

Investigación dialógica y diálogo de saberes: un acercamiento a comunidades de conocimiento





Investigación dialógica y diálogo de saberes: un acercamiento a comunidades de conocimiento

Yoan Alejandro Úsuga Hoyos

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Tutor

Gerardo Montoya de la Cruz, Doctor (PhD) *en Educación*

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2021

Cita	(Úsuga Hoyos, 2021)
Referencia	Úsuga Hoyos, Y. A. (2021). <i>Investigación dialógica y diálogo de saberes: un acercamiento a comunidades de conocimiento</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte XVIII.

Grupo de Investigación Unipluriversidad.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: Jhon Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Antonio Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada

Ilustraciones: Luis Loaiza González

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

En el clamor de las comunidades suenan las arengas por construir otro mundo, uno donde la dignidad de los pueblos sea la principal fuerza que guíe el camino de la historia. Es en el marco de las reivindicaciones de estas que se teje este informe. Son ellos y ellas quienes, desde el existir y permanecer en los territorios, configuran un frente de resistencia a formas y discursos que les excluyen; es a ellos y ellas que les agradezco y dedico este trabajo, esperando que pueda aportar un poco a disuadir la voluntad egoísta y propiciar espacios colectivos de diálogo.

Agradecimientos

A las comunidades de los barrios de la alta montaña de la comuna 3, Manrique, en Medellín. A todos quienes durante años me han abierto las puertas de sus casas, sus historias y sus corazones. A aquellos profesionales y académicos comprometidos con las causas justas y la dignidad. A mis colegas del grupo de investigación Redes y Actores Sociales (RAS), con quienes he caminado por rumbos inciertos, pero llenos de esperanza. A mis padres, que forjaron la crítica y el amor por las comunidades desde el ser haciendo. A mi hermano, quien ha acompañado mi caminar como soporte y fuerza. A mis amigos, quienes llenan de alegría mi corazón. A mis docentes de la maestría, quienes me ayudaron a escuchar desde la educación. A mis colegas de la cohorte, quienes ayudaron a fortalecer mis pasiones desde el co-construir. ¡Muchas gracias!

Tabla de contenido

Resumen	9
Abstract	10
Presentación	11
Capítulo 1 La Base y sus Tejidos	13
Sobre el Problema a Sistematizar	13
Puntos de Partida: el Tejido Guía.....	16
Capítulo 2 El Hilo. Sobre la Experiencia	19
Camino al Barrio	20
Comuna 3: los Barrios y sus Tejidos.....	21
Primera Fase: la Semilla del Tejido	22
Los Proyectos en la 3: las Nuevas Luchas	28
Segunda Fase: Tejiendo los Hilos.....	32
Tejiendo Territorios, una Apuesta Dialógica desde la Investigación.....	43
Capítulo 3 Tejer la Experiencia. Sobre la Sistematización	46
Eje de Sistematización	50
Plan de Sistematización.....	51
Capítulo 4 Los Hilvanes. Sobre la Teoría y los Conceptos.....	68
Sobre la Dialogicidad y Desarrollo de la Educación Popular	69
Hacia la Dialogicidad	75
Sobre la Sociología de las Ausencias y la Crítica a la Razón Hegemónica	77
Hacia el Diálogo de Saberes.....	81
La Investigación y el Saber	82
La Investigación Comprometida.....	84
Comunidades de Conocimiento en Contextos Dialógicos	86

Capítulo 5 El Tejido. Resultados y Discusión.....	88
El Conocimiento como Producción Histórica, Cultural y Política.....	92
El Diálogo en el Centro de la Investigación.....	94
La Investigación como Práctica Histórica, Ética y Política	96
El Doble Sentido: la Investigación como Proceso Educativo	98
Los Actores Sociales como Protagonistas de la Realidad Social.....	99
Consideraciones Finales: Retos, Apuestas y Desafíos	101
Referencias	104

Lista de tablas

Tabla 1. Archivos por proyecto de referencia.	52
Tabla 2. Lógicas de producción de inexistencias y formas sociales de inexistencia.	79
Tabla 3. Cuestiones para la superación de la totalidad y la razón metonímica.	80
Tabla 4. Inexistencias y Existencias.	89

Lista de figuras

Imagen 1 Convite en el barrio Versalles No2, 1994	31
Imagen 2 Caracterización Carambolas: Los estudiantes y el barrio. Junio de 2015.	35
Imagen 3 Aplicación de caracterización de población María Cano Carambolas. Junio de 2015. .	35
Imagen 4 JAC Carambolas y equipo UdeA, 2015.	36
Imagen 5 Recorrido por el barrio Versalles con pobladores, 2015.	38
Imagen 6 Frijolada con pobladores en el Lara Bonilla, 2015.	39
Imagen 7 Presentación AHDC ante biblioteca de la comuna 3, 2015.	40
Imagen 8 Registro de taller en Versalles No 2, 2015.....	40
Imagen 9 Recorrido por la ladera con estudiantes I.E. Bello Oriente, 2015.	41
Imagen 10 Recorrido por la ladera con estudiantes I.E. Bello Oriente-Practicantes, 2015.	41
Imagen 11 Recorrido galería Carambolas.	42
Imagen 12 Socialización Tejiendo los hilos 2017.....	42
Imagen 13 Entrega de reconocimientos en Versalles No 2, 2016.....	42
Imagen 14 Exposición de galerías en la biblioteca UdeA, 2016.....	43

Resumen

Este es un ejercicio de sistematización de experiencias de la relación gestada entre las racionalidades presentes en los procesos de investigación; donde la universidad, representada por un grupo de investigadoras e investigadores, y la comunidad de los barrios de la alta montaña de la comuna 3, Manrique, en la ciudad de Medellín, interactuaron en proyectos de extensión solidaria entre los años 2010 y 2016, constituyéndose como comunidades de conocimiento. El análisis y la reflexión desde la Educación Popular, la Investigación Acción Participativa y las Epistemologías del Sur permitieron una mirada sobre los procesos educativos, políticos y éticos presentes en dicha interacción, aportando a la puesta en marcha de la manifestación de las condiciones de existencia y, con ello, a propiciar la superación de las desigualdades, las inexistencias que históricamente se han hecho presentes entre las distintas racionalidades y los retos que ello implica.

Palabras clave: investigación dialógica, diálogo de saberes, comunidades de conocimiento, sistematización de experiencias, Manrique (Medellín), racionalidades

Abstract

This is an exercise of systematization of experiences of the relationship developed between the rationalities present in the research processes; where the university, represented by a group of researchers, and the community of the high mountain neighbourhoods of the commune 3, Manrique, in the city of Medellin, interacted in solidarity extension projects between 2010 and 2016, constituting themselves as communities of knowledge. The analysis and reflection from Popular Education, Participatory Action Research and the Epistemologies of the South allowed a look at the educational, political, and ethical processes present in this interaction, contributing to the implementation of the manifestation of the conditions of existence, and with it, to promote the overcoming of inequalities, the inexistences that historically have been present between the different rationalities and the challenges that this implies.

Keywords: dialogic research, dialogue of knowledge, communities of knowledge, systematization of experiences, Manrique (Medellín), rationalities

Presentación

El presente documento es el producto de mi proceso formativo en la Maestría en Educación, línea Pedagogía Social, en la Universidad de Antioquia. Los aportes y el acompañamiento de los docentes Angélica Serna, Carlos Andrés Aristizábal y Gerardo Montoya, en calidad de asesores de tesis, cada uno en un momento distinto del proceso, me permitieron encontrar distintas formas de expresarme y relacionar la sociología y educación, desde el pensamiento reflexivo y crítico. Este documento se presenta a manera de informe de investigación, en el que se condensa el resultado del proyecto titulado: *Investigación dialógica y diálogo de saberes: un acercamiento a comunidades de conocimiento*. Este se constituye aquí como un ejercicio de sistematización de experiencias, que relaciona el vínculo que se ha tejido con un grupo de maravillosas personas habitantes de la alta montaña de la comuna 3, Manrique, con quienes el equipo de la Línea de investigación Tejiendo Territorios ha venido trabajando desde hace aproximadamente una década. La estructura de este documento presenta de manera ordenada lo que constituyó el proceso investigativo, en el cual encontraremos el siguiente desarrollo:

El primer capítulo, *La base y sus tejidos*, aludirá a lo que fue el proyecto: el problema a investigar y la pregunta, los objetivos y justificación de este; de igual manera, presenta aquellas bases epistémicas y claridades que fueron fundamento para la consolidación de la reflexión y análisis que se encuentran en el presente informe. El segundo, *El hilo. Sobre la experiencia*, se centrará en la descripción de lo que constituyó la experiencia a sistematizar, los proyectos de investigación tomados como referencia y el contexto en el que se llevaron a cabo: la comuna 3, Manrique; lugar donde *Investigación dialógica y diálogo de saberes: un acercamiento a comunidades de conocimiento* se desarrolla.

El tercer capítulo, *Tejer la experiencia. Sobre la sistematización*, se concentrará en exponer el por qué sistematizar esta experiencia, el plan de sistematización y algunas reflexiones que ella suscita. Por su parte, el capítulo cuarto, *Los hilvanos. Sobre la teoría y los conceptos*, abordará los elementos que sostienen conceptual y teóricamente este tejido; en él, se podrán encontrar todos aquellos puntos de anclaje en los que se soporta esta construcción, la apuesta sociológica, educativa, ética y política de la sistematización.

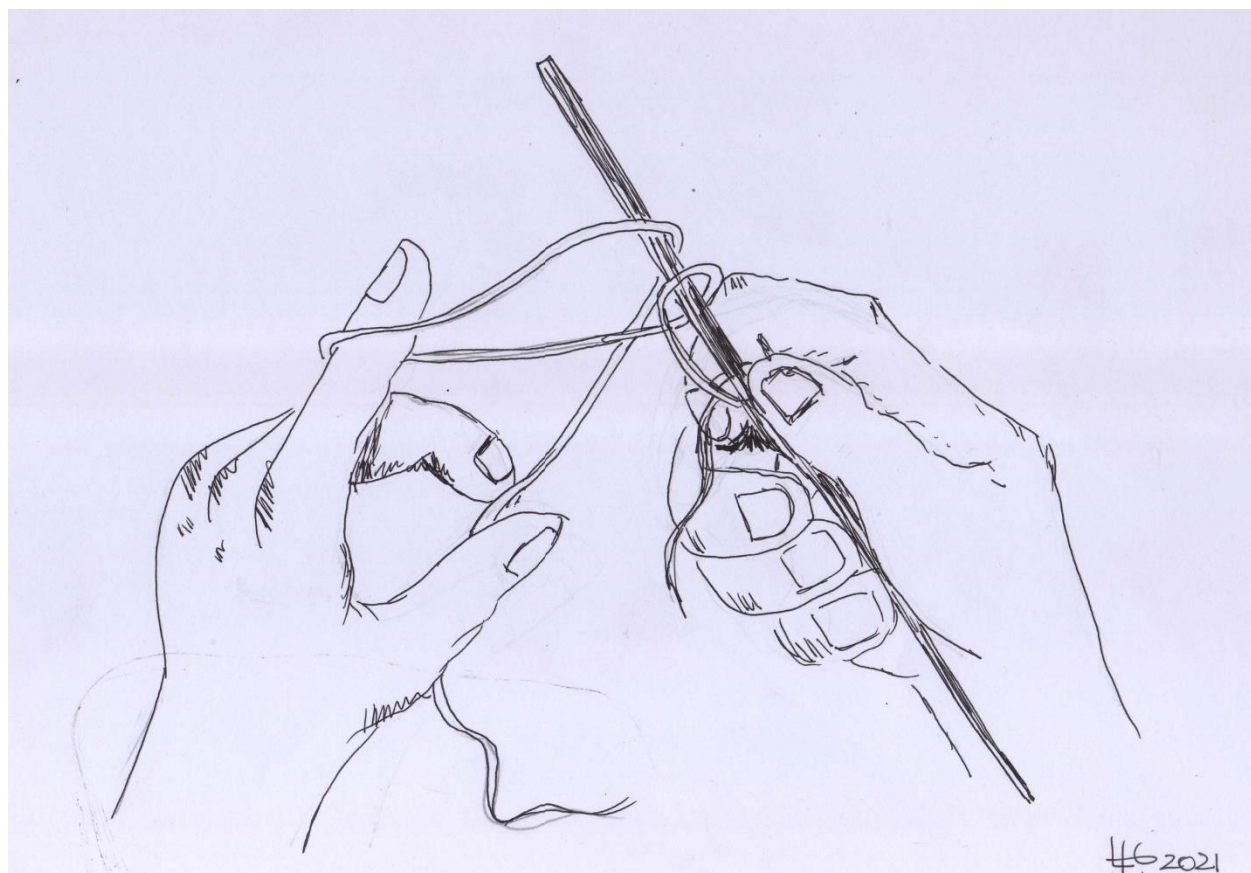
Por último, en el quinto capítulo, *El tejido. Resultados y discusión*, reflexionaré sobre las siguientes cuestiones:

- a) El conocimiento es una producción histórica, cultural, subjetiva e interpretativa de las realidades.
- b) La apuesta por el diálogo de saberes en la investigación.
- c) La investigación es una práctica histórica, ética y política en el alcance de sociedades dignas.
- d) La investigación como proceso educativo.
- e) El protagonismo de los actores sociales en la construcción de la realidad colectiva y las realidades particulares.
- f) El reto que implica la reflexividad y la complejidad en la interacción de las racionalidades.
- g) La apuesta por el reconocimiento de las múltiples voces en la praxis social, desde la experiencia del vínculo universidad-comunidad.
- h) Las implicaciones educativo-pedagógicas de los límites académico-comunitarios.

Investigación dialógica y diálogo de saberes: un acercamiento a comunidades de conocimiento se presenta, entonces, como un producto del tejer apuestas sociopolíticas y realidades diversas, que se conjugan para la construcción colectiva del conocimiento social; así, se asume el tejer como el unir desde la sistematización de las experiencias de distintas racionalidades. Invito a su lectura para que, al recorrer los tejidos de la experiencia, se encuentre la construcción dialógica del conocimiento.

Capítulo 1

La Base y sus Tejidos



Sobre el Problema a Sistematizar

En este título se introduce el problema de investigación que suscitó la sistematización de la experiencia, bajo el proyecto: *Investigación dialógica y diálogo de saberes: un acercamiento a comunidades de conocimiento*. En este apartado se encontrará la descripción del problema, los objetivos guía de la sistematización, la elección metodológica y la descripción de los referentes teóricos y conceptuales bajo los que se amparó la investigación y la justificación de su ejecución.

En la franja alta de la Comuna 3, Manrique, se llevaron a cabo los proyectos de investigación: *Reconstrucción colectiva de la memoria histórica de los barrios La Cruz, La Honda y Bello Oriente de la ciudad de Medellín, periodo 1980-2010*, y *Tejiendo los hilos de la memoria*.

Historia local de Medellín desde los pobladores de la periferia. Comunas 3,6 y 8, periodo 1979-2014, por parte de la Línea Tejiendo Territorios: Precariedades Sociales, Subjetividades y Resistencias, del grupo de investigación Redes y Actores Sociales (RAS), adscrita al Centro de Investigaciones Sociales y Humanas (CISH) de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia (UdeA). Entre los años 2010 y 2016, el equipo de la Línea realizó estas actividades de tipo académica que permitieron la integración de la docencia, la investigación y la extensión, como pilares y ejes misionales institucionales de la UdeA (Universidad de Antioquia, 2018).

Se tomó la franja alta de la montaña de la Comuna 3, ya que el proceso adelantado por los proyectos mencionados fue desarrollado en los barrios que le componen, iniciando en Bello Oriente, La Cruz y La Honda, entre los años 2010 y 2012; siguiendo con María Cano Carambolas y Versalles No 2, entre los años 2014 y 2016. Durante este periodo (2010-2016) se tuvo un proceso investigativo y de intervención continuo con las comunidades de dichos barrios, a partir del desarrollo académico, el cual correspondió a las dos primeras fases del ejercicio, llevado a cabo por Tejiendo Territorios, bajo el nombre de *Tejiendo los hilos de la memoria*.

La experiencia de los pobladores de estos barrios fue fundamental, ya que ellos hicieron parte activa durante la ejecución de las investigaciones, en calidad de co-investigadores, como lo expresan Pérez, et al (2016). Su participación se vio directamente relacionada con el interés político que implica el reconocimiento de sus acciones en la construcción de ciudad, por medio de prácticas sociales y comunitarias, en la idea de la demanda del derecho a la ciudad como resistencia a procesos de exclusión, asociados a la guerra, y en la reivindicación de sus luchas por habitar la montaña (Aristizábal, Cárdenas & Rengifo, 2018; Pérez, 2018; Pérez, Aristizábal, Ríos & Osorno, 2014).

Atendiendo a las experiencias expuestas dentro del ámbito universitario y barrial, Orlando Fals Borda (1985), Edgardo Lander (2000), Boaventura de Sousa Santos (2006), Santiago Castro-Gómez (2007) y otros, definen esta relación como interacción de racionalidades, siendo la racionalidad académica prevalente como pensamiento hegemónico, de carácter científico formal

en centros y universidades, con respecto a la racionalidad empírica/popular, que constituye la sabiduría práctica, propia de las comunidades populares o grupos culturales no hegemónicos.

Presentado lo anterior, la relación establecida entre los miembros de las comunidades barriales y los miembros de Tejiendo Territorios se constituyó en un interés que motivó el desarrollo de esta investigación, ya que, entre el 2014 y el 2017¹, hice parte del equipo de la UdeA, y el proceso que acompañé estuvo dirigido en los barrios de la alta montaña de la comuna 3, elemento que me generó diversos aprendizajes, tanto en el plano académico como en lo personal. En consecuencia, surge la pregunta: ¿puede ser entendida esta relación en la lógica del diálogo de saberes²?

En el plano de la indagación por estas relaciones, cabe preguntarse: ¿es posible hablar de procesos de investigación dialógica basados en las experiencias de los proyectos de investigación referenciados? Atendiendo a lo anterior, como lo expresan los autores a citar, la investigación dialógica implica el conocimiento en la interacción entre inteligencias culturales, asociadas a los saberes construidos por las comunidades, y las conciencias práxicas (acción reflexiva) presente en los sujetos, que desarrollan y afianzan la capacidad de auto reflexión crítica basada en la comunicación y el diálogo (Ghiso, 2013a); asimismo, la investigación dialógica conlleva a la consolidación de *comunidades de investigación*, rompiendo con las relaciones de poder (Ferrada et al, 2014) y con el entramado del modelo civilizatorio hegemónico presente en la ciencia y buscando, con ello, indagar en otros saberes, otras prácticas, otros sujetos y otros imaginarios (Lander, 2000); elemento en el cual este informe se concentrará más adelante.

En concordancia con lo planteado, surge otro interrogante: ¿podiera la relación de racionalidades (académica y empírico/popular), establecida en los proyectos de referencia, constituir una comunidad de conocimiento? Este obedece a que, al tener formas de pensar y actuar diferenciadas, me suscitó la sospecha de que podrían ser entendidas como tal; no obstante, fue menester hacer un acercamiento a las formas de acceder, procesar, producir, divulgar y transformar el conocimiento, por medio de sus prácticas, en ambas racionalidades.

¹ Cabe resaltar que, durante el tiempo de formación en la Maestría en Educación, no estuve directamente vinculado con las actividades y acciones llevadas a cabo por la Línea, pues me reintegré activamente a ella a finales del año 2020.

² Mayor desarrollo de este concepto en el capítulo 3.

Es así como la constitución de comunidades de conocimiento, producto de la interacción academia-barrio, en procesos de investigación dialógica y de diálogo de saberes de las racionalidades que le acompañan, fue el tema central de esta investigación. Por ello, la pregunta guía de la indagación fue: ¿cómo se constituyeron comunidades de conocimiento, producto de la interacción universidad-barrio, en procesos de investigación dialógica, a partir del diálogo de saberes entre miembros del grupo Tejiendo Territorios de la UdeA y las comunidades de los barrios de la alta montaña de la comuna 3, Manrique?

Para el alcance de esta apuesta del proyecto, se recurrió a los recursos de la sistematización de experiencias, abordando los conceptos de diálogo de saberes y comunidades de conocimiento, revisando, igualmente, la idea de investigación dialógica, a través de los cuales se buscó comprender cómo se constituyen las comunidades de conocimiento, producto de la interacción universidad-barrio, en procesos de investigación a partir del diálogo de saberes entre miembros del grupo Tejiendo Territorios de la UdeA y las comunidades de los barrios de la alta montaña de la comuna 3, Manrique; cuyos objetivos específicos fueron:

1. Reconocer cómo se ha dado la relación entre los miembros de Tejiendo Territorios y las comunidades de la alta montaña de la comuna 3, Manrique, en relación con el diálogo de saberes.
2. Identificar y describir los elementos que constituyen a las comunidades de conocimiento, en los miembros de Tejiendo Territorios y las comunidades de la alta montaña de la comuna 3, Manrique.
3. Analizar cómo los proyectos llevados a cabo por Tejiendo Territorios, entre 2010 y 2016, constituyen una relación dialógica con las comunidades de la alta montaña de la comuna 3, Manrique, en el campo de la investigación.

Puntos de Partida: el Tejido Guía

Para abordar esta indagación, este proyecto partió de las siguientes claridades:

1. Todas las formas de acercamiento y comprensión de la realidad, presentes en la comunidad académica de la UdeA y la comunidad barrial de la alta montaña de la comuna 3, tienen igual peso epistemológico y, por ende, sus prácticas de construcción y apropiación del conocimiento son legítimas.
2. Las prácticas de producción de conocimiento, presente en cada comunidad, hacen parte de un ejercicio de democratización, que conlleva a la visibilización de dichas prácticas ante la racionalidad imperante y hegemónica.
3. El proceso de generación de conocimientos, de tipo dialógico, hace parte de apuestas educativas que ponen al sujeto en el campo activo de la realidad temporal y espacial.
4. La pregunta de investigación rompe con la concepción de que la educación y los procesos de construcción de conocimientos solo pueden ser dados en el ámbito de la educación formal, presentando crítica a los planteamientos de la educación bancaria (Freire, 1970).

Este proyecto pretende mostrar cómo desde la universidad se han hecho procesos sociales que aportan a la relación universidad-comunidad, y cómo en ellos pueden evidenciarse elementos que son incorporados en la apropiación de conocimiento social, en la interacción de saberes académicos y comunitarios; asimismo, analiza cómo los procesos dialógicos promueven relaciones múltiples entre sujetos a partir de la conjugación de saberes diversos.

