que “alguien” o “algo” las siga. Es una socialización a través de un gran dispositivo de escritura y de memoria que prácticamente no controlamos. De ahí su potencia y mayor peligro, como dispositivo de creación colectiva y, al mismo tiempo, de vigilancia.

Por eso, una de las mayores dificultades para pensar en la reflexividad propia de la escritura que conocemos de la cultura impresa, es que si bien las nuevas escrituras se despliegan en un dispositivo escritural hipertextual que virtualmente posibilita integrar diversos lenguajes y el diálogo, en tanto es posible la interacción síncrona y asíncrona, dichas plataformas privilegian una lógica del corto o cortísimo plazo, una tendencia a la uniformización de las

emociones (el mundo feliz del “me gusta”) y la hiperabundancia de información. Todos estos aspectos reducen los tiempos de reflexión (cognitiva).

En suma, volviendo a nuestra tesis de la formación en tanto *Bildung*, esto es, como apropiación de los códigos de la cultura escrita, vemos una suerte de formación “informal”, intersubjetiva, acelerada, expresiva, conectada a través de un “otro” que está configurando un nuevo tipo de cultura. Hemos pasado de comprender una subjetividad como una mente en un cuerpo que se relaciona con objetos, a un cuerpo en movimiento en un entorno (humano y material) que le (im)posibilita un tipo de acciones. De igual forma que cuando el libro se diseminó con la imprenta y se vinculó al mercado, es necesario ver siempre esa doble cara de las tecnologías de la escritura. La agencia de la nueva infraestructura tecnológica deja mucho qué pensar sobre la potencialidad de esta para favorecer procesos de democratización por la concentración de poder de las industrias multinacionales del *hardware* y *software*. En términos ciudadanos, la conectividad tan aclamada de estas tecnologías como símbolo de una nueva inteligencia colectiva no implica de por sí colectividad ni sociedades justas y equitativas, justamente por las razones que hemos expuesto.

Sin embargo, la experiencia de movimientos sociales y colectivos, de activistas en la red, de colaboratorios y de muchos otros experimentos sociales con estas tecnologías han mostrado que son también espacios para compartir formas alternativas de artesanía que desconfían de las soluciones rápidas, de la urgencia de lo “útil y rentable”, de la centralidad del mercado y proponen una acción creadora, poética y no mecánica a través del trabajo cooperativo y solidario (Sennett, 2009, 2012). En esas experiencias colectivas, pero también en otras experiencias individuales de sujetos que buscan transformar su cotidianidad, tenemos esperanza; son apuestas por trayectorias de vida, por una vida como movimiento de apertura, no de clausura, como un constante fluir a través de una miríada de cosas que nos conforman y con las que se producen ciertas acciones.

Heidegger, en la pregunta por la técnica y su esencia, nos alertaba de una estructura emplazamiento que solo explota la energía de la naturaleza y nos aleja de una vida en armonía con esta. También decía que el ser de los seres humanos en el mundo es un “habitar”. ¿Qué implica hoy en medio de todos los desarrollos tecnológicos y

científicos habitar un mundo natural y artificial de justicia, libertad y belleza? Esta, considero, es una pregunta importante para una pedagogía crítica que nos permita una política ecológica con el mundo que nos rodea.

Necesitamos producir conocimientos que reconozcan la pluralidad epistémica de nuestros contextos y con ello comprendernos tanto en relación con las explicaciones abstractas sobre la naturaleza humana o ecológica, como en un flujo que nos une y nos hace interdependientes a otros seres, humanos y no humanos, a la vida. Se trata de una nueva ontología política (Escobar, 2014) que nos reta a reconocernos descentrados de la arrogancia androcéntrica que ha caracterizado el pensamiento de Occidente. Requerimos inventarnos formas de comunicación y empatía que atraviesen las formas preestablecidas y dominantes de conocimiento, así como las formas grotescas de explotación, depredación y consumo. El cuidado del que nos hablan las feministas tiene hoy más que nunca una dimensión estratégica y urgente frente a las catástrofes ecológicas y sociales que estamos viviendo. Se trata de un “senti-pensar” que nos devuelva el artesano capaz de cooperar que portamos como especie, como dice Sennett (2009), que nos haga responsables de nuestras acciones, y nos lleve a reflexionar individual y colectivamente hasta dónde debemos cambiar nuestros estilos y formas de vida (Sloterdijk, 2009 y Castro-Gómez, 2012), como una de las tareas más urgentes que tenemos en las ciencias sociales críticas contemporáneas.

REFERENCIAS

- Amador, J. C. (2010). *Infancias y cibercultura: una aproximación a los procesos de subjetivación. Socialidades otras, creación digital y experiencia de sí*. Informe Final de investigación. Universidad Distrital (versión PDF, inédito).
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Castro-Gómez, S (2012). Sobre el concepto de antropológica en Peter Sloterdijk. *Revista de Estudios Sociales*, 43, 63-73.
- Chul-Han, B. (2014). *Psychopolitik. Neoliberalismus und die neuen Machttechniken*. Frankfurt: Fischer-Wissenschaft.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.

- Doménech, M. y Tirado, J. (1998). *Sociología simétrica: ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana Unaula. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escposunaula/20170802050253/pdf_460.pdf
- Foucault, M. (1990). *Las tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, R. (2010). *Procurarse sentido en la ciudad contemporánea: jóvenes urbanos integrados y nuevos repertorios tecnológicos* (Tesis doctoral). Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle.
- Gómez, R., González, J., Rueda, R. y Valencia, V. (Comps.) (2016). *Facebook como obra mundana. Poetizar la vida y recrear vínculos personales*. Cali: Programa Editorial de la Universidad del Valle.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, Universitat de València, Instituto de la Mujer.
- Hayes, J. y Flower, L. (1981). *Identifying the organization of writing process*. Carnegie-Mellon University.
- Hine, C. (2004). *Etnografía Virtual*. Barcelona: uoc.
- Huergo, J. (2010). Una guía de C/E, por las diagonales de la política y de la cultura. En R. Aparici y D. Crovi, *La Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 65- 104). Barcelona: Gedisa.
- Ingold, T. (2011). *Essays on movement, knowledge and description*. London/New York: Routledge.
- Jonassen, D. (1991). Representing the expert's knowledge in hypertext. *Educational technology*, 39(1), 21-26.
- Latour, B. (1987). *Ciencia en acción: cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*. Barcelona: Labor.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Marcus, G. E. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11(22), 111-127.

- Recuperado de http://docencia.izt.uam.mx/sgpe/files/users/uami/lauv/marcus_Etnografia_sistema_mundo_.pdf
- Marcus, G. E. (2008). El o los fines de la etnografía: del desorden de lo experimental al desorden de lo barroco. *Revista de Antropología social*, 17, 27-47. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2725325&orden=316088&info=link>
- Miller, D. (1987). *Material Culture and Mass Consumption*. Oxford: Blackwell.
- Pérez, T. (2010). *Los márgenes de la popularización de la ciencia y la tecnología. Conexiones feministas en el sur global* (Tesis Doctoral) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Rueda-Ortiz, R. (1997). *Hipertexto, representación y aprendizaje*. Bogotá: Tecné y Editorial del Oriente Antioqueño.
- Rueda-Ortiz R. (2007). *Para una pedagogía del hipertexto: una teoría entre la deconstrucción y la complejidad*. Barcelona: Anthropos.
- Rueda-Ortiz, R. (2012a). Educación y cibercultura: retos para (re) pensar la escuela hoy. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 157-171.
- Rueda-Ortiz, R. (2012b). Sociedades de la información y el conocimiento: tecnicidad, phármakon e invención social. *Nómadas*, 36, 43-55.
- Rueda-Ortiz, R. (2014). (Trans)formación sociotécnica, subjetividad y política. *Pedagogía y Saberes*, 40, 11-21.
- Rueda, R. y Quintana, A. (2004). *Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la cultura informática escolar*. Bogotá: Universidad Central, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, IDEP.
- Rueda, R., Fonseca, A. y Ramírez, L. (Eds.) (2013). *Ciberciudadanías, cultura política y creatividad social*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Schraube, E. (1998). *Auf den Spuren der Dinge. Psychologie in einer Welt der Technik*. Hamburg: Argument.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2012). *Together. The rituals, pleasures and politics of cooperation*. New Haven: Yale University Press.
- Sloterdijk, P. (2009). *Du musst dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Stiegler, B. (2009). *Von der Biopolitik zur Psychomacht*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Stiegler, B. (2013). The most precious good in the era of social technologies. En G. Lovink y M. Rasch (Eds.), *Unlike Us Reader. Social Media Monopolies and their Alternatives* (pp. 16-30). Amsterdam: Institute of Network Cultures.
- Sting, S. (1998). Die Schriftlichkeit der Bildung. Medienimplikationen in Bildungsdenken von Herbart und Schleiermacher. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 45-60.
- Torres, A. (2006). Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Van Dijck, J. (2012). *The culture of connectivity. A critical history of social media*. Nueva York: Oxford University Press.
- Van Dijck, J. y Poell, T. (2013). Understanding social media logic. *Media and Communication*, 1, 2-14.

Pensar crítico y producción de conocimiento desde prácticas de transformación social

Alfonso Torres Carrillo

Toda forma de pensamiento crítico debe comenzar
por ser una crítica al conocimiento mismo.

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, 2006, p. 33.

PRESENTACIÓN

En este escrito me propongo exponer los fundamentos, algunos criterios y rasgos metodológicos de mi quehacer investigativo, el cual se enmarca en la tradición latinoamericana de pensamiento crítico y acción emancipadora cuyos orígenes pueden remontarse a las anti-crónicas de Guamán Poma de Ayala, pasando por el pensamiento político y pedagógico de Simón Rodríguez y José Martí, hasta llegar a los críticos de-coloniales contemporáneos. En particular, me identifico con la perspectiva de investigación participativa, iniciada por Paulo Freire (1970) y Orlando Fals Borda (1970, 1978), y que, medio siglo después de su formulación inicial, ha tenido importantes desarrollos epistémicos, conceptuales, metodológicos y técnicos, hasta convertirse en la actualidad en una de las tendencias

investigativas de mayor reconocimiento e influencia en los estudios sociales contemporáneos.¹

Paradójicamente, en nuestro medio universitario, dichas perspectivas ocupan un lugar marginal en la formación de los futuros educadores y en las propias investigaciones de los profesores, sea porque seguimos subordinados a las olas teóricas provenientes del Norte epistémico, o porque estos planteamientos críticos resultan incómodos para algunos colegas, más interesados en posicionarse en los *rankings* institucionales que en cuestionar la institucionalidad, y mucho menos en transformarla. Por ello, he considerado pertinente presentar, en un primer momento, una concepción ampliada de pensar crítico desde la que esta modalidad investigativa se posiciona, luego plantear los principios y criterios metodológicos que orientan y configuran estas prácticas investigativas, para, finalmente, esbozar las principales decisiones y acciones metodológicas que la caracterizan.

Estas consideraciones ya han venido siendo expuestas —con diferentes énfasis y acentos— en otros escritos, lo que pone de manifiesto el carácter de construcción inacabada que las caracterizan (Aguilera, González y Torres, 2012; Barragán y Torres, 2017; Torres, 2003; Torres, 2014). Reconocemos que la emergencia de una perspectiva metodológica es el resultado de la confluencia de múltiples aportes y el concurso de diferentes manos, cabezas y corazones; por ello, este es un nuevo pre-texto para continuar en el camino.

PENSAR CRÍTICO LATINOAMERICANO DESDE DIFERENTES PRÁCTICAS

Cuando en el mundo académico escuchamos las expresiones “crítica”, teoría crítica o pensamiento crítico, tendemos automáticamente a asociarlo con una escuela o corriente teórica, en particular con la llamada Escuela Crítica de Frankfurt y a pensadores como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse y Jürgen Habermas; algunos recordarán sus filiaciones con la obra de Marx y su reiterada crítica “a todo lo existente”. Los más eruditos nos aclararán que la crítica nació como una operación auxiliar de la filología y de la his-

1. Ello se evidenció en la Conferencia ARNA (*Action Research Network Association*) realizada en Cartagena de Indias en el 2017, en la cual participaron más de 1500 investigadores procedentes de todo el mundo. Ya en 1977 y 1997, Orlando Fals Borda había realizado simposios mundiales con una amplia convocatoria y acogida internacional.

toria (crítica interna y externa de documentos), se elevó en Kant a un cuestionamiento filosófico sobre los límites de la ciencia, la ética y la estética y en los hegelianos de izquierda se orientó a develar cuanto había de alienación y extrañamiento en la religión, el arte y la filosofía misma (Puerta, 2015).

También sabemos que, en manos de Carlos Marx, la crítica filosófica pasó a ser una crítica a la propia filosofía y a las nascentes disciplinas sociales (derecho, economía, historia, ciencia política), así como a las ideologías políticas de sus contemporáneos; varios de sus escritos fueron titulados como “crítica” (recordemos su *Crítica a la crítica* de Proudhon). Pero, sobre todo, Marx (junto con Engels) promovieron una crítica a la sociedad capitalista y su conjunto de instituciones, transitando de crítica intelectual a la crítica social y a la praxis revolucionaria.

A partir de sus seminales planteamientos, a lo largo del siglo xx, el marxismo se fue erigiendo como la corriente crítica por excelencia, frente a otras posturas epistemológicas, teóricas y políticas, consideradas tradicionales, conservadoras o “burguesas”. Es el caso ya mencionado de la Escuela de Frankfurt (que también asume el psicoanálisis en clave crítica), y el de otros pensadores como Antonio Gramsci, George Lukács, Karl Korsch, Ernst Bloch, Henri Lefebvre, Alain Badiou, Jacques Ranciere y Slavoj Žižek, quienes han retomado, renovado y ampliado esta tradición crítica.

Pero si entendemos la crítica “como una acción que permite la emergencia de una política y una ética de la vida y como una perspectiva para analizar las complejas relaciones entre la vida y el poder” (Walzer, 1993, p. 19), o como

el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad, la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexiva. (Foucault, 2006, pp. 10-11)

Vemos que no existe un modo único o superior de pensar crítico; por lo menos, en la tradición reciente de la Slavojfilosofía, varias corrientes se han asumido como críticas; basta con traer la famosa alusión de Ricœur (2003) a los “maestros de la sospecha” para referirse a Marx, Nietzsche y Freud, portadores de un escepticismo crítico, desde

el cual las cosas no son como se muestran y hay que desenmascararlas para develar su lado oscuro: intereses de clase, voluntad de poder e inconsciente reprimido. Por ello también podemos incorporar a esta amplia corriente del pensar crítico a otros autores, fundamentados en la propia crítica a ciertos rasgos y planteamientos del marxismo y que incorporan otras perspectivas de estudio del poder y el conocer, como es el caso de Michel Foucault, Giles Deleuze y Félix Guattari.

En esta misma dirección, podemos ir más allá y reconocer que la crítica social no es exclusiva o consecuencia de la invención filosófica y política, sino que está presente en diferentes escenarios, prácticas y entre diversos actores modernos y contemporáneos. En efecto, el cuestionamiento frente a las verdades y los poderes establecidos se ha dado tanto desde la filosofía como desde las ciencias sociales y otras prácticas intelectuales, estéticas, sociales y culturales. En el primer ámbito, es reconocida toda una corriente de investigación social crítica, desde el Norte, que se sustenta en los planteamientos de la escuela de Frankfurt, en particular de la idea de “ciencia social crítica” de Habermas, que más allá de explicar o comprender la sociedad, apunta a su emancipación; en esta perspectiva encontramos, por ejemplo, investigadores educativos como Carr y Kemmis (1988), quienes plantean una investigación educativa crítica, o Henry Giroux, Apple y Peter McLaren, referentes norteamericanos de la pedagogía crítica. Corrientes similares las encontramos en otras ciencias sociales y campos profesionales como la historia, la geografía, la sociología, la comunicación y el trabajo social.

También desde el Sur global han emergido propuestas críticas de ciencia e investigación social que, a partir de la crítica al carácter imperial, colonial y capitalista de la ciencia social que se impuso desde el Norte, han construido pensamientos, teorías y prácticas investigativas que pretenden contribuir a la emancipación intelectual, cultural y política de nuestros continentes “periféricos”. Es el caso de los estudios post-coloniales (Franz Fanon, Edward Said, Homi Bhabha), estudios subalternos en la India (Ranjit Guha, Gayatri Spivak, Aijaz Ahmad) y decoloniales en América Latina (Rivera, 1997), los cuales han puesto en evidencia la pervivencia de las visiones e imaginarios coloniales una vez finalizada la dominación británica en la India y la etapa colonial hispana y lusitana.

En América Latina también existe una amplia tradición de pensamiento social crítico; en unos casos, de inspiración marxista, representado en intelectuales como José Carlos Mariátegui, Florestán Fernández, Ruy Mauro Marini, Franz Hinkelammert, Helio Gallardo y Renán Vega; en otros, en diálogo con otros referentes críticos (intelectuales, políticos, éticos y culturales) como Camilo Torres Restrepo, Pablo González Casanova, Enrique Dussel, Orlando Fals Borda, Aníbal Quijano, Hugo Zemelman y Catherine Walsh. Estos pensadores, además de cuestionar las teorías y prácticas de las ciencias sociales hegemónicas (desarrollistas, imperialistas, eurocéntricas, coloniales), abogan por la necesidad de unas ciencias sociales latinoamericanas propias, críticas, decoloniales e interepistémicas.

Cabe destacar, en este sentido, a Orlando Fals Borda, quien no solo contribuyó a la crítica al colonialismo intelectual de la ciencia social institucionalizada (1970), sino que fue más allá, al plantear la posibilidad de una “ciencia popular”, que finalmente materializó en su propuesta metodológica de la Investigación Acción Participativa, la cual pretende producir conocimiento comprometido con y desde las luchas populares, involucrando como sujetos de conocimiento a los actores de dichas prácticas; su obra es en la actualidad un referente de otras metodologías y formas de producción de conocimiento alternativas como la recuperación colectiva de la historia, la sistematización de experiencias, la autoindagación crítica (AVESOL, 2013), la pesquisa ação (Thiollent, 2015) y la pesquisa participante (Brandão, 1981).

Si reconocemos que la crítica no se refiere solo a la problematización de las diferentes articulaciones entre conocimiento y poder, sino también a la visibilización y cuestionamiento de otras condiciones y situaciones de dominación, el panorama de prácticas críticas se amplía; si, como plantea Butler (2008, p. 141), “la crítica es siempre crítica a una práctica, discurso, episteme o institución, instituidos”, también está presente en otras acciones culturales, artísticas, educativas, comunicativas y sociales que controvierten e impugnan el statu quo. Es el caso, en América Latina, de un conjunto de discursos y prácticas alternativas, tales como la educación popular, la comunicación alternativa, el derecho alternativo y la teología de la liberación, que en las últimas décadas se han convertido en corrientes de pensamiento y movimientos de gran influencia en una amplia gama de procesos organizativos y movimientos sociales a nivel mundial.

Estos últimos también han sido referente y lugar de emergencia de pensar y actuar críticos, aportando, a su vez, a la configuración de las corrientes filosóficas, las ciencias sociales y las prácticas intelectuales críticas ya mencionadas. En efecto, han sido los diferentes movimientos sociales contemporáneos los que han inspirado a pensadores críticos como Carlos Marx y a perspectivas como los diferentes feminismos, el ambientalismo, la ecología política y la interculturalidad crítica; así mismo, como acabo de señalarlo, han sido las luchas y procesos organizativos populares el nicho privilegiado de iluminación y recepción de las prácticas educativas, comunicativas y culturales alternativas.

En un sentido aún más amplio, podemos reconocer como críticas, las actitudes, posiciones y acciones de colectivos sociales que resisten a situaciones o condiciones que interpretan como indignas e injustas, y frente a las cuales despliegan un conjunto de sentires, saberes y sabidurías portadores de sentidos críticos. Estos modos de sentir/pensar/actuar crítico no son meramente “reactivos” a las políticas hegemónicas; son también creativos, pues generan lugares de enunciación otros, desde los cuales se cuestionan los poderes y verdades establecidos y se promueven otras relaciones y sentidos de vida.

Estos sentires, saberes y comprensiones no se manifiestan siempre en forma de sistemas discursivos, sino de ideas poco articuladas, de expresiones simbólicas y difusas prácticas culturales propias de los dominados (Scott, 2000). En esa perspectiva, me identifico con lo planteado por Oscar Useche (2016) acerca de que

el pensamiento crítico de resistencia se propone aportar a una analítica del acontecimiento resistente fundado en la práctica de los excluidos que buscan afirmar su propio poder molecular basado en la diferencia. Esto implica interrogar las prácticas y los discursos de lo(a)s resistentes sociales y examinar los trayectos por los que fluyen sus luchas en los límites, siempre inciertos, de la reconstitución de sus condiciones de existencia social; desde allí se cuestiona al conjunto de relaciones sociales y a las diversas formas de dominación social. (p. 22)

Estos saberes y pensares críticos “desde abajo y desde el Sur” poseen una larga historia en América Latina. Se remontan al momento mismo de la invasión europea, pasando por la colonia y el periodo de

independencia, con la aparición de una conciencia americana (Roig, 2004), el ensayismo crítico de la segunda mitad del siglo XIX y primera del XX, la emergencia de las ciencias sociales críticas y otras prácticas “alternativas” desde las décadas de 1970 y 1980. En la actualidad, asistimos a un renacer del pensamiento crítico, expresado en algunas perspectivas emergentes como los planteamientos de-coloniales, el pensar epistémico y las epistemologías del Sur.

Un proyecto intelectual que se ha venido configurando y cobrando influencia en el campo intelectual crítico en las dos últimas décadas es el de las teorías de-coloniales (Mignolo, 2006; Grosfoguel y Romero, 2009). Esta perspectiva, a partir de una radical crítica al proyecto occidental moderno y colonial, busca cuestionar y subvertir la racionalidad y el poder colonial en diferentes prácticas de saber, poder y ser, alter-nativas (Walsh, 2005; Albán, 2010).

Por otro lado, están los planteamientos del pensador chileno Hugo Zemelman, quien hace un llamado a transgredir los límites de la racionalidad de la ciencia, dado que esta no permite dar cuenta de la complejidad y dinamismo de la vida social. El reconocimiento de la historicidad e indeterminación de la realidad social, así como el papel de los sujetos y la subjetividad social en su transformación, desbordan el conocimiento científico atrapado en la razón analítica y la lógica del objeto, desde *corpus* teóricos preestablecidos y lenguajes cerrados (Zemelman, 2005).

Para este pensador chileno, conocer la realidad desde opciones de construcción de realidad exige una apertura gnoseológica que permita “captar” su riqueza y multiplicidad, a la vez que incorpore otras dimensiones no cognitivas del sujeto, como la voluntad y la emocionalidad. Esta racionalidad crítica, que Zemelman (2007) nombra *pensar epistémico*, implica un posicionamiento de los sujetos frente a sus circunstancias, apropiación de la realidad desde diferentes ángulos y lenguajes y reconocimiento de sus posibilidades de desenvolvimiento. En fin, es desde la necesidad de construcción de realidad y de conciencia histórica que para los sujetos cobra sentido la investigación social.

Finalmente, encontramos el monumental trabajo de Boaventura de Sousa Santos, quien, a partir de un cuestionamiento a la ciencia social moderna (indolente, abismal, de las ausencias), busca refundar el pensamiento crítico desde el reconocimiento de los sentidos,

saberes y visiones de futuro presentes en los movimientos sociales y las prácticas emancipadoras. Para Santos, existe en la actualidad una crisis general de las ciencias sociales constituidas en la modernidad, que se expresa en su imposibilidad de comprender y decir “algo nuevo” frente a las problemáticas más significativas del mundo actual. Desde el Sur y desde los movimientos y organizaciones sociales alternativos, “no es simplemente un conocimiento nuevo el que necesitamos; necesitamos un nuevo modo de producción de conocimiento. No necesitamos alternativas, necesitamos un pensamiento alternativo de las alternativas” (Santos, 2006, p. 16).

CRITERIOS METODOLÓGICOS QUE ORIENTAN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO LIGADA A LA ACCIÓN COLECTIVA

En mi caso, la opción por la perspectiva de investigación social crítica ha estado asociada a mi experiencia como educador popular, historiador e investigador social; a mis prácticas como militante social y educativo y como acompañante y formador de colectivos y organizaciones sociales, así como a prácticas de producción de conocimiento desde y para la acción colectiva y de construcción de metodologías que potencian dichas prácticas, tales como la recuperación colectiva de la historia y la sistematización de prácticas de transformación social. En este caminar, he tenido el privilegio de trabajar y recibir influencia (personal y como lector) de Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Jesús Martín-Barbero, Mario Peresson, Hugo Zemelman, Jesús Ibáñez, Michel de Certeau, Cornelius Castoriadis y Boaventura de Sousa Santos.

Desde mi participación en la Coordinadora Distrital de Educación Popular (en los 80), en el equipo de Dimensión Educativa (en los 90), en el colectivo de educadores e investigadores populares de la Universidad Pedagógica Nacional (de los 90 a hoy), en el Programa Latinoamericano de Sistematización de experiencias del CEAAL (1996 a 2016) y en algunos Grupos de Trabajo de Clacso (2010 a hoy), hemos venido construyendo cierta manera de entender y hacer investigación con colectivos de educadores y organizaciones populares. Esta búsqueda, aún abierta, nos ha llevado a nombrarla de diferentes modos: “investigar en comunidad” (Torres, 1995, 1996), “investigación interpretativa crítica” (Barragán y Torres, 2017; Torres, 1996), “investigación

crítica" (Torres, 2000, 2014), "investigación cualitativa crítica" (Torres, 2003) e "investigación desde el margen" (Torres, 2004, 2008).

Dicha perspectiva, epistémica y metodológica, asume la investigación como una práctica colectiva de producción de conocimiento, articulada a procesos organizativos y movimientos sociales, que se propone comprender y fortalecer su capacidad de resistencia y generación de alternativas al capitalismo, así como contribuir a la producción de subjetividades y de vínculos comunitarios, y a la transformación de realidades y sujetos desde una perspectiva crítica y emancipadora. Por ello, en este texto decidimos nombrarla como producción de conocimiento en prácticas de transformación social y acción colectiva.

Desde esta concepción y práctica investigativa hemos venido elaborando un conjunto de principios epistémicos y criterios metodológicos que fundamentan y orientan nuestras investigaciones, las cuales discutimos y re-creamos permanentemente. A continuación, las sintetizamos:

1. Posicionamiento *crítico* frente a las concepciones hegemónicas de ciencia e investigación social predominantes en el mundo académico, generalmente subordinadas a las epistemes eurocéntricas, modernas, patriarcales, colonialistas y coloniales que les subyacen; así mismo permanecen ancladas en los viejos y nuevos positivismos, que suponen la existencia de un único método científico y desconocen otras formas de producción de conocimiento. Este cuestionamiento a la ciencia predominante se nutre de diferentes perspectivas tales como el marxismo, feminismo y las teorías decoloniales. Desde nuestra posición, afirmamos con Santos (2006, 2013) que este conocimiento hegemónico desprecia, invisibiliza o reprime los saberes tradicionales, ancestrales y populares; en el peor de los casos, las investigaciones con poblaciones de base se convierten en un "extractivismo de saberes e información".
2. Investigación *localizada*. Frente al universalismo propugnado por la ciencia clásica, que abstrae los contextos históricos y culturales desde y sobre los cuales se produce el conocimiento, nuestras prácticas de producción de conocimiento reivindican su radical *contextualidad*. Propugnamos por un conocimiento

situado y articulado a las necesidades y desafíos de las realidades históricas, políticas, sociales y culturales en que se localizan. Esta posición corresponde a lo que Hugo Zemelman plantea como “exigencia de historicidad”, punto de partida ineludible en cualquier investigación social, y Dana Haraway (1995) nombra como “investigación situada”.

3. Identificación con opciones éticas y políticas de *transformación* social inspiradas en visiones de futuro alternativas al orden imperante; esta orientación *emancipadora* ha sido nombrada de diferentes maneras, según el contexto histórico y cultural, tales como el “todavía no” (Bloch), “inédito viable” (Freire), socialismo raizal (Fals Borda), “heterotopías” (Foucault) y “otros mundos posibles” (Foro Social Mundial). Las maneras de entender su realización también han variado en los tiempos contemporáneos: desde las visiones revolucionarias inspiradas en la imagen de una casa que se incendia y sobre sus ruinas se construye una nueva, hasta otras que buscan realizarse desde el aquí y el ahora, a través de diferentes prácticas culturales, intelectuales, educativas, investigativas, comunicativas y estéticas de carácter instituyente.
4. *Compromiso y articulación* con luchas sociales y otros procesos de acción colectiva agenciadas por sectores sociales populares y subalternos. En la etapa fundacional de las metodologías participativas, eran los profesionales o investigadores quienes decidían involucrarse o insertarse en los procesos organizativos y movimientos sociales (Fals Borda, 1970); en momentos posteriores, fueron las Organizaciones civiles de apoyo a dichos procesos quienes asumieron el rol de “investigadores orgánicos”; también se fue haciendo frecuente que grupos de investigación vinculados a universidades asumieran este mismo rol, a través de acuerdos con dichos actores sociales. En la actualidad, son las organizaciones y movimientos sociales quienes deciden la realización de sus propias investigaciones, incluso, generando instancias permanentes de producción de conocimiento, las cuales son quienes deciden con quienes realizar sus investigaciones.
5. Una producción de conocimiento “nómada” o “liminal” que no se define ni se subordina a la lógica institucional de la

investigación disciplinar (Torres, 2008, 2014). No por capricho o moda académica, sino por la propia naturaleza de los sentidos que la animan y los problemas de los que se ocupa: su interés emancipador y su intención de comprender para transformar procesos y prácticas sociales singulares impone acercamientos que atraviesan fronteras institucionales, epistemológicas y metodológicas. De este modo, las investigaciones que realizamos casi siempre se sitúan entre los mundos académico y popular, entre la producción de conocimiento y la acción política; estar en movimiento y en los intersticios permite ver y hacer cosas inimaginables e imposibles desde los “centros” de la institucionalidad académica y científica.

