

APORTES

64

**Saberes,
conocimientos
y sabiduría en la
*Educación Popular***



dimensión educativa

Saberes, conocimientos y sabiduría en la *Educación Popular*



dimensión educativa

Bogotá Colombia, septiembre de 2026

ISSN 0122-8773

Edición:
COLECTIVO
DIMENSIÓN EDUCATIVA
Bogotá - Colombia.
2026

Diseño Gráfico:
Camilo Maldonado M.



dimensión educativa

ÍNDICE

	Presentación.....	5
1.	Bases Epistemológicas de la Investigación-Acción Participativa: <i>Condiciones facilitadoras y visiones emancipadoras en las educaciones críticas</i> Jorge Osorio Vargas.....	17
2.	La sistematización: un camino de la producción de saber y conocimiento con y desde los sectores sociales populares <i>La experiencia de Planeta Paz</i> Equipo de Planeta Paz.....	31
3.	Metodologías participativas: <i>Aprendizajes de una investigación sobre movimientos estudiantiles en el sur de Colombia</i> David Felipe Bernal Romero.....	45

4.	Hacia una Pedagogía relacionada con el territorio <i>Rosa María Romero Cuervas</i>	63
5.	La clase paseo <i>Salir, compartir y aprender</i> <i>Vicente Iván Cruz Jerez</i>	73
6.	Investigar desde la educación popular <i>El problema de las técnicas</i> <i>Alfonso Torres Carrillo</i>	95
7.	Investigar: reconocer y conocer <i>Lola Cendales, Jorge Posada</i>	113
8.	Conocimiento vivencial y diálogo intercultural <i>Agenciamientos populares más allá del debate entre saberes y conocimientos</i> <i>Santiago Gómez Obando</i>	129

Presentación

Educación popular y producción de saberes, conocimientos y sabidurías

Santiago Gómez Obando

Coordinador del número 64 de la Revista Aportes

El debate sobre la producción de saberes, conocimientos y sabidurías ha ocupado un lugar fundamental en la historia de la Educación Popular latinoamericana. Desde sus primeras formulaciones y experiencias, y particularmente a partir de la crítica a la educación bancaria formulada por Paulo Freire en el marco de su propuesta de educación liberadora, se ha reconocido que las personas y comunidades que participan en los procesos educativos no son recipientes vacíos, sino sujetos que interpretan el mundo, producen sentidos, resuelven problemas, construyen explicaciones y crean formas de vida. De allí proviene la importancia que han adquirido el diálogo de saberes, la negociación cultural, el encuentro con diversas formas de sabiduría y el rescate de los conocimientos hechos de experiencia vivida de educandos, comunidades, organizaciones y movimientos populares.

Este reconocimiento ha implicado cuestionar el monopolio que las instituciones científicas y académicas han pretendido ejercer sobre la producción y validación del conocimiento. También ha exigido ampliar nuestra comprensión acerca de los lugares, sujetos, prácticas y lenguajes mediante los cuales se conoce. El

conocimiento no se produce únicamente en universidades, centros de investigación, laboratorios, libros o revistas especializadas. También emerge en las luchas por defender el territorio, en las prácticas de cuidado y ayuda mutua, en las experiencias organizativas, en la memoria de los pueblos, en las maneras de cultivar, sanar, resistir y convivir, en las preguntas que surgen de la vida cotidiana y en las capacidades que desarrollan las comunidades para comprender y transformar las realidades que habitan.

Sin embargo, reconocer la pluralidad de formas de conocer no significa afirmar que todas ellas sean iguales, intercambiables o necesariamente válidas para cualquier propósito. Tampoco supone desconocer las diferencias, tensiones y asimetrías que atraviesan los encuentros educativos e investigativos. El diálogo no acontece entre sujetos abstractos que concurren en idénticas condiciones, sino entre personas y colectivos situados en relaciones históricas de poder, portadores de experiencias, conocimientos, ignorancias, intereses y horizontes de sentido distintos. De ahí que uno de los grandes desafíos de la Educación Popular consista en construir procesos de encuentro capaces de reconocer esas diferencias sin convertirlas en jerarquías inamovibles y de propiciar intercambios en los que las distintas formas de conocer puedan interpelarse, complementarse y transformarse mutuamente.

En esta misma trayectoria se inscriben la Investigación-Acción Participativa y el conjunto de modalidades investigativas desarrolladas o recreadas desde la Educación Popular, entre ellas la sistematización de experiencias, la recuperación y reconstrucción colectiva de la historia, la investigación comunitaria, la cartografía social y las diversas formas de producción participativa de memoria. Estas propuestas no solo han buscado transformar las relaciones convencionales entre quienes inves-

tigan y quienes son investigados, sino vincular la producción de conocimiento con el fortalecimiento organizativo, la formación política, la apropiación colectiva de las experiencias y la transformación de condiciones consideradas injustas. A su vez, han dado lugar a técnicas, dispositivos e instrumentos que procuran ser coherentes con los sujetos, contextos y propósitos de cada proceso. Entre ellos se encuentran las entrevistas, los testimonios, las tertulias, los mapas parlantes, las cartografías, las líneas del tiempo, los recorridos territoriales, los archivos comunitarios, las obras teatrales, las canciones, los tejidos, los dibujos, las fotografías, los relatos y otras formas expresivas.

En este sentido, el número 64 de la Revista Aportes reúne ocho textos que, desde lugares, registros, experiencias y perspectivas diferentes, reflexionan sobre la producción de saberes, conocimientos y sabidurías en el campo de la Educación Popular. Algunos se concentran en los fundamentos epistemológicos y políticos de la investigación participativa. Otros reconstruyen experiencias concretas de sistematización, formación, investigación y trabajo territorial. Varios examinan técnicas y modalidades de producción colectiva de conocimiento, mientras otros interrogan las distinciones que solemos establecer entre saber, conocimiento y sabiduría. En conjunto, los artículos permiten volver sobre debates históricos y, al mismo tiempo, plantear preguntas renovadas acerca de quiénes producen conocimiento, desde dónde lo hacen, mediante qué prácticas y lenguajes, bajo qué condiciones y con qué propósitos.

El primer artículo, escrito por Jorge Osorio Vargas, aborda las bases epistemológicas de la Investigación-Acción Participativa y la presenta no como una simple metodología o un conjunto de técnicas, sino como una postura ontológica y política frente a la generación y distribución del conocimiento. Desde esta pers-

pectiva, la IAP cuestiona la separación entre sujeto y objeto, reconoce la capacidad cognitiva de las comunidades y vincula la investigación con la transformación de las injusticias epistémicas y sociales. El autor examina, además, las condiciones profesionales y éticas de quienes facilitan estos procesos, entre ellas la humildad epistémica, la escucha profunda, la capacidad de mediación, el reconocimiento de las asimetrías y la devolución del conocimiento en formatos accesibles. Su apuesta por una ciencia social comunitaria, abierta y callejera sitúa la investigación en los espacios donde transcurre la vida y reafirma su compromiso con la justicia, la democracia y la emancipación.

El segundo texto, elaborado por María Camila Macías Amaya, Marco Raúl Mejía Jiménez y Carlos Salgado Araméndez, recoge la experiencia de Planeta Paz en torno a la sistematización de prácticas y experiencias. La sistematización es presentada simultáneamente como modalidad de investigación social crítica, estrategia de formación de las organizaciones y forma de comunicar aquello que se construye desde las educaciones populares. Más que una ruta rígida o un procedimiento con un punto definitivo de llegada, constituye un camino colectivo que permite detenerse, interrogar lo realizado, reconocer los acumulados organizativos y comprender cómo se producen conocimientos en la vida cotidiana, las luchas, las memorias y las relaciones con los territorios. El artículo destaca que las alternativas no son únicamente proyectos futuros, pues ya se encuentran en marcha en las prácticas de cuidado, resistencia, reexistencia y defensa de la vida. Sistematizar significa, por ello, reconocerlas, nombrarlas, comprenderlas, fortalecerlas y ponerlas en relación con otras formas de conocimiento.

En el tercer artículo, David Felipe Bernal Romero presenta los aprendizajes metodológicos de una investigación sobre las

prácticas de comunicación-educación y la configuración de la memoria colectiva de los movimientos estudiantiles de tres universidades del sur de Colombia. Las entrevistas narrativas, los grupos focales, las tertulias por la memoria, las cartografías espaciotemporales y la revisión de archivos análogos y digitales permitieron reconstruir experiencias, poner en relación distintas generaciones de activistas e identificar continuidades, rupturas, tensiones y resignificaciones. La investigación muestra que la memoria colectiva no es un depósito estable, homogéneo o lineal, sino un proceso situado y relacional que se activa y transforma mediante la interacción. Asimismo, evidencia que la participación no consiste únicamente en obtener información de los actores, sino en reconocerlos como sujetos históricos capaces de interpretar sus prácticas y producir conocimientos sobre ellas. De este modo, las técnicas adquieren sentido dentro de una postura ética y política que exige creatividad, flexibilidad y coherencia con los sujetos y los contextos investigados.

El cuarto aporte, de Rosa María Romero Cuervas, propone avanzar hacia una pedagogía relacionada con el territorio. Su punto de partida es la crisis de la vida provocada por formas de producción y consumo que destruyen los ecosistemas, debilitan los vínculos comunitarios y reducen la naturaleza a un recurso explotable. Frente a ello, plantea una educación situada que comprenda el territorio como casa ampliada, memoria viva, entramado de relaciones, espacio de identidad y lugar de producción de conocimientos. La autora reivindica la experiencia de quienes han caminado, cultivado y cuidado los territorios durante generaciones, sin proponer que sus conocimientos sustituyan a los científicos, sino que dialoguen con ellos en condiciones de respeto y complementariedad. La asamblea, el trabajo comunitario, la escucha, la deliberación y la defensa de los bienes comunes aparecen como prácticas pedagógicas mediante

las cuales las comunidades pueden constituirse en guardianas de la vida y avanzar cotidianamente hacia el Buen Vivir.

En el quinto texto, Vicente Iván Cruz Jerez narra la experiencia de la Clase Paseo desarrollada en la Escuela Normal Superior de Neiva. Esta práctica contradisciplinaria amplía las fronteras de la escuela y convierte la vida cotidiana, el territorio rural, el cuerpo y la convivencia en contenidos y métodos de aprendizaje. La planeación del viaje, la compra y preparación de alimentos, la organización del equipaje, la construcción de acuerdos, las conversaciones con las comunidades y la participación en actividades campesinas forman parte de una experiencia educativa que compromete las dimensiones cognitivas, afectivas, corporales, éticas y políticas de quienes participan. Las relatorías elaboradas por las y los estudiantes permiten reflexionar sobre lo vivido, organizar percepciones, emociones y aprendizajes, y reconocer que ordeñar, hacer panela, cocinar o recorrer una finca no son solamente actividades prácticas, sino formas de aproximarse sensible y reflexivamente a otros modos de vida. La experiencia muestra que la vida cotidiana puede convertirse en fuente de categorías, preguntas y conocimientos capaces de transformar la formación docente.

El sexto artículo, escrito por Alfonso Torres Carrillo, distingue entre el conocimiento que se genera en las prácticas educativas y la producción intencionada, rigurosa y sistemática de conocimiento mediante procesos investigativos. A partir de esta distinción, examina el lugar que han ocupado las técnicas en la Educación Popular y en la Investigación-Acción Participativa, insistiendo en que ninguna técnica es neutral ni puede separarse de las concepciones epistemológicas, éticas y políticas que la orientan. El texto reconstruye experiencias fundacionales vinculadas con la recuperación crítica de la historia y la devolución sistemática, y muestra la posterior proliferación de modalidades y dispositivos

participativos. Los archivos de baúl, los mapas parlantes, los testimonios, las historietas, las narraciones orales, los museos comunitarios, los paseos del recuerdo, los tejidos, las galerías de la memoria y los relatogramas evidencian que la creatividad metodológica no se opone al rigor, sino que permite producir y comunicar conocimientos en lenguajes coherentes con las comunidades, sus memorias y sus prácticas culturales.

El séptimo aporte adopta la forma de un diálogo entre Lola Cendales González y Jorge Posada Escobar. A través de una conversación construida desde experiencias compartidas, sus autores reflexionan sobre sistematizaciones, reconstrucciones históricas, trabajos en salud, alfabetización de personas jóvenes y adultas, defensa del agua y procesos de formación comunitaria. El teatro, las coplas, la música, el baile, las plantas medicinales y las prácticas cotidianas aparecen como lenguajes y espacios de producción, apropiación y comunicación de conocimientos. Los relatos muestran que no basta con yuxtaponer saberes ni con transmitir contenidos considerados correctos, pues la acción educativa requiere comprender las lógicas culturales que orientan las prácticas de las personas y construir conjuntamente alternativas. El diálogo reivindica el carácter anfibio y sentipensante de educadores e investigadores, quienes deben moverse respetuosamente entre distintos mundos, dejarse afectar por las comunidades y actuar como puentes sin pretender otorgar voz a quienes ya la tienen.

Finalmente, el octavo artículo, de Santiago Gómez Obando, interroga algunas distinciones habituales entre saber, conocimiento y sabiduría. El texto cuestiona las perspectivas que convierten el conocimiento científico o formalizado en el punto de llegada hacia el cual deberían avanzar las comprensiones provenientes de la experiencia popular. En diálogo con Luis Villoro, Humberto

Maturana y la Filosofía Intercultural, propone hablar de conocimientos vivenciales y experienciales que, desde su propia finitud, pueden entrar en procesos de contrastación, descentración y mutua afectación con otros modos de conocer. Asimismo, plantea que el diálogo no debe reducirse al intercambio verbal entre intelectuales y comunidades, pues las organizaciones y movimientos populares producen conocimientos mediante sus luchas, sus formas de relacionamiento y la experimentación cultural de otras maneras de habitar el mundo. En consecuencia, invita a desplazar parcialmente la mirada desde las investigaciones realizadas con los sectores populares hacia los agenciamientos populares mismos, reconociendo su capacidad para afectar los campos académicos, abrir horizontes críticos y producir lo común.

La lectura conjunta de estos trabajos permite reconocer algunas coincidencias. En todos ellos, aunque con énfasis diferentes, se cuestiona la idea de que el conocimiento sea patrimonio exclusivo de especialistas e instituciones académicas. También se afirma que conocer es una práctica situada, atravesada por la historia, el territorio, el cuerpo, las emociones, las relaciones de poder y los horizontes ético-políticos de quienes participan. De igual forma, los artículos coinciden en que la investigación y la educación no pueden concebirse como actividades neutrales, pues siempre intervienen en la realidad, fortalecen o debilitan sujetos, reconocen o silencian experiencias y contribuyen a reproducir o transformar determinadas relaciones sociales.

Los textos también muestran que la producción de conocimiento no sucede exclusivamente mediante la escritura conceptual. Se conoce recordando, caminando, dibujando, cultivando, cocinando, cuidando, cantando, actuando, tejiendo, deliberando y luchando. Esto no implica desconocer el valor de la argumentación escrita, la conceptualización o la investigación siste-

mática, sino ampliar el horizonte de aquello que reconocemos como práctica cognitiva. Las palabras no son el único lenguaje mediante el cual las comunidades interpretan y transforman el mundo. Una obra de teatro, un mapa, una línea del tiempo bordada, un recorrido por el río o una faena comunitaria pueden condensar comprensiones complejas y propiciar procesos de reflexión colectiva que difícilmente podrían producirse mediante técnicas convencionales.

A la vez, este número deja abiertos debates que no admiten respuestas sencillas. Uno de ellos se refiere al lugar en el que se produce el conocimiento. Cabe preguntarse si se origina en la experiencia misma o si requiere un proceso posterior de reflexión y sistematización. También resulta necesario interrogar si toda práctica produce conocimiento o si quienes participan en ella deben elaborar conscientemente sus sentidos, regularidades, contradicciones y aprendizajes. A ello se suma la pregunta por la diferencia entre los conocimientos que permiten actuar eficazmente en una situación y aquellos que buscan interpretar, conceptualizar o explicar una realidad. Reconocer la capacidad cognitiva de la experiencia no debería llevarnos a disolver cualquier diferencia entre vivir, aprender, conocer e investigar. Sin embargo, distinguir estas actividades tampoco debería servir para restablecer jerarquías que ubican las elaboraciones académicas por encima de las comprensiones construidas en la vida y las luchas populares.

Otro debate se relaciona con la sistematicidad. Los artículos muestran que el rigor no pertenece exclusivamente a la ciencia institucional y que las comunidades construyen formas propias de observar, comparar, recordar, experimentar y validar lo que conocen. No obstante, también señalan la importancia de documentar, ordenar, interpretar, conceptualizar y comu-

nicar aquello que se produce. El desafío consiste en construir formas de sistematicidad que no sometan la experiencia a moldes externos ni conviertan los procesos participativos en versiones aparentemente amables de la investigación extractiva. No se trata de escoger entre experiencia y reflexión, entre creatividad y rigor, o entre conocimiento popular y conocimiento científico, sino de preguntarnos qué formas de rigor, reflexión y comunicación resultan pertinentes para cada contexto, sujeto y propósito.

También permanece abierta la discusión sobre las condiciones del diálogo. La horizontalidad no puede reducirse a la buena voluntad ni a la afirmación abstracta de que todas las personas saben. Los procesos educativos e investigativos están atravesados por diferencias de formación, acceso a recursos, reconocimiento social, capacidad de escritura, tiempo disponible y poder institucional. Reconocer estas asimetrías es indispensable para evitar que el diálogo se convierta en una representación en la que las comunidades hablan, pero otras personas continúan decidiendo qué partes de su palabra se registran, cómo se interpretan y dónde se publican. La participación exige crear condiciones para que los sujetos intervengan en la formulación de las preguntas, la producción de información, la interpretación, la toma de decisiones, la comunicación de los resultados y la orientación práctica de los procesos.

Por último, las contribuciones reunidas invitan a ampliar la reflexión desde los conocimientos hacia las sabidurías. Mientras los primeros pueden contribuir a comprender situaciones, interpretar procesos y orientar acciones, las sabidurías remiten también a los horizontes que permiten preguntarnos cómo queremos vivir, qué relaciones deseamos construir

y qué formas de existencia consideramos dignas de ser cuidadas. En un momento de profunda crisis social, política y ecológica, no basta con producir más información sobre el mundo. Necesitamos aprender a convivir, defender los territorios, reconocer nuestra interdependencia, tramitar los conflictos sin destruirnos y construir formas de vida que no estén organizadas alrededor de la explotación ilimitada de los seres humanos y la naturaleza.

La Revista Aportes no tiene pretensiones de validación científica o académica en los términos establecidos por los sistemas de indexación, registro, evaluación y dictamen que regulan buena parte de las publicaciones especializadas. Esta posición no supone renunciar a la responsabilidad, el rigor, la honestidad intelectual o el cuidado de lo que se comunica. Nos permite, en cambio, ejercer la libertad de expresarnos en los términos que preferimos y mediante las formas que hemos aprendido y construido en nuestras trayectorias educativas, organizativas, políticas, comunitarias y académicas. Por esta razón, los textos que integran este número emplean distintas maneras de citar, argumentar, narrar, conceptualizar y comunicar sus experiencias.

Lejos de constituir una carencia o una supuesta «falta de unidad», esta diversidad expresa una decisión ética, política y pedagógica. La unidad de este número no proviene de la homogeneización formal de las voces ni de su sometimiento a un único modelo de escritura, sino de las preguntas, preocupaciones y apuestas que las relacionan. Hemos procurado que cada autora y cada autor pueda conservar su cadencia, su lenguaje y su manera de construir conocimiento. En ello reside también una forma de coherencia con el tema que nos convoca, pues reconocemos que existen múltiples maneras de pensar, expresar, narrar y compartir aquello que aprendemos en el esfuerzo colectivo por comprender y transformar el mundo.



Bases Epistemológicas de la Investigación-Acción Participativa:

Condiciones facilitadoras y visiones emancipadoras en las educaciones críticas

Jorge Osorio Vargas¹.
josorio.himanidades@gmail.com

¹. Educador chileno. Licenciado en Historia y magíster en Educación y Mediación Pedagógica. Profesor de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso (Chile) y del magíster en Educación de Adultos y Procesos Formativos de la Universidad de Playa Ancha (Chile). Facilitador de programas de formación y estudios de redes de educación popular y de educación de personas jóvenes y adultas. Es miembro del GIPE_CEAAL. Sus temas de trabajo actuales son: Educación y Ciudadanía, Facilitación de procesos grupales en profesiones sociales, IAP en educación de personas jóvenes y adultas y análisis de ecosistemas de aprendizaje emergentes con base comunitaria. Sus trabajos se pueden leer en: <https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Osorio-3>.

Resumen

El presente ensayo aborda la dimensión epistémica de la Investigación-Acción Participativa (IAP) como un enfoque que trasciende lo metodológico y se constituye como una postura ontológica y política frente a los procesos de generación y distribución del conocimiento. En el contexto latinoamericano, marcado por la colonialidad del saber y la urgencia de respuestas situadas a problemas estructurales, la IAP emerge no solo como técnica, sino como epistemología de la praxis. Se analizan críticamente las condiciones profesionales y éticas de los facilitadores, las capacidades analítico-interpretativas requeridas para la mediación de saberes y la necesaria apertura a paradigmas emergentes como el diálogo de saberes, el sentipensar y las ecologías del conocimiento. Se propone que la IAP, anclada en pedagogías críticas y en una visión de ciencia social comunitaria, constituye un dispositivo de producción de conocimiento válido y comprometido con la transformación de las injusticias epistémicas y sociales que atraviesan la región. El estudio se acompaña de un cuestionario de autoevaluación para docentes que se inician en estos enfoques.

Palabras clave:

Investigación-Acción Participativa, Epistemología del Sur, Pedagogía Crítica, Facilitación Grupal, Diálogo de Saberes.

1. Introducción: La crisis del monopolio epistémico y el giro participativo

La ciencia social moderna, heredera del positivismo y el empirismo lógico, instituyó una fractura radical entre el sujeto cognoscente y el objeto conocido. Este dualismo, funcional a la expansión colonial y capitalista, deslegitimó sistemáticamente los saberes situados, los conocimientos ancestrales y las experiencias subjetivas de las comunidades periféricas. En América Latina, esta imposición epistémica ha operado como un dispositivo de dominación que acompaña a la explotación económica y la opresión política.

Frente a este panorama, la Investigación-Acción Participativa (IAP), desarrollada inicialmente por Kurt Lewin en la psicología social y posteriormente radicalizada por Orlando Fals Borda, Paulo Freire y la sociología de la liberación de Boaventura de Sousa Santos, irrumpe como un paradigma disruptivo y generativo. La IAP no es un mero conjunto de técnicas de recolección de datos; es una epistemología política que (a) reconoce la validez del conocimiento cotidiano y experiencial; (b) horizontaliza la relación entre investigadores y comunidades; y (c) supedita la producción teórica a la transformación práctica de realidades opresivas.

El propósito de este ensayo es desentrañar la densidad epistémica de este enfoque, particularizando en el rol de quienes facilitan estos procesos — docentes, educadores populares, líderes comunitarios—, en las exigencias cognitivas y éticas de su práctica, y en la necesaria sintonía con los nuevos paradigmas que germinan desde el Sur global.

2. La iap como epistemología De la praxis: fundamentos Latinoamericanos

2.1. Más allá del método: la IAP como postura ontológica

Para comprender la IAP en su dimensión epistémica, es necesario distinguirla de la "investigación participativa" instrumental. Mientras que esta última puede ser utilizada para extraer información de manera más "eficiente", la IAP auténtica implica una redefinición del sujeto de investigación. El "objeto" de estudio deviene sujeto coinvestigador. Esto implica una ruptura con el principio de neutralidad axiológica weberiana; en la IAP, el conocimiento está intrínsecamente orientado por valores de justicia, democracia y emancipación (Herrera & Torres, 2023).

2.2. Aportes del pensamiento latinoamericano

• ***Orlando Fals Borda y la "investigación crítica y transformadora"***: El sociólogo colombiano propuso la "ciencia propia" y la "devolución sistemática" como garantía de que el conocimiento generado regresa a la comunidad en formatos comprensibles y útiles. Su obra supera el academismo para abrazar el compromiso con los movimientos campesinos y populares.

• ***Paulo Freire y la pedagogía del oprimido***: La IAP educativa bebe directamente de la concepción freireana de concientización. El acto de investigar es simultáneamente un acto de educación: leer la palabra para reescribir el mundo. El círculo

de cultura freireano es el antecedente directo de los talleres participativos de investigación.