De igual manera, esta investigación indaga por cómo los procesos dialógicos generan impactos en las comunidades, a partir de procesos auto reflexivos; de allí que sea importante acercarse a ellos, dado que, cuando los procesos investigativos finalizan, quedan capacidades instaladas en las comunidades, que permiten conocer y cuestionar su realidad; comunidades que, posteriormente, son capaces de transformar sus condiciones de desigualdad e injusticia social. Esto se relaciona con ideas base retomadas del pensamiento emancipatorio y transformador de la Educación Popular y la investigación comprometida: Investigación Acción Participativa (Colmenares, 2012; Herrera & López, 2013) e Investigación Social Comunitaria (Ghiso, 2006; Ghiso, 2012; Ghiso, 2017).

Este ejercicio de sistematización busca ser una herramienta de trabajo y análisis para futuros procesos de investigación dialógicos, que conciban el conocimiento como un proceso construido y

anclado a dinámicas sociales diversas, que al conjugarse crean nuevo conocimiento. Pretende igualmente, ser una autorreflexión de las prácticas y los alcances que, Tejiendo Territorios como Línea de investigación, ha desarrollado a lo largo de sus apuestas ético-políticas y académicas.

De igual forma, es un aporte en relación con la educación social, en tanto, como lo plantean Elboj & Oliver (2003), “es necesario desarrollar modelos educativos que faciliten a todas las personas el acceso a las nuevas habilidades y competencias necesarias para hacer frente de forma crítica a los rápidos cambios sociales que se están produciendo.” (pág.91). Los procesos de investigación social, vinculados con los intereses de las comunidades, generan expresiones articuladas de conocimiento, algo central en este proceso de indagación, que identifica lo logrado en relación con el aporte a procesos dialógicos, para el fortalecimiento de acciones sociales en las comunidades de los barrios de la alta montaña de la comuna 3.

Capítulo 2

El Hilo. Sobre la Experiencia



Este capítulo se concentra en la descripción de la experiencia tomada como referente para la sistematización; en ella se encuentran las distintas fases de los proyectos de investigación, la descripción del equipo de la UdeA que llevó a cabo dichos proyectos y el acercamiento territorial

a los barrios de la ladera de la comuna 3, que fueron impactados por los mismos. Para ello se recurre a una narración que conjuga la experiencia propia con la experiencia de los procesos.

Camino al Barrio

La Universidad de Antioquia, como alma mater, fue el espacio donde todo surgió. En ella, un grupo de personas interesadas por diversas formas de habitar la ciudad, se encontraron; reunieron sus pasiones, sus intereses y sus motivaciones para hacer, para construir desde la acción. Guiados por el interés común por la investigación, decidieron adentrarse desde lo académico en historias que, al tejerse, se conjugarían en toda una apuesta ética, política, académica, social y pedagógica. Pero... ¿Quiénes eran ellos? Este relato inicia con su presentación.

Entre los años 2009 y 2010, en el marco de la formación profesional y política que consigo trae la sociología, se encontraron un grupo de jóvenes quienes se cruzaron en aulas y pasillos de una facultad que buscaba pensarse distinto. Ciencias Sociales y Humanas, recitaba su nombre bajo la numeración del “Bloque 9”, aquel espacio que reunía la diversidad entre la educación y las ciencias sociales. Allí, como pretexto de un curso del diseño cualitativo de la investigación social, se encontraron aquellos sujetos, que más tarde serían conocidos como línea de investigación.

Subir al barrio era el pretexto para sacar de ese ambiente de discurso todo aquello que se había abordado previamente. Subir al barrio era la excusa para encontrarse en el camino, para hacer del “campo” un espacio para cambiar las formas en las que la Universidad era vista: no era ese espacio que, entre rejas, vallas y cercas, se veía lejano, se veía fuera de alcance; ahora había decidido subir al barrio, era una expresión de la universidad que iba a donde antes no llegaba o, si lo hacía, no era para quedarse, para estar, para ser. El alma mater se trasladaba de sitio, ya no solo se pensaba en las subregiones del departamento que su nombre promulgaba, sino que se extendía montaña arriba hasta llegar al borde, donde la ciudad y el campo se abrazan.

Aquel grupo de personas alzó su mirada y vio que allá, en el filo de la zona nororiental de la ciudad de Medellín, reposaban historias no contadas, contadas a medias o simplemente desconocidas para muchas personas. Este grupo lo componían estudiantes de distintos niveles de

formación, en lo que al pregrado de sociología respectaba, que estaban acompañados por unas docentes quienes, con su esencia jovial, incitaban a hacer del ejercicio de la investigación una apuesta de vida y acción comunitaria. De su fuerza y pasión por este campo del conocimiento, así como la de otros docentes, beberíamos los que luego íbamos a llegar.

La memoria, excusa perfecta para investigar, se condensó como la apuesta para iniciar una nueva década, para aportar a la ciudad desde otros puntos, desde otras discusiones, desde otros frentes y fuentes. La memoria se volvió el pretexto para conocer las realidades de una franja de la ciudad aporreada por la violencia, la marginación y el estigma. Fue así como la Universidad, en cabeza de este grupo de jóvenes universitarios, subió al barrio, subió a Manrique.

Comuna 3: los Barrios y sus Tejidos

Manrique, como fue bautizada la comuna 3 de la ciudad de Medellín, fue el espacio escogido para poner a dialogar lo académico con lo comunitario, las ideas con la acción, el interés de la universidad con las experiencias de vida de los pobladores. A través del Decreto 346 de marzo 30 del 2000 (Alcaldía de Medellín, 2000) promulgado por la administración del alcalde conservador Juan Gómez Martínez, se estipuló el nombre de la comuna y delimitó sus barrios: La Salle, Las Granjas, Campo Valdés No. 2, Santa Inés, El Raizal, El Pomar, Manrique Central No. 2, Manrique Oriental, Versalles No. 1, Versalles No. 2, La Cruz, Oriente, María Cano Carambolas, San José la Cima No. 1 y San José la Cima No. 2. No obstante, tanto la configuración espacial como la delimitación de los barrios en función de lo vivido por sus habitantes presentan, especialmente para la denominada periferia, una variación en el nombramiento de sus barrios, estableciendo que el barrio Oriente, según sus pobladores, se llamaría Bello Oriente, el cual limitaría con el barrio María Cano Carambolas por el norte y con La Cruz por el sur. De igual manera, entre este último y el barrio Versalles No. 2, se encontraría el barrio La Honda, cerrando así la franja limítrofe entre la comuna y el corregimiento de Santa Elena.

Estas fueron parte de las especificidades que tuvo en cuenta el grupo de universitarios que subía montaña arriba y que cobraron especial importancia al caminar por sus calles, escaleras, senderos y caminos; ya que pasar de un barrio a otro significaba un universo de singularidades

susceptibles por indagar. Fue así como para el año 2010 se propuso el proyecto *Reconstrucción colectiva de la memoria histórica de los barrios La Cruz, La Honda y Bello Oriente de la ciudad de Medellín, periodo 1980-2010*, el cual fue el germen para lo por venir.

Como ahora, la comuna 3 se caracterizaba, en aquella época, por albergar población migrante, desplazada y víctima de la violencia rural y urbana. En ella confluían una serie de formas estigmatizantes de nombrar a sus pobladores: tierrudos, patiamarillos o vándalos. Se pensaba que, por ser una zona donde se instalaron grupos armados y violentos, todos sus pobladores estaban en comunión con sus métodos y sus acciones, olvidando que allí habitaban personas con amplios conocimientos, con múltiples formas de organización y con muchas ganas de salir de la situación de precariedad en la que la guerra y la violencia estructural del país les había obligado a vivir. Manrique, como comuna, había vivido en su historia un sinnúmero de acciones que atentaron contra su gente, y de esto no fueron ajenos los barrios más altos, los de la alta montaña. Contar su historia desde tres de sus barrios, fue la primera apuesta de este colectivo.

Antes de adentrarme en el análisis derivado de mis intereses de investigación, será necesario revisar en qué consistió el proyecto en mención. Luego, continuaré el relato de Manrique durante la fase 2, la cual fue una apuesta por continuar contando la memoria de los barrios desde sus pobladores. Con respecto a estos proyectos se observarán cuáles fueron sus objetivos, intereses y preguntas de investigación, metodología, aportes y resultados, para después entrar a analizar cada uno de ellos.

Primera Fase: la Semilla del Tejido

Reconstrucción de la memoria colectiva de los barrios La Honda, La Cruz y Bello Oriente, en el periodo 1980-2010 constituyó la que fuese entendida como primera fase dentro de una serie de propuestas investigativas, que fueron llevadas a cabo por la Línea Precariedades Sociales, Subjetividades y Resistencias, adscrita a RAS.

El proyecto [...] es una iniciativa de la red comunitaria RIOCBAHC [Red de Instituciones y Organizaciones Comunitaria Barrios La Cruz, La Honda y Bello Oriente]³ y del Departamento de Sociología de la Universidad de Antioquia, que fue realizado por un equipo de líderes comunitarios, estudiantes y egresadas de sociología y docentes del departamento. Se realizó durante un año y medio (2011-2012) y contó con la participación de los pobladores, organizaciones comunitarias y ONGs de los tres barrios que han acompañado dichos procesos. (Universidad de Antioquia; RIOCBAHC, 2013a, p. 2)

Desde la motivación por indagar en la memoria de los barrios descritos en su nombre, este proyecto fue el resultado de un ejercicio académico que se concentraba en diversos intereses:

Este proyecto se realiza por la importancia que tiene la memoria histórica en la consolidación del tejido social que hay en las comunidades de los barrios, el auto reconocimiento y fortaleza que brinda a las mismas el contar con el relato de sus procesos de socialización, así como las rutas de organización que les han permitido construir lazos, caminos a la memoria de identidad colectiva y dado las herramientas para permanecer en el territorio. (Universidad de Antioquia; RIOCBAHC, 2013a, pp. 2,3)

Atendiendo a ello, este proyecto se propuso ante el Banco Universitario de Proyectos de Extensión de la Universidad de Antioquia (BUPPE) con el fin de articular el trabajo de docentes y estudiantes, quienes desarrollaron una serie de ejercicios a manera de ejercicios de aula en Manrique. Esto derivó en la vinculación activa de estudiantes y egresados en el territorio durante cuatro años (Universidad de Antioquia; RIOCBAHC, 2013b, pp. 2,3); dado que propició la posibilidad de acción transformadora en el territorio, al encontrarse con un grupo de pobladores dispuestos a trabajar conjuntamente en pro de contar la otra historia de la ciudad.

Podemos entonces señalar que es posible construir proyectos y procesos que lleven a cabo una extensión solidaria desde la universidad pública y que articulen docentes, estudiantes, egresados y comunidad en una suerte de diálogo que potencie la acción transformadora desde los territorios. (Universidad de Antioquia; RIOCBAHC, 2013b, p. 2)

³ Corchetes no incluidos en el documento de referencia.

Todo este tejido fue llevado a cabo mediante una serie de acciones que “permitió devolver a la comunidad de manera sistemática buena parte de su historia en la configuración de los barrios” (Universidad de Antioquia; RIOCBAHC, 2013b, p. 2), además, aquellas acciones “se convirtieron en herramienta para las comunidades en su defensa de los territorios ante la institucionalidad y en una potencia para la construcción de un futuro posible” (Universidad de Antioquia; RIOCBAHC, 2013b, p. 2).

Para esto fue necesario adentrarse en los recuerdos más profundos y activar la memoria individual de los pobladores, donde los álbumes de fotografías, el encuentro con los cercanos y vecinos, el recorrer las calles y rememorar la vida pasada, fueran acciones en pro de la recuperación del material inédito de elaboración de los habitantes de los barrios, como lo fueron: planes barriales de desarrollo, historias barriales y diagnósticos; de igual manera, se realizaron enlaces con organizaciones como la Red de Instituciones y Organizaciones Comunitaria Barrios La Cruz, La Honda y Bello Oriente (RIOCBAHC), líderes comunitarios, fundadores y pobladores de los barrios, con la idea de que fueran gestores y comunicadores del proyecto en el territorio, generando encuentros y diálogos en la denominación de “comunidad como agente activo” (Universidad de Antioquia; RIOCBAHC, 2013b, p. 2).

[...] la metodología que fue aplicada en el proceso de recolección de la información integra los relatos con los documentos de producción inédita que permitía el contraste de las versiones, también con otras producciones realizadas sobre el territorio, articuladas con procesos de inserción y de conversación con los pobladores:

Así, las llamadas chocolatadas, una tarde de refrigerio con las y los jóvenes, ejercicios de cartografía sobre un mapa del barrio, las tertulias alrededor de los talleres sobre poblamiento, las conversaciones abiertas con líderes, fundadores y las organizaciones locales, y los recorridos sectoriales fueron algunas de las formas de acercamiento y de diálogo circular que permitieron al equipo aprehender el contexto y el territorio desde sus habitantes. (Universidad de Antioquia; RIOCBAHC, 2013b, p.3)

Esta, la que se constituiría como primera fase de encuentro e investigación con las comunidades barriales de la parte alta de la montaña, en las faldas de “la 3”, posibilitó la formación

en el campo del ejercicio de la investigación y formación de personas sensibles por lo comunitario, por las formas excluyentes de la vida y las luchas populares. Para esto, la estrategia metodológica se concentró en los siguientes elementos:

La construcción de *El archivo documental, un refuerzo por la recuperación de los datos vivos de la comunidad*. Este se constituyó como un instrumento donde la identificación de información condensada en diagnósticos, actas de reuniones, planes de desarrollo, historias barriales, material fotográfico, entre otros, han sido objeto de investigaciones académicas de distinta índole.

La construcción de los archivos puede representarse como el proceso de armar un rompecabezas con retazos y pedazos de historias dispersas, lo que demanda un minucioso esfuerzo por identificar los lugares donde reposan, desempolvar cajas enteras de archivos que se apilaban en el silencio de bodegas y anaqueles, archivos sin sistematizar y sin los más mínimos cuidados para ser conservados y consultados. (Universidad de Antioquia; RIOCBAHC, 2013b, p.4)

Recorridos pedagógicos por la ladera, los cuales no tuvieron una importancia significativa en el proceso de formulación; sin embargo, al ver la importancia de esta práctica para los pobladores y habitantes, se convirtieron en un eje central para el desarrollo de eventos memorables, pues permitía situar los acontecimientos. Fue un proceso de recorrer los espacios de los barrios, sus calles y callejones, sus pendientes y escalas, ascender y descender la montaña por mucho tiempo, conociendo la cotidianidad de sus habitantes.

Con base en los recorridos fue posible profundizar en la información que obteníamos por medio de los talleres, las entrevistas y las reflexiones colectivas, etc. Esto nos permitió tener mayor claridad en el cómo se conformaron los barrios por medio de la construcción de los eventos memorables. (Universidad de Antioquia; RIOCBAHC, 2013b, p.6)

Técnicas dialógicas se consolidaron como el escenario para la conversación, la palabra en circulación: el diálogo. Este ejercicio de la oralidad como forma de acercamiento, constituyó un espacio de cercanías y sinergias en función del recuerdo, las reminiscencias y la memoria.

Desde el inicio del proyecto la conversación fue pensada como un recurso metodológico central para la reconstrucción de la memoria de los barrios, pues entendíamos que un camino expedito para desencadenar la memoria es el RELATO como modalidad de comunicación que articula la anécdota, la descripción y la interpretación sobre eventos memorables personales y colectivos. Esta síntesis se presenta como particularmente enriquecedora para develar la memoria de procesos sociales. (Universidad de Antioquia; RIOCBAHC, 2013b, p.9)

Las líneas de tiempo fueron la condensación de lo caminado, lo dialogado, lo recuperado, puestas al servicio de matrices y documentos estructurados que permitieran leer cada barrio desde sus memorias sobre lo acontecido, cuyo resultado permitió crear categorías de lectura de la información, de puesta en común elementos que permitiera acercarse a lo que los barrios eran.

Caminando por la memoria con los pobladores de los barrios la Cruz, Bello Oriente y la Honda, nos encontramos con hechos que son recordados por su importancia en la historia de estos territorios, que denominamos como EVENTOS MEMORABLES, los cuales tienen las siguientes características: son sociales, colectivos y representan marcas, cambios o rupturas en la vida de estos habitantes. En la reconstrucción colectiva que hicimos de estos eventos, con distintas personas y trayectorias, se fueron relacionando y concatenándose de manera significativa a través del tiempo y de los diversos espacios de este territorio, dando como resultado una RED DE EVENTOS MEMORABLES que abarca desde los inicios de poblamiento de estos barrios en los años 1980 hasta la década de 2010. (Universidad de Antioquia; RIOCBAHC, 2013c, p.8)

Así, la línea de tiempo tuvo como finalidad inicial ser interactiva, pero por las demandas del tiempo y vicisitudes de la ejecución del proyecto se consolidó como una matriz donde reposaban los datos; así:

Las líneas de tiempo buscaban condensar la información más significativa de los procesos de construcción de estos barrios. La matriz base en la cual se procesaron los “eventos memorables” reposó en tres ejes fundamentales, sintetizados a partir del material etnográfico y documental recolectado: (a) las formas organizativas; (b) construcción de obras públicas y consecución de servicios; (c) poblamiento. (Universidad de Antioquia; RIOCBAHC, 2013b, p.11)

La fotografía como herramienta metodológica. Llegar al recuerdo por medio de las fotos que se ubicaron en los recorridos, visitas, charlas y conversaciones con los pobladores de los barrios, llevó a dar cuenta de la potencia que aquellas tenían como recurso metodológico en la construcción de memoria. La fotografía, además de la evocación del pasado en imagen, permitió contar la historia a través del ejercicio de revivir los procesos, volver a ver lo que ya no estaba, recordar aquellos momentos en los que se capturó. De igual manera, posibilitó la creación de la galería, la cual se constituiría como producto derivado de este ejercicio.

El proceso “Reconstrucción de la memoria colectiva de los barrios la Honda, la Cruz y Bello Oriente, en el periodo 1980 - 2010” logró recopilar una significativa cantidad de fotografías tanto de archivos personales, comunitarios e institucionales, en el cual cada imagen hacía alusión a un evento memorable dentro de la comunidad, permitiendo que cada una de estas contara una historia a través de la persona que las guardaba en su archivo, y que pudiesen convertirse en un hilo conductor visual que diese cuenta de los procesos y cambios dados en el territorio, y a su vez fuesen una herramienta para la comunidad pudiese reivindicar su historia. (Universidad de Antioquia; RIOCBAHC, 2013b, p.14)

Si bien el ejercicio de cartografía social no fue el eje central en el proceso, la puesta en papel de la periodización por medio de los hechos memorables, de las entrevistas y diálogos con los pobladores, las fotografías y demás materiales, permitió la visualización de su potencial como forma de acercamiento a la memoria de los barrios.

El principal elemento con el que contamos a la hora de realizar la cartografía fueron las representaciones gráficas de cada una de las entrevistas realizadas en el proceso investigativo. Al término de todas las representaciones, empezamos a ubicar las coincidencias de acuerdo a la temporalidad, así logramos identificar relaciones que se habían tejido con espacios geográficos y lugares no sólo de la comuna sino de la ciudad, sedes de desarrollo de los procesos artísticos y culturales, grupos y territorialidades construidas. (Universidad de Antioquia; RIOCBAHC, 2013b, pp.18-19)

El acercamiento de este primer grupo de estudiantes y docentes a la comuna 3 permitió la conjugación de intereses, no solo con las comunidades, sino también en el ejercicio de la

investigación, tomando la memoria como eje de construcción del conocimiento desde los saberes y experiencias propias de los pobladores.

Las técnicas y métodos utilizados a lo largo del proceso permitieron la creación de lazos de confianza entre la Universidad y los líderes y organizaciones de la comuna tres (3), dado que trascienden la lógica intervencionista, poniendo en el centro de la acción a los mismos sujetos, quienes están enriqueciendo y retroalimentando el proyecto en todas sus fases.

De igual manera es importante destacar que el proyecto fue la continuidad de un proceso iniciado por profesores y estudiantes previamente, lo cual favoreció el desarrollo del mismo, además de generar aprendizajes extras en campo para los estudiantes. (Universidad de Antioquia; RIOCBAHC, 2013b, p. 20)

Ahora que se sabe cuáles fueron las motivaciones, acciones y procesos adelantados por el grupo de investigación durante este primer momento o fase, es necesario retomar el relato con el periodo de transición entre las fases, siendo este un tiempo de consolidación de propuestas y nuevos proyectos.

Durante el tiempo de finalización del proceso, entre el 2012 y el 2014, se continuó con el proceso formativo de ese primer grupo de inquietos por las laderas; así alcanzaron la titulación como sociólogos y sociólogas, entre este periodo y el año 2015. Esta nueva relación con “la U”, en calidad de egresados, supuso un nuevo reto para lo por venir: sopesar la vida académica con las necesidades laborales. Este nuevo grupo de profesionales de la sociología, en compañía del equipo de docentes, se dieron a la tarea de la escritura de una nueva propuesta, que luego sería llamada fase 2.

Los Proyectos en la 3: las Nuevas Luchas

Para finales de la década del 2000, bajo la administración de Alonso Salazar, quien fungió como alcalde entre el 2008 y el 2011, se gestó el *Plan de Desarrollo Medellín es solidaria y competitiva*, el cual centraba su accionar en el modelo de Desarrollo Humano Integral, entendido como “un enfoque del desarrollo y un esfuerzo permanente y sostenido para ampliar las

oportunidades y capacidades de las personas, reconociendo sus necesidades e intereses diferenciales” (Municipio de Medellín, 2008, p. 3), que “[...] define como modelo de intervención del territorio el enfoque de urbanismo social el cual comprende simultáneamente la transformación física, la intervención social, la gestión institucional y la participación comunitaria” (2008, p. 6). Esta idea permitió que diversos procesos, pensados desde el interior de las comunidades, se prestaran para la intervención social de la administración, promoviendo con ellos espacios de participación ciudadana.

Este fue el caso de la comuna 3, que se vio impactada por el programa de Mejoramiento Integral de Barrios (PMIB), por medio del cual se alcanzaron algunas obras de impacto como la construcción y mejoramiento de la sede principal de la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla, en el barrio Versalles No 2; el afloramiento de grupos organizados en Juntas de Acción Comunal, acuerdos e impactos con ONGs y expresiones de lo organizativo en los barrios de la periferia. Este panorama trajo consigo una serie de acciones comunitarias por parte de diversos grupos de mujeres y jóvenes que se organizaron en pro de la consecución de objetivos afines y comunes, movilizandolos acciones en el territorio que permitieran el alcance de sueños colectivos. Pero no todo fue de ensueño, aún seguía siendo una zona donde la titulación de predios, el acceso a servicios públicos y el reconocimiento dentro de la malla urbana no se concretaron, manteniendo la brecha social que ante la ciudad se hacía evidente. Los barrios María Cano Carambolas, Bello Oriente, La Cruz, La Honda y Versalles No. 2 seguían teniendo sectores donde sus pobladores no gozaban del derecho a habitar dignamente la ciudad. Así surgieron y continuaron luchas propias por el reconocimiento del derecho a morar en la ladera.