6. Promueve la *participación* de la gente común y corriente, “no especialistas” (integrantes y dirigentes de organizaciones y movimientos populares, educadores, activistas) en la producción de conocimiento; ello se expresa, no solo en las operaciones investigativas sino principalmente en la toma de decisiones estratégicas del proceso metodológico, tales como por qué y para qué iniciar un proyecto investigativo, cuáles serán las preguntas y problemas que lo orientarán, cuáles las estrategias de producción y análisis de los datos y en la interpretación global de resultados. Para ello, por lo general, se forma un equipo responsable de la investigación, conformado por personas de las organizaciones o movimiento y quienes asumen el rol de acompañantes o asesores.
7. Asume las prácticas investigativas como experiencia de *formación* como sujetos de conocimiento y de pensamiento. En concordancia con la apuesta de contribuir a que los sectores populares se vayan conformando como sujetos sociales autónomos, críticos y propositivos, desde estas prácticas investigativas se pretende que quienes participan en ellas adquieran y afiancen sus capacidades de pensamiento y conciencia crítica en la apropiación de enfoques y estrategias metodológicas y de herramientas investigativas prácticas.
8. Promueve el *diálogo* entre los diferentes *saberes* de los que son portadores los actores participantes de cada investigación. Frente a la actitud monológica y arrogante del conocimiento científico predominante, que desconoce los saberes que no

obedecen a su lógica empírica o los utiliza solo para “corroborar” sus teorías, las investigaciones participativas favorecen la confluencia e interacción dialógica entre diferentes formas de pensar, conocer, valorar y sentir. Por ello acogemos los aportes provenientes de la educación popular acerca del diálogo de saberes y el planteamiento de Santos (2006) acerca de la ecología de saberes.

Reconocemos la pluralidad de dimensiones y sentidos que configuran los procesos comunitarios, las organizaciones sociales y la acción colectiva; por ello, dichas realidades no pueden quedar atrapadas en una sola racionalidad o sistema cultural. En consecuencia, nuestras investigaciones procuran la confluencia —casi siempre conflictiva— de diferentes formas de pensar, interpretar y narrar la realidad. Partiendo de los saberes, lenguajes y formas de comprensión propias de los actores sociales participantes, el acercamiento a las preguntas que orientan las investigaciones también involucra los conocimientos y procedimientos provenientes del campo científico, de las prácticas artísticas y de las sabidurías ancestrales y populares; ello permite cuestionar y ampliar la mirada del colectivo y generar nuevas lecturas sobre las problemáticas investigadas.

9. En contraste con la racionalidad predominante en el mundo académico que le da prioridad a la teoría sobre la práctica y con las propuestas que ven a esta solo como una aplicación de aquella, en nuestras investigaciones se reconocen los conocimientos que provienen de las propias *prácticas sociales*, los que se generan en las luchas y movimientos sociales. Es desde dichas prácticas que se dialoga con las perspectivas teóricas y conceptualizaciones provenientes de diferentes campos de conocimiento; así mismo, se procura que los conocimientos generados en las investigaciones retornen a las prácticas sociales de las que surgieron, para potenciarlas y transformarlas.
10. Relación y uso crítico de la teoría. En la medida en que privilegamos la historicidad y singularidad de los procesos y emergencias sociales y no la aplicación de marcos teóricos previos, partimos de reconocer los factores y sentidos que estructuran los problemas de estudio y la manera como los sujetos

categorizan e interpretan dichas realidades. Una vez hecho el reconocimiento de estas lógicas y significados, acudimos a los referentes conceptuales y teóricos que consideramos pertinentes para profundizar o problematizar la lectura inicial de los hallazgos; de este modo, el uso que damos a la teoría no es deductivo (adecuar una realidad a un marco interpretativo previo) ni inductivo (“descubrir” las teorías implícitas), sino transductivo, es decir, provoca una dialéctica entre la comprensión de lo particular y la interpretación en marcos más generales, lo que permite la creación conceptual y la comunicación con otras realidades similares. Asumimos las teorías como formas de racionalidad surgidas en contextos epistémicos e históricos específicos con la potencialidad de recrearse para interpretar nuevas realidades (Zemelman, 2005).

11. Nuestras investigaciones también asumen como principio la *flexibilidad* y la *creatividad metodológica*. Frente a la rigidez y linealidad de la racionalidad instrumental de la investigación que privilegia diseños duros, estrategias y técnicas estandarizadas, desde nuestra perspectiva, las metodologías son construcciones que deben ser asumidas de una manera crítica y creativa. Ello ha posibilitado que en nuestras investigaciones haya una preocupación permanente por adecuar e innovar las estrategias y procedimientos empleados, en función de la singularidad de los sentidos, sujetos y preguntas que definen cada proyecto; así, por ejemplo, en la recuperación colectiva de la historia hemos creado unos “dispositivos de activación de memoria” (paseos del recuerdo, museos comunitarios, tertulias) que a la vez que provocan relatos sobre los temas, afianzan los vínculos y los sentidos de pertenencia colectivos (Cendales y Torres, 2001).

Así mismo, procuramos ser abiertos e imaginativos en el uso de diferentes referentes conceptuales, categorías, estrategias, lenguajes y técnicas dentro de las prácticas investigativas. No por un afán de “innovación” sino frente a la necesidad de dar cuenta de la singularidad de nuestras realidades y prácticas, y en función de potenciar los sujetos y las subjetividades que hacen posible la construcción de conocimiento y la transformación de prácticas y realidades sociales.

12. *Reflexividad*. Frente a la perspectiva positivista, en la que se asume que la posición del investigador como observador externo a la población “objeto” de investigación es lo que garantiza objetividad, desde nuestra manera de producir conocimiento con la gente asumimos que lo que hay que promover es que esta se convierta en sujeto de conocimiento; transformados en colectivos auto observadores, los actores sociales problematizan e indagan su realidad en diálogo con otros actores. Así, los actores/investigadores reflexionan permanentemente sobre las implicaciones de sus posiciones y visiones en cada uno de los momentos y decisiones investigativas. Al reconocer esta presencia de lo subjetivo en todo proceso de construcción de conocimiento, se opta por la exigencia de hacer reflexivas cada una de las decisiones y operaciones investigativas, así como la generación y recreación de criterios que orienten los procesos investigativos. Esta reflexividad permanente posibilita lo que Jesús Ibáñez (1998) denomina “investigación social de segundo orden”, la cual implica que, en nuestras investigaciones, debemos estar atentos, durante todo el proceso, tanto a dimensiones epistemológicas (construcción de los problemas de estudio, reconstrucción empírica, análisis, interpretación y teorización), como a otras dimensiones como lo político (participación, democratización, articulación a procesos organizativos, acciones colectivas que se derivan, etc.) y lo pedagógico (formación de participantes, retroalimentación de los avances, comunicación de resultados, atención al lenguaje analítico y narrativo, etc.).

MOMENTOS Y DECISIONES PROPIAS DE LAS INVESTIGACIONES CRÍTICAS Y PARTICIPATIVAS

Los autores fundadores de esta tradición participativa y crítica latinoamericana insistieron en los presupuestos epistémicos y políticos que la sustentan, así como en los criterios metodológicos que la orientan; no centraron su atención en plantear prescripciones acerca de los procesos investigativos. Aunque compartimos esta posición, consideramos importante socializar los itinerarios comunes en este tipo de prácticas de producción de conocimiento; por ello, a partir de una reconstrucción “a posteriori” de las secuencias y decisiones

tomadas en nuestras investigaciones, podemos identificar algunos hitos comunes a nuestros itinerarios investigativos.² Estos no deben ser entendidos como “pasos” de un proceso lineal, sino como nudos problemáticos que, si bien tienen una mayor importancia en un momento determinado, deben tenerse en cuenta a lo largo de toda la investigación.

El punto de partida: Opciones, confianzas y consensos con los grupos u organizaciones sociales

La iniciativa de nuestras investigaciones puede tener diferentes fuentes: el interés del colectivo que agencia una organización o movimiento por comprender mejor su práctica o una realidad que los problematiza, la decisión de nuestro colectivo de investigación por indagar un asunto que resulta relevante dentro de un campo problemático en el que venimos trabajando, la convocatoria o invitación de una instancia de cooperación o espacio de articulación más amplio para abordar una temática de interés general.

En todos los casos, es necesario conversar y llegar a acuerdos sobre la pertinencia y relevancia de la investigación para los actores que se van a involucrar y definir las finalidades que la orientarán. Por lo general, en las razones que justifican nuestras investigaciones se conjugan la preocupación de los colectivos por analizar críticamente su práctica con nuestro interés por ampliar nuestra comprensión de este tipo de procesos sociales y de acciones colectivas, con el fin de fortalecer su potencial emancipador.

Por ejemplo, en el proyecto “Formación de subjetividades, sentidos de comunidad en procesos organizativos locales”, vimos la importancia de abordar cómo las organizaciones desde sus procesos formativos potencian la constitución de subjetividades políticas. A la vez, algunas organizaciones se han acercado al grupo para solicitar

2. Algunos de los proyectos de investigación desarrollados siguiendo estas orientaciones son: “Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia durante la década de los ochenta” (1995-1996); “Organizaciones populares, identidades locales y ciudadanía en Bogotá” (2001-2002); “Saberes y prácticas pedagógicas en organizaciones populares” (2003-2004); “Formación de pensamiento crítico en procesos educativos populares” (2005-2006); “Educación en movimientos sociales de América Latina” (2011-2012); “Autoindagación crítica de la historia de AVESOL: 36 años de resistencia popular en el suroriente bogotano” (2012 a 2013); “Formación de subjetividades y comunidad en organizaciones locales en Colombia” (2013-2014); “Construyendo memoria colectiva de la Universidad Pedagógica Nacional: tres propuestas de educación comunitaria” (2018-2019).

apoyo porque desean realizar alguna investigación que les ayude a comprender en qué medida sus prácticas mantenían su carácter crítico y autónomo.

También es común que antes de iniciar el trabajo práctico de la investigación, se busque generar las condiciones logísticas y se elabore el plan de trabajo donde se especifican las actividades, los tiempos, las responsabilidades y los recursos. Ello implica armonizar los tiempos y procesos de la universidad o institución que respalda la investigación con los tiempos y prácticas de las organizaciones, en particular, las referidas a las condiciones y procedimientos administrativos para la ejecución de los recursos.

Problematizar y preguntar(nos)

Establecidos estos acuerdos y condiciones, se procede a definir los interrogantes que orientarán la búsqueda; a diferencia de las investigaciones convencionales en las que estos provienen de los marcos teóricos y analíticos de los investigadores, en las nuestras la decisión es más política que teórica: surgen del reconocimiento de las cuestiones “vitales” que se está planteando la organización en el momento; es decir, es la lectura crítica de su presente la que posibilita la elaboración de las preguntas en torno a las cuales se organizará la investigación. Por ejemplo, en el ejercicio de autoindagación recientemente realizada con la Asociación Vecinos Solidarios (AVESOL), una de las inquietudes era ¿En qué medida su creciente vinculación como contratistas de la administración distrital les había hecho perder su autonomía y carácter alternativo; en términos concisos lo expresaron así: ¿Está la lógica contractual desplazando la lógica comunitaria? Otras inquietudes eran ¿Cuáles habían sido las acciones que habían posicionado a la organización frente a la comunidad local?

A partir de estas preguntas centrales o ejes de indagación, se elaboran preguntas específicas que orienten la reconstrucción descriptiva de la experiencia y el balance interpretativo de los hallazgos y aprendizajes. En la investigación con AVESOL, se definió que el acercamiento a cada hito significativo relacionado con la pregunta principal, se haría desde las siguientes preguntas: ¿Cómo surgieron estas iniciativas? ¿Cómo se dio el proceso de construcción y ejecución? ¿Cuáles acciones se desarrollaron y de qué manera? ¿Qué factores incidieron en las acciones? ¿Cómo participó la comunidad? ¿Cuáles

fueron los resultados? ¿Cómo se afectó la organización? ¿Qué aprendizajes se generaron?

Estas preguntas y ejes temáticos iniciales se pueden modificar a lo largo del proceso investigativo, lo cual exige una sensibilidad para identificar preguntas y categorías emergentes. Por ejemplo, en la sistematización de una experiencia organizativa de mujeres, los temas iniciales estaban referidos a sus relaciones con el contexto barrial, a sus dinámicas organizativas internas y a la construcción de su identidad como mujeres; sin embargo, cuando se realizaban las entrevistas y los grupos de discusión, fue emergiendo como relevante el hecho de que su vinculación a la organización local había transformado sus relaciones de pareja. Esta preocupación emergente adquirió centralidad en el desarrollo posterior de dicha investigación.

Definido el qué se va a investigar, también se acuerda cuál será la estrategia metodológica más pertinente; unas veces puede ser la Investigación Acción Participativa, otras la recuperación colectiva de la historia o la sistematización de experiencias, una combinación de estas o la creación de una nueva estrategia, como lo fue la “autoindagación crítica” para el caso de AVESOL. En todo caso, la decisión pasa por un primer acercamiento a estas metodologías y una vez tomada la decisión, se realiza un taller para profundizar en la perspectiva y familiarizarse con el proceso metodológico global y sus implicaciones prácticas.

125

Con-formación del equipo investigador

Aunque en el momento anterior se avanza en la definición de quiénes van a hacer parte del equipo investigador, ahora se definen los integrantes de dicho equipo, tanto desde el grupo de investigación como desde las organizaciones sociales; para estas últimas, en unas ocasiones la decisión es voluntaria (interés por investigarse o aprender), en otras es una tarea asignada por la dirección (en una investigación con una Cooperativa de campesinos, la junta directiva responsabilizó de la tarea al Comité de educación).

Este equipo es el que asumirá la orientación y desarrollo práctico de la investigación así se estén socializando sus avances con los dirigentes y demás integrantes de la organización. Este colectivo afina la justificación, los objetivos, las preguntas y la estrategia metodológica, los cuales se redactan como un proyecto. Con este equipo

también se realiza una formación metodológica más intensa, generalmente a través de encuentros periódicos y talleres que proveen de criterios y herramientas para el desarrollo de cada una de las fases de la investigación (reconstrucción histórica, análisis e interpretación, redacción y socialización de resultados) y para apropiarse de los referentes conceptuales que ayudarán a dar una comprensión más profunda de las temáticas emergentes.

Reconstrucción descriptiva y narrativa de las experiencias y los procesos organizativos

Este momento busca producir un relato consensuado de las trayectorias organizativas, en particular de los procesos o hitos significativos con relación a las preguntas que orientan la investigación. Por lo general, procedemos a establecer cuáles fuentes nos pueden proveer de información y narrativas sobre las mismas, a cuáles técnicas podemos acudir y a cuáles instrumentos para recolectar y registrar los datos.

Una de las primeras actividades es la reconstrucción temporal del proceso, para reconocer sus continuidades y rupturas, así como los hitos y etapas más significativos, con el fin de hacer una primera periodización que nos permita organizar temporalmente la tematización que se deriva de las preguntas. Esta periodización puede hacerse a partir del testimonio de alguna persona que tenga la visión de conjunto o de un ejercicio de construir colectivamente el camino recorrido por la organización en relación con los temas de interés.

Luego se procede a la reconstrucción descriptiva de los procesos de la organización a partir de las preguntas, las fuentes y las técnicas acordadas. Por lo general, se consultan documentos, se realizan entrevistas y recogen testimonios, se realizan talleres y grupos de discusión; una vez registrada la información provocada por cada técnica, se categoriza y se organiza en torno a la periodización. Finalmente, se redacta un texto que presenta la reconstrucción narrativa y descriptiva del proceso histórico y de los ejes temáticos que visibilice las diferentes voces y miradas; dicha versión se socializa entre los demás integrantes de la organización y se ajusta según sus aportes.

Interpretar la lógica y los sentidos que configuran el problema

El análisis debe considerarse como una actividad reflexiva que influye en el procesamiento de la información y en la redacción de

los balances parciales; no obstante, conviene que en todo proceso de investigación exista un espacio-tiempo definido para revisar detenidamente la información acopiada a partir de lo cual realizar los primeros balances. A este momento se le denomina “análisis de la información”, y podría definirse como un conjunto de operaciones empírico-conceptuales mediante las que se construyen y tratan los datos a través de un proceso de ordenación, clasificación, categorización y relacionamiento de la información.

En nuestros trabajos, el proceso de análisis pasa por la construcción de categorías (unidades temáticas) que facilitan la agrupación de información. Las categorías son construcciones de sentido que sirven para clasificar y agrupar datos con atributos o propiedades comunes, permiten pasar de una mirada global (la información recogida, archivos, entrevistas, conversatorios, etc.) a una más focalizada que facilite la realización de otros procesos analíticos como la construcción de matrices, cuadros, diagramas y esquemas.

Una vez se tiene organizada la información a partir de matrices, cuadros de relación y/o esquemas, se inicia la reconstrucción global de los hallazgos, que a partir de su interpretación, puedan dar respuesta a las principales preguntas y objetivos del estudio. Dicha comprensión es una de las actividades más complejas, porque implica disponer de referentes conceptuales que sean pertinentes a la singularidad de los hallazgos.

La meta de este momento es producir un texto analítico e interpretativo que evidencie una lectura crítica de la problemática estudiada, que a la vez reconozca el punto de vista de los sujetos involucrados, las incidencias del contexto, la interpretación crítica de los procesos y categorías emergentes. Dicho balance interpretativo es nuevamente presentado al colectivo para su discusión y ajuste.

El punto de llegada: la escritura y la socializa-acción

¿Cómo se traduce lo encontrado en términos de resultados de conocimiento y para la socialización? La idea es construir una interpretación que le permita a los sujetos reconocerse en los análisis y asumir los retos que depara la lectura crítica de la experiencia organizativa. Este es un desafío importante porque se trata de condensar el conocimiento construido de manera sintética y didáctica; por un lado, la descripción densa de la experiencia, por otro, su análisis e interpretación

de cada uno de los ejes problemáticos. La exposición final de resultados se guía por los hallazgos y conclusiones de la interpretación.

En todos los casos, los resultados de una sistematización o investigación deben ser socializados a través de diferentes medios, según los colectivos sociales a los que se les quiere hacer llegar. En primer lugar, al conjunto de integrantes de la organización, que si bien es cierto han participado en los diferentes momentos del proceso y han venido enterándose de los avances, son los primeros interesados en conocer los resultados globales; en segundo lugar, a otros colectivos que trabajan en el mismo territorio o en los mismos campos temáticos; en algunos casos, se busca poner en discusión el conocimiento generado en espacios académicos institucionales.

En nuestra experiencia investigativa hemos acudido a diferentes estrategias y formatos comunicativos. En todos los casos se produce un informe escrito que da cuenta del proceso metodológico vivido, de la reconstrucción descriptiva del proceso y de una interpretación en torno a los ejes problemáticos. Salvo algunas excepciones, dicho documento se editó como libro, procurando la mayor claridad y sencillez en el lenguaje. En algunos casos se produjeron materiales de amplia difusión (videos, cartillas, programas radiales). Estos materiales se ponen en discusión a través de la realización de talleres, foros y socializaciones públicas.

En la mayoría de los casos, nuestras investigaciones no terminan con la elaboración y socialización de los resultados. Dado el sentido crítico y el interés práctico de las mismas, se realiza una reunión entre el grupo investigador de la universidad y el colectivo de la organización para hacer un balance evaluativo, en términos políticos, de los conocimientos producidos y de los procesos formativos y de transformación generados por la investigación. En algunas ocasiones, surge la necesidad de realizar nuevas investigaciones, de incorporar cambios en las dinámicas y prácticas de las organizaciones y movimientos o de promover acciones de formación.

IN-CONCLUSIONES

Las reflexiones iniciales sobre el pensar crítico desde América Latina, así como los criterios y procesos metodológicos descritos, permiten confirmar que al igual que los demás enfoques investigativos y metodológicos existentes en el campo de los estudios sociales, el nuestro

emerge y se configura en unos contextos históricos concretos, que condicionan (no determinan) sus sentidos, estrategias y modos de operar. Así mismo, que los sujetos que agencian estas propuestas, también aportan desde sus particulares intereses y propósitos investigativos. En nuestro caso, la investigación crítica participativa ha procurado devenir articulada a procesos organizativos comunitarios y a movimientos sociales, y ha estado marcada por nuestra identificación con la educación popular.

Los criterios investigativos expuestos son una elaboración parcial y aún abierta de una construcción colectiva y a escala latinoamericana en torno a la producción de conocimiento desde y sobre prácticas de transformación social. Por tanto, no tiene una pretensión universalista ni busca deslegitimar otras prácticas investigativas actualmente presentes dentro y en las márgenes de las ciencias sociales. Expresan un devenir y un caminar singular, que ha buscado responder a desafíos de conocimiento gestados desde prácticas organizativas y de acción colectiva, en diálogo con otras propuestas y reflexiones que se asumen como críticas y alternativas.

Por ello, el itinerario de decisiones y acciones metodológicas presentado no es un diseño rígido para ser “aplicado” a cualquier realidad. Es una invitación a que otros colegas con los que compartimos trayectos, opciones y proyectos similares, también se animen a sistematizar y a comunicar sus propias experiencias, elaboraciones y reflexiones.

129

REFERENCIAS

- Aguilera, A., González, M. I. y Torres, A. (2012). Investigar subjetividades y formación de sujetos en y con organizaciones y movimientos sociales. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro (Comps.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (pp. 49-70). Buenos Aires: Clacso.
- Albán, A. (2010). *Más allá de la razón hay un mundo de colores. Modernidades, colonialidades y reexistencia*. Santiago de Cuba: Editorial de Oriente.
- AVESOL (2013). *Asociación Vecinos solidarios. 36 años de resistencia popular en el suroriente bogotano*. Bogotá: Arfo.
- Barragán, D. y Torres, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Bogotá: Síntesis, El Búho.

- Brandão, C. (1981). *Pesquisa participante*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Butler, J. (2008). ¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault. En B. Buden et al. *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional* (pp. 141-167). Madrid: Traficantes de sueños.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Cendales, L. y Torres, A. (2001). *Reconstruyendo nuestra historia. Memoria colectiva de los barrios de Armenia*. Bogotá: FOREC, Fundación Restrepo Barco.
- Fals Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá: Punta de Lanza.
- Fals Borda, O. (1978). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Foucault, M. (2006). *Sobre la ilustración*. Madrid: Tecnos.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Grosfoguel, R. y Romero, J. (2009). *Pensar decolonial*. Caracas: La Urbana.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Ibáñez, J. (1998). *Nuevos avances en investigación social*. Barcelona: Proyecto A Ediciones.
- Jiménez, A. y Torres, A. (2004). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mignolo, W. (2006). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 55-85). Buenos Aires: Clacso-Unesco.
- Puerta, J. (2015). *Interpretar el horizonte*. Caracas: CELARG.
- Ricœur, P. (2003). *Freud: una interpretación de la cultura*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Rivera, S. (Comp.) (1997). *Debates post-coloniales. Una introducción a los estudios de la subalternidad*. La Paz: Saphis-Aruwiyiri.
- Roig, A. (2004). *Teoría y práctica del pensamiento latinoamericano*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Latinoamericano.
- Santos, B. de S. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso.

- Santos, B. de S. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago de Chile: LOM.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Ciudad de México: Era.
- Torres, A. (1995). *Aprender a investigar en comunidad*. Bogotá: UNISUR.
- Torres, A. (2000). Las complejidades de lo social y los desafíos a la investigación crítica. *Cuadernos de sociología*, 35.
- Torres, A. (2003). Pasados hegemónicos, memorias colectivas e historias subalternas. En C. Walsh (Ed.), *Estudios culturales latinoamericanos en y desde el Área Andina. Retos desde y sobre la región andina* (pp. 197-213). Quito: UASB, Abya-Yala.
- Torres, A. (2004). Sistematización de experiencias de organización popular. *Aportes*, 57, 55-89.
- Torres, A. (2008). Investigar en los márgenes de las Ciencias Sociales. *Folios*, 27, 51-62.
- Torres, A. (2014). Producción de conocimiento desde la investigación crítica. *Nómadas*, 40, 69-83.
- Thiollent, M. (2015). *Metodologia da pesquisa ação*. São Paulo: Cortez.
- Useche, O. (2016). Pensamiento crítico y subjetividades en resistencia. En C. Piedrahita, Á. Díaz y P. Vommaro (Comps.), *Pensamientos críticos contemporáneos: análisis desde Latinoamérica* (pp. 19-37). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas- Clacso.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Abya-Yala, Universidad Andina Simón Bolívar.
- Walzer, M. (1993). *Interpretación y crítica social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos Barcelona, Centro de Investigaciones Humanísticas Universidad Autónoma de Chiapas.
- Zemelman, H. (2007). *Lenguaje y producción del conocimiento en el pensamiento crítico*. Serie: seminarios y conferencias. Ciudad de México: Cerezo.

*Espacios de formación
y configuración de
subjetividades en contextos
de violencia política
en América Latina*

Martha Cecilia Herrera

PRESENTACIÓN

La problemática de la violencia política se ha convertido en un campo que ha suscitado gran interés en las sociedades latinoamericanas, en la medida en que la historia contemporánea ha estado signada por acontecimientos de este tipo, los cuales han modulado a los sujetos e impregnado distintos intersticios del tejido político, social y cultural. Este interés ha propiciado diversas iniciativas con el propósito de ponderar los repertorios desplegados por acontecimientos de violencia en el campo de la cultura política y de la configuración de subjetividades.

Los fenómenos de violencia política en América Latina relacionados con la irrupción de organizaciones guerrilleras, de terrorismo de Estado y represión política, o de conflicto armado, a partir de la década de los setenta del siglo xx, han dado pie a políticas públicas en las que es posible entrever las diversas luchas en torno a la memoria histórica y sus incidencias en las subjetividades políticas y en algunos espacios de formación y socialización. Dentro de este contexto, en esta conferencia, realizada en el marco de la Cátedra del Doctorado, abordaré esta problemática comentando algunos aspectos sobre la investigación “Educación y políticas de la memoria en América Latina: por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima”, financiada por la Universidad Pedagógica Nacional, en la cual Carol Pertuz fue coinvestigadora. La conferencia, entonces, está basada en un libro de nuestra autoría que compendia los resultados investigativos.

En esta investigación abordamos las experiencias sobre políticas de la memoria en torno a la violencia política en tres países del continente latinoamericano y sus relaciones con el campo de la educación, dos de ellos que atravesaron por dictaduras y golpes militares: Chile (1973-1990) y Argentina (1976-1983), y el tercero, Colombia, país que si bien no ha contado con dictaduras en el periodo reciente, ha registrado, en el marco de una democracia restringida, altos índices de represión estatal y de violencia política.

En la conferencia se pretende explicitar las elecciones tomadas desde el punto de vista epistemológico, conceptual y metodológico respecto a la configuración del objeto de estudio, para lo cual se abordarán los siguientes aspectos:

En primer lugar, se aludirá a las expectativas que llevaron a la elección de esta problemática como objeto de investigación con base en el posicionamiento que han tenido en la agenda pública asuntos referidos a acontecimientos de violencia política y al auge de la memoria, contexto en el cual emerge la categoría del sujeto-víctima. En segundo lugar, se indicará el enfoque teórico-metodológico seleccionado para dar tratamiento a la problemática elegida apoyado en la Historia del tiempo presente, categoría acuñada por aportes provenientes de la escuela francesa de los Annales y la nueva historia de la cultura. En tercer lugar, se desarrollarán algunos elementos en torno a la categoría de formación para indicar que esta no es exclusiva de las

instituciones educativas formales, al tiempo que señalar, para el caso de nuestra investigación, la importancia de los lugares de la memoria como espacios en los cuales se despliegan iniciativas en torno a una pedagogía de la memoria pública. En cuarto lugar, se presentarán algunas de las conclusiones a las que condujo la investigación.

LA HISTORIA DEL TIEMPO PRESENTE Y LA HISTORIA SOCIAL DE LA MEMORIA

El tema de la memoria se ha convertido en una preocupación que ha atravesado las sociedades contemporáneas en las últimas décadas debido a las profundas transformaciones que se han dado en diferentes campos del conocimiento; al crecimiento exponencial de la información que dificulta la aprehensión total de los acontecimientos; y a las profundas modificaciones dadas por el avance en los procesos de globalización que han acentuado la pérdida de las identidades tradicionales, el cuestionamiento de los referentes sociales y culturales, así como el desdibujamiento de los horizontes de futuro, asuntos que ya no pueden ser entendidos desde los esquemas cognitivos brindados por el proyecto de la modernidad. En este contexto la memoria empieza a tener un lugar destacado como dispositivo social y cobra interés su estudio por parte de las ciencias sociales y humanas (Huyssen, 2001; Lechner, 1997; Robin, 2012).

Desde este horizonte, distintos acontecimientos, dentro de los cuales se cuenta la emergencia de regímenes dictatoriales y de estrategias de represión política y terrorismo de Estado en varios países latinoamericanos a partir de la década de 1960, mostraron la importancia de la memoria para dar cuenta de hechos negados por la historia oficial, dando pie a una especie de *boom* de la memoria acompañado del interés por el lugar que esta tiene en la estructuración de imaginarios en torno a la esfera política (Herrera, 2013).