• ***Boaventura de Sousa Santos y la Epistemología del Sur:*** La IAP se inscribe en la necesidad de una "ecología de saberes", donde el conocimiento científico dialoga en pie de igualdad con los conocimientos laicos, populares, urbanos, campesinos e indígenas, para enfrentar lo que el autor denomina la "pérdida de la razón emancipadora".

3. Condiciones profesionales y éticas de los facilitadores en IAP

El facilitador en IAP ocupa una posición paradójica: es un intelectual con formación académica que debe, simultáneamente, "desaprender" los hábitos de la superioridad epistémica para habilitar la voz del otro. Las condiciones que debe reunir se bifurcan en dimensiones profesionales y éticas, profundamente interconectadas (de Sousa Santos, 2019).

3.1. Condiciones Profesionales (Saber Hacer)

a) Dominio de técnicas de mediación grupal: No se trata de aplicar encuestas, sino de dinamizar asambleas, gestionar conflictos y sintetizar colectivamente narrativas diversas. El facilitador debe dominar herramientas de sistematización de experiencias (Jara, 2018; Mejía, 2012) y métodos visuales como cartografía social o mapeo participativo.

b) Capacidad de traducción epistemológica: El facilitador profesional debe ser un "traductor" entre el lenguaje académ-

mico y el lenguaje de la vida cotidiana. Esto implica construir puentes semánticos sin distorsionar el rigor conceptual, pero sin caer en el academicismo críptico.

c) Gestión del tiempo y los recursos comunitarios: Los tiempos de la academia (semestres, proyectos) no coinciden con los tiempos comunitarios. El facilitador debe ajustar los plazos a los ritmos de la comunidad, respetando sus ciclos productivos, festivos y rituales.

3.2. Condiciones Éticas (Saber Ser y Estar)

a) Horizontalidad y humildad epistémica: La ética fundamental de la IAP es la renuncia al "sabelotodo". El facilitador reconoce su ignorancia respecto de la experiencia vivida de la comunidad y se sitúa como aprendiz. Esta humildad no es pasiva; es una disciplina intelectual que impide la colonización del proceso.

b) Transparencia y devolución: El principio de no extractivismo es cardinal. El facilitador no puede tomar conocimientos para engrosar su currículum sin devolver herramientas o insumos a la comunidad. La devolución debe ser sistemática y en formatos accesibles (cartillas, audiovisuales, murales).

c) Manejo de asimetrías de poder: Aunque se busque la horizontalidad, el facilitador suele portar un capital simbólico (títulos, idioma, acceso a redes). La ética consiste en visibilizar estas asimetrías y ponerlas al servicio del empoderamiento del grupo, delegando progresivamente el liderazgo a los actores comunitarios.

d) Confidencialidad y cuidado: En contextos de alta con-

flictividad social (violencia de género, narcotráfico, represión estatal), el facilitador debe garantizar la seguridad de los participantes y la confidencialidad de la información, incluso frente a presiones institucionales.

4. Capacidades analíticas e Interpretativas: la hermenéutica de la participación

La IAP no renuncia al análisis riguroso; simplemente lo sitúa en el diálogo. El facilitador requiere capacidades analítico-interpretativas específicas que trascienden el mero procesamiento estadístico.

4.1. Pensamiento dialéctico y sistémico

El facilitador debe leer la realidad como un campo de fuerzas en tensión. Esto implica identificar contradicciones estructurales (clase, género, raza) y cómo estas se manifiestan en los conflictos cotidianos del territorio. El pensamiento sistémico permite visualizar las interconexiones entre problemas aparentemente aislados (p. ej., la deserción escolar vinculada al trabajo infantil y a la oferta de narcotráfico).

4.2. Inteligencia hermenéutica y escucha profunda

La hermenéutica, en su acepción gadameriana, implica la fusión de horizontes. El facilitador debe interpretar el texto social de la comunidad: sus silencios, sus metáforas, sus rituales.

Escuchar no es oír; es captar las emociones subyacentes, los saberes implícitos y las luchas por el sentido que se libran en el lenguaje popular.

4.3. Sistematización como producción teórica emergente

La sistematización no es un anexo al final del proyecto, sino el eje analítico del proceso. El facilitador debe documentar el proceso reflexivamente (diarios de campo, actas, registros audiovisuales) y, junto con la comunidad, identificar patrones, categorías nativas y teorías locales. Esta producción teórica emergente tiene validez en tanto explica la realidad local y orienta la acción futura.

4.4. Gestión de la complejidad y la incertidumbre

A diferencia de los diseños experimentales, la IAP es emergente: el rumbo se redefine en la marcha. El facilitador debe tolerar la ambigüedad y poseer la flexibilidad cognitiva para reformular preguntas, hipótesis y estrategias a la luz de la dinámica participativa. La incertidumbre no es un fallo metodológico, sino la condición misma de la investigación social viva.

5. Apertura a nuevos paradigmas epistemológicos en américa latina

La IAP encuentra en el contexto latinoamericano un caldo de cultivo fértil para la innovación epistémica, alejándose de los cánones eurocéntricos.

5.1. El diálogo de saberes

Este paradigma postula que el conocimiento científico (universalista y disciplinar) debe encontrarse, sin jerarquías a priori, con los saberes ancestrales, étnicos y populares. El facilitador de IAP es el gestor de este diálogo, creando condiciones para que el saber de las abuelas parteras, de los líderes sindicales o de los niños callejeros, sea considerado un insumo teórico de primer orden para comprender la salud, la educación o la violencia.

5.2. El Sentipensar

Adoptado por Fals Borda, el sentipensar rompe la dicotomía cartesiana entre razón y emoción. En la IAP latinoamericana, el afecto, la indignación y la esperanza son categorías epistémicas. No se investiga "fríamente" la pobreza; se la siente y se la piensa simultáneamente con quienes la padecen. Esto implica metodologías que integran el cuerpo, el arte y la narrativa autobiográfica.

5.3. La perspectiva decolonial

La IAP debe ser un ejercicio de desobediencia epistémica (Mignolo). Implica cuestionar el universalismo abstracto de las ciencias sociales y reconocer que las categorías de análisis (desarrollo, modernidad, progreso) son construcciones históricas que han servido para subordinar a América Latina. La investigación participativa se vuelve un espacio para epistemologías otras, como el Buen Vivir (Sumak Kawsay), que pro-

ponen relaciones armónicas con la naturaleza y la comunidad, en contraposición al extractivismo cognitivo y material.

5.4. Tecnologías de la comunicación y nuevos espacios públicos

La apertura epistémica también implica reconocer los nuevos territorios digitales. Las comunidades indígenas, afrodescendientes y urbanas utilizan radios comunitarias, redes sociales y plataformas digitales para construir contranarrativas. El facilitador debe integrar estas herramientas como espacios de investigación y acción, donde se tejen nuevas subjetividades políticas y se disputan los sentidos de lo real.

6. Ciencia social, pedagogías Críticas y construcción Comunitaria de saberes

6.1. La pedagogía de la pregunta frente a la pedagogía de la respuesta

La IAP se nutre de una pedagogía crítica que reemplaza la "transferencia" de conocimiento por la "problematización". El facilitador no llega con respuestas prefabricadas, sino con preguntas provocadoras que estimulan la curiosidad epistemológica de la comunidad. La investigación arranca cuando la comunidad se interroga sobre su propia realidad y descubre las contradicciones internas de aquello que naturalizaba como inevitable.

6.2. El conocimiento como herramienta de poder

Desde una visión de ciencia social comprometida, el conocimiento no es neutral; es un recurso de poder. La comunidad que diagnostica sus problemas (acceso al agua, contaminación, desempleo) y construye datos propios (cartografías participativas, censos vecinales) adquiere una capacidad de incidencia política inédita. La IAP deviene, así, en una pedagogía de la autonomía: la comunidad se apropia de los instrumentos del saber para disputar decisiones en los presupuestos locales, en las políticas educativas o en los planes de ordenamiento territorial.

6.3. Abordaje integral de problemas sociales complejos

La pobreza, la violencia o la exclusión educativa no son problemas unidimensionales. La IAP permite una mirada transdisciplinar y comunitaria que conecta el ámbito económico con el cultural, el psicológico con el político. Al construir el problema junto con la comunidad, se evitan las soluciones tecnocráticas impuestas desde afuera y se generan respuestas situadas, ecológicamente adaptadas a la historia y la identidad del territorio.

6.4. La sistematización como pedagogía colectiva

El momento de sistematizar no es técnico, sino pedagógico. Cuando la comunidad se sienta a reconstruir su proceso, a extraer lecciones y a identificar logros y fracasos, está ejerciendo su pensamiento crítico. Esta reflexividad colectiva es el núcleo de la formación políti-

ca y ética que toda comunidad requiere para sostener procesos de transformación a largo plazo (Barragán & Torres, 2017).

7. Conclusiones: hacia una ciencia social callejera y abierta

La dimensión epistémica de la IAP nos confronta con la necesidad de una ciencia social que abandone el laboratorio y se instale en la calle, en el mercado, en la escuela rural y en la junta de vecinos. Implica una apuesta radical por la democratización del conocimiento, entendiendo que los problemas de la humanidad no se resuelven desde el escritorio, sino desde la acción reflexiva de los sujetos históricos.

En América Latina, donde el neoliberalismo y los gobiernos de ultraderecha dismantelan sistemáticamente lo público y desacreditan la ciencia crítica, la IAP es un bastión de resistencia. Formar facilitadores competentes, éticos y epistémicamente humildes —descalzos, callejeros y comunitarios— es una urgencia para sostener la esperanza de que otro mundo —y otra manera de conocerlo y transformarlo con justicia, igualdad y cuidado de la Casa Común— es posible.

Referencias Bibliográficas.

- Barragán, D. & Torres, A. (2017). La sistematización de experiencias como investigación interpretativa crítica. Bogotá: Editorial El Búho. Disponible en: <https://egac.cl/wp-content/uploads/2023/07/La-sistematizacion-como-investigacion-interpretativa-critica.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo*. Madrid: Trotta.
- Herrera, N. & Torres, A. (2023). *Orlando Fals Borda y la Investigación Participativa*. Bogotá: Editorial Laboratorio Educativo.
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias. Prácticas y teoría para otros mundos posibles. Bogotá: CINDE. Disponible en: [https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20\(edici%C3%B3n%20colombiana\).pdf](https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20(edici%C3%B3n%20colombiana).pdf)
- Mejía, M. R. (2012). Sistematización. Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos. La Paz: Ministerio de Educación de Bolivia. Disponible en: <https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgea/SistematizacionMarcoMejia-Bolivia.pdf>



**La sistematización:
un camino de la producción de saber
y conocimiento con y desde los
sectores sociales populares**

La experiencia de Planeta Paz

Equipo de Planeta Paz¹

¹. María Camila Macías Amaya.
Marco Raúl Mejía Jiménez.
Carlos Salgado Araméndez.

1. Introducción

El presente texto es un esfuerzo síntesis de integrantes del equipo de Planeta Paz¹ por presentar lo que ha sido, lo que es y lo que sigue orientando el camino metodológico, político y formativo de la “sistematización de prácticas y experiencias”². En este andar son múltiples los sentidos que toma la sistematización: como forma de investigación social crítica, como estrategia de formación al interior de las organizaciones sociales y populares, y como una manera de comunicar lo que se construye desde las educaciones populares.

La experiencia de Planeta Paz en este camino no responde a una única ruta. Se ha construido en el diálogo con organizaciones, territorios y procesos diversos. Es una búsqueda permanente por comprender cómo se producen los saberes en la vida cotidiana de las comunidades y sus procesos organizativos, y cómo estos saberes permiten sostener la vida y transformar la realidad.

En este sentido, la sistematización no tiene un punto de llegada, es un camino que se recorre colectivamente, que se transforma con la práctica y que se alimenta de la memoria, de las preguntas y de los aprendizajes que emergen en el proceso.

A continuación, presentamos un recuento de momentos encontrados en el ejercicio de sistematizar.

¹. María Camila Macías Amaya. Ecofeminista, educadora popular y directora de la Corporación Planeta Paz. Marco Raúl Mejía. Educador popular y representante legal de la Corporación Planeta Paz. Carlos Salgado Araméndez. Educador popular e investigador de la Corporación Planeta Paz.

². Se toma como texto referente: Planeta Paz (2024). A sistematizar se aprende sistematizando. Disponible en: <https://bibliotecaplanetapaz.org/handle/bpp/103>. Y se actualizan las conversaciones y debates.

Momento 1: Sistematizar para reconocer lo que somos

La sistematización es, en primer lugar, una invitación a detenernos en medio de la inmediatez del mundo actual. Sistematizar implica hacer una pausa para mirar hacia adentro. Es preguntarnos qué hacemos, cómo lo hacemos y por qué lo hacemos.

Cuando hablamos de lo popular, también hablamos de la vida de las organizaciones, de sus trayectorias, sus luchas, sus resistencias y de sus formas de sostener la vida en contextos complejos. En las prácticas que dan vida a estas trayectorias se ha construido un acumulado de saberes que, muchas veces, no se reconoce como conocimiento en el sentido eurocéntrico, pero que orienta decisiones, fortalece procesos y permite proyectar caminos.

Sistematizar es reconocer ese acumulado, es dar valor a lo que se ha construido en la práctica. Se trata de comprender el sentido de lo que se hace, no solo de ordenar información. Es un ejercicio que permite a las organizaciones verse a sí mismas, reconocerse como sujetas de conocimiento, y fortalecer su identidad colectiva desde sus acumulados y sabidurías.

En este proceso, la sistematización también abre preguntas. No entrega respuestas cerradas, sino que invita a reflexionar de manera permanente. Por eso, es método y práctica a la vez, se aprende haciendo.

Momento 2: La producción de saberes desde lo popular

Uno de los aportes centrales de la sistematización es poner en el centro la producción de saberes desde las organizaciones y los

movimientos sociales. Durante mucho tiempo, el conocimiento ha sido entendido como algo que se produce en espacios académicos o institucionales. Sin embargo, las organizaciones también producen saberes y conocimientos en su vida cotidiana, organizativa, relacional.

Este conocimiento nace de la práctica, de la experiencia, de la relación con el territorio y de la reflexión colectiva. No es un conocimiento menor. Por el contrario, es fundamental para comprender las realidades sociales y para construir alternativas.

La experiencia de Planeta Paz ha permitido evidenciar que estos saberes tienen una enorme riqueza. No solo explican lo que ocurre en los territorios, sino que ofrecen caminos para la transformación.

En este escenario, la sistematización permite poner en diálogo los saberes populares con los saberes académicos. Siguiendo la perspectiva de Fals Borda, este diálogo no es jerárquico, sino horizontal. Se trata de reconocer que existen múltiples formas de conocer y que todas pueden aportar a la comprensión del mundo.

La sistematización, entonces, no solo recupera saberes y conocimientos, sino que los pone en relación. Permite contrastar, complementar y enriquecer distintas formas de saberes y conocimientos, construyendo puentes que amplían la mirada sobre la realidad.

Momento 3:

La práctica, la memoria y las re-existencias

La práctica es el lugar donde la vida ocurre y donde los conocimientos y saberes toman forma. No es solo lo que se hace, sino el

conjunto de sentidos, decisiones y aprendizajes que se construyen en el hacer cotidiano. En las prácticas de las organizaciones sociales y populares se encuentra una riqueza profunda de saberes que han sido tejidos en el tiempo, muchas veces en condiciones adversas. La sistematización permite acercarse a ese tejido, comprenderlo en los sentidos de las organizaciones y procesos sociales, y darle un lugar en la producción de conocimiento.

Cuando se habla de memoria en la sistematización, no se trata solo de recordar hechos pasados. Se trata de reconstruir los caminos recorridos para entender cómo se han sostenido las organizaciones y cómo han logrado proyectarse hacia el futuro. En ese recorrido aparecen con fuerza las resistencias y las re-existencias.

Las organizaciones sociales y populares, con largas trayectorias, han sostenido prácticas de resistencia como la defensa del territorio, la movilización social, el litigio y la exigibilidad de derechos. Estas prácticas han sido fundamentales para enfrentar las múltiples formas de exclusión, despojo y violencia. Y, junto a ellas, también han construido prácticas de re-existencia, que no solo responden a la adversidad, sino que proponen otras formas de vida. Resistencia con propuestas.

Las re-existencias se expresan en acciones y agendas que van desde el cuidado, las economías populares para la vida, las prácticas agroecológicas, las reflexiones sobre la educación propia hasta experiencias de comunicación comunitaria. Estas prácticas permiten no sólo resistir, sino reorganizar la vida, reconstruir vínculos, incidir desde varios lugares, tejer en red, abrir futuros posibles.

En este sentido, la sistematización busca fortalecer a las organizaciones al reconocer y resignificar estas prácticas. Permite ver que en ellas no solo hay acción, sino pensamientos, conocimien-

tos, saberes, y propuestas políticas. Al mismo tiempo, la sistematización abre la posibilidad de tender puentes con la academia, no desde una relación jerárquica, sino desde un diálogo donde los saberes populares tienen un lugar central.

Este diálogo implica reconocer que las memorias de las organizaciones no son solo relatos, sino interpretaciones del mundo. Son formas de entender la democracia, la justicia y la paz desde las prácticas y experiencias concretas. Por eso, sistematizar es también aportar a la construcción de una sociedad más justa, donde los conocimientos que nacen en los territorios tengan reconocimiento.

Momento 4:

Los saberes que habitan en la vida cotidiana

Las organizaciones de mujeres y diversidades, campesinas, indígenas, afrodescendientes, de jóvenes, así como los procesos impulsados por maestras y maestros, han construido a lo largo del tiempo una gran diversidad de saberes. Estos saberes no siempre han sido reconocidos como conocimiento, pero están presentes en la vida cotidiana, en las formas de habitar el territorio y en las maneras de relacionarse con otros y con la naturaleza.

En la vida diaria, en el cuidado de la familia y de la comunidad, en la producción de alimentos, en la relación con la tierra, en las prácticas pedagógicas y en los procesos organizativos, se construyen conocimientos profundos. Son saberes que nacen de la práctica, de la experiencia, del hacer constante y de la reflexión sobre ese hacer.

Por ejemplo, en las prácticas agroecológicas no tratan solo de cultivar alimentos. También se cultivan conocimiento sobre la tierra, el agua, las semillas, los ciclos de la naturaleza no humana,

la vida de las comunidades humanas y sus proyecciones, porque la agroecología es un proyecto de vida sustentable. En las experiencias de cuidados se construyen saberes sobre la vida, la salud y las interacciones socioecológicas. En los procesos educativos se generan formas propias de enseñar y aprender que responden a los contextos y a las culturas de los territorios³.

Estos saberes no son estáticos. Se transforman, se adaptan y se recrean. Se transmiten de generación en generación, pero también se reinventan frente a los nuevos desafíos. En este proceso, las organizaciones construyen un acumulado que les permite sostenerse y proyectarse.

La sistematización permite hacer visible ese acumulado. Permite reconocer que en la vida cotidiana se producen conocimientos valiosos. Al sistematizar, las organizaciones pueden comprender mejor sus prácticas, fortalecerlas y compartirlas con otros.

De esta manera, la sistematización contribuye a dignificar los saberes populares y a posicionarlos como parte fundamental de la construcción de alternativas, de proyectos políticos en clave popular.

³: Planeta Paz (2024). *Piloto de sistematización en seguridad ambiental territorial con énfasis en géneros*. Disponible en: *Piloto de sistematización en seguridad ambiental territorial con énfasis en géneros*. Bogotá. Desde Abajo. <https://bibliotecaplanetapaz.org/items/c78023fc-8df5-4124-875c-f65ec6958f47>

Planeta Paz (2025). *La ética del cuidado: Un diálogo colectivo y diverso hacia la reivindicación amplia de los cuidados*. Bogotá. Desde Abajo. <https://bibliotecaplanetapaz.org/items/380baocd-a1cc-451a-a143-7b3263f8972f>

Momento 5: Un giro en la forma de entender el territorio - el mundo

En los últimos años, se ha hecho evidente el reconocimiento que las educaciones populares no son, están siendo, así como la necesidad de transformar la manera en que entendemos la vida y los conocimientos. Hemos pasado de una mirada centrada únicamente en el ser humano hacia una comprensión que reconoce que somos parte de la naturaleza. Así como la naturaleza tiene límites, nosotros también los tenemos: somos seres finitos. Este paso del antropocentrismo al biocentrismo implica un cambio profundo en la forma de pensar y de actuar, que nos lleva a reconocernos como seres ecodependientes.

Reconocernos como naturaleza implica también reconocer las sabidurías, las presencias y las relaciones que hacen posible la trama de la vida. Esto nos invita a comprendernos “como uno con la naturaleza”, en vínculo con la tierra, el agua, las semillas y los ecosistemas. En esta perspectiva, el cuidado deja de ser una acción individual o restringida al ámbito doméstico y se amplía como una práctica colectiva, política y ética que pone la vida en el centro. No se trata únicamente de cuidar a las personas, sino de cuidar las relaciones que sostienen la vida, incluyendo aquellas que históricamente han sido invisibilizadas, como el cuidado de la tierra, de los bienes comunes y de los vínculos comunitarios.

Desde esta mirada, el cuidado se reconoce en plural: son los cuidados. Esto implica entender que existen múltiples formas de cuidar, atravesadas por el género, el territorio, la cultura y las condiciones sociales. En las prácticas acompañadas por Planeta Paz, esta noción se amplía hacia la corresponsabilidad entre co-

munidad, Estado y sociedad, así como hacia la necesidad de redistribuir las cargas históricas del cuidado, especialmente aquellas que han recaído en las mujeres. De este modo, el cuidado deja de ser una tarea invisible y se posiciona como un eje central para la sustentabilidad de la vida y para la transformación de las relaciones sociales.

Este giro también implica un cambio en las metodologías. Ya no es suficiente explicar desde una lógica racional clásica. Es necesario aprender a escuchar de otras maneras: desde la experiencia, desde el cuerpo, desde las emociones y desde la relación con el territorio. Escuchar lo que dicen las personas, pero también lo que expresan los ecosistemas y los ciclos de la vida.

Reconocer la centralidad de los cuidados nos invita, entonces, a reconstruir las formas en que organizamos la vida colectiva. Nos convoca a transitar de relaciones de dominación hacia relaciones de interdependencia, donde el cuidado se convierte en el centro para la construcción de la democracia, la paz y la posibilidad de sostener y defender la vida en los territorios.

Momento 6:

Otras formas de comprender y caminar

Este cambio de mirada también transforma la manera en que entendemos el tiempo y los procesos. Las sabidurías originarias nos enseñan que el tiempo no es lineal. No se trata solo de avanzar hacia adelante, sino de volver sobre lo vivido para aprender de ello. En palabras del mayor Nelson del Resguardo Emberá, La Montaña de Riosucio, Caldas: “adelante es atrás”. Es decir, que el futuro se construye a partir de la memoria. Este enfoque

nos lleva a pensar en procesos en espiral, donde se va y se vuelve, donde cada vuelta permite profundizar la comprensión.

En este camino emergen conceptos que nacen de los territorios y de las prácticas, como el buen vivir, los cuidados, los ríos voladores o el ser del sur, y muchos otros. Estos conceptos no son solo ideas, son formas de explicar el mundo desde otras perspectivas.

La sistematización permite recoger estas formas de comprensión y darles un lugar en la producción de conocimiento construyendo desde las cosmogonías, ampliando así las posibilidades de entender y transformar la realidad, la comprensión de ellas.

Momento 7:

La transformación ya está en marcha

Una de las principales enseñanzas de este proceso es que la transformación no es algo lejano o futuro. La transformación ya está ocurriendo en la vida cotidiana. Está en las prácticas, en las relaciones y en las decisiones que toman las organizaciones.

La sistematización permite reconocer esa transformación. Permite verla, nombrarla y fortalecerla. Nos muestra que no partimos de cero, que ya existen caminos contruidos y que estos pueden ser ampliados y compartidos, de ahí la centralidad de las memorias desde sus luchas.

En este sentido, sistematizar es también un acto de esperanza que contribuye a abrir caminos hacia transiciones ecológicas justas, donde la vida en el planeta esté en el centro de la conversación. Es reconocer que, incluso en medio de las dificultades, las organizaciones siguen creando alternativas.

Momento 8:

Nuevos desafíos para la sistematización y la producción de saber

Todo lo anterior plantea nuevos retos para la sistematización. Las prácticas, los contextos y las formas de comunicar y conocer cambian.