Por otra parte, durante la administración del alcalde Aníbal Gaviria, en el periodo 2012 – 2015, estos sueños anteriores se vieron afectados por el resurgir de un viejo proyecto de ciudad: El cinturón verde. Con este se buscó retomar la idea de un cinturón periurbano que delimitara el borde de la ciudad, lo que condujo a:

Consolidar los corredores de borde urbano y rural en las laderas de Medellín, a través de diversos elementos de espacio público -parques, paseos de borde, andenes, equipamiento, amoblamiento, circulación y movilidad ligera-, que permita articular el suelo urbano y rural, procurando el uso racional del suelo en función de las condiciones de este territorio.

El programa pretende reconocer las relaciones urbano-rurales de los asentamientos de borde que se concretan en viviendas, equipamientos, espacio público, participación ciudadana, representaciones culturales, entre otros, que son construidos y resignificados por las y los habitantes que ocupan el territorio. (Municipio de Medellín, 2012, p. 102)

Pero ¿qué implicaba este proyecto para la franja alta de la comuna? La noticia de los planes de ciudad “cayeron como un baldado de agua fría” para los pobladores de los barrios La Honda, La Cruz y Versalles No 2, porque les impactaba directamente: gran parte del área de cada barrio se vería intervenida, tal como se ejecutó en la vecina comuna 8. El peligro por futuros desalojos en pro del “desarrollo de la ciudad” era algo que se veía en el panorama próximo: la construcción de andenes y corredores de circulación implicaba salir de lo que por años fue construido con el trabajo colectivo y domingos de convite; la implementación de una posible nueva línea férrea o de cable que, por modificación del suelo urbano, conllevaría a la desaparición de muchas casas, calles, senderos y escaleras construidas con tesón y esfuerzo, a lo largo de años de poblamiento, y despojaría a las familias de una propiedad cultural y patrimonial comunitaria. De allí que fuera imperante abordar la memoria de los barrios, ante la inminente desaparición de espacios comunes y zonas colectivas.



Imagen 1 Convite en el barrio Versalles No2, 1994⁴

Algo semejante sucedía ya en los barrios María Cano Carambolas y Bello Oriente, donde algunas de las representaciones del gobierno local de la época se habían instaurado para iniciar con la “concertación exploratoria” para la adquisición de predios en la construcción de los “caminos de la vida”. La confluencia de diversos actores en la zona norte de la comuna concentraba el interés de los pobladores, líderes y lideresas, en saber a qué se atenían con este proyecto de ciudad; aquel que se había olvidado de consultar a quienes directamente iba a impactar. El llegar y volver a esos barrios, sería un reto grande para la academia, ya que por algún tiempo había servido con fines egoístas en la extracción de información, dejando de lado sus principios de servicio a la sociedad.

A este panorama nos enfrentamos al llegar a Versalles No 2 y María Cano Carambolas. Un nuevo equipo de investigadores, con otros integrantes y funciones, había propuesto ante el BUPPE un proyecto para concretar el relato de la memoria de la 3, ahora bajo el nombre de *Tejiendo los hilos de la memoria: Historia local de los pobladores de la periferia. Comunas 3, 6 y 8, periodo 1970-2014*. Subimos al barrio con el interés de condensar la narración de la historia de la franja

⁴ Imagen tomada del documental *Domingo, tiempo de comunidad y memoria*, producido por la Corporación Región en el año 1994.

alta a través del abordaje de la memoria de estos dos barrios, uniendo los relatos con los de las vecinas comunas centro oriental y noroccidental de la ciudad.

Segunda Fase: Tejiendo los Hilos

Tejiendo los hilos de la memoria fue un proyecto de extensión solidaria que integró los ejes misionales de investigación, docencia y extensión de la Universidad de Antioquia; se llevó a cabo en cinco barrios de periferia de la ciudad de Medellín, en tres comunas de la frontera administrativa entre lo urbano (la ciudad) y lo rural (los corregimientos). Este proyecto tuvo como objetivo *reconstruir la memoria histórica de los procesos de poblamiento y construcción de 5 barrios periféricos de la ciudad de Medellín en las Comunas 3, 6 y 8, con el propósito de fortalecer los lazos de identidad de estas comunidades y contribuir a los procesos de mejoramiento social.*⁵ Se basó en siete ejes conceptuales, transversales al proceso de investigación: memoria, espacialidad, lo sociopolítico estructurante, lo sociocultural generador, lo subjetivo constructor, la política en tensión y la interacción medio ambiente-cultura; bajo los cuales, se hizo efectivo el cumplimiento del objetivo anteriormente dicho, para lo cual se recurrió, como perspectiva o enfoque metodológico, a la Investigación Acción Participativa (IAP), la Educación Popular, el enfoque psicosocial y el enfoque diferencial.

Esta fase inició de igual manera que la anterior: con un grupo de estudiantes haciendo ejercicios de curso en los barrios. Pero este nuevo momento tuvo una particularidad: los que antes fueron estudiantes, ahora eran asesores, acompañantes y docentes de un nuevo grupo de estudiantes de sociología. Los cursos diseño cualitativo 1 y 2, así como diseño cuantitativo 1 y 2, fueron los escenarios desde donde se propuso subir a Carambolas, haciendo acercamientos con los pobladores de estos barrios de la comuna 3.

Este barrio es la continuación del proceso de barrios de la ladera de la 3, Carambolas es especial porque arranca antes con el curso de cualitativo casi en pleno (en 2014) y continúa con la experiencia de los otros barrios donde se abrió camino con estudiantes del curso de diseño

⁵ Tomado de proyecto Buppe 2015. “Tejiendo los hilos de la memoria: Historia local de los pobladores de la periferia. Comunas 3, 6 y 8, periodo 1970-2014” en Archivo Tejiendo los hilos.

cualitativo del profesor Carlos y Andrea. Este fue un proceso de un año y medio. Se arranca con los estudiantes con una perspectiva clara, que era etnografía de la memoria y había otro plus, que era el aula integrada a territorio, estaba el apoyo de la docente y de dos profesionales en territorio, eso permitió un apoyo y acompañamiento en territorio [aquí se logra una figura de contratación de profesor auxiliar – pedagogía para acompañar este proceso]. Esta es una de las claves del proyecto y es que desde la experiencia que traíamos logramos efectivamente articular territorio, docencia e investigación y extensión, aquí fue clara la apuesta y se desarrolla y despliega lo que traíamos en la anterior fase. Este fue uno de los mayores aprendizajes. (Entrevista de archivo Tejiendo los hilos, 2016)

Mientras cursaba mis últimos semestres como estudiante del pregrado de sociología, inscribí el trabajo de grado 1, en modalidad pasantía, sin saber qué ofertas o proyectos de investigación estaban vigentes o en marcha dentro de la Facultad o el Departamento. Uno de mis docentes de carrera, el profesor Carlos Aristizábal, quien además acompañaba un curso de diseño cualitativo del momento, me preguntó si estaba interesado en hacer parte del equipo de pasantes que harían su trabajo de grado con un proyecto que iba a iniciar en poco tiempo. En efecto, junto con un grupo de cinco estudiantes de Ciencias Sociales y seis de Educación, ingresamos como pasantes de investigación y practicantes, respectivamente. Dicho proyecto contaba con la participación de profesionales egresados de la primera fase, docentes asesores de distintos programas como Trabajo Social, Ciencia Política, Educación y Sociología; además del apoyo de la coordinación del grupo Redes y Actores Sociales (RAS) y el Instituto de Estudios Políticos (IEP). Esta base docente y de profesionales fue fundamental a la hora de la consolidación de los equipos de trabajo, los cuales nos dividimos en función de las 3 comunas de impacto: Manrique, Doce de Octubre y Villa Hermosa. Así, cada equipo contaría con el acompañamiento de un docente, quien asesoraba cada subgrupo y los proyectos individuales de investigación de los pasantes⁶.

El equipo de trabajo para la comuna 3⁷ estaba orientado por Oscar y Claudia, un par de sociólogos quienes, por sus cercanías e intereses académicos y personales, habían estado trabajando

⁶ Cabe resaltar que no todos los asesores de trabajo de grado estaban directamente relacionados con el proyecto de investigación, como fue mi caso personal, dado que el proceso monográfico que inicié estuvo acompañado por el profesor Wilmar Lince, quien hace parte de la Línea de Problemas Rurales, también adscrito a RAS.

⁷ Como el propósito de esta experiencia es la comuna 3, me concentraré en dar cuenta detallada de lo que en ella sucedió, aun cuando el acople del equipo general haya incluido a los demás miembros del proyecto.

por algún tiempo en los barrios La Honda, La Cruz y Bello Oriente. Oscar, al ser habitante del barrio La Cruz por mucho tiempo, conocía las dinámicas del barrio, las personas que allí habitaban y los procesos que al interior de esa zona de la comuna se venían gestando. Por otra parte, Claudia, con su constante interés por el acompañamiento a las comunidades y su vínculo casi enraizado con “La 3”, aportaba desde sus dinámicas e intereses a seguir apoyando los procesos comunitarios de base en este sector de la ciudad. Junto a ellos nos encontrábamos nosotros, los pasantes: Marta, una mujer paciente y concentrada, quien se centraría en abordar el derecho a la ciudad como tema a investigar; y yo, Alejandro, quien, por mis cercanías con lo rural, me concentré en indagar sobre el territorio. El equipo lo completaban Mateo y Anderson, practicantes y estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales, quienes acompañarían el proceso con la Institución Educativa Reino de Bélgica, sede Bello Oriente⁸.

Respecto a la comuna 3, el proceso inició en tres momentos: el acompañamiento de los estudiantes de curso diseño cualitativo en sus proyectos de aula en María Cano Carambolas; la inmersión del equipo de investigadores académicos en la comunidad de María Cano Carambolas y Versalles No. 2; y el proceso de práctica docente en una institución educativa.

Del proceso de acompañamiento docente con los estudiantes universitarios de los cursos de investigación, se logró el fortalecimiento y hallazgo de distintos elementos que permitieran abordar la memoria, junto a las comunidades y pobladores del barrio. Allí fue donde, bajo la figura de historia de vida de fundadores, se concentró el relato de María Cano Carambolas.

[...] hay una riqueza impresionante, en especial los diarios de campo [...], donde hay descripciones del transporte, a las personas, a don Conrado, ahí lo descubrí. En ellos hay potencia en lo que dejaron, la experiencia y también la forma como le entregan al barrio y a la universidad. Pero, no solo en ellos, también recuerdo a Yuli, a Natalia, que fueron profesionales que luego se sumaron al ejercicio. Aquí hay una potencia: una ruta para leer cuidadosamente en la relación Universidad-Sociedad, en niveles más avanzados como semilleros de investigación. Y no solo fue con

⁸ La I.E. Bello Oriente se descentraliza de la I.E. Reino de Bélgica y tiene autonomía como institución a partir del año 2018, cuando, por medio del decreto 201850005174 de enero 26 de 2018, modificada por la resolución 201850043111 de julio de 2018, presta servicios educativos en modalidad de especialidad media técnica en Informática y Energía Eléctrica, además de básica primaria y básica secundaria (Municipio de Medellín, 2018).

estudiantes de cuali, hay otros momentos, cuando llega Alejo que es un pasante de último semestre, y los de educación, aquí hay multidisciplinaridad, ellos caminaron con nosotros, nos pusimos en diálogo. (Entrevista de archivo Tejiendo los hilos, 2016)

Junto a ello, como parte de los alcances de la relación gestada con los habitantes del barrio, se encuentra la aplicación de la caracterización de población, la cual estuvo acompañada por el equipo territorial, la Junta de Acción Comunal del barrio y los estudiantes de los cursos de diseño cuantitativo. La caracterización de Carambolas permitió entender parte de la realidad socio demográfica y económica de los habitantes del barrio para, con ello, gestar propuestas que sirvieran a la comunidad en acciones para su propio beneficio.



Imagen 2 Caracterización Carambolas: Los estudiantes y el barrio. Junio de 2015.



Imagen 3 Aplicación de caracterización de población María Cano Carambolas. Junio de 2015.

Conversar con la gente de María Cano Carambolas fue la posibilidad de vivir, desde la experiencia ajena, todas aquellas anécdotas que constituían la memoria del barrio. Los viejos, miembros del grupo del adulto mayor, quienes fueron fundadores, tenían en baúles, álbumes y en su mente, aquellos registros de construcción del barrio. Gracias a sus relatos, supimos de la historia de Marcos y Leticia, un par de fundadores, quienes, en medio de su amor mutuo, forjaron gran parte de la historia del *barrio hecho de luchas y carambolas*⁹.



Imagen 4 JAC Carambolas y equipo UdeA, 2015.

A la par, al otro lado de la comuna, se encuentra Versalles No 2, un barrio donde la educación primó por encima de los múltiples actos de violencia que en él se vivieron. La Junta de Acción Comunal del barrio representaba la máxima institución para la gestión del territorio propio; ellos se encargaban de atender las acciones que fueran necesarias en sus sectores, dividiendo las tareas en coordinaciones, las cuales, cual división municipal, marchaban casi como un reloj. Por medio del presidente de la junta de Carambolas nos pudimos contactar con el de Versalles, un hombre que, pese a su mediana estatura, representaba gran importancia para las acciones del barrio, entre ellas; él representó nuestra posibilidad de entrar.

⁹ Esto alude al título del libro donde se encuentra compilada parte de su historia: **María Cano: un barrio hecho de luchas y carambolas**. ISBN: 978-958-8947-61-7.

Ha sido complejo porque había un historial de incumplimiento y de malas prácticas académicas y de la administración; había una prevención, y con ello cargamos. Cuando empezamos las primeras conversaciones, fue posible por las cercanías entre estos barrios y por la idea que ellos también quieren contar la memoria. Ellos tenían un proceso de reconstrucción de memoria, pero era del 94, que estaba solo reseñado en ese momento: un documental, pero no contaba del antes. Era esa coyuntura, la JAC, que se hace, que se vive. Fue ahí cuando le conté a Miguel del proyecto de reconstrucción de toda la memoria, -porque sus intereses también estaban ahí-, nosotros teníamos una buena propuesta y esa fue la puerta de entrada. (Entrevista de archivo Tejiendo los hilos, 2015)

Al abrirse la puerta, pudimos acceder no solo al barrio, sino a las casas de las familias, a los recuerdos de los álbumes, a las gavetas donde reposaban aquellas memorias. La junta estaba constituida especialmente por mujeres; ellas, quienes para cuando llegaron habían sido niñas y jóvenes, en aquel momento conformaban el equipo de base del barrio. Fue justo la fuerza de las acciones encabezadas por estas mujeres, las que permitieron que, después de un tiempo, algunos de los viejos, sus padres, llegaran a los espacios de diálogo. La sede de encuentro eran los salones de clase del Lara Bonilla, el colegio que muchos de ellos habían ayudado a construir, o por lo menos, la que antaño fuera una casucha que servía de escuelita. Conversar con todos estos pobladores y fundadores fue el escenario en el que todo se dio, se creó una complicidad que hacía sentir el barrio como si fuese la propia casa, o donde se creció y se hizo.

[...] nos dijo Claudia de Versalles: “éramos familias enteras en pro del barrio”, y nosotros la podemos adoptar, porque el equipo trasciende la idea de profesionales, nos volvimos amigos, y eso nos lleva a tener otras formas, a trabajar con cariño entre nosotros y en el barrio [...]

Nosotros estamos dando todo de sí, bajo la idea de un proyecto, pero estamos tocando una temática muy fundamental para la gente: es el barrio, es lo propio, es su historia; yo creo ese amor y esa idea va a estar muy fuerte de nosotros hacia ellos y de ellos hacia nosotros. De tantos proyectos que se están haciendo en Medellín ahora este es uno de los más comprometidos y éticos.

Algo que nos conmovió cuando yo pregunté: don Gildardo, ¿ustedes creen en nosotros?, [Nos dijo] -nosotros estamos aquí por eso, porque creemos en ustedes, si no, no estaríamos aquí, porque asistir a cada encuentro es un esfuerzo-. (Entrevista de archivo Tejiendo los hilos, 2015)

El vínculo con las mujeres, viejos y viejas, fundadores y demás miembros y habitantes del barrio, fue una ganancia, pues con ellos alcanzamos a desarrollar diversas actividades que permitían la co-construcción del relato de su historia. Fueron, entonces, la elaboración de mapas, producto de los recorridos y los talleres; las entrevistas y diálogos en grupo e individuales; las tardes entre chocolate y risas, las acciones que nos permitieron llegar a presentar *una historia de sueños hilados*.¹⁰



Imagen 5 Recorrido por el barrio Versalles con pobladores, 2015.

¹⁰ Esto alude al título del libro donde se encuentra compilada parte de su historia: **Versalles N°2: Una historia de sueños hilados**. ISBN N° 978-958-8947-62-4.



Imagen 6 Frijolada con pobladores en el Lara Bonilla, 2015.

Tejiendo los hilos se había convertido, entonces, en un escenario para el fortalecimiento de múltiples formas de estar. La academia y la comunidad del barrio se había unido en pro del alcance de un mismo fin: contar la historia de los barrios, y para ello fue necesaria la creación de otros formatos. La apuesta fue sacar diversos productos que sirvieran a la comunidad de distintas formas: la galería *Hilos de la memoria*, donde se condensaron algunos de los archivos fotográficos de las comunidades de los barrios Versalles No 2 y María Cano Carambolas; el *Archivo Histórico Digital Comunitario* (AHDC), donde reposaban archivos documentales sobre las comunas y barrios impactados por el proyecto; los videos *Tejiendo los hilos de la memoria* e *Hilando barrio: Reconstrucción de la memoria histórica del barrio Versalles No 2* que, desde un formato audiovisual y narrativas diversas, presentan los relatos y las memorias desde su pobladores; y las cartillas *Versalles No 2: Una historia de sueños hilados* y *María Cano: un barrio hecho de luchas y carambolas*, donde reposa parte de la historia de estos barrios y sus comunidades, junto con algunos elementos de análisis, derivados del proceso de investigación.



Imagen 7 Presentación AHDC ante biblioteca de la comuna 3, 2015.

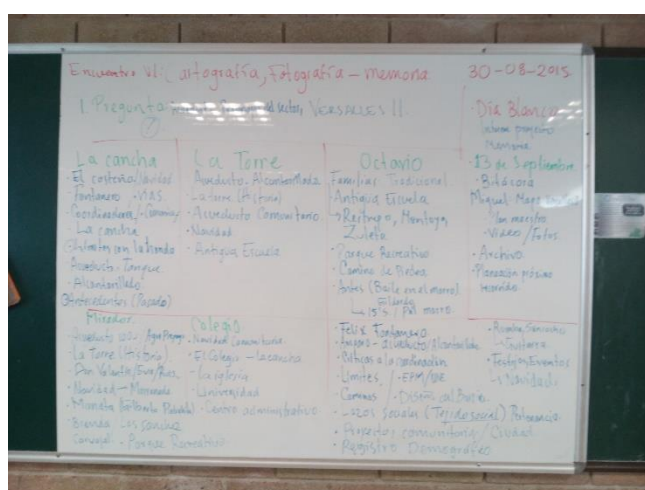


Imagen 8 Registro de taller en Versailles No 2, 2015.

Mientras el equipo territorial trabajaba con la gente del barrio, el equipo de educación se concentró en hacer el ejercicio de acompañamiento con los jóvenes de la Institución Educativa Bello Oriente:

El trabajo en esta institución educativa fue llevado a cabo con un grupo focal que oscilaba entre los 15 y los 20 estudiantes, de los grados sexto a once, los cuales, en su mayoría, son provenientes de otros barrios de la ciudad, de algunas partes del departamento de Antioquia o de otras partes del país, por causa del desplazamiento forzado, la violencia sociopolítica y el conflicto armado. (Chancy, E.; Duque, C.; Iral, D.; Lodoño, M.; Lodoño, A.; Ospina, S.; Villada, M.; Toro, J., 2016, p. 9)

Este ejercicio sirvió como un punto del cual partir para abordar el tema de la memoria en contextos escolares y no escolares, basado en estrategias de la enseñanza de las ciencias sociales, y aplicando estrategias pedagógicas que permitieran el abordaje temático con los niños, niñas y jóvenes de la Institución.



Imagen 9 Recorrido por la ladera con estudiantes I.E. Bello Oriente, 2015.

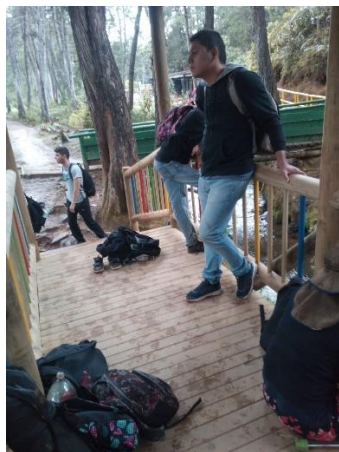


Imagen 10 Recorrido por la ladera con estudiantes I.E. Bello Oriente-Practicantes, 2015.

El ejercicio realizado en la comuna 3, con los pobladores de los barrios, ayudó a gestar confianzas que, tanto en nuestras experiencias y memorias como en las de sus habitantes, permitieron encontrar en cada una de esas personas la cercanía y la posibilidad de seguir haciendo. Dado a esta confraternidad, fue posible la presentación de los productos ante las comunidades en un festival de memoria, llevado a cabo en Carambolas, y una entrega de reconocimientos, llevada a cabo en Versailles No 2; de igual manera, la presentación en diversos espacios académicos e institucionales. La entrega del material derivado del ejercicio de investigación selló la que sentimos como una amistad, que nos permitió saber que muchas de las prevenciones del principio ya no se

encontraban, que las confianzas estaban instauradas y que la voluntad por hacer conjuntamente quedaba allí, instalada para lo por venir. Con ello se le dio fin a la segunda fase de este proceso.