La serie de problemáticas que surgieron en este contexto histórico condujo a variados debates en torno a las fronteras entre historia y memoria, puesto que los acontecimientos en curso colocaron de manera inédita el tema de la memoria en la agenda pública y requirieron de su tratamiento por parte de historiadores e investigadores sociales, al tiempo que llevaron a reflexionar sobre las posibilidades disciplinares para dar cuenta de los nuevos objetos de interés. De este modo, si nos referimos a los límites de la historia, vemos que las

pretensiones de objetividad que había traído consigo la influencia del positivismo en la modernidad, consagraron la relación de esta disciplina con el pasado y demandaron al historiador una toma de distancia temporal de su objeto de estudio, de por lo menos cincuenta años, para garantizar objetividad en su tratamiento, al tiempo que se estableció una separación tajante entre las categorías de memoria e historia, dejando a esta última el estatuto de legitimidad en el campo disciplinar (Bédarida, 1998; Bresciano, 2010; Pasamar, 2010).

No obstante, la búsqueda de una interpretación del pasado situada en la necesidad de comprensión y actuación sobre el presente, o dicho de otro modo, la necesidad de construir una perspectiva histórica para la inteligibilidad de la experiencia humana que comprometa sus distintas temporalidades, demandaron a la historia discutir y redefinir sus objetos de estudio y sus relaciones con los demás saberes que confluyen en el campo de las ciencias sociales y humanas, así como sus apuestas éticas y políticas para el acercamiento a los objetos de estudio.

Desde la escuela de los Annales, en su perspectiva de historia cultural, y la escuela de historia social inglesa, se hicieron aproximaciones a la noción de Historia del tiempo presente, se cuestionaron los límites temporales impuestos a los historiadores por el positivismo y se enfatizó la idea de que a la historia le compete el análisis de lo social en el tiempo, lo cual la habilita para el estudio de cualquier periodo histórico (Koselleck, 1993). Dicho acercamiento encontró variadas formas de institucionalización hacia las décadas de los setenta y los ochenta del siglo xx, a través de centros dedicados al estudio profesional de la historia contemporánea en países como Francia, Inglaterra y Estados Unidos, y va a encontrar desarrollos en el caso de América Latina hacia fines de la década de los noventa (Dosse, 2012; Franco y Levin, 2007).

De este modo, podríamos decir que lo que se pone en juego en esta nueva mirada respecto a las formas de hacer historia es la comprensión del tiempo, de manera que hablar de Historia del tiempo presente remite más a una categoría de análisis que a la delimitación de un periodo específico como su punto de partida. En este sentido, “la historia del presente o contemporánea, antes que un periodo cronológico, como se ha supuesto con demasiada ligereza, es un enfoque,

un modo de analizar o interesarse por la historia entendida como presente-pasado, esto es, como Historia vivida” (Pasamar, 2010, p. 21).

Françoise Dosse hace uso de la noción de Historia del tiempo presente apoyándose en la tradición instituida por la escuela francesa, en primer lugar, a través de la creación en 1978 del Instituto de Historia del Tiempo Presente (IHTP), dentro del CNRS, cuyo primer director fue François Bédarida; y, en segundo lugar, en los aportes de Pierre Nora cuando comenzó a dirigir, en 1976, en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (EHESS), una cátedra denominada “historia del presente”. Según Dosse (2012):

La historia del tiempo presente está en el cruce del presente y del largo término. Ella plantea el problema de saber cómo el presente está inscrito, construido en el tiempo (...) La singularidad de la noción de historia del tiempo presente reside en la contemporaneidad de lo no contemporáneo, en el espesor temporal del “espacio de la experiencia”, en el presente del pasado incorporado. (p. 119)

Por su parte, Dosse también bebe de los aportes de Paul Ricœur, quien fue uno de los pioneros en la problematización del quehacer historiográfico con incidencia en sus relaciones con la memoria, a partir de trabajos publicados entre la década de 1950 y la del 2000, como bien lo ha resaltado François Dosse (2012).¹ Según este historiador:

puede sorprender pues que este enorme trabajo reflexivo no haya sido movilizad para salir de los impases, de las aporías actuales de esta confrontación estéril entre los portadores de memoria que dictan sus leyes a historiadores que ya no quieren escuchar hablar más de memoria. (p. 108)

En verdad habría que decir que la emergencia de la memoria en la agenda social ha traído una serie de retos para las formas tradicionales de hacer historia, ya que ella es tramitada por sujetos y actores sociales que no habían sido considerados anteriormente en la historia oficial y ahora pugnan porque sus relatos sean tenidos en cuenta en clave de memoria histórica. Para Dosse (2009):

1. “Todas estas consideraciones sobre la práctica historiadora han sido exploradas por Ricœur desde *Histoire et Vérité* en los años cincuenta, luego con su trilogía *Temps et récit* en los años 80 y finalmente en *La Mémoire, l’Histoire, l’Oubli*, en el 2000” (Dosse, 2012, p. 108).

los recientes estudios de la historia social de la memoria muestran hasta qué punto la oposición canónica entre historia y memoria ya no es pertinente. Las reelaboraciones que señalan los acercamientos entre estas dos nociones nos recuerdan la dimensión humana de la disciplina histórica.(p. 15)

CULTURA POLÍTICA, POLÍTICAS PÚBLICAS DE LA MEMORIA Y EMERGENCIA DEL SUJETO/VÍCTIMA

A partir de la segunda mitad del siglo xx, tiene lugar un despliegue significativo de acontecimientos relacionados con la violencia política en el continente latinoamericano, debido a las tensiones surgidas en torno a los estados nacionales, a los sectores que fueron integrados y también a los excluidos en su configuración, a los modelos de desarrollo instaurados, así como a la visibilización de las expectativas de diferentes grupos sociales para acceder a los derechos pautados por los Estados de Bienestar. Algunas de estas expectativas dieron pie a la irrupción de demandas y protestas sociales canalizadas en ocasiones a través de gobiernos o de propuestas populistas, pero también por organizaciones de izquierda que abrazaron la defensa de estas demandas, en unos casos, a través del camino de la lucha armada.

Transcurridas las décadas de los sesenta y los setenta del siglo pasado, las elites emprendieron medidas en torno al recorte de las reivindicaciones sociales y políticas logradas por los sectores populares y fuerzas de oposición, al tiempo que avanzaron en la puesta en marcha de modelos que ambientarían las condiciones de lo que se conocería como el neoliberalismo y su consecuente recorte del Estado de Bienestar, el cual encontró en Chile uno de los primeros laboratorios no solo del continente sino del mundo entero (Molina, 2010). Esto desembocó en dictaduras cívico-militares en varios países de la región y en la restricción de garantías civilistas en muchos de ellos, con incidencias en el tejido social y en las subjetividades.

El análisis de la serie de problemáticas que de allí se desprenden, condujo a pensar que los trabajos sobre cultura política, entendida como el universo simbólico asociado al ejercicio y las estructuras de poder en una sociedad dada (Krotz, 1997), deberían actualizar sus elaboraciones y considerar el componente violento y sus distintas modulaciones sociohistóricas, como inherente a dinámicas culturales inscritas en las luchas en torno al poder político. Esto para no

limitarnos tan solo a añorar su expulsión del campo político a partir de la invocación de su inadecuación o ilegitimidad en la esfera política, sin permitirnos pensar las razones por las cuales la violencia aún continúa vigente en las sociedades contemporáneas (Agamben, 1998; González, 2014).

Algunas de las marcas dejadas por la violencia política y la represión estatal han debido ser tratadas a través de las políticas públicas en los regímenes democráticos instaurados por los gobiernos transicionales, en el caso de Chile (1990) y Argentina (1983), y en el caso de Colombia, a partir de la constitución de 1991. Así, sobre la base de este panorama, las políticas públicas en los tres países han debido plantearse no solo cómo tramitar el legado del pasado, haciendo justicia a la memoria de las víctimas, a los ausentes y a los sobrevivientes, sino también cómo recomponer el tejido social y con ello las subjetividades arrasadas por los acontecimientos de violencia política. Tarea intergeneracional que debe prestar atención a quienes vivieron los acontecimientos del pasado pero también a sus descendientes, a quienes en medio de regímenes democráticos han heredado de sus ancestros un pasado turbulento cuyas marcas son el piso sobre el cual los nuevos regímenes se asientan, y a quienes crecen (o crecerán) en medio de horizontes no del todo esclarecidos, respecto a las vicisitudes en la configuración de órdenes sociales democráticos y sus posibilidades futuras de continuidad.

El análisis de las políticas en torno a las memorias sobre acontecimientos de violencia política requiere visibilizar los diversos actores presentes en el escenario público y, en el caso de las víctimas y las organizaciones que emprendieron la denuncia de los atropellos vividos, las formas como cuestionaron el orden institucional y las versiones oficiales sobre lo acontecido, que llevaron a incorporar, a través de sus luchas, nuevas significaciones en torno a la cultura política y ampliaron las acepciones en torno a la democracia y a sus horizontes normativos. Por ello:

Los imperativos de verdad y memoria forman parte de la cultura política contemporánea de América Latina, en particular donde hubo un notable movimiento por defender los derechos humanos. Y en ese contexto, “verdad” y “memoria” forman en lo sucesivo un par y se asimilan una a otra. (Pérotin-Dumon, 2007, p. 8)

Así, las políticas de la memoria que alimentaron los reservorios de la cultura política a lo largo de estas décadas no solo se refieren a las políticas tramitadas por el Estado y, si bien en ellas se expresan algunas de las tensiones existentes sobre las formas de concebir el pasado y el orden social, lo cierto es que los usos políticos de la memoria recorren canales diversos y contribuyen a configurar variados relatos, según las apropiaciones que hacen los sujetos, en donde se ponen en juego distintos repertorios sociales, políticos y culturales. Esta serie de relatos y sus diversas significaciones sobre el pasado, con las consecuentes repercusiones sobre el presente y los horizontes de futuro, dan pie a diversas luchas por la memoria, dentro de las cuales se incluyen las pugnas por su representación en el campo de las políticas oficiales.

En este sentido, los usos políticos de la memoria no pueden entenderse solo en términos de su expresión en las políticas oficiales sino como un proceso de configuración dado en diversos escenarios sociales y tramitado por distintas fuerzas que tensionan las expresiones de cultura política y disputan al Estado su voluntad de hegemonizar en torno a ellas. Desde esta perspectiva, las políticas de la memoria deben ser entendidas como un campo dinámico y conflictivo en el cual la memoria se configura como dispositivo político (Vinyes, 2009).

Así mismo, es preciso esclarecer que no intentamos hacer un estudio comparado de estas tres experiencias, ni mucho menos asimilar el caso de los países que atravesaron por dictaduras con la situación de Colombia. No obstante, las décadas entre los años setenta y ochenta permiten establecer numerosas analogías entre los tres países, pues al mismo tiempo que se admite que el caso colombiano registra en las décadas de 1990 y del 2000 particularidades que lo alejan de la experiencia chilena y argentina, los tres países tienen un contexto regional común en lo referente al periodo iniciado hacia la década de 1960 que desembocó, para los casos chileno y argentino en dictaduras y golpes militares, y en el caso de Colombia en estados de sitio y restricción de los derechos humanos. Este contexto estuvo marcado, entre otros fenómenos, por la Guerra Fría y por las doctrinas de seguridad nacional, la eclosión de movimientos sociales, el surgimiento de grupos insurgentes, la influencia de la revolución cubana, el despliegue del terrorismo de Estado, así como la puesta en marcha de un nuevo modelo de desarrollo.

En esta vía, consideramos de vital importancia pensar las experiencias de los países latinoamericanos desde una perspectiva relacional que dé luces para pensar las problemáticas estudiadas más allá del encuadre de los Estados-nación. Esto, teniendo en cuenta que ellos solo son una pieza dentro del entramado de configuración de las relaciones sociales, políticas y económicas de carácter capitalista las cuales fueron conectando el mundo desde perspectivas globales que, en el caso de América Latina, encuentran expresión a partir de la conquista y colonización española y portuguesa (Gruzinski, 2004).

Las políticas de la memoria desplegadas en cada país obedecen tanto a lógicas particulares que atienden a los propios contextos internos y sus diversas coyunturas, como a su articulación con las políticas internacionales, mucho más en el contexto actual en el cual hay mayor intercambio e interdependencia a nivel global. Sobre este último aspecto, autores como Vinyes (2009), Richard (2010) y Hartog (2012) han mostrado, apoyándose en Wieviorka (1998), el predominio de un escenario internacional en el cual las políticas de la memoria privilegian los aspectos consensuales y dan a la figura de la víctima y a su testimonio un lugar en el cual se hace mayor énfasis en los aspectos atinentes al individuo, a sus sufrimientos físicos y psicológicos, desdibujando los móviles históricos y las dimensiones sociales de la victimización.

Como parte de dicha tendencia estas políticas equiparan, en la mayoría de los casos, a las víctimas de distinta índole, a vencedores y vencidos, con las consecuentes implicaciones para el esclarecimiento de las circunstancias históricas que propiciaron los hechos de violencia política, lo cual pasa a un segundo plano, sustrayéndole a la sociedad y a las nuevas generaciones la posibilidad de apropiarse del pasado y leer en él sus implicaciones para el tiempo presente y el tiempo futuro. Esta tendencia ha llevado a lo que Wieviorka (1998) denominó como la era del testigo y puede ser rastreada en las políticas de la memoria propuestas en varios países europeos, así como en Norteamérica y en América Latina, teniendo como génesis las tramitaciones que se hicieron sobre el pasado referido al Holocausto, la Shoa. Como afirma Weisel (1977): “Si los griegos inventaron la tragedia, los romanos la epístola y el renacimiento el soneto, nuestra generación ha inventado una nueva literatura, la del testimonio. Todos hemos sido testigos y sentimos que debemos dejar testimonio para el futuro” (citado en Lythgoe, 2008, p. 33).

Siguiendo los planteamientos de Wiewiorka, Hartog menciona la emergencia de una nueva figura, la de la víctima, a partir del juicio de Adolf Eichmann en Jerusalén, en 1961, momento en el cual:

Testigos y víctimas —el testigo como víctima— ocuparon la escena y salieron a luz. La autoridad del primero se vio reforzada por la condición de la segunda. Durante las declaraciones, el acusado se encontró ante algunas de sus víctimas. Por primera vez, en efecto, testigos —es decir, víctimas— eran llamados a dar testimonio, no acerca de Eichmann, al que evidentemente no habían visto jamás, sino acerca de lo que habían soportado. Un testigo se convertía así en la voz y en el rostro de una víctima, de un sobreviviente al que se le escucha, al que se le da la palabra, al que se graba y se filma. (Hartog, 2012, p. 14)

En el marco del nuevo contexto histórico signado por la emergencia de las víctimas como categoría histórica, “la memoria, tomando por epicentro la víctima, se convirtió finalmente en un nuevo campo de acción pública internacional: el de las políticas de la memoria” (p. 17). De manera más general, para Hartog:

El surgimiento de la víctima está unido al peso del presente en nuestro tiempo. Para una víctima, el único tiempo disponible puede bien ser el presente: el presente del drama que acaba de irrumpir o que irrumpió tiempo atrás pero que sigue siendo para la víctima su único presente. Puede ser un presente fijo o un presente que no pasa. Esta temporalidad propia de la víctima se inscribe muy bien en la configuración presentista en la que nos movemos hoy en día, o mejor, trabaja esta estructura y la refuerza. (p. 15)

De este modo, las memorias de las víctimas o en torno a las víctimas han alimentado el campo de la memoria pública y de las políticas de la memoria, en diversidad de formatos que abarcan desde el testimonio jurídico, hasta otro tipo de expresiones narrativas y performativas como la novela testimonial, el cine, el teatro, o las artes plásticas, expresiones que forman parte del legado social que debe ser transmitido, apropiado y reelaborado por la sociedad en sus distintos arcos generacionales.

En el estudio de las políticas de la memoria es necesario, entonces, leer la presencia/ausencia de las distintas memorias en disputa (incluidas las postuladas desde la perspectiva testimonial) y poner

en consideración las memorias sociales que han contribuido a su configuración en las diversas coyunturas históricas, y las maneras como han hecho su ingreso en el campo de la memoria pública. Desde este ángulo se puede contribuir a visibilizar uno de los vectores que intervienen en la configuración de las culturas políticas, cuyos anclajes se dan en las interacciones que los sujetos trenzan dentro de las organizaciones sociales, en determinados contextos territoriales, así como visibilizar las memorias que se despliegan en torno a ellas y las diversas significaciones en torno a los sujetos y al orden social.

Lo anterior nos permite, a su vez, sondear las maneras como las políticas de la memoria han nombrado los acontecimientos estudiados y las diversas representaciones que han vehiculizado en torno a ellos, incidiendo en la modulación de las subjetividades en diferentes escenarios de formación y socialización.

EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y TRANSMISIÓN

Las inquietudes respecto a la transmisión del bagaje social y cultural han sido una constante en la mayoría de las sociedades, a partir de la mayor o menor conciencia que se ha tenido sobre lo volátil y lábil que llega a ser el conocimiento debido, entre otras causas, a la fragilidad de la memoria y a las implicaciones de no poder resguardarlo frente a las inclemencias del tiempo que todo lo erosiona. Es a través de la transmisión social como las sociedades cohesionan, dan continuidad, pero también, renuevan el cúmulo de experiencias sedimentado a lo largo del tiempo por medio de múltiples y diversas dinámicas transgeneracionales e intergeneracionales.

Para ello las sociedades han contado con instituciones más o menos especializadas según la complejidad que les es inherente en distintos momentos históricos. Inicialmente, la transmisión se daba de manera espontánea a través de modalidades de socialización en donde las generaciones adultas transmitían saberes y destrezas a sus descendientes, por lo general en los entornos comunitarios o familiares, a través de la palabra oral y, con el paso del tiempo, con el apoyo de la escritura. Con el pasar de los siglos y el fortalecimiento del modo de producción capitalista, algunas de sus lógicas requirieron de instituciones encargadas de compendiar y transmitir un tipo de saberes de carácter especializado que ya no podía tener lugar en entornos locales, lo cual dio pie, entre otras instituciones, al surgimiento de la

escuela pública como espacio propicio para la educación del ciudadano, cobrando gran fuerza como parte de la configuración de los estados nacionales hacia el siglo XVIII en Occidente (Santoni, 1995).

La escuela se va a instituir, así, como el lugar que monopoliza la formación y se encarga de la transmisión del conocimiento, lo cual llevó a que las sociedades modernas fuesen reacias a leer las posibilidades de formación que tienen lugar en escenarios diferentes al escolar. Paradójicamente, estos van a ejercer con el transcurso de los años un contrapeso mayor a la escuela, llevando a encrucijadas y falsas disyuntivas sobre la definición de los lugares legítimos para la formación de los sujetos. En efecto, avanzados los siglos XX y XXI, las sociedades se han ido tornando cada vez más complejas y a la escuela se le sumaron otros entornos de transmisión y socialización que le disputan su lugar, dentro de los cuales los medios de comunicación y las nuevas tecnologías han adquirido prominencia. Así mismo, la idea de la transmisión social como unidireccional, de los adultos hacia las nuevas generaciones, fue quebrada al punto que hoy en día se considera a los grupos de pares como relevantes en la formación de los sujetos; para no decir que, respecto a nuevos saberes como pueden ser los tecnológicos, los niños, niñas y jóvenes enseñan a los adultos a moverse en un mundo en el cual ellos son nativos y nosotros extraños.

Tal panorama hace que en la actualidad nos enfrentemos a diversos retos marcados por la existencia de un sinnúmero de espacios que inciden en los procesos de formación y socialización y nos lleva a prestar atención, desde el campo de la educación, a los diferentes escenarios y a las maneras como los individuos se inscriben en ellos, para dar cuenta del significado y los alcances de la formación y del papel de los procesos de transmisión en las sociedades contemporáneas (Lahire, 2007). Esta vía de análisis coloca el énfasis en las diversas y múltiples interrelaciones entre la sociedad y los individuos y entiende, a su vez que, si bien la sociedad provee los anclajes que permiten a los individuos dar sentido a sus existencias, dicho proceso no es de ninguna manera determinista y en él incide de manera importante la capacidad de agenciamiento de los individuos en la que se despliegan las posibilidades de su singularidad subjetiva.

Desde este horizonte, el análisis de las problemáticas referidas a la transmisión de la memoria y a los procesos de formación en torno a

la historia del tiempo presente de la violencia política, requiere tomar en consideración tanto los espacios escolares, como los escenarios institucionales, formales y no formales, en los que interactúan los sujetos. Si bien no se trata de dar cuenta de todos ellos, por la misma imposibilidad que puede significar como objeto de estudio, sí se requiere tener una comprensión relacional de las imbricaciones que tienen lugar entre los distintos escenarios que inciden en la formación de los sujetos, entendidos como espacios de aprendizaje y de enseñanza y de configuración de la experiencia (Delory-Momberger, 2014).

Así, siendo conscientes de la multiplicidad de escenarios en los que se llevan a cabo procesos referidos a la transmisión del pasado reciente y la incidencia en ellos de las políticas de la memoria, en esta investigación tuvimos en cuenta de manera específica las expresiones dadas en dos escenarios, el de la escuela y el de los espacios de memoria, sin dejar de pensarlos de manera relacional.

El de la escuela, por la fuerza que continúa teniendo como lugar de formación, a pesar de las transformaciones en curso, puesto que los individuos pasan gran parte de sus primeros años de infancia y juventud en los recintos escolares durante horarios extendidos, y porque la escuela continúa siendo uno de los indicadores de inclusión ciudadana en los regímenes democráticos. Dichos regímenes cada vez se ven más impelidos a garantizar la educación escolar para el conjunto de la sociedad, frente a los requerimientos de las políticas internacionales que propenden por su universalización.

El de los lugares de la memoria, porque constituyen un fenómeno visible en las estrategias puestas en marcha respecto al establecimiento de una pedagogía de la memoria pública sobre el pasado reciente. En ellos las demandas de las víctimas han tenido un peso importante para su institucionalización, visibilizándolos como espacios en los que se llevan a cabo prácticas que agencian formas de entender el mundo y los sujetos, y en los cuales las luchas en torno a la memoria se hacen mucho más evidentes.

ALGUNOS HALLAZGOS EN LA INVESTIGACIÓN

Las dinámicas que han caracterizado el campo de la memoria histórica y las *políticas de la memoria* en torno a la violencia política en Chile, Argentina y Colombia, así como sus modalidades de transmisión, apropiación y reelaboración en diversos escenarios sociales

y educativos, señalan su complejidad y la intervención en ellas de factores de carácter histórico en los que están en juego los intereses de los grupos que conforman la sociedad y su expresión en las diversas coyunturas, las relaciones de poder que establecen, así como su capacidad de incidencia en el orden social. Estas dinámicas también las hemos entendido en el marco de la cultura política, como parte de los repertorios que portan los sujetos, individuales y colectivos, a través de los cuales dan significación a sus actuaciones en el campo político, comprenden el orden social y se plantean sus posibilidades de modificación.

En el campo de la educación ha persistido tradicionalmente una comprensión de la formación como deber ser, lo cual ha llevado a considerar que solo se educa para el bien común y para la autonomía de los sujetos, confundiendo los idearios con las prácticas sociales no discursivas; sin embargo, la serie de acontecimientos que han caracterizado la historia de Occidente, y del mundo entero, ha dejado ver que en la configuración de los sujetos y de sus subjetividades intervienen mecanismos sociales y culturales que modulan, forman y educan a los individuos. En tales mecanismos no siempre están en juego *finés loables* y en ellos se trenzan múltiples estrategias y tácticas de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, el análisis de las incidencias de los procesos de violencia política y de terrorismo estatal en América Latina en la formación de los sujetos, así como de las *políticas de la memoria* desplegadas en el contexto de los gobiernos de transición en Chile y Argentina, y en Colombia en el marco de la constitución de 1991 y de disposiciones legislativas a partir del 2000, requiere de una mirada poco ortodoxa sobre la educación para lograr una mayor comprensión de la serie de sujetos y actores, de factores y vectores que contribuyen a su configuración.

En los tres países analizados, Chile, Argentina y Colombia, el referente de las políticas públicas se basó en la idea de un orden social apoyado en un sistema democrático, en donde el sujeto ciudadano (y, dentro de él, el sujeto/víctima) se entiende en clave de derechos, horizonte desde el cual se apunta a la consolidación de culturas políticas de carácter democrático. No obstante, en el complejo entramado que implica establecer acuerdos y negociaciones entre las distintas fuerzas, actores y sujetos sociales, están en tensión las acepciones que implica construir un orden democrático en donde los reperto-

rios sociales, culturales y políticos que estas fuerzas despliegan, se tramitan a través de diversas memorias. De estas memorias también se vale el orden dominante para interpelar y, en más de una ocasión, subyugar a sus gobernados; por ello, esas memorias deberán ser esclarecidas por el pensamiento crítico para posibilitar puntos de fuga y construcción de proyectos emancipatorios.

En esta dirección, Nelly Richard señala la importancia de *saber leer* en los testimonios de las víctimas su capacidad de interpelación, dentro de un contexto histórico que colocó en primer plano la figura de la víctima. Dichos testimonios no pueden ser ignorados por los analistas sociales, so pretexto de que tenemos exceso de memoria y mucha falta de historia, como dicen algunos, sino que deberán ser sometidos a análisis crítico y valorados a la luz de las condiciones que han hecho posible su emergencia, así como la habilitación de sus lugares de enunciación. En estos análisis es preciso considerar, al mismo tiempo, los posibles usos que los poderes hegemónicos y los intereses del mercado hagan de ellos:

El testimonio pone en escena una corporización biográfica que desvía el “idioma común” de referencia colectiva de la historia hacia lo singular-personal; el testimonio consigna el residuo de ese algo improcesable cuyo accidente subjetivo desvía el orden general de las verdades objetivas del recuento histórico. Pero la improcesabilidad crítica del residuo testimonial puede, en circunstancias de mercado, llegar a comercializarse como el exceso figurativo de un horror domesticado. (Richard, 2002, p. 192)

147

Esta serie de repertorios también nos permite ver cómo estos individuos, grupos u organizaciones sociales han enriquecido el campo de la memoria histórica y el de *la memoria pública*, propendiendo por culturas políticas democráticas, no solo desde el paradigma republicano y liberal que ha nortado las *políticas de la memoria oficial*, sino desde paradigmas en los que está en juego *un orden social otro*. Estos repertorios recogen a través de sus prácticas discursivas y no discursivas lo mejor de los legados que las luchas revolucionarias e insurreccionales han dejado a su paso en la búsqueda de sociedades más incluyentes.

En términos generales, podemos decir que las *políticas de la memoria* en el campo de la formación política fueron apuntaladas en torno a la educación ciudadana y a la transmisión del pasado reciente

como memoria ejemplarizante que posibilite una conciencia en torno al *Nunca Más* el terrorismo de estado, así como la legitimación de los gobiernos de transición a la democracia. En Colombia al *Nunca Más* ha debido anteponerse el *Basta Ya*, pues en medio de un conflicto armado todavía activo es preciso resolver las disputas que el Estado tiene alrededor del monopolio legítimo de la violencia.

Los lugares de la memoria señalan escenarios singulares de formación que han emergido históricamente de la mano de la aparición del sujeto/víctima, los cuales han debido enfrentar tensiones tanto en lo relacionado con su constitución, su financiación, su administración, como con los acontecimientos que representan y las formas de hacerlo. Estas tensiones están permeadas por las *luchas por la memoria* que se dan en el escenario público. Allí están presentes los intereses del Estado, los de las víctimas o familiares de víctimas, los de las organizaciones de derechos humanos, así como los de la sociedad civil en general; intereses que están atravesados por las significaciones dadas al pasado y las implicaciones éticas y políticas envueltas en ellas.

Algunos de estos lugares convocan comunidades pequeñas, familias, vecinos, circuitos locales; otros aglutinan audiencias más amplias y por sus características de mayor visibilidad, en el plano nacional e internacional, se proponen ampliar las estrategias de interpelación para que sus visitantes comprendan los fenómenos de violencia política que allí se recrean, como asuntos ciudadanos de interés general. En este sentido, los lugares de la memoria cobran gran importancia y representan quizás uno de los mayores retos en el despliegue de una pedagogía de la memoria en las sociedades latinoamericanas.

En la misma dirección, la presencia de las *políticas de la memoria* sobre el pasado reciente en las instituciones educativas formales denota las tensiones que se presentan en estos espacios relacionadas con las características propias de la cultura escolar, los sujetos y agentes que allí intervienen, los requerimientos en cuanto a capacitación y actualización de los docentes sobre los contenidos historiográficos, así como con la apropiación de los desarrollos dados en el campo de la memoria histórica.

Algunas de estas tensiones se trenzan alrededor de los ejes *historia, memoria y legitimidad* de los saberes que encarnan cada uno de ellos respecto a las formas de comprensión del pasado reciente. Estas tensiones entran en fricción con referentes proporcionados por la Historia como disciplina, así como por otros saberes de las ciencias sociales, con las experiencias vividas por los docentes sobre este pasado constituido en el momento como memoria viva.

Así mismo, las dinámicas escolares y formativas en general, incluidas las que tienen lugar en los espacios de memoria, dejan entrever las tensiones presentes en la transmisión generacional en las que está en juego no solo la complejidad implícita en los intereses de la generación que desea transmitir su legado, sino los intereses de las nuevas generaciones y su capacidad de avizorar las continuidades entre el pasado y su propio presente.

De modo general, lo que ha quedado claro a lo largo de la investigación respecto a la serie de saberes que han intervenido en la configuración del campo de estudio sobre *políticas de la memoria, memoria pública y memoria histórica*, enmarcado de manera más amplia dentro de las preocupaciones en torno a la Historia del tiempo presente, es la certeza de que su análisis desborda el campo disciplinar de la historia y que, de ninguna manera, esta puede abrogarse la titularidad de su estatuto epistemológico, lo cual es pertinente no solo con relación a otros saberes de las ciencias sociales y humanas, sino también respecto a la disyunción entre historia y memoria.

