



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

**Incidencias de lo digital: prácticas de escritura híbridas y su relación  
con la ciudadanía en un colectivo de comunicación comunitaria**

Astrid Milena Carrasquilla Puerta

Trabajo de Grado presentado para optar al título de  
Magíster en Educación

Línea de Formación

Educación y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones

Asesor

Ph. D. Jorge Fernando Zapata Duque

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2016



*Ahora que poseo el secreto podría enunciarlo de cien modos distintos y aun contradictorios. No sé muy bien cómo decirle que el secreto es precioso y que ahora la ciencia, nuestra ciencia me parece una mera frivolidad [...]. El secreto, por lo demás, no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él.*

*Esos caminos hay que andarlos.*

*Jorge Luis Borges, «El etnógrafo»*

## AGRADECIMIENTOS

La epígrafe con la que inicio este informe condensa el sentimiento que me envuelve al aproximarme a la versión final del mismo: este camino había que andarlo. Las más de doscientas páginas escritas no podrían dar cuenta de lo que aconteció tras haber iniciado estudios de maestría en educación.

Luego de mi paso por la Universidad de Antioquia como estudiante de Comunicación Social – Periodismo quedaron muchas inquietudes profesionales, casi todas en forma de preguntas por las problemáticas de mi ciudad y mi país, pero en la lista estaba claramente descartada la docencia. Continué haciendo parte de la Alma Máter y los meandros del río me condujeron a emprender un proyecto de voluntariado con estudiantes y egresados de mi Facultad en 2010. Su objetivo ha sido el de llevar la U al barrio y el barrio a la U, compartir saberes, conversar con otras comunidades y explorar desde la comunicación y la educación opciones para vivir mejor. Concentramos nuestro trabajo en una institución educativa de la ladera de Manrique y desde allí hemos establecido relaciones con otros actores comunitarios.

Durante la coordinación de Barrio U me sedujo aquello a lo que me resistí en un momento más temprano de la vida: ser profesora. La maestría en educación apareció entonces como un puente que debía cruzar para asumir con mayor propiedad esa exploración, y ahora, cuando me enfrento a esta página de agradecimientos, fue inevitable hacer un viaje: recordé a Magda, esa profe de voz fuerte y de sonrisa tan amplia como su contextura, quien entre lecciones sobre la célula, los ecosistemas y los átomos me confrontó con los sueños y proyectos personales. De Magda quedó la firme decisión de ir a la universidad, lo cual no resultaba ser un destino obvio ni seguro en aquella época. De Magda quedó también una convicción: el maestro que se ofrece con auténtica vocación tiene el poder de inspirar e incidir en la vida de muchos otros. No volví a saber de quien fuera mi maestra de ciencias naturales durante los primeros grados del bachillerato en un colegio de Manrique, pero para ella va mi primer y más acumulado agradecimiento.

Debo también agradecer a cada uno de los que ha pasado por Barrio U, compa`s de ese laboratorio de vida que me permitió conectar los cabos de la docencia; con ellos he aprendido que en la universidad se puede construir conocimiento desde lógicas menos verticales y más divertidas.

Y como no podría abandonar este texto sin consignar también aquello “otro” que queda de la experiencia, debo mencionar que tengo un gran sentimiento de admiración y reconocimiento a Ciudad Comuna, al ímpetu de su trabajo. Gracias por haberme dado la oportunidad de aprender tanto y gracias porque son un antídoto contra el pesimismo al que a veces nos arrincona la realidad de esta ciudad.

De la maestría en educación me queda un sentimiento de orgullo por mis padres, por su nobleza. Me quedan cuatro encantadoras compañeras de camino: Sara, Vane, Beatriz y Carolina; mujeres con quienes inicié este proceso formativo en la Facultad de Educación y que fueron un fraterno e importante soporte. Me queda la fortuna de haber contado con un asesor de gran trayectoria: el profesor Fernando Zapata, siempre generoso con su conocimiento y con su voz de aliento cuando más hacía falta, tan atento a la filigrana del resultado final. Siento también especial gratitud por los profesores Rocío Rueda y Alejandro Uribe; fueron luz en el camino.