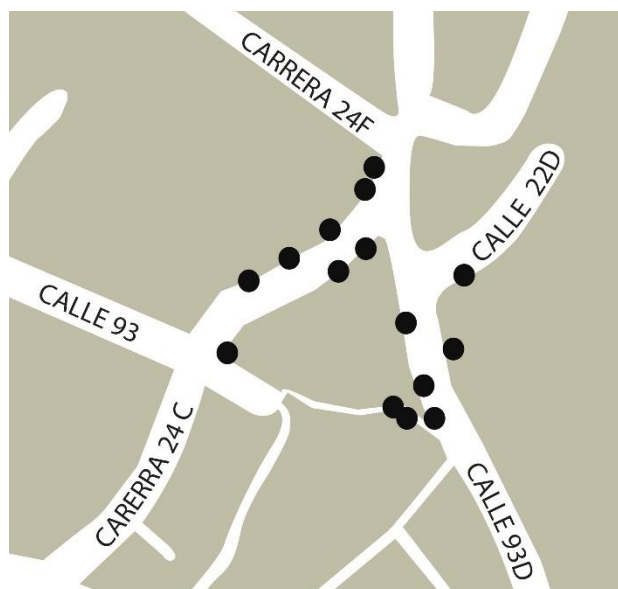


Imagen 11 Recorrido galería Carambolas.



Imagen 12 Socialización Tejiendo los hilos 2017.



Imagen 13 Entrega de reconocimientos en Versalles No 2, 2016.



Imagen 14 Exposición de galerías en la biblioteca UdeA, 2016.

Tejiendo Territorios, una Apuesta Dialógica desde la Investigación

La Línea Tejiendo Territorios. Precariedades Sociales, Subjetividades y Resistencias hace parte del grupo de investigación Redes y Actores Sociales (RAS); entre los años 2010 y 2016, sus integrantes llevaron a cabo algunas actividades de tipo académico que permitieron la integración de la docencia, la investigación y la extensión, como pilares y ejes misionales institucionales de la UdeA (Universidad de Antioquia, 2018). El proceso que esta Línea ha llevado a cabo se puede evidenciar en los siguientes proyectos y escenarios:

- Reconstrucción colectiva de la memoria histórica de los barrios La Cruz, La Honda y Bello Oriente de la ciudad de Medellín, periodo 1980-2010.
- Tejiendo los Hilos de la Memoria. Historia Local de Medellín desde los pobladores de la periferia. Comunas 3,6 y 8, periodo 1970-2014.
- Tejiendo los Hilos de la Memoria: poblamiento y construcción de los barrios de la periferia en la ciudad de Medellín. 2018.
- Procesos formativos que se evidencian en acompañamiento a cursos de pregrado en investigación cualitativa y cuantitativa, así como en cursos complementarios, los que responden, especialmente, al desarrollo de temáticas que integran las discusiones

académicas con la observación y comprensión de las expresiones de la realidad en los barrios de la alta montaña, donde la Línea ha desarrollado sus procesos.

- Los semilleros “Tejiendo Territorios” y “Violencia, Subjetividades y Persistencias”, como espacios paralelos y alternos a la formación profesional, vinculados igualmente a los escenarios de acción de la Línea.
- Eventos de socialización, difusión y discusión, dentro de espacios académicos y comunitarios en los barrios de la alta montaña de las comunas donde el grupo ha desarrollado sus procesos.
- Productos de investigación de tipo académico (artículos, ponencias, entre otros), libros de texto tipo cartillas, producciones audiovisuales, galerías fijas e itinerantes y proyectos artísticos de tipo representativo.

Como parte de sus apuestas ético-políticas, este grupo se ha preocupado por desarrollar productos de investigación e intervención que son “fruto de un proceso de diálogo, reflexión y construcción colectiva con los moradores de estos barrios, el reconocimiento de sus territorios, además de la revisión y consulta de textos, documentos y materiales audiovisuales producidos desde estos territorios de la ciudad” (Pérez, et al, 2016. p. 5). De allí que, basados en sus principios, estos puedan ser entendidos como dialógicos.

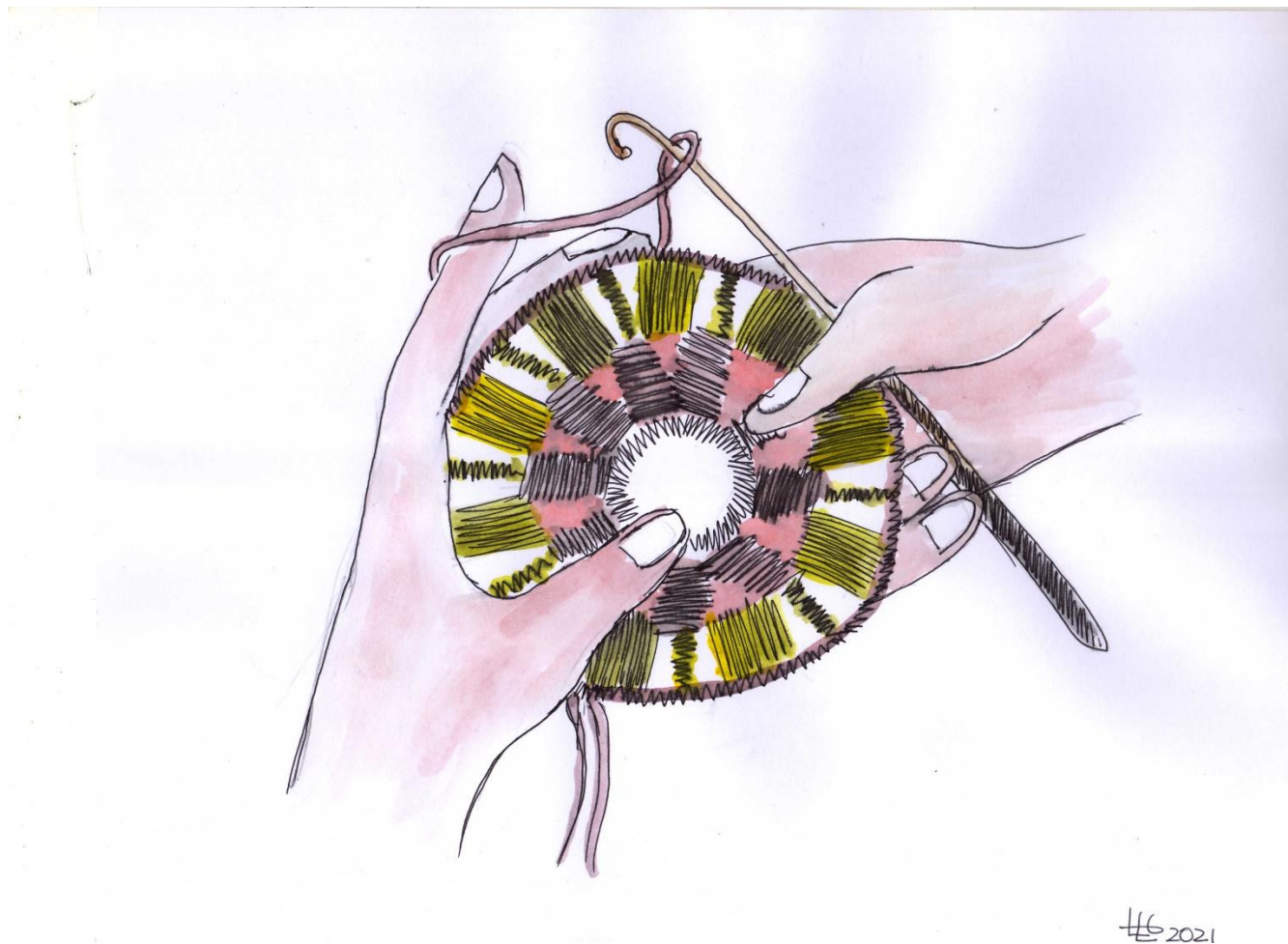
Esta apuesta responde a la necesidad de integrar el conocimiento producido por la universidad, en cabeza de la línea de investigación mencionada, con el de las comunidades que conforman, especialmente, los barrios ubicados en la franja alta de las montañas y laderas de la ciudad de Medellín.

A la fecha de este informe, Tejiendo Territorios ha diversificado su campo de acción, abordando procesos territoriales en las comunas 3, 6, 7, 8, y en algunos corregimientos de la ciudad; de igual manera, ha llevado a cabo acompañamiento técnico y profesional en la construcción de informes académicos que aportan a la comprensión de las dinámicas territoriales de las laderas de la ciudad, así como a la consolidación de procesos comunitarios y barriales, como el caso de la comuna 3. De igual manera, sigue comprometida con sus apuestas éticas, políticas y pedagógicas,

en función de la formación de profesionales comprometidos, desde la promoción y ejecución de procesos dialógicos con metodologías propias de la investigación social comprometida y crítica.

Capítulo 3

Tejer la Experiencia. Sobre la Sistematización



Para hacer efectivos los propósitos del proceso, este tuvo como uno de sus referentes principales la Sistematización de Experiencias, desde la perspectiva de Oscar Jara Holiday. Al respecto, será importante entender los ejercicios de sistematización como “procesos históricos y complejos en los que intervienen diferentes actores y que se llevan a cabo en un contexto económico, social y cultural determinado, y en situaciones organizativas o institucionales particulares.” (Jara, 2018.p52). Bajo esta idea, Jara expone igualmente que las experiencias tienen un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social, las cuales son:

condiciones de contexto; situaciones particulares; están constituidas por acciones; hay presencia de percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones; incluyen determinados resultados o efectos y, por último, generan y construyen relaciones entre las personas que viven la experiencia (p. 52). De acuerdo con esto, este informe cobró relevancia ya que, al abordar las experiencias de los proyectos de investigación mencionados en la descripción del problema, se pueden identificar estas características. En consecuencia, Jara expone:

En síntesis, hablamos de sistematizar experiencias que son siempre vitales, cargadas de una enorme riqueza por explorar. Cada una constituye un proceso inédito e irrepetible y por eso en cada una de ellas tenemos una fuente de aprendizajes que debemos aprovechar precisamente por su originalidad, por eso necesitamos comprender esas experiencias, por eso es fundamental extraer sus enseñanzas y por eso es también importante comunicar y compartir sus aprendizajes. Sistematizar experiencias, en definitiva, es un instrumento privilegiado para que podamos realizar todo ello, como un desafío para la creación de nuevos acontecimientos inéditos, pero cargados de sentido. (Jara, 2018, pp. 56-57)

Fue así que la indagación por la forma en la que se constituyeron las comunidades de conocimiento, a partir de la interacción de los procesos de investigación dialógica en las comunidades descritas, resultó relevante, pues por medio del análisis de lo llevado a cabo en términos académicos, la identificación y descripción de los elementos constitutivos de comunidades, y el reconocimiento de las relaciones en los grupos humanos, foco en este proyecto, fue posible el acercamiento a la experiencia para su comprensión.

Abordar metodológicamente este proyecto, permitió, de acuerdo con Jara,

[...] considerar la sistematización de experiencias como: a. Un proceso de reflexión individual y colectivo. b. En torno a una práctica realizada o vivida. c. Que realiza una reconstrucción ordenada de lo ocurrido en ella. d. Que provoca una mirada crítica sobre la experiencia. e. Que produce nuevos conocimientos. (p.57)

Esta lógica cobra sentido en relación con el horizonte teórico-conceptual, guía de la indagación, puesto que dialoga con las apuestas ético-políticas que conlleva la construcción de conocimiento, así como con la apuesta por los sujetos, sus formas de acercarse y comprender la realidad desde sus cosmogonías, como sujetos históricos (Zemelman, 2004). Es igualmente una apuesta por poner en el conocimiento la mirada crítica, independientemente de quien lo produzca y las formas de hacerlo; esto, también, basándose en la experiencia individual y colectiva de los participantes, que los llevó a la reflexión de las formas de hacer y ser en relación con el mundo que habitan y construyen.

Lo anterior se ilustra de mejor manera en Jara (2018), quien identifica las siguientes características en la sistematización de experiencias:

1. Produce conocimientos desde la experiencia, pero que apuntan a trascenderla.
2. Recupera lo sucedido, reconstruyéndolo históricamente, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes.
3. Valoriza los saberes de las personas que son sujetos de las experiencias.
4. Arribar a lecciones aprendidas.

5. Hace posible documentar las experiencias y elaborar materiales y productos comunicativos de utilidad para el trabajo de las organizaciones.
6. Fortalece las capacidades individuales y grupales.
7. Las personas que son protagonistas de la experiencia deben ser las principales protagonistas de su sistematización, aunque para realizarla puedan requerir apoyo o asesoría de otras personas.

Así, este proyecto se inscribe en la idea en la que “sistematizamos para contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de experiencias concretas” (p.96), en tanto busca el fortalecimiento de las comunidades de conocimiento desde el aporte que hace la investigación dialógica y el diálogo de saberes las mismas, teniendo de referente el proceso de sistematización como punto de reflexión.

Para tal fin, este proyecto parte de lo que Jara (2018) expone como los cinco tiempos que todo proceso de sistematización debería contener:

1. El punto de partida: la experiencia
 - a. Haber participado en la(s) experiencia(s).
 - b. Contar con registros de la(s) experiencia(s).
2. Formular un plan de sistematización
 - a. ¿Para qué queremos sistematizar? (Definir el objetivo).
 - b. ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? (Delimitar el objeto).
 - c. ¿Qué aspectos centrales nos interesan más? (Precisar un eje de sistematización).
 - d. ¿Qué fuentes de información tenemos y cuáles necesitamos?
 - e. ¿Qué procedimiento concreto vamos a seguir y en qué tiempo?

3. La recuperación del proceso vivido
 - a. Reconstruir la historia de la experiencia.
 - b. Ordenar y clasificar la información.
4. Las reflexiones de fondo
 - a. Procesos de análisis, síntesis e interrelaciones.
 - b. Interpretación crítica.
 - c. Identificación de aprendizajes.
5. Los puntos de llegada
 - a. Formular conclusiones, recomendaciones y propuestas.
 - b. Estrategia para comunicar los aprendizajes y las proyecciones. (p.135)

Eje de Sistematización

Habiendo descrito las experiencias y el contexto de la comuna 3, así como las motivaciones, preguntas y problema identificados, es importante, ahora, presentar el eje de sistematización, el cual se concentrará en los siguientes elementos:

1. La relación entre los miembros de Tejiendo Territorios y las comunidades de la alta montaña de la comuna 3, Manrique.
2. El diálogo de saberes en dicha relación.
3. La constitución de comunidades de conocimiento producto de la relación universidad-barrio.
4. La constitución de relaciones dialógicas entre racionalidades.

Cabe resaltar que algunos elementos emergieron como producto de la sistematización:

1. Las condiciones de existencia e inexistencia presentes en las relaciones entre racionalidades.
2. El potencial educativo que tiene la investigación en procesos dialógicos.
3. Los retos a los que este tipo de apuestas se ve enfrentada.

Plan de Sistematización

Para dar cabida a este plan de sistematización fue necesario dividir el proceso en algunas fases: la primera, referida al ajuste del proyecto y revisión documental de acuerdo con los elementos sugeridos por los revisores y evaluadores del mismo; la segunda, durante la cual se hizo el acercamiento a campo; la tercera, que implicó el análisis de la información; la cuarta, que consistió en la escritura del informe final, y la quinta, que incluye la socialización y divulgación con los grupos de interés.

Durante la primera fase se hicieron los ajustes respectivos al proyecto para la planeación de cronogramas de trabajo y afinación de escritura de la propuesta; para ello fue indispensable la revisión documental de referentes teóricos, metodológicos y contextuales. La construcción de matrices iniciales permitió dar un orden lógico a la organización de la información para la contrastación constante con los datos construidos en el momento de acercamiento a campo. Es importante reconocer que esta fase llevó mucho tiempo ya que, por razones administrativas, la propuesta inicial tuvo una serie de cambios atribuidos a nuevas perspectivas desde la asesoría.

Durante la fase de ajuste del proyecto se hizo una modificación al planteamiento inicial de la metodología, en el cual se adhiere la sistematización de experiencias como estrategia de indagación. Esto fue necesario ya que, al haber hecho una modificación al objetivo general y los

específicos, era menester hacer un replanteamiento de la ruta metodológica. La formulación de los objetivos se debió a la revisión de la coherencia que presentaban los referentes teóricos con lo planteado dentro del problema de investigación, encontrando que en él era necesario modificar el objetivo planteado inicialmente, ya que el anterior objetivo era muy ambiguo respecto a lo que se quería indagar. Esto permitió que hubiera una mayor pertinencia en el uso de la sistematización como ejercicio metodológico.

De igual manera, fue necesario volver a algunos de los referentes teóricos planteados inicialmente, para la revisión de la coherencia entre lo planteado con la sistematización de experiencias como ejercicio metodológico y los referentes que guiaban el proceso de investigación desde lo teórico. De ahí que la construcción de la nueva metodología estuviera vinculada con los planteamientos de Jara (2018), definiendo la experiencia a sistematizar y, con ello, la participación que tuve en dicha experiencia; de igual manera, incidiendo en la precisión del eje de sistematización, la definición del objetivo y la delimitación del objeto (procesos presentados en los capítulos 1 y 2 de este informe).

Para la segunda fase, posterior al rastreo de fuentes, fue necesario adentrarse en ellas, identificando elementos que permitieran dar cuenta de los postulados dentro de los objetivos del proyecto. Se accedió a los documentos que componen el archivo de productos y documentos inéditos de investigación derivados de los proyectos de referencia, los cuales fueron:

Tabla 1. Archivos por proyecto de referencia.

Fase y proyecto	Archivo derivado.
-----------------	-------------------

Fase 1.

Reconstrucción colectiva de la memoria histórica de los barrios La Cruz, La Honda y Bello Oriente de la ciudad de Medellín, periodo 1980-2010.

Informe de investigación:

Memorias Metodológicas Proyecto buppe - 2011: Reconstrucción de la memoria colectiva de los barrios La Honda, La Cruz y Bello Oriente, periodo 1980 – 2010.

Informe de Investigación Proyecto: Reconstrucción colectiva de la memoria histórica de las comunidades de los barrios La Cruz, La Honda y Bello Oriente, de la ciudad de Medellín, en el periodo 1980 hasta 2010.

Juego didáctico.

Cartilla:

Caminos a la memoria. Reconstrucción colectiva de la memoria histórica de las comunidades de los barrios La Cruz, La Honda y Bello Oriente, de la ciudad de Medellín, en el periodo 1980 hasta 2010.

Video:

Reconstrucción colectiva de la memoria histórica de las comunidades de los barrios La Cruz, La Honda y Bello Oriente.

Galería fotográfica:

Reconstrucción colectiva de la memoria histórica de las comunidades de los barrios La Cruz, La Honda y Bello Oriente.

Artículos académicos:

Construcción de ciudad: entre los filios de la memoria y la violencia. Caso Manrique, Medellín. Estudios Políticos, (44),141-161.

Fase 2.

Tejiendo los hilos de la memoria. Historia local de Medellín desde los pobladores de la periferia. Comunas 3, 6 y 8, periodo 1979-2014.

Memorias del proceso, como informes parciales, líneas de tiempo, cartografías, archivos fotográficos, entre otros.

Actas de reuniones y encuentros del proceso de investigación.

Cartillas

Rutas para la construcción de memoria.

Conceptos, metodologías y reflexiones en procesos de memoria barrial.

Experiencias Educativas sobre trabajos de memorias barriales con jóvenes.

Construcción de un Archivo Histórico Digital Comunitario. Conceptos, metodologías y reflexiones.

María Cano: un barrio hecho de luchas y carambolas.

Versalles No 2. Una historia de sueños hilados.

Videos

Tejiendo los hilos de la memoria.

Hilando barrio: Reconstrucción de la memoria histórica del barrio Versalles No 2.

Galería fotográfica

Hilos de la memoria

Archivo Histórico Digital Comunitario

Archivo de consulta en línea¹¹.

La revisión de este material permitió dar cuenta de lo siguiente:

- Cómo fue el registro del proceso de interacción entre los miembros de Tejiendo Territorios y las comunidades barriales.
- Cuáles fueron las estrategias metodológicas implementadas para el acercamiento y mantenimiento de relaciones con las comunidades barriales y sus procesos.
- Cómo se dio la socialización de los procesos de las investigaciones durante su ejecución.
- Cómo se desarrolló el trabajo en campo y los alcances que este tuvo en relación con los acuerdos de inicio de este.
- El registro y la memoria de los pobladores de los barrios quienes tuvieron participación constante en el proceso y la manera en la cual se dio.

¹¹ Ver en <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/3568>

- El registro de acciones llevadas a cabo por la comunidad en relación con los intereses del equipo investigador.
- El material que queda en propiedad de las comunidades y de qué manera fue apropiado.

Estos elementos dan cuenta de los intereses presentes en la sistematización desde sus objetivos, en tanto permiten una primera mirada en torno a la forma en la que se dio la interacción entre las comunidades barriales y el equipo de investigación en cada uno de los proyectos de referencia, desde el punto de vista y el registro de Tejiendo Territorios; a su vez, esto permitió hacer el mapeo de los referentes barriales.

Rodríguez y Valdeoriola (2002) exponen que la revisión documental constituye un pilar fundamental en la investigación, ya que permite delimitar el objeto y constatar el estado de la cuestión, y establecer la importancia del estudio y la comparabilidad con otros estudios; además, se trata de un proceso dinámico en la consecución y clasificación de la información. También es importante, en el marco de esta investigación, el abordaje de todo el material y producción documental resultante de los proyectos de investigación, el cual fue insumo para la construcción de los datos. Para la organización de esta información se recurrió a matrices, ello con la intención de recoger y clasificar la información para su posterior análisis, publicación y difusión.

La fase de acercamiento a campo permitió contrastar la información recopilada en los archivos y memorias anteriormente descritos, con la perspectiva de los pobladores de los barrios; no obstante, para hacer este acercamiento fue necesario establecer algunos criterios de selección

de aquellas personas, que posibilitaran indagar sobre la veracidad y la fiabilidad de lo encontrado en los archivos de Tejiendo Territorios. Para ello se tuvieron en cuenta los siguientes elementos:

- Tener la disposición al diálogo en torno al tema¹².
- Haber participado, por lo menos, en una de las fases analizadas.

Si bien estos dos podrían parecer criterios muy simples, fueron cruciales ya que, desde lo planteado en los procesos indagados, la participación por parte de los actores barriales tuvo lugar siempre y cuando la libertad y la autonomía fuesen parte de su relacionamiento. El grupo de personas consultadas fue constituido mayoritariamente por mujeres, ya que fueron ellas quienes por más tiempo participaron de los procesos de referencia; de allí que, a la luz de la manifiesta voluntad de compartir las experiencias alrededor de lo vivido en los procesos de referencia, su voz sea fundamental¹³.

Este grupo de habitantes de barrio estuvo conformado por tres personas de Versalles No 2, tres del barrio La Honda, una del barrio Bello Oriente y una del barrio la Cruz¹⁴. Como parte del encuentro con ellos y ellas, fue fundamental recurrir a estrategias que permitieran la rememoración de lo acontecido en los años en los que hizo presencia la Universidad de Antioquia en los espacios que habitan. Así, las técnicas conversacionales fueron una herramienta importante, entendidas

¹² Esto por su interés en hacerlo y porque durante el tiempo que implicó el acercamiento a los barrios, se vivió el confinamiento a razón de la Covid-19.