Finalmente, cabe hacer énfasis en la preocupación que atravesó la investigación relacionada con problematizar en el campo de la formación política la categoría de víctima, una figura de sujeto que, como vimos, hizo su aparición imbricada con las *políticas de la memoria*, con el fin de develar las relaciones de poder que le subyacen desde su misma genealogía, un trabajo importante para contribuir a su re-significación. Como menciona acertadamente Nelson Molina:

Discutir la noción de víctima no supone la negación del daño y de sus consecuencias físicas, materiales, políticas y morales. Proponer una noción diferente supone la no aplicación generalizada de una categoría a todas las condiciones vitales de quienes han sufrido daño. (Molina, 2010, p. 66)

No puedo terminar sin dejarles esta perla, de lo que hoy en día pienso sobre el método. Y óigase bien, digo: *de lo que hoy en día pienso*, para no dejar de insistir en que somos sujetos históricos y cuando ahora me refiero al método, lo hago con base en un recorrido a lo largo de mi vida como profesora y como investigadora, y que como tal me la he jugado no solo en esas posiciones de sujeto sino también en la integridad de mi ser a lo largo de la existencia. Como dice Machado: “he andado muchos caminos, he abierto muchas veredas; he navegado en cien mares y atracado en cien riberas”. He aquí lo que dice sobre el método el maestro Sándor Márai, en un pasaje de su novela *La extraña* (2008):

Algunos recurren a la metodología.
Tal vez sea solo una anécdota,
pero dicen que Kant
olvidaba las cosas metódicamente;
un día tuvo que despedir a su criado Lampe,
al que quería mucho,
porque lo había pillado robando.
Lo echó, pero le apenó mucho.
La imperfección del ser querido
no mitiga el dolor de su pérdida (...)
Más adelante, Kant escribió en una pizarra
y en mayúsculas que debía olvidar a Lampe.
Cada día pasaba una hora mirando la pizarra:
“debo olvidar a Lampe”.
De poco sirve viajar, bucear, trabajar duro,
cambiar de aires, divertirse o buscar compañía.
Los métodos no son de fiar.
Tal vez no haya métodos de validez general para curarse.
Uno muere de forma personal, arbitraria,
haciendo caso omiso de los métodos ya probados.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.
- Bédarida, F. (1998). Definición, método y práctica de la historia del tiempo presente. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 20, 19-27.
- Bresciano, J. (Comp.). (2010). *El tiempo presente como campo historiográfico. Ensayos teóricos y estudios de casos*. Montevideo: Cruz del Sur.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710.
- Dosse, F. (2009). La "tyrannie" de la mémoire. *Trípodos*, 25, 13-25.
- Dosse, F. (2012). *El giro reflexivo de la historia. Recorridos epistemológicos y la atención a las singularidades*. Santiago de Chile: Universidad Finis Terrae y Dirección de Investigación y Publicaciones.
- Franco, M. y Levin, F. (Comps.) (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- González, F. (2014). *Poder y violencia en Colombia*. Bogotá: Odecofi.
- Gruzinski, S. (2004). *Les quatre parties du monde. Histoire d'une mondialisation*. Paris: Editions de La Martinière.
- Hartog, F. (2012). El tiempo de las víctimas. *Revista de Estudios Sociales*, 44, 12-19.
- Herrera, M. C. (2013). Entre Mnemosine y Clío: las pulsaciones de la experiencia humana. En G. Vargas y A. Ruíz (Comps.), *Cátedra Doctoral. Campo intelectual de la educación y la pedagogía* (pp. 147-170). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Huysen, A. (2001). *En busca del futuro perdido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos*. Barcelona: Paidós.
- Krotz, E. (1997). La dimensión utópica en la cultura política. Perspectivas antropológicas. En R. Winocur (Coord.), *Culturas Políticas a fin de siglo* (pp. 36-50). Ciudad de México: Juan Pablos Editor.
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia. De los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-38.
- Lechner, N. (1997). El malestar con la política y la reconstrucción de los mapas políticos. En R. Winocur (Comp.), *Culturas políticas a*

- fin de siglo* (pp. 15-35). Ciudad de México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Lythgoe, E. (2008). El desarrollo del concepto de testimonio en Paul Ricœur. *Eidos. Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*, 9, 32-56.
- Márai, S. (2008). *La extraña*. Barcelona: Salamandra.
- Molina, N. (2010). Reconstrucción de memoria en historias de vida. Efectos políticos y terapéuticos. *Revista de Estudios Sociales*, 36, 64-75.
- Pasamar, G. (2010). Orígenes de la historia del presente: el modelo de las "historiae ipsius temporis". En J. Bresciano (Comp.), *El tiempo presente como campo historiográfico. Ensayos teóricos y estudios de casos* (pp. 19-40). Montevideo: Cruz del Sur.
- Pérotin-Dumon, A. (2007). Liminar. Verdad y memoria: escribir la historia de nuestro tiempo. En A. Pérotin-Dumon (dir.), *Historizar el pasado vivo en América Latina*. Recuperado de <http://www.historizarelpasadovivo.cl/downloads/perotin.pdf>
- Richard, N. (2002). La crítica de la memoria. *Cuadernos de Literatura*, 8(15), 187-193.
- Richard, N. (2010). *Crítica de la memoria (1990-2010)*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Robin, R. (2012). *La memoria saturada*. Buenos Aires: Waldhuster Editores.
- Santoni, A. (1995). *Nostalgia del maestro artesano*. Ciudad de México: UNAM.
- Vinyes, R. (2009). La memoria del Estado. En R. Vinyes (Ed.), *El Estado y la memoria. Gobierno y ciudadanos frente a los traumas de la historia* (pp. 23-66). Barcelona: RBA.
- Wieviorka, A. (1998). *L'ère du témoin*. París: Plon.

Las subjetividades políticas en las iniciativas locales de paz: una reflexión metodológica

Jorge Jairo Posada Escobar

INTRODUCCIÓN

En este documento haré una presentación sucinta del proyecto de investigación: *Las condiciones y modos de construcción de subjetividades políticas para la paz en jóvenes de organizaciones interétnicas y feministas, desde una perspectiva intergeneracional*,¹ (proyecto de investigación realizado entre el 2013 y comienzos del 2016);² se presentan el problema de investigación, los objetivos, los referentes conceptuales, la metodología y algunas conclusiones y discusiones. Haré énfasis en la reflexión metodológica de la investigación, como fue acordado por la Cátedra Doctoral.

1. El proyecto fue escrito en el 2011, el Programa fue aprobado por Colciencias en el 2012, el programa de investigación comienza en el 2013.

2. Esta investigación fue orientada por un equipo conformado por los profesores y profesoras: Jorge J. Posada y Astrid Munar de la UPN; Patricia Briceño, Andrea Jiménez y Juliana Santacoloma, de Cinde, además participaron ocho estudiantes de Maestría Cinde-UPN y tres monitores de la UPN.

Es necesario decir que este proyecto hace parte del Programa de Investigación aprobado por Colciencias titulado: *Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el eje cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana*.

El Programa, presentado por la Red de Conocimiento conformada por el consorcio “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz: democracia, reconciliación y paz”, conformado por tres instituciones (Cinde, Universidad de Manizales y Universidad Pedagógica Nacional), se configura como una alternativa de generación, aplicación, validación y diseminación de conocimientos sobre los sentidos y prácticas de niños, niñas y jóvenes en torno a la democracia, como una forma de organización de la vida en común y un estilo de vida deseable; y en torno a la reconciliación, la participación y la resistencia como caminos posibles para instituir la paz en un contexto como el colombiano.

El Programa se pregunta por los sentidos y prácticas que los niños, niñas y jóvenes, construyen en torno a la paz, la reconciliación y la democracia, y a categorías mediadoras como cuerpo, género y resistencia; para ello, le apunta a la articulación y consolidación de redes de conocimientos desde la academia, la sociedad civil y el Estado, que puedan enfrentar y desactivar la naturalización cotidiana de la violencia arraigada en la desigualdad y la pobreza, y cuyas directas consecuencias se perciben en la instauración de dinámicas sociales de exclusión y despolitización.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas que orientaron esta investigación fueron las siguientes:

- ¿Qué sentidos y qué prácticas políticas orientadas a la construcción de paz adelantan los niños y jóvenes de Semilleros de Paz, de *Ficonpaz* en Bogotá y La Dorada; y los miembros de las comunidades pertenecientes a las *Iniciativas locales de paz* (ILP) de Facatativá, Ventaquemada, Garzón, Neiva, Miranda y Mocoa, leídos desde una perspectiva intergeneracional?
- ¿Cuáles son los contextos, escenarios, mediaciones y actores que interactúan en la construcción de subjetividades de paz

en las experiencias de *Ficonpaz* y de las *Iniciativas locales de paz* en estos lugares?

- ¿Qué resultados y aprendizajes derivan en criterios y herramientas de trabajo que, generalizándolos, potencian la labor de experiencias sociales infantiles, juveniles y adultas a favor de una cultura de paz y de reconciliación en sus contextos de vida comunitaria?

ALGUNOS ELEMENTOS DE LA REFLEXIÓN CONCEPTUAL

En esta investigación fue central la elaboración conceptual sobre categorías tales como subjetividades, subjetividades políticas, la política, lo político, enfoques de paz, intergeneracionalidad e interculturalidad y el análisis del contexto. La reflexión constante durante toda la investigación sobre estos conceptos se constituye en un componente metodológico central, puesto que esta elaboración contribuyó a construir una posición teórico-metodológica, a cimentar el objeto de investigación; de esta forma, el trabajo conceptual sirvió para orientar la producción de información, así como su análisis e interpretación. Por las limitaciones de tiempo, solo expondré de manera abreviada algunas ideas trabajadas acerca de los conceptos de subjetividades y de interculturalidad.

Se tuvieron en cuenta diferentes elaboraciones sobre las subjetividades, entre otras, las de Zemelman (2004), Torres (2009), Maffesoli (2004), González (2004), Lechner (2002), Gergen (2006), Jáidar (2003), Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008), Ruiz y Prada (2012), Alvarado, Patiño y Loaiza (2012), y Martínez y Cubides (2012).

Desde la perspectiva del construccionismo social se plantea que la agencia humana se construye en procesos relacionales a través del lenguaje, enmarcados en contextos históricos, sociales y culturales particulares.

Esta mirada nos obliga a repensar al sujeto de la razón y ubicar el sujeto de la enteridad. En el imaginario moderno, para definir al “sujeto”, se pone toda la fuerza en su razón y en el lenguaje con que se nombra lo que pasa por la razón. De esta manera, la categoría sujeto ha ido saturándose de discurso, de lenguaje, pero quedando vacía, se ha ido perdiendo la realidad, se ha ido perdiendo la vida

que habita en ella. El sujeto racional abstracto separado del otro, del mundo, de sus propias mediaciones, deviene en sujeto vacío, sin historia, sin concreciones. El sujeto racional sustancia es sujeto cosificado, objetivado, alienado, que pierde su historicidad, su acción, su impermanencia, su transformación. El sujeto racional que se define desde ideales de perfección pierde su propia naturaleza tensional, conflictiva, vital, compleja.

Los individuos, los y las jóvenes y sus relaciones, además de cognición-razón y lenguaje, son sensibilidad, cuerpo, emociones, anhelos, tradiciones, sentimientos, es decir, son historia en construcción, son experiencia vital. Se trata entonces de enfatizar la “enteridad” (Maffesoli, 2004) del ser humano concreto de los y las jóvenes, mirada no desde su sustancia sino desde su experiencia vital, transformadora, compleja, conflictiva e imperfecta, con otros, en referencia a otros o por otros, es decir, se trata de reconocer en el sujeto concreto el despliegue de su subjetividad.

Una propuesta alternativa implicaría dar voz a partes de la experiencia humana que no han sido tenidas en cuenta o que han sido silenciadas en los relatos basados en el déficit y las carencias, apuntando hacia la visibilización de los recursos y potencialidades individuales y colectivos, como base hacia la construcción de relaciones que potencien la agencia humana (Gergen, 2006). No significa esto negar la importancia de los acuerdos sociales de convivencia y regulación social. Se quiere hacer énfasis en la necesidad de recuperar el concepto de sujetos plurales capaces de desplegar su subjetividad al autoproducirse histórica, social y culturalmente, al mismo tiempo que producen el mundo social y sus universos de sentido (Berger y Luckmann, 1983; Zemelman, 2004). Los sujetos solo pueden configurarse desde sus propias maneras sociales y culturales de ver, pensar y sentir el mundo, al otro y a su realidad, es decir, desde sus propios sentidos como sujetos, como comunidad social y cultural, como ciudadanos y ciudadanas, que en su autoproducción se van reconfigurando.

Este proceso de autoproducción de los sujetos, de construir el mundo social y configurar sus universos de sentido, es decir, de construir historia se constituye, así, en un proceso complejo, en tanto participan diferentes colectivos sociales que coexisten y emergen y pierden visibilidad en diferentes momentos y espacios, logrando

mayores o menores influencias, desde la adhesión, la oposición o la resistencia; son movimientos conformados por sujetos con múltiples identidades fragmentadas que transitan su vida cotidiana entre la construcción de su historia personal y su participación en procesos macro vinculados, con mayor o menor conciencia sobre la construcción de la historia de sus localidades, de su país (Zemelman, 2004).

Por su parte, González (2004) enfatiza en la categoría de subjetividad social como correlato del complejo sistema de producción subjetivo y social, incluyendo así tanto la historia del sujeto, como los contextos sociales en los que se desenvuelve dicho sujeto. Propone, así mismo, que la categoría de imaginario social de Castoriadis corresponde a su categoría de subjetividad social, al mostrar la realidad como una compleja organización subjetiva.

En el proceso identitario y de subjetivación, el lenguaje emerge como condición mediadora de la construcción, regulación y control de las subjetividades. En este sentido, la subjetividad se concibe como condicionada por la estructura lingüística de un grupo social determinado, quitándole cualquier carácter de continuidad al “yo”, siendo este cambiante a partir de los múltiples universos discursivos y de los procesos sociales de intercambio simbólico (Balbi, 2004).

Para el caso de los y las jóvenes que viven en contextos de guerra, de afectación del conflicto armado sobre la población civil, de incidencia de múltiples violencias, donde se resiste y se dan respuestas de las organizaciones e iniciativas a estas afectaciones, los discursos, saberes y prácticas que circulan, así como las diversas interacciones que se dan, se constituyen en fuentes a partir de las cuales se construye su subjetividad. La confluencia de estos factores incide, real o potencialmente, en la constitución de subjetividades políticas para la paz en los y las participantes de las iniciativas.

Sería imposible formar identidades y subjetividades políticas entendidas desde Lechner (2002) como “el fenómeno complejo que abarca valores, costumbres, disposiciones mentales, conocimientos, normas, prácticas, pasiones, experiencias expectativas y miedos” (p. 43), respaldadas en concepciones de sujeto que lo desliguen de las dinámicas complejas de su proceso de constitución.

Las prácticas educativas e investigativas comunitarias se sitúan en ambientes caracterizados por la conflictividad, que no solo se

manifiesta en expresiones y posturas diferentes, en intolerancia y agresión, sino también en tensiones generadas por dinámicas sociales, culturales y económicas contradictorias, que buscan, por un lado, homogeneizar los modos de ser, hacer, estar y querer de las personas en el mundo y, por el otro, las tendencias que pretenden configurar “identidades” individuales o agrupadas diversas, con capacidades de construir, proclamar y ejercer, desde allí, sus derechos (Ghiso, 2000).

REFLEXIÓN METODOLÓGICA

Este proyecto de investigación se propuso indagar por los sentidos y prácticas políticas de construcción de paz en las que intervienen niños, jóvenes y adultos, vinculados a las experiencias de Ficonpaz en Bogotá y La Dorada y a las Iniciativas locales de paz de Facatativá, Ventaquemada, Neiva, Garzón, Miranda y Mocoa.

La investigación se focalizó en la producción de conocimiento y en la comprensión de los sentidos y prácticas políticas de jóvenes y de líderes de organizaciones que trabajan procesos de paz en diferentes regiones del país. También se buscó dar cuenta de una diversidad de dispositivos metodológicos que interactúan e intervienen contribuyendo en la configuración de subjetividades de paz, en el marco de los procesos adelantados por el Secretariado Nacional de Pastoral Social (SNPS) con las comunidades de los territorios seleccionados para este proyecto.

La investigación se adelantó a través de la *Sistematización de experiencias* como modalidad de investigación social. Como proceso de investigación, la sistematización de experiencias es un tipo de producción de conocimiento que se adelanta en y desde las prácticas sociales, lo cual indica que su núcleo fundamental es el reconocimiento de los sentidos otorgados y significados construidos de estas prácticas por parte de los sujetos de estas. Así, la sistematización de experiencias es recuperación de sentidos y significados contextualizados como expresión de la capacidad de relatar y hacer memoria de las prácticas. Esta lógica coloca de presente la importancia que tiene para esta modalidad investigativa la visibilización de los saberes, que como construcciones de lenguaje y de cultura, fundamentan y orientan, a veces explícitamente —la mayoría de las veces implícitamente— las prácticas sociales. Son estos saberes, más allá de las descripciones de

las prácticas y experiencias, los que constituyen el núcleo central de la sistematización de experiencias (Ramírez, 2009).

Descifrar estos saberes en la trama de las prácticas sociales es poner en evidencia las lógicas de su constitución, las relaciones entre actores y su lugar en los escenarios y temporalidades que las contextualizan y les dan historicidad. Es la comprensión crítica que hacen los sujetos de sus prácticas, de su lugar en ellas, de sus resultados e impactos en los contextos de acción. Dicha comprensión pasa por dos tipos de acciones: primero, la capacidad de denominación que construyen los actores producto de la lectura que hacen de los hechos constitutivos de las experiencias. Esta capacidad de denominar es la capacidad de nombrar que se adquiere desde dentro de la experiencia y desde los saberes y representaciones de los actores. La segunda consiste en la capacidad de enunciación, como capacidad argumentativa por parte de los actores sociales. Tal construcción argumentativa les permite a los actores sociales un poder comprensivo, explicativo y discursivo de las experiencias que son objeto de sistematización (Ramírez, 2009). Esta lógica hace que el conocimiento que produce la sistematización de experiencias contemple el reconocimiento de su naturaleza singular y local (expresión de las nuevas epistemologías) y, por tanto, su imposibilidad para una pretensión de generalidad y universalidad, lo cual no implica desconocer las potencialidades que guarda la diseminación, socialización, comunicación y “replicación” contextualizada de las experiencias.

Esta condición expresa ya la concreción de una de las dimensiones de la sistematización, el empoderamiento de los actores de la experiencia, que para este punto de la reflexión se traduce en el uso social del poder de la palabra que posiciona la experiencia, ya como conocimiento, en el ámbito de lo público y sus dinámicas. Este empoderamiento se continúa con la posibilidad que adquieren los actores de reorientar y re-direccionar la experiencia, producto de la sistematización.

Alfonso Torres (1999) define la sistematización de experiencias 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 las constituyen, busca potenciarlas y contribuir a la conceptualización del campo temático en el que se inscriben.

ACERCA DEL ENFOQUE NARRATIVO Y HERMENÉUTICO DE LA SISTEMATIZACIÓN

La sistematización de experiencias se ha desarrollado desde diferentes enfoques metodológicos (Mendoza y Torres, 2013); dado el problema y objetivos de esta investigación, consideramos importante realizarla desde un enfoque hermenéutico que desarrolle y aproveche la narración, ya que esta se constituye en una forma primordial de expresión de las subjetividades de las personas. Para Larrosa (2007), la narración puede ser un “mecanismo fundamental de comprensión de sí mismo y de los otros” (p. 605).

(...) el sentido de lo que *somos* o, mejor aún, el sentido de quién somos, depende de las historias que contamos y que nos contamos y, en particular, de aquellas construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el carácter principal, es decir, de las auto narraciones o historias personales. Por otra parte, esas historias están construidas en relación a las historias que escuchamos y que leemos y que, de alguna manera, nos conciernen. Por último, esas historias personales que nos constituyen están producidas y mediadas en el interior de determinadas prácticas sociales más o menos institucionalizadas. (Larrosa, 2007, pp. 607-608)

160

EL MÉTODO EN DISCUSIÓN

En la investigación sobre las condiciones y modos de producción de subjetividades para la paz, un elemento muy importante son las narrativas de los actores, las experiencias contadas como historias o narrativas; en ellas se pueden escudriñar los sentidos de las acciones de paz que han vivido las organizaciones y las personas de los grupos de Ficonpaz y de las Iniciativas locales de paz.

Por medio de las narraciones las personas vamos construyendo nuestra identidad, las narrativas son un elemento metodológico que fortalece o expresa la memoria, y en esta memoria los actores dan significado, interpretan sus acciones y sus experiencias.

Las historias ayudan a construir la identidad personal, la identidad grupal:

El carácter narrativo de la interpretación de los acontecimientos puede verse en las siguientes palabras de Ricœur: “nuestra propia existencia no puede ser separada del modo como podemos dar cuenta de nosotros mismos. Es contando nuestras propias historias

que nos damos a nosotros mismos una identidad. Nos reconocemos a nosotros mismos en las historias que contamos sobre nosotros mismos". (Ricoeur, P., 1985, p. 214 citado por Larrosa, 2007, p. 615)

La interpretación y la narración se hacen siempre de forma contextual, en relación con el presente, o se actualizan permanentemente; "...el pasado y el futuro en tanto que nuestros solo son significativos desde el horizonte abierto en el presente" (Larrosa, 2007, p. 616).

La memoria es una construcción del sujeto, no es un calco de la realidad o de lo que pasó, "...En tanto que es una operación activa, la memoria como recolección no es la memoria, implica interpretación y construcción" (Larrosa, 2007, p. 616).

Es importante en esta investigación construir y realizar narrativas de acontecimientos, de prácticas, e interpretar los sentidos que han tenido estas prácticas para los actores que las han realizado.

Para la comprensión de las prácticas de los actores que realizan los procesos de paz es necesario contar con sus narraciones, entonces la metodología que utilizamos se basa en la creación de condiciones para que estos actores produzcan sus narraciones.

Otra característica que es importante tener en consideración es que las narraciones de los actores están intrincadas con otras narraciones, en unas determinadas formas de narrar; una narración siempre está influida por otras narraciones y unas determinadas formas de narrar. Por esto es importante analizar el lenguaje que se usa, las influencias de este lenguaje, los diálogos que establece con otros lenguajes, situaciones y narrativas. Larrosa (2007) refuerza esta idea al decir:

Por eso, la historia de nuestras vidas depende del conjunto de historias que ya hemos oído y, en relación a las cuales, hemos aprendido a construir la nuestra. (...) Nuestra historia es muchas historias. En primer lugar, porque, muchas veces, no nos la contamos sino que la contamos a otros. Y la construimos entonces teniendo en cuenta al destinatario. (pp. 617, 620)

Las narraciones se realizan en determinados contextos, en determinadas relaciones de poder, en circunstancias y situaciones personales,

estados de ánimo... en momentos que expresan sus preocupaciones, en determinadas instituciones:

(...) Pero sabemos que el poder atraviesa la conversación; que el discurso es una entidad tenue y capaz de una productividad infinita pero en la que se proyectan múltiples operaciones de solidificación y control; que las prácticas discursivas son también prácticas sociales; que el discurso, en suma, tiene lugar en instituciones y en prácticas sociales más o menos organizadas constituidas en relaciones de desigualdad, de poder y de control.

La historia de las formas en que los seres humanos han construido narrativamente sus vidas es también la historia de los procedimientos de poder que hacen a los seres humanos contar sus vidas de determinada forma, en determinados contextos y para determinadas finalidades. (Larrosa, 2007, p. 624)

Las narraciones son una forma de interpretación; en esta investigación de las prácticas y de los sentidos se requieren también procesos hermenéuticos de estas interpretaciones/narraciones; esto ha sido importante para investigadores que estudian las subjetividades políticas de niños y jóvenes:

Esos textos sociales, en tanto objetivaciones, no son transparentes, tienen sentidos ocultos que se van configurando históricamente desde una génesis en un momento determinado de la historia y van tomando vida simbólicamente de forma procesual. Aquí el lenguaje juega un papel muy importante en cuanto es la principal expresión del texto social. Por eso decimos: la única opción para desentrañar los sentidos ocultos en el texto social es la hermenéutica, con las implicaciones metodológicas que de ello se derivan.

(...) hoy hemos asumido lo que llamamos la hermenéutica ontológica y performativa. Esta la entendemos como una hermenéutica que nos permite la interpretación de sentidos, que acepta y que entiende al sujeto en devenir en la vida misma. Por eso en las investigaciones trabajamos mucho y directamente con los jóvenes en sus contextos cotidianos, con sus formas de expresión, porque se asume desde la fenomenología que sólo allí se configuran los sentidos de vida que están ocultos en esos textos sociales.

A través de esta posibilidad nos hemos encontrado con Paul Ricœur (1987) y sus aportes sobre el papel de la narrativa, pues es desde ella como el investigador puede aprehender los textos sociales, que están

en movimiento, se rehacen y resignifican en el mismo proceso en que los sujetos se van relatando. Por esto es una narrativa viva, vital, histórica. (Díaz y Alvarado, 2009, p. 130)

PROCESO METODOLÓGICO DE LA SISTEMATIZACIÓN

Cada experiencia es singular, cada sistematización tiene sus particularidades y su metodología se va construyendo en el mismo proceso de sistematización; sin embargo, en esta investigación se siguieron, en líneas generales, las fases metodológicas de la sistematización de experiencias sugeridas por Cendales, Mariño y Posada (2004).

Aunque estas fases se dan en gran parte de forma simultánea (concomitante) y se van encadenando unas con otras, las fases y actividades del proceso de sistematización fueron los siguientes:

Fase de preparación: en esta fase se conformó el equipo de investigación, se definieron los objetivos de la sistematización, se construyó en términos generales la propuesta metodológica, se precisaron los participantes del proceso y se seleccionaron las experiencias con las que se realizó el trabajo investigativo. Se diseñó la ruta metodológica. Se delimitaron roles. Se dieron las primeras discusiones sobre el enfoque teórico y metodológico. Así mismo, en esta fase se inició la revisión documental teórica (elaboración de fichas y matrices) y además se planificó el trabajo de campo que fue denominado encuentros *in situ* con el Secretariado para conformar grupos focales y para la formación de coinvestigadores.

Fase de desarrollo: en esta fase se adelantó el Marco conceptual y metodológico; se realizaron encuentros para la reconstrucción histórica de las experiencias, se realizaron narraciones de los actores de los procesos. Por medio de procedimientos interpretativos se realizó la periodización y línea de tiempo y el análisis de contexto de las experiencias. Se identificaron los núcleos temáticos o problémicos de las experiencias. Se terminó de procesar la información. Se realizó la escritura de documentos de sistematización por cada experiencia. Esta fase tuvo dos subfases: una de producción de información y otra de análisis y procesamiento de la información.

En los primeros encuentros *in situ* se realizó la formación de coinvestigadores (conocimiento del proyecto, conocimiento acerca de la sistematización), se realizó el primer ejercicio de reconstrucción

histórica y se produjeron las primeras narraciones de cada una de las experiencias.

En los últimos encuentros *in situ* se profundizó la reconstrucción de la historia de la experiencia. Se realizó la periodización y línea de tiempo, se produjo información sobre las acciones y procesos, se realizó el análisis de contexto. Se produjo información sobre los sentidos, para qué la paz, qué se entiende por paz. Se identificaron ejes temáticos o problémicos de las experiencias, por ejemplo, cuidado del ambiente, políticas de tierras, violencia intrafamiliar, autonomía económica, luchas interétnicas por la tierra, cruzados por ejes transversales propuestos en la investigación (intergeneracionalidad). Se realizó la planificación con el equipo del Secretariado, para diseñar conjuntamente la continuidad del proceso: Encuentros Regionales y Nacional.

En la subfase de procesamiento de la información, análisis y escritura se efectuó la triangulación entre diferentes fuentes y se realizó el cruce y contraste con las categorías teóricas de la investigación. En esta subfase se escribieron dos artículos y varias ponencias para eventos nacionales e internacionales.

Fase de socialización e incidencia: en este momento se realizó el plan de socialización, se realizaron las socializaciones parciales, se definieron los instrumentos y mecanismos para la socialización, los eventos, la publicación de libro, el video. La socialización de los avances de la investigación y de los resultados se fue haciendo en diferentes encuentros en las regiones, encuentros con los participantes de cada una de las experiencias, también en encuentros por regionales: Regional Sur, Regional Tolima Grande, Regional Centro; así mismo, fue importante la participación en dos eventos nacionales que congregaban todas las ILP del país.

En estos encuentros fue relevante la participación de los jóvenes con sus expresiones artísticas, *performances*, lo que propició los diálogos intergeneracionales. Las socializaciones sirvieron también para recoger aportes analíticos y llenar vacíos que se tenían en la interpretación de las prácticas y sentidos de paz.

RETOS METODOLÓGICOS

Mencionaré algunos retos que afrontamos en la investigación, aunque considero que será necesaria una mayor reflexión sobre estos:

1) La construcción permanente de acuerdos interinstitucionales y de acuerdos con los grupos de base. 2) El reto de la participación de los miembros de las organizaciones y de la participación en el análisis de la información y de las situaciones. 3) El reto del análisis e interpretación de la información.

El tiempo y las energías del trabajo de la investigación se invirtieron, en gran parte, construyendo conjuntamente (entre las instituciones participantes y los grupos de base) el sentido y los acuerdos operativos de la investigación. Para los investigadores, esto supuso el desarrollo de la capacidad de aprender y escuchar las experiencias, los saberes y las subjetividades de las personas de las organizaciones que participaban en el proyecto. Todo esto incluyó el acompañar los ritmos de trabajo, ajustar las agendas, adaptarnos a los vaivenes de la acción social, lo que significa para las organizaciones abrir sus espacios de encuentro, y para los investigadores asumir el acompañamiento.