Y me queda el sabor dulce de los buenos amigos que llamaron, escribieron, hicieron barra, acompañaron y alentaron... en especial Natalia Aristizábal, Liliana Franco y Sara Carmona. Cuánto cariño.

Esta investigación también significó el deleite de la lectura y la angustia/satisfacción de la escritura. En el primer caso me sumergí en mundos nuevos, dentro de los cuales resultó especialmente mágico el de la historia de la escritura como tecnología. En el segundo caso fue inevitable sentir miedo frente al reto de tejer en una misma pieza aquello que con tanto tiempo y esfuerzo se había amontonado. Sin embargo, ese momento fue similar a la primera vez que realicé el positivado de una foto en el pregrado: al seguir con cuidado las instrucciones la imagen latente emergió en el papel mojado, pero bien podía hacer de ella otras cosa,

según el grado de exposición o el procesado del papel. Investigar también implica cuidado en cada paso, pero a la vez es un ejercicio creativo, pues solo así es posible dejar que aparezca aquello que, de entrada, no es visible.

Al final, me quedan estas ganas de agradecer a cada uno de los que me encontré en la ruta y, sobre todo, me queda la respuesta al para qué hice la maestría: la hice para mantener la esperanza. Me llevo una maleta cargada de razones y elementos para ser mejor persona, mejor ciudadana y mejor profesora.



## **TABLA DE CONTENIDO**

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>10</b>
<b>1 PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA .....</b>	<b>12</b>
1.1 Cambian los retos de la educación, cambia el ciudadano. ....	12
1.2 Objetivos de la investigación .....	22
1.3 Revisión de la literatura .....	23
1.3.1 Algunos antecedentes.....	23
<b>2 APROXIMACIONES TEÓRICAS Y CONCEPTUALES.....</b>	<b>39</b>
2.1 Dimensión política de la educación: los discursos críticos.....	39
2.1.1 Vigencia de los enfoques pedagógicos críticos en el contexto de las TIC ..	45
2.1.1.2 Las didácticas críticas en tiempos de convergencia tecnológica .....	53
2.1.2 Educación y comunicación.....	57
2.1.2.1 El paradigma desarrollista. Tensiones y resistencias desde la comunicación. ....	57
2.1.2.2 Educación y Comunicación en América Latina: una pregunta por la cultura y una apuesta por el diálogo.....	70
2.1.2.3 La noción de educación expandida .....	77
2.2 La cultura escrita y su relación con el ejercicio de la ciudadanía .....	82
2.2.1 Oralidad y escritura, mutaciones de la conciencia y de las relaciones sociales.....	83
2.2.1.1 ¿Qué hace del hipertexto una tecnología revolucionaria?.....	86
2.2.1.2 Las posibilidades pedagógicas de la escritura digital .....	89
2.2.2 El enfoque sociocultural de la lectura y la escritura.....	92
2.2.3 La noción de ciudadanía y el texto como elemento transversal .....	96
<b>3 DISEÑO METODOLÓGICO .....</b>	<b>104</b>
3.1 Antecedentes del proyecto de investigación .....	104
3.2 Enfoque y diseño metodológico.....	105
3.3 El caso de Ciudad Comuna .....	109
3.4 Consideraciones éticas .....	113