¹³ Para esto es importante aclarar que, en relación con el cuidado de la privacidad y en coherencia con lo manifiesto por algunas de ellas, durante este escrito se aludirá en su mención en relación con “habitantes del barrio” sin expresar sus nombres.

¹⁴ En María Cano Carambolas no se logró establecer contacto con ninguno de los participantes, ya que la mayoría son adultos mayores y había medidas de aislamiento para atender la contingencia por Covid 19. Sin embargo, se hizo recorrido por el barrio.

como aquellas que, por medio de la narración y la oratoria, permiten la interacción con la comunidad. Se parte, entonces, de que “Las narraciones son formas de acción socialmente determinadas, performances socialmente situadas, modos de actuar y de dar sentido en el mundo” (Denzin y Lincoln, 2015. p. 44.). En la narración y la conversación, el discurso y la voz son el medio de análisis; de ahí que se recurriera a ellas para poner en palabras todas aquellas experiencias que se cruzaron, todas las percepciones del proceso y los sentires que, desde la voz de los y las habitantes de los barrios, se hizo manifiesta; la información que de allí surgió fue la base para elaboración de datos que luego serían analizados en contraste con las fuentes de archivo.

En este marco, se hizo una guía que permitió adentrarse en algunos de los elementos encontrados en los documentos; la idea inicial fue ver cómo, desde el punto de vista de los pobladores, se había dado el proceso dentro de los proyectos. Esto bajo la idea de que, de acuerdo con Valles (1999), la conversación es aprendida de manera natural en el curso de la socialización y, en situaciones naturales de la vida cotidiana, supone un punto de referencia. Entonces, como mecanismo de relación con el otro, propició un encuentro de cercanías con aquellas personas, un reencuentro en el haber hecho.

Del punto de partida se puede decir que:

- La interacción entre los habitantes de los barrios y los miembros de Tejiendo Territorios se dio bajo un común acuerdo de respeto y cooperación:

“Como les dijimos antes: ustedes hicieron las cosas bien, porque antes solo nos buscaban por proyecticos y nos olvidaban, ahora ustedes dejaron mucho para nosotros seguir aquí y eso es algo que no se olvida” (Entrevista de archivo habitante de Versailles, 2016).

- Hubo un proceso recíproco en la interacción:

“Es que lo que ustedes hicieron, fue darnos herramientas para seguir haciendo y nosotros aquí les enseñamos de la realidad, de esa que no todos viven” (Entrevista Habitante de La Honda, 2020).

- Se dieron aprendizajes mutuos:

“Vea mijo, yo guardo eso debajo de mi colchón porque sé que ahí tengo las cosas importantes, las que yo sé que el día de mañana nos van a servir, así como ustedes lo hacen en las bibliotecas y esos archivos de ustedes” (Entrevista Habitante de La Honda, 2020).

“Aquí me enseñaron a ser el profesional que hoy soy. Yo le debo mucho a toda la gente que me enseñó a caminar con los ojos y los pies bien pegados de la tierra” (Entrevista Miembro Tejiendo Territorios, 2020).

- Los procesos trascienden el marco del proyecto en ejecución:

“Para la muestra un botón: ¡Hace cuanto vinieron esas muchachas por aquí!, y que ahora, yo no sé cuántos años después, estén escribiendo la historia de esto por aquí, deja mucho que decir de la seriedad con la que hacen sus cosas” (Entrevista Habitante de Bello Oriente, 2020)

“Oiga mijo, pero si es que eso si nos ha servido mucho, con eso fue que hicimos el proyecto, el de las mariposas y también lo de víctimas, eso nos ha servido mucho [...] cada rato miramos esa galería y esas cartillas y nos las llevamos para toda parte” (Entrevista Habitante de La Honda, 2020).

Si bien todos los elementos descritos anteriormente muestran una buena relación entre las partes, cabe aclarar que durante el proceso de observación y recorrido por el territorio se logró ver que no en todos los barrios se hizo explícito o evidente este vínculo y que las

apreciaciones de algunas de las personas que compartieron en el proceso fueron diversas. Por otra parte, el recorrido por el barrio como territorio fue fundamental, ya que al ser contrastado con los registros presentes en archivos fotográficos y de video se pudo ver cómo algunas de las instalaciones (galerías fijas) habían sido descuidadas o usurpadas por terceros: *“No, si eso lo rasgaron hace rato, un día amaneció eso todo cortado y no nos dimos cuenta quien fue”* (Habitante de María Cano Carambolas, 2020), lo que deja ver que la idea de la comunidad de barrio como un elemento unificado es difusa.

El registro del acercamiento con las personas habitantes del barrio se dio por medio de diarios de campo y en formato audio. Las actas, relatorías de reuniones y encuentros fueron la unidad de análisis para la categorización de la información; estos materiales, junto con los demás archivos, fueron separados y organizados de acuerdo con su aporte a la línea temática propuesta desde los objetivos. Posteriormente, se construyeron matrices analíticas que permitieron la visualización por cercanías temáticas y emergencias dentro del proceso.

Esta fase, a su vez, permitió dar cuenta de tres momentos que se relacionan con el alcance de objetivos:

Reconocimiento de las relaciones entre los miembros de la comunidad académica y la comunidad de los barrios:

- La identificación de sujetos, motivaciones, lógicas, negociaciones y contribuciones de racionalidades hizo parte de lo indagado, para ello fue necesario hacer una transposición de fuentes. En ello se logró ver que:

- Los sujetos que participaron en los procesos lo hicieron con la idea de la colaboración en relación y con un interés común: contar la historia y rememorar las acciones llevadas a cabo en el proceso poblamiento.
- Fue necesario tomar tareas puntuales para el alcance del propósito de la investigación; así, los pobladores del barrio y el equipo de investigación territorial se dispusieron para llegar a acuerdos, como tiempos de encuentro, regularidad de estos y participación en los encuentros.
- Hay un reconocimiento de las experiencias entre el equipo de investigadores académicos y de pobladores de los barrios. Esto implicó una relación de diálogo mutuo entre las partes sin imposiciones de formas, según lo concertado en los encuentros previos.
- La creación de agendas de trabajo conjuntas que permitieran llevar a cabo el proceso. Esto implicó la concertación entre las partes de acuerdo con los procesos propios de los barrios en jornadas de trabajo convenientes para todos.
- Identificación de vínculos creados producto de la interacción universidad-comunidad.
 - Se parte de las cercanías presentes entre los sujetos durante los proyectos y después de ellos, ya que permite la continuidad con procesos conjuntos que aporten a intereses comunes, sea el caso de la fase 3, llevada a cabo durante los años 2018 y 2019, que se consolidó con la elaboración de cartillas de los barrios la Cruz, La Honda y Bello Oriente; el proyecto *El vuelo de las Mariposas*¹⁵; y los aportes que

¹⁵ Informe elaborado por la Corporación Con-vivamos sobre la memoria histórica de la comuna 3, donde miembros de las comunidades de los barrios y del equipo de investigación de Tejiendo Territorios: subjetividades, precariedades y resistencias, hicieron aportes.
http://www.convivamos.org/web25w/?p=1935&fbclid=IwAR05kX0Jg_SZBVxTBA626203EN3gv5zliQ10-urvPh2xV41QzZ2e5FsyE1k

se hicieron a la Comisión de la Verdad (CEV), en el caso Medellín, y la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), bajo el nombre de *La luz de las Luciérnagas*¹⁶.

- La disposición al diálogo y al recibimiento de los visitantes en los barrios, en calidad de investigadores. Aunque esto no se dio de la misma manera en todos los barrios propuestos, debido a que el equipo territorial de la Universidad que acompañó el proceso fue cambiando de acuerdo con la fase de ejecución. No obstante, quedó el interés de continuar con procesos llevados a cabo en representación de la Universidad de Antioquia.

Identificación y descripción de los elementos que constituyen el conocimiento y el saber entre los grupos humanos que intervinieron en el proceso.

- Identificación de procesos de producción del conocimiento, su enseñanza y su aprendizaje en los grupos académicos y barriales.

Esta fue una de las tareas más complejas, pues hay una línea difusa entre lo que implica un proceso comunitario acompañado por una institución y un proceso de formación colaborativo entre sujetos, independientemente de su grado de institucionalidad. No obstante, se pudo identificar que el conocimiento como producto de la interacción fue concebido de distintas formas:

- Con la apropiación de los productos derivados de los procesos en diversas actividades comunitarias, como muestras en asambleas de barrio, reuniones con

¹⁶Informe elaborado por la Corporación Con-vivamos sobre resistencia y vida en las franjas altas en la zona centro, nororiental y noroccidental de la ciudad de Medellín, donde miembros de las comunidades de los barrios y del equipo de investigación de Tejiendo Territorios: subjetividades, precariedades y resistencias, hicieron aportes. <https://drive.google.com/file/d/18Vv8y3YopQd-o8U-2VFeqOj3Z6O7lcrRH/view>

externos y entidades gubernamentales (especialmente acompañado por Juntas de Acción Comunal).

- Como creación/fortalecimiento de procesos alternos o derivados del diálogo inicial: generación de grupos de trabajo y clubes con niños, jóvenes y adultos; apropiación, recuperación y adecuación de espacios de encuentro como la Casa de Encuentros Luis Ángel García, del barrio La Honda¹⁷; apropiación de productos para actividades propias de los barrios y sus instituciones como el caso de la I.E. Rodrigo Lara Bonilla, del barrio Versalles No 2, y la I.E. Bello Oriente, del barrio homónimo¹⁸, en cabeza de docentes de diversas áreas.
- El aporte a la formación de profesionales en sociología entre los años 2014 y el 2020. En este caso, la relación formativa no se configuró dentro de la lógica docente-estudiante de la escuela formal, sino en un proceso formativo vivencial por intercambio de experiencias y en la horizontalidad del conocimiento. Los aprendizajes que aquí se constituyen hacen parte de un proceso altamente cualificado que derivan en posibilidades de formación activa para la vida en el ejercicio de la profesión y en el ser persona.

¹⁷ Si bien el espacio no fue directamente derivado del proceso de investigación de la fase 1, en él se encuentran ubicados los archivos y productos como cartillas, video y galerías; además, el espacio se nutre del acompañamiento de personas que hicieron parte del proceso en ambas fases.

¹⁸ Esto se logró ver en procesos llevados a cabo durante el 2019 y 2020 en cabeza de la docente Viviana Arteaga de la I.E. Rodrigo Lara Bonilla, quien tomó como referente los productos derivados para el barrio en actividades académicas y eventos cívicos escolares. De igual manera, con la invitación de la docente Yaneth Mesa en la actual I.E. Bello Oriente (antes sede de la I.E. Reino de Bélgica) con el Proyecto Museo de Memoria, en el año 2018

- Análisis de nivelación epistemológica entre racionalidades, esto es la manera en la cual una forma de crear y acceder al conocimiento no se superpone en el otro; así el diálogo fluye entre distintos, de maneras no impositivas, no controladas, ni donde se ejerza poder de una manera sobre la otra. Esta nivelación se encuentra en las formas de acción, de creación y concertación propias: el proceso mismo. Se evidencia en los guiones de los videos, en el pie de foto de las galerías, en las referencias directas dentro de las cartillas, en las acciones propositivas frente a los espacios de recorridos por sectores de los barrios, en encuentros tomando café y compartiendo pan, en el sancocho y eventos culturales.

Análisis de relación dialógica entre racionalidades: la constitución de la comunidad en el conocimiento.

- Reconocimiento de la acción reflexiva en el diálogo. Aquí el ejercicio de sistematización se constituye como un elemento central, ya que por medio de ella se dio cuenta de cómo, desde la rememoración del proceso, se configuraron las relaciones de diálogo. El ejercicio de sistematizar la experiencia a través de múltiples voces del proceso permitió identificar aquellas regularidades, potencias y dificultades manifiestas del proceso.

Los procesos de investigación, cuando buscan atender situaciones o problemáticas de las comunidades hacia las que están dirigidos, aportan desde la praxis o la acción en la construcción constante del conocimiento; es ahí cuando la sistematización de las prácticas permite dilucidar el aporte real que tiene la investigación académica en procesos colegiados y comunitarios.

Nos encontramos en los procesos de sistematización con prácticas epistemológicamente vivas, que al disponer de todos los dispositivos para hacer que se constituyan en

experiencias, el proceso sistematizador ayuda a construirlas, a hacer visibles sus finalidades, a mostrar la experiencia de los sujetos de la práctica, a construir el nudo relacional desde las acciones que la constituyen, que se forjan en la interacción del sujeto con el mundo, que hace que estos sean complejos, reflexivos, innovadores, empíricos, pero ante todo, cuando se colocan las posibilidades para realizarlo, productores de saber y de teoría (Mejía, 2007. P. 3).

Un ejemplo de ello es que el uso de los productos derivados de procesos de investigación de la academia, son de utilidad práctica para las comunidades barriales y grupos humanos que agencian las formas de conocimiento nuevo, con lo cual el producto per se no es exclusivo para la satisfacción del ego de la universidad y el conocimiento académico, sino que tiene una finalidad social práctica que aporta a la atención de problemáticas socialmente situadas y relevantes.

- La comunidad de conocimiento como conjugación del diálogo. De acuerdo con lo observado y analizado, concluyo que este es un proceso que está en acción; es decir, no existe la comunidad de conocimiento como producto terminado. Por el contrario, el hecho de ser comunidad, en relación con el conocimiento, implica un constante estar en movimiento, una acción constantemente reflexiva. En este sentido, la comunidad de conocimiento, en relación con los procesos de referencia, es algo que va en marcha siempre que se mantengan las condiciones dialógicas que le permitan su existencia.

Para el análisis de la información, que corresponde la tercera fase de la ejecución, se tuvieron en cuenta las matrices categoriales, matrices analíticas y los datos consignados en la organización de la información, consolidación de bases de datos y construcción del dato por

contrastación de fuentes. Esto permitió dar paso a la cuarta fase, que constituyó la construcción del informe y productos de la investigación, con la escritura de este y la entrega de avances. Por último, la socialización constituye la quinta fase de este proceso de sistematización que se dio de manera paralela, ya que, como ejercicio, implica una comunicación constante.

Dado que este proyecto contó con la participación de distintas comunidades, es importante resaltar que la información recolectada fue tratada bajo los acuerdos que se establecieron al momento del acercamiento a ellas. En este sentido, se contó con el consentimiento de información debidamente acordado por todos, respetando los intereses de los participantes y los de la investigación, procurando la total transparencia y el compromiso con la entrega de productos y la socialización constante de los avances.

Capítulo 4

Los Hilvanes. Sobre la Teoría y los Conceptos



En este apartado se hará alusión a los conceptos y teorías que guiaron el proyecto *Investigación dialógica y diálogo de saberes: un acercamiento a comunidades de conocimiento*.

Al ser una propuesta crítico-reflexiva, el horizonte conceptual que los sustenta está amparado bajo la perspectiva de la Educación Popular, la cual es la guía político-pedagógica para la ejecución y análisis de este proyecto; la Ecología de Saberes como guía epistemológica; y, por último, la Investigación Acción Participativa como base analítica de los procesos de investigación.

En torno a la Educación Popular, iniciaré con un acercamiento a su desarrollo histórico y temático; posteriormente, haré un acercamiento a la categoría de *dialogicidad* para tratar de comprender su uso en los conceptos base de esta investigación. De igual manera, abordaré las concepciones sobre la *Ecología de Saberes* para dar cuenta de la discusión epistémica presente en la base conceptual y, puesta en relación con las concepciones de la IAP sobre *participación* y *compromiso*, daré paso al abordaje de la idea de la *investigación comprometida* y, con ella, las relaciones dialógicas que incumben a este proyecto. Finalmente, para entender cómo es asumida la categoría de *comunidades de conocimiento*, es importante retomar las discusiones sobre ella y algunas cercanías conceptuales. Este será el orden en el cual será presentado el sustento teórico de este proyecto.

Sobre la Dialogicidad y Desarrollo de la Educación Popular

Plantear la Educación Popular (EP) como perspectiva de la racionalidad ética y emancipadora (Jara, O, 2010) lleva a preguntarse por su trasegar en la historia latinoamericana, ya que su desarrollo teórico-práctico se dio principalmente en el contexto de las múltiples realidades en este continente, atendiendo a las necesidades educativas y las condiciones sociales, políticas y económicas de sus gentes; esto para mostrar cómo, desde su desarrollo teórico-metodológico, aporta al entendimiento de la educación social como campo reflexivo.

En la década de los 60 del siglo XX se consolidó el pensamiento emancipador que dialoga con la Pedagogía Crítica, la Teoría Crítica y el Pensamiento Crítico Latinoamericano. De igual manera, la EP tuvo mayor acogida con movimientos y prácticas sociales emancipadoras como la Teología de la Liberación, la Comunicación Alternativa y la Investigación Participativa; asimismo, incidió en los alcances de la Revolución Cubana (Ortega & Torres, 2011; Jara, 2010). La Educación Popular nació de la “pedagogía liberadora” de Paulo Freire, quien brindó las bases epistemológicas

en esta corriente de pensamiento. Freire “formula una filosofía educativa basado en sus prácticas que plantea una forma innovadora de establecer las relaciones entre la educación y el ser humano, la sociedad y la cultura” (Jara, 2010).

Por los años 70, la EP adquirió un carácter contestatario (Bruno-Jofré, 2016), además, de acuerdo con Ortega & Torres (2011), aportó al quehacer de educadores de adultos, activistas sociales, religiosos comprometidos, centros de promoción social y colectivos de maestros, configurándose como modelo educativo. En esta vía, como lo plantea García Huidobro (Citado por Jara, 2010),

[...] se hace ver la realidad de un nuevo paradigma en la educación en la región, emergente a través de una multiplicidad de experiencias entre las cuales, sin duda, las experiencias no formales en el medio rural ocupan un lugar destacado [...] experiencias que se dan en contextos diversos, de cara a modelos de desarrollo dominantes diversos, con orígenes y manifestaciones diversas, es claro que podemos hablar de un sentir común, de una aproximación compartida al problema de la educación del pueblo (p. 5).

Durante la década de los 80, la EP se configuró como movimiento educativo en torno al Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL); creció la preocupación por la búsqueda de identidades y la articulación de significados, vinculándose con procesos organizativos de los movimientos sociales urbanos y rurales, e integrando experiencias personales y colectivas de mujeres y pueblos indígenas. (Bruno-Jofré, 2016; Ortega & Torres, 2011; Jara, 2010)

[...]Algunos de los contenidos más representativos de este período tienen que ver con temas como la alfabetización y la educación básica, con una combinación entre educación popular y organización popular, concepción metodológica dialéctica, derechos humanos, educación política, salud, comunicación popular, sociedad civil y estado, e investigación acción participativa (Jara, 2010, p.5).

Los años 90 para la EP significaron un reto, puesto que, por lo planteado por Bruno-Jofré (2016), el cambio en las dinámicas políticas mundiales movió constantemente las propuestas sociales y políticas transformadoras en el contexto latinoamericano, produciendo una inestabilidad

en la acción colectiva. El debilitamiento del discurso ideológico distintivo de los años anteriores suscitó un periodo de reflexión teórica, incorporando nuevos referentes; asimismo, las prácticas de la EP se anclaron en la cultura política, en su interés por erigir el sujeto político en esta fracción del continente (Bruno-Jofré, R., 2016; Jara, O., 2010). La conjugación de la reflexión teórica y el accionar político en la formación de cultura política latinoamericana, propició nuevos escenarios, discusiones y debates que alimentaron su desarrollo en el cambio de siglo.

Tras la llegada de un nuevo milenio, y como resultado de la reflexión teórica, se dio, en palabras de Jara (2010), una “refundamentación de la educación popular”, orientando sus iniciativas hacia la búsqueda de nuevos paradigmas de la práctica, los métodos y las reflexiones conceptuales. Surgió entonces la sistematización de experiencias en el marco del análisis crítico de los procesos que bajo la EP se vinieron dando, buscando rigor teórico-metodológico que desde otras corrientes de pensamiento le generaban crítica.

La EP es hoy, según lo plantea Mejía (2015):

[...] una propuesta educativa con un acumulado propio, que la saca de la acción intencionada en grupos sociales populares para convertirla en una actuación intencionadamente política en la sociedad para transformar y proponer alternativas educativas y sociales desde los intereses de los grupos populares, evitando caer en el utopismo educativo y pedagógico que cree que solo cambiando su educación se transforma la sociedad y hace conciencia de que si no cambia la educación, será imposible transformar la sociedad. (p.100)

En ella se concentran cuatro elementos que, según el autor, dan cabida al acervo y el compendio teórico-metodológico de la Educación Popular en América Latina y fundamentan la búsqueda de la solidez epistemológica en su quehacer pedagógico: el primero tiene que ver con proceso de resistencia y lucha por construir sociedades más allá de la exclusión y la dominación en un mundo fundado sobre el conocimiento, la tecnología, los nuevos lenguajes, la información, la comunicación, la innovación y la investigación que da forma a la reorganización del capitalismo. El segundo se articula con la identidad y el contenido de la EP como práctica desde el Sur que pretende establecer un saber de frontera que dialogue con propuestas en otras latitudes. El tercero se relaciona con nuevos escenarios que enmarcan una pedagogía que se trabaja con presupuestos

propios desde acá y en las particulares manifestaciones del poder en contextos propios; y, cuarto, tiene que ver con ámbitos de reelaboración de las pedagogías de la educación popular a partir de su acumulado, mostrando unos procesos de interculturalidad, intraculturalidad y transculturalidad que configuran su identidad desde el quehacer pedagógico (Mejía, 2015).

Este recorrido histórico por la Educación Popular en América Latina nos lleva plantear algunas conclusiones: la primera tiene que ver con la necesidad histórica de pensar la educación desde lo contextual y bajo las necesidades en las que los pueblos latinoamericanos se han construido, revisando críticamente las posturas imperantes en el estudio y reflexión de la educación y la pedagogía, sus modelos y la pertinencia de su implementación en las particularidades de nuestras comunidades. La segunda hace referencia a la capacidad auto-reflexiva de los educadores populares, para crear y proponer alternativas educativas que propendan por sujetos políticos, (re)conocedores de las condiciones de opresión y exclusión, para la co-construcción de modelos educativos cercanos y desde abajo. La tercera es el reconocimiento de las potencialidades epistémicas presentes en la EP, con un fuerte desarrollo teórico y propuesta metodológicas claras y ancladas a procesos políticos de base y acción colectiva, que repercuten en la vida social latinoamericana. Por último, tiene la responsabilidad del constante acercamiento y revisión a la realidad en América Latina para así asumir los retos que las nuevas generaciones traen.