El segundo reto requirió pensar y diseñar encuentros con las comunidades, con las organizaciones y con sus líderes, de tal manera que retomaran las trayectorias organizativas, su capital político, sus tiempos y sus urgencias. Los talleres y los encuentros fueron favorecidos por el acumulado organizacional, ya que los miembros de las ILP tenían experiencias muy significativas en la participación de procesos formativos, sabían realizar teatro, juegos, pinturas, carteles y cartografía social. Aún en los procesos analíticos, tenían un acumulado de saber hacer análisis de contexto, de relacionar sus condiciones y situaciones con políticas y elementos estructurales.

El tercer reto es ante todo un reto teórico y epistémico (no se trataba de mirar si la información coincidía con la teoría); para esto se contrastaron informaciones y se vio la necesidad de hacer diálogos entre teorías y hallazgos, entre conceptos y la información producida. Esta contrastación se fortaleció colocando en “juego” con otros académicos la elaboración, por medio de la construcción de artículos académicos y a través de los informes presentados a otros investigadores en el Programa de Investigación de Colciencias.

Fue relevante el desarrollo de la conceptualización permanente sobre categorías como subjetividades políticas, interculturalidad/intergeneracionalidad, enfoques de paz, pero también, como ya se había planteado, el análisis del contexto tanto micro como macro. Esto nos permitió considerar no solo las condiciones estructurales, sino también las potencialidades que tienen las comunidades, la creatividad, la imaginación para construir procesos de paz. De esta forma, los procesos de paz no se pensaron como ausencia de violencia, sino como procesos de construcción de relaciones desde la cotidianidad y desde diferentes temáticas: el cuidado de las semillas, la fiesta, la protección de la niñez y la juventud ante el microtráfico, el cuidado de la naturaleza, la soberanía alimentaria, el reconocimiento de las diferencias culturales, la lucha contra la estigmatización, el género, la memoria histórica y la autoestima.

ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS³

En la presente investigación fue esclarecedor retomar las reflexiones de Arendt (2009) sobre la acción política para comprender las prácticas y los sentidos de paz de las ILP y los Grupos Sembradores de Paz, GSP, promovidos por el SNPS. Para esta autora, la violencia es la negación de la política, es el silenciamiento de la palabra y del encuentro entre las personas plurales; la acción es fundamentalmente el encuentro entre diferentes, es la posibilidad de creación o de fortalecimiento de los espacios públicos.

Las ILP y los GSP han permitido que estos sujetos que se interrelacionan salgan de su mundo privado y constituyan un espacio público para la discusión política (sobre el futuro de sus comunidades) y la elaboración de propuestas para transformar su realidad, enfrentar sus problemas y sus diferencias. Prácticas como el análisis del contexto y el reconocimiento sobre las problemáticas históricas que afectan la vida de los sujetos participantes son clara muestra de la capacidad de reflexión y de conciencia histórica del contexto como elementos claves de una subjetividad política.

En términos de Alvarado, Patiño y Loaiza (2012), estas prácticas desarrollan la subjetividad política:

3. Ver artículos: Posada-Escobar, J. J., Briceño-Alvarado, P. del P. y Santacoloma-Alvarán, J. (2016). Posada-Escobar, J. J., Briceño-Alvarado, P del P. y Munar-Moreno, Y. A. (2017).

Así, asumimos la subjetividad política como la construcción intersubjetiva de la pluralidad humana, expresada en las múltiples formas de ser, significar, comprender, hacer, aparecer y enunciar el mundo; como construcción humana del ser con otros en el mundo. La subjetividad política sólo tiene lugar en el entre nos, pues el proceso de distinguirse, apropiarse y posicionarse como ser único, con pensamiento y acción auténtica [*sic*], es decir, como sujeto político, sólo es posible cuando se reconoce al otro como un igual en poder de creación. (Alvarado, Patiño y Loaiza, 2012, p. 859)

En esta investigación encontramos que las ILP y GSP han generado procesos de reconciliación y de reconstrucción del tejido social en comunidades muy fragmentadas por la estigmatización, por las múltiples violencias que han sufrido, estos procesos son un elemento de las acciones colectivas.

Podemos relacionar los sentidos de paz construidos en las ILP con las ideas de Lederach (pensador que ha inspirado elementos de la metodología con las que actúan las ILP promovidas por el Secretariado Nacional de Pastoral Social), sobre la importancia de la construcción de las relaciones: “La construcción del cambio social es comprender que el cambio constructivo, quizás más que cualquier cosa, es el arte de tejer estratégica e imaginativamente redes relacionales a través de espacios sociales en escenarios de conflicto violento prolongado” (Lederach, 2006, p. 131).

Ahora bien, en relación con las subjetividades, Torres (2009) afirma que mediante estas las personas y los colectivos crean y transforman sus realidades. En las experiencias objeto de estudio logramos identificar cómo los sentidos, en cuanto a la construcción de paz, se expresan a su vez en acciones colectivas. De ahí que los saberes y las creencias de los miembros de las ILP y GSP se hacen visibles de distintas formas en sus prácticas.

Para las comunidades con las que se realizó el proyecto de investigación, la paz requiere una mirada que supere el lente antropocentrista y, por ende, contempla la necesidad de cuidar el equilibrio ecológico mediante propuestas de agricultura orgánica y del cuidado de las fuentes hídricas. En este sentido, se encuentra sintonía con los planteamientos de Vicent Martínez (2001), quien se refiere a la perspectiva ecológica como un aspecto en gran medida invisibilizado en la construcción de paz, y la de Leonardo Boff (2004), cuando

afirma que no existe la paz sin la búsqueda de una justa medida en el sentir de la tierra.

Un aspecto central de las relaciones supone la interacción constante entre generaciones coexistentes (intergeneracionalidad); tal es el caso de algunas de las experiencias promovidas por el SNPS para la construcción de paz, en donde se vinculan varias generaciones de niños, niñas, jóvenes y adultos hombres y mujeres en pro de objetivos comunes, interactuando desde su mirada del mundo con el fin de consolidar y constituir propuestas para la paz.

En la sistematización sobre la experiencia de las ILP y de los GSP se han podido constatar diferentes tipos de relaciones intergeneracionales: hay una preocupación permanente de las personas adultas por los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de sus comunidades ante los peligros que los acechan (consumo de sustancias psicoactivas, ser reclutados por pandillas o grupos armados) y esto los lleva a realizar acciones de prevención como la creación de grupos culturales (danzas, música), creación de campeonatos y equipos deportivos.

En otras ILP, la comprensión sobre el fenómeno de la violencia intrafamiliar ha suscitado la movilización, la denuncia y la creación de estrategias para la eliminación de estos comportamientos violentos. Así, un hecho que tradicionalmente ha sido considerado del ámbito familiar, emerge como acción política.

En consonancia con lo anterior, los jóvenes del *Colectivo sin fronteras* de Bogotá llevan a cabo diversos *performances* y otras acciones de expresión artística, donde logran cuestionar los estereotipos de género. Estas actividades se constituyen en factor de cohesión grupal en torno a creencias alusivas a una sexualidad libre y responsable, en la que el compromiso con nuevas masculinidades se expresa en actitudes visibles de sus integrantes, y en indicadores como la reducción del embarazo adolescente en la institución educativa. Es así como en las ILP se promueve el despliegue de capacidades; según Vicent Martínez (2001), todos “somos competentes, tenemos capacidades y poderes para hacer las paces, transformar los conflictos y abordar las diferentes formas de exclusión y marginación” (p. 113).

Desde los estudios para la paz, podría decirse que las distintas iniciativas planteadas corresponden a experiencias de *paces imperfectas* (Muñoz, 2001), en tanto dan cuenta de múltiples espacios donde

surgen gestos y acciones para la transformación pacífica de los conflictos, teniendo en cuenta que una gran mayoría de estas prácticas se encuentran situadas en contextos históricamente calificados como violentos.

Los sentidos y las prácticas de las ILP y GSP podrían relacionarse con las tramas de construcción de las subjetividades políticas (Alvarado et al., 2008), en cuanto formulan y trabajan por unas utopías o sueños deseados, generan procesos de reflexividad sobre las causas de las situaciones sociales que viven y que han propiciado las violencias, y hacen visible el reconocimiento de los otros como elemento central de su formación ética. También promueven la construcción de espacios públicos para hablar y discutir sus necesidades e intereses, y la interlocución con las diferentes formas de la institucionalidad para exigir sus derechos.

Los grupos han realizado procesos de formación y prácticas con el fin de crear opinión pública e incidir en actores políticos e instituciones locales, para que sus derechos (salud, agua, recreación, educación, empleo y participación) sean ejercidos.

Las experiencias analizadas tienen que ver con lo político, expresado en las luchas sociales; se vive en el conflicto, en medio de una sociedad en la que la desigualdad y segregación generan una conflictividad permanente y en la que el conflicto armado sigue produciendo sus efectos e imbricaciones con las otras formas de violencia.

Podríamos decir que en las ILP y GSP las subjetividades políticas se construyen en el movimiento de tensiones: entre lo social y lo político, entre los prejuicios frente a la política y la necesidad de reconocer que su acción es política, entre la política y lo político, y entre las condiciones de miedo e inseguridad que históricamente se han vivido en este país, en medio de un conflicto armado prolongado, y las posibilidades que se han abierto con la mesa de negociación. Las ILP se mueven en tensiones cotidianas de reconciliación, encuentro, pero también de resistencia y de incidencia en las decisiones políticas.

Las experiencias de paz objeto de estudio realizan acciones con la orientación y la puesta en práctica de la Estrategia Metodológica del SNPS. Un elemento central, tanto del accionar de las experiencias como de la estrategia metodológica de transformación social, es el desarrollo de la capacidad de imaginación de futuros mejores para

las comunidades, lo que coincide con el planteamiento de Zemelman (2004) acerca de la importancia de la construcción de proyectos colectivos.

En síntesis, los elementos centrales de este dispositivo son dos: uno, la conformación de grupos de formación y de acción (los Equipos Levadura, EL) que impulsan las ILP, los procesos de formación permanente de animadores y de las personas que conforman el EL (les permite ver, analizar la realidad, expresarse, narrarse, sentirse sujetos de derechos). Dos, el hacer pensar y construir una propuesta de futuro o de sueño deseado (se desarrolla la imaginación y la confianza de que se puede cambiar), a través de una matriz con varios niveles: la acción con la comunidad y la creación de relaciones, la acción e incidencia en la institucionalidad, la acción que busca la transformación social.

REFERENCIAS

- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43.
- Alvarado, S., Patiño, J. y Loaiza, J. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 855-886.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Balbi, J. (2004). *La mente narrativa. Hacia una concepción postracionalista de la identidad personal*. Buenos Aires: Paidós.
- Berger, P. y Luckman, T. (1983). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano. Compasión por la tierra*. Madrid: Trotta.
- Cendales, D., Mariño, G. y Posada, J. (2004). *Aprendiendo a sistematizar*. Bogotá: cosude.
- Díaz, A. y Alvarado, S. (2009). La producción de conocimientos sobre subjetividad política desde los jóvenes: aportes conceptuales y metodológicos [Entrevista]. *Cuadernos del Cendes*, 26 (70), 127-140.
- Gergen, K. (2006). *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo*. Barcelona: Paidós.

- Ghiso, A. (2000). *Potenciando la diversidad*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- González, F. (2004). La crítica en la psicología social latinoamericana y su impacto en los diferentes campos de la psicología. *Revista Interamericana de Psicología*, 2 (38), 351-369.
- Jáidar, I. (Comp.) (2003). *Tras las huellas de la subjetividad*. Ciudad de México: UAM.
- Larrosa, J. (2007). Narrativa, identidad y desidentificación. En J. Larrosa, *La experiencia de la lectura*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana: La dimensión subjetiva de la política*. Buenos Aires: Editores independientes.
- Lederach, J. (2007). *La imaginación moral: El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bilbao: Bakeaz/GernikaGogoratz.
- Maffesoli, M. (2004). Yo es Otro. En M. C. Laverde, G. Daza y M. Zuleta, *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas* (pp. 21-30). Bogotá: Universidad Central, druc, Siglo del Hombre.
- Martínez, M. C. y Cubides, J. (2012). Acercamientos al uso de la categoría de 'subjetividad política' en procesos investigativos. En: C. Piedrahita, Á. Díaz y P. Vommaro (Comps.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 169-189). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Clacso.
- Martínez, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.
- Muñoz, F. A. (Ed.). (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.
- Mendoza, N. y Torres, A. (2013). La sistematización de experiencias en educación popular. En L. Cendales, M. Mejía y J. Muñoz (Eds.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (pp. 155-184). Bogotá: Desde Abajo.
- Posada-Escobar, J. J., Briceño-Alvarado, P. del P. y Santacoloma-Alvarán, J. (2016). Subjetividades políticas de paz en experiencias del Secretariado Nacional de Pastoral Social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 163-175.
- Posada-Escobar, J. J., Briceño-Alvarado, P. del P. y Munar-Moreno, Y. A. (2017). Análisis de experiencias y dispositivos en construcción de paz desde una perspectiva intergeneracional-intercultural. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 505-517. [Ver Informe final presentado a Colciencias, febrero de 2016.]

- Ramírez, J. (2009). Producción de conocimientos pedagógicos desde y sobre las experiencias educativas [Lectura introductoria]. Módulo: *Sistematización de Experiencias: Posibilidad de producción de conocimientos teórico-prácticos*. Maestría en Desarrollo Educativo y Social, Cinde, UPN.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Secretariado Nacional de Pastoral Social (s. f.). *Estrategia de Intervención del Secretariado Nacional de Pastoral Social*. Documento de trabajo.
- Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas. Reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes*, 13, 5-15.
- Torres, A. (2009). Acción colectiva y subjetividad. Un balance desde los estudios sociales. *Folios*, 30, 51-74.
- Zemelman, H. (2004). En torno de la potenciación del sujeto como constructor de historia. En M. C. Laverde, G. Daza y M. Zuleta, *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas* (pp. 91-104). Bogotá: Universidad Central, DIUC, Siglo del Hombre.

Relectura de políticas. Presupuestos investigativos¹

René Guevara Ramírez

INTRODUCCIÓN

Lo texto tiene como propósito señalar un momento durante el cual se configura una ruta encaminada a volver sobre lecturas realizadas a propósito de políticas de educación superior en Colombia, inscritas dentro de las políticas latinoamericanas. De allí que el segundo componente del título remita a “Presupuestos investigativos” que han sido acumulados por el Grupo de Investigación del cual participa el autor en la UPN (Guevara, 2009, 2013, 2014, 2017; Téllez y Guevara, 2016a, 2016b, 2017).

Por ende, la exposición será ocasión, *primero* para indicar trazos del proceso configurativo del Grupo Politia, que han quedado ampliamente desplegados en otro texto de reciente publicación (Guevara y Téllez, 2018) amparados, a su vez, en la posibilidad de acumular un conjunto de resultados cuya integración favorecería en el

1. Este texto dialoga con otras producciones del Grupo de Investigación Politia en la UPN, particularmente con el texto publicado por el Departamento de Publicaciones de la UPN titulado “Una apuesta situada: la educación superior como objeto de investigación” (Guevara, R. y Téllez, S., 2018) en donde han quedado resituados varios análisis expuestos en esta charla del DIE-UPN.

mediano plazo realizar planteamientos consistentes sobre (y dentro de) un campo de investigación que en otros países se encuentra bien consolidado.

En *segundo* lugar, presentaremos un primer esbozo de otro texto en elaboración titulado *El Estado según Bourdieu*,² intentando ubicar allí más que a un autor, una perspectiva teórico-metodológica denominada desde hace varias décadas como relacionismo metodológico. En su momento desplegaremos algunas de sus implicaciones para identificar allí la problemática teórica que circunscribiría nuestras apuestas de investigación sobre políticas, ya que para dialogar (absteniéndonos de repetir o replicar) con enfoques clásicos del análisis de políticas, hemos asumido el reto de reconocer en su dimensión la referida perspectiva como tránsito para el estrechamiento de vínculos con otros autores situados en similar apuesta (relacional). Cuando se trasciende el manual y se asume la fuente teórica primaria, se activaría aquella capacidad de asombro que nos acompañaría respecto del universo allí contenido y soslayado por la “manualización” teórica y metodológica.

En *tercer* lugar, serán observadas las correspondientes posiciones (y posicionamientos) constitutivas de un espacio de posibilidades para investigar sobre políticas de educación superior, ya que las políticas, en última instancia, remitirían a decisiones públicas (sean tomadas o no). Veremos que los lugares ocupados estarían especificados por la discordancia. Para tal efecto, echaremos mano de los planteamientos de una especialista venezolana sobre políticas de educación superior quien tipificaría las referidas posiciones y posicionamientos, aunque se expresaría de otra manera.

Ahora bien, investigar sobre el mundo de lo social y sobre prácticas específicas, en nuestro caso sobre prácticas políticas y de políticas, no sería un asunto *ex nihilo*, no sería un asunto que “emergería” de la nada. La expresión completa sería *ex nihilo nihil fit* (“de la nada, nada adviene”), dirían los gustosos de estas expresiones. En efecto, en el campo (social), planteado por Bourdieu en su ponencia de 1976 titulada “Algunas propiedades de los campos” (2003, p. 112), afirmará que un campo correspondería a un “(...) espacio estructurado de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición

2. Así se tituló un seminario realizado en el DIE-UPN y en la MAE-UPN en 2017-II.

en estos espacios, y que pueden ser analizadas independientemente de las características de sus ocupantes (...);³ en dicho campo otros anteceden los asuntos que nos interesa investigar y muchos más (o menos) ocuparían lugares simétricos o concomitantes con nuestras inquietudes allende la geografía de los investigadores.

Ubicados en el espacio de la producción de conocimiento —que no en el del adoctrinamiento en donde las certezas, creencias e ideas consagradas desplazarían y anularían las reales posibilidades de conocer, interrogar, preguntar— habríamos de reconocer que, si nos anteceden, correspondería, eso, reconocerles en las posibilidades de un diálogo que implicaría, posiblemente, refutar, confrontar, complementar, controvertir, replicar, extender... de hecho, esto participaría de una de las clásicas controversias interesadas de aquellos que confrontarían a las ciencias sociales, y a quienes se ampararían en ellas para investigar con otras denominaciones, así sea sublimándolas: “¿qué es eso que ustedes hacen?” “¿Qué tipo de “conocimiento” configurarían?” “¿Es conocimiento?”.

En tal sentido, y para nuestras cuentas, referiremos lo propio de la clásica producción investigativa de Ricardo Lucio y Mariana Serrano (Lucio y Serrano, 1992) a propósito de las políticas de educación superior en nuestro país. Algunos, por desconocimiento, considerarían que su investigación quedaría limitada a dicho texto clásico. Por el contrario, dicho texto sería uno dentro del conjunto de publicaciones de su autoría desde la década de los ochenta, especialmente,

175

3. Digresión. La apuesta relacional en Bourdieu remitiría a trabajar con conceptos abiertos. Algo, quizás, distante de algunas de nuestras tradiciones, en donde se operaría con conceptos cerrados definidos previamente por el investigador en los comienzos de su trabajo de investigación. Conceptos cerrados tipo RAE-DLE haciéndolos estáticos, en lugar de intentar pensar desde y con los conceptos durante el proceso de investigación y construcción de los objetos de investigación consecuentes.

Dicho esto, la cita de 1976 debería ser comparada, entre otras, con aquello que Bourdieu planteara sobre el campo en su versión transformada, contenida en las Reglas del Arte, capítulo 2, subtítulo “Algunas propiedades generales de los campos de producción cultural” (p. 318). Allí anota que un campo correspondería a una “(...) estructura de relaciones objetivas entre las posiciones que en él ocupan individuos o grupos situados en situación de competencia por la legitimidad (...)”. Como se observa, pasaríamos de un “espacio estructurado de posiciones...” a “... estructura de relaciones objetivas entre las posiciones...”. Más que cambios “semánticos”, corresponderían al robustecimiento consecuente con la problemática teórica que circunscribiría su ruptura con otras comprensiones sobre el mundo social. De hecho, desde el libro *La reproducción* (1970) él no se expresaría en términos de “la sociedad”; más bien hablaría de “(...) formación social (...) entendida (...) como sistema de relaciones de fuerza y de significado entre grupos o clases (...)” (p. 46).

los de Ricardo Lucio sobre la educación superior y las universidades públicas en nuestro país.

Por último, ofreceremos breves resultados (preliminares) de proyectos de investigación en los cuales hemos participado, con miras a situar el objeto de investigación en su construcción.

PRELIMINARES SOBRE “EL ESTADO SEGÚN BOURDIEU”

Notas sobre la recepción de una perspectiva investigativa

Hablar, pensar, situar la política o realizar análisis sobre políticas implicaría un esfuerzo (además de recomendación metodológica) por desnaturalizar las comprensiones que sobre el particular poseemos y nos poseen. Llevamos y nos llevan. Igual sucede con un autor muy “conocido”, como él mismo expresara, posiblemente, más por los títulos de sus producciones que por la puesta en operación de su perspectiva teórico-metodológica.

Si bien no son reconocibles o identificables en nuestro espacio nacional estudios sobre la recepción de los trabajos investigativos de Bourdieu, podríamos echar mano de algunas conclusiones expuestas por Denis Baranger (2008) y Ana Teresa Martínez (2007b), quienes, junto con su connacional, Alicia Beatriz Gutiérrez (2005), configurarían un conjunto clave de argentinos especializados en la referida apuesta investigativa; los dos primeros ofrecen trabajos sobre la recepción de Bourdieu en Argentina. Baranger adiciona Brasil.

Martínez expresa algunas claves sobre la relación entre producción y recepción de la obra de Bourdieu. Para la primera, se trabajaría el texto de ella misma (Martínez, 2007a), en donde reconstruye el universo teórico de Bourdieu puesto en relación con las condiciones de posibilidad constitutivas de su progresiva construcción. Si bien sería un texto *denso* para “legos”, tendría la virtud de suministrar herramientas para comprender el universo teórico con sus implicaciones prácticas alejado del estilo manual.

En cuanto a la recepción, dos anotaciones, entre muchas más suministradas por la referida investigadora. La primera, evitar involucrarse en una relación con dicha perspectiva que implicase un tratamiento tipo moda, veneración o, quizás, demonización. Más bien,

usarla para (incrementar) el conocimiento sobre el mundo social. En el caso argentino, rememora, habría que:

(...) esperar a completar las traducciones mayores y será necesario superar el momento de la moda y las afiliaciones “por o contra”. En la medida en que se afirme una tranquila posesión de esta herencia, y en que acudamos a ella más para usarla que para venerarla o demonizarla, nos será posible aprovechar sus herramientas para una tarea más útil y más fecunda: conocer mejor nuestros procesos sociales. (2007b, p. 30)

La segunda anotación quedaría circunscrita a un análisis de la autora en donde expresaría que la “(...) multiplicación de sus intervenciones políticas (...)” favorecerían momentos de internacionalización y progresivo reconocimiento de dicha perspectiva; no obstante,

Esta presencia múltiple no garantiza sin embargo que su trabajo sea leído, profundizado y, sobre todo, utilizado para resolver problemas de comprensión e interpretación del mundo social. Más bien, si tenemos en cuenta la novedad y el carácter disruptivo de sus ideas centrales, y el modo de exposición de sus trabajos, de lectura intencionalmente compleja, donde la teoría no aparece explicitada por separado de sus aplicaciones empíricas sino en forma de digresiones epistemológicas y teóricas en el interior de aquéllas, podríamos sospechar que la “escolarización” y la “moda” Bourdieu juega más bien en contra de una apropiación rigurosa y productiva de su herencia intelectual.

La cita ritual, la lectura rápida, la utilización generalizada de un vocabulario técnico vaciado de sus intenciones teóricas de fondo, unido al descuido de algunas traducciones, conspiran contra la posibilidad de una recepción fecunda, que no congele sus aportes en la construcción de una ortodoxia repetitiva y estéril, ni los banalice disolviendo la especificidad de las preocupaciones teóricas, sociales y ético-políticas que presidieron la elaboración de sus conceptos y el modo como los ponía en juego. Para perfilar las condiciones de posibilidad de un uso fecundo de su legado, como en el caso de cualquier otro gran sociólogo, nos parece útil realizar una serie de operaciones intelectuales referidas a la reconstrucción de las condiciones de producción de su teoría, así como de las de la recepción de su trabajo. (2007b, p. 12)

En tal sentido, suministra algunas observaciones sobre la posición de lector y las, nuevamente, condiciones de posibilidad para realizar una lectura favorable a su comprensión:

Las operaciones intelectuales en juego en cada acto de lectura (...) se inscriben cada vez en un entramado de pre-percepciones, anticipaciones de sentido (...) la historia social del lector, las certezas ignoradas de la disciplina y la tradición intelectual desde donde se lee, tanto como las circunstancias precisas de la lectura, individuales y sociales, inscriptas siempre en un juego de fuerzas y tomas de posición relativas unas a otras.

Leer sociológicamente a un sociólogo, entonces, requerirá en primer lugar, una operación de descentramiento del propio yo social por la reflexión sobre la propia historia social de lector o lectora, al tiempo que un esfuerzo de reconstrucción de las condiciones de producción y de acceso al discurso que se intenta comprender (...). (2007b, p. 12)

Por su parte, Baranger (2008) indicará la presencia de “(...) diferentes modalidades de apropiación (...)” ya que, si bien en Brasil la apropiación de la perspectiva de Bourdieu se daría en “(...) el marco de ámbitos disciplinares más sólidamente constituidos (...)” en Argentina, hacia los años ochenta, la primera identificación sería como estructuralista y luego como althusseriano. En los noventa “(...) comienza a ser utilizado más sistemáticamente como un instrumento de investigación” (p. 15).

Así las cuentas, las posibilidades de apropiación de un autor ubicado en el campo de las ciencias sociales, como el que aquí comentamos, entre otros más con perspectiva relacional, estaría directamente vinculado con los momentos específicos o grados de consolidación de la institucionalización de dicho campo disciplinar. Un estudio análogo al de Baranger observando, en principio, los programas curriculares de las carreras ubicadas en el campo de las ciencias sociales, además de otras fuentes de información, contribuirían a establecer cómo se incorporaría en nuestro espacio nacional y sus niveles de apropiación, comprensión y puesta en “operación” en el entendimiento y explicación de diferentes asuntos sociales.

A su vez, lo que antecede constituye condición académica e institucional vinculable con las propias condiciones de quienes lo leen, en el entendido de comprenderlo desde la perspectiva que

suministra. Como expresara Baranger, en tanto que estructuralista-constructivista, sería susceptible de lecturas reductoras, haciéndolo hablar desde uno de los polos analíticos que él supera a partir de su relacionamiento.

Relacionalismo metodológico

La perspectiva de investigación en Bourdieu sería una apuesta teórico-metodológica con implicaciones epistemológicas que terminaría siendo reconocida, varias décadas después, como relacionalismo o método relacional, encaminado a identificar y superar oposiciones mediante la construcción de objetos de investigación consecuentes con problemáticas teóricas específicas y significables desde el conjunto de relaciones contributivas a su comprensión.

En *El sentido práctico* (1980), al recordar, reelaborar y renovar sus apuestas teóricas acumuladas sobre el conocimiento sociológico *summa* su perspectiva como un *modo de pensamiento relacional* "... que conduce a caracterizar todo elemento por las relaciones que lo unen a los otros en un sistema, y de las que obtiene su sentido y su función" (1980, p. 13).

Con ello, pone en perspectiva tres principios de la teoría del conocimiento (sociológico) entendido como "(...) sistema de principios que definen las condiciones de posibilidad de todos los actos y todos los discursos propiamente sociológicos (...)" (1973, p. 16): primero, el sentido de las acciones... es relacional; segundo, el ámbito de las relaciones sería resultante de condiciones y posiciones; tercero, dichas relaciones serían sociales y tendrían historia.

Si bien esta perspectiva ampararía sus apuestas investigativas, interesaría situarla en tanto que la misma favorecería comprender su perspectiva de análisis. Un ejemplo de ello estaría en las observaciones que hiciera, a través de diferentes medios académicos (conferencias, artículos, ponencias, entre otros), situando la oposición compuesta por la denominada *teoría teorícista* y la *metodología empirista* signada, a su vez, por una de sus clásicas expresiones: "la teoría sin investigación empírica está vacía, la investigación empírica sin teoría está ciega" (1973, p. 66), luego, axiomáticamente, sería una investigación ciega y vacía.

La cuestionada teoría teoricista correspondería a una “(...) compilación escolástica de teorías canónicas (...) con discurso profético o programático cuya finalidad se agota en sí mismo, y que resiste y vive de la confrontación con otras (teóricas) teorías” (p. 65). Por su parte la “metodología” correspondería a una “(...) suma de preceptos (también) escolásticos y recetas técnicas cuyo formalismo⁴(...) a menudo está más próximo a la lógica de un ritual mágico que a la de una ciencia rigurosa (pp. 65-66).

De esta manera, la perspectiva relacional asumida como enfoque teórico-metodológico en progresivo robustecimiento, implicaría establecer cuatro momentos en nuestro trabajo de investigación: 1) realizar una problematización teórica que circunscribiría 2) la construcción de objetos investigación, mediante 3) la especificación de un espacio de posibilidades que le permita al investigador ejercer su 4) reflexividad, esto es, *objetivar científicamente al sujeto de la objetivación*: explicitar, para controlar, la relación que el investigador tendría con el objeto en su esfuerzo por conquistarlo, construirlo, comprobarlo (Bourdieu, 1970).

La problematización teórica y la construcción del objeto de investigación irían de la mano en la cimentación del espacio de posibilidades implicadas en la construcción del lugar en donde quien investiga se ubicaría para dialogar explicitando su relación con el objeto de investigación mediante prácticas de reflexividad.

NOTAS SOBRE UNA PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

Situados los anteriores elementos, y previo a una primera inserción en el *modelo* bourdiano *sobre el Estado* —así expresado por el autor—, habría que referir algunos componentes de su apuesta teórico-metodológica con las correspondientes implicaciones epistemológicas, regularizables a partir de dos publicaciones de investigaciones que versarían sobre la relación entre el Estado y el campo del poder (*La nobleza de Estado*) así como entre el Estado y la política de vivienda en la Francia de los años setenta (*Estructuras sociales de la economía*).