Por eso, la sistematización no es una herramienta rígida. Se transforma junto con las prácticas. Esto ha sido rediseñar metodologías, crear nuevas herramientas y abrirse a otras formas de comprensión.

La sistematización sigue siendo un proceso abierto, que se construye en el camino. Es una apuesta viva por reconocer los saberes comunitarios, por fortalecer las organizaciones y por aportar a la transformación de la vida.

Es un método, es una forma de caminar.

Una forma de pensar desde la práctica.

Y una forma de construir futuro desde lo que ya somos y hacemos.

Momento 9:

El territorio como construcción viva desde la sistematización

En el camino de la sistematización, el territorio deja de ser entendido como un simple espacio físico. Poco a poco, a partir de las prácticas, las memorias y los relatos de las organizaciones, el territorio se revela como una construcción viva, compleja y en permanente transformación.

La sistematización permite comprender que el territorio no es algo externo a las personas. No es un lugar que se habita desde fuera, sino una relación que se construye día a día. En él se entrelazan la vida, la humana y los ecosistemas, las historias individuales y colectivas, los saberes, las prácticas y las formas de organización.

En este proceso, el territorio aparece como el resultado de múltiples relaciones: con la tierra, con el agua, con las semillas, con los ecosistemas, pero también con la memoria, con las culturas y con las formas de producir y cuidar la vida. Por eso, hay múltiples territorialidades o formas de leer, apropiarse y vivir el territorio, que expresan distintas maneras de ser y estar en sus mundos.

La sistematización hace visible que estas territorialidades están marcadas por tensiones. Por un lado, existen dinámicas de despojo, acumulación y explotación que buscan reducir el territorio a un recurso para el saqueo. Por otro lado, las organizaciones construyen formas de defensa, cuidado y re-existencia que lo entienden como base para la vida. En ese cruce, el territorio se convierte en un espacio en disputa, pero también de creaciones.

Desde las prácticas de las organizaciones, el territorio se entiende como un lugar, unos lugares, donde se producen saberes y conocimientos. En la relación con los ecosistemas y en las prácticas culturales de su transformación, en los procesos de cuidados, en las formas de organización y en las experiencias educativas, emergen saberes que permiten sostener la vida y proyectar futuros posibles.

Este enfoque también implica reconocer los límites del territorio. Así como la naturaleza tiene sus propios equilibrios – des-

equilibrios o formas de resiliencia, las comunidades aprenden a relacionarse con ellos. La sistematización permite recuperar estas formas de conocimientos que reconocen la interdependencia entre los seres humanos y aquello de que disponen para hacer posible la vida, que suele llamarse su entorno.

En este sentido, el territorio puede entenderse como una relación viva entre ecosistemas y culturas, donde se construyen sentidos de vida, se sostienen resistencias y se crean alternativas. No es solo los lugares donde ocurren las prácticas, es también el espacio, el mundo de relaciones, donde éstas adquieren sentido e identidades.

Por ello, pensar el territorio desde la sistematización implica un giro en la forma de comprenderlo. Ya no se trata de delimitarlo únicamente en términos geográficos, sino de reconocerlo como un tejido de relaciones, memorias y saberes que se construyen colectivamente.

Así, el territorio se convierte en una clave fundamental para entender la sistematización misma: no hay práctica sin territorio, y no hay territorio sin las prácticas que le dan vida.

Lo que sigue

La sistematización, entendida como práctica viva, permite que las organizaciones no sólo reconstruyan lo que han hecho, sino que nombren lo que son y lo que están llegando a ser. En ese proceso, se abren nuevas formas de comprender la realidad y de situarse frente a ella, reconociendo que los saberes que emergen de la práctica y experiencia no son marginales, sino fundamentales para pensar caminos de transformación. Así, la sistematización

se afirma como una apuesta que fortalece la vida interna de las organizaciones, amplía el diálogo entre conocimientos y contribuye a construir horizontes compartidos desde los territorios.

Este camino deja ver que las alternativas no son promesas lejanas, sino construcciones concretas que ya están en marcha. En las prácticas cotidianas, en las formas de cuidado, en las relaciones que dan vida a la naturaleza y en las dinámicas organizativas, se gestan respuestas que interpelan los modelos dominantes y abren otras posibilidades. Reconocerlas, comprenderlas y potenciarlas es el desafío que queda planteado, no como tarea futura, sino como compromiso presente para seguir caminando colectivamente hacia formas más justas y sustentables de habitar el mundo. Como decía nuestro Carlos Rodríguez Brandão,

“Veo que no se trata de estar atento y, con la misma atención con la que leemos los libros que nos llegan a cada momento de Europa, aprender a oír y a leer también lo que dicen y escriben las mujeres y los hombres pertenecientes a los muchos pueblos de nuestro continente. Aprender a oírlos y leerlos no como “seres del folklore” o como “autores de algo que sólo tiene sentido cuando es retraducido por mí”, pero como sabios, entre maestros y doctores que nos llegan de otra cultura. No una cultura vista como algo simple, rústico, primitivo, inculto, salvaje, popular, delante de las calidades de “nuestra cultura”. Culturas otras y, delante de las nuestras, sólo diferentes”⁴.

⁴ Brandão, C. R. (2022). *Ellos, nosotros, entre-nosotros. Nueve escritos breves sobre la experiencia de investigación como un encuentro entre personas*. En M. R. Mejía (Ed.), *Investigar desde el Sur: epistemologías, metodologías y pedagogías críticas*. Bogotá: Desde Abajo.



Metodologías participativas:

Aprendizajes de una investigación sobre movimientos estudiantiles en el sur de Colombia¹.

David Felipe Bernal Romero¹
Universidad Surcolombiana

¹. Este artículo se desprende de la tesis doctoral “*Prácticas de Comunicación-Educación en la configuración de la memoria colectiva de los movimientos sociales de tres universidades del sur de Colombia, entre los años 2010 a 2018*”, realizada en el Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con el apoyo de la Universidad Surcolombiana.

1. Introducción:

El presente artículo tiene como propósito narrar la experiencia metodológica de la tesis doctoral titulada *“Prácticas de Comunicación-Educación en la configuración de la memoria colectiva de los movimientos sociales de tres universidades del sur de Colombia, entre los años 2010 a 2018”*, realizada en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

El objetivo de la investigación fue comprender las prácticas de comunicación-educación de los movimientos estudiantiles de tres universidades del sur de Colombia (Universidad Surcolombiana, Universidad del Cauca y Universidad de la Amazonia) en la configuración de su memoria colectiva, entre 2010 y 2018.

De esta forma, se parte de la idea de que los movimientos estudiantiles construyen y sostienen su memoria colectiva a partir de prácticas de comunicación-educación que se configuran en la vida cotidiana. No obstante, estos procesos enfrentan dificultades para dar continuidad a sus experiencias, debido a condiciones de conflictividad como la estigmatización y la persecución, así como a las dinámicas propias de la organización estudiantil que inciden en los relevos generacionales. En este sentido, la memoria colectiva se comprende desde los postulados de Erll (2012), quien la entiende como un proceso en construcción, vinculado a prácticas sociales en las que se articulan

recuerdos a través de objetos, artefactos, relaciones sociales y estructuras mentales de los sujetos.

La investigación se sitúa en el campo de la comunicación-educación, entendido como un conjunto de prácticas en las que se articulan procesos comunicativos y formativos a través de los cuales los sujetos producen sentidos, construyen saberes y configuran subjetividades (Huergo, 2010; Morabes, 2008; Amador y Muñoz, 2018). Desde esta perspectiva, el interés de la investigación se centra en las dinámicas cotidianas de organización, formación, socialización y construcción de vínculos que permiten comprender su continuidad, evocar el pasado y proyectar sus acciones futuras, más allá de revisar las fases visibles de sus protestas.

En este contexto, la dimensión metodológica adquirió un lugar central en la investigación. Al tratarse de un estudio orientado a privilegiar las subjetividades de los activistas estudiantiles, así como a reconocer sus prácticas de comunicación-educación y su memoria, se optó por el uso de metodologías participativas que permitieran abrir la discusión y propiciar la evocación de sus experiencias de lucha durante el período de análisis. En este sentido, lo participativo se asumió como una forma de construir conocimiento en coherencia con el objeto de estudio y como una opción ético-política que reconoce la investigación no desde la neutralidad, sino como un proceso situado y orientado a generar, como lo planteó Orlando Fals Borda, el ritmo de reflexión-acción en los procesos sociales y comunitarios, en este caso, estudiantiles. Finalmente, el artículo se organiza en tres apartados: en primer lugar, se presentan los fundamentos metodológicos de la investigación; en segundo lugar, se describen las estrategias y técnicas empleadas; y, por último, se reflexiona sobre los principales aprendizajes del proceso.

1. Consideraciones metodológicas de la investigación

La investigación se orientó a caracterizar las prácticas de comunicación-educación de los movimientos estudiantiles de las tres universidades de estudio y a interpretar la memoria colectiva construida por los activistas estudiantiles en el período 2010 a 2018². En este sentido, se adoptó un enfoque cualitativo e interpretativo, sustentado en la “epistemología del sujeto conocido” (Vasilachis, 2003; 2006), que reconoce a los participantes como sujetos portadores de saberes, experiencias e identidades. Desde esta perspectiva, los actores son entendidos como sujetos históricos y productores de conocimiento, lo que implica asumirlos como interlocutores en condiciones de igualdad dentro del proceso investigativo.

Las consideraciones anteriores fueron fundamentales para este estudio, en tanto el trabajo con prácticas de comunicación-educación con exintegrantes de los movimientos estudiantiles de tres universidades del sur de Colombia, exigió reconocerlos como sujetos que construyen realidades en su vida cotidiana. En esta línea, resultó necesario atender su “interacción cognitiva”, entendida como el modo en que interpretan, significan y reconfiguran sus experiencias colectivas.

². Para el análisis se estableció una periodicidad en dos momentos: 2010-2014 y 2015-2018. Esta delimitación responde al cierre de ciclo de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE) hacia 2014 y al inicio de las primeras acciones de la Unión Nacional de Estudiantes de Educación Superior (UNEES) a partir de 2015.

Así mismo el período coincide con el de mandato presidencial de Juan Manuel Santos Calderón (2010-2018), durante el cual se promovió una reforma de Ley 30 de 1992 que fue detenida por la movilización estudiantil. Posteriormente, se impulsaron nuevas orientaciones para la educación superior a través del Plan Nacional de Desarrollo y el Acuerdo por lo Superior 2032.

Investigar en el campo de la comunicación–educación implicó, además, asumir que la comunicación en la cultura se expresa a través de prácticas sociales situadas histórica y políticamente. En consecuencia, las prácticas de investigación adquieren también un carácter político-ideológico (Morabes, 2008), en tanto se encuentran atravesadas por las condiciones sociales y los posicionamientos de los sujetos que participan en ellas.

En concordancia con estos planteamientos, se optó por una perspectiva metodológica participativa, en la medida en que el reconocimiento de los sujetos como productores de conocimiento exigía construir herramientas dialógicas e interactivas. De esta forma, este enfoque propició espacios de intercambio y evocación colectiva, que fueron especialmente relevantes para abordar la memoria colectiva. En este sentido, el diseño metodológico se asumió como un proceso que se fue ajustando en función de las dinámicas que iban emergiendo del trabajo de campo y de las condiciones de participación de los sujetos. A partir de esta apuesta, se definieron diversas estrategias y técnicas que se describen a continuación.

2. Estrategias y técnicas de investigación

Para el desarrollo de la investigación, se asumió que la investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa (Denzin y Lincoln, 1994). En este sentido, se privilegiaron enfoques de análisis flexibles y sensibles al contexto social en el que se produjeron los datos, centrados en prácticas situadas y en procesos de interacción entre el investigador y los participantes (Vasilachis, 2003).

En coherencia con el enfoque, y teniendo en cuenta que el interés de la investigación se centró en caracterizar las prácticas de co-

municación-educación, comprender la producción de sentidos, significados y procesos formativos de los activistas estudiantiles, así como interpretar la memoria colectiva de los movimientos estudiantiles, se adoptaron estrategias que permitieron aproximarse a estas dinámicas en sus contextos específicos.

A partir de ello, se recurrió a diferentes técnicas de producción de información, entre las que se destacan la entrevista narrativa con los activistas, la recolección de piezas comunicativas análogas y digitales, grupos focales con profesores en cada una de las universidades, así como la revisión de documentos producidos por las organizaciones estudiantiles. De igual manera, se implementaron técnicas participativas orientadas a la construcción colectiva y la activación de los recuerdos, mediante el desarrollo de tertulias por la memoria y cartografías espaciotemporales intergeneracionales. Estas estrategias propiciaron espacios de intercambio en los que fue posible evocar y reconstruir colectivamente las experiencias de los movimientos estudiantiles.

2.1. Entrevistas narrativas

En la investigación, se comprendió la entrevista narrativa como una técnica que permitió reconstruir de manera profunda las experiencias de los sujetos en relación con su contexto sociocultural. Se asumió como una conversación en la que los participantes organizaron y comunicaron sus experiencias con el investigador (Trahar, 2010).

Como lo señalan Agoff y Herrera (2019), la entrevista narrativa implica una mínima participación del entrevistador y una escucha atenta para acceder a aquellos procesos subjetivos que están atravesados por los contextos sociales y culturales. Así, el relato

se comprende como una construcción situada en la que se articulan la experiencia personal con la memoria colectiva.

De esta manera, estas narrativas permitieron acercarse a las prácticas de comunicación-educación de los procesos organizativos desde la interpretación de los actores. Como lo plantea Quintero (2018), este tipo de acercamiento privilegia elementos dialógicos del lenguaje, la reconstrucción de la experiencia y la posibilidad de abrir nuevos horizontes de sentido, lo que resulta pertinente en este tipo de investigaciones que se orientan a comprender dinámicas colectivas.

Así, se realizaron 28 entrevistas narrativas a exactivistas estudiantiles de los movimientos estudiantiles de las tres universidades de análisis en el período de estudio, seleccionados mediante muestreo intencionado que abarcó distintos procesos organizativos (gremiales nacionales, feministas, comunicativos, culturales, indígenas, afrocolombianos, de diversidades sexuales, entre otros). Para ganar fluidez en la conversación, se trabajó a partir de amplios ejes temáticos que permitieron guiar la conversación, para intervenir lo menos posible en el desarrollo de los relatos.

Este ejercicio permitió la emergencia de narrativas que vincularon las trayectorias personales con los procesos colectivos, y así mismo identificar tensiones, silencios y resignificaciones que hacen parte de las prácticas de comunicación-educación y la memoria colectiva de los movimientos estudiantiles.

2.2. Grupos focales

Los grupos focales se emplearon con el propósito de generar la interacción de distintas voces y experiencias en torno a los movimientos estudiantiles durante el período de estudio. Se trabajó

con profesores y exestudiantes que acompañaron los procesos organizativos antes de 2010 y que mantuvieron algún vínculo con las dinámicas de los activistas en los años posteriores. Esto permitió reconocer similitudes y diferencias generacionales en la comprensión de las transformaciones de los movimientos estudiantiles y contrastar sus interpretaciones sobre los procesos organizativos y sus acciones colectivas.

Esta estrategia permitió identificar disputas históricas de los movimientos estudiantiles relacionadas con asuntos universitarios, pero también territoriales, así como reconocer rupturas y continuidades en sus repertorios de acción, la emergencia de nuevos actores colectivos y transformaciones recientes en sus formas organizativas y de lucha.

La pertinencia de esta técnica radica en que posibilita establecer similitudes y diferencias a partir de la interacción de los participantes (Rodas y Pacheco, 2020). Asimismo, permite recuperar la memoria colectiva a partir de la sinergia que se produce en la dinámica grupal (Green, Draper y Dowler, 2003).

Sin embargo, la implementación de esta técnica presentó limitaciones en términos de tiempo y disponibilidad de los participantes, lo que llevó a realizar los grupos focales únicamente con actores en la Universidad Surcolombiana y la Universidad de la Amazonia.

A pesar de ello, aportaron una lectura colectiva y de mayor alcance de los procesos estudiantiles, complementando las entrevistas narrativas y fortaleciendo la comprensión de las prácticas de comunicación-educación y la memoria colectiva como un proceso relacional y en disputa.

2.3. Técnicas participativas

Para la interpretación de la memoria colectiva de los movimientos estudiantiles, se optó por el uso de metodologías y técnicas participativas, entendidas como aquellas que permiten la construcción colectiva del conocimiento y, en este caso, la activación de los recuerdos a partir de la interacción entre los actores de la investigación.

Desde la perspectiva de la educación popular, más que un asunto técnico o la aplicación de un instrumento participativo, la investigación acude a los siguientes principios: 1) lectura crítica de la realidad; 2) intencionalidad de transformación; 3) fortalecimiento de los sectores excluidos; 4) uso de metodologías participativas, dialógicas y activas (Torres, 2011).

En ese sentido, en el proceso se realizaron encuentros en los que se promovió el diálogo, la reflexión crítica y la reconstrucción de experiencias desde los propios actores (Torres, 2014). Así, lo participativo se asume como una forma de producción de conocimiento en la que los sujetos aportan información, pero más importante, interpretan, resignifican y reconstruyen sus prácticas. En coherencia con esta apuesta, se implementaron dos estrategias que permitieron el encuentro entre distintas generaciones de activistas estudiantiles y la reconstrucción crítica de la memoria colectiva: las tertulias por la memoria y las cartografías espaciotemporales intergeneracionales.

El criterio de participación en estos espacios fue la vinculación de los actores en las acciones de los movimientos estudiantiles entre el período 2010-2018. Asimismo, se procuró convocar a exactivistas con trayectorias diversas, incluyendo integrantes de organizaciones gremiales y políticas, activistas no pertenecientes

a ninguna organización, participantes de procesos feministas, indígenas, afrocolombianos, campesinos, de diversidades sexuales, así como de colectivos locales culturales, comunicativos y artísticos. Esto permitió contar con una lectura amplia y situada de las experiencias de movilización estudiantil.

2.3.1 Tertulias por la memoria

Las tertulias por la memoria constituyeron un primer momento de encuentro orientado a la evocación de experiencias y a la construcción de un marco compartido sobre los procesos de movilización estudiantil. Estos espacios se organizaron por períodos: 2010-2014 y 2015-2018. Esta organización permitió profundizar en las experiencias propias de cada ciclo de movilización y en las formas en que fueron vividas por sus protagonistas.

Para fortalecer la evocación de los recuerdos, se les solicitó a los participantes que llevaran al espacio un objeto o artefacto que fueran significativos en el proceso de movilización: piezas gráficas, documentos, objetos, entre otros. La presencia de estos materiales permitió que las narrativas se activaran desde lo vivido, facilitando la aparición de emociones y conexiones que probablemente no emergerían en una conversación sin estas mediaciones. En este sentido, los artefactos se constituyeron en dispositivos de activación de la memoria (Torres, 2014), al tiempo que permitieron aproximarse a su dimensión material (Erll, 2012).

Durante el desarrollo de las tertulias, los participantes reconstruyeron hitos, tensiones, aprendizajes y prácticas que marcaron su trayectoria organizativa. Esto permitió identificar coincidencias en torno a determinados momentos clave de la movilización, así como también diferencias en su interpreta-

ción. Esto evidenció que la memoria no es homogénea, sino que se encuentra atravesada por experiencias y niveles de participación en los procesos sociales.

Las tertulias se configuraron como espacios de conversación en los que las experiencias se reinterpretaron en el intercambio. En los diálogos, se contrastaron los recuerdos y en algunos casos se resignificaron eventos luego de nuevas lecturas colectivas. Este proceso permitió comprender que la memoria colectiva, en este caso de los movimientos estudiantiles, no es un relato cerrado, por el contrario, es un proceso dinámico que se activa y reconstruye en función de las interacciones, por ello, de acuerdo con Erll (2012), se configura como una práctica social.

En este sentido, las tertulias permitieron recuperar información de las prácticas de comunicación-educación, y hacer visible el carácter relacional de la memoria colectiva. Por lo anterior, se comprendió que los recuerdos no se conservan de manera estable, sino que se actualizan y transforman en los espacios de diálogo, lo que fue fundamental para la interpretación de los procesos estudiantiles en el período de análisis.

2.3.2 Cartografías espaciotemporales intergeneracionales

Con la intención de avanzar en la interpretación de la memoria colectiva, se desarrolló un taller en cada una de las universidades denominado cartografías espaciotemporales intergeneracionales. En estos espacios participaron actores que se movilizaron entre los años 2010 y 2018, organizados en dos grupos correspondientes a los períodos 2010-2014 y 2015-2018.

La cartografía se planteó como una estrategia orientada a representar colectivamente los lugares, las acciones y las temporalidades que resultaron más significativas durante el período de análisis. A través de este ejercicio, los participantes reconstruyeron recorridos, identificaron escenarios clave de sus acciones colectivas y ubicaron actores y conflictos.

De esta forma, la cartografía se constituyó en un espacio de conversación en la que los participantes narraban, discutían y contrastaban sus experiencias.

Luego de la realización de la cartografía por período, se socializaron las cartografías y se generó una discusión colectiva. En estos intercambios se evidenciaron continuidades y rupturas en el uso y apropiación de los espacios, los repertorios de acción y las prácticas de comunicación-educación. Esto permitió comprender que la memoria no solo se organiza a partir de una matriz temporal, sino que también se ancla a territorios y espacios que adquieren sentido a partir de las experiencias.

La cartografía posibilitó dar cuenta de la dimensión territorial de la memoria, al evidenciar que esta se construye en los espacios donde se desarrolla la vida cotidiana y donde las acciones colectivas adquieren significado, lo que permite reconocer su carácter territorial (Nates, Velásquez y García, 2017).

De esta manera, los talleres de cartografía espaciotemporal permitieron comprender, como lo plantea Huergo (2010), cómo los espacios diseñados, recorridos y representados y los tiempos, soportan las prácticas de comunicación-educación y a su vez estas, aportan a la configuración de la memoria colectiva de los movimientos estudiantiles.

4. Archivos audiovisuales análogos y digitales

Finalmente, se realizó un proceso de recolección y revisión de archivos audiovisuales, análogos y digitales producidos por los movimientos estudiantiles durante el período de análisis. Este material incluyó piezas gráficas, fotografías, registros audiovisuales, publicaciones en redes sociales, así como documentos organizativos y comunicados elaborados por los exactivistas.

Estos archivos permitieron contextualizar las prácticas de comunicación-educación y contrastar la información construida en los espacios participativos. Por otra parte, permitieron dar contexto a las formas en que los movimientos estudiantiles producen y circulan sus apuestas a través de diversos soportes, como puede apreciarse en la figura 1.

Figura 1
Infografía análisis presupuestal en Universidades. Universidad del Cauca 2018



Nota. Infografía que analiza el tema presupuestal a partir de los proyectos Ser Pilo Paga y Generación E. Fuente: Facebook UNEES Cauca (2018).

La Figura 1 evidencia cómo las organizaciones estudiantiles traducían debates complejos sobre la financiación de la educación pública superior en piezas gráficas de circulación digital. Estas producciones se constituyeron en prácticas de comunicación-educación que favorecían la cualificación, la producción de sentidos y la apropiación de problemáticas universitarias por parte de la comunidad estudiantil.

Algo que se logró evidenciar es la ausencia de archivos en las universidades y en los procesos organizativos, lo que implicó acudir a archivos personales y plataformas digitales. Esto demuestra que existen dificultades en la conservación de los objetos de la memoria.

De esta forma, los archivos permitieron reconocer la dimensión material y comunicativa de la memoria colectiva; estas se constituyen como formas de registro, circulación y resignificación de las experiencias organizativas.

3. Reflexiones finales

La experiencia metodológica en este proceso investigativo evidencia que el uso de metodologías participativas implica una postura ética y política frente a la producción de conocimiento. En el trabajo con movimientos estudiantiles, resultó fundamental propiciar condiciones para el diálogo, la evocación y la constante construcción colectiva, en la medida en que la memoria es un proceso que se activa en la interacción social.

Las estrategias implementadas, permitieron aproximarse a las prácticas de comunicación-educación desde la experiencia de los actores, reconociendo la diversidad de interpretaciones a partir

de las historias vitales de ellos y ellas, lo cual permite evidenciar acuerdos y tensiones presentes en construcción de la memoria colectiva. Se evidenció que la memoria de los movimientos estudiantiles no es homogénea ni lineal, es relacional, situada y en permanente resignificación.