<b>4</b>	<b>LA EXPERIENCIA EN CAMPO .....</b>	<b>115</b>
4.1	Técnicas e instrumentos .....	117
4.1.1	Observación no participante .....	118
4.1.2	Observación participante .....	118
4.1.3	Entrevista etnográfica .....	123
4.1.4	Matriz de caracterización de textos .....	126
4.2	Contextualización del caso de Ciudad Comuna a partir del trabajo de campo ... .....	130
4.2.1	El nacimiento de “un parche recooperativo” .....	130
4.2.2	Estructura organizativa de Ciudad Comuna .....	135
4.2.3	Relación entre los roles en el colectivo y las dinámicas de producción de textos .....	137
<b>5</b>	<b>ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN ...</b>	<b>141</b>
5.1	El proceso de análisis de la información .....	141
5.2	Presentación de resultados .....	146
5.2.1	¿Cómo se inserta lo digital en las prácticas de producción textual del colectivo de comunicación comunitaria? .....	146
5.2.1.1	La configuración de actividades alrededor de los textos .....	147
5.2.1.2	Los participantes directos y los participantes ocultos .....	152
5.2.1.3	El contexto físico y social .....	164
5.2.2	Características y sentidos de los textos producidos por el colectivo .....	168
5.2.2.1	Lo que revelan las formas de los textos .....	168
5.2.2.1.1	¿De quién es la voz? .....	171
5.2.2.1.2	Modos de representación .....	172
5.2.2.1.3	Formatos narrativos .....	175
5.2.2.1.4	Sitios de despliegue .....	178
5.2.2.2	El sentido político de los textos en el marco de lo digital .....	180
5.2.2.3	¿Qué retos le plantea la escritura digital a Ciudad Comuna? .....	183
5.2.3	Construir y reconstruir la ciudadanía .....	186
5.2.3.1	De cómo se modifican las identidades a partir de la cultura escrita ..	190
5.2.3.1.1	Transformaciones identitarias en el plano individual .....	191
5.2.3.1.2	Transformaciones identitarias en el plano colectivo .....	196
5.2.3.2	Dimensión político-afectiva: motivaciones para seguir escribiendo juntos .....	197
5.2.3.3	Dimensión ético-política: ecología de saberes en la cultura escrita de Ciudad Comuna .....	199

<b>6</b>	<b>CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>208</b>
6.1	Conclusiones .....	209
6.1.1	Consideraciones sobre las prácticas de producción textual.....	209
6.1.2	Consideraciones sobre las características y los sentidos políticos de los textos.. ..	212
6.1.3	Consideraciones sobre los aprendizajes para el ejercicio de la ciudadanía.....	213
6.2	Limitaciones y recomendaciones .....	216
	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>218</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>236</b>





## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Las definiciones de hipertexto (Scolari, 2008, p. 18) .....	88
Tabla 2: Elementos básicos de los eventos y las prácticas de cultura escrita (Hamilton, 2000, p.17) Traducción de la autora .....	94
Tabla 3: Técnicas del trabajo de campo .....	117
Tabla 4: Sesiones de observación participante.....	121
Tabla 5: Referencia a entrevistados .....	125
Tabla 6: Elementos de configuración de la matriz de caracterización de textos .....	126
Tabla 7: Listado de textos caracterizados .....	130
Tabla 8: Ejemplo de arquitectura de códigos .....	143
Tabla 9: Tipos de acciones que se integran a las prácticas de cultura escrita .....	151
Tabla 10: Participantes directos en las prácticas de cultura escrita de Ciudad Comuna .....	160
Tabla 11: Paralelo contexto físico-social y dominio cultural.....	167
Tabla 12: Sitio web Ciudad Comuna - capturas de pantalla .....	169
Tabla 13: Habilidades desarrolladas a partir de las prácticas de cultura escrita .....	204

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Logos de los colectivos de comunicaciones de Ciudad Comuna .....	132
Figura 2: Estructura organizativa de Ciudad Comuna obtenida a partir de Atlas.ti	137
Figura 3: Sistema categorial parte 1 .....	144
Figura 4: Sistema categorial parte 2 .....	145
Figura 5: Participantes en las prácticas de cultura escrita por niveles de implicación .....	163
Figura 6: Gráfico autores de los textos caracterizados.....	172
Figura 7: Modos de representación de los textos caracterizados .....	174
Figura 8: Formatos de los textos caracterizados .....	176
Figura 9: Sitios de despliegue de los textos caracterizados .....	180
Figura 10: Gráfico Propósitos políticos de los textos caracterizados .....	182
Figura 11: Fragmento publicación impresa “Con qué sueñan las mujeres de la 8”. 192	
Figura 12: Fragmentos publicación digital Proyecto Revelando Barrios .....	194
Figura 13: Fragmento publicación digital Proyecto Revelando Barrios.....	195