4. Formalismo: acoplamiento de fórmulas adecuadas para *informar* cualquier experiencia (Bachelard citado por Bourdieu, 1973, pág. 311).

En *La nobleza de Estado* (2013, p. 13) expresaría⁵ que:

(...) la sociología se atribuye como fin develar las estructuras más profundamente ocultas de los diferentes mundos sociales que constituyen el universo social, y también los “mecanismos” que tienden a asegurar su reproducción o su transformación [*vía estructuralista*]. Sin embargo (...) semejante exploración de las estructuras objetivas es también, y en ese mismo impulso, una exploración de las estructuras cognitivas que los agentes involucran en su conocimiento práctico de los mundos sociales así estructurados [(y que)... emplean en las acciones y en las representaciones por cuyo intermedio construyen la realidad social y negocian las condiciones mismas en que se efectúan sus intercambios comunicativos] [*vía constructivista*]: existe una correspondencia entre las estructuras sociales y las estructuras mentales, entre las divisiones objetivas del mundo social —especialmente en dominantes y dominados dentro de los diferentes campos— y los principios de visión y de división que los agentes les aplican.

Por su parte, en *Estructuras sociales de la economía* (2001b, p. 33) expresaría que su análisis⁶

(...) debe consagrarse a describir la estructura del campo de producción y los mecanismos que determinan su funcionamiento (o sea: estructuras y mecanismos, luego, “vía estructuralista”)... y también la estructura de la distribución de las disposiciones económicas y, más especialmente, de los gustos en materia habitacional (en tanto que “vía subjetivista”); sin olvidar establecer, mediante un análisis histórico, las condiciones sociales de la producción de ese campo particular y de las disposiciones que en él encuentran la posibilidad de realizarse más o menos completamente.

A propósito del análisis histórico, previamente referido, en *La nobleza de Estado* señalará que el

(...) análisis de las estructuras y de los “mecanismos” cobra plena fuerza explicativa y verdad descriptiva tan solo porque incluye los logros del análisis de los esquemas de percepción, de apreciación y

5. La cita ha sido modificada ligeramente como recurso didáctico insertando (en corchetes y cursiva) en el párrafo algunas expresiones ubicadas, en el texto original, más adelante, a propósito del mismo asunto.

6. Aquí los paréntesis son del redactor no de Pierre Bourdieu.

de acción que los agentes... ponen en funcionamiento en sus juicios y en sus prácticas (...). (2013, p. 14)

Y anota enseguida que:

(...) el análisis de los actos de construcción que los agentes efectúan tanto en sus representaciones como en sus prácticas no cobra pleno sentido si no se impone detectar también la génesis social de las estructuras cognitivas que ellos involucran. Con este proceder, y aunque también se fije como proyecto aprehender las formas sociales *a priori* de la experiencia subjetiva, se aparta de todos los tipos de análisis de esencia... sin duda, entran en luchas y en transacciones que pretenden imponer su visión, pero siempre lo hacen con puntos de vista, intereses y principios de visión determinados por la posición que ellos ocupan en el mundo mismo que se proponen transformar o conservar. (p. 14)

Hasta aquí, ¿qué tendríamos? Apuestas conceptuales con implicaciones epistemológicas: *estructuras* (objetivas, sociales, cognitivas, mentales), *estructuralista*, *constructivista*... *divisiones objetivas*... A su vez, una tensión entre las mismas resuelta mediante la concordancia estructural (“correspondencia entre estructuras sociales y estructuras mentales, entre divisiones objetivas del mundo social y principios de visión y de división que los agentes les aplican”, Bourdieu y Wacquant, 2005). También tendríamos análisis histórico (génesis), relaciones, superación del esencialismo, transformación, conservación, entre otros.

Brevemente, la perspectiva relacional en Bourdieu plantearía el reconocimiento de una doble existencia de lo social (cuerpo-mente), luego implicaría una doble construcción (del objeto de investigación) a fin de realizar una doble lectura. De allí que convendría resituar información del autor con miras a comprender, o al menos intentarlo, su imbricación teórico-metodológica.

Bourdieu indicará que, luego de su ruptura (en los setenta) con el estructuralismo estilo Ferdinand de Saussure y Claude Lévi-Strauss, con estructuralismo se referiría a “(...) la existencia en el mundo social, y no solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mito, etc., de estructuras objetivas, independientes de la conciencia y

la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o coaccionar sus prácticas y representaciones(...)" (1987, p. 127).

Ahora bien, dicho planteamiento sería concomitante con la denominada por él mismo, perspectiva objetivista, esto es, citando a Durkheim, que se podrían "(...) tratar los hechos sociales como cosas (...)" "(...) y dejar así de lado todo lo que deben al hecho de que son objeto de conocimiento —o de desconocimiento— en la existencia social (...)" (1986, p. 128).

El constructivismo remitiría a una

(...) génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo *habitus*, y por otra parte, estructuras, en particular de lo que llamo campos y grupos, especialmente de lo que se llama generalmente las clases sociales (...). (p. 128)

La traducción subjetivista de esta perspectiva la expresaría de la siguiente manera: "(...) reducir el mundo social a las representaciones que de él se hacen los agentes, consistiendo entonces la tarea de la ciencia social en producir un "informe de informes" (...) producidos por los sujetos sociales (...)" (p. 128).

La superación de esta oposición implicaría una "(...) relación dialéctica (...)" que sería realizable mediante una esquemática de sus planteamientos:

a. "(...) las estructuras objetivas (...) [del] (...) momento objetivista (...) son el fundamento de las representaciones subjetivas y constituyen las coacciones estructurales que pesan sobre las interacciones (...)"'. Así, "(...) la sociología es una topología social, un *analysis situs* (...) un análisis de las posiciones relativas y de las relaciones objetivas entre esas posiciones (...)"'.

b. "(...) esas representaciones también deben ser consideradas si se quiere dar cuenta (...) de las luchas cotidianas, individuales y colectivas, que tienden a transformar o conservar esas estructuras (...)"'.

c. "(...) los puntos de vista son aprehendidos en tanto tales y relacionados con las posiciones en la estructura de los agentes correspondientes (...)"'.

Una expresión burlona diría: “no aclare, que oscurece”. En breve, se podría referir que la oposición en los modos de conocer implicados en la tensión objetivismo-subjetivismo tendría una traducción teórica en Bourdieu mediante las nociones de campo y *habitus*, tomando precauciones para no deslizarse hacia el sustancialismo, sobre el cual él mismo precaviera, mediante el cual algunos quisieran expresar: “he ahí el campo, el *habitus*”⁷.

A su vez, dicha perspectiva teórica implicaría reconocer otras nociones como la de capital, clave en la construcción y comprensión de mundos sociales, denominados campos, y vinculada estrechamente con la noción de *illusio* (interés, inversión, pulsión) y completada con las nociones de *habitus* y estrategia.

El relacionalismo teórico-metodológico en Bourdieu, entonces, suministraría claves para comprender sus modos de conocer y construir consecuentes objetos de investigación. En nuestro caso interesaría el Estado y sus políticas, por ende, habría dos entradas para establecer cómo sería analizado desde esta perspectiva: la violencia simbólica y el capital.

NOTAS SOBRE EL ESTADO SEGÚN BOURDIEU

¿Cómo construye o constituye Bourdieu al Estado como objeto de investigación?

Más que una respuesta, para situar un análisis en realización, habría que indicar la manera en que sitúa el asunto, dentro de la significación contenida en su llamado, al expresar que, más que ciencia aplicada, lo suyo sería la construcción de una “sociología del poder” (2013, p. 18) cuyo análisis sobre el Estado remitiría a las apuestas conceptuales previamente referidas.

En efecto, luego de estudiar con profundidad autores y textos clásicos sobre el Estado (historiadores, politólogos, filósofos, juristas y sociólogos) se ampararía, además de en Norbert Elías, en la conceptualización de Max Weber, quien plantearía al Estado como “(...) una comunidad humana que reivindica con éxito el monopolio del empleo legítimo de la violencia física en un territorio determinado

7. Expresión del redactor.

(..)". Bajo esta conceptualización clásica, Bourdieu cobijará la suya ampliándola en sus implicaciones simbólicas y poblacionales: "(...) el Estado (dirá Bourdieu) es una X (por determinar) que reivindica con éxito el monopolio del empleo legítimo de la violencia física y simbólica en un territorio determinado y sobre el conjunto de la población correspondiente" (2002, pp. 99-100).

Si bien el asunto de la violencia simbólica Bourdieu lo ubica como "nuclear" en la acción del Estado, su preocupación por este asunto es primigenia en sus investigaciones. Una primera conceptualización estaría contenida en el texto *La reproducción*, subtulado "Elementos para una teoría del sistema de enseñanza" (1970), el cual, realmente, sería un programa sobre violencia simbólica y no una apología estructuralista sobre la escuela reproductora, tal y como lo referirán, de forma equivocada —según expresiones propias del autor— aquellos especialistas en clasificar autores por su producción intelectual de difícil comprensión. Recordemos las anotaciones previamente comentadas sobre lo indicado por Ana Teresa Martínez.

¿Qué nos dice Bourdieu sobre la violencia simbólica en 1970? Que ella correspondería a "...todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza..." (Bourdieu, 1970, p. 44).

Casi tres décadas después, sobre el mismo asunto, sublimación de la fuerza, expresaría en *La dominación masculina* (1998), que la violencia simbólica consistiría en una

(...) violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento. Esta relación social extraordinariamente común ofrece por tanto una ocasión privilegiada de entender la lógica de la dominación ejercida en nombre de un principio simbólico conocido y admitido tanto por el dominador como por el dominado, un idioma (o una manera de modularlo), un estilo de vida (o una manera de pensar, de hablar o de comportarse) y, más habitualmente, una característica distintiva, emblema o estigma (...). (p. 12)

La violencia simbólica, en tanto que imposición de significaciones, implicaría relación social, una relación de comunicación o

de conocimiento, por tanto de desconocimiento entre dominador-dominado, un ajuste estructural entre las categorías de quienes constituyen dicha relación. De tal suerte que en la construcción de su “Economía de los bienes simbólicos” reafirmaría que

la violencia simbólica se basaría en la sintonía entre las estructuras constitutivas del *habitus* de los dominados y la estructura de la relación de dominación a la que ellos (o ellas) se aplican: el dominado percibe al dominante a través de unas categorías que la relación de dominación ha producido y que, debido a ello, son conformes a los intereses del dominante. (1998, p. 197)

No obstante, habría que interrogar si lo referido sería suficiente para instituir la violencia simbólica. En otras palabras, ¿cómo se instituye dicha violencia? Al respecto indicará que:

La violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (por consiguiente, a la dominación) cuando no dispone, para imaginarla o para imaginarse a sí mismo o, mejor dicho, para imaginar la relación que tiene con él, de otro instrumento de conocimiento que aquel que comparte con el dominador y que, al no ser más que la forma asimilada de la relación de dominación, hacen que esa relación parezca natural; o, en otras palabras, cuando los esquemas que pone en práctica para percibirse y apreciarse, o para percibir y apreciar a los dominadores (alto/bajo, masculino/femenino, blanco/negro, etc.), son el producto de la asimilación de las clasificaciones, de ese modo naturalizadas, de las que su ser social es el producto. (1998, p. 51)

Esta digresión culmina, como apertura del análisis, con algunas previsiones del autor encaminadas a no confundir el uso que sobre lo simbólico se haría desde dicha perspectiva, en tanto que no minimizaría ni la fuerza física, ni su uso en el ámbito de lo estatal, aunque dicha fuerza sería atenuada mediante mecanismos específicos de concentración resultantes en un uso legítimo en manos de las autoridades investidas para tal efecto. Así lo referirá en su análisis sobre la concentración del capital fuerza física, para la experiencia europea. ¿Sucedería así en las naciones resultantes de procesos de emancipación política?

Ahora bien, frente a una eventual comprensión “espiritual” de la violencia simbólica ubicaría “(...) la objetividad de la experiencia subjetiva de las relaciones de dominación (...)” y, ante posibles consideraciones ahistóricas expresaría que la violencia simbólica sería resultante de un “(...) trabajo continuado (...) al que contribuyen unos agentes singulares (...) y unas instituciones (...)” específicas, entre las cuales ubicaría al Estado (1998, p. 50), permitiéndonos retomar el análisis iniciado previamente, preguntando por las condiciones propuestas por Bourdieu para el ejercicio de la violencia simbólica por parte del Estado:

Si el Estado está en condiciones de ejercer una violencia simbólica es porque se encarna a la vez en la objetividad bajo forma de estructuras y de mecanismos específicos y en la “subjetividad” o, si se prefiere, en los cerebros, bajo forma de estructuras mentales, de percepción y de pensamiento. Debido a que es el resultado de un proceso que la instituye a la vez en las estructuras sociales y en las estructuras mentales adaptadas a esas estructuras, la institución instituida hace olvidar que es fruto de una larga serie de actos de institución y se presenta con todas las apariencias de lo natural. (2002, p. 98)

187

Para este momento específico del análisis, habría que dar cuenta de “estructuras y mecanismos” (momento objetivo) y de “estructuras mentales” (momento subjetivo). Allí habría un importante filón para continuar indagando sobre las implicaciones teórico-metodológicas de la perspectiva de Bourdieu y la manera en que resolvería sus vínculos con miras a no dejar abiertas dos rutas paralelas en tanto que su dialéctica favorecería superar dicha tensión, oposición, antinomia. Brevemente, nos interesa *pensar desde y con los conceptos* más que ubicarnos en escenarios repetitivos vacíos de contenido.

Entretanto, aplicando principios del *Oficio de Sociólogo* (1973), planteará que para dar cuenta del Estado como objeto de investigación (momento de ruptura para conquistarlo...) sería necesario reconstruir su génesis ya que

(...) al hacer resurgir los conflictos y las confrontaciones de los primeros comienzos y, con ello, las posibilidades descartadas, reactualiza la posibilidad de que las cosas hayan sido (y sean) diferentes [rompiendo con análisis esencialistas y despejando invariantes] y, a través

de esta utopía práctica, vuelve a poner en tela de juicio la posibilidad por la que, entre todas las demás, se ha optado. (2002, pp. 99-100)

En otras palabras, la reconstrucción histórica apuntaría a identificar “(...) en cada estado sucesivo de la estructura examinada tanto el producto de luchas previas para mantener o transformar esta estructura como el principio —a través de las contradicciones, tensiones y relaciones de fuerza que la constituyen— de las subsecuentes transformaciones (...)” (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 127). Síntesis de su apuesta por relacionar análisis sincrónico con análisis diacrónico.

Una vez realizado el análisis histórico referido sobre el Estado, reconstruyendo la manera en que se concentrarían diferentes tipos de capital (fuerza física/coerción; económico; cultural/informacional, etc.), centrará su atención en el capital simbólico como preámbulo para indicar la traducción conjuntiva de dichos capitales en el denominado capital estatal y, a su vez, en tanto que cada uno circunscribiría su correspondiente campo, ubicaría la elaboración del campo del poder:

La concentración de diferentes especies de capital (que va pareja con la elaboración de los diferentes campos correspondientes) conduce en efecto a la emergencia de un capital específico, propiamente estatal, que permite al Estado ejercer un poder sobre los diferentes campos y sobre los diferentes tipos particulares de capital, en especial sobre las tasas de cambio entre sí (y, con ello, sobre las relaciones de fuerza entre sus poseedores). De lo que resulta que la elaboración del Estado va pareja con la elaboración del campo del poder entendido como el espacio de juego dentro del cual los poseedores de capital (de diferentes tipos) luchan particularmente por el poder sobre el Estado, es decir, sobre el capital estatal que da poder sobre las diferentes especies de capital y sobre su reproducción (particularmente a través de la institución escolar). (2002, pp. 99-100)

Esto por el polo objetivo, mientras que por el subjetivo, el de las estructuras mentales, estructuras cognitivas, habría que referir cuatro análisis por realizar: por una parte, la relación entre fuerza y sentido; por otra, en tanto que son estructuras *contingentes*, tendrían y configurarían historia; asimismo, contribuirían a la configuración de un “sentido común” en donde el Estado tendría una presencia determinante, y, por último, sobre la configuración de prácticas

sociales signadas por “(...) una especie de trascendencia histórica común (...)” (p. 117).

En la primera habría que, previo reconocimiento, superar la denominada oposición fisicalista-semiológica (relaciones de fuerza física vs. relaciones de sentido-comunicación):

Las relaciones de fuerza más brutales son al mismo tiempo relaciones simbólicas (...) los actos de sumisión, de obediencia, son actos cognitivos que (...) ponen en marcha unas estructuras cognitivas, unas formas y unas categorías de percepción, unos principios de visión y de división (...). (2002, p. 116)

De tal suerte que “(...) los agentes sociales construyen el mundo social a través de las estructuras cognitivas (...) susceptibles de ser aplicadas a todas las cosas del mundo y, en particular, a las estructuras sociales (...)” (p. 116).

En tanto que “(...) históricamente constituidas (...)” su “(...) génesis social se puede reconstruir (...)” ya que, como suposición sociológicamente fundada, el Estado estaría “(...) en condiciones de imponer y de inculcar de forma universal (...)” estructuras cognitivas, territorialmente determinadas, constitutivas de “(...) un acuerdo tácito, pre-reflexivo, inmediato, sobre el sentido del mundo, en el que se asienta la experiencia del mundo como «mundo del sentido común»” (2002, pp. 116-117).

Por su parte, en tanto que “(...) estructura organizativa e instancia reguladora de las prácticas (...)” contribuye a la formación de “(...) disposiciones duraderas (...)” mediante “(...) todas las coerciones y (...) disciplinas corporales y mentales que impone uniformemente al conjunto de los agentes (...) impone e inculca todos los principios de clasificación fundamentales (...) y (...) es el fundamento de la eficacia simbólica de todos los ritos de institución (...)” (p. 117).

Finalmente, contribuiría a la *orquestración* de las acciones, según componente definitorio del *habitus* en *El sentido práctico*⁸ (1980) y que, en el análisis sobre el Estado, será “(...) fundamento de una especie de consenso sobre este conjunto de evidencias compartidas que son constitutivas del sentido común.” (2002, p. 117).

8. “(...) colectivamente orquestradas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (...): *El sentido práctico* (1980), p. 86.

Estos trazos observacionales sobre una perspectiva del Estado en términos de su eficacia simbólica en clave relacional, no son concluyentes. Mucho menos, pretenderían exposición teórica; por el contrario, configurarían líneas de una problematización teórica —habría que reiterarlo— en tanto que circunscripción de una ruta dentro del trabajo de investigación. Por una parte, encaminados hacia el establecimiento comprensivo sobre la lógica argumentativa de la perspectiva de investigación asumida y, por otra, estableciendo implicaciones metodológicas enfocadas hacia la correspondiente construcción de un objeto de investigación circunscrito por un espacio de posibilidades que le antecede en su *conquista, construcción y demostración*, según la triple, clásica y referida implicación contenida en el oficio de sociólogo.

*Espacio de posibilidades*⁹

Las universidades públicas,¹⁰ y las políticas dispuestas para su acción institucional, serían abordables desde diferentes posiciones: desde la burocracia, desde la contestación política o desde la investigación. La primera remitiría a la preocupación de burócratas (Weber) de agencias gubernamentales o directivos de las instituciones de educación superior con responsabilidad en la mejora de indicadores.

9. El espacio de posibilidades constituye uno de esos componentes metodológicos en la forma de trabajar de Bourdieu imperceptible para quien tenga certezas y busque en sus publicaciones análisis que reafirmen verdades discursivas. En cambio, al navegar en los meandros de su textualidad se pueden marcar mojones con miras a relacionarlos dentro de su forma de construir objetos de investigación. El espacio de posibilidades consistiría en ello, precisamente, un mojón para regresar en las lecturas e integrarlo con planteamientos contenidos en otras publicaciones y dar cuenta de una herramienta de trabajo.

De tal suerte que el espacio de posibilidades consistiría en el momento de la investigación para construir con quienes dialogar; significaría, también, un “sistema de coordenadas” para establecer qué dicen aquellos que han sido identificados en las posibilidades de interlocución, ¿cómo lo dicen?, ¿desde dónde lo dicen? De esta manera estaríamos “(...) definiendo el universo de los problemas, de las referencias, de los referentes intelectuales (...) de los conceptos (...) para participar en el juego (...)” implicado en el diálogo con aquellos que investigan de manera concordante con la propia apuesta de investigación.

Espacio de posibilidades entendido como *universo de asuntos en discusión, conjunto de elementos constitutivos* de las posibilidades de establecer un diálogo para *tomar posturas* “(...) espacio de posibilidades, que trasciende los agentes singulares, funciona como una especie de sistema de coordenadas común que hace que, incluso cuando no se refieren conscientemente unos a otros (...) se sitúen objetivamente unos respecto a otros”. Planteamiento que operaría para quienes participen dentro de un mercado de bienes simbólicos (2002, pp. 53-54).

10. Resituamos aquí argumentaciones construidas e incluidas en los proyectos de investigación del Grupo Politia (Guevara, 2013).

Estas posiciones, caracterizadas por García (2000), serían adicionadas, para la experiencia latinoamericana, con la presencia de organismos internacionales y regionales, que operarían con la anuencia de funcionarios gubernamentales que centrarían su interés en la relación educación y desarrollo.

A esta tipología se sumaría la inveterada presencia política, en las universidades públicas, de quienes considerarían que “compromiso” en el espacio político de las universidades públicas correspondería a la contestación como sinónimo (reduccionista) de crítica. Herencia situada y fechada de académicos universitarios que participarían de militancias políticas encaminadas a convertir las universidades públicas en arena de confrontación con el Estado, precisamente, para transformar al Estado.

En los cuatro casos, si bien las decisiones implementadas o los posicionamientos asumidos estarían amparados en la recolección de información obtenida mediante técnicas de investigación propias de las ciencias sociales, sus hallazgos, conclusiones o construcciones no corresponderían específicamente a problemáticas disciplinares. Su atención estaría centrada en la gestión, en el mejoramiento de procesos o procedimientos o en la contestación y no necesariamente en la producción de conocimiento.

Justo aquí estaría el quinto posicionamiento frente a la educación superior y sus políticas, las cuales significarían la apuesta de investigación hacia los años ochenta y noventa del siglo pasado en nuestra región. En Europa y Estados Unidos las tradiciones correspondientes serían añejas y sus acumulados muy superiores en términos de la configuración de campos especializados y problemáticas muy definidas.

De tal suerte que si bien las cinco posiciones usarían conceptos, categorías o expresiones similares, sus apuestas y comprensiones serían discordantes. Mientras que unos operarían en la lógica de mejoramiento de procesos, otros en la determinación sobre los gobiernos, aún más en la contestación política, la investigación sobre políticas en educación superior presentaría los suficientes acumulados para fungir como comunidades de investigación, en la lógica de Kuhn, o campos de investigación con sus correspondientes intereses y agenciamientos en la lógica de Bourdieu. Hasta aquí el primer asunto.

El segundo permitiría expresar que en el espacio de las tradiciones sociológicas existiría un importante acumulado que interrogaría por las posibilidades del cambio en diferentes “planos”: sociales, institucionales, organizacionales, etc. Su contraparte interrogaría por el orden, la conservación o el mantenimiento de dicho orden.

Concomitante con ello, en la tradición investigativa que empieza a consolidarse, en razón de los acumulados realizados durante las últimas décadas del siglo xx, Ricardo Lucio y Mariana Serrano reiterarían la manera en que las sospechas sobre las posibilidades de cambio en las universidades públicas estarían en la base de las formulaciones de políticas, por parte de algunos gobiernos durante esas décadas.

Similar consejo referiría Adrián Acosta (2000) para el caso mexicano, con extensión latinoamericana, en razón de las (im)posibilidades presentes en la acción institucional universitaria para cambiar frente a las demandas sociales y políticas con el fin de incrementar, entre otras, la calidad académica y la realización de procesos de mayor cualificación institucional.

En breve, el trasfondo de problemáticas teóricas implicadas en la limitada caracterización anterior remitiría a varias tensiones analíticas, replicables para las correspondientes indagaciones en el espacio de la educación superior y de las universidades públicas en su relación con el Estado: interno-externo, libertad-coerción, conservación-transformación.

En tal sentido, las investigaciones que realizamos pretenderían avanzar en la construcción de una problemática relacionada con el asunto del cambio (y la conservación) institucional universitario(a), delimitado(a) por modos de incorporación de las políticas dispuestas para la educación superior colombiana, con el objetivo de observar la relación entre Estado y universidades públicas a partir de la construcción de casos que contribuyan a delinear un programa de investigación con la suficiente consistencia para favorecer procesos de universalización analítica.

INVESTIGACIONES DE POLITIA

Llegados al penúltimo asunto de la presente exposición, amparados en algunos planteamientos previos, y para pensar desde y con los conceptos habría que referir una de nuestras preguntas de investigación:

¿cómo se configura la posición ocupada por las universidades públicas dentro del espacio institucional de nuestra educación superior?

Más que presunciones, dicha interrogación contendría una certidumbre: nuestras universidades públicas ocuparían una posición dentro del conjunto de Instituciones de Educación Superior. Ponemos en suspenso otra pregunta consecuente, por ahora (¿cómo dar cuenta de esa posición?) para *controlar* presunciones: en tanto que ubicados en una universidad pública consideraríamos que dicha posición sería determinante, ya que ello estaría directamente relacionado con nuestro quehacer individual, grupal e institucional.

Ahora bien, en nuestro país existirían un total de 292 IES, según estadísticas consolidadas del MEN (mayo de 2017¹¹). Dentro de ese conjunto, sin realizar, por ahora, una desagregación mayor, se observaría que las universidades públicas corresponderían al 11 % del total de IES. Dentro del carácter institucional universitario serían el 39 %, o sea, de cada cinco universidades en el país, solo dos serían públicas. Asimismo, dentro del conjunto de la oferta pública, estatal u oficial serían el 40 %, una proporción similar a la anterior: de cada cinco IES estatales, dos serían universidades.

Observarían que preguntamos por universidades públicas y no por el conjunto de la oferta institucional universitaria. En tal sentido conviene explicitar que, como resultado de las indagaciones consecuentes dicha oposición, concordante con la perspectiva teórico-metodológica previamente observada (identificación de oposiciones para despejar invariantes), sería consustancial a la configuración de la educación superior en nuestro país. Tal situación nos ha permitido, también, identificar que durante las décadas de los cincuenta y sesenta se instalaría la transición de la oferta institucional universitaria a una oferta diversificada constituida por universidades y otro tipo de instituciones, progresivamente configurable como educación superior.

Aquellos eran tiempos de la política de sustitución de importaciones como estrategia encaminada hacia el desarrollo vía industrialización del país. Pero, también, serían años y décadas en donde se transitaría de la denominada República Liberal hacia la reinstalación

11. Sin embargo, se debe anotar la existencia de dos archivos con similar fecha, pero, con información discordante. En uno son registradas 288 IES y en el otro se informa de 292. Situación que no afecta considerablemente los valores relativos.

de gobiernos conservadores, seguidos de la profundización de la confrontación liberal-conservadora que desembocaría en “La Violencia”, el golpe y la dictadura militar, y su resolución crítica mediante la instauración del Frente Nacional en Colombia: alternancia gubernamental (poder ejecutivo) entre liberales y conservadores.

Si bien la apretada síntesis previa correspondería a los años que van entre 1946 y 1974 (retorno de los conservadores a la presidencia, el primer año, y “finalización” del Frente Nacional), con dramáticas fracturas dentro del campo del poder colombiano, habría que establecer lo propio a propósito de la manera en que el Estado colombiano realizaría acciones encaminadas hacia la redistribución del capital instituido a través de la creación de nuevas universidades privadas, consustancial con la correspondiente oferta de programas académicos, así como la configuración de condiciones para la creación de la educación superior amparadas en la transformación de los esquemas de percepción sobre la presencia estatal en la oferta y demanda de la educación superior.

Por allí continúa la investigación para dar cuenta de la manera en que, a través de cada una de las instituciones de educación superior creadas en los años comentados, se estarían configurando posiciones que luego tendrían posicionamientos dentro del mercado de bienes simbólicos susceptible de regulación gubernamental.

En tanto que tratamiento metodológico, habría que establecer, además de las composiciones genésicas de la posición ocupada por las universidades públicas dentro del conjunto de las instituciones de educación superior colombiana, el devenir que instituiría dicha configuración.

Estadísticamente apoyados, se establecería que en 1946 el 74 % tanto de la oferta institucional como de la matrícula, o sea, las tres cuartas partes en oferta institucional y en matrícula, estaría centrado en el sector público. En 1970 la oferta de instituciones privadas llegaría al 51 % y seguiría aumentando. A partir de 1980 (al amparo del Decreto 80), dicha participación ascendería al 70 %. De allí en adelante y hasta el presente, el predominio privado en la oferta institucional en educación superior oscilaría entre 68 % y 72 %.

La matrícula, progresivamente, también se concentraría en el sector privado al punto de que en 1974 llegaría al 51 % y, en 1980, se

ubicaría en 63 %. De allí en adelante, y hasta el año 2001, oscilaría entre el 62 % y el 68 %. Entre los años 2002-2010 el repunte oficial sería significativo ya que con la misma *capacidad instalada* retornaría al 51 % en el 2006 y de allí hasta el 2012 oscilaría entre el 53 % y el 56 %. No obstante, con el gobierno de Santos habría, nuevamente, un lento, pero sostenido, repunte de la participación del sector privado en la matrícula de educación superior, aumentando del 45 % (2010) al 48 % (2014).

En cuanto a la oferta de programas académicos, se observaría que entre 1975 y 1980, se consolidaría el predominio privado en la oferta de programas académicos en la educación superior colombiana. Datos que reafirman la atipicidad de la experiencia colombiana dentro del conjunto regional, en donde el predominio estatal estaría expresado en las denominadas megauniversidades con una matrícula superior a los 300 mil estudiantes (casos UNAM en México y UBA en Argentina).