Por otra parte, el proceso puso de manifiesto las dificultades en la conservación de archivos de los movimientos estudiantiles, evidenciando la ausencia de repositorios y la dispersión de los materiales. Esto refuerza la necesidad de emplear metodologías participativas como una vía para reconstruir memorias que suelen ser dispersas y fragmentadas.

Así, la investigación desde el campo de la comunicación-educación, requiere de metodologías que reconozcan a los sujetos como productores de conocimientos y que permitan la construcción colectiva de sentidos. Esto requiere que se asuma la investigación no desde la neutralidad, sino como un proceso situado, en el que el conocimiento se produce en diálogo a partir de las experiencias de los actores.

Finalmente, el uso de metodologías participativas se constituyó en un proceso de aprendizaje para todas las personas involucradas, donde se reafirma la necesidad de construir estrategias creativas y coherentes con los sujetos y los contextos que se estudian.

Referencias Bibliográficas.

- Agoff, C., & Herrera, C. (2019). Entrevistas narrativas y grupos de discusión en el estudio de la violencia de pareja. Estudios sociológicos de El Colegio de México, 37(110),309-338. <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/1636>
- Amador Baquiro, J., & Muñoz González, G. (2018). Comunicación–educación en Abya Yala: Lo popular en la reconfiguración del campo. Revista Nómadas, 49, 47-67. <https://nomadas.ucen-tral.edu.co/index.php/component/content/article/2488-tramas-contemporaneas-en-comunicacion-educacion-nomadas-49/1-contemporaneidad-y-movimientos-del-campo-comunicacion-educacion/999-comunicacion-educacion-en-abya-yala-lo-popular-en-la-reconfiguracion-del-campo>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Erll, A. (2012). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo, estudio introductorio*. Universidad de los Andes.
- Huergo, J. (2010). Una guía de comunicación/educación: Por las diagonales de la cultura y la política. *Educación: Más allá del 2.0* (pp. 65-104). Gedisa.
- Morabes, P. (2008). La investigación en comunicación/educación: Problemas epistemológicos y teóricos en la (in)definición del campo. *Oficios terrestres*, (21), 68-79. <https://sedici8testing.sedici.unlp.edu.ar/items/00643df2-674a-43ff-85a2-edf6a972b6da>

- Nates-Cruz, B., Velásquez López, P., & García Alonso, M. (2017). *La territorialización de la memoria en escenarios de posconflicto: Caldas 1990-2015*. Colciencias; CNMH; Ucaldas; RETEC. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/09/la-territorializacion-de-la-memoria-en-escenarios-de-posconflicto.pdf>
- Quintero Mejía, M. (2018). *Uso de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodas Pacheco, F., & Pacheco Salazar, V. (2020). Grupos focales: Marco de referencia para su implementación. *INNOVA Research Journal*, (5)3, (pp. 182-195). <https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/1401>
- Trahar, S. (2010). La atracción del relato: El uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 49-62.
- Torres Carrillo, A. (2011). *Educación popular, trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Torres Carrillo, A. (2014). *Hacer historia desde abajo y desde el sur*. Editorial Desde Abajo.
- Vasilachis, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Gedisa.
- Vasilachis, I. (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.



Hacia una Pedagogía relacionada con el territorio

Rosa María Romero Cuervas¹

¹. Sicóloga Maestra y Doctora en Educación
Consultora y formadora de docentes en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el estado
de Michoacán. Trabaja en una estrategia política del Buen Vivir, con comunidades de alta
marginación del Estado de Morelos en México.

1. Introducción: De dónde partimos y qué nos duele

La crisis que hoy vivimos no es solo de escasez de agua, de recursos o de cambio climático; es una crisis profunda de la vida misma. Vemos cómo nuestros territorios—desde los manglares en las costas hasta los cerros y los campos—son lastimados por un sistema que solo busca producir y consumir más, sin importar lo que destruye en su camino. Frente a este dolor, la educación no puede ser solo un trámite escolar en un salón de clases, ni podemos seguir viendo a la naturaleza como un simple "recurso" al que hay que sacarle provecho.

Nuestra apuesta es otra: necesitamos una educación situada, que nazca desde abajo y desde adentro. Una pedagogía que recupere la memoria de nuestros pueblos y que nos permita pensar y actuar en colectivo. Aquí es donde se entrelazan las voces de quienes han pensado nuestra tierra, con las prácticas de ayuda mutua que nos heredaron nuestros abuelos y abuelas. El objetivo es claro: aprender a defender el territorio es aprender a cuidar la vida.

2. El territorio como aula y como maestro

Para nosotros, el territorio no es un mapa con líneas y colores, ni un espacio vacío. El territorio es nuestra casa ampliada, es

historia, cultura, cuerpo y comunidad. Es el espacio-tiempo al que pertenecemos.

En el territorio, se cruzan las formas en que nos relacionamos con la naturaleza, con nuestros vecinos, todos los seres vivos, con los que habitamos y que nos permite pensarnos y reconocernos a nosotros mismos, en nuestra historia y con nuestros sueños, nos da identidad, sentido de vida, pertenencia y con ello nos permite construir significado.

El territorio es un ser vivo y relacional. No es un espacio vacío: El territorio no es un lienzo en blanco o un contenedor de objetos físicos. Está lleno de memoria, de voces y de presencias que se han acumulado a lo largo de las generaciones.

Es nuestra casa ampliada, así como una casa brinda protección, arraigo y un sentido de intimidad, el territorio cumple esa misma función a una escala mayor. Es el lugar donde se habita la vida comunitaria.

Hay una conexión cuerpo-territorio, la frase "el territorio es historia, cultura, cuerpo y comunidad" sugiere una relación indisociable entre la persona y su entorno. El cuerpo no termina en la piel, sino que se extiende y se nutre del paisaje, de los ríos, de la tierra y del aire que lo rodea.

El territorio es el espacio-tiempo del ser y la memoria. Es un archivo vivo. En sus caminos, montañas o calles se guardan las huellas de los ancestros y las luchas pasadas. Es el escenario donde se ha tejido la identidad de un pueblo.

A diferencia de una visión lineal del tiempo (donde el espacio es solo un escenario), aquí el espacio y el tiempo se entrelazan.

El presente se alimenta del pasado para proyectar el futuro y los sueños de la comunidad.

3. El nodo de las relaciones humanas y ecológicas

El territorio define cómo interactuamos con el entorno natural, no como recursos a explotar, sino como una red de vida de la cual formamos parte.

Es el punto de encuentro. En él se regulan los conflictos, se celebran las fiestas patronales, se comparten los saberes y se construye la solidaridad.

Saber a qué territorio pertenecemos nos da un anclaje emocional y un arraigo que previene el desarraigo y la alienación.

El territorio nos permite construir sentido. En un mundo marcado por la estandarización, el territorio nos permite construir el sentido de la vida y definir el significado. Es el lugar donde nuestra existencia cobra un propósito único y donde los proyectos de vida cobran sentido colectivo.

"El territorio no es solo lo que pisamos, sino aquello que nos sostiene, nos define y nos permite reconocernos en el otro".

La energía y la vida

Hemos aprendido a mirar cómo el ser humano ha modificado su entorno y el costo material que esto tiene, en todos los espacios hay amenazas de sequías y al mismo tiempo peligro de inundaciones, los ciclos vitales están alterados, las formas de alimentarnos se han modificado en función de los que conviene a la industria, podemos comer sin alimentarnos.

Hoy, el sistema económico nos impone formas de vida que consumen demasiada energía y destruyen nuestros bienes comunes (el agua, la tierra, los bosques). Nos engañan diciendo que el éxito es individual, la sobrevivencia del que mejor compite. Sin embargo, no podemos vivir sin ser parte de una comunidad.

El cuidado de lo nuestro

En una sociedad en la que todo se descarta con excesiva facilidad, en la que no conservamos nuestros bienes y producimos grandes cantidades de basura en beneficio de la acumulación de unos pocos —que ni siquiera pertenecen a nuestro territorio ni comparten nuestras ideas, costumbres, aspiraciones o sueños—, olvidamos el lugar y la comunidad a la que pertenecemos y, con ello, dejamos también de ver la relación indisoluble entre la salud de los ecosistemas y nuestra propia salud y tranquilidad.

Si el ecosistema se enferma, la comunidad pierde su protección y su sustento; si la comunidad se organiza y reconoce el territorio donde ha construido su historia, entonces recupera la esperanza.

El conocimiento situado

El saber no solo está en los libros de texto o en las universidades. El saber está en la gente que ha caminado y trabajado el territorio durante generaciones.

La sabiduría está en quienes caminan el territorio. El corazón de una verdadera pedagogía transformadora reside en reconocer dónde se produce el saber y quiénes son los verdaderos sujetos del conocimiento.

Durante mucho tiempo, la educación tradicional nos ha hecho creer que el saber es un producto exclusivo de los claustros aca-

démicos, los laboratorios y los libros de texto impresos por las instituciones oficiales.

Sin embargo, cuando hablamos de educación popular y de defensa del territorio, entendemos que el conocimiento no es algo abstracto que se deposita en las mentes, sino algo que se vive, se experimenta y se transmite a través de las manos y los pies.

Necesitamos tener una ruptura con el saber hegemónico, la educación tradicional suele separar el conocimiento de la vida práctica. Se enseña la ecología o el cuidado del medio ambiente como una teoría ajena a nuestra realidad inmediata.

El saber es experiencia viva; el conocimiento situado nos dice que quien ha caminado el territorio, quien ha sentido el cambio en los vientos, o quien ha cuidado la tierra durante décadas posee una sabiduría profunda y científica en el sentido más amplio y humano de la palabra.

Reconocer el valor de la memoria oral y comunitaria, escuchar profundamente a las abuelas, los campesinos y las personas mayores no como simples "informantes" o beneficiarios pasivos; sino como lo que son: guardianes de una memoria histórica que contiene las claves para la supervivencia y la armonía con la naturaleza.

3. El diálogo de saberes: horizontalidad en la enseñanza

Para construir una pedagogía popular, no se trata de sustituir el conocimiento científico por el saber popular, sino de ponerlos a dialogar en condiciones de igualdad y reconocer su complementariedad. El saber de la comunidad y el saber académico se complementan, no se oponen; pero, para ello, es necesario que los científicos reconozcan el largo proceso histórico mediante el cual la humanidad fue construyendo saberes.

Mientras que la ciencia formal puede aportar datos precisos sobre el ciclo del agua o la deforestación, la comunidad aporta el contexto, la historia, el respeto por el entorno, la escala humana y múltiples soluciones posibles, sustentadas en formas de relación complejas que son comprendidas por la propia comunidad.

Es necesaria la construcción del respeto mutuo. Hay que sacar el aula de las paredes que remiten a la producción industrial para llevarla al territorio, a la milpa, a la orilla del río o a la plaza del pueblo. El maestro o facilitador se convierte entonces en un compañero de aprendizaje que facilita el encuentro entre estos saberes.

Cuando el saber está arraigado en la gente que trabaja el territorio, se convierte en una herramienta viva de resistencia y organización social. El conocimiento es una herramienta de defensa.

Las personas conocen sus problemas porque los sufren y los viven todos los días. Reconocer la realidad desde el corazón de la comunidad implica construir posibles soluciones a partir de la participación de sus propios habitantes, lo cual resulta mucho más fiel a la realidad que un estudio realizado desde un escritorio, a cientos de kilómetros de distancia.

La construcción de un futuro digno y autónomo no nace de teorías importadas, sino del reconocimiento de lo que ya somos y de lo que hemos aprendido a lo largo de las generaciones. A partir de ello, es posible construir el sentido y el significado de la vida, es decir, proyectos de vida basados en la experiencia.

Revalorar el conocimiento situado es un acto de descolonización pedagógica. Nos permite recuperar la dignidad de nuestras comunidades, validar nuestras propias voces y asegurar que la educación sea, ante todo, un proceso de construcción colectiva del conocimiento.

4. Saberes que se juntan: El diálogo de los pueblos

En la educación popular entendemos que el conocimiento no es una mercancía que se transfiere de una persona "que sabe" a otra "que no sabe". Como bien decía el pedagogo Paulo Freire, nadie educa a nadie, ni nadie se educa a solas: nos educamos en comunión, mediados por el mundo y por nuestras raíces.

Cuando cruzamos saberes, reconocemos que el conocimiento técnico y el saber de nuestros pueblos son igualmente valiosos y necesarios. Este diálogo horizontal es el motor que nos permite pasar de la queja a la acción colectiva.

El trabajo no es una carga individual; es una fiesta y un compromiso. El modelo económico actual nos ha enseñado a entender el trabajo como una obligación aislada y solitaria, una carga pesada que llevamos sobre los hombros para sobrevivir. Frente a esta visión, nosotros rescatamos el espíritu de la comunalidad y de la ayuda mutua.

El trabajo colectivo transforma la faena en un espacio de convivencia. Limpiar un espacio común, cuidar el agua o construir un huerto se convierte en el pretexto para compartir la palabra, los alimentos y la alegría de estar juntos.

Se construye el sentido de corresponsabilidad. El trabajo comunitario nos devuelve la idea de que no estamos solos ante los problemas. Al compartir el esfuerzo físico y mental, los proyectos dejan de ser una carga pesada y se convierten en el reflejo de nuestro compromiso con el bienestar común.

5. La asamblea como espacio pedagógico: El arte de deliberar

Se La asamblea de barrio o comunitaria es mucho más que un trámite administrativo o un tablón de anuncios. Es el corazón

político y pedagógico de la comunidad. En la asamblea aprendemos a mirarnos a los ojos y a escuchar las dolencias y esperanzas del vecino. Es el lugar donde se rompe el individualismo y se ejercita la paciencia, la empatía y el diálogo.

Es necesario recuperar la escucha activa, entendida no solo como oír los sonidos o las palabras que emite el otro, sino como la capacidad de abrir el corazón para comprender —y no únicamente entender— aquello que el otro comunica. Respetar la palabra es mucho más que escuchar, porque implica construir la posibilidad de situarnos en su historia, sus sentimientos y sus circunstancias.

Es necesario construir formas colectivas de toma de decisiones; no permitir que las ideas se impongan por la fuerza ni por jerarquías, sino propiciar la construcción de consensos.

Realizar asambleas es una escuela viva de democracia directa, donde aprendemos a gestionar nuestros propios conflictos y a diseñar nuestro proyecto de vida en común.

Es en el diálogo, en la asamblea, el espacio donde decidimos qué territorio queremos habitar, cómo queremos cuidar nuestra salud y qué futuro dejaremos a las siguientes generaciones.

6. Nuestra comunidad podrá convertirse en guardianes de la vida

Una educación vinculada al territorio descentraliza el conocimiento y le devuelve el poder a la gente del territorio. No necesitamos esperar a que las instituciones manden a un "experto" ajeno a nuestra realidad para resolver los problemas.

La formación desde y para la comunidad convierte a los habitantes del territorio en guardianes de su propia vida, así como

también, en promotores de la salud, defensores del agua y guardianes de la tierra.

Los miembros de una comunidad no se guardan el conocimiento, sino que lo comparten en los espacios de encuentro, en las escuelas y en los hogares. Se convierten en puentes que unen la prevención, el respeto por el entorno y la solidaridad, y comprenden que no puede existir una comunidad sana si el territorio —los suelos, los ríos y el aire que respiramos— está enfermo.

El diálogo de saberes no es una teoría bonita, es una práctica de resistencia. Cuando la asamblea decide el trabajo se vuelve colectivo y los vecinos se convierten en promotores. Demostramos que el territorio es, por excelencia, el aula más grande y viva que tenemos.

La educación popular situada en el territorio no busca adaptarse a este sistema que nos destruye, sino transformarlo desde la raíz. Caminar hacia el Buen Vivir no es una meta lejana; es una práctica cotidiana de respeto, reciprocidad y defensa de nuestros bienes comunes. Nos corresponde tejer esperanza, defender nuestros territorios y seguir construyendo, día tras día, un *proyecto de vida* que nos devuelva la alegría y la paz en comunidad.



LA CLASE PASEO
Salir, compartir y aprender.

Vicente Iván Cruz Jerez
Madelpu: Maestro del pueblo

“La vida cotidiana ha sido, en general, despreciada por los sociólogos. Si se acercan demasiado a ella podrían contagiarse de sentido común”¹

El contexto

El contexto es la base sobre la cual se estructura el sentido de esta narrativa, que da cuenta de la experiencia pedagógica de aprendizaje denominada Clase Paseo (CP), pensada para dar testimonio de lo vivido. El texto contiene los argumentos que la sustentan, mientras la descripción sitúa las acciones en tiempos y espacios educativos distintos a los acostumbrados: los de la vida cotidiana, muy cercanos al cuerpo de quienes participamos y a los espacios naturales y sociales en los que interactuamos, particularmente en la zona rural de algunos municipios del departamento del Huila. El mérito del relato y la validez de los argumentos quedan a criterio del lector.

La CP está concebida como una práctica pedagógica contradiisciplinaria que se desarrolla en un espacio de prácticas pedagógicas disciplinarias²: la Escuela Normal Superior de Neiva (ENSN), la misma que inscribe su Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el campo de la Educación Popular, las Pedagogías Insumisas, las Pedagogías Críticas, emancipadoras y la Comunicación. Dentro de esta perspectiva, pretende formar educadores en y para la vida, con pertinencia rural, urbana po-

¹. Jesús Ibáñez, en el prólogo a *El tiempo de las tribus. El declive del individualismo en la sociedad de masas*, de Michel Maffesoli.

². Expresión de Henry Giroux en su obra *“Los profesores como intelectuales”*

pular y para la inclusión, quienes han de desempeñarse en los niveles de preescolar y básica primaria. Es el Programa de Formación Complementaria (PFC) el lugar en el cual se pretende concretar el ideario institucional.

La experiencia de investigación acción educativa de más de diez años, desarrollada por la ENSN, ha posibilitado, por un lado, tomar distancia del modelo vertical, coercitivo y de vigilancia jerárquica, para aproximarse a relaciones horizontales de poder, con el fin de propiciar la cooperación y la participación real y efectiva en la toma de decisiones relativas al compromiso de formarnos como personas, ciudadanos y profesionales. Por otro lado, ha permitido insertarnos en la compleja trama de la vida cotidiana para asumirla como contenido y método de aprendizaje, y pensar el currículo como curso de la vida. Este espectro pedagógico, ético y político institucional se ha ido configurando desde el encuentro dialogal con el pensamiento emancipatorio de Simón Rodríguez y Paulo Freire.

El propósito de la propuesta curricular del quinto semestre, de aquel entonces, estaba planteado de la siguiente manera: *“Comprender críticamente la realidad ecológica, sociocultural, política y económica del contexto rural, que articule lo local con lo global, para estructurar, desarrollar y evaluar currículos pertinentes de preescolar y básica primaria, con el fin de consolidar el sentido de pertenencia y soberanía territorial”*.

Todo lo dicho anteriormente esboza el panorama educativo de la CP, experiencia vivida por estudiantes del cuarto semestre del PFC, como preámbulo para el semestre siguiente: el quinto semestre, dedicado al estudio de la educación y la cultura campesina. La CP nos permite, a estudiantes y pares académicos,

insertarnos en territorios rurales como aprendices de cartógrafos, levantando mapas de esos estratégicos espacios geográficos y socioculturales que nos aproximan a la cultura de la gente, amplían las fronteras de la escuela y posibilitan el nexo entre educación y comunicación.

Viviendo la experiencia

La planeación

Es de advertir que en la experiencia Clase Paseo participaron, cada vez, grupos distintos, en tiempos y lugares específicos, siempre con la intención de lograr un acercamiento a las características geográficas y a las realidades ocultas en la vida campesina, para alcanzar, por lo menos, una mediana comprensión de su complejidad. Se trataba, pues, de recorrer el territorio, meterse en la vida de la gente, compartir con ella algunas faenas diarias y conocer, aunque fuera tangencialmente, sus hábitos alimenticios, sus prácticas productivas y afectivas, así como su cosmovisión. Entre las acciones de mayor interés estaban visitar la escuela de la localidad para establecer comunicación con las niñas y los niños campesinos; conversar con las maestras y maestros para conocer algo de los procesos de aprendizaje que implementan; observar las condiciones de las viviendas; establecer encuentros dialogales con los habitantes, como también hacer una valoración del territorio apropiado y vivido, procurando despertar en el cuerpo la dimensión socioemocional y cognitiva de una realidad social y natural distinta a nuestra cotidianidad urbana.

La experiencia comienza en el momento mismo de la planeación, de modo que se va metabolizando, en cada estudiante y en los pares académicos, la alteridad de esta práctica pedagó-

gica que transgrede lo establecido, lo normativo y lo legal. Es decir, el nuevo horizonte de la acción educativa lo constituyen los aportes rigurosos y metódicos de la formación docente, así como los conocimientos cotidianos de los participantes, condición esencial para la construcción de sentido, así como de su pertinencia y coherencia.

La contingencia y alteridad de este modo de aprender y construir conocimiento no niega las formalidades de la legislación escolar, pero asume las exigencias del sentido práctico, tan necesario para la supervivencia y la convivencia. Esto quiere decir obrar con criterios claros que permitan prever lo básicamente necesario para el viaje, la estadía, la alimentación, la seguridad, la salud y el aprendizaje. Este modo de anticipación contribuye a la formación del pensamiento y de las lógicas que reorientan la vida. Es algo así como recordar el futuro, aunque suene contradictorio, por cuanto la planeación tiene esa finalidad: traer el futuro al presente para construir la perspectiva, la proyección o lo que se denomina el imaginario, el horizonte de sentido.

La planeación de la CP nos sitúa en el plano de la singularidad, de la contingencia y de la incertidumbre. Es una manera de acechar el futuro por rumbos inciertos, con la conciencia de toparnos con lo desconocido; es emprender una larga travesía encarnada en la vida, desde la cual se sobreentiende que los acontecimientos y las múltiples relaciones están por ocurrir. Los sentimientos y las emociones salen a flote; las subjetividades individuales se manifiestan de múltiples maneras; la seguridad de estar dentro de un salón de clase entra en crisis; la facilidad para acceder a los bienes de consumo que hay en la ciudad se esfuma. Por tanto, las preocupaciones se refieren a: ¿cómo conjugar los sentimientos y las emociones individuales

con las grupales o colectivas? ¿Cómo prever lo que se necesita para sobrevivir en un contexto desconocido? ¿Cómo establecer la relación entre la Clase Paseo y los planes y programas académicos, sin perder de vista el horizonte de formación docente que contempla el Proyecto Educativo Institucional?

A continuación, se enuncian algunos de los pasos de la planeación:

- Pensar y precisar, de manera concertada, los propósitos de formación personal, ciudadana y profesional.
- Pensar y seleccionar el lugar adonde ir.
- Concertar y precisar la cantidad específica de alimentos para las recetas de cada día. Se trata de un aprendizaje que forma y transforma a la persona en función de una necesidad grupal; entran en juego los gustos, las costumbres, los hábitos, las creencias y el estado de salud de cada uno de los participantes. Requiere que cada ración esté pensada en la satisfacción de las necesidades básicas de una sana alimentación, sin perder de vista la dimensión cultural, económica y política que está detrás de las prácticas alimenticias cotidianas.
- Cotizar los productos que se van a comprar, de manera que se elijan los de calidad y con criterios basados en la economía popular y solidaria.
- Elaborar el presupuesto para los gastos que demanda la experiencia.
- Organizar grupos para realizar las compras y colectivos para preparar los alimentos de cada día. Quienes tienen experiencia en prácticas culinarias se solidarizan con quienes carecen de ellas para aprender juntos.

- Elaborar acuerdos para garantizar la seguridad y una sana convivencia, el manejo adecuado de los recursos y de los espacios de uso diario, como también las relaciones con los pobladores de la localidad donde se realiza la Clase Paseo.
- Establecer criterios y acordar los instrumentos técnicos de recolección de información, que luego servirán para elaborar relatorías, crónicas y evidencias a socializar en el foro educativo de final de semestre.
- Establecer criterios acerca del equipaje que se debe llevar.
- Presentar el plan de trabajo a las directivas de la institución educativa para su autorización.
- Elaborar relatorías sobre las vivencias, con la intención de aprender a escribir y de que sirvan de base para incluir las ideas más importantes de la experiencia en la ponencia a compartir en el foro semestral educativo “Escuela de vida”.