La EP ha desarrollado un fundamento epistémico que permite entender la educación desde las prácticas de los sujetos a quienes impacta, y no necesaria o exclusivamente desde la designación curricular estandarizada, que proponen las mediciones internacionales, en el ámbito educativo tradicional y hegemónico; constituyéndola como un eje central en el análisis educativo de tipo social que involucra todos sus componentes e instituciones, entre ellos, la familia, la escuela, los grupos sociales diversos, las clases y grupos políticos.

Habiendo visto la evolución de la Educación Popular en la historia latinoamericana, me centraré en las definiciones que sobre ella se han planteado:

Herman Van de Velde (2008), pedagogo oriundo de Bélgica y radicado en Nicaragua, plantea que, “la Educación Popular es un proceso de aprendizaje durante el cual el pueblo o algún sector de este, construye su conciencia de una situación social de opresión y fortalece sus

habilidades, particularmente a nivel organizativo, para superarla” (p. 64). Por su formación y bebiendo de la tradición pedagógica cubana, ve que el carácter pedagógico de la EP va más allá de la relación enseñanza-aprendizaje presente en otras tradiciones, pues inscribe al sujeto de la Educación Popular en la conciencia política de las situaciones sociales en relación con la opresión, buscando un proceso formativo que trascienda la socialización o individuación de la persona, y vinculándolo con la acción y la organización colectiva.

Cercano a lo planteado por Van de Velde, Oscar Jara (2010), sociólogo peruano que ha aportado fuertemente en la reflexión teórica sobre la experiencia, la Educación Popular y la sistematización de experiencias como desarrollo metodológico, expone que,

Una educación “popular” hace referencia a aquellos procesos político-pedagógicos que buscan superar las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión. Visto positivamente, se refiere a todos los procesos educativos que buscan construir relaciones equitativas y justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos entre las personas. (Pp. 4,5)

Esta apreciación nos permite ver el carácter político de la Educación Popular, carácter que se acuña al contexto de Latinoamérica y que busca la superación de condiciones desiguales entre las personas. Es una apuesta pedagógica, crítica a los modelos imperantes, pues propende por una conciencia política clara en los procesos educativos latinoamericanos.

Por otra parte, Marco Raúl Mejía (2015), colombiano, licenciado en filosofía y letras, ve la Educación Popular como “una propuesta práctico-teórica para ser trabajada en todos los ámbitos educativos y, en esta vía, llevar a ellos la disputa por otros sentidos de la práctica social-pedagógica, haciendo a esta última profundamente política” (p.113). Esta propuesta de Mejía sobre la EP se condensa en el siguiente decálogo:

1. Su punto de partida es la realidad y la lectura crítica de ella para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de los diferentes actores.
2. Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la injusticia, la explotación, dominación y exclusión de la sociedad.

3. Exige una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y dominados, para la pervivencia de la madre tierra.
4. Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales y propicia su organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria y que reconozca las diferencias.
5. Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes.
6. Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intraculturalidad, interculturalidad y transculturalidad de los diferentes grupos humanos.
7. Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas.
8. Se comprende como un proceso, un saber práctico-teórico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de control en estas sociedades.
9. Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social.
10. Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y las luchas en las cuales se inscriben. (Pp.109-113)

Pasemos a ver entonces que, como lo plantea Mejía, en consonancia con Van de Velde y Jara, la Educación Popular tiene un componente eminentemente político que es eje central de su construcción teórica, anexando a ello la corresponsabilidad ambiental que los sujetos adquieren y tienen en relación con sus contextos y escenarios de interacción cotidianos, lo que permite escalar la discusión hacia la comprensión del sujeto político situado en una relación histórico-espacial y socioambiental.

En consecuencia, y como elemento transversal a la reflexión educativa en lo popular, se trata de romper las barreras del conocimiento conectando los distintos saberes unos con otros, promoviendo su diálogo y superando la dicotomía entre ellos. Esta relación dialógica, que fuera expresada por Freire en su obra, es en sí misma el método por el cual la Educación Popular es una apuesta epistemológico-pedagógica.

Se retoma esta apuesta educativa ya que, desde sus bases, aporta al reconocimiento de los saberes en la horizontalidad, desde la mirada crítica de la realidad y las formas de organización para el logro de fines comunes; asimismo, posibilita la construcción del conocimiento desde el

diálogo, el cual es puesto reflexivamente ante los sujetos y contextos en los cuales se ve inmersa la EP. Junto a la Investigación Acción Participativa (IAP), se constituyen en ejes transversales para la configuración de escenarios de acción y reflexión en la lógica de la autonomía, la libertad y la emancipación.

Hacia la Dialogicidad

Antes de iniciar con la reflexión en torno a la investigación dialógica y el diálogo de saberes, es pertinente preguntarse por la dialogicidad, ya que, al acompañar a la investigación y praxis reflexiva, representa una apuesta otra en la relación sujeto-objeto, trascendiéndola, llevándola hacia la interacción sujeto-sujeto, que es en sí misma una reflexión profunda sobre los distintos saberes, y el vínculo entre uno y otro. Freire (1970), en relación con la educación bancaria y la problematizadora, expone que, “profundizando la toma de conciencia en la situación, los hombres se “apropian” de ella como realidad histórica y, como tal, capaz de ser transformada por ellos.” (p. 67)

Aludiendo a la capacidad transformadora del sujeto y entendiendo la situación como problema, la reflexividad se hace manifiesta en relación con su entorno y la interacción que de ella deviene. Esta es en sí misma una relación dialógica. Ahora bien, el diálogo en el contexto Freiriano es un “fenómeno humano” (Freire, 1970, p.70) en donde la palabra juega un papel crucial.

La palabra es entendida por el autor como un elemento que va más allá del medio para que el diálogo se produzca, ya que se compone de la *acción* y la *reflexión*; ante la ausencia de una, la palabra cobra otra dimensión. Freire lo plantea en el siguiente esquema¹⁹:

$$\begin{array}{l}
 \text{Palabra } \left\{ \begin{array}{l} a) \text{ acción} \\ b) \text{ reflexión} \end{array} \right\} \text{ Praxis} \\
 \text{sacrificio } \left\{ \begin{array}{l} a) \text{ de la acción: Plabrería, verbalismo} \\ b) \text{ de la reflexión: Activismo} \end{array} \right\}
 \end{array}$$

¹⁹ Esquema tomado de Freire (1970) Pedagogía del oprimido. S.XXI. p. 70

La negación de la palabra en el ejercicio del diálogo y el sacrificio de alguna de sus dimensiones implicaría reforzar la matriz de exclusión y desigualdad sobre la que se ampara la educación bancaria, diluyendo el diálogo en esquemas de poder y dominación donde las relaciones verticales imperan.

Al volver sobre la palabra y su incidencia en el diálogo, se pretende elevar este último como práctica política consciente, en donde el sujeto toma partido y se vincula activa y reflexivamente con su entorno y la interrelación existente en su interior, esto representa un acto humanizador (Freire, 1970). Así mismo, plantea que “si diciendo la palabra con que al pronunciar al mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales” (Freire, 1970, p.71). Entonces, el diálogo adquiere un carácter metódico en el alcance de la libertad y la emancipación de los sujetos, siendo no solo el fin, sino el medio.

El diálogo, entonces, será la conjugación de la palabra activa y reflexiva que se transforma en praxis al integrar el amor humanizador, la humildad que de él deviene, la materialización de la fe a partir de la esperanza en los hombres, la confianza en la construcción de un ethos común y la construcción solidaria basada en el pensamiento verdadero, aquel que implica consciencia de la situación concreta presente en las personas.

Las prácticas dialógicas serán todas aquellas que contemplen la praxis (acción y reflexión) en las relaciones humanas, de allí que la investigación, como ejercicio humano, sea susceptible de ser puesta en términos dialógicos. La dialogicidad es parte central en la investigación ya que, como lo plantea Ghiso (2013b), “la construcción dialógica quiebra el dominio del pensamiento único, por la presencia subversiva de la pregunta, de la duda, de la insatisfacción, de la indignación frente a la realidad” (pág. 117).

De esta manera, el pensamiento dialógico dentro de los procesos investigativos conlleva a unas apuestas políticas que, en la vía de la Educación Popular, permiten formas otras de abordar la realidad. En consonancia, se encuentran los postulados de las Epistemologías del Sur, propuesta en

la cual la crítica a la razón hegemónica y su impacto en la vida social propicia el entendimiento de las ausencias y la apuesta por las emergencias.

Sobre la Sociología de las Ausencias y la Crítica a la Razón Hegemónica

Para iniciar el abordaje teórico alrededor de la Ecología de Saberes, Boaventura de Sousa Santos (2006) busca identificar otros discursos o narrativas sobre el mundo, partiendo de las siguientes conclusiones:

1. La experiencia social en todo el mundo es mucho más amplia y variada de lo que la tradición científica y filosófica occidental conoce y considera importante.
2. La riqueza social está siendo desperdiciada. De este desperdicio se nutren las ideas que proclaman que no hay alternativa, que la historia llegó a su fin y otras semejantes.
3. Para combatir el desperdicio de la experiencia social, no basta con proponer otro tipo de ciencia social. Es necesario, pues, proponer un modelo diferente de racionalidad.

De esta manera, Santos plantea una crítica al modelo de racionalidad occidental, procurando que aquel cambie las formas de reproducción de la ocultación y descrédito de otros discursos. Para esto propone tres modelos, parte de la razón cosmopolita, que funge como alternativa a la razón indolente, la cual es un modelo de racionalidad que desconoce los procesos desde abajo y de alternativa contra hegemónica en la relación norte/sur. Estos modelos alternativos, entendidos como proyectos sociológicos, aluden a las ausencias, las emergencias y el trabajo de traducción, los cuales tienen como punto de partida que:

1. La comprensión del mundo excede en mucho a la comprensión occidental del mundo.
2. La comprensión del mundo y la forma como ella crea y legitima el poder social tiene mucho que ver con concepciones del tiempo y de la temporalidad.
3. La característica más fundamental de la concepción occidental de la racionalidad es el hecho de, por un lado, contraer el presente y, por otro, expandir el futuro.

- a. La contracción del presente busca transformar este último en un instante de características huidizas que se atrincheran entre el pasado y el futuro y se encarna en la concepción de totalidad.
- b. La concepción lineal del tiempo y la planificación de la historia permitieron expandir el futuro indefinidamente. A más amplio el futuro, más luminosas las expectativas confrontadas con las experiencias del presente.

En torno a la razón cosmopolita, esta tiene como finalidad conocer y valorar la inagotable experiencia social que en ella está; por lo tanto, recurre a la sociología de las ausencias, para expandir el presente, y la sociología de las emergencias para contraer el futuro; las cuales revelan la inmensa diversidad de experiencias sociales, que no pueden ser explicadas por una teoría general. Por su parte, el trabajo de traducción se entiende como procedimiento capaz de producir una inteligibilidad mutua entre las experiencias posibles y disponibles, sin distinguir su identidad.

En tal medida, y atendiendo a lo anterior, la razón cosmopolita es la crítica a la razón indolente expresada en razón metonímica, la cual se reivindica como la única racionalidad y, por consiguiente, no se dedica a descubrir otro tipo de racionalidad y, en caso de hacerlo, lo hace para convertirlas en materia prima para sí misma. Esta razón indolente excluye a los otros saberes no científicos, no filosóficos y no occidentales del debate; durante su hegemonía no hubo alguna reconstrucción del conocimiento, es decir, se hizo manifiesta una resistencia al cambio de rutinas y buscó transformar conocimientos hegemónicos en verdaderos.

En la idea alternativa contra la razón metonímica, Santos propone con la sociología de las ausencias una investigación que intenta demostrar que lo que no existe es producido activamente por la hegemonía como no existente, como una alternativa no creíble a lo existente, y con ello, a lo verdadero. De igual forma, su objetivo empírico representa una ruptura con las ciencias sociales convencionales, pues busca transformar objetos imposibles en posibles y, basados en ello, transformar las ausencias en presencias, centrándose en los fragmentos de experiencia social no socializados por la totalidad metonímica. Bajo esta lógica, hay producción de no existencia siempre que una entidad es descalificada y tornada invisible o descartable de un modo irreversible.

Así, se dan lógicas de producción de no existencia y, con ellas, formas sociales de inexistencia.

*Tabla 2. Lógicas de producción de inexistencias y formas sociales de inexistencia.*²⁰

Lógica de producción de inexistencia.	Formas sociales de inexistencia.
Monocultura del saber y del rigor científico.	Lo ignorante o inculto.
Monocultura del tiempo lineal.	Lo residual o atrasado,
Monocultura de la naturalización de las diferencias.	Lo inferior.
Lógica de escala dominante.	Lo local o particular.
Lógica productivista.	Lo improductivo.

Estas formas sociales de inexistencia son lo que existe bajo formas irreversiblemente descalificadas de existir. En la idea de estas monoculturas, las realidades que estas conforman aparecen como obstáculos frente a las realidades que cuentan como importantes: la científica, lo avanzado, la superior, la global y la productiva. La producción social de estas ausencias desemboca en la substracción del mundo y en la contradicción del presente, por consiguiente, en el desperdicio de la experiencia.

La sociología de las ausencias, entonces, intenta identificar el ámbito de substracción y de esa contradicción del mundo para liberar las ausencias de las relaciones de producción y para que, en esta vía, se hagan presentes como alternativas a las experiencias hegemónicas, que su credibilidad pueda ser discutida y argumentada, y sus relaciones con las experiencias hegemónicas puedan ser motivo de disputa política. En tal sentido, esta sociología no pretende acabar con las categorías expresadas en las formas sociales de inexistencia, sino que ellas dejen de ser atribuidas en función de un solo criterio que no admite ser cuestionado por cualquier otro criterio alternativo.

Así, la sociología de las ausencias tiende a crear una carencia y transformar la falta de experiencia social en desperdicio de la experiencia social. Con ello, crea las condiciones para ampliar el campo de las experiencias en este mundo y en este tiempo; contribuye a ampliar el

²⁰ Cuadro de elaboración propia, no presente en el texto de referencia.

mundo y ampliar el presente, aumentando el campo de las experiencias sociales creíbles existentes y de las posibilidades de experimentación social en el futuro. En la dilatación del presente, todas las experiencias y prácticas que se dan simultáneamente pueden ser consideradas contemporáneas, aunque cada una a su manera.

De tal modo, la sociología de las ausencias es necesariamente transgresiva; es en sí misma una alternativa epistemológica a lo que ha sido desacreditado. Identifica los modos de confrontación de la concepción de totalidad y la razón metonímica que la sustenta, para su superación, poniendo en cuestión cada una de las racionalidades y lógicas o modos de producción de ausencias.

Tabla 3. Cuestiones para la superación de la totalidad y la razón metonímica.

Alternativa de superación.	Formas sociales de existencia.
La ecología de saberes.	Diálogo de saberes.
La ecología de la temporalidad.	Relativización del tiempo lineal y valoración de otras temporalidades.
La ecología de los reconocimientos.	Ecología de diferencias hecha a partir de reconocimientos recíprocos.
La ecología de las trans-escalas.	Desglobalizar lo local.
La ecología de la productividad	Recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción

Para Santos, la ecología de saberes²¹ cuestiona la monocultura del saber y el rigor científico, por medio de la identificación de otros saberes y de otros criterios de rigor, que operan creíblemente en contextos y prácticas sociales declaradas no existentes por la razón metonímica. Además, encuentra la credibilidad contextual como legítima ante el debate de otros saberes, especialmente con el científico, por lo que no hay ignorancia general, ni saber general. Esto se constituye en el objetivo central de la sociología de las ausencias.

²¹ Si bien Santos hace una exposición de cada una de estas ecologías, será menester concentrarnos en las Ecología de Saberes ya que se constituye en un concepto de referencia que sustenta la orientación teórica de este documento.

Del diálogo y la disputa epistemológica entre los diferentes saberes, parte el principio de incompletitud de estos: “Lo que cada saber contribuye a tal diálogo es el modo como orienta una práctica dada en la superación de una cierta ignorancia” (Santos, 2006, p. 79). Esto supone una transformación de las prácticas que, de diferentes formas, ignoran, en otras que, de diferentes formas, saben.

Entonces, la ecología de saberes permite la superación del postulado en el cual los saberes no científicos son alternativos al saber científico, ya que esta idea supone una relación de subalternidad; así cobra completa relevancia el rigor contextual en el momento del diálogo de saberes. Para tal fin, la ecología de saberes (Santos, 2006) se basa en lo siguiente:

1. La identificación de contextos y prácticas donde opera el saber y el modo como opera la situación problemática.
2. La identificación del modo de superar la ignorancia.
3. La identificación de modo como se expresa el saber aplicado.

El diálogo de saberes, la relativización del tiempo lineal y valoración de otras temporalidades, la ecología de diferencias hecha a partir de reconocimientos recíprocos, la desglobalización de lo local y la recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción suponen, para la sociología de las ausencias, el principio de constitución de una racionalidad otra, que permite la superación de deudas históricas con culturas invisibilizadas.

Hacia el Diálogo de Saberes

Del diálogo de saberes en relación con el concepto de dialogicidad de Freire (1970), como fue expuesto anteriormente, podría deducirse que posibilita el encuentro de sujetos en la praxis y la reflexión, de la puesta en común de la palabra activa y reflexiva que conjuga los saberes de los sujetos; esto es la puesta en diálogo de las distintas experiencias presentes en los sujetos, en contextos de alteridad y reconocimiento mutuo. Por su parte, y en consonancia, Orlando Fals Borda expresa que el diálogo de saberes se constituye en método de construcción de conocimiento colectivo al integrar las diversas racionalidades; poniendo la racionalidad académica, presente en

universidades y otros centros de producción de conocimiento científico, y la racionalidad empírica, presente en las comunidades locales y grupos culturales, en el terreno del diálogo, porque el saber también implica organizarse para la acción (Borda, 1985).

Asimismo, el diálogo de saberes conlleva a un debate mucho más profundo, pues este, como lo expone Castro-Gómez, es “la posibilidad de que diferentes formas culturales de conocimiento puedan convivir en el mismo espacio universitario” (Castro-Gómez, 2007. P. 87); no obstante, la referencia expuesta desde el autor es, en sí misma, una apuesta por poner en diálogo las cosmovisiones de la ciencia formal con la de los grupos culturales en el campo universitario. Su consigna hace una invitación formal a la descolonización de las universidades en el favorecimiento de la transdisciplinariedad, o integración de los opuestos epistémicos, y el favorecimiento de la transculturalidad, o articulación con los conocimientos excluidos por las epistemes occidentales. (Castro-Gómez, 2007). Por su parte, Boaventura de Sousa Santos (2006), se piensa el diálogo de saberes como la posibilidad de la disputa epistemológica de distintos saberes, que conlleva a la superación de distintas ignorancias y, con ello, de ciertas racionalidades que totalizan la realidad social.

Hablar, entonces, del diálogo de saberes como algo acabado y uniforme es en sí mismo una contradicción a lo que promulga; sin embargo, implica el direccionamiento de una serie de apuestas éticas y políticas, que desembocan en acciones reflexivas para la superación de inexistencias y desigualdades en contextos, tiempos y espacios diferenciados.

La Investigación y el Saber

Entrando ahora en el campo del objeto del ejercicio investigativo que motiva esta reflexión, es importante el acercamiento al concepto de *investigación dialógica*, ya que es en este en el cual estará amparado el sustento conceptual para la reflexión empírica. Quisiera iniciar expresando el por qué hablar de investigación dialógica, para luego vincularla con la Educación Popular y la Ecología de Saberes, y la incidencia de ambas en los procesos comunitarios.

La investigación, como ejercicio de indagación de la realidad, ha sido históricamente el medio por el cual la academia y la ciencia han construido su conocimiento y, con ello, el sin fin de producción intelectual en innumerables temáticas, disciplinas y focos del saber. Del desarrollo histórico de las disciplinas surgieron múltiples construcciones paradigmáticas, enfoques metodológicos, tipos de investigación y técnicas, instrumentos y herramientas que favorecieron la amalgama cognoscitiva de la humanidad; sin embargo, en las Ciencias Sociales, aunque más recientes respecto a las Ciencias Naturales y Exactas, y sus métodos de estudio ampliamente aceptados, la discusión teórica presenta formas diversas de acercarse a la realidad, vinculadas con tradiciones cuantitativas y cualitativas (Vasilachis, 2006; Rico y otros, 2006; Galeano, 2004; Krause, 1995).

Estas tradiciones, presentes en las Ciencias Sociales, son las que se pretende poner en consideración en este apartado, ya que, desde su concepción, quien se acerca al conocimiento es el investigador social académico, quien, con su experiencia e intereses, indaga en la realidad para conocerla. Sin embargo, este interés es algo innato en el humano, por lo que eximir a otras cosmovisiones del mundo resulta una contradicción, una apología de la hegemonía del conocimiento académico-científico frente a lo que otros (Freire, 1970; Barbero, 1987; Santos, 2009) han denominado “saber popular”.

Es por esto por lo que pensar la investigación dialógica como parte de la investigación social, es también reconocer en el otro la potencia de construir conjuntamente el conocimiento. Como lo expresa Ghiso (2013a):

La investigación dialógica requiere formar y refundamentar metodológicamente el preguntar, describir, relatar, escuchar, opinar, interpretar y comprender. La orientación dialógica busca el conocimiento en la interacción (conflictiva y tensionante) de los sujetos, reconociendo que los procesos de interpretar y dar sentido a la realidad requieren del reconocimiento y del diálogo entre inteligencias culturales y conciencias prácticas.

Es en la intersubjetividad y en la interacción con el entorno que se forma, desarrolla y afianza la capacidad de reflexión y autorreflexión crítica. A este proceso de construcción de conocimiento basado en la comunicación y el diálogo lo denominaremos investigación dialógica. (Pág. 118)

Así, presentar la investigación en el campo de la interconexión de saberes posibilita la consolidación de un ethos que trasciende la exclusividad del conocimiento en la institución científica, propiciando, con ello, otros escenarios para la construcción del conocimiento.

La Investigación Comprometida

La investigación dialógica, en el marco de la Educación Popular, lleva al ser humano a un punto de poner el diálogo en acciones concretas, que reflejen mecanismos conscientes, y en la lógica del amor, la humildad, la fe, la esperanza, la confianza y el pensamiento crítico. En esta misma vía, donde se conjugan la racionalidad y el sentir, se expresa lo que Fals Borda denominaba ser “sentipensante”; es decir, el vínculo constante entre la capacidad racional-técnica con sus implicaciones ético-políticas (Herrera y López, 2013).