El trabajo realizado, por ahora, avanzaría en la especificación de condiciones constitutivas de la oferta institucional y de programas, como bienes simbólicos, así como la demanda in-satisfecha (matrícula) amparada en su comprensión situada desde agenciamientos público-privados en la educación superior.

En resumen, la apuesta de investigación del Grupo Politia, los presupuestos investigativos aquí contenidos, precisa como objeto de investigación a las universidades públicas en Colombia, dentro del conjunto de la educación superior, con miras a referirlas dentro de los estudios de similar valía en el ámbito regional latinoamericano. De allí que implique un esfuerzo, con pocos recursos, encaminado a participar de la progresiva institucionalización de un asunto sobre el cual creemos saber mucho, pero sobre el que pocos conocimientos hemos producido, en términos de las implicaciones propias de la producción del conocimiento dentro del campo de las ciencias sociales, garantes de otros tipos de investigaciones más especializadas y centradas en ámbitos más acotados.

REFERENCIAS

Acosta, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición: análisis de tres experiencias institucionales en México.*

- Ciudad de México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas.
- Baranger, D. (2008). *La recepción de Bourdieu en Argentina y en Brasil*. Ponencia presentada en V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10-12 de diciembre.
- Bourdieu, P. (1970). *La reproducción*. Ciudad de México: Fontamara.
- Bourdieu, P. (1973). *El oficio de sociólogo*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1987). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). *Estructuras sociales de la economía*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *Cuestiones de sociología*. España: Istmo.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, C. (2000). Investigación y toma de decisiones. *Nueva Sociedad*, 165, 96-108.
- Guevara, R. (2009). Universidades públicas, autonomía política universitaria y elección de rectores: prefiguración del campo político universitario. *Pedagogía y Saberes*, 31, 69-76.
- Guevara, R. (2013). *Informe del proyecto DPG-336-12. Campo de política-s en la UPN dentro del contexto universitario colombiano: 1992-2012*. Bogotá.
- Guevara, R. (2014). Institucionalización del predominio privado en la educación superior colombiana. Prefiguraciones del campo de políticas. *Nodos y Nudos*, 4(36), 4-16.
- Guevara, R. (2017). *El campo político en universidades públicas latinoamericanas*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Guevara, R. y Téllez, S. (2018). *Una apuesta situada: la educación superior como objeto de investigación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.
- Gutiérrez, A. B. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra.
- Lucio, R. y Serrano, M. (1992). *La educación superior: tendencias y políticas estatales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Martínez, A. (2007a). *Pierre Bourdieu: razones y lecciones de una práctica sociológica. Del estructuralismo genético a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Manantial.
- Martínez, A. (2007b). Lecturas y lectores de Bourdieu en la Argentina. *Prismas, Revista de historia intelectual*, 11(1), 11-30.
- Téllez, S. y Guevara, R. (2016a). Una re-lectura de estadísticas sobre la educación superior en Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 42-53.
- Téllez, S. y Guevara, R. (2016b). *Informe del proyecto DPG-434-16. Estudios sobre cambio institucional en universidades públicas colombianas*. Bogotá.
- Téllez, S. y Guevara, R. (2017). *Informe del proyecto DPG-456-17. Universidades públicas, casos, comparación*. Bogotá.

Cartografía de micropolítica: para una lectura otra de las tecnologías

Ana Claudia Rozo Sandoval

No tiene sentido esgrimir la tecnología como utopía. Ella no es algo autónomo, sino que depende de la cultura que la genera. Ahora bien, si cultura es estrategia para vivir en un lugar y en un tiempo entonces también es política. Pero una política en este sentido, en un continente como el nuestro no puede ser política digitada, tecnificada como son las fórmulas a las que estamos acostumbrados. Ha de ser política en su sentido profundo como algo que consiste en despertar un ethos.

RODOLFO KUSCH, 2008, p. 168.

PRESENTACIÓN

La *Cartografía del saber/hacer: para una lectura otra de las tecnologías*¹ nos permite reflexionar sobre las formas de construcción de conocimiento a partir de una experiencia concreta de investigación, vivida con la comunidad de recolectoras de mariscos

1. Se presentan algunos elementos de la tesis doctoral *Cartografia do saber/fazer das marisqueiras. Leituras outras das tecnologias, técnicas artesanais como potência*, del Doutorado em Difusão do Conhecimento de la Universidade Federal da Bahia, UFBA.

(marisqueiras) de Passé de Candeias, en la Bahía de todos los Santos, al nordeste de Brasil, durante el periodo comprendido entre el 2013 y el 2015.

El trabajo se desarrolla desde la perspectiva crítica, inscrita en el pensamiento latinoamericano y en las epistemologías del Sur; interpela la hegemonía de los discursos contemporáneos sobre tecnologías, cuestiona los enfoques instrumentales y deterministas desde los cuales se orienta la implementación de políticas, planes y programas para la inserción de tecnologías en las sociedades y las culturas como “estrategias de progreso y desarrollo”; y revela las potencialidades del método cartográfico de micropolítica, para el caso, el estudio de técnicas artesanales, concretamente el saber/hacer de la técnica de recolectar mariscos, a través de la cual se posibilitan *lecturas otras* de las tecnologías.

Lo anterior, refleja la conexión entre la perspectiva teórico epistemológica con el método de investigación que, en esta *cartografía de micro política*, proyecta espacios de construcción desde dentro y desde fuera como tentativa de partir de los saberes y conocimientos de colectivos inmersos en culturas concretas para interactuar en otras condiciones con la exterioridad, lo que significa explorar las conexiones entre lo micro y lo macro desde la interioridad desconocida, teniendo como base los saberes y conocimientos que circulan alrededor de una técnica artesanal.

Para dar cuenta de lo anterior, en la primera parte presentaré —de manera sucinta— el problema esbozado como la relevancia de producir lecturas otras de las tecnologías ante los discursos dominantes instalados y las referencias a la perspectiva teórica y epistemológica asumida; en la segunda parte expondré el método cartográfico como estrategia de construcción social de conocimiento con las mujeres recolectoras de mariscos, sus narrativas y el proceso de producción del libro *Saberes e Fazeres das Marisqueiras de Passé* como agenciamiento para la elaboración cartográfica que permitió esas lecturas otras; para terminar, presentaré algunas consideraciones.

¿POR QUÉ UNA LECTURA OTRA DE LAS TECNOLOGÍAS?

El problema de investigación, un poco más complejo que la pregunta de este apartado, se fue instalando durante la realización de

investigaciones² y trabajos previos, a través de los cuales la relación Educación/Tecnología mostró múltiples conexiones con la economía, la cultura, la sociedad y develó permanentes tensiones entre políticas que incentivan su uso e incorporación para el desarrollo de competencias, la exigencia del mejoramiento de prácticas docentes, la “modernización de la escuela”, los aprendizajes en línea, la incorporación de dispositivos móviles al aula, entre otras, frente a debates e investigaciones que continúan interpelando sus impactos, así como las grandes inversiones de los gobiernos que reflejan comprensiones deterministas de la tecnología y de sus objetos técnicos.

Sumado a lo anterior, el análisis de la matriz contemporánea saber/poder agenciada por las tecnologías (Rozo-Sandoval, 2015) reveló el campo en conflicto desde el cual se proyectan las Tecnología de Información y Comunicación (TIC), sus estrategias de incorporación en nuestros países y el lugar que ocupa América Latina en este territorio en disputa, prolongando la carrera interminable en dirección al desarrollo.

Ese análisis desveló parte del contexto: los idearios de la sociedad del conocimiento y de la sociedad de la información, gestionados por organismos internacionales (Banco Mundial, FMI, BID, Unesco, Cepal, etc.) y por gobiernos internacionales y nacionales, a través de políticas, planes y programas, unidos a los intereses económicos del sector productivo, que impulsan y fortalecen infraestructuras de conexión para la sociedad en red, propuesta de manera distinta para quienes producen tecnología que para quienes la usan, como parte del proyecto de globalización contemporánea que refleja una de las expresiones más recientes del capitalismo.

Científicos, filósofos y académicos (Bauman, 1999; Escobar, 2007; Garcia dos Santos, 2011; Santos, 2014; Olivé, 2008, entre otros) denuncian de manera reiterada los vínculos entre formas de producción y desarrollo de los sistemas técnico-científicos con estructuras de poder económico de transnacionales y mecanismos de producción y legitimación de conocimiento que, cada vez más, fortalecen los sistemas de dominación y expropiación, además de los alcances del

2. Unesco (2005), Unesco (2010), IESCO (2006). Instituto de Tecnologías Abiertas en Educación, ITAE - UPN (2006, 2007), UPN, Grupo de Prácticas Pedagógicas (2009). Fundación los Libertadores, grupo Comunicación, cultura y tecnología (2009, 2010, 2011). Pontificia Universidad Javeriana Bogotá y Fundación Compartir (2012).

poder tradicionalmente ejercido por los Estados. Estas configuraciones complejas y diversas nos llevan a pensar en las mutaciones producidas en las imbricaciones entre tecnología/cultura/conocimiento.

El trabajo que abordamos aquí cuestiona las formas como las tecnologías se instalan de manera homogénea en la sociedad y la cultura trazando fronteras de territorios diversos y generando nuevas prácticas de exclusión; así como las tensiones entre los modos de producción, difusión y legitimación de saberes/conocimientos técnicos y tecnológicos, con el interés de salir de los dualismos impuestos por la racionalidad moderna.

Simultáneamente, y como tema de otros estudios, considero importante reconocer en este contexto la emergencia de experiencias contra hegemónicas como las manifestaciones de tecnopolítica, ciberactivismo, ciberfeminismos, ciberpunk, etc., que encuentran en el uso de tecnologías posibilidades políticas y de actuación en red como salidas al sistema de control y a las lógicas de actuación del capitalismo moderno, *líneas de fuga*, a las ideas totalizadoras proyectadas por la globalización.

Encuentro en el intercambio, en las interacciones, en la exploración sobre formas diferenciadas de conocer, producir y difundir conocimiento un potencial transformador que permite proponer diálogos; para esto, preciso explicitar la perspectiva epistemológica desde la cual transito hacia un horizonte de posibilidad para arriesgar *lecturas otras*.

Lo anterior, implica una ruptura con la exclusividad epistémica de la ciencia occidental y orienta la mirada hacia un pluralismo epistémico y ético (Olivé, 2008), a través del cual se reconocen y legitiman formas diversas de comprender y significar el mundo, así como el derecho a participar y controvertir las decisiones que afectan nuestros modos de vida.

En este sentido, vale precisar las contribuciones de *epistemologías otras* (Maldonado-Torres, 2004; Mignolo, 2003) desde las cuales se descubre la hegemonía epistémica de matriz eurocéntrica que, basada en las nociones de verdad, universalidad, neutralidad y objetividad de la ciencia moderna, privilegia el canon de pensamiento occidental sobre otras formas de construcción de conocimiento, de racionalidad y lectura del mundo; así como el encubrimiento que se produce en

la dicotomía cartesiana objeto-sujeto que sirve para crear una falsa objetividad y neutralidad epistémica (Grosfoguel, 2007).

En palabras de Quijano (2000):

las necesidades cognitivas del capitalismo y la naturalización de las identidades y las relaciones de colonialidad y de la distribución geocultural del poder capitalista mundial han guiado la producción de esa forma de conocer, basadas en: medición, cuantificación, externalización (objetivación, tornar objeto) de lo cognoscible en relación con el sujeto conocedor para controlar las relaciones entre la gente y la naturaleza y entre la gente mismo con respecto a la naturaleza, en particular la propiedad sobre los medios de producción. (p. 343)

Estas comprensiones de las estructuras de poder/saber instaladas han permitido identificar formas de dominación y exclusión de los universos simbólicos, de representación, de comprensión, producción y difusión de los saberes y conocimientos que no se inscriben en la lógica de racionalidad moderna, situación que es caracterizada como epistemicidio o racismo epistémico. En palabras de Restrepo y Rojas (2010), resaltar la dimensión epistémica de la colonialidad del poder refiere al efecto de subalternización, invisibilización y folclorización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción del conocimiento occidental, asociadas a la ciencia y al discurso experto (p. 136).

Desde las epistemologías otras se reivindica el conocimiento situado, se relievan las perspectivas subalternas étnico-raciales, feministas, en torno a las formas de construcción de conocimiento que legitiman el saber implícito en la práctica, en la experiencia, reformulando la relación teoría-práctica; se hace evidente la ubicación geo-histórica y corporal en la producción y apropiación del conocimiento desde la cual el locus de enunciación de los sujetos adquiere una dimensión geopolítica y cuerpo-política en la producción de conocimiento (Grosfoguel, 2011).

En esa línea, el pensamiento no totalizante —como eje articulador de estas epistemologías— se moviliza para identificar las múltiples conexiones que se expresan desde los diferentes niveles de los sistemas de poder, lo cual significa, identificar las manifestaciones de dominación desde las que se imponen otros universales (se consideran también enfoques críticos con estas pretensiones) en el

reconocimiento de las lógicas propias de racionalidad y producción de saberes y conocimientos que permitan diálogos con otras epistemologías, incluyendo las producidas en los centros de poder.

El desafío de realizar una *lectura otra* de las tecnologías se asume, en este trabajo, desde las claves epistémicas propuestas.

RACIONALIDAD MODERNIZANTE Y HERENCIAS COLONIALES

Pensar la contemporaneidad latinoamericana implica reconocer el proceso histórico, económico y sociocultural basado en relaciones de exploración/dominación/conflicto (Quijano, 1992), mediante las cuales se trazó un proyecto de desarrollo homogéneo que fue consolidando imaginarios sociales y dejó a las colonias atrapadas en una deuda eterna difícil de saldar.

El despliegue de una racionalidad única, siguiendo a Dussel (1994), Mignolo (2003) y Maldonado-Torres (2007), y las conexiones entre colonialidad poder/ser/saber colocaron al colonizado en la *zona del no ser*, lo cual fue aprovechado para legitimar las relaciones de dominación y exploración que incluyeron desconocimiento y negación de otras lógicas de pensamiento, lenguajes, vínculos con la naturaleza, con lo sagrado, en general, formas de ser y estar en el mundo.

Rodolfo Kusch (1973, 2008) exhibió la superposición epistemología/modernidad, como una de las bases del proyecto político de Occidente, que mostró un dominio absoluto de la ciencia y de la humanidad sobre la naturaleza; señaló cómo la trama de relaciones entre el sistema de producción —impuesto en la revolución industrial—, la expansión de la empresa colonial y la racionalidad discursiva conformaron la matriz del pensamiento europeo propagado globalmente. Ante esto reivindicó la importancia del “pensar situado, localizado”, la relevancia de la lectura y escritura de nuestras propias realidades para legitimar los espacios de producción, apropiación y difusión de conocimiento, y advirtió que en los modos de producción científica y tecnológica también están implícitas formas de transformar la realidad y la manera como la comprendemos.

En su análisis crítico, Kusch (2008) percibió la dificultad de nuestra América para adoptar maneras de *ser*, saber y conocer inscritas en la tradición, en la cultura local, ante las aspiraciones de un

estar que contenía (y aún hoy contiene) ideas de progreso, ligadas a la tecnología como camino de futuro, siempre con cosas nuevas, como si fueran revelaciones casi mágicas que sorprenden más por su carácter novedoso que por la utilidad de la técnica misma. Reveló, así, parte de las *utopías tecnológicas* implícitas en la adopción de tecnologías y en la adquisición de objetos técnicos e infraestructuras que en realidad no son más que la ilusión de un futuro presumiblemente alcanzable, porque en el proceso de importación de “tecnologías para el desarrollo” lo que se importa son objetos e ilusiones. Kusch (2008) muestra la conexión entre producción de técnicas y tecnologías enraizadas “al suelo que las produce”, enlazadas a la cultura; señala que “la tecnología no es autónoma ella depende de la cultura que la desarrolla” (p. 155).³

No obstante, la configuración de la actual *tecnicidad mundo* —como reconoce Martín-Barbero (2009) al proceso de transformación contemporánea que se agencia a través de las relaciones sociales inmersas en las redes de tecnologías de información y comunicación y que profundiza su complicidad con las lógicas de mercado— desconoce la diversidad cultural de la técnica para dar paso a la instalación de dispositivos de producción y conexión universal-global.

Como eje de la discusión, propuesta en este texto, reitero la necesidad de pensar las tecnologías, las técnicas, los objetos técnicos y los vínculos que se generan y que generamos con ellos; la formación del pensamiento técnico para hacer visibles conexiones y tensiones que permitan lecturas otras, basadas en la multiplicidad epistémica.⁴

Lo anterior implica encarar el viejo debate de filósofos, antropólogos y sociólogos sobre la tecnología que trazó abismos entre cultura/técnica/tecnología, marcó diferencias profundas que colocaron a la especie humana y a las máquinas (objetos técnicos) sin ninguna conexión o en franca oposición. Esto torna indispensable explorar los universos comprensivos del hecho técnico para permitir acercamientos a los sentidos y significados construidos sobre el mundo tecnológico que habitamos y que nos habita, en el cual conviven

3. El enfoque de *apropiación social de la tecnología* y algunos estudios desde la perspectiva de Ciencia, Tecnología y Sociedad profundizan estos análisis.

4. Reconoce la existencia de diversas y complejas formas de ser, conocer, comprender y estar en el mundo.

simultáneamente comprensiones diversas, y en ocasiones disímiles, que son parte de una misma realidad.

Sobre el tema, observar cómo los enfoques de autonomía de la tecnología y su supuesta neutralidad contribuyeron (y contribuyen) a la creación de un sistema de representaciones que —además de definir la incorporación de tecnologías como vía de progreso— impidieron (e impiden) el cuestionamiento del fenómeno y el hecho técnico.

Se trata de pensar el conocimiento (y la tecnología como su expresión) ligado a la cultura, o mejor, las culturas, localizadas geopolítica e históricamente, para interpelar y tensionar la racionalidad instalada, y analizar la realidad técnica para formular lecturas otras a partir de manifestaciones de la diversidad, la tradición y las diferencias silenciadas de forma histórica.

Los análisis de Kusch (1973, 2008), Stiegler (2008) y Simondon (2008) permiten observar que uno de los grandes conflictos sobre la relación entre la especie humana y las tecnologías es presentarla e investigarla de manera fragmentada, dispersa, sin posibilidades conectoras, con fronteras delimitadas que: privilegian el valor de uso del Objeto Técnico y lo separan de su dimensión estética y cultural; desconocen la imbricación entre las formas de producción de conocimiento técnico (y de conocimiento en general) y las sociedades que lo producen, e ignoran las formas como las máquinas, herramientas (en general objetos técnicos) son modificados y simultáneamente alteran las culturas. Todo ello genera una falsa oposición entre cultura y técnica, humanidad y máquina.

Salir de esas divisiones permite resaltar las culturas como escenarios desde los cuales es posible pensar la técnica, los objetos técnicos y los actos creativos que originan su producción; asimismo, considerar la convivencia entre especie humana, naturaleza y máquinas, las relaciones sociales entre seres técnicos y seres biológicos, las conexiones políticas y económicas, con el propósito de interferir éticamente sobre esta realidad.

Para la cartografía, construida con las recolectoras de mariscos (marisqueras) desde su territorio vital, se exploró la relación de la comunidad de saber⁵ con la técnica, el saber/hacer propio de su

5. En la comunidad de saber, según Boaventura de Sousa Santos (2010), el mundo de la vida es alimentado por saberes comunes, los conocimientos que allí se producen son aplicados

práctica, la relación con sus objetos técnicos, las formas de difusión y apropiación de sus saberes, todo lo cual confrontó su realidad técnica con la velocidad de las tecnologías digitales, la relación de las personas con sus objetos técnicos y las lógicas de uso y creación de distinto orden que componen una misma y compleja realidad técnica.

DESDE LOS ANTAGÓNICOS: CARTOGRAFÍA DEL TERRITORIO VITAL

En el trabajo empírico indagué por alternativas para las formas hegemónicas de la racionalidad técnica en complicidad con el poder; para ello, arriesgué una lectura otra de las estrategias instaladas —desde los antagonicos— como una apuesta por identificar resistencias y tentativas de disociar las construcciones discursivas instaladas; “en lugar de analizar el poder desde la racionalidad interna se analizan las relaciones de poder a través del enfrentamiento de las estrategias” (Foucault, 1998, p. 5).

La cartografía construida con la comunidad de saber mostró las tensiones entre cultura/tecnología/conocimiento, sus movimientos, y reveló los deseos de tejer puentes entre los distintos universos tecnológicos, como salida a las violencias epistémicas descritas y visibles en las representaciones sobre saberes artesanales, técnicas y herramientas, explícitas —por ejemplo— en la idea de las mujeres que trabajan en el manglar como apéndices del “pescador artesanal”.⁶ Esto hace parte de las producciones semióticas que forman el sistema de producción de subjetividades colectivas y de identidades de las marisqueras de Passé de Candeias.

El método cartográfico empleado como análisis de las expresiones subjetivas de la comunidad de recolectoras de mariscos en torno a su saber/hacer muestra, en la dimensión micro, las tensiones con las comprensiones instaladas del discurso tecnológico que desprecia los saberes y conocimientos artesanales, los cuales, nos revelan en su interior la potencia de una realidad técnica que habitamos pero que también nos habita.

en la práctica, en lo cotidiano, desvelando formas otras de construcción de conocimiento que también son legítimas.

6. Se hace referencia a la clasificación del Instituto Brasileiro del Medio Ambiente (IBAMA) que para el proceso de reglamentación (2014) de las áreas de pesca y de sus trabajadores, categorizó a los pescadores como artesanos y dentro de ellos, las marisqueras.

Las cartografías de conocimiento(s), como propuesta intencionada para identificar los territorios y las relaciones que en ellos se configuran alrededor de la producción de saberes/conocimientos, proyectan sus trazados de mapas en torno a territorios en conflicto —para el caso que analizamos, la tecnología, o las tecnologías— bien por las reglas usadas para su creación, o por la necesidad y relevancia de formular otras representaciones. Pensar en la “cartografía de conocimientos otros”⁷ nos permite rescatar la dimensión espacial como campo de significación, desvelar la comunidad como portadora de saberes y conocimientos construidos en su relación dinámica entre sus saberes individuales, colectivos, las herramientas-objetos, el territorio y el contexto en el cual se encuentra inmersa, basados en el reconocimiento de multiplicidades epistémicas.

Para el caso de las mujeres recolectoras de mariscos de Passé de Candeias, la cartografía de micropolítica, como metodología de análisis crítica y de acción política, visibilizó y evidenció estrategias que revelaron tensiones entre formas de dominación y eliminación de las diferencias ante los deseos de habitar otros territorios. En palabras de Guattari y Rolnik (2006), la cartografía de micropolítica configura posibilidades de “invención de estrategias para la constitución de nuevos territorios, otros espacios de vida y de afecto, en una búsqueda de salidas, fuera de los territorios sin salida” (p. 24). En la experiencia con las marisqueiras, esta investigación permitió la reflexión constante sobre el saber/hacer de la técnica artesanal de recolecta de mariscos y, en torno a él, se produjeron los mapas que permitieron descubrir los complejos vínculos de su territorio dentro y fuera de él.

Durante el trabajo, la comunidad reveló el manglar como su *territorio vital*, por el sentido y significado que para las mujeres marisqueiras tiene este espacio; es allí donde su saber/hacer (la técnica de mariscar) se revela en la práctica, donde aprendieron el respeto y la pasión por la naturaleza y donde fueron iniciadas en el arte de la pesca.

Las conexiones con el manglar son significativas para todas, sus experiencias individuales y colectivas son parte de la constitución de

7. Para Boaventura de Sousa Santos (2010) las nuevas cartografías del conocimiento, aquí denominadas como cartografías de conocimientos otros, tienen como propósito avanzar hacia una justicia epistémica y promover la interacción e interdependencia entre conocimientos científicos y no científicos.

sus identidades como marisqueiras, las cuales se enlazan con un exterior (comunidad, colonia de pesca, estado, país, etc.) que también construye representaciones sobre ellas, sobre sus saberes y sus técnicas.

Eu criei meus fillos no mangue e tenho muito orgulho de ser marisqueira. As pessoas que não conhecem o mangue pensam que é fácil, quando chega lá que enfrenta o perigo e a dificuldade, aí diz que nós marisqueiras somos guerreiras e corajosas.⁸ (Jandira, registro 30/03/14)

A través del discurso, de sus narrativas y sus lugares de enunciación, el *territorio vital* (como lugar de posibilidad de subsistencia y de creación) se mostró como espacio de construcciones sociales con procesos de significación múltiples, y en su delimitación, en la frontera con otros territorios, representó las formas de actuación y organización dentro de él, prácticas concretas, modos de interacción, construcciones simbólicas y visiones de mundo.

La relación de las marisqueiras con el manglar mostró las fronteras entre sus saberes y haceres (explícitos en la técnica artesanal de la pesca de mariscos que garantiza la subsistencia) ante otros saberes/conocimientos desde donde se producen criterios de legitimación de lo técnico, lo tecnológico, de los conocimientos asociados a procesos válidos para la rentabilidad y el lucro. Esto reveló una de las grandes tensiones sobre las formas de habitar el mundo mediado tecnológicamente: la rentabilidad, eficiencia y productividad de saberes y conocimientos ante la obsolescencia de aquellos que no se inscriben en esa lógica.

Sobre el método cartográfico de micropolítica,⁹ empleado para el análisis del saber/hacer de la técnica de mariscar, preciso hacer algunas consideraciones:

- La cartografía como posibilidad de acompañar procesos que permitan tornar visibles las expresiones subjetivas singulares y

8. "Yo crié a mis hijos en el manglar y tengo mucho orgullo de ser catadora de mariscos. Las personas que no conocen el manglar piensan que es fácil, pero cuando llegan allá y enfrentan el peligro y la dificultad ahí dicen que nosotras las catadoras de mariscos somos guerreras y muy valientes" (Traducción libre de la autora).

9. Así denominado por la perspectiva asumida que considera las contribuciones de Guattari, Deleuze, Rolnik, y por el sentido político de la investigación.

mostrar el trazado de líneas, fuerzas, tensiones y movimientos sobre el terreno en disputa (para el caso, la tecnología).

- Como investigación–intervención (Passos y Benevides, 2012) destaca el carácter inseparable entre conocimiento y transformación, con una valoración importante de la experiencia y la práctica desde las que se configuran ritmos y desvíos de la propia investigación.
- El cartógrafo no hace una colecta de datos; los produce, a partir de elementos que se encuentran latentes en el territorio y emergen durante el proceso de investigación. Esto exige del investigador sensibilidad y atención constante, en el reconocimiento de que la construcción de la cartografía carga su propia historia y, el presente, es portador de una espesura procesual que revela el territorio más allá de la descripción y el procesamiento de información (Kastrup, 2012).
- La producción cartográfica —en esta perspectiva— es parte de un cultivo que se construye con la incorporación del cartógrafo al territorio existencial, lo cual requiere de la postura del cartógrafo aprendiz (Alvarez y Passos, 2012) y de la comprensión de que el saber y el conocimiento están en la comunidad, en el colectivo.

Durante la elaboración de esta cartografía las mujeres recolectoras de mariscos fueron protagonistas: la construcción fue con ellas, no sobre ellas; con un eje de reflexión constante: sus saberes y haceres en torno a la técnica de recolectar mariscos, el uso de herramientas y sus formas de relación con ellas. Se basó en la activación de la memoria, la escucha sensible, el diálogo permanente, y la visita a su territorio para participar de sus prácticas de mariscar, para disfrutar de encuentros de vida que permitieron el registro de narrativas orales y la escritura de pequeños textos en los cuales consignaban los secretos del manglar, la tradición incorporada en la práctica. Además, el registro fotográfico de su territorio, y la elaboración de ilustraciones que permitieron la producción colectiva de conocimiento alrededor de su territorio vital: el manglar, desde donde se reveló una técnica anclada al pasado y legitimada en el presente, como práctica de subsistencia. El proceso fue permitiendo el empoderamiento de las mujeres en relación con su técnica y sus identidades como marisqueras.

La investigación desveló saberes incorporados en el hacer, como parte del conocimiento implícito, hecho rutina, construido en interacción entre la dimensión individual (racional y sensorial) en conexión con el territorio (el manglar), con su medio externo y con la comunidad de marisqueiras, con quienes actualizan y mantienen su técnica de subsistencia.

LA PRODUCCIÓN CARTOGRÁFICA: EL LIBRO COMO AGENCIAMIENTO¹⁰ Y LOS MAPAS

El método cartográfico, como la oportunidad de acompañar procesos, permitió —con la complicidad y generosidad de Cecilia, Edelzuita, Marenilza, Marina, Jandira, Idália, Elane, Solange, Carlinda, Maria Santiago, Rozeni, Dulcinea, Ana, Rosinha y las cerca de cincuenta mujeres de la colonia de Pesca Z54— hacer una aproximación a los secretos de esta técnica artesanal, que simultáneamente generó pistas para *lecturas otras* de las tecnologías.

O artesão é como um mago, em nosso caso, as pescadoras artesanais “marisqueiras” da colônia de pesca Z54 têm seu conhecimento na prática e se manifesta nas habilidades e destrezas de seu fazer, totalmente desconhecido para os outros.¹¹ (Rozo-Sandoval *et al.*, 2015)

211

La investigación y el método investigativo (la cartografía de micropolítica, que para el caso permitió la construcción cartográfica de conocimientos otros) se apoyaron en el proceso de elaboración del libro¹² con las marisqueiras que, en torno a la reflexión sobre sus prácticas, sus saberes, el manglar, los relatos de vida, fue suministrando los datos (entrevistas, videos, textos, diseños y fotografías) para ser analizados con el uso del *software* Atlas.ti, y para la producción de los mapas.¹³ El análisis de los datos permitió descubrir entramados

10. El agenciamiento, en este caso, entendido como la estructura (en una noción amplia) que nos permitió dar forma creativa a la emergencia de procesos de singularización que pretenden ser normalizados, homogenizados o subalternizados, para ser incluidos en una totalidad que elimina las diferencias, siguiendo las contribuciones de Guattari y Rolnik (2006).