Hacer las compras

Los grupos responsables de hacer las compras llevan el listado de productos por adquirir y se dirigen a los sitios correspondientes. Quienes van a la plaza de mercado, además de comprar, averiguan la procedencia de los alimentos que adquieren y hacen un registro fotográfico de la dinámica del lugar. Los responsables deben presentar al colectivo la evidencia de los gastos y un informe sobre los lugares de compra, de modo que la información no sea únicamente económica, sino que posibilite hacer una breve cartografía tanto de la ciudad como de la geografía de donde provienen no solo los productos que se van

a consumir, sino también los vendedores. Se trata de ir encontrando el sentido de un nuevo modo de percibir la realidad y aprender. Con estas medianas comprensiones comenzamos a organizar el equipaje y ordenar las emociones.

Emprender el viaje

Podríamos decir que, desde el momento mismo en el que comenzamos a delinear la travesía, es decir, desde la planeación, inicia la experiencia. El placer de romper las barreras que separan la vida cotidiana de la académica se va sintiendo lentamente en el cuerpo de cada uno de nosotros, al tiempo que se torna sentimiento colectivo. Nos damos cuenta de que estamos introduciendo una práctica contradisciplinaria en un espacio de prácticas pedagógicas disciplinarias: sentimiento ambivalente por la coexistencia del rigor de la planeación y el valor que cobra lo extraño, lo familiar, lo sentimental, lo singular y lo rústico, que se constituyen en categoría epistémica para entender lo fundamental que se esconde detrás de la compleja trama pedagógica que pretende hacer de la vida cotidiana contenido y método de aprendizaje para la construcción de una nueva forma de conocer y conocernos.

Fecha y hora de la salida

En las distintas versiones de la Clase Paseo, la salida estaba prevista para las primeras horas de la madrugada, con el fin de llegar al destino oportunamente, entre las 6 y las 7 de la mañana, de tal manera que el grupo responsable de preparar el desayuno tuviera tiempo suficiente para hacerlo. Mientras tanto, los demás arman el campamento u organizan el espacio y los recursos en los lugares apropiados, para que, de ahí en

adelante, la sucesión de las acciones guarde coherencia con el plan de trabajo de cada día.

Lo valioso de este primer encuentro matinal es, justamente, su rareza, porque fractura la rutina académica de los horarios, los uniformes, el bolso con cuadernos y libros, la disciplina, las preocupaciones por las tareas y lecciones. Hoy, la cita es en la puerta del colegio; todos, vestidos conforme a sus gustos, llegan trayendo el equipaje personal y parte de los recursos que han de garantizar la supervivencia colectiva: maletas, canastos con alimentos, ollas, termos, herramientas rústicas —cuchillos, machetes, linternas, lazos, martillo y demás— y herramientas tecnológicas modernas —teléfonos celulares, binóculos, brújulas, computadores, cámaras fotográficas—, adquieren el valor singular de la utilidad conforme a los principios que orientan las lógicas de la vida cotidiana.

El tiempo de espera, mientras llega el medio de transporte, es esencial para la comunicación oral. En un ambiente de libertad, unos y otros comparten sentimientos y emociones que oscilan entre la alegría de emprender el viaje y la nostalgia de alejarse de la familia, sobre todo de quienes han dejado a su pequeño hijo o hija al cuidado de algún familiar cercano. En este diálogo espontáneo afloran diversos temas que hacen evidente una lógica estructural de los modos de pensar sobre la cotidianidad:

“(...) esas prácticas cotidianas como levantarse, asearse, vestirse, ordenar el equipaje, comer, despedirse, salir a tomar el transporte o caminar hasta el colegio, adquieren su pertinencia y relevancia porque se verifica que tras ese conjunto de rituales existe un colectivo que sanciona y legitima esas prácticas. Legitimación que opera a través del acervo cognitivo y lingüísticamente disponible en una sociedad. Cada pequeña

acción individual encuentra así una interpretación social que provisoriamente puede definirse como discursos cotidianos para nombrar la vida”³.

Este encuentro matutino es el espacio en el que confluyen las distintas percepciones sobre la experiencia que estamos viviendo. *“La oralidad fortalece las subjetividades y las acciones están guiadas por la lógica interna de la expectativa, la actitud y la intención”⁴.*

Cuando llega el medio de transporte, en una actitud de cooperación y conciencia participativa que se ha ido consolidando durante la planeación reflexiva, los estudiantes van ordenando el equipaje en la bodega del bus. El sentido práctico posibilita que cada cosa se ubique en el lugar y la forma adecuados, criterio que garantiza que las cosas u objetos frágiles lleguen a su destino en buen estado.

Una vez abordado el vehículo, se siente cierto alivio corporal. Unos tratan de completar el sueño faltante, mientras otros continúan la conversación, que va adentrándose en la intimidad personal y familiar desde la cual es posible entender cómo las personas viven la vida práctica, la de todos los días, en sus múltiples facetas.

Al llegar al destino, por lo general una finca campesina, lo más agradable es el encuentro con los propietarios, quienes se manifiestan atentamente amorosos. En este momento comienza otra etapa de la construcción del espacio social para aprender a

³ La clandestina centralidad de la vida cotidiana de Rossana Reguillo, en *La vida cotidiana y su espacio Temporalidad*.

⁴ Palabras de Jerome Bruner en *“Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia”*

vivir con otros; es la apertura de una relación que ha de durar tres días y dos noches. Por lo general, el espacio físico que los propietarios asignan es un área cercana a la casa principal, en la que se arma el campamento. De ahí en adelante, el grupo asume la responsabilidad individual y colectiva del uso adecuado, conforme a los criterios establecidos en la planeación.

En esta etapa de la experiencia inicia la apropiación progresiva del espacio físico y se crean las condiciones para nuevas relaciones afectivas con la familia que nos ha acogido. Es momento para precisar dónde está la estufa o el lugar para armar el fogón, la fuente de agua, los implementos de la casa campesina que están disponibles para los visitantes, las áreas o sitios para colocar los alimentos, la zona para el aseo corporal y demás necesidades. La señora de la casa indica a qué personas o lugares acudir en caso de necesitar leche, huevos, carne o frutas. Así va estructurándose el ecosistema familiar en el que el espacio y el tiempo constituyen la base sobre la cual se va consolidando la convivencia y los propósitos de formación pedagógica desde una perspectiva desescolarizada.

Preparación de los alimentos

La cocina, o el fogón al aire libre, se constituye en lugar privilegiado para el encuentro de estudiantes, profesores y miembros de la familia campesina. Cocinar configura una experiencia de importancia determinante para promover y fortalecer los vínculos socioafectivos y culturales entre los participantes. Esta práctica vivencial, cultural y repetitiva de preparar los alimentos para luego consumirlos en comunión adquiere un profundo sentido formativo y existencial. Allí no solo se concreta uno de los propósitos de la experiencia pedagógica, sino que opera, en cada persona, una transformación en

la forma de sentir y percibir el valor condensado en la compleja y aparente simplicidad de cocinar y consumir. No se trata solo de que el sancocho, el arroz con pollo, la carne asada, la ensalada, los jugos y las recetas acordadas colectivamente estén estéticamente bien elaboradas para estimular el apetito, sino de que, más allá de la necesidad biológica, la cocina se va convirtiendo en escenario de actuación cultural en el que emociones, sentimientos, creencias, gustos, costumbres, hábitos, tradiciones y mitos van estructurando el acontecimiento pedagógico multidimensional, clave para la comprensión de la vida cotidiana campesina.

Los responsables de preparar los alimentos van acomodando los criterios personales a las exigencias y gustos de los comensales, de modo que seleccionan las cantidades exactas de ingredientes, así como los utensilios adecuados. Guiados por las lógicas de actuación del sentido práctico que orienta la vida cotidiana, comienzan a lavar, pelar, picar y condimentar, de tal manera que esta serie ordenada de operaciones consecutivas, si bien contribuye al desarrollo de habilidades motoras y a la agudeza de las percepciones sensoriales, va generando de manera espontánea el clima apropiado para el desarrollo del pensamiento y la comunicación, tan necesarios para aprender a vivir juntos en medio de la diferencia.

Otros escenarios de estimulante actuación

El corral de las vacas, la parcela sembrada de caña de azúcar, la huerta casera, la enramada del trapiche o la del horno de barro, el cacaotal y el sembrado de chulupas fueron, entre otros, escenarios de extraordinaria actuación en los que las y los estudiantes, junto a los propietarios de la finca, participaron de las prácticas productivas de economía de subsistencia campesina. Allí se lle-

varon a cabo procesos completos para la elaboración de quesos, panela, chocolate casero y bizcochos de maíz, como también talleres sobre huerta casera y procesamiento de frutas.

En las relatorías elaboradas por las y los estudiantes sobre estas vivencias, ellas y ellos pudieron registrar información, reflexionar sobre el acontecimiento en sí, evaluar su actuación, aclarar y organizar sus ideas, sentimientos, emociones, percepciones y aprendizajes, pues la escritura tenía esa finalidad.

Esas narrativas hacen evidentes las expectativas, las actitudes y la intencionalidad de participar en las faenas agrícolas. La experiencia del ordeño, por ejemplo, no aparece solamente como una actividad productiva, sino como una posibilidad irrepetible de aproximación corporal, sensible y afectiva a la vida campesina. Así lo expresa Catalina al recordar uno de los momentos vividos en la finca: “habíamos planeado hacer quesos; cuando fuimos al corral de las vacas yo tenía muchas ganas de aprender a ordeñar; ese día tuve que suplicar a doña Esperanza que me permitiera, al menos, tocar las tetas de la vaca, porque esta era la única oportunidad de vivir esa experiencia”.

Algo semejante ocurre con la elaboración artesanal de la panela, práctica en la que el aprendizaje no se reduce a conocer un procedimiento técnico, sino que implica madrugar, cortar, cargar, moler, mirar, escuchar, preguntar, esperar y participar en una temporalidad distinta a la urbana y escolarizada. En ese sentido, Kevin Palencia manifiesta: “puse toda mi intención en aprender a hacer panela artesanal; fui entusiasmado, con mis compañeros y don Víctor, a cortar las cañas, para luego llevarlas al trapiche; madrugué a las 3 de la mañana para molerlas; echamos el guarapo al caldero, ahí escuché la palabra descachazar, y la expresión:

cuando la miel comienza a dar punto hay que disminuir el fuego y seguir batiéndola hasta que se enfríe para colocarla en las gaveras; fue largo el proceso, pero quedé satisfecho porque aprendí; ahora puedo decir que aprendí a hacer panela artesanal”.

La elaboración del chocolate casero también permitió comprender que el aprendizaje pasa por los sentidos, por la memoria del cuerpo y por la posibilidad de llevar a la familia algo producido con las propias manos. Nathaly lo recuerda desde una experiencia profundamente sensorial y afectiva: “el sabor agrisado del mucílago del cacao, el olor de los granos fermentados y el aroma del cacao tostado los tengo en la memoria. No puedo olvidar esa maravillosa experiencia, sobre todo porque pude traer bolitas de chocolate, hechas con mis propias manos, como recuerdo para mi familia, que tanto quiero”.

Las relatorías también permiten reconocer cómo, en medio de las faenas agrícolas y domésticas, se transforman ciertas creencias sobre el cuerpo, el género y la participación de las mujeres. Al valorar la presencia activa de una compañera embarazada durante la experiencia, Paola Hernández manifiesta: “la actitud de María de Mar fue sorprendente, pues ella le dio más salida a la emoción que a limitarse por su estado de embarazo, superando la creencia de que el embarazo es una enfermedad que provoca marginalidad de la mujer”.

Casi todas las relatorías —180— hacen referencia especial a la participación en las faenas agrícolas por haber contribuido a la superación de las dudas, los prejuicios y los sentimientos de conmisericordia sobre el campesinado. El cambio en la percepción y comprensión de la cultura campesina está dado, justamente, por esa proximidad corporal que, al compartir las acciones, puso en

juego el intercambio de saberes y creencias, afianzando el sentido y el nexa que articula las prácticas de economía de subsistencia con las afectivas y cognitivas, que, a su vez, permitieron percibir una esencial organización que garantiza el sentido de la compleja vida campesina. Mención especial merece la experiencia de huer-ta casera, en la que una señora hablara con tanta propiedad de las alelopatías; también la de aquella que se lució explicando las características de las pasifloras, y la del señor que dio cátedra sobre las propiedades bioquímicas del cacao y el mucílago.

Encuentro con la comunidad veredal

Con este encuentro pretendíamos avanzar hacia la comprensión crítica de la realidad ecológica, sociocultural, política y económica de la vida campesina, pues así nos lo exigía el objetivo general de la propuesta curricular de formación docente. Ya teníamos un referente teórico comunicativo, sociológico y pedagógico para la aprehensión de esa realidad sociocultural.

La primera etapa consistió en dialogar con algunas familias de la vereda donde acampamos. La riqueza de este proceso se fue condensando en las relatorías ya mencionadas, en las que las y los estudiantes resaltan la calidez y el afecto de las familias durante el conversatorio; la fluidez del lenguaje campesino para narrar sus experiencias de vida; las formas de enfrentar los conflictos y las carencias materiales; las causas de la transformación del contexto natural y social; los miedos y temores debido a la presencia de grupos armados, y algunos imaginarios de futuro. En ciertos casos, la descripción de las viviendas y de sus condiciones cuestiona el imaginario de vida digna. En todas las familias visitadas, los testimonios de sus integrantes aluden a la existencia perma-

nente de alimentos para saciar el hambre, gracias a los cultivos de pan coger, las solidaridades vecinales y la creatividad para enfrentar las adversidades.

La segunda etapa tenía lugar en horas de la noche. El patio de la escuela o el polideportivo veredal eran los espacios apropiados para congregarnos. Nosotros, con el deseo vehemente de hacer del arte escénico la estrategia para disipar prevenciones; ellos y ellas, trayendo en sus expectativas su capital simbólico. Después de un breve protocolo de presentación y en un marco de espontaneidad, iniciábamos con una danza folclórica preparada con antelación. A ella se iban plegando las y los asistentes hasta alcanzar una integración total de parejas o tríos —estudiantes y campesinos— que, al vaivén de los cuerpos, se iban identificando y conociendo: *¿cuál es su nombre?, ¿qué edad tiene?, ¿a qué se dedica?, ¿me puede contar a qué vinieron a este lugar?, ¿usted sí quiere ser profesora?, ¿vendría a trabajar como maestra en la escuela de esta vereda?*

Al terminar el baile, había un ambiente de confianza que se complementaba con un canelazo y pasabocas, hechura de nuestras manos. El conversatorio se iba adentrando en temas de fondo, bosquejando una cruda y compleja realidad natural y social de enormes proporciones y desafíos. Surgían así las manifestaciones sobre las malas prácticas agrícolas —tala y quema— y el cambio climático; la carencia de servicios públicos; la trama de la producción agrícola y pecuaria sometida a las leyes del mercado, la cual consiste en trabajar muy duro, comprar insumos muy caros y vender lo producido —café, cacao, panela, frutas— a precios ventajosos para los acaparadores de los centros urbanos.

También, aparecían temas como la extracción de minerales, la

construcción de hidroeléctricas —Betania y El Quimbo—, la explotación minera —oro, petróleo, piedra caliza, mármoles—, propias de unas políticas económicas transnacionales que ven en la naturaleza un bien saqueable y en la cultura y los derechos del campesinado algo inexistente. Todo ello permitía inferir, a partir de los testimonios de algunos de nuestros interlocutores, su simpatía o militancia insurgente y, en otros casos, sus temores y miedos fundados en la historia de la violencia colombiana.

Visita a la escuela rural

Quienes acampamos en la finca Merember, en el páramo del Puracé, tuvimos la oportunidad de conocer la Institución Educativa YU`LUUCX PISHAW —Hijos del Agua—, del resguardo indígena NASA de San Juan Tama, corregimiento Puracé-Leticia, municipio de La Plata, Huila, en límites con el departamento del Cauca. Toda la institución educativa se identifica plenamente con la cosmovisión étnica del pueblo NASA. Identidad, tierra, cultura y autonomía constituyen la plataforma de la política de vida.

En concordancia con ello, han estructurado su Proyecto Educativo Comunitario —PEC— como alternativa al PEI. Se puede afirmar que YU`LUUCX PISHAW es una escuela centrada en la vida. Allí encontramos similitudes con los ideales y las prácticas pedagógicas de nuestra Escuela Normal Superior de Neiva. Destacamos de este encuentro la acogida solidaria que nos dieron mediante un ritual propio de su cosmovisión y el conversatorio que posibilitó una mayor comprensión no solo del proyecto educativo, sino también de los fundamentos de la vida comunitaria.

Por otra parte, con la intención de observar y participar de la

vida escolar, y una vez cumplidos los protocolos exigidos por las directivas de la institución, ingresamos al salón de clase con dinámicas de presentación tendientes a construir un clima de confianza que hiciera posible acompañar a los estudiantes en el desarrollo de las actividades académicas. Este procedimiento nos permitió comprobar que los escolares estaban plenamente adaptados al desarrollo de tareas específicas de las guías de trabajo de Escuela Nueva. Por no existir las condiciones para hacer una observación en profundidad sobre los procesos de articulación entre escuela, comunidad y contexto, optamos por observar y participar durante el recreo, pues consideramos que este es el espacio de las interacciones en el que la complejidad de la vida cotidiana de niños y niñas se manifiesta con espontaneidad, al romper con la disciplina del adiestramiento instruccional. Al insertarnos en la dinámica del recreo pudimos detectar algo de sus universos culturales y sociales, en su compleja articulación y variedad. Es decir, en el recreo salían a flote varios aspectos de la vida del contexto natural y social de la vereda, que nos ayudaron a comprender cómo la escuela rural no se agota en el salón de clase, sino que se prolonga en los juegos, los lenguajes, los vínculos, los desplazamientos, los saberes y las formas de relación que niñas y niños construyen en su cotidianidad.

Aclaraciones finales

Es de advertir que esta experiencia, en sus diversas versiones, tanto en tiempos y lugares como en actores, estuvo guiada por la política de participación real y efectiva, en la que la responsabilidad mayor la asumieron los pares académicos mediante un trabajo en equipo. La experiencia se pudo llevar a cabo por

el apoyo decidido de las coordinadoras del PFC y del rector de la institución ENSN; ellas y él veían en el proyecto coherencia y consistencia teórica y práctica, así como un nexo institucional, a pesar de que la experiencia se situaba en el conflictivo campo de la escuela formal.

En cierto modo, el proceso desescolarizado de aprendizajes ha contribuido a la formación de todos los participantes, aunque la afirmación resulte paradójica, pues una cosa es opinar sobre las transformaciones ocurridas en cada uno de ellos y otra, muy distinta, es saber lo que realmente ha sucedido dentro de su ser.

Por todo lo dicho anteriormente, queda planteado que en la CP operan todas las dimensiones del ser humano: las biológicas y socioculturales, las antropológicas e históricas, las políticas y pedagógicas, enmarcadas en el campo de las lógicas epistémicas que subyacen a las experiencias de la gente que lucha por dignificar sus vidas, desde las cuales se construyen otros modos de comprender el mundo, otros modos de aprender y otros modos de construir conocimiento.

Referencias Bibliográficas.

- **Barbero, Jesús Martín.** *“De los medios a las mediaciones, Comunicación, cultura y hegemonía”*. Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, México 2010.
- **Bárcenas, Fernando y Larrosa, Jorge.** *“Pensar la Pedagogía desde la experiencia”*, en Revista Portuguesa de Pedagogía. Año 40-1 2006. 233-259.
- **Brandao, Carlos; Mejía, Marco Raúl y otros** *“Investigar desde el Sur, Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes”* Ediciones Desde Abajo. Bogotá, D.C. Colombia, agosto 2022.
- **Bruner, Jerome.** *“Realidad y mundos posibles, Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia”*. Gedisa Editorial, Barcelona, España 2010.
- **Cruz, Vicente Iván.** *“Resignificación del pensamiento de Paulo Freire en la praxis pedagógica”* En Revista Paidea, Universidad Surcolombiana. <https://doi.org/10.25054/01240307.3194>, año 2021.
- **Educación Popular para una pedagogía emancipadora latinoamericana**, Foros Clacso 2020.
- **Guber, Rosana.** *“Observación participante. La Etnografía, Método, campo y reflexividad”* en revista Nodos del 29 de marzo de 2006.

- **Hernández, Marcelo.** “*Pedagogía de la Insumisión*” En Pedagogías Insumisas. Glacso pdf. Universidad nacional de Lujan, Buenos Aires, Argentina.
- **Lindón, Alicia** (coordinadora). “*La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*” Editorial Anthropos, México 2000.
- **Klaus, Andrés.** “*Pedagogía y praxis (práctica) Educativa o educación. De nuevo: Una diferencia necesaria*”. En Revista latinoamericana de estudios educativos (Colombia) Universidad de Caldas. 2012.
- **Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge** (compiladores). “*Experiencia y alteridad en educación*” Homo Sapiens Editores, Santa fe, Argentina 2009.
- **Torres, Alfonso.** “*Educación popular, historicidad y potencial emancipador*” Cuadernos de Pedagogía, Editorial Laboratorio Educativo, Bogotá 2021.
- **Walsh, Catherine.** “*Pedagogías Decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (Re-existir) y re-vivir*” Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial, Ediciones Abya Yala, Quito, Ecuador 2013.



Investigar desde la educación popular.
El problema de las técnicas

Alfonso Torres Carrillo¹

¹. Educador Popular e investigador. Colectivo Dimensión Educativa (Colombia).

Producción de conocimiento e investigación

En el campo práctico de la educación popular son múltiples las referencias al conocimiento y a la producción de conocimiento en dos sentidos diferentes. El más generalizado es el del conocimiento que se produce o genera en las prácticas educativas; es a lo que se refiere Paulo Freire cuando afirmó que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción” o cuando se habla del conocimiento comunitario que resulta de un diálogo de saberes.

El segundo significado, más restringido, es la construcción intencionada de conocimiento como resultado de un proceso investigativo; es el nuevo conocimiento sobre las prácticas producido desde una sistematización de experiencias, la recuperación crítica del pasado desde una Reconstrucción Colectiva de la Historia o el conocimiento del contexto o los sujetos educativos desde una investigación participativa.

Mientras el primero se refiere más a un ámbito gnoseológico, el segundo a un ámbito epistemológico. La preocupación de los educadores populares se ha centrado en cómo los educandos y educadores, desde el diálogo u otra estrategia metodológica o didáctica, generan conocimientos pertinentes sobre su realidad, adquieren conocimientos para mejorar sus capacidades críticas y transformadoras, para construir comunidad y otros

sentidos valiosos. Por su parte, la preocupación de quien investiga la educación popular, sea o no educador popular, es la de crear, ampliar o profundizar conocimientos sistemáticos, interpretativos y críticos sobre ámbitos y dimensiones propias de las prácticas de educación popular, tales como cuáles han sido las prácticas educativas más recurrentes en un contexto, cómo conoce el adulto popular, cuáles continuidades y transformaciones ha tenido la educación popular en un país o campo de actuación, cómo se articulan las prácticas de educación popular a los movimientos sociales, etc.

En este segundo sentido, la construcción de conocimiento como investigación requiere cierto rigor, sistematicidad, capacidad de análisis, de interpretación y, principalmente, de conceptualización, entendida esta no como el uso de marcos teóricos generales y abstractos, sino como la elaboración de categorías, conceptos y nociones que contribuyen a tener lecturas más profundas y críticas de nuestros contextos y prácticas educativas. Generalmente, la producción de conocimiento en este sentido requiere cierta planeación (proyecto) y la socialización de sus resultados a través de publicaciones tales como textos, artículos, libros, documentales y otras piezas comunicativas.

Así como existe abundante material sobre experiencias de educación popular y sobre metodologías y técnicas para hacer educación popular, es necesario que se realicen en cada país y campo temático balances de la producción investigativa sobre y desde la educación popular, para confirmar o desvirtuar la creencia generalizada de que los educadores populares no investigan, que por estar volcados al activismo menosprecian la producción sistemática de conocimiento calificándola como intelectualismo o academicismo.

En sus primeros tiempos (décadas de 1980 y 1990) el entonces Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL, promovió investigaciones y la Revista La Piragua dedicó números monográficos al respecto.¹ También, la Revista Aportes de Dimensión Educativa, desde sus inicios, le ha dado especial importancia a la investigación en educación popular en sus diferentes modalidades (IAP; sistematización, Historia Oral, Recuperación colectiva de la Historia) y enfoques (crítico, hermenéutico, cultural).