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación se ocupó de explorar de qué manera el uso de tecnologías digitales en las prácticas de producción textual de un colectivo de comunicación comunitaria pueden contribuir a la formación y ejercicio de la ciudadanía en contextos de exclusión social, con miras a indagar acerca de su potencial para la formación de ciudadanos interesados en la búsqueda de cambios sociales mediante su participación y sus prácticas políticas. A la luz de las perspectivas críticas de la educación y del enfoque sociocultural de la lectura y la escritura, este trabajo describe las prácticas de producción textual en las cuales un colectivo de comunicación comunitaria hace uso de tecnologías digitales, caracteriza los textos producidos por el colectivo con dichas tecnologías, identifica los sentidos políticos que el colectivo le otorga a los textos y analiza qué habilidades y conocimientos para el ejercicio de la ciudadanía se desarrollan dentro del colectivo a partir de sus prácticas de escritura digital.

La promoción de un ejercicio ciudadano crítico es un asunto prioritario en el campo de la educación y enfrenta nuevos desafíos debido a la manera en la que se están transformando nuestros marcos de referencia por cuenta de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Aunque la escuela ha sido la principal responsable de la formación para la ciudadanía en los estados modernos, la experiencia del mundo contemporáneo supone la constitución de nuevas identidades políticas y culturales que han puesto en evidencia la necesidad de reconocer procesos de movilización y participación social que se gestan en escenarios educativos distintos a la escuela, ya que en ellos están emergiendo otras maneras de apropiarse la tecnología para propósitos de empoderamiento político, especialmente por parte de los jóvenes. En este contexto, las prácticas de escritura, entendidas como un medio para la emancipación y la participación política y no como un mero proceso cognitivo, son una de las herramientas más poderosas para el ejercicio de la ciudadanía, que al dejar de estar asociadas al texto impreso implican nuevos usos y habilidades.

Teniendo en cuenta lo anterior, y considerando que en el entorno local hay un auge de colectivos ciudadanos que propician espacios de formación ciudadana a la vez que de apropiación de lo digital con fines políticos, se planteó una investigación que permitiera interpretar el papel que juegan estas tecnologías mediante el estudio de caso de Ciudad Comuna, un colectivo de comunicación comunitaria de la Comuna 8 de Medellín, integrado principalmente por jóvenes, quienes desarrollan diversas prácticas de producción textual para perseguir cambios sociales en favor de las comunidades más excluidas.

La investigación se desarrolló mediante un diseño cualitativo con un enfoque etnográfico. El trabajo de campo se realizó durante siete meses y consistió en la realización de tres sesiones de observación no participante del contexto del colectivo, ocho sesiones de observación participante de sus prácticas de cultura escrita; seis entrevistas semiestructuradas y a profundidad a seis de sus miembros, y el diligenciamiento de una matriz de caracterización de 28 textos publicados en su sitio web.

El informe de investigación está integrado por seis capítulos: en el primero se plantea el problema de investigación, los antecedentes que resultaron de la revisión de la literatura y los objetivos y pregunta de investigación. El segundo capítulo expone los referentes teóricos y conceptuales a la luz de los cuales se construyó la propuesta de investigación, teniendo como ejes los discursos críticos en la educación y la relación entre la cultura escrita y el ejercicio de la ciudadanía. En el tercer capítulo se justifica el diseño metodológico y se hace una descripción del caso de estudio seleccionado. Este apartado se enlaza con el capítulo cuatro, en el cual se describen en detalle las técnicas e instrumentos diseñados para la recolección de los datos así como las características del trabajo de campo. En el quinto capítulo se explica la manera como se procesaron y analizaron los datos recogidos y se presentan los resultados de dichos hallazgos. Finalmente, en el capítulo número seis se comparten las conclusiones que dan respuesta a los objetivos de la investigación y se señalan las limitaciones del estudio y algunas recomendaciones para la profundización o ampliación del problema de investigación.