11. “El artesano es como un mago, en nuestro caso, las pescadoras artesanales catadoras de mariscos de la colonia de pesca Z54, su conocimiento está en la práctica y se expresa en las habilidades y destrezas de su hacer, totalmente desconocido para los otros” (Traducción de la autora).

12. *Marisqueiras de Passé: saberes e fazeres*. <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18276>

13. Los mapas se comprenden como proyección de las imágenes del espacio habitado y simultáneamente de su potencial creador; en la cartografía de micropolítica contribuyen a

complejos desde el territorio: conectores que mostraron la imbricación entre saberes/ conocimientos/naturaleza, en tiempos y ritmos marcados por el medio natural; las formas como construyen sus identidades de marisqueras, sus singularidades; la manera como aprenden en la práctica y como transmiten sus saberes; y la valorización de los saberes ancestrales, desde los cuales reconocen la naturaleza como ser vivo, en busca de armonía.

El proceso de producción colectiva, con la comunidad, tensiona las lógicas tradicionales de validación de conocimientos que, para efectos de la cartografía y la construcción de mapas, rescata las formas de comprender, leer y narrar el territorio a partir de aprendizajes adquiridos y legitimados en la práctica, en la experiencia cotidiana, lo que provoca construcciones cartográficas desde el interior siempre en conexión con un exterior. En esta construcción social de conocimiento, los modos como se establecen y restablecen los vínculos con el territorio —tanto en su dimensión física como subjetiva— y las imágenes que se construyen en torno a él, producen nuevos espacios de significación.

Desde las *cartografías de conocimientos otros* se proyecta el trazado de mapas en territorios en conflicto, bien por las reglas empleadas para su construcción o definición, o por la necesidad y relevancia de producir nuevas representaciones.

En la idea del libro como agenciamiento, el proceso de producción fue comprendido como posibilidad de reflexionar alrededor del *territorio vital*, explicitar sentidos y significados, reconocer y significar los saberes y haceres, las formas de enseñar y de aprender, las conexiones con sus herramientas, con la naturaleza, con el cuerpo; identificar los rituales, los mitos relacionados con su hacer; en síntesis, la observación de flujos y movimientos por los cuales transita la comunidad de saber de manera natural, casi imperceptible, para rastrear la potencia de estos vínculos.

Lo anterior facilitó, entre otros aspectos valiosos, reconocer el saber/hacer sobre la técnica como conocimiento incorporado que se exterioriza en la propia práctica, según Polanyi (1966), *conocimiento tácito*, complejo, imbricado en la práctica y en la experiencia cotidiana,

valorizar su sentido transgresor, porque facilitan la representación y lectura de sus territorios, las potencialidades, conflictos y tensiones.

que con el tiempo se va instalando y constituye parte fundamental de las acciones de las personas. Dicho conocimiento abarca sentimientos, sensaciones y sensibilidades, lo cual dificulta su formalización; o sea, una dimensión casi secreta en el complejo mundo del universo del conocimiento, siguiendo a Polanyi “sabemos más de lo que podemos decir” (p. 21).

En relación con las herramientas (relevante por la correlación entre técnica y conocimiento tecnológico) Polanyi analiza las conexiones entre sentido y significado en el hecho de conocer como “un esfuerzo interpretativo que transforma sensaciones sin sentido en sensaciones con significado” (1966, p. 24), lo cual indica que cuando se usan herramientas se activa un nivel consciente en torno a la modificación que los objetos técnicos (herramientas) ejercen sobre las cosas. En el trabajo con las marisqueras, el significado consciente de la herramienta se adquiere durante la práctica de mariscar, que en todas las experiencias implica una relación con el cuerpo, desvelando vínculos entre mente y cuerpo, a partir de habilidades manuales que conectan cerebro/mano/herramienta en una práctica continua que las certifica como expertas en su técnica.

Vale resaltar la relevancia que, para el conocimiento del artesano, tiene la conexión mano/cerebro —estudiada por múltiples autores, entre ellos Sennett (2009) en su bello libro *El artesano*— la cual es poco valorada por la cultura occidental ante el privilegio y predominio de las técnicas modernas. En este sentido, son evidentes los desarrollos técnicos para operar los dispositivos móviles a través del tacto, aunque los niveles de conciencia técnica sobre los usos de nuestros objetos técnicos podrían ser comparables con los de las marisqueras y otros artesanos.

La conexión mano/cerebro en el saber/hacer de la técnica de mariscar está totalmente incorporada, se exterioriza en la práctica, en la cual emergen otras habilidades que les permite seguir la velocidad de los mariscos en el manglar, percibir el chorro de agua del marisco para ser pescado y sentir a través del tacto con la lama y el lodo la carcasa del camarón (recolección con la mano). En fin, sensibilidades posibles en el perfeccionamiento de la práctica que las conecta con el manglar y revela la imbricación de cuerpos con herramientas que obtienen sentido, según la función que desempeñan para facilitar la recolección de las especies de mar. Es en la interacción para resolver

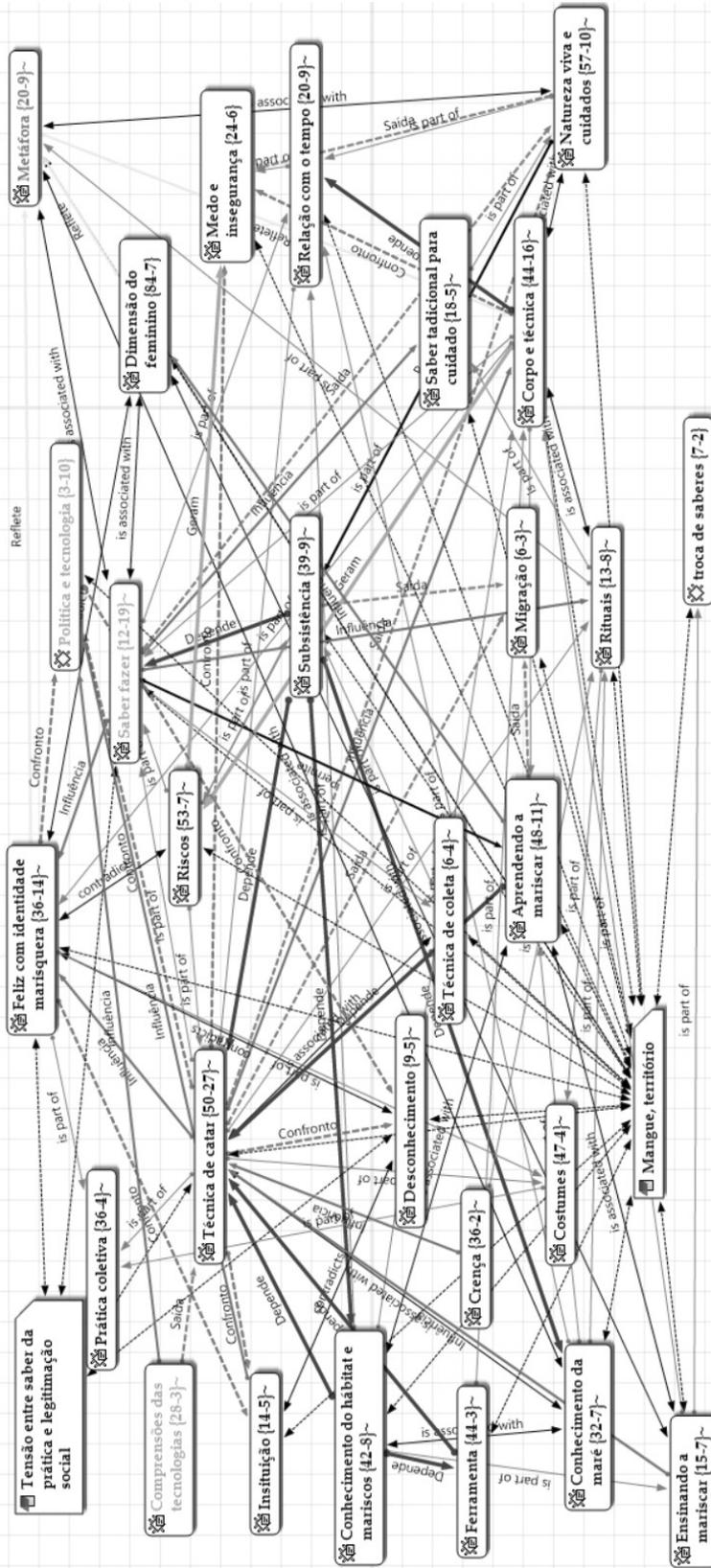
un problema, una cuestión, que las herramientas, los objetos técnicos, adquieren sentido.

Para las marisqueras de Passé de Candeias el conocimiento del hábitat (manglar, restinga, *corõa*) y de los mariscos es el eje de su técnica, es un saber que se construye en la práctica, se transmite oralmente y revela formas distintas de relacionarse con el tiempo, o mejor, permite ver tiempos que son dinámicos (marcados por los movimientos de la marea, la luna, el viento) de los cuales depende también una buena pesca. Se muestra la conexión entre cuerpo y técnica como una condición de la práctica, que tiene implícitos riesgos y enfermedades, y simultáneamente garantiza el desarrollo de su propia técnica.

En la construcción de los mapas, *el manglar* emergió como un territorio con sentidos y significados existenciales para las mujeres marisqueras y mostró movimientos de desterritorialización. El *saber/hacer* desveló en el saber tácito formas de difusión y apropiación de conocimientos técnicos tanto en procesos individuales como colectivos, lo cual facilitó —a partir de la enunciación de saberes, experiencias y deseos— la emergencia de otras formas de percepción en torno a sus identidades de mujeres marisqueras, a sus saberes y a la construcción de sus vínculos con el exterior.

El mapa principal de esta cartografía se trazó alrededor del manglar y permitió la focalización de diferentes aspectos que fueron objeto de análisis (véase figura 1).

Figura 1.
El manglar como territorio.



Fuente: elaboración propia

Es en el manglar, territorio, donde se realiza la práctica, incorporada como técnica de subsistencia, y es ese territorio en el cual las marisqueras exponen su universo complejo de conexiones internas dentro de su comunidad de saber, que muestra el conflicto con un exterior en torno a sus conocimientos: el saber técnico de mariscar que busca legitimidad frente a criterios de productividad y ganancia.

En la figura 1, *El manglar como territorio*, aparecen los fuertes lazos que se crean, establecen y tensionan sobre el saber/hacer, dado que el manglar es enunciado por la comunidad de marisqueras como el espacio en el cual el *hacer* (la recolección de mariscos) tiene lugar, lo que significa que su actividad cotidiana tiene valor, es importante. Allí mismo, se revelan los recuerdos sobre las formas de mariscar que se consolidan en la complicidad de lo femenino (madres, hermanas, vecinas como maestras) afianzando sus identidades como marisqueras.

Al mismo tiempo, sus enunciados desvendaron las singularidades que pusieron en tensión la alegría y orgullo que experimentan al recolectar mariscos frente a los riesgos de su saber/hacer (técnica) y a la poca valoración social de su práctica, visible al ejercer sus derechos como ciudadanas. Lo anterior reveló la disputa entre el *Ser* de la práctica (que las constituye como marisqueras, portadoras de un saber/hacer) y la legitimación por parte del otro que decide sobre su humanidad, sus derechos y opciones,¹⁴ situación que genera en la comunidad un deseo de legitimidad de saberes, prácticas e identidades. El análisis mostró la práctica de mariscar como espacio privilegiado en el cual los afectos, la complicidad de lo femenino, sus subjetividades y deseos configuran un potencial de cambio alrededor de sus propias percepciones y sus proyecciones como comunidad de saber.

Las narrativas sobre el manglar hicieron evidentes los conocimientos específicos de la comunidad sobre la naturaleza, el tipo de mariscos, sus características y el hábitat, lo cual les facilita el desarrollo de técnicas concretas para pescarlos. Esto muestra uno de los beneficios del dominio de la técnica: la resolución de problemas concretos, la observación permanente y un interés por mantener

14. En Brasil, la legitimación de la práctica de mariscar se hace a través del registro como "pescadores artesanales" ante el Ministerio de la Pesca quien, apoyado en las Colonias de Pesca (para el caso la Z54 de Passé de Candeias), mantiene un sistema de reconocimiento que les da derecho al subsidio en la época en la cual no se puede pescar y a la pensión.

equilibrio con el medio —conexiones objetos técnicos (herramientas), prácticas y naturaleza—.

Este conocimiento se reveló para la comunidad de saber después del proceso reflexivo sobre la propia técnica, durante la producción del libro, lo cual contribuyó a generar en ellas nuevas percepciones: sobre ellas, sus saberes y la relación con su comunidad. Lo anterior se hizo visible en la valoración de su oficio, de su técnica, en el reconocimiento de la comunidad como portadoras de saber y en la dignificación de su saber/hacer registrado en una publicación impresa en la que ellas también fueron autoras.

La cartografía permitió mapear las relaciones marcadas en la propia recolección de mariscos que mostró también algunos rituales, transmitidos de generación en generación, para buscar equilibrio y manifestar respeto por la naturaleza, el tratamiento del manglar, y en general, del hábitat de los mariscos, como espacios que merecen atención y cuidado. De la misma manera, se descubrieron los peligros que acechan al manglar, al mar, como resultado de la contaminación generada por los asentamientos industriales y las personas, que ponen en riesgo una técnica de subsistencia, en una disputa desigual entre la industria petroquímica de Camaçari, el centro industrial de Aratú, y la Colonia de pesca de Passé de Candeias.

217

CONSIDERACIONES FINALES

La construcción de conocimiento técnico —como una de las dimensiones de la tecnología— analizada con base en las claves del enfoque decolonial, permitió reflexionar sobre los discursos instalados como herencia de la modernidad y de sus universalismos, así como de las perspectivas críticas iniciales que redujeron el universo técnico y tecnológico al mundo de las máquinas desarrollado para incrementar la eficiencia del capitalismo. En consecuencia, se fue instalando la fragmentación de la unidad humanidad/naturaleza/técnica que en los “avances” de la tecno-ciencia moderna se mantiene e intensifica a través de la simulación y representación de lo humano y natural, consolidando el dominio de unas técnicas sobre otras y fomentando procesos de exclusión y apropiación de saberes/conocimientos considerados no legítimos para ser reproducidos por el artificial mundo de las tecnologías.

Siguiendo el pensamiento de Kusch, quien reconoce en el desarrollo de las tecnologías y sus objetos técnicos una conexión directa con la cultura que los produce —y las modificaciones de pautas sociales y culturales con la inserción de objetos y artefactos técnicos— podría señalar que las lecturas fragmentadas de las tecnologías, fuera de la cultura, han contribuido a promover los enfoques de determinismo tecnológico que limitan las comprensiones de los alcances de las tecnologías y sus objetos técnicos en conexión con la cultura, ignorando los grados de humanidad y naturaleza implícitos en ellas y de técnica incorporada en la especie humana y natural.

El saber/hacer de las marisqueras descubrió la *naturaleza viva*, desde los conocimientos y saberes implícitos en la técnica artesanal, basada en los vínculos armónicos con los tiempos de la naturaleza, la observación atenta y constante, la sensibilidad de los sentidos y del cuerpo que se conecta con el manglar en el ejercicio de la propia técnica. En estos lazos entre naturaleza, tiempo y sensibilidad se manifiesta la condición de *estar*, referida por Kusch (1973, 2008), un estar que comunica a las mujeres recolectoras de mariscos con su territorio como “operador seminal”, que enlaza la técnica, las herramientas y el saber/hacer, su subsistencia con la vida, en construcciones de un tiempo otro que se tensiona con la velocidad de las tecnologías y técnicas en ritmos acelerados, veloces, que nos obligan a *ser* modernos y progresistas.

La exploración de los hilos entre cuerpo/técnica desvela la materialización de herramientas (objetos técnicos) como extensiones del cuerpo que, en el caso de las técnicas artesanales, muestran cómo el artesano extiende su sensibilidad e intuición a la propia herramienta. Analizar estos vínculos nos permite indagar por el pensamiento tecnológico que, en la articulación con la propia técnica, torna visibles formas de resolver problemas, muestra la sistematicidad de la práctica y la difusión de esos conocimientos. En el caso de las técnicas artesanales, responde a necesidades específicas de la propia comunidad, no a las demandas creadas artificialmente por el mercado.

Esta cartografía exploró universos comprensivos del hecho técnico, como una forma de aproximarnos a sentidos y significados del mundo tecnológico que habitamos, en el cual conviven manifestaciones diversas y múltiples de saberes y conocimientos enraizados en la cultura.

Por último, a través de cartografías de *conocimientos otros*, es posible indagar por las construcciones simbólicas, políticas y sociales desde las cuales se configuran territorios en disputa (en esta investigación, la tecnología); y acompañar procesos que permitan tornar visibles flujos, tensiones y vínculos que se construyen dentro del territorio en tensión con un exterior.

El método cartográfico revela su potencia para la micropolítica, en el caso analizado, al considerar los desplazamientos experimentados por la comunidad, durante el proceso reflexivo sobre su saber/hacer, que descubrió a las marisqueras como mujeres portadoras de saber, con conocimientos válidos y legítimos, con identidades construidas individual y colectivamente, con vínculos indisociables entre cuerpo/técnica, etc. y que en la cotidianidad de la sobrevivencia tornan sus saberes imperceptibles. Es en este reconocimiento que surge la oportunidad de recobrar sentidos en el mundo de las técnicas y las tecnologías que se pretenden universales.

REFERENCIAS

- Alvares, J. y Passos, E. (2012). Cartografar é habitar um território existencial. En E. Passos, V. Kastrup y L. da Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 131-149). 2.ª ed. Porto Alegre: Meridional.
- Bauman, Z. (1999). *La Globalización: Consecuencias humanas* (1.ª ed.). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad* (1a ed.). Quito: Abya- Yala.
- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo* (1.ª ed.). Venezuela: El perro y la rana.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Garcia dos Santos, L. (2011) *Politizar as novas tecnologias. O impacto socio-técnico da informação digital e genética*. São Paulo: Editora 34.
- Grosfoguel, R. y Castro-Gómez, S. (Eds.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Grosfoguel, R. (2011). *La Descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales, transmodernidad, pensamiento fronterizo y*

- colonialidad global*. Grupo decolonial de traducción. Recuperado de <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/transmodernidad-pensamientofronterizo-y-colonialidad-global.html>
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Kastrup, V. (2012). O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. En E. Passos, V. Kastrup y L. da Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 32-51), 2.ª ed. Porto Alegre: Meridional.
- Kusch, R. (1973). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Colección Estudios Latinoamericanos. Recuperado de http://www.fileden.com/files/2010/8/31/2957349/Rodolfo_Kusch_-_Geocultura_del_Hombre_Ame.pdf
- Kusch, R. (2008). *La negación en el pensamiento popular*. Buenos Aires: La Cuarenta.
- Maldonado-Torres, N. (2004). The Topology of Being and the Geopolitics of Knowledge: Modernity, Empire and Coloniality. *City*, 8(1), 29-56.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica, más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la técnica deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en una mediación cultural. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 19-30.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Olivé, L. (2008). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Passos, E. y Benevides, R. (2012). Por uma política da narratividade. En E. Passos, V. Kastrup y L. da Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 150-171), 2.ª ed. Porto Alegre: Meridional.

- Polanyi, M. (1966). *Conhecimento Tácito* [Tradução Eduardo Bera, 2013]. Recuperado de in3.dem.ist.utl.pt
- Quijano, A. (1992). "Raza", "etnia" y "nación" en Mariátegui: Cuestiones abiertas. En *Juan Carlos Mariátegui y Europa. La otra cara del descubrimiento*. Lima: Amauta. Recuperado de <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/59.pdf>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of world-systems research*, 6, 342-386. [Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I]. Recuperado de <http://www.ram-wan.net/restrepo/poscolonial/9.2.colonialidad%20del%20poder%20y%20clasificacion%20social-quijsano.pdf>
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Maestría en Estudios Culturales, Universidad Javeriana, Editorial Universidad del Cauca.
- Rivera C., S. (2008). El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. En A. Rosillo *et al.*, *Teoría crítica de los derechos humanos en el siglo XXI* (pp.157-178). Porto Alegre: Edipucrs.
- Rozo-Sandoval, A. (2015). Cartografia do saber/fazer das marisqueiras. Leituras outras das tecnologias, técnicas artesanais como potência (Tesis Doctoral). Universidade Federal da Bahia, UFBA. Recuperado de <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18276>
- Rozo-Sandoval, A. et al. (2015). *Marisqueiras de Passé: Saberes e Fazeres*. Salvador BA: Idea no papel gráfica editora. Recuperado de <http://bit.ly/2aDKW5n>
- Santos, B. de S. (2010), *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce.
- Santos, M. (2014). *A Natureza do espaço*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Simondon, G. (2008). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, 3(6).
- Stiegler, B. (2007). *Reflexões (não) contemporâneas* [Tradução e organização Maria Beatriz de Medeiros]. Chapecó: Argos.

Sobre los autores

René Guevara Ramírez

Profesor asociado Departamento de Posgrados, Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana (México). Magíster en Dirección Universitaria; Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Coordinador del Grupo Política UPN. Publicaciones recientes: “From the Indicative to the Imperative. Colombia, the Most Educated in 2025?” (En *Politics of Education in Latin America*, Boston: Brill Sense, 2019); *Una apuesta situada: la educación superior como objeto de investigación*. (Bogotá: UPN, 2018); *El campo político en Universidades públicas latinoamericanas* (Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2016).

Correo electrónico: rguevara@pedagogica.edu.co/
rgrupn@gmail.com

Sandra Guido Guevara

Profesora asociada de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora en el campo de la educación, las diferencias y la interculturalidad. Coordinadora del Grupo de Investigación *Equidad y Diversidad en Educación* (Minciencias). Magíster y Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Dentro sus últimas publicaciones se encuentran: “Escuela e identidad-s-...” (En *Assurer la réussite de tous les élèves. Perspectives internationales*, Reims, 2018), Educación, diferencia y cultura

democrática (En *Balance de la trayectoria de los grupos de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional*, 2018); Educación e inclusión, el caso colombiano (En *L'inclusion scolaire: des rhétoriques aux pratiques*, Reims: Épure, 2016); *Representaciones sociales de lo indígena: una mirada de los niños, niñas y jóvenes colombianos* (Bogotá: Universidad Distrital, 2016) e *Interculturalidad y educación en la Ciudad de Bogotá. Prácticas y contextos*. (Bogotá: UPN, 2015).

Correo electrónico: sguido@pedagogica.edu.co/
sandraguido@hotmail.com

Martha Cecilia Herrera Cortés

Profesora catedrática titular y emérita de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Campinas (Brasil) y magister en Historia, Universidad Nacional de Colombia. Fundadora del grupo de investigación Educación y Cultura Política. Algunas de sus publicaciones recientes son: Herrera, M., Olaya, V. y Urrego, F., "Configuración de subjetividades y violencia política en América Latina..." (En *Estudios Políticos*, 2019); Herrera, M., Cristancho, J. G., Pertuz, C., "Memory Institutions and Policies in Colombia..." (En B. Bevernage y N. Wouters [Eds.], *The Palgrave Handbook of State-Sponsored History After 1945*, 2018); Herrera, M. y Pertuz, C., *Subjetividades caleidoscópicas, relatos y espejos trizados* (Bogotá: UPN, 2018).

Correo electrónico: mherrera@pedagogica.edu.co/
malaquita10@gmail.com

Ancízar Narvárez Montoya

Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Educación de la UPN, investigador en comunicación en los temas de educación-comunicación y economía política de la comunicación, la información y la cultura. Miembro de las Asociaciones de investigadores en comunicación de Colombia (ACICOM) y de Latinoamérica (ALAIIC). Sus más recientes publicaciones son: "Comunicación Educativa, Educomunicación y Educación mediática" (En *Palabra Clave*, 2019, vol. 22/3, pp. 1-30); "El desarrollo como problema cultural"

(En *Eptic*, 2019, vol. 21, n.º 1, pp. 104-124); “Educación mediática, institución cultural y nación. Entre el púlpito, el museo e Internet” (En *Pedagogía y Saberes*, 2019, n.º 50, pp. 159-172).

Correo electrónico: anarvaez@pedagogica.edu.co/
ancizar.narvaez@gmail.com

Jorge Jairo Posada Escobar

Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Maestro investigador. Doctor en Filosofía y Educación de la UNED Madrid. Miembro del grupo de investigación Equidad y Diversidad en la Educación. Coautor de los libros *Formación de educadores para la atención educativa a poblaciones* (Bogotá: Crear Jugando, 2012); *Viviendo sueños. Construyendo paces: sistematización de experiencias de paz* (CINDE-UPN, 2018); *Educación, diferencia y cultura democrática* (Bogotá: UPN, 2018).

Correo electrónico: jposada@pedagogica.edu.co/
jjpossada@yahoo.es

Ana Claudia Rozo Sandoval

Profesora ocasional de la Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Departamento de Posgrados. Investigadora en el campo de Educación-Tecnología-Interculturalidad. Doctora en Difusão do conhecimento (UFBA, Brasil), magíster en Ciencia, Tecnología y Sociedad (Universidad de Salamanca, España). Miembro del grupo de investigación Interinstitucional Equidad y Diversidad en Educación. Algunas publicaciones son: “Prácticas comunicativas en contexto, para un conocimiento otro de las tecnologías” (*Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*, 2016); “Concepciones del área de Tecnología Informática, discusiones desde una investigación reciente” (*Revista Nómadas*, 2015); Rozo, A. y Bermúdez, M., *¿Cómo enseñan los maestros en el área de Tecnología Informática?...* (Bogotá: Fundación Compartir, 2014); Rozo, A. y otros, *¿Qué es lo virtual de la Educación Virtual?* (Bogotá: Universidad Los Libertadores, 2014).

Correo electrónico: anclarozo@gmail.com/
acrozos@pedagogica.edu.co

Rocío Rueda Ortiz

Profesora cátedra titular de la Universidad Pedagógica Nacional.
 Profesora de cátedra de la Universidad de Tübingen, Alemania.
 Investigadora en el campo de la cibercultura y la educación.
 Doctora en Ciencias de la Educación de las Islas Baleares (España).
 Licenciada en Psicología y Pedagogía. Miembro del grupo de
 investigación Educación y Cultura Política (Minciencias). Entre
 sus publicaciones más recientes: Flórez, J., Rueda, R. y Hoinle,
 B., *Del capitalismo cognitivo a una apertura pluriepistémica. La
 economía solidaria y agroecología en la educación superior* (Bogotá:
 Editorial Universidad Cooperativa de Colombia, 2020); Rueda, R.,
 Gómez, R., y González, J., *Jóvenes, máquinas y software. Reinventar
 los usos para educar mejor* (Cali: Universidad del Valle, 2019).

Correo electrónico: rrueda@pedagogica.edu.co/
 rruedaortiz@yahoo.com

Alexander Ruiz Silva

Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional.
 Investigador en el campo de la formación ético-política.
 Doctor en Ciencias Sociales de Flacso (Argentina). Psicólogo
 y filósofo. Codirector del grupo de investigación Moralia de
 investigación (Minciencias). Entre sus libros más recientes se
 encuentran: *Didáctica de la fantasía. La formación del niño como
 sujeto de derechos* (Medellín, Bogotá: La Carreta-UPN, 2020);
La tinta indeleble. Escuela y sociedad en el espacio autobiográfico
 (Bogotá: Aula de Humanidades, 2019), y *La solidaridad.
 Otra forma de ser joven en las comunas de Medellín* (Buenos
 Aires, Bogotá: Clacso-UPN-Cinde-U. Manizales, 2019).

Correo electrónico: aruiz@pedagogica.edu.co/
 alexruizsilva@yahoo.com

Alfonso Torres Carrillo

Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional.
 Investigador en el campo de la educación popular, los
 movimientos sociales y la investigación crítica. Doctor en
 Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional
 Autónoma de México y magister en Historia de la Universidad

Nacional de Colombia. Fundador e integrante del grupo de investigación Sujetos y nuevas narrativas en investigación y enseñanza de las ciencias sociales (Minciencias). Entre sus libros recientes se encuentran: *Educación popular y movimientos sociales en América Latina* (Buenos Aires: Editorial Biblos, 2016); *La sistematización de experiencias como investigación interpretativa crítica* (con Disney Barragán; Bogotá: El Búho-Síntesis, 2017), y *Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa* (México: Editorial Nómada-Ipeccal, 2019).



Universidad Pedagógica Nacional

Se terminó de editar y publicar en 2020, en Bogotá, Colombia,
por el Grupo Interno de Trabajo Editorial UPN,
y se imprimió en los talleres de Imageprinting

¿Estamos condenados a una torre de Babel en la que cada investigador es un método y en la que, por tanto, no hay terreno ni lenguaje común para disentir o para crear consensos? Las exposiciones en esta compilación muestran que, pese a todo, mantenemos dos espacios de encuentro posibles: a) el de la gramática académica, pues no estamos tratando de igualar el rigor científico con el sentido común, sino que lo que hace inteligible el trabajo de unos y otros es una referencia más o menos común a una tradición compartida y reconocida por todos; y b) el de la ética académica, la cual, en nuestro caso, indica que además de atenernos a la lógica y a los hechos, involucramos un deber ser en la preocupación por los seres humanos. Esperamos, entonces, que los capítulos de este libro complejicen y enriquezcan estas cuestiones y nos ayuden a seguir pensando, interrogando y dilucidando nuestra actividad investigativa y de producción de saber.

Los coordinadores

ISBN: 978-958-5138-37-7



9 789585 138377