Las técnicas investigativas en la educación popular y en la IAP

Con respecto a las técnicas, también la educación popular les ha prestado singular atención, en particular a las empleadas como instrumentos prácticos para realizar trabajo educativo. Tanto será que en la llamada etapa fundacional de la Educación Popular (décadas de 1970 y 1980), las llamadas técnicas participativas coparon el espectro del quehacer de muchos educadores populares a lo largo y ancho del continente y que en muchos casos llevó a identificar la educación popular con el uso de dichas técnicas; fue paradigmático el libro *Técnicas Participativas para la Educación Popular*, escrito por Graciela Bustillo y Laura Vargas en 1985 y publicado inicialmente por la Red Alforja de Centro América.

En el campo investigativo las técnicas también son importantes. Cuando hablamos de técnicas, nos referimos a las formas

¹. Dan cuenta de ello los libros *Desde adentro* (1990) y *Nuestras prácticas...* (1993); así como el número 9 de La Piragua (2º semestre de 1994).

concretas de trabajo, el uso de determinados recursos, procedimientos e instrumentos, que sirven para cumplir uno o varios propósitos dentro de una investigación. Las técnicas siempre se realizan en el marco de un método o estrategia metodológica y son portadoras —en su especificidad— de concepciones epistemológicas, políticas y éticas; no son neutrales, por ello, el uso de una u otra técnica debe ser coherente con el enfoque, el contexto y los sujetos de cada investigación (Torres, 1999, p. 83).

Estos modos concretos de operación investigativa fueron surgiendo de la mano del devenir histórico de las ciencias sociales y, por ello, estuvieron impregnados de las representaciones predominantes de conocimiento y de las posibilidades tecnológicas en cada momento. Así mismo, en la medida en que surgieron otras perspectivas epistemológicas y metodológicas dentro de cada disciplina, dichas técnicas fueron entendidas de manera diferente.

Por ejemplo, cuando nació la antropología científica a fines del siglo XIX, para obtener información sobre los pueblos “salvajes”, desde Inglaterra se elaboraban unos cuestionarios y se enviaban a las autoridades coloniales; luego, ante las limitaciones de esta información, vieron la necesidad de hacer trabajos in situ. Nace la observación positivista: la estrategia era la de la ciencia natural. Luego, la manera de entender la observación en el trabajo de campo de los antropólogos se distanció de esta inicial concepción y se incorporaron perspectivas interpretativistas, que reconocían el papel de las teorías y representaciones previas de los investigadores en la observación; ello llevó a la necesidad de incorporar la reflexividad (Guber, 2001).

Además, cada investigación, así tenga unos objetivos de conocimiento específicos, se ubica en un contexto más amplio de in-

tereses y propósitos institucionales o sociales. Por ejemplo, una investigación con mujeres de una organización también debe buscar empoderarlas en su participación política; una investigación de acción con profesores puede orientarse a realizar una transformación curricular o una reconstrucción colectiva de la historia para fortalecer los sentidos de pertenencia territorial. Estos propósitos políticos, institucionales o formativos llevarán a que se utilicen técnicas más interactivas, dialógicas o expresivas.

Desde los orígenes de la Investigación Acción Participativa en Colombia durante la década de 1970, las técnicas ocuparon un lugar central. Cuando Fals Borda socializó lo que sería esta perspectiva metodológica naciente en el Simposio de Cartagena de 1977, además de presentar sus fundamentos epistemológicos y criterios metodológicos generales, presentó las dos estrategias en torno a las cuales se emplearon y crearon técnicas: la recuperación crítica de la historia y la devolución sistemática del conocimiento que se iba produciendo (Fals Borda, 1994).

Para la “recuperación crítica” de la historia de las luchas campesinas que se habían dado en la región, Fals Borda y su equipo llevaron a cabo un ejercicio de hacer sencillas algunas técnicas de investigación como la consulta de fuentes secundarias, archivos oficiales y documentos que conservaban particulares en sus casas; esos fueron denominados “archivos de baúl”. También se realizaron encuestas y censos, con cuestionarios escritos a puño y letra, así como mapas parlantes donde se georreferenciaban hechos y tipos de propiedades y unidades productivas.

La información recogida se complementaba con el uso de técnicas de historia oral como la entrevista con personas ancianas protagonistas o testigos de las luchas y acontecimientos estudia-

dos; tal fue el caso de Juana Julia Guzmán, mujer de 80 años que en su juventud había sido dirigente campesina en las décadas de 1920 y 1930, y cuyo testimonio, junto con el de otros ancianos, permitió reconstruir la historia de las luchas campesinas durante la primera mitad del siglo XX.

La estrategia de “devolución sistemática” de los avances investigativos entre los diferentes tipos de actores participantes tuvo en cuenta no solo los niveles de apropiación de la cultura escrita sino también los lenguajes y narrativas populares, desde su potencia para comunicar y generar sentidos críticos.

Esto implicó la creación de varias formas comunicativas, como dispositivo potente para generar conversaciones sobre el pasado y el presente de las luchas campesinas; también exigió la convergencia de otros saberes expertos como los de compositores, músicos, narradores y caricaturistas de la región.

Para los campesinos que no sabían leer y escribir, en un trabajo concertado con el compositor y cantante vallenato Máximo Jiménez, se presentaron obras de teatro y audiovisuales; además, para los niños se montaron obras de títeres. De igual forma, el escritor David Sánchez Juliao, a partir de los testimonios y de otras técnicas de historia oral, elaboró las “Historias de Raca Mandaca”, narraciones orales grabadas en casetes que tuvieron una circulación más amplia (Parra, 1983).

Para los campesinos que sabían leer y escribir se elaboraron folletos ilustrados que recogían las historias recuperadas de los archivos y los testimonios orales. El dibujante era Ulianov Chalarca, pintor autodidacta, quien antes se ganaba la vida pintando imágenes religiosas en las iglesias y murales en bares de

Montería; mientras se realizaban las entrevistas, él dibujaba a los testimoniantes, para luego incorporarlos en las historietas.

Gráfica 1: Historieta gráfica



Por otro lado, y orientado a los cuadros políticos y sociales de la región y del país en general, Fals Borda escribió libros ilustrados sobre la historia de las luchas agrarias en Colombia y la Costa Atlántica. Finalmente, Fals Borda y María Cristina Salazar escribieron artículos y libros dirigidos a científicos sociales de América Latina y el mundo donde se exponían los desarrollos conceptuales y metodológicos de la naciente Investigación Acción Participativa (Herrera y Torres, 2024).

Las técnicas en la investigación participativa actual

Como nos lo expresó el propio Orlando Fals Borda (Cendales, Torres y Torres, 2006) en una entrevista realizada dos años antes de su fallecimiento, “uno siembra la semilla, pero ella tiene su propia dinámica”, para referirse a que una vez puesta en público la naciente metodología, esta fue acogida por diferentes actores e instituciones sociales, adecuándola a su propio contexto y dándole sus propios sentidos y énfasis. Fue así como la IAP se fue configurando como una matriz de referencia y de inspiración para campos distintos de los iniciales —la sociología y las luchas campesinas—, tales como la educación de adultos, la comunicación popular, la salud colectiva, la educación popular, el trabajo con jóvenes y mujeres, etc.

Así, en América Latina surgen modalidades participativas de investigación como la Recuperación colectiva de la historia (RCH), la sistematización de experiencias, la investigación participativa dialógica, la investigación comunitaria y la investigación propia; en Brasil, la “pesquisa participante” y la “pesquisa ação”. En el más reciente *Handbook of Action Research* (2015) se reconocen otras metodologías basadas en la participación tales como la Investi-

gación Acción, la Investigación cooperativa, la investigación autogestiva, la Investigación Colaborativa, el Aprendizaje Acción, la Evaluación Rural Participativa, la Investigación Acción Sistémica y la Investigación Acción etnográfica (Torres Carrillo, 2025).

Junto a esta proliferación de variantes de la tradición participativa en investigación, en el siglo XXI se ha visibilizado en América Latina un conjunto de prácticas de producción de saber y conocimiento, surgidas desde los movimientos y las luchas y resistencias sociales emergentes, protagonizadas por pueblos ancestrales (indígenas y afros), mujeres, jóvenes, diversidades sexuales y militantes sociales y culturales. Algunos de estos “nuevos movimientos sociales” fueron construyendo sus propios referentes políticos inspirados en la comunicación y la educación popular, en la teología de la liberación, en el pensamiento ancestral, en las prácticas artísticas alternativas, en los feminismos, la ecología política y otras perspectivas de pensamiento crítico.

En lo que llevamos del siglo XXI con respecto a esta relación entre prácticas de conocimiento y construcción de alternativas políticas, el panorama es heterogéneo. Coexisten prácticas inspiradas en las propuestas fundacionales de la investigación comprometida con las que fueron surgiendo a lo largo de las décadas recientes de la mano de las luchas emergentes presentes en la mayoría de los países de la Región. Esta diversidad metodológica da cuenta de la pluralización de las luchas sociales actuales y de la emergencia de actores sociales y políticos, así como la ampliación de los sentidos y horizontes de las políticas alternativas.

Las investigaciones participativas en torno a las memorias traumáticas y las memorias esperanzadoras han sido muy prolíficas en lo que se refiere a las técnicas. En particular, la Recuperación

Colectiva de la Historia surge simultáneamente en varios países de América Latina durante las dos últimas décadas del siglo XX (Cendales, Peresson y Torres, 1990; Cuevas, 2006) y fue asumiendo otras denominaciones similares a lo largo del siglo XXI como Reconstrucción Colectiva de memorias y Construcción colectiva de historias y memorias populares (Fauré, 2025).

En la mayoría de las experiencias conocidas, las recuperaciones o reconstrucciones de historia acuden tanto a técnicas convencionales (la entrevista, los testimonios orales y las historias de vida) como a lo que hemos llamado dispositivos de activación de memoria (Cendales y Torres, 2001; Torres Carrillo, 2021). Estos son un conjunto de técnicas no convencionales que parten de reconocer que la memoria social se encuentra tanto en los recuerdos de la gente, como en las huellas que el pasado deja en la estructura física del mismo barrio (sus calles, lugares y casas), en los muebles, objetos y pertenencias de la gente (utensilios, juguetes y ropa), en las fotografías y otros registros visuales, y en algunas prácticas sociales que permanecen en el presente (fiestas, tradiciones orales y juegos) (Torres Carrillo, 2021).

Como la RCH no solo busca reconstruir hechos del pasado, sino también fortalecer las identidades populares y los vínculos sociales, los dispositivos de activación de memoria apuntan hacia estas intenciones al incorporar saberes, prácticas y formatos comunicativos que tiene la gente para conversar sobre el pasado. También, en su propia operatividad, promueven sentidos, valores, vínculos y prácticas comunitarias.

Algunos dispositivos activadores de memoria que hemos empleado han sido: el camino recorrido, los álbumes y los museos comunitarios, los paseos del recuerdo, las audiciones de música

del ayer, las tertulias, las serenatas y las jornadas de la memoria. Otras personas y colectivos que han utilizado la RCH o la han recreado también han aportado otros dispositivos, como es el caso de la educadora popular Alexandra Sánchez Arévalo, quien, junto con las mujeres del Costurero de memoria de Suba, realiza la reconstrucción de su proceso organizativo recreando su propia práctica como tejedoras. De ese modo emplea técnicas propias del activismo y las narrativas textiles, tales como la elaboración de muñecas de trapo y de atrapa recuerdos, el bordado de la línea del tiempo colectivo y la galería de la memoria (Sánchez, 2024).

A continuación, transcribo algunos apartados del documento donde se describen algunos de estos dispositivos textiles de memoria (Sánchez, 2024, pp. 69-73):

“Para el caso del *atrapa recuerdos*, se realizó un tejido similar a un atrapasueños estableciendo analogía entre los nudos que conformaban la creación y los momentos importantes a lo largo de la historia del costurero; de modo que cada vez que se ataba se enunciaban las experiencias acontecidas. Luego de ello, en el círculo de la palabra se profundizaba en estas memorias indagando por los detalles de lo recordado.

Del mismo modo, el taller de la *línea de tiempo* se propuso para ilustrar sobre telas pequeñas los momentos relevantes del costurero; producto de estos encuentros, se realizaron réplicas de las telas enunciativas que se dieron en diferentes escenarios y se rescataron en el diálogo los rasgos importantes de esas narrativas como constituyentes del análisis de la construcción de comunidad al interior del costurero y de su activismo.

Finalmente, *el taller de objetos del recuerdo o galería de memoria* reunía objetos de las costureras que evocaron memorias

del hacer colectivo, entre ellos, estaban las cajas, los tarros, los costureros y las telas que reposaron en el punto de encuentro, apareciendo como objetos cargados de recuerdos que relatan el trascender de esta organización de mujeres.

Los relatos del recuerdo que se propiciaron a partir de objetos de herencia textil familiar, cajitas costureras, tejidos, cojines de alfileres, etc., nos permitieron volver a los recuerdos sobre madres y abuelas en sus tareas textiles, sobre el aprendizaje de las técnicas de coser, bordar y tejer y, por supuesto, sobre los oficios textiles que se daban en las casas y los propósitos de los mismos, por ejemplo, la costura con fines productivos para el sustento económico, el remendar para dar usos prolongados a las prendas, bordar manteles y carpetas para decorar la casa, etc.”

Más allá de las prácticas de reconstrucción de historias y memorias, otras investigaciones participativas han incorporado técnicas que provienen de las geografías feministas, de la cartografía social, de las artes escénicas y las narrativas sonoras y visuales. Este es el caso de la sistematización de una experiencia de acción colectiva agenciada por algunos grupos y sujetos de la ciudad de Cali —la Espectrónica— realizada por Lorena Marín y presentada como trabajo de grado en la Maestría en Educación Popular.

La investigación asume la propuesta metodológica construida por el Grupo de Educación popular de la Universidad del Valle a partir de un despliegue de imaginación creadora que asume varias expresiones. En la fase interpretativa, que busca desentrañar la lógica interna de dicho proceso colectivo en torno a 4 núcleos temáticos, acude a un recurso expresivo: la realización de narrativas gráficas colectivas, inspiradas en el relatograma, dispositivo que combina lo gráfico y lo narrativo, propuesto por Carla Boserman (Marín, 2017, p. 99).

No existe una ruta única para elaborar un relatograma, pero sí hay ciertas condiciones que propician su realización. En primer lugar, tiene que haber un encuentro, aula, taller o seminario, un escenario de confluencia que se quiera “relatografiar”, pues tal como lo sugiere su nombre, está apuntando a ser una relatoría (gráfica). Por otro lado, requiere implicación, un tomar parte de la discusión que allí ocurra; en este sentido, a través de la atención a lo que se dice y cómo se dice (los gestos, las miradas, los silencios), se va recogiendo de forma gráfica aquello que puede resultar más significativo (Marín, 2017, p.100).

Para la sistematización referida el uso del relatograma se dio en la fase interpretativa que implica, en primer lugar, una lectura extensiva de los relatos para identificar unidades de sentido, los núcleos temáticos, que condensan lo significativo de la experiencia para sus participantes, a lo que más le dan importancia. En segundo lugar, viene una lectura intensiva entendida como la forma en que cada Núcleo Temático se va llenando de textura en los relatos, pues se decantan las diversas posturas y significados existentes frente a un mismo tema; por último, se realiza una *lectura comparativa* que se entiende como la forma en que esas unidades de sentido componen unos ejes semánticos que articulan la experiencia en su conjunto.

En la sistematización realizada por Lorena, la elaboración de los relatogramas fue el recurso metodológico para esta fase interpretativa y sus niveles de lectura, del modo como ella lo relata:

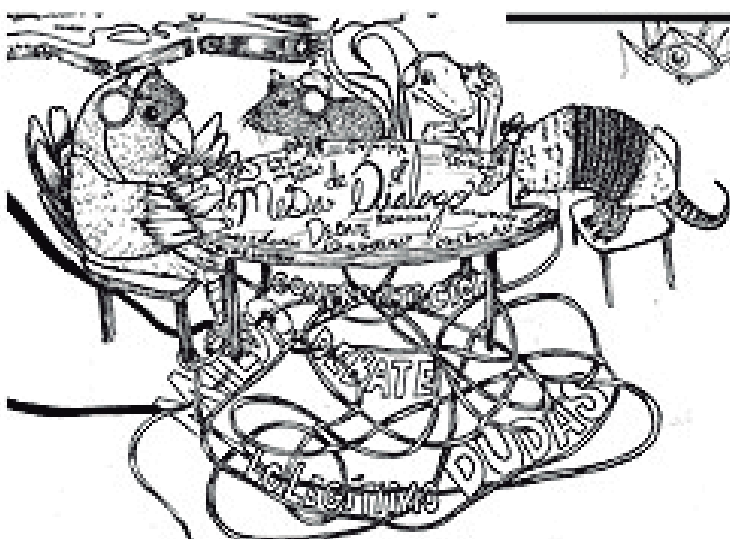
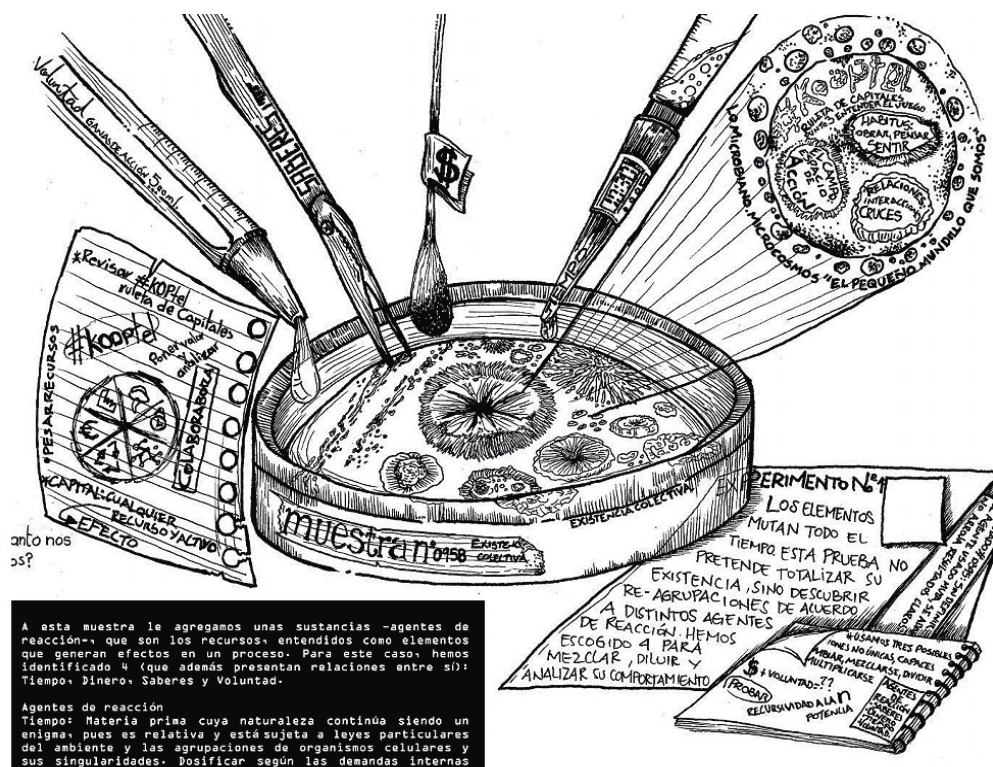
“Conformamos un equipo de análisis y diseño; recogimos las relatorías sobre cada encuentro del Mano a mano; escuchamos algunos fragmentos de los audios sobre dichos encuentros que previamente habían sido identificados como contenedores de ex-

presiones y situaciones clave; realizamos varios bocetos y lluvias de ideas con el fin de llegar a la elaboración de unas metáforas-esenarios que fueran capaces de contener los aspectos más relevantes; una vez se eligió la metáfora, se consideró la elaboración de cada componente gráfico, su contenido y lenguaje escrito; se dividieron las tareas de dibujo y la elaboración de textos correspondientes. Finalmente, cuando ya todas las piezas estuvieron listas, se compuso el conjunto y se realizaron los ajustes finales” (Marín, 2017, p. 103).

En cuanto a su composición, los tres relatogramas correspondientes a cada Núcleo Temático contienen una estructura similar: cuentan con una gran metáfora a manera de entorno o escenario con sus características particulares; arriba tienen su título mencionando el tema a tratar y un texto descriptivo referido a la pertinencia de la metáfora. En todos los casos, se abren unas interrogantes, pues “el inicio del conocimiento es preguntar” (Vieira, 2015, citado por Marín, 2017, p. 104).

Gráfica 2: Ejemplo de relatograma: Núcleo Temático: Saberes





Referencias Bibliográficas.

- Bustillo G. y Vargas L. (1985). Técnicas Participativas para la Educación Popular. San José, Alforja.
- Cendales, L., Peresson, M. y Torres, A. (1990). Los otros también cuentan. Elementos para una recuperación colectiva de la historia. Dimensión Educativa.
- Cendales, L., Torres A. y Torres F (2006). *Uno siembra la semilla, pero ella toma su propia dinámica. Entrevista a Orlando Fals Borda.*
- Cendales, L. y Torres A. (2001). Recordar es vivir. Algunas técnicas para reactivar la memoria colectiva. *Aportes 56.*
- Cuevas, P. (2006). La reconstrucción colectiva de la historia: una contribución al pensamiento crítico latinoamericano. En C. Walsh (Ed.), Pensamiento crítico y matriz (de) colonial (pp. 169-189). UASB.
- Fals Borda, O (1994). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. Tercer Mundo editores.
- Fauré, D. (2025). Memorias emblemáticas expresadas en Historias Locales Poblacionales de Santiago de Chile (2000-2020), Historia 396 Vol.14, N°2.
- Guiso, A. (Coord.). (2002). Técnicas interactivas para la investigación cualitativa. FUNLAM.

- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Editorial Norma.

- Herrera N. y Torres A, (2024). *Orlando Fals Borda y la investigación participativa*. Bogotá, Editorial Laboratorio Educativo.

- Marín, L. (2017). *Espectro de acción colectiva. Análisis de la Espectrónica como propuesta de Educación Popular para analizar y potenciar acciones colectivas*. Trabajo de grado para optar por el título de maestría en Educación Popular, Universidad del Valle.

- Parra, E. (1983). *La investigación acción en la costa Atlántica. Evaluación de la Rosca 1972 – 1974*. FUNCOP.

- Sánchez, Alexandra (2024). *Tejiendo el recuerdo, voces y activismos del Costurero de Suba, Mujeres Haciendo Memoria*. Trabajo de grado para optar por el título de maestría en estudios sociales, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

- Torres Carrillo, A. (1999). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. UNAD.

- Torres Carrillo, A. (2003). *Pasados hegemónicos, memorias colectivas e historias subalternas*. En C. Walsh (Ed.), *Estudios culturales latinoamericanos* (pp. 197-214). UASB.

- Torres Carrillo, A. (2021). *Hacer historia desde abajo y desde el sur*. Santiago, Editorial Estrella Sur.

Torres Carrillo, A. coord. (2025). *La investigación participativa: de ciencia popular a modos otros de producción de conocimiento*. Bogotá, Editorial Laboratorio Educativo.



Investigar: *reconocer y conocer*

Lola Cendales González¹
Jorge Posada Escobar²

¹. Educadora e investigadora Popular. Colectivo Dimensión Educativa (Colombia).

². Educador e investigador Popular. Profesor Universidad Pedagógica (Colombia).

Producción de conocimiento e investigación

El tema del conocimiento está relacionado con la educación. Maestros y educadores, dentro o fuera de la escuela, nos movemos entre enseñar, aprender, indagar, reconocer, construir, reconstruir e ignorar, actividades que guardan relación con saberes y conocimientos. De ahí su importancia.

En este artículo presentamos algunas experiencias de trabajo realizadas con organizaciones y comunidades que esperamos puedan enriquecer, problematizar y animar búsquedas tendientes a cualificar el trabajo educativo. Reconocemos que en la escuela se experimentan y se realizan otras formas muy valiosas de aprender, enseñar e investigar, que corresponden a preguntas e intereses de maestros y maestras para quienes la educación puede ser pensada y asumida como una acción comprometida, dialógica y emancipatoria.

Elegimos presentar estas reflexiones como un diálogo entre educadores porque conversar es también una manera de volver sobre la práctica, interrogarla y aprender de ella. Esta forma de composición resulta coherente con las apuestas éticas, políticas y pedagógicas de la Educación Popular, al reconocer al otro como interlocutor y construir conocimientos desde la escucha, la pregunta y la palabra compartida.