La investigación dialógica implica una apuesta por el reconocimiento de los saberes de los pueblos, de sus formas de entender el mundo y, con ello, de las acciones que se emprenden para transformarlo. Al respecto, Fals Borda plantea que,

- El problema de la relación entre el pensar y el ser –la sensación y lo físico- se resuelve por la observación de lo material que es externo a nosotros e independiente de nuestra conciencia; y lo material incluye no sólo lo constatable de la naturaleza sino también las condiciones fundamentales, primarias, de la existencia humana.
- El problema de la formación y reducción del conocimiento no se resuelve diferenciando los fenómenos de las cosas en sí, sino planteando la diferencia entre lo que es conocido y lo que todavía no se conoce. Todo conocimiento es inacabado y variable y queda sujeto, por lo mismo, al razonamiento dialéctico; nace de la ignorancia, en un esfuerzo por reducirla y llegar a ser más completo y exacto.
- El problema de la relación entre el pensar y el actuar se resuelve reconociendo una actividad real de las cosas a la cual sólo se adviene por la práctica que, en este sentido, es anterior a la reflexión, allí se demuestra la verdad objetiva, que es la materia en movimiento.
- El problema de la relación entre forma y contenido se resuelve planteando la posibilidad de superar su indiferencia por la práctica y no sólo por el comportamiento intuitivo o contemplativo; toda cosa

se da como un complejo inextricable de forma y contenido, de allí que la teoría no pueda separarse de la práctica, ni el sujeto del objeto. (Herrera & López, 2013, p.215)

Ante la descripción expuesta por Fals Borda, y retomada por los autores, cabe resaltar el llamado que se le hace al investigador social, quien inicialmente encuentra refugio en el método de las llamadas "ciencias duras", inculcando la objetividad y la neutralidad frente a lo observado e indagado, buscando generar argumentos explicativos de la realidad por medio de leyes universales. Cambiar esta concepción es su reto, para que sea quien aporte, desde sus conocimientos, a la acción reflexiva de las condiciones de existencia de los pueblos, tomando postura, alejándose de la neutralidad valorativa y los supuestos de validez como observadores ajenos al mundo que indagan.

El científico comprometido nace cuando, de la observación de los fenómenos de la cotidianidad y la realidad, le surgen preguntas, inquietudes y cuestiones sobre lo que ve y vive; poniéndola en diálogo con preguntas, inquietudes y cuestiones surgidas en la base del saber popular, de la experiencia comunitaria y los procesos de acción colectiva. Esta es una preocupación, de igual manera, por lo acontecido, por los hechos del pasado y lo que configura la experiencia intra y extrasensorial del sujeto. Lo anterior implica una preocupación por la forma en la que el investigador se inscribe con lo que observa y vive; es en sí misma, una preocupación por cómo se ve afectado en su corporalidad y racionalidad.

No obstante, resulta plenamente incongruente pensar que solo quien se inscribe en la tradición científica pueda ser llamado investigador; esta es una categoría en la que caben todos aquellos a quienes su condición de existencia le sea motivo de pregunta, de cuestionamiento y de diálogo con el mundo; elevando su comprensión hacia todo aquel que, bajo la premisa de la igualdad, quiera pensar críticamente el mundo que habita y lo habita.

Para finalizar este acercamiento conceptual, quisiera plantear que si bien la discusión al respecto es algo que ha avanzado, no se encuentra finalizada; por lo que todo aporte a la misma será base para la construcción de un conocimiento que reconozca el diálogo como medio para el alcance de fines comunes, aquellos donde las hegemonías del pensamiento, del conocimiento y del saber sean igualmente sometidas a crítica.

Comunidades de Conocimiento en Contextos Dialógicos

Comprender el debate alrededor de las comunidades de conocimiento implica un acercamiento a la concepción sobre la apropiación social de este, la cual, a su vez, se vincula con la idea de democratización y estrategias para su gestión; esto constituye sociedades de conocimiento, entendidas estas como:

[...] sociedades con capacidad para generar conocimiento sobre su realidad y su entorno, y con capacidad para utilizar dicho conocimiento en el proceso de concebir, forjar y construir su futuro. Es decir, de utilizarlo en el proceso permanente de construcción de la sociedad, a través del desarrollo, transformación permanente y consolidación de sus principales instituciones sociales. (Chaparro, 2003, pág.1)

Sin embargo, ante las múltiples exigencias que esta era tecnológica trae, se hace necesario que el conocimiento sea co-construido, es decir, que se rompa la verticalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, con ello, las relaciones de dominación que la educación bancaria expone (Santos, 2009; Freire, 1970).

En esta lógica se entiende que el compromiso en la construcción de conocimiento, en tanto este sea producto del ejercicio dialógico, está en manos de quienes protagonizan la acción; así lo plantea Colmenares (2012):

[...] el conocimiento y la acción se entretajan en los intersticios de una realidad cotidiana, compleja y dialéctica, para dar oportunidad a la travesía que permita a los protagonistas comprometidos reflexionar sobre los diferentes procesos, acciones, estrategias y actividades involucrados en la problemática que decidan indagar, y, juntos, conformar propuestas viables para aportar soluciones transformadoras, emancipadoras e innovadoras. (pág. 110)

De allí que todo proceso de construcción del conocimiento deba velar por que los sujetos (individuales y colectivos) construyan su capacidad de acción, que permita y posibilite el cambio y la transformación en una realidad dinámica (Chaparro, 2003. pág. 1). Es por esto por lo que se

plantea que el conocimiento, cuando es reflexivo, tiene capacidad de acción y propende por la transformación y la emancipación.

Al respecto, Ferrada y otros (2014) expresan que la acción de “hacer simultáneos los procesos de producir el conocimiento, su enseñanza y su aprendizaje, con lo cual se rompe la estratificación social de configuración simbólica y las posiciones de poder entre ellos, nivelando así, las posiciones epistemológicas entre unos y otro” (pág. 39), es un ejercicio de reciprocidad gnoseológica.

Entonces, una comunidad de conocimiento se constituye cuando, por medio del ejercicio de la reciprocidad gnoseológica, en el compromiso con la acción reflexiva por parte de los sujetos, el conocimiento es resultado de una construcción consciente que interseca la acción de enseñar y aprender como dos partes de la interacción con la realidad dinámica y cambiante; cualidades presentes en igual medida en los sujetos que la componen.

Capítulo 5

El Tejido. Resultados y Discusión



Como resultado del tejer, desde el hilo y los hilvanes, se presenta lo tejido. Este apartado sintetiza el objetivo que direccionó el ejercicio: comprender cómo se constituyen las comunidades de conocimiento, producto de la interacción universidad-barrio en procesos de investigación, a

partir del diálogo de saberes entre miembros del grupo Tejiendo Territorios de la UdeA y las comunidades de los barrios de la alta montaña de la comuna 3, Manrique. La base que dirigió esta reflexión fue que la interacción entre la universidad y el barrio, como expresión de lo común, constituye una comunidad. Sin embargo, es necesario decir que esta concepción de comunidad tiene una serie de implicaciones éticas y políticas que se condensan en la idea de la praxis comprometida, así como en formas de seguir reivindicando utopías y mundos posibles. Es aquí donde la idea de comunidad integra la multiplicidad de saberes.

Comunidad, entonces, no es el escenario escindido donde confluyen dos formas distintas de ser y hacer, sino que se configura como la posibilidad activa de construir desde las múltiples miradas y los abordajes plurales de la realidad; es allí donde las experiencias de existencia en los territorios, que han llegado a integrar elementos asociados con disciplinas y formas de habitar, se unen en la acción para la transformación. Encontramos con esto que el habitar puede ser entendido no solo desde el punto de vista del morar, sino del permanecer en un territorio, donde se ven reflejadas apuestas conjuntas por la comprensión, interpretación, acción y reflexión en función de las condiciones de existencia situadas, contextualizadas. Es por esto por lo que la comunidad no puede ser entendida sin su vínculo directo con el contexto en el cual se integra, ya que es la expresión viva de los sujetos que la componen, de sus intereses, apuestas, luchas y formas de hacer y ser.

Habiendo atendido esto, responder por el cómo se da esta expresión de comunidad conlleva la puesta en marcha de la manifestación de las condiciones de existencia a las que Boaventura de Sousa Santos nos motiva para, con ello, propiciar la superación de las desigualdades y las inexistencias que históricamente se han hecho presentes.

Tabla 4. Inexistencias y Existencias.

Formas sociales de inexistencia	Formas sociales de existencia
<i>Lo ignorante o inculto.</i>	<i>Diálogo de saberes.</i>
El barrio y sus pobladores como ignorantes y sin procesos de indagación y comprensión de	El saber producto del diálogo entre partes que ponen sus conocimientos y formas en función

<p>su realidad propia, frente a la academia con formas establecidas para conocer la realidad.</p>	<p>de causas comunes: saber desde el hacer, hacer desde el saber.</p>
<p><i>Lo residual o atrasado.</i> Las historias de barrio como anécdotas inconexas a la ciudad; los procesos educativos no hegemónicos como acciones momentáneas y descontextualizadas; y las acciones y formas de lo organizativo y comunitario como sublevación al desarrollo.</p>	<p><i>Relativización del tiempo lineal y valoración de otras temporalidades.</i> Las memorias como formas de aprehender la realidad y los procesos de transmisión de conocimiento, propios en la comprensión de una realidad histórica, cultural, situada y en contexto; procesos que configuran formas de educación social susceptibles de replicarse en diversos contextos, producto de la experiencia social. En otras palabras, como saber propio.</p>
<p><i>Lo inferior.</i> El ver los procesos académicos y comunitarios como hechos aislados que no puedan ser puestos en común. La incapacidad de vincular apuestas comunes. Y el investigador académico y científico como único capaz de producir conocimiento.</p>	<p><i>Ecología de diferencias hecha a partir de reconocimientos recíprocos.</i> Las formas en las que las comunidades y los actores sociales entienden y defienden sus formas de habitar, en comunión con los aportes técnicos construidos con la academia, constituyen un escenario de conjugación de racionalidades, escalando formas de persistir ante la desigualdad.</p>
<p><i>Lo local o particular.</i> La idea de periferia y las luchas populares como formas aisladas de construcción de lo social y el conocimiento que de él deviene.</p>	<p><i>Desglobalizar lo local.</i> La reivindicación del papel político y social que hay en el conocimiento, haciéndolo sensible a las dinámicas de acción para la transformación. La apuesta educativo – pedagógica emergente en esta reivindicación.</p>
<p><i>Lo improductivo.</i> El ver a la academia como falta de recursos de acción social comunitaria, y el no reconocimiento, desde la academia, de las</p>	<p><i>Recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción.</i> La construcción de instrumentos, herramientas e insumos que integren los múltiples saberes y</p>

formas de producir conocimiento legítimo frente a las realidades por parte de los grupos barriales y comunitarios.	formas de acción en expresiones colectivas de hacer y ser. La investigación como mecanismo de producción de conocimiento, susceptible de impactar y agenciar escenarios de acción.
--	--

Como se expresa en la anterior tabla, transformar la expresión social de las inexistencias en la relación universidad-barrio, implica dejar fluir una inmensa creatividad para no incurrir en exacerbaciones de las brechas de desigualdad; es decir, recurrir a todas las formas posibles de atención a ellas, que permitan eliminar, cada vez más, las inexistencias. Esto en sí, implica un innegable compromiso de las partes por mantenerse firmes ante la idea de potenciar las existencias. Por su parte, al apelar a dicha creatividad, se hace prudente entrar en el esquema de acción-reflexión que Freire nos propone para, así, no incurrir en verbalismos y palabrerías faltos de acción, o en activismos faltos de reflexión. El llamado está, en consecuencia, en hacer cada vez más explícitas las acciones que permitan co-construir relatos sobre la realidad, que integren la multiplicidad de voces que en ella confluyen; y que, posteriormente, permitan trascenderlos a través de expresiones tácitas de la praxis y que desemboque en nuevas realidades, que enaltezcan la acción colectiva como mecanismo de existencia social, histórica, cultural, ética y política.

Desde esta posición, el ejercicio de tejer permitió observar algunos elementos que se condensan en función de lo sistematizado:

- a) El conocimiento es una producción histórica, cultural, subjetiva e interpretativa de las realidades.
- b) La apuesta por el diálogo de saberes en la investigación.
- c) La investigación es una práctica histórica, ética y política en el alcance de sociedades dignas.
- d) La investigación como proceso educativo.
- e) El protagonismo de los actores sociales en la construcción de la realidad colectiva y las realidades particulares.
- f) El reto que implica la reflexividad y la complejidad en la interacción de las racionalidades.

- g) La apuesta por el reconocimiento de las múltiples voces en la praxis social, desde la experiencia del vínculo universidad-comunidad.
- h) Las implicaciones educativo-pedagógicas de los límites académico-comunitario.

Entraré, entonces, a desarrollar cada uno de estos elementos, aludiendo a la experiencia como forma de representación de ellos:

El Conocimiento como Producción Histórica, Cultural y Política

Partir de esta afirmación podría ser algo imprudente si no se alcanzan algunos acuerdos: el primero es que para que el conocimiento sea histórico, es necesario asumir como propia la idea en la que todos los productores de conocimiento tienen un papel relevante y fundamental en la historia; esto es, visibilizar a aquellos sujetos que, por diversas razones, fueron excluidos de los relatos hegemónicos. Es este el caso del relato imperante de la historia de Medellín, y con ella, las realidades que los pobladores de la alta montaña vivieron y asumieron en función de la historia.

[...] que sigamos como vamos, antes quizá mucho más, mejorando el barrio, tanto en educación, en deporte, en todo lo que se pueda; que sea para beneficio bien de la comunidad. Que la gente mañana, pasado mañana; nuestros hijos, nuestros nietos, puedan decir:

-Este barrio lo fundaron mis abuelos, y mire cómo estamos- [...]. (fragmento de entrevista video Hilando barrio, 2016)

Esta es quizás una de las formas más sencillas en la que se puede expresar; en ella se deja ver el anhelo por el reconocimiento del pasado en función de lo presente, proyectado al futuro. El anhelo de un viejo que, con tesón, forjó la posibilidad de existencia en condiciones menos precarias y desiguales, desde la solidaridad y el altruismo. Él estaba pensando en las otras generaciones, en aquellas que podrían gozar de los privilegios que, a ellos, los viejos, les fueron negados. Es justo ahí donde el conocimiento como producción histórica, es relevante, ya que permite entender que aquellas apuestas por la constitución de un barrio, de un territorio, eran a su vez la constitución de un proyecto de vida en condiciones dignas, donde los padecimientos fueran los menos posibles. Fue ahí, en las acciones afirmativas de la educación, el deporte, la cultura, y demás por lo que se luchó, que se instauraron formas de resistencia a la exclusión y formas de persistencia en el estar,

ante un sistema que no reconocía el potencial civilizatorio, cívico y ciudadano; el potencial como agente constructor de realidad y constructor de ciudad; una que va más allá de sus calles, que está hecha con sudor y lágrimas para garantizar la vida.

La orientación política del conocimiento, como producción histórica, implica la reivindicación de todas aquellas expresiones de la vecindad, del convite, la olla y el sancocho como estructurantes de un ethos colectivo, que encuentra en la solidaridad una forma de expresarse, agenciarse y posibilitar cambios. Fue en la organización comunitaria, desde la satisfacción de necesidades comunes, que lo político cobró sentido para la construcción de lo público, la consolidación del cuidado como eje transversal de toda relación humana y la puesta en marcha de un modelo democrático donde la vida digna era la consigna.

El segundo acuerdo implica ver que toda acción colectiva trae consigo una apuesta educativa y formativa. Esto se constituye, a su vez, en un proyecto pedagógico, ya que busca instituir ese aprendizaje y conocimiento colectivo y colectivizado, no solo en las nuevas generaciones, sino en las distintas formas de socialización desde la acción; es decir, en cada una de las formas colectivas: el juego en la cancha, el parche con amigos, la visita al vecino, la ida a la iglesia, el ir a la gimnasia: el estar con otros. Es una educación que construye su propio currículo en función del contexto. Fue así por lo que, el barrio y sus pobladores, adquirieron una connotación muy diferente a la instaurada desde la hegemonía: el barrio se convirtió en un maestro para sus propios pobladores, para sus habitantes y visitantes. El barrio se constituyó aquí como un agente histórico en la educación de la ciudad misma.

A partir de esta misma idea del barrio como agente educativo es que se le puede entender como escuela de cara a la academia y la universidad. Esta idea de la escuela difiere del espacio único e inmutable, que es estático y solo imparte contenidos; misma que se ve relegada desde esta perspectiva ya que, al ser un sujeto histórico, el barrio se consolida como proponente temático en los contenidos contextuales que le son pertinentes a diversos sujetos: todos aprendemos del lugar donde habitamos; en tal sentido, el lugar per sé no determina lo que se va a aprender, sino que es el medio para que lo aprendido responda a acciones específicas de lo que se desea aprender. En sí, el barrio no impone un contenido, sino que muestra la diversidad temática, y el sujeto individual y

colectivo aprehende para sí lo que considere en función de sus intereses. Aquí, nuevamente se encuentra la dimensión política que tiene el conocimiento como producción histórica y cultural.

En cuanto a la idea en la que el barrio se vuelve escuela para la academia y la universidad, es necesario aclarar que esto solo es posible cuando hay una disposición real y comprometida de las dos expresiones de racionalidad para encontrarse y dialogar. Es decir, si el interés de una de las partes no está en poner el diálogo como medio, no se podrá gestar un proceso educativo y, con ello, pedagógico. El barrio tiene la tarea de recordarle a la universidad su vocación social cuando esta se aleja de aquel; de igual manera, la universidad y la academia tienen la tarea de recordarle al barrio y sus pobladores que ella está allí, presta para apoyar en la co-construcción de la realidad. Es esta relación dialógica la que permite instaurar la idea de la comunidad de conocimiento, puesto que la voluntad del mutuo reconocimiento permite gestar acciones conjuntas.

Como se logró ver entre el periodo 2010 y 2016, el barrio sirvió como aula de la universidad, ya que permitió que diversos profesionales adquirieran el sentido social que esta profesa, al poner sus intereses investigativos y formativos en función de entender, comprender, interpretar, reflexionar y atender situaciones, hechos y fenómenos de la vida común puesta en el regazo del barrio y sus dinámicas. Esta es una apuesta en la que se dejó ver que hubo voluntades diversas para la cooperación y la colaboración interinstitucional (el barrio como institución) e integradora de conocimientos. De igual manera, esta relación se constituyó en el marco de una reciprocidad que posibilitó devolverle al barrio todo lo aprendido y aprehendido, en forma de elementos que les permiten a sus habitantes narrarse, nombrarse y mostrarse ante el sistema hegemónico que, aún hoy, intenta invisibilizar su acción.

El Diálogo en el Centro de la Investigación

El diálogo se materializa en la consolidación de proyectos conjuntos, en los que el aporte de ambas racionalidades es puesto al servicio de intereses comunes, en la búsqueda de procesos de reconocimiento social y exigibilidad de derechos; intereses que, en este caso, son auspiciados por causas académicas que soportan el accionar comunitario en la idea de legitimación de saberes otros. Es así como, en relación con los procesos educativos, la experiencia dialógica entre las

racionalidades permite la transformación de prácticas e imaginarios en ambos lados: por una parte, el ver la institución académica como un aliado en la consolidación de proyectos sociales comunitarios, que les permitan a los habitantes contar con herramientas en la vía del derecho a habitar y existir en la ciudad; por otra parte, el reconocer que las comunidades barriales y sus experiencias de poblamiento dan cuenta de procesos cohesivos en los que la vida es puesta en cuestión, sus formas y escenarios son objetos analíticos para la acción, ya que al poner a disposición distintas apuestas ético-políticas en el relacionamiento con las comunidades barriales, la academia le apuesta a generar un encuentro otro que no legitime la desigualdad estructurada desde el academicismo y el egocentrismo científico.

En esta medida, y en relación a expresiones educativas, las apuestas de formación no se centran en modelos estandarizados para los que se dispone de currículos establecidos, sino que la construcción pedagógica se centra en el reconocimiento del saber y la experiencia como formadora; así, se desdibuja la necesidad de preservar figuras de autoridad en relaciones de poder, como docente-estudiante; en vez de ello, se pone el conocimiento al servicio de causas conjuntas que, finalmente, direccionan el accionar educativo hacia la consolidación de proyectos no hegemónicos, que puedan ser replicados en contextos, cuyas características constitutivas puedan ser visibles y semejantes. De esta manera, la idea de una educación totalizadora y adiestradora se transforma en la razón de una pedagogía sensible a las realidades, consciente de las necesidades y dispuesta a la acción; en otras palabras, una Educación Popular.

Si bien los proyectos de referencia no tuvieron esta intencionalidad expuesta de manera explícita, sus apuestas metodológicas, éticas y políticas dan cuenta de un proceso de Educación Popular, orientado por el ejercicio de memoria como excusa para la concreción de proyectos de acción, apoyados tanto en acciones colectivas como en sustentos que, basados en modelos y métodos científicos, se dirigieron hacia un mismo fin. Esto evidencia que la construcción dialógica de la interacción entre la racionalidad académica y la empírica/popular, con marcado interés colaborativo, constituye una fuente de conocimiento en la que los distintos actores son sujetos activos para la consolidación de proyectos de sociedad.

Es este último elemento el que permite presentar el diálogo de saberes, en contextos urbanos, como una herramienta de acción sociopolítica para la transformación y la emancipación, tal como lo promulga la Educación Popular, en tanto el centro de su acción es la interacción horizontal entre formas distintas de ser y hacerse dentro de la ciudad; lo que opera poniendo múltiples expresiones del habitar al servicio de la colectividad y generando procesos de civismo, ciudadanía y civilismo, contruidos desde las bases sociales: los barrios y sus comunidades. Estas ideas de civismo, ciudadanía y civilismo no pueden ser otras que las acordadas de manera reflexiva desde la acción misma del diálogo, viéndose este como un mecanismo de acción política.

El diálogo, en tanto horizontal, permite acciones colectivas donde las exclusividades no son materia de la desigualdad, sino, por el contrario, formas de la diversidad en relación con la construcción de identidades particulares y colectivas; es aquí cuando el diálogo y la acción de la palabra, puesta al servicio de lo común, pueden ser potenciales herramientas para la construcción de sociedades diversas que coexistan y cooperen entre ellas.