## 1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

### 1.1 Cambian los retos de la educación, cambia el ciudadano.

La necesidad de promover un ejercicio ciudadano que aporte a la consolidación de la democracia, la conciencia crítica y la convivencia ocupa un lugar prioritario en el campo de la educación y enfrenta nuevos desafíos debido a los vertiginosos cambios que se están produciendo en todos los ámbitos sociales gracias al uso masificado de las tecnologías de la información y la comunicación y a la fuerza que éstas han tomado por cuenta del incremento en el uso de internet. Tan solo en América Latina y el Caribe internet pasó de tener 4 a 39 usuarios por cada 100 habitantes entre 2000 y 2011, según CEPALSTAT<sup>1</sup>; al revisar la penetración de internet durante la última década encontramos que mientras en 2006 el número de usuarios alcanzaba el 21% de la población en América Latina, en 2015 la cifra llegó al 53,9%<sup>2</sup>.

Es así como las TIC, y en especial el uso del computador y de internet, se han instalado en la vida cotidiana de la mayoría de los habitantes del planeta, transformando sobre todo las maneras como se produce y transmite el conocimiento. En el caso de Colombia, según el histórico del Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE-, mientras que en el 2003 el porcentaje de hogares con tenencia de computador era del 11,3%, en 2007 llegó a un 42% y en 2015 la cifra había aumentado a un 45,5% (este último cálculo incluye computadores y tabletas). Así mismo, en 2003 solo un 5,5% de los hogares tenía conexión a internet, en 2007 la cifra era del 29.4% y para 2015 ascendió a un 41,8%<sup>3</sup>.

La UNESCO (2013) afirma que estas nuevas formas de conectividad están propiciando otras maneras de participación, control social y activismo en redes sociales, las cuales enriquecen las democracias y abren paso a un nuevo orden

---

<sup>1</sup> Datos disponibles en <http://www.cepal.org/estadisticas/>

<sup>2</sup> Datos disponibles en <http://www.exitoexportador.com/>

<sup>3</sup> Datos disponibles en <http://www.dane.gov.co/>



mundial y a la emergencia de un nuevo *ciberciudadano* que ostenta “más poder del que nunca tuvo el ciudadano convencional” (p.14).

De todos los terrenos que están teniendo como motor de cambio esta revolución científica y tecnológica, a la educación se le reconoce como el escenario más importante de acción tanto para enfrentar los retos y transformaciones que presentan las TIC como para consolidar las democracias (Sunkel, 2009). La escuela ha sido una de las instituciones más importantes en la preparación de los individuos como ciudadanos dada su función de socialización de los conocimientos y valores que se producen en el seno de una comunidad, sin embargo, las concepciones, maneras y fines de la educación para la ciudadanía se han transformado en el tiempo (Bolívar, 2007; Cortina, 1997).

Bolívar (2003) expone que desde la ilustración la escuela tuvo como misión forjar la identidad política y cultural de la ciudadanía, y que aún a mediados del siglo XX le era posible, “en un contexto de certeza” (p.10), reproducir un tipo de ciudadanía conforme a lo establecido por el Estado moderno, con unas prácticas y valores comunes a una nación. Así, durante los siglos XVIII y XIX era justamente la pertenencia a una nación lo que determinaba la identidad de las personas como sujetos políticos, es decir, como ciudadanos (Gascó, 2007).

No obstante, con el auge en el siglo XXI de fenómenos como los movimientos migratorios, la globalización y la multiculturalidad, ha cambiado esta definición de ciudadanía ligada a un territorio a través del Estado, para dar paso a una visión en clave de reconocimiento de múltiples identidades, participación política y pertenencia ya no tanto a una nación como sí a una comunidad.