Lola: Para empezar este diálogo, quisiera que Jorge contara un poco sobre la experiencia de una sistematización realizada con varias comunidades en el Caguán, que me parece interesante:

Jorge: Sí, la sistematización de las iniciativas locales de paz (ILP) promovidas por el Secretariado Nacional de Pastoral Social. En el marco de este trabajo visitamos el corregimiento del Caguán, Huila. Allí se había creado la ILP «El Caguán que soñamos». Esta iniciativa de paz se desarrollaba y tenía un proceso muy interesante en una región que había sufrido múltiples violencias a lo largo de su historia. Construir la paz en ese territorio, se decía, era casi imposible.

Trabajamos con los miembros de la ILP: indígenas nasa, habitantes del corregimiento, mujeres, señores, jóvenes, habitantes de la parte urbana del corregimiento, campesinos de la parte rural e indígenas del resguardo.

Realizamos diferentes encuentros para reconstruir las experiencias y, en una de las visitas, fuimos después de unos días en los que había habido mucha lucha social. Se realizaba el llamado «El tal paro», movilización campesina que se produjo durante el gobierno de Santos. Los indígenas habían ido a la carretera a apoyar a los campesinos, pero hubo mucha represión y un sinnúmero de personas que estaban en la protesta quedaron heridas. Fueron golpeadas en diferentes partes del cuerpo. Algunas tenían heridas abiertas en la cabeza, otras se desmayaron por los gases. Había personas asfixiadas, con problemas en los ojos, etc.

Lola: Esta ha sido la historia de muchos de los paros cívicos realizados en Colombia. Y, siendo tan dolorosas, esas experien-

cias también han sido espacios para reconocerse como ciudadanos y ciudadanas con derechos frente al poder, para vivenciar la solidaridad, la creatividad y la reflexión ética, que resultan ser otras modalidades de formación.

Jorge: Los miembros de esta ILP, por ejemplo, tienen una gran trayectoria formativa. Han realizado cursos y encuentros sobre resolución de conflictos y sobre la construcción de paz; también han realizado diferentes actividades en su comunidad para llevar a cabo acciones de paz. Ellos hacen visitas de solidaridad a otras comunidades indígenas que están en lucha por su tierra y por los problemas que tienen con el agua. Estas actividades están acompañadas de cursos de formación donde realizan juegos, teatro y actividades muy motivantes para ellos.

Precisamente, en un encuentro que hacía parte de la sistematización invitaron a muchas personas de la comunidad. Decidimos contar experiencias de conflictos y las formas de resolverlos. Estábamos escuchando historias cuando una señora dijo: «Mejor lo vamos a contar con teatro». Entonces, las señoras y dos señores de la ILP charlaron unos cinco minutos y después dijeron: «Vamos a presentar en teatro un conflicto que se está dando muy fuerte en estos momentos en la comunidad». Luego se subieron a la tarima del salón y comenzaron a dramatizar una escena en la que una mamá peleaba con su hija adolescente. La discusión se daba porque la mamá no quería darle permiso a la hija para ir a la discoteca. En la representación, la mamá se puso muy brava y le iba a pegar a la hija. En ese momento, muchas personas de la comunidad que estaban entre el público entraron a la escena; no aguantaron la forma como la mamá iba a resolver el problema. Se convirtieron en los actores y actrices de la obra: no permitieron que la mamá utilizara la violencia contra la hija.

Lola: Escuchando a Jorge, recuerdo el trabajo realizado con algunas cooperativas campesinas asociadas con el nombre de la FINTEC, con las cuales Dimensión Educativa organizó un plan de formación de un año. En este plan, a mí me correspondió reconstruir la historia y hacer un análisis del momento que vivían las cooperativas en ese contexto.

Con los delegados y delegadas nos reunimos en Sogamoso para trabajar cuatro días intensos. Una sesión al mes durante tres meses. Al terminar mi trabajo, continuó el profesor de teatro.

Después de unos meses me invitaron a la presentación de la obra que habían preparado. La presentación se realizó a campo abierto, en un parque de la ciudad de Sogamoso.

¡Yo no lo podía creer! Una obra en verso, porque los campesinos de esa región piensan en verso, y sin texto escrito; ver a algunas campesinas y campesinos de ruana y sombrero que parecían tímidos desplazarse con propiedad en el espacio y expresar, con la picardía y el humor propios de su cultura, los aspectos claves que habíamos trabajado en las sesiones anteriores, lo cual garantizaba un mayor nivel de apropiación, desde el arte, de los análisis realizados. Era ver la vida en el escenario, reírse de los problemas y de la forma de resolverlos, pero también inquietarse por el futuro de estas formas organizativas en un contexto tan complicado como el que se estaba viviendo en ese momento.

La obra, que vino a ser la estrategia de devolución y se presentó en varios municipios, fue el resultado del diálogo entre la experiencia y los saberes del grupo de campesinas y campesinos, los del maestro de teatro y los de una joven boyacense que había estudiado actuación.

Jorge: Hemos compartido dos modalidades de investigación: una sistematización de experiencias de paz en el Caguán y la reconstrucción histórica de una cooperativa de Boyacá. En ambos casos, el teatro popular resultó ser un medio para expresar lo que son como cultura y sus aspiraciones como pueblos excluidos.

Lola: Jorge, si le parece, retomemos lo que pasó en el encuentro de sistematización en el Caguán, cuando el relato se convirtió en teatro.

Jorge: Cuando las mujeres y los hombres de la iniciativa de paz decidieron presentar un conflicto cotidiano y urgente —la violenta discusión entre una madre y su hija adolescente— rompieron la barrera entre la razón y la emoción. El teatro popular demostró ser el lenguaje idóneo de «una comunidad sentipensante» que no separa la cabeza del corazón. Lo verdaderamente revelador ocurrió cuando el público, desbordado por la empatía y el compromiso emocional con la escena, se negó a ser un espectador pasivo. Al intervenir físicamente en el escenario para impedir que la madre golpeará a la hija, la comunidad entera disolvió la frontera entre la ficción y la realidad, entre el arte y la vida. El público se convirtió en actor y mediador, demostrando que la resolución pacífica de conflictos se ha incorporado al cuerpo gracias a años de trabajo educativo. No toleraron la violencia en la representación porque no la conciben como salida en su cotidianidad.

Lola: En las dos experiencias que hemos presentado aparece el teatro como una modalidad de expresión ligada a la producción de conocimientos, y eso lo hemos encontrado siempre que trabajamos con grupos o comunidades, porque unas coplas, unos dibujos, una canción, una artesanía, entre otros recursos de expresión artística, son formas de sentir y recrear saberes y conocimientos, así como de apropiarlos e integrarlos a sus propias vidas.

El arte, en sus diversas manifestaciones, es expresión de libertad, de insubordinación; es transgresor y comprometido. Por eso es tan importante en la construcción y reconstrucción de conocimientos.

Además, el arte ha sido y es un factor de denuncia de las injusticias, los atropellos y el abandono que sufren las comunidades, así como de anuncio de que otra realidad, más justa e igualitaria, es posible.

Jorge, si le parece, pasemos a las experiencias que hemos tenido en el campo de la salud, donde nos encontramos con otros saberes y otras formas de construir conocimientos.

Jorge: Déjeme y concluyo una cosa que me parece interesante sobre la experiencia de sistematización en el Caguán. Justo después de la represión sufrida durante «El tal paro», visitamos el resguardo y encontramos que doña Martha, junto a otras mujeres indígenas y algunos señores, había improvisado un hospital. Daban respuesta inmediata a las personas, hacían curaciones y daban agua de hierbas a los heridos.

Hablamos con doña Martha. Nos contó que ella, cuando joven, había estudiado enfermería en el SENA y que por más de veinte años había trabajado en un puesto de salud, pero que además había aprendido de un taita nasa sobre hierbas medicinales. Ella fue muy participativa en la sistematización de la experiencia de la ILP del Caguán; además, nos sorprendió con todos sus conocimientos y experiencias en el tema de la salud, porque mezclaba muy bien sus saberes de enfermera con los saberes ancestrales indígenas.

El relato sobre los saberes de doña Martha encarna esa síntesis de conocimientos que Fals Borda reclamaba. Ella, en ningún momento, desecha su formación como enfermera del SENA ni sus

veinte años de servicio en el puesto de salud oficial; al contrario, abraza ese saber y lo hace dialogar con los saberes ancestrales sobre plantas medicinales que le transmitió un taita nasa. Al curar las heridas abiertas con gasas y aliviar la asfixia de los gases con agua de hierbas, doña Martha no solo estaba sanando cuerpos; estaba operando una traducción cultural profunda, en la que se unía la lógica clínica con la medicina natural.

Lola: En este tema de la salud nos hemos encontrado con situaciones y experiencias muy significativas en cuanto a construcción, apropiación y exploración de saberes. Con Germán Mariño (q. e. p. d.) participamos en una investigación que realizó un equipo de la Universidad Nacional sobre las mujeres que trabajan en el sector informal. Para esto identificamos diferentes trabajos, realizamos visitas a los sitios de trabajo y entrevistas. Me voy a referir a dos casos:

El primero fue el de una mujer que tenía un puesto en una plaza de mercado donde preparaba y vendía comidas. Al observar la cocina vimos que el reverbero de gasolina estaba colocado sobre una base muy insegura y, al comentarle los riesgos a los cuales se exponía, nos respondió: «A mí no me pasa nada porque mire, ahí tengo la penca de sábila y tengo la imagen del Niño Dios del Veinte de Julio». Su lógica era esta: hay fuerzas externas con poderes que cuidan de las personas, independientemente de lo que ellas hagan.

Indagando en este ambiente sobre cuáles eran los accidentes más comunes y cómo los afrontaban, encontramos lo siguiente:

ACCIDENTES

Cortadas..... Café.
Quemaduras..... Mayonesa.
Caídas..... Sobandero.

SABERES DE LA GENTE

OTROS SABERES

Medicina
convencional



Por otra parte, en la visita a una costurera encontramos que se quejaba del dolor de espalda y, al preguntarle cuál sería la causa, nos respondió: «Eso fue que ayer me salí acalorada». Su lógica era esta: lo inmediato es causa de... Ella no era consciente de que llevaba años sentada en una silla que no tenía nada de ergonómica y, al preguntarle cuánto hacía que no tomaba unos días de descanso, nos respondió: «¿Descanso? ¿No ven que eso es perder tiempo y plata, y en esta situación cómo uno puede pensar en eso?».

Nuestro objetivo era desentrañar las lógicas que subyacen a las prácticas, a fin de hacer conciencia, en quienes iban a trabajar con este grupo de personas, de que un cambio de comportamientos y actitudes no se puede realizar sin conocer sus maneras de pensar y actuar, sin conocer su mentalidad; que hay entramados culturales que pueden favorecer o entorpecer el trabajo educativo; y que no se trata de yuxtaponer saberes, sino de contrastar y construir conjuntamente.

Jorge: A mí me parece importante ese trabajo para quienes pretenden o pretendemos realizar un diálogo de saberes o una negociación cultural, que es la propuesta pedagógica de la Educación Popular.

Lola: En el campo de la alfabetización de personas jóvenes y adultas, usted y yo hemos hecho varios trabajos y ahí tendríamos muchas experiencias para compartir; sin embargo, quisiera referirme a una que fue especialmente significativa para mí.

La experiencia a la cual me voy a referir corresponde a la solicitud que hizo el CINEP a Dimensión Educativa para que apoyara, con un proyecto de alfabetización, los trabajos que realizaban en una zona de Santander.

Con Sonia, del CINEP, llegamos a Curití a reunirnos con el párroco —reunión concertada con anterioridad por la persona del CINEP—, quien nos dijo que la alfabetización no había despegado en el área urbana, pero que había una experiencia en una vereda donde todo marchaba bien y no se presentaba deserción. Esto me pareció casi imposible y decidimos con Sonia ir a conocerla.

Después de caminar unas cuatro horas por el filo de la montaña, sin encontrar una casa ni una tienda, y siguiendo el paso de un campesino que llevaba el mercado en una mula, llegamos a una casa donde nos recibieron con una totumada de guarapo —ique, por la sed que tenía, me pareció la bebida más exquisita de este mundo!— y nos llevaron a la escuela porque ya se iba a iniciar la alfabetización.

La alfabetizadora, una campesina de mediana edad, inició con la «celebración de la palabra», para lo cual contaba con una hoja que entregaba la parroquia. Ella siguió al pie de la letra las oraciones, la lectura del evangelio y, después del conocido «podéis ir en paz, demos gracias a Dios», se retiró un grupo y se quedaron unas doce personas con quienes inició la sesión de alfabetización, para la cual contaban con la cartilla que había sido elaborada de manera participativa para la región.

La sesión inició con el diálogo sobre el tema generador, la lectura, la escritura en el tablero y en los cuadernos, el dictado palabra por palabra y, obviamente, la tarea...

Cuando terminó la sesión, lo más impactante para mí fue el cambio en el semblante de las personas; empezaron a incorporarse, a mirar a los compañeros(as) y sonreír, a salir de la pri-

sión de los pupitres y del aburrimiento de la clase, para ampliar el espacio donde se pudieran mover.

Entraron las personas que habían permanecido fuera y se congregaron en torno a una grabadora de doble casetera para acordar la música. Con los primeros acordes empezó el baile. En ese momento, los cuerpos se liberaron y se expresaron con espontaneidad, porque ya no había manuales ni maestros que indicaran la forma correcta de bailar.

Ahora estábamos en un ambiente de fiesta, y la fiesta une, genera sentido de pertenencia. La alfabetización, entonces, había quedado atrapada entre la oración y el baile, entre el alma y el cuerpo. ¡Y así no podía haber deserción! Había una comunidad capaz de sentir, pensar, aprender y expresarse más allá de las palabras.

Algo más...

Lola: La producción de conocimiento ha estado ligada a la academia, a instituciones y personas especializadas que generalmente no reconocen que se puede conocer, aprender y producir conocimientos desde otras lógicas, en otros espacios y, principalmente, desde otro tipo de intereses. En Educación Popular, las propuestas investigativas de Freire, Orlando Fals Borda y Alfredo Molano sí lo hacen.

Precisamente, Fals Borda, al referirse a la ciencia popular como ese conocimiento práctico, de sentido común, que tiene su propia racionalidad, sus propios métodos y sus propias formas de expresión, reprimidas por la ciencia instrumental, plantea que, si reconocemos estos saberes y conocimientos seculares y

aparentemente simples, podemos encontrar algunas de las respuestas que hoy necesitamos.

Jorge: La sistematización de experiencias, la reconstrucción histórica y la alfabetización, realizadas con la participación de la comunidad, nos demuestran que no se trata de imponer modelos o recetas institucionales, sino de abrir espacios para que los grupos y las comunidades desplieguen sus propias formas de conocer y actuar, de resistir, de habitar, de sanarse y de sanar el mundo que les rodea.

La participación hace que estas modalidades investigativas se conviertan en escenarios para impulsar y observar lo que Orlando Fals Borda denomina «la emergencia de las comunidades como sujetos de su propia historia». El análisis de las experiencias adquiere un nuevo espesor teórico cuando se examina bajo el prisma del pluralismo epistémico y la justicia epistémica de León Olivé.

Según él, la comunidad puede ser vista como un ejemplo de resistencia popular y, asimismo, de una comunicación epistémica legítima, cuyos conocimientos no requieren de la validación de la ciencia occidental para ostentar el estatus de saberes verdaderos. Desde esta perspectiva, se puede ver cómo los conocimientos se arraigan en contextos específicos y responden a diferentes lógicas, a racionalidades plurales.

Lola: Los saberes y las prácticas en cuanto a la resolución de conflictos, a diferentes formas de participación y organización, así como las diferentes expresiones culturales y artísticas, son válidos y tienen sentido porque corresponden a su historia, a su cultura, a sus maneras de vivir, convivir y resistir; a una praxis acumulada en cuya construcción han tenido que ver procesos for-

mativos y procesos educativos que han llegado a las comunidades. Es decir, hay saberes que no han surgido espontáneamente, pero que los grupos o comunidades se apropiaron porque responden a sus intereses y necesidades.

Jorge: Cuando un grupo, una comunidad, una organización o una escuela decide realizar un diagnóstico, un plan de trabajo, organizar una cooperativa, recuperar el río, denunciar una agresión o el abandono del Estado, se está constituyendo esa «ciencia propia» de la que hablaba Fals Borda: sistemas de interpretación del mundo que nacen desde abajo para transformar la realidad.

Lola: Retomando a Fals Borda, hay dos cosas que me parecen importantes en este tipo de trabajos. Por una parte, el carácter «anfíbio» de educadores-investigadores que aprenden a despojarse de la frialdad positivista y a dejarse afectar por los sufrimientos y las alegrías de la comunidad. Su tarea no es dar voz a quienes ya la tienen en todo lo que hacen, en sus reclamos, en sus aspiraciones; es ubicarse, reconocerse con saberes distintos, con limitaciones, y moverse con respeto entre el trabajo educativo e investigativo y la riqueza de la práctica local, actuando como un puente que potencie y visibilice esos saberes oprimidos.

Otra es el carácter «sentipensante» de la construcción de conocimientos: «Actuamos con el corazón y la cabeza», según cuenta Orlando Fals Borda que le escuchó decir a un campesino.

A diferencia de la concepción tradicional que separaba sentimientos y razones, entendemos que hay una unidad intrínseca entre sentir y pensar porque somos una unidad. Como dice un autor, todo conocimiento es sintiente.

Una actitud justa y necesaria es dejarse interpelar y estar dispuestos a prepararse sobre la marcha cuando sea necesario.

Jorge: En algunas experiencias hemos encontrado en escuelas y comunidades una gran preocupación por el agua. Los niños preguntan por qué el agua del río cambia de color y la comunidad pregunta por qué el agua no llega a la casa.

Ante esta situación se organizan caminatas hasta los nacedores de agua para rastrear la contaminación y para ver cómo la industria, en el caso del arroz, contamina o cómo los terratenientes desvían y se apropian del agua antes de que llegue a la zona urbana.

Al hacer esos recorridos están desplegando una práctica cognitiva que es, al mismo tiempo, una práctica agrícola, ecológica y política. Los conocimientos que obtienen sobre los ciclos y flujos del agua no buscan la acumulación de datos neutrales, sino la defensa de su espacio de vida. Aquí se quiebra la tesis de la neutralidad ética de la ciencia que Olivé y Fals Borda critican.

Para esta comunidad, la búsqueda de la verdad sobre el agua está totalmente unida a valores axiológicos como la justicia distributiva y la supervivencia comunitaria. Los conocimientos son valiosos porque son éticamente comprometidos y ecológicamente situados.

Lola: Así como la Educación Popular tiene una intencionalidad ético-política transformadora, estos trabajos también. Intencionalidad política porque las personas involucradas participan activamente en la producción de conocimientos sobre su propia realidad, dejando de ser objetos observados e investigados para

convertirse en sujetos capaces de analizar, formular y gestionar sus propios proyectos.

Intencionalidad ética en cuanto reconocen y rechazan la exclusión histórica a la cual han sido sometidas y, teniendo en cuenta sus experiencias, se sienten capaces de asumir y arreglar sus propios conflictos y de hacer valer su propia historia, su cultura. Pueden dialogar a partir de sus propias normas, fines y valores.

Jorge: Todo esto que hemos conversado sobre los conocimientos diversos, las diferentes maneras de aprender y de construir los conocimientos de las comunidades y de las personas de los sectores populares, es importante tenerlo en cuenta al hacer nuestro trabajo como educadores populares; reflexionar sobre ello nos permitirá realizar mejor un trabajo educativo desde el diálogo de saberes y la negociación cultural.

Lola: Queda una inquietud acerca de la formación inicial y permanente de educadores-investigadores(as), para que, en las actuales circunstancias, estemos en condiciones de reencantar la educación, superar la incertidumbre y asumir una posición crítica frente a los problemas que se nos presentan. Se trata de *fortalecer la formación pedagógica como condición de eficacia política* y de disponer de elementos que nos permitan hacer aportes significativos en cada situación, atendiendo al sentido ético, político y pedagógico de nuestras educaciones y a las preguntas y problemas que animan nuestras búsquedas.



Conocimiento vivencial y diálogo intercultural

***Agenciamientos populares más allá del
debate entre saberes y conocimientos¹.***

Santiago Gómez Obando².
chespiritoesrojo@hotmail.com

¹. Este es un texto inédito en el que se plantea una disertación novedosa, pese a que se retoman extractos de otros trabajos elaborados previamente sobre el concepto de lo popular y la Educación Popular. Al respecto, véase: Gómez Obando (2023 y 2024).

². Educador popular y docente universitario. Integrante del Colectivo Dimensión Educativa y de la Fundación-Praxis-. WhatsApp: +57 3214029854.

Una de las apuestas ético-político-pedagógicas de la Educación Popular ha sido el rescate de los conocimientos provenientes de la vida cotidiana, las luchas populares y los procesos comunitarios. Esto último implica el reconocimiento de que todxs somos humanamente iguales pero cultural, material, experiencial y cognitivamente diferentes.

A nivel educativo eso quiere decir que en el diálogo intervenimos todxs en calidad de sujetxs, razón por la que resulta posible ayudarnos, cuestionarnos y complementarnos en el proceso de ir ampliando la comprensión que tenemos sobre el mundo y la realidad en la que estamos siendo. Para nosotrxs, las educadoras populares, “nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo” (Freire, 2008, p. 75).

No obstante, el reconocimiento de que todxs somos capaces de pensar acertadamente no implica el desconocimiento de las diferencias y asimetrías que se presentan en los procesos formativos. Por el contrario, quienes hacemos Educación Popular reconocemos el carácter directivo que tienen las educaciones que agenciamos, y asumimos la responsabilidad de expresar abiertamente los objetivos, apuestas y esperanzas que se hallan inmersas en nuestras prácticas pedagógicas.

Retomando una cita de Paulo Freire que empleé en otro momento para referirme a esta situación, la relación entre educación y política implica reconocer que:

No hay situación educativa que no apunte a objetivos que están más allá del aula, que no tenga que ver con concepciones, maneras de ver el mundo, anhelos, utopías (...) Mucha gente confunde direccionalidad con dirigismo, con autoritarismo. Sin embargo, la direccionalidad puede viabilizar tanto la posición autoritaria como la democrática (...) Es justamente la direccionalidad la que explica esa cualidad esencial de la práctica educativa que yo llamo la **politicidad de la educación**. La politicidad de la práctica educativa no es una invención de los subversivos como piensan los reaccionarios. Por el contrario, es la naturaleza misma de la práctica educativa la que conduce al educador a ser político. Como educador yo no soy político porque quiera sino porque mi misma condición de educador me la impone. La politicidad es entonces inherente a la práctica educativa. Esto significa que como educador debo tener claras mis opciones políticas, mis sueños. Porque al fin al cabo ¿qué es lo que me mueve, me alienta como educador, si gano tan poco, si estoy tan desprestigiado en esta sociedad de mercado? ¿Qué sueño tengo para soñar, para discutir con mis estudiantes? (Freire en Gómez Obando, 2017, pp. 151 y 152).

Con todo, la afirmación de que los distintos tipos de participantes o intervinientes en el acto educativo somos sujetos de conocimiento, ha permitido la emergencia de distintas propuestas pedagógicas y metodológicas asociadas con el diálogo y/o la negociación cultural.

Sin embargo, considero que, en el contexto nuestroamericano ha tendido a prevalecer el eslogan o consigna del “diálogo de saberes”, sin que se haya reflexionado lo suficiente sobre sus implicaciones epistemológicas y pedagógicas. Es por ello por lo que a continuación se presentan algunos referentes conceptua-

les que han mediado o podrían mediar la comprensión de aquello que se experimenta y apropia cuando afirmamos el diálogo en la Educación Popular.

Diálogo de saberes, conocimientos o sabidurías?

El reconocimiento de las herencias culturales, las formas de relacionamiento, las cosmovisiones, los aprendizajes hechos de experiencia vivida y las capacidades para resolver problemas de la vida cotidiana por parte de las comunidades las hemos tendido a considerar como “saberes”. Por el contrario, los procesos sistemáticos de reflexión, formalización e investigación de las prácticas culturales, políticas y educativas las hemos tendido a nominar como “conocimientos”.

Esta distinción fuerte entre saber -algo que se considera inherente o propio de las comunidades- y conocer -algo que se considera inherente o propio de lxs académicos y/o científicos- explícita o implícitamente termina otorgándole centralidad a la ciencia sobre otras formas de aprehender y habitar la tierra.