La Investigación como Práctica Histórica, Ética y Política

Desde el principio de este informe se planteó la investigación como herramienta para la construcción de conocimiento; sin embargo, al tomar el apellido de lo dialógico adhiere para sí una apuesta histórica, ética y política. La investigación dialógica reconoce en el/la otro/a prácticas de producción de conocimiento que parten del diálogo de saberes. Al entenderse así, la investigación trae consigo una perspectiva histórica, ya que esta solo es posible en tanto hay una acumulación reflexiva y crítica del conocimiento, que permite el acercamiento desde lo metodológico y lo epistemológico a las formas de la realidad social y ambiental; es decir que la investigación no está desprovista de análisis y reflexiones sobre sí misma, sino que, por el contrario, está completamente constituida de un acervo de conocimiento acumulado y debatido desde la diversidad de miradas. No obstante, esta investigación dialógica debe expresar coherencia metódica para que las dimensiones política y ética emerjan.

Es esta idea de coherencia la que diferencia a la investigación tradicionalista o cientificista de su homónima dialógica, ya que esta última se sirve del conocimiento histórico (anteriormente

abordado) para encontrar orientaciones metódicas que le aporten no solo herramientas y técnicas para la ejecución, sino apuestas éticas y políticas para su quehacer. Este es el caso de las que se retoman de los proyectos analizados: la etnografía de la memoria, las cartografías, el enfoque diferencial, el enfoque psicosocial y la IAP, puesto que se ponen de manifiesto como apuestas ético-políticas en el entendimiento del proceso de investigación. En ellas hay una manifiesta intención e interés por la atención de situaciones de inexistencia y, con ello, de proponer procesos en los que el sujeto (individual y colectivo) permita la expresión de su subjetividad y pueda presentarse sin las ataduras de la exclusión.

Por otra parte, el ejercicio mismo de la sistematización entra en este grupo de métodos y enfoques metodológicos que se gestan dentro de la coherencia con la forma dialógica de la investigación, pues permite recabar en la experiencia, y analizar los procesos, las formas, las motivaciones y los intereses que cualquier ejercicio de indagación comprometida pueda tener, reflexionando, con ello, sobre cuáles fueron esos aprendizajes del proceso, cómo se expresó la apuesta ética y política, qué aspectos pudieron ser susceptibles de mejoría, cómo es posible gestar otras formas de trabajo y acción desde lo aprendido, cómo incentivar e impactar en otros escenarios, espacios, territorios y sujetos. En consecuencia, reflexionar sobre la experiencia, y hacer un ejercicio de sistematización de esta, se adhiere a las apuestas que trascienden la comprensión y se enmarcan en la acción reflexiva sobre la realidad y las realidades particulares y subjetivas que el conocimiento histórico trae consigo.

Como se pudo ver, tanto el abordar sistemáticamente las experiencias de investigación, analizando su relación y coherencia con los grupos humanos que componen, construyen y constituyen los barrios, como reflexionar sobre la diversidad de saberes y conocimientos derivados del diálogo entre distintas racionalidades, tiene una implicación ética en el fomento de sociedades posibles, guiadas por sueños utópicos de emancipación y liberación de la desigualdad y la exclusión.

De igual manera, el componente ético se hace manifiesto cuando las voluntades por mantenerse y permanecer con diversidad de acciones en los territorios se vuelven una excusa para gestar nuevas propuestas. Para la experiencia referida, el estar presente por alrededor de una década

con los proyectos suscitados²², permitió dar cuenta del interés por construir colectivamente; asimismo, de la voluntad por generar productos de diversa índole, con distintas expresiones narrativas que les fueran cercanas a los pobladores barriales.

El Doble Sentido: la Investigación como Proceso Educativo

Este proceso de sistematización de experiencias, vinculado con el análisis de los proyectos de referencia, me lleva a determinar que la investigación cumple con el doble propósito de aportar a la construcción del conocimiento, desde la indagación de situaciones concretas, y de ser un proceso educativo de enseñanza - aprendizaje, enmarcado en la educación social, la cual, además, tiene un carácter crítico y emancipatorio por su capacidad de compromiso con lo que se desea indagar y las prácticas que esto conlleva.

Sobre la primera idea, es evidente que los procesos de investigación aportan a la construcción del conocimiento desde la indagación de situaciones concretas; sin embargo, y como ya se expuso anteriormente, sus implicaciones históricas, políticas y éticas son las que determinan el para qué de su finalidad. Cuando la investigación rompe su intencionalidad dialógica imposibilita trascender en el conocimiento que pueda ser puesto al servicio de las necesidades sociales particulares y conjuntas; con esto, los procesos educativos se configuran como formas instruccionales de contenidos desprovistos de contextos a los que se pueda aplicar, despolitizando el quehacer de la pedagogía crítica. Por otra parte, cuando la conjugación de voluntades entre racionalidades potencia el quehacer de la investigación, es posible adentrarse en formas educativas donde las acciones pedagógicas sean contextualizadas y situadas, aportando no solo a procesos formativos, sino a transformaciones evidenciables en el tiempo.

Con respecto a la segunda idea, en la que la investigación tiene el propósito de ser un proceso educativo de enseñanza – aprendizaje en el marco de la educación social, y atendiendo a la capacidad educativa que el barrio tiene, es posible afirmar que la investigación se constituye como proceso de enseñanza para quienes la ejecutan, y se tiene la obligación ética y política de

²² Además del tiempo posterior no analizado para este informe, donde se gestaron nuevos proyectos y procesos de intervención en los barrios de la comuna 3, juntamente con sus pobladores.

aprehender de quienes la reciben; de esta manera, se asegura su carácter histórico. La dupla enseñanza-aprendizaje constituye, en fin, un proceso de socialización donde los sujetos que en ella interactúan son enseñantes y aprendices a la vez: el académico aprende del poblador barrial y viceversa. Así, la investigación se vuelve una herramienta pedagógica que le permite a los actores sociales, comprometidos con su realidad, conocer y construir conocimiento.

Siendo este el caso de la relación gestada entre los pobladores de los barrios analizados de la comuna 3 y los integrantes de Tejiendo Territorios, se tuvo la facultad de ser enseñantes y aprendices desde la mutualidad, bajo la consigna del diálogo de saberes. En este sentido, la universidad y el barrio estuvieron en un constante proceso de reconocerse para auto conocerse, lo que implicó una reflexión continua, como si de una danza entre ellos se tratase. Es este escenario, donde la danza se efectuó, que la investigación como proceso educativo se expresó, ya que las condiciones estaban prestas en la idea de construcción de conocimiento, para la transformación de las realidades, y la gestación de consciencias críticas, que propendieran por la emancipación y liberación de las relaciones de exclusión, marginación, incertidumbre y negación social.

Los Actores Sociales como Protagonistas de la Realidad Social

¿Está quien investiga necesariamente desvinculado del territorio y lo comunitario? La idea del investigador como aquella persona que, siendo parte de un grupo humano, se dedica a indagar sobre su realidad, es algo que, en términos de la actualidad, va ligado al acceso a las herramientas y conjuntos de conocimientos vinculados con la academia. Básicamente, en el imaginario está instalado que quienes investigan son formados por facultades e institutos que modelan personas con técnicas, métodos y enfoques sobre una u otra forma de conocer algo. Sin embargo, en términos de lo social, cuando el conocimiento atraviesa la necesidad de reivindicar la vida misma y la existencia en ella, la investigación, la indagación de lo real, se vuelve necesariamente parte de lo urgente por resolver, del ahora, de lo inmediato. Es por esto por lo que la figura del investigador trasciende las fronteras de lo académico y lo no académico, para volverse hacia la necesidad de crear escenarios donde la investigación tenga implicaciones prácticas; para, así, romper con la academia como un privilegio de la que pocos pueden gozar.

Podría, entonces, producto de la necesidad por conocer la realidad, proponerse a tres tipos de personas en calidad de investigadores: a) quienes investigan la realidad propia y ajena desde el método que la academia propone, o “investigador académico”, que no necesariamente se vincula ética y políticamente con el contexto que investiga; b) quienes investigan la realidad propia y ajena, desde la necesidad de resolver sin las herramientas académicas, pero que se encuentran comprometidos con generar acciones que posibiliten cambios, o “investigador no académico”; c) quienes, teniendo preguntas e intereses por la realidad propia y ajena, encuentran en el método académico y los saberes propios y colectivos el espacio para investigar desde la acción y resolver las necesidades, asumiendo compromisos ético-políticos con los contextos que investiga. A esta última figura me referiré como investigador birracional.

A esta idea de la doble racionalidad conjugada en el interés de investigar, se le puede sumar el vínculo que se tenga con cierto territorio; es decir, no basta con querer indagar para transformar si no se tiene dónde poner en acción todo ese interés. Es esta idea de lo territorial la que hace que la investigación birracional cobre sentido, pues tanto la investigación meramente académica como la no académica sirven a intereses individuales o exclusivos: una para la producción del conocimiento científico, y la otra para la resolución de problemas inmediatos, de corto o mediano plazo. Es la conjugación de ambos intereses la que le permitirá al investigador cambiar esa temporalidad por la posibilidad de construcción de alternativas que satisfagan las necesidades inmediatas y logren prever las futuras. El llamado está, entonces, en hacer que distintas personas se vinculen con la idea de la birracionalidad, o de la integración de racionalidades, pues con este vínculo el sujeto adquiere un puesto de importancia y protagonismo en la constitución de comunidades de conocimiento.

Para ilustrar esta idea, me serviré de un grupo de personas y organizaciones que encontraron, tanto en el saber académico como en el comunitario, formas de integrar el conocimiento para proponer acciones específicas dentro de los territorios y para los habitantes. Para el caso de la comuna 3, esto se ve expresado principalmente en alianzas para la construcción de informes, caracterizaciones y diagnósticos comunitarios, y la participación en escenarios colectivos y de ciudad, donde sus preocupaciones son expuestas, proponiendo acciones concretas de atención a necesidades colectivas. Son ellas, la Corporación Con-vivamos, la Asociación de

Población Desplazada Ladera, Vida y Dignidad (ASOLAVIDI), lideresas de la Mesa Municipal de Víctimas, el Colectivo de Memoria Histórica Raíces, entre otros, que se vinculan con la Universidad de Antioquia y otras instituciones para la gestación de investigaciones dialógicas²³.

Los procesos adelantados por las comunidades de la alta montaña de la comuna 3 han potenciado los lazos con organizaciones en torno al alcance de los objetivos comunes, como fue el caso de los barrios María Cano Carambolas, Versalles No 2 y La Cruz, donde, desde el trabajo asociado con las Juntas de Acción Comunal, a partir de su fundación como barrios, ha sido posible la implementación de planes de acción para el mejoramiento de las condiciones de vida de los pobladores que habitan el territorio.

Por otra parte, las organizaciones comunitarias no necesariamente ligada a las juntas locales, también han promovido escenarios de acción donde el trabajo mancomunado entre vecinos potencia el tejido social, este entendido como un conjunto de prácticas comunitarias, vecinales y de organización entre habitantes y pobladores, dentro de un mismo sector o lugar, en pro de la atención de necesidades surgidas en la cotidianidad y el habitar el territorio. Este ha sido el caso de los habitantes de los barrios Bello Oriente, La cruz y La Honda, quienes, desde la implementación de procesos sociales, como grupos juveniles, de adulto mayor, artísticos y de división comunitaria del trabajo, han aportado a la consolidación de lazos societales y de vecindad.

En conclusión, son estos actores sociales los que se constituyeron como sujetos históricos, conscientes de sus realidades, protagonistas del quehacer social, que se instauraron como enseñantes y aprendices en procesos de educación social y, con ello, de Educación Popular, ya que, gracias a su existencia, construyen la historia y la realidad de la ciudad, forjando caminos y acciones visibles en un contexto de exclusiones y hegemonías que invisibilizan.

Consideraciones Finales: Retos, Apuestas y Desafíos

²³ Como lo es el caso de las múltiples alianzas gestadas entre los años de referencia y posteriores, entre estas organizaciones y el Grupo de Investigación Redes y Actores Sociales (RAS), el Instituto de Estudios Políticos (IEP) y el Grupo de Investigación en Intervención Social (GIIS), vinculados a la UdeA.

Para finalizar, quisiera presentar una serie de elementos que constituyen retos, apuestas y desafíos a los que se ve expuesta la relación dialógica de la investigación y la constitución de las comunidades de conocimiento:

El primer elemento es un reto referido a lo que implica la reflexividad y la complejidad en la interacción de las racionalidades. Mantener un proceso reflexivo, continuo y constante en las acciones derivadas de la interacción universidad-comunidad, implica, como lo expuse, un constante reinventarse desde la creatividad; es decir, poner todos los dispositivos posibles al servicio del diálogo para no caer en dogmatismos o imposiciones entre una y otra racionalidad. Dicha capacidad creativa implica hacer las valoraciones de los distintos saberes desde una actitud de revisión, análisis y evaluación de las acciones; en síntesis, de reflexión.

De igual manera, este reto trae consigo la apuesta por producir-se dentro del otro; es decir, encontrar en el/la/lo otro, insumos para hacerse a sí mismo en un constante inter locutar y la sensación de la no quietud, de promover el movimiento, evitando caer en comodidades excesivas que vicien el juicio y nublen la acción; esto es, mantener relaciones complejas entre los diversos actores sociales. Puesto en contexto, el reto se pone en la idea de mantener entornos reflexivos y complejos entre la universidad y las comunidades barriales, permitiendo, con ello, que la comunidad de conocimiento, derivada de esta interacción, se mantenga y sostenga en el tiempo, comprometiéndose con propuestas de interseccionalidad que incluyan, además, el reconocimiento y legitimación de las subjetividades.

El segundo elemento es la apuesta por el reconocimiento de las múltiples voces en la praxis social, desde la experiencia del vínculo universidad-comunidad. Esta no es otra más que por la permanencia del diálogo de saberes, entendiendo que ambas racionalidades se direccionan por intereses y voluntades políticas, las cuales, cuando no están bajo el mismo horizonte de construcción de sentido o en la misma sintonía, romperán todo proceso dialógico. No obstante, más que mantenerlo para cada persona o grupo, es la posibilidad de la seducción de otros para encontrar en el diálogo de saberes un apuesta ética, política y pedagógica. Aquí se entiende que, en el marco de los saberes, también se hacen manifiestas diversas expresiones asociadas con el narrar y simbolizar la realidad, como formas del lenguaje; con ello, es necesario apostar a que esta

diversidad tenga el mismo peso epistémico que otras formas de producción y divulgación, en pro de la democratización del conocimiento.

Entonces, expresiones como la construcción de cartillas, libros de texto y otros manuscritos con un lenguaje común, cercano y ameno para todos los grupos sociales, así como las diversas producciones audiovisuales, artísticas, visuales y plásticas, aportarán a la idea de la democratización del conocimiento, cerrando brechas de exclusión con poblaciones con necesidades de aprendizaje especiales, con altos niveles de analfabetismo o que no tienen los medios para el acceso a la información, entre otras.

Por último, está el desafío existente en las implicaciones educativo-pedagógicas de los límites académico – comunitario. Este desafío pone a la educación y la pedagogía como centro para posibilitar las apuestas y los retos anteriores. Este es el papel crucial que tiene la pedagogía: generar y fortalecer escenarios educativos, donde el diálogo de saberes sea posible, situando su acción a los contextos hacia dónde va dirigido para, con ello, poner en diálogo, por ejemplo, los intereses educativos de los barrios y sus pobladores con los intereses de la escuela; y creando espacios formativos donde se unan sinergias en pro de proyectos sociales justos y dignos. Este desafío pone a la universidad ante un constante afán de revisión para que, desde una mirada crítica, se mire a sí misma y esté a la altura de las demandas sociales; así, habrá apertura de las comunidades a encontrar en la academia y la universidad unos aliados fundamentales en la consolidación de proyectos de sociedad.

Entonces, la investigación dialógica es una herramienta fundamental para la constitución de comunidades de conocimiento. Su integración, permite el acercamiento al diálogo de saberes desde ejercicios donde el compromiso y la coherencia estén presentes, apoyándose y constituyendo escenarios pedagógico-educativos que propendan por la justicia social, la eliminación de las desigualdades y la emergencia de expresiones de existencia social para el alcance de la emancipación. En tal sentido, este ejercicio de sistematización fue un tejido donde la experiencia permitió la construcción dialógica del conocimiento.

Referencias

- Aristizábal B, C. A.; Cárdenas A., O. M. & Rengifo G., C. J. (2018). Desplazamiento, trayectorias y poblamiento urbano. El caso de la comuna 3 Manrique, Medellín, 1970–2010. *Estudios Políticos* (Universidad de Antioquia), 53, pp. <http://doi.org/10.17533/udea.espo.n53>.
- Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Ediciones Gili, Barcelona.
- Bruno-Jofré, R. (2016). Educación popular en América Latina durante la década de los setenta y ochenta: una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos. *Foro de Educación*, 14(20), 429-451. Doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.021>
- Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia*. Siglo XXI.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 79-91. Recuperado de <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- Chancy, E.; Duque, C.; Iral, D.; Lodoño, M.; Londoño, A.; Ospina, S.; Villada, M.; Toro, J. (2016). *Experiencias educativas sobre trabajos de memorias barriales con jóvenes*. Medellín: Centro de estudios de opinión.
- Chaparro, F. (2003). Apropiación social del conocimiento, aprendizaje y capital social. En Simposio Internacional sobre Ciencia y Sociedad.
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Denzin, N.; Lincoln, Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa. Volumen IV. Métodos de recolección y técnicas de análisis*. Barcelona: Gedisa.
- Elboj, C., Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (48), 91-103.
- Ferrada, D., Villena, A., Catriquir, D., Pozo, G., Turra, O., Schilling, C., & Del Pino, M. (2014). Investigación dialógica-kishu kimkelay ta che en educación. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13 (26), 33-50

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.
- Ghiso, A. (2006). Prácticas generadoras de saber. *Educación y ciudad*, (11), 71-88.
- Ghiso, A. (2012). El encuentro educativo. Una experiencia dialógica-creativa-gnoseológica. *Educación y ciudad*, (23), 57-66.
- Ghiso, A. (2013a). Formar en investigación desde la perspectiva de la educación popular. En Cedales, L., Mejía, M. & Muñoz, J. (Ed.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá: Desde Abajo.
- Ghiso, A. (2013b). Investigación social comunitaria en contextos conflictivos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 121-134.
- Ghiso, A. (2017). Reflexividad dialógica, como experiencia de epistemes sentipensantes y solidarias. *Agora USB*, 17(1), 255-264.
- Herrera, N., & López, L. (2013). *Ciencia, compromiso y cambio social*. Buenos Aires: El Colectivo - Lanzas y Letras - Extensión Libros.
- Jara, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. *Community Development Journal*, 45(3), 1-11.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de educación*, 7(7), 19-40.
- Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Estudios Latinoamericanos*, 7(12-13), 25-46.
- Mejía, M. R. (2007). La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas. *Revista Internacional Magisterio*, 33, 1-17.
- Mejía, M. R. (2015). La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Praxis & Saber*, 6(12). 97-128.
- Municipio de Medellín. (2000). Decreto 346 de 2000. *Gaceta Oficial Gaceta N°1258*. [Consultado marzo 2021]. Tomado de https://normograma.info/medellin/normograma/docs/pdf/d_alcamed_0346_2000.pdf

- Municipio de Medellín. (2008). Plan de Desarrollo 2008-2011 “Medellín es Solidaria y Competitiva”. Gaceta Oficial Gaceta N°3261. [Consultado marzo 2021]. Tomado de <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Plan%20de%20Desarrollo/Secciones/Publicaciones/Documentos/Gaceta%20Oficial%20Plan%20de%20Desarrollo.pdf>
- Municipio de Medellín. (2012). Plan de Desarrollo 2012-2015 “Medellín un hogar para la vida”. [Consultado marzo 2021]. Tomado de http://parquedelavida.co/images/contenidos/el_parque/banco_de_conocimiento/plan_de_desarrollo_medellin_2012_2015.pdf
- Municipio de Medellín. (2018). Resolución N° 201850043111 de 2018. [Consultado abril de 2021]. Tomado de https://www.medellin.gov.co/normograma/docs/astrea/docs/R_SEDUMED_43111_2018.htm
- Ortega, V. P., & Torres, C. A. (2011). Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. *Revista colombiana de educación*, (61), 333-357.
- Pérez, A. (2018). Las periferias en disputa. Procesos de poblamiento urbano popular en Medellín. *Estudios Políticos*, (53), 148-170.
- Pérez, A., Aristizábal, C., Ríos, D. & Osorno, Y. (2014). Construcción de ciudad: entre los fillos de la memoria y la violencia. Caso Manrique, Medellín. *Estudios Políticos*, (44), 141-161.
- Pérez, A; Gonzáles, A; Tabares, C; Arroyave, O; Vargas, P & Gonzáles, S. (2016). Rutas para la construcción de memoria. Conceptos, metodologías y reflexiones en procesos de memoria barrial. Universidad de Antioquia: CEO.
- Rico de Alonso, A., Alonso, J. C., Rodríguez, A., Díaz, A., & Castillo, S. (2006). *La investigación social: diseños, componentes y experiencias*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodríguez, C. M., & Valldeoriola, J. (2002). *Metodología de la investigación*. Panamericana.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria*. UNMSM. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Conocer%20desde%20el%20Sur_Lima_2006.pdf

- Universidad de Antioquia (2018). Funciones misionales. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/quienes-somos/contenido/asmenulateral/funciones-misionales/>
- Universidad de Antioquia; RIOCBACH. (2013a). Caminos a la memoria. Reconstrucción colectiva de la memoria histórica de las comunidades de los barrios La Cruz, La Honda y Bello Oriente de la ciudad de Medellín en el periodo 1980 – 2010. s.e.
- Universidad de Antioquia; RIOCBACH. (2013b). Memorias Metodológicas. Proyecto buppe 2011: “Reconstrucción colectiva de la memoria histórica de las comunidades de los barrios La Cruz, La Honda y Bello Oriente de la ciudad de Medellín en el periodo 1980 – 2010”. s.e.
- Universidad de Antioquia; RIOCBACH. (2013c). Reconstrucción colectiva de la memoria histórica de las comunidades de los barrios La Cruz, La Honda y Bello Oriente de la ciudad de Medellín en el periodo 1980 – 2010. s.e.
- Valles, M. S. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Síntesis Editorial.
- Van de Velde, H. (2008). Educación popular. Estelí: CICAP/FAREM. Colección: Cuadernos del Desarrollo Comunitario; No. 3.
- Vasilachis, I. (Coord.) (2006). La investigación cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, España: Gedisa.
- Zemelman, H. (2004). En torno de la potenciación del sujeto como constructor de la historia. En M. C. Laverde., G. Daza., & M. Zuleta. M. (Ed.), *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. (pp. 91-104). Bogotá, Colombia: Universidad Central-DIUC, Siglo del Hombre editores.