Las transformaciones en la manera como se asume el concepto de ciudadanía permanecen en tensión con la preocupación tanto de la academia como del Estado y de otro tipo de organizaciones sociales por propiciar ambientes que favorezcan la formación de los individuos para practicar una ciudadanía que fortalezca la democracia. Levinson y Berumen (2007) observan que en el caso de América Latina



el interés por formar ciudadanos para la democracia ha tenido especial fuerza a partir de los cambios políticos y las reformas económicas de la década de los ochenta, y en especial desde finales de los noventa, situación que ha conllevado que los países de la región ajusten sus programas de educación para la ciudadanía con una marcada tendencia a la adopción de modelos y programas internacionales y a generar sinergias entre sectores de gobierno y organizaciones no gubernamentales.

Por su parte, la CEPAL y la UNESCO (1992) señalaban hace más de un cuarto de siglo sobre la relación educación-ciudadanía que:

Al convertirse el conocimiento en el elemento central del nuevo paradigma productivo, la transformación educativa pasa a ser un factor fundamental para desarrollar la capacidad de innovación y la creatividad, a la vez que la integración y la solidaridad, aspectos claves tanto para el ejercicio de la moderna ciudadanía como para alcanzar altos niveles de competitividad” (p. 119).

Estas dos lecturas develan, tangencialmente, una realidad según la cual la educación y el ejercicio de la ciudadanía han estado supeditados a un proyecto económico. En este marco, uno de los asuntos más problemáticos es el haber concebido que el avance en infraestructura tecnológica tiene como consecuencia directa el desarrollo económico; idea que, como lo señala Rueda (2005), ha sido cuestionada desde la antropología cultural.

La educación en Colombia no escapa a esta perspectiva de desarrollo. A pesar de la implementación de políticas nacionales como el Plan Decenal de Educación 2006 - 2016 -PNDE- (Ministerio de Educación Nacional, 2006) y el Plan Vive Digital (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2011), y de los avances que ambos han representado en materia de cobertura y de incorporación de las TIC en la educación, la realidad sigue dando cuenta de un uso mayoritariamente instrumental de estas herramientas.

Las limitaciones para el aprovechamiento de las TIC en el terreno educativo institucional contrastan con otras formas de apropiación por parte de comunidades de base, asociadas especialmente al uso de múltiples recursos para la expresión, el

empoderamiento social y el ejercicio de la ciudadanía, las cuales demandan, como lo plantea Rueda (2005), un análisis en clave educativa:

Consideramos fundamental que la escuela –en el sentido amplio del término- se abra a reconocer otras experiencias de apropiación de las tecnologías, que desde contextos particulares, desde grupos y movimientos sociales, aportan no sólo una visión más compleja de la relación tecnología y sociedad, sino también nos obligan a reconsiderar los proyectos de desarrollo y progreso hegemónicos. (p.3)

Fijar la mirada en este tipo de experiencias en el momento actual obliga a pensar la noción de ciudadanía a la luz de la denominada por Castells *Sociedad de la Información y el Conocimiento* (Castells, 1994), la cual ha traído consigo un incalculable número de posibilidades digitales que están reconfigurando los ámbitos naturales del ejercicio ciudadano, suponiendo nuevas formas de interacción y comunicación como sujetos políticos, tanto en la esfera pública como en la privada.

Bolívar (2007) explica que la sociedad de la información, las TIC y la globalización han generado «un “nuevo espacio educativo” y un nuevo modo de mediación cultural (“cibercultura”)» (p.32). Frente a este panorama, la escuela no puede “satisfacer todas las necesidades de formación de los ciudadanos” (Bolívar, 2007, p.11), y se hace necesario expandirla a la familia, el barrio y la ciudad. Pero no basta con ampliar los escenarios; en medio de esta época de transiciones formar para la ciudadanía demanda también interpretar nuevos lenguajes y sensibilidades, nuevas necesidades por parte de los sujetos y comunidades, cambios en la manera como se construyen subjetividades y modificaciones en las formas de aprender, ejercer el poder y construir conocimiento.

Se entiende, pues, que la formación ciudadana no ocurre solo en la escuela, ni se produce en el plano teórico (aprendizaje de conceptos), sino que se genera, sobre todo, en la acción personal y colectiva en lo público, es decir, en el ejercicio mismo de la ciudadanía, en tanto esta se aprende a partir de la participación en experiencias concretas y en la resolución de problemas cotidianos de una comunidad.