Un ejemplo de lo anteriormente descrito se encuentra en la obra del intelectual colombiano, Carlos Eduardo Vasco³. En el artículo *Distintas formas de producir conocimiento en la Educación Popular*, este autor considera al saber y al conocer como parte de un continuo en el que los saberes vendrían a ser formas más imprecisas, difusas y menos validadas de aprehensión del mundo

³. Autor que a lo largo de su vida tuvo continuos procesos de acercamiento y relacionamiento con varixs educadores populares, y que llegó a publicar en la Piragua número 12 y 13 un artículo muy similar al escogido aquí para trabajar y ser citado.

y la realidad de lo social, mientras que los conocimientos serían aquellos saberes capaces de verbalizarse -sobre todo, a nivel escrito- con el propósito de ofrecer explicaciones y teorizaciones acerca de los procesos o fenómenos estudiados.

A modo de ejemplo, en un momento de su exposición Vasco (2012) sostiene lo siguiente:

(...) Si usted va a un barrio y le dicen que una señora sabe de hierbas, puede que ella sepa los nombres de las hierbas, para que dolencias sirven, y que sepa explicarle como se hacen las infusiones; pero no puede decir mucho más, ni dar explicaciones o proponer teorías de por qué esas yerbas sirven para lo que ella sabe.

Es que gran parte de este saber lo aprendió ella de forma tradicional, mirando actuar a la mamá, a la abuela, a la partera; es verdad que ellas le dijeron algunas cosas fragmentarias, pero todo lo demás tuvo que irlo reconstruyendo ella misma en la medida que veía como ocurrían las cosas, sin mucha ayuda verbal. Por eso podríamos decir que, en la medida en que se verbaliza el saber, sea en forma oral o escrita, se vuelve conocimiento. (Utilizo la palabra “verbalizar” para indicar tanto la forma oral como la escrita). En cuanto se puede hablar más precisamente acerca de él, y ante todo en cuanto se empieza a escribir sobre él, nos vamos moviendo en este continuo hacia el extremo del conocimiento, mientras que el saber está en una zona de comprensión todavía no verbalizada (p. 116).

Este pasaje, en el que el autor utiliza un ejemplo para contribuir a la clarificación de sus planteamientos, es una clara muestra de la subordinación relativa del saber frente al conocer. Esto últi-

mo, me recuerda el “etapismo cognitivo” con el que Freire, en varios momentos de su obra, propone el tránsito de la “curiosidad ingenua” a la “curiosidad epistemológica” de lxs educandos.

Esto es así porque en ambos casos el reconocimiento del “saber” hecho de experiencia vivida de los sectores populares pasa por un proceso de decantación y ampliación en el encuentro con las lógicas académicas o científicas, pero NUNCA, AL CONTRARIO.

Pareciera que el ideal normativo -el deber ser de las cosas- se encuentra asociado al deseo de que las formas vivenciales de conocimiento se formalicen y presenten siguiendo las reglas y parámetros del modo dominante de producción y validación del conocimiento en la modernidad colonial-patriarcal-capitalista.

Esto no es lo que sucede, valga la aclaración, en otras tradiciones críticas que han buscado la distinción entre saber y conocer reflexionando sobre los usos que lxs actores sociales otorgan a dichos términos en el lenguaje -mal llamado, “ordinario”-. Un claro ejemplo de ello se expresa en la obra del filósofo de la liberación mexicano de origen español, Luis Villoro.

Para él, saber y conocer son dos conceptos epistémicos distintos -a diferencia del continuo que propone Vasco-, teniendo en cuenta que saber es una manera de aprender sobre algo o alguien sin entrar en contacto directo con aquello que se busca aprehender -algo así, como el acercamiento a un objeto o sujeto a través del acceso a datos, informaciones o noticias-, mientras que el conocimiento implica necesariamente la experimentación, así como el aumento progresivo de la familiaridad e implicación con ese algo o alguien que se va aprehendiendo en sucesivos encuentros. En palabras de Villoro (2008):

Conocer un objeto implica saber algo acerca de él. Conocer x implica poder predicar las notas F, G, H, I, ..., de x . Pero la inversa no es válida: saber que x es F, G, H, I ..., no implica conocer x . Si alguien conoce a Juan puede afirmar que es irritable, lengua-raz, cejijunto y fanático del fútbol, pero que sepa todo eso no es condición suficiente para afirmar que lo conoce. Puedo saber muchas cosas sobre Río y si me preguntan: "Bueno, pero ¿tú lo conoces?", confesar sin inmutarme: "No lo conozco, pero sé que es una ciudad extraordinaria". Conocer x es pues algo más que poder predicar algo acerca de X .

Conocer a Río es haber estado en esa ciudad, conocer una carretera es haberla transitado, conocer a Juan es tener una relación personal con él. Para conocer algo es preciso tener o haber tenido una experiencia personal y directa, haber estado en contacto, estar "familiarizado" con ello (...) Si alguna vez digo que conozco a Atila o a Hegel, doy a entender algo distinto que si digo que conozco a un amigo. En realidad no quiero decir que conozca a la persona de Hegel, sino su obra, ni a Atila, sino su vida tal como la expone algún libro, del cual puedo tener experiencia directa. También puedo estar familiarizado con hechos espirituales. Cabe decir que conozco la Divina comedia, la geometría de Euclides o la música de Beethoven, si en ellas puedo moverme como en terreno explorado.

(...) La "experiencia directa" implicada en conocer debe entenderse, por ende, en un sentido amplio que abarque la aprehensión sin intermediarios de toda clase de objetos presentes, tanto físicos como psíquicos o culturales (...) Saber, en cambio, no implica tener una experiencia directa. No es de extrañar, por lo tanto, que pueda saber muchas cosas de un objeto sin conocerlo, o que ignore mucho de algo que conozco (pp. 197 y 198).

Esta manera de presentar la distinción que en el uso práctico y cotidiano del lenguaje hacemos entre saber y conocer, permite que en los procesos de encuentro y diálogo cultural e intercultural se reconozcan EN IGUALDAD DE CONDICIONES distintos tipos de conocimiento acerca del mundo y la realidad, a la vez que la comprensión sobre la FINITUD O INCOMPLETUD DE TODO CONOCIMIENTO favorece que en los procesos de diálogo cultural e intercultural se realicen intercambios que contribuyan a la DISMINUCIÓN PROGRESIVA DE LA MUTUA IGNORANCIA -aunque en distintos grados- sobre determinadas temáticas, campos o ámbitos de la realidad.

Con ello, lejos de afirmar una postura relativista en la que todas las formas de conocimiento resultan igualmente válidas⁴, o el ocultamiento ingenuo y acrítico de las asimetrías y diferencias que existen en los procesos formativos, lo que se reivindica es el hecho de que:

(...) los procesos de diálogo que se desarrollan en la Educación Popular deben seguir el camino de la negociación cultural, siendo la ciencia una más de las formas de conocer que entran en juego -es decir, que puede afectar y ser afectada por otras formas de aprehensión del mundo- durante el proceso de contrastación, descentración y producción colectiva de nuevos conocimientos. De esta manera, la centralidad relativa que podría adquirir una forma de conocimiento en un momento dado, estaría directamente asociada con el trabajo específico que nos encontremos realizando en determinados momentos y, aún en estos casos, sería necesario empezar por reconocer que todas las formas de aprehender y experimentar en y con el mundo son limitadas, inacabadas y susceptibles de ser complementadas por otras formas de ser, sentir, pensar y hacer (Gómez Obando, 2017, pp. 153 y 154).

En definitiva, pareciera que en la dimensión propiamente cognitiva del diálogo en la Educación Popular más que un intercambio de saberes lo que se realiza constantemente es la negociación de conocimientos experienciales y vivenciales entre formas de aprehender el mundo que pretenden ser científicas y otras formas de aprehensión de la realidad que no se denominan o aspiran a que se les reconozca como tal.

En esto, existe convergencia entre la Educación Popular y la Filosofía Intercultural, en particular, con los aportes que ha venido haciendo Raúl Fornet Betancourt al debate sobre los presupuestos, horizontes de sentido y metodologías requeridas para posibilitar el diálogo entre culturas.

Por último, existe una diferencia entre el conocimiento y la sabiduría que merece la pena ser reflexionada, si lo que se busca es comprender de qué estamos hablando cuando hablamos de la dimensión cognitiva del diálogo en la Educación Popular. Para ello, considero pertinente rescatar los planteamientos del biólogo y filósofo chileno Humberto Maturana (1997).

Desde el punto de vista de este autor, el pensar racional tiene dos dimensiones: una de argumentación causal lineal en la que se observan las regularidades e interconexiones que se presentan en el ámbito de las relaciones locales -Maturana lo denomina *pensar y mirar ingenieril*-, y otra de carácter analógico sistémico en la que se realiza el esfuerzo de pensar más allá de las circunstancias particulares e inmediatas en las que transcurre la vida, a través de la formulación de metáforas para intentar captar y comprender lo humano en el ámbito natural -*pensar y mirar poético*-.

Sin embargo, aunque estas dos formas de pensar son necesarias para la realización de la vida en común, teniendo en cuenta que

el pensar analógico nos permite ampliar los niveles de conciencia sobre nuestra pertenencia a una totalidad sistémica -el cosmos-, y que el pensar causal lineal nos posibilita el aumento de la efectividad en el diseño de aquellas cosas que vamos requiriendo para favorecer y facilitar nuestra subsistencia como especie, Maturana (1997) considera que el pensar analógico sistémico es el más importante o preponderante, teniendo en cuenta que “lo local sólo tiene sentido con respecto a la totalidad que integra” (p. 135) o, dicho de otra manera, teniendo en cuenta que la vida humana solo tiene sentido si se realiza entendiendo que estamos interconectados culturalmente a otros seres, la tierra y el universo al que pertenecemos.

Para Maturana (1997) en el mundo contemporáneo predomina una cultura manipulativa y controladora en la que se desprecian las emociones y los sentimientos, al tiempo que se descalifica el pensar analógico sistémico porque se le considera primitivo o irracional. Por consiguiente, la supremacía del pensar causal lineal en un modelo cultural obsesionado con la tecnología -entendida esta última como un fin en sí mismo- es un hecho que nos debe inquietar.

Esto es así porque el desbalance existente entre el *conocimiento* -forma de razonamiento causal que asocia las coherencias lineales del quehacer que se realiza a nivel local-, la *comprensión* - pensar una situación local en relación con la red de relaciones sistémicas que constituyen el mundo cultural y natural al que dicha situación pertenece-, y la *emoción* - fundamento de todo razonar, ya que se encuentra asociada con el deseo o la desgana de vivir-, aumenta las dificultades para que podamos resolver los problemas que afectan o dificultan la convivencia humana.

Al respecto, Maturana (1997) considera que:

(...) vivimos en la creencia de que los problemas humanos son dificultades en el ámbito del conocimiento, y que como tales se pueden solucionar desde la tecnología y el diseño ingenieril. Pero los problemas humanos no son dificultades en el ámbito del conocimiento o de la lógica lineal causal, y por ello no se resuelven desde la tecnología o el pensar lineal causal. Los problemas humanos ocurren en el dominio de las relaciones como conflictos de emociones en el entrecruce de deseos, propósitos, aspiraciones, miedos y rechazos contradictorios, y se resuelven, por lo tanto, desde el emocionar en la comprensión que surge de la sabiduría llevando a un cambio de mirada, y no desde algún ámbito racional (p. 137).

La sabiduría, desde esta perspectiva, ocurre en el ámbito humano cuando los sujetos son capaces de vivir su cotidianidad entrelazando el acto de comprender y el de conocer, y se relacionan desde el amor -distinto a la desconfianza, el control, el miedo o la ambición-, permitiendo, de esta manera, la conservación de la convivencia social.

Se podría decir que la sabiduría es el deseo de realizarse con otros a partir del respeto y en armonía. Es una actividad que, en el caso de los animales humanos la realizan “pensadores no que se dedican a elucubrar por sí mismas cosas abstractas, sino que se dedican a pensar desde su experiencia existencial, vivencial; es un pensar sentiente” (Cepeda, 2013, p. 24). Es, en definitiva, el poder cohabitar como especie en el planeta y el universo que nos alberga desde el amor.

Ahora bien, qué tiene que ver todo lo expuesto hasta aquí con los principios ético-políticos de la Educación Popular. Considero que siempre que afirmamos la lucha por la transformación de la sociedad en su conjunto, en aquellos momentos que co-

participamos en la imaginación-realización de *inéditos viables*, o cuando aceptamos ser interpelados por tradiciones que afirman cosmovisiones centradas en la conservación de la tierra y el cuidado de las distintas entidades que habitan en ella, la dimensión sintiente y pensante del diálogo educativo se realiza, sobre todo, en el ámbito de las sabidurías.

En este sentido, resulta tan importante el diálogo de conocimientos vivenciales que contribuye al fortalecimiento de las luchas populares, como la negociación de sabidurías que contribuye al fortalecimiento de nuestros horizontes rebeldes, imaginarios y utópicos.

Los aportes cognitivos de lxs luchadores populares al diálogo intercultural

Más allá de la prelación que, a mi juicio, tiene el diálogo de conocimientos y sabidurías frente al diálogo de saberes en el campo de la Educación Popular, considero pertinente destacar otro aspecto vinculado a la participación de lxs luchadores populares en los procesos de producción de conocimiento, especialmente cuando se establecen intercambios con registros provenientes de los campos filosófico y científico.

En una investigación previa sobre los usos de lo popular por parte de los sectores críticos colombianos, cuestioné la forma en que Leopoldo Múnera Ruiz⁵ (1998) conceptualiza el movimiento popular.

⁵ Amigo y maestro con quien he compartido y trabajado desde hace 25 años.

Aunque reconozco el valor analítico de la categoría *clases subordinadas* -en la medida en que permite integrar, sin exclusiones ni oposiciones dicotómicas, a los diversos actores sociales que padecen los efectos de poder del modo dominante de relación con la naturaleza en el capitalismo-, considero problemático el uso acotado y restrictivo que este autor hace del término movimiento popular en el libro *Rupturas y continuidades*.

En dicha obra, lo popular se reduce a los sectores campesino, obrero y cívico, lo que deja abierta la posibilidad de excluir a otros pueblos y actores colectivos, como los indígenas, los afrodescendientes, los procesos juveniles de base o los feminismos populares y comunitarios, entre otros.

En dicha obra, lo popular se reduce a los sectores campesino, obrero y cívico, lo que deja abierta la posibilidad de excluir a otros pueblos y actores colectivos, como los indígenas, los afrodescendientes, los procesos juveniles de base o los feminismos populares y comunitarios, entre otros.

Para realizar dicho cuestionamiento me apoyé, sobre todo, en la *crítica indirecta* que la *experiencia* de los feminismos populares le expresa a posturas como la de Múnica Ruiz (1998). Primero que todo, es preciso señalar que a ellas -como al resto de las organizaciones populares- probablemente no les interesa ingresar al terreno de los debates eruditos y las argumentaciones extensas, ya que se encuentran ocupadas empleando su inteligencia y energía vital en la realización de un común que les permita expresar lo que piensan-hacen sobre el mundo.

Por esta razón, la fuerza de sus argumentos hay que comprenderla prestando atención a la comunidad de acción con sentido

que parcial, conflictiva e «impuramente» van realizando, y no tanto a sus actos individuales de habla, aunque estos también pueden llegar a ser valiosos desde el punto de vista cognitivo y, en todos los casos, merezcan atención y respeto.

Ellas, las feministas populares, solamente con existir ya están mostrando que algo «no cuadra» en el análisis de Leopoldo Múnera (1998), dado que en su postura teórica se expresan «ruidos» analíticos y exclusiones. Solamente con existir, es decir, con integrarse y significar en común una forma de identificación para diferenciarse, ser reconocidas e incidir en la realidad ya están ampliando los *horizontes de cognoscibilidad* con los que cuentan lxs académicos críticos para interpretar la realidad de lo social en la que viven.

Su ser es la demostración práctica de que el análisis de Múnera Ruiz (1998), por más elaborado que sea, no puede ser cierto o es inaceptablemente incompleto. Ellas, las feministas populares, cuando se reconocen, integran y alzan la voz *no están expresando simplemente un cuestionamiento, ya que son el testimonio de la crítica*.

Sin embargo, la cosa no para allí. Tomemos, por ejemplo, el caso del Movimiento Popular de Mujeres (MPM)-LaSureña⁶. La lectura que hacen de lo popular y los feminismos del Sur⁷ lleva a

⁶. Esta organización popular urbana surgió a finales de la primera década del siglo XXI en la ciudad de Bogotá, sobre todo, en los barrios del sur de la capital del país.

⁷. Se podría contrargumentar que dicho recurso proviene de la apropiación que ellas hicieron de los planteamientos de Boaventura de Sousa -aunque no lo citen-. Pues bien, lo que a mí me interesa es que se reflexione sobre las fuentes o referencias experienciales y cognitivas que le permitieron a él la enunciación en el papel de las epistemologías del Sur. En otras palabras, no me interesa negar los aportes valiosos que la ciencia -no toda- realiza a la Vida, lo que me interesa es que se reconozcan los aportes COGNITIVOS que la Vida -no toda- le aporta a la ciencia.

que realicen citaciones interseccionales sobre los géneros-sexos en las que se expresa un alto nivel de riqueza y complejidad.

En el campo de los estudios sociales colombianos, solamente en trabajos posteriores realizados por académicas destacadas como Mara Viveros (2016), he visto niveles semejantes de reflexión alrededor de las identidades. La diferencia es que el MPM-LaSureña estaba realizando una reflexión en la acción y no le interesaba que esta quedara formalizada en una teoría.

En sus prácticas de lucha el MPM-La Sureña utiliza el Sur con el fin reivindicar los feminismos indígenas, afroamericanos, comunitarios y populares, al tiempo que emplea lo popular para afirmar a «las de abajo» que habitan en la ciudad de Bogotá, y para denunciar las desigualdades de clase existentes dentro del movimiento de mujeres.

Todo ello implica que las luchas deban darse en una lógica de diferenciación-articulación desde las clases populares hacia el pueblo en movimiento -el de las mujeres-; desde la reivindicación de la interculturalidad en las luchas populares; desde la búsqueda de puentes entre «las de abajo» que habitan la selva, el campo y la ciudad; y desde el reconocimiento de la coincidencia generalizada entre el ser afro o indígena y la subordinación de clase.

Adicionalmente, aunque el MPM-La Sureña cuestiona en algunas piezas documentales el binario de género-sexo⁸, emplea el concepto mujer para reconocer el legado de varios tipos de lu-

⁸. Dicho de otra manera, en su praxis ellas cuestionan el hecho de que se nos inculque y obligue desde que nacemos a tener que encajar todo el tiempo en los moldes culturalmente impuestos del macho y la hembra.

chadoras populares que habitan en el territorio, a la vez que se opone a las dominaciones, injusticias y violencias basadas en género, lo cual incluye, desde luego, las que ocurren «dentro» de las clases populares.

Este *conocimiento vivencial*, mediado por las condiciones de posibilidad que permiten múltiples fuentes experienciales -algunas de ellas de carácter científico-, lo posibilita, sobre todo, la EXPERIMENTACIÓN CULTURAL de otras formas parciales, limitadas, «impuras», conflictivas y reversibles de ser y estar en el mundo.

En definitiva, lo que me interesa señalar, es que las organizaciones y movimientos populares además de ampliar los horizontes de cognoscibilidad y de alterar la realidad de lo social -el campo de observación de lxs científicos-, son portadores de conocimientos capaces de afectar *indirectamente* los resultados de los trabajos académicos.

Por esta razón, el diálogo entre conocimientos no debe reducirse al cara a cara entre actores sociales que realizan su derecho a decir la palabra -lugar en el que lxs intelectuales se sienten más cómodxs dado que han sido formadxs para dar rienda suelta a la pluma y la lengua-, sino que también debería dar cuenta de los proyectos-esperanza que cada unx realiza en la cotidianidad de sus luchas por la Vida.

Como dice el dicho popular, *obras son amores y no buenas razones*. Por ello, es fundamental que el diálogo con pretensiones emancipatorias reconozca los actos de habla que van más allá del micrófono, el tablero o el papel. De esta forma, los aportes cognitivo-experienciales que las organizaciones popu-

lares críticas realizan de manera constante, pueden ser considerados como parte de las locuciones o actos de habla que enriquecen los procesos de diálogo intercultural en el campo de la Educación Popular.

Coletilla de cierre

Quienes hacemos Educación Popular hemos tendido a circunscribir los procesos de producción de conocimiento a la reflexión sobre las prácticas investigativas impulsadas o empleadas por lxs educadores populares, ya sea para trabajar con comunidades o para producir conocimiento pedagógico sobre las propias prácticas educativas. Esta centralidad, aunque comprensible, ha contribuido a delimitar de manera estrecha el campo desde el cual pensamos qué cuenta -y qué no- como producción de conocimiento en la Educación Popular.

Sin desconocer la importancia que tienen las investigaciones participativas con pretensiones crítico-emancipatorias para el fortalecimiento de las luchas populares, resulta necesario ampliar la mirada.

En los procesos de producción de conocimientos y sabidurías adquieren un lugar fundamental tanto la EXPERIMENTACIÓN CULTURAL de excedencias respecto al mundo como está siendo, como los procesos de intercambio y procesos de mutua afectación que tienen lugar en el DIÁLOGO INTERSECCIONAL E INTERCULTURAL.

Estas dinámicas no operan como simples insumos para la investigación académica, sino como prácticas productivas en sí

mismas, capaces de desbordar marcos epistémicos previamente establecidos.

En este sentido, reflexionar de manera más sistemática sobre cómo lxs luchadores populares producen CONOCIMIENTOS VIVENCIALES que afectan y reconfiguran los campos de observación y análisis de académicos e intelectuales resulta fundamental. No se trata únicamente de ampliar el repertorio de conocimientos validados por la ciencia -sea esta crítica o no-, sino de cuestionar las jerarquías epistémicas que organizan quiénes pueden producir conocimiento, desde dónde y con qué efectos.

Asumir esta tarea implica, en última instancia, desplazar el foco desde la mediación investigativa hacia los agenciamientos populares mismos, reconociendo su potencia para abrir horizontes críticos y transformadores en la disputa por la orientación del sentido, la realización de la vida y la producción de lo común.

Referencias Bibliográficas.

- Cepeda, Juan. (2013). Ontología Indígena. En: Cepeda, Juan; Picotti, Dina; Mejía, Mario; Beuchot, Mauricio; Moreno, Carlos. *Aproximaciones ontológicas a lo Latinoamericano I*. Rosario: Ross.

- Freire, Paulo. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Gómez Obando, Santiago. (2017). Aportes y límites de las propuestas ético-político-pedagógicas de Freire y Fals Borda, o hacia un rescate de la memoria larga de la praxis anticolonial. *Aportes*, 61. Bogotá: Dimensión Educativa.

_____, (2023). Hacia una reconstrucción de los usos del concepto de lo popular por parte de algunos sectores críticos colombianos (1991-2016). [Tesis doctoral]. Bogotá – Lovaina la Nueva: UNAL – UCL.

_____, (2024). Pasado y presente de la Educación Popular. Del monismo a la multiplicidad emancipatoria. Bogotá: Laboratorio Educativo.

- Maturana, Humberto. (1997). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.

- Múnera Ruiz, Leopoldo. (1998). *Rupturas y continuidades: poder y movimiento popular en Colombia, 1968-1988*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Vasco, Carlos. (2012). Distintas formas de producir conocimiento en la Educación Popular. *Educación y ciudad*, 22. Bogotá: IDEP.
- Villoro, Luis. (2008). *Creer, saber, conocer*. México D.F.: Siglo XXI.
- Viveros, Mara. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, (52). México D.F.: UNAM. https://debatefeminista.cieg.unam.mx/df_ojs/index.php/debate_feminista/article/view/2077

¿Dónde y cómo se producen los conocimientos que nos permiten comprender para transformar el mundo? Este número de Aportes invita a buscarlos más allá de los lugares en los que convencionalmente hemos aprendido a reconocerlos. Desde distintas experiencias y perspectivas de la Educación Popular, los textos reunidos en estas páginas interrogan las fronteras entre saberes, conocimientos y sabidurías, así como las relaciones entre experiencia y reflexión, entre creatividad y rigor, o entre los conocimientos populares y los conocimientos científicos. Más que ofrecer respuestas definitivas, este número propone preguntas, caminos y provocaciones para seguir construyendo formas diversas, críticas y emancipatorias de conocer, agenciar y experimentar colectiva y comunitariamente otros mundos posibles.