En este orden de ideas, se asume aquí el ejercicio de la ciudadanía en tanto prácticas de acción política; en la perspectiva de Freire (1997) son aquellas que denotan aspiraciones emancipatorias y con las que se busca intervenir la realidad social con el propósito de mejorarla. Esta idea se complementa con la visión de Arendt (2005), quien argumenta que la acción solo es política si va acompañada de la palabra, pues es a través del discurso que la acción se implanta en el espacio de lo común, es decir, de lo público.

Tal y como lo documenta Hopenhayn (2002) la idea de educar para favorecer el ejercicio de la ciudadanía en contextos democráticos y de cara a los retos que propone la sociedad del conocimiento adquiere matices muy importantes en el contexto de América Latina, dados sus rezagos en cobertura educativa, calidad e incorporación de la tecnología en procesos de formación en medio de un panorama marcado por la desigualdad social. En particular en Colombia es insoslayable la necesidad de fortalecer procesos de empoderamiento político como condición para la movilización y participación ciudadana y como posibilidad real de transformación de dicha desigualdad, lo cual reviste un potencial muy interesante si se tiene en cuenta que muchos jóvenes en el país están haciendo uso de las TIC para dar forma a sus prácticas políticas y para participar en lo público con sus propias narrativas y contenidos (Cubides, 2010; Gómez, 2012; Gómez & González, 2008; Rueda, Fonseca & Ramírez, 2013; Valencia, 2010).

Una de las principales prácticas sociales para lograr dicho empoderamiento político es la participación de los individuos en la cultura escrita, la cual Freire validó en sus postulados sobre la conciencia social y política como un medio para la emancipación (Kalman & Street, 2009). Kalman (2008) destaca que Freire ve en la educación, y específicamente en la lectura y escritura, una forma de *leer el mundo*:

La agenda educativa de Freire incluía enseñar a otros a entender las relaciones de poder de su mundo, cómo participar en ellas y, sobre todo, cómo transformarlas por medio de acción social y política. (p.120)

La lectura y la escritura no son, pues, un mero proceso cognitivo, de decodificación o instrumental; en tanto son maneras de representar el mundo y de participar en él se interpretan como prácticas que configuran una cultura escrita, atravesada por las relaciones sociales y de poder, así como por las necesidades y usos que de ellas hace cada comunidad. En esta línea, Ferreiro (2001) concluye que leer y escribir son, sobre todo, una marca de ciudadanía, y deben ser revalorizadas en esa dimensión para que la ciudadanía pueda participar con profundidad en los debates sociales.

Con el advenimiento de las TIC la lectura y la escritura dejaron de ser prácticas asociadas únicamente al texto impreso; de ahí se ha derivado la necesidad de que las personas desarrollen nuevas habilidades para ponerlas en práctica en entornos digitales mediante un uso efectivo de las mismas. Quienes no cuenten con estas competencias quedarán marginados culturalmente (Area, 2002), ahondando así la denominada brecha digital.

Cristancho, Guerra y Ortega (2008) reportan que las brechas digitales en América Latina para el caso concreto de la población juvenil son sobre todo de ingresos y de educación, pero también están determinadas por la distribución geográfica y por etnia. No obstante, resaltan las habilidades de los jóvenes con las TIC:

Los jóvenes son protagonistas en la sociedad de la información y la comunicación. Corren con ventaja en el uso y apropiación de las tecnologías; incluso en América Latina, donde el desarrollo digital está rezagado respecto del mundo industrializado y del sudeste asiático. Están mucho más conectados que los adultos y lo hacen con más versatilidad, agilidad, capacidad de innovación y desarrollo cotidiano de destrezas. (p.132)

Ese protagonismo de los jóvenes en el universo de lo digital resulta muy significativo a la luz del aumento de experiencias de colectivos juveniles que usan la red, sus lenguajes hipertextuales y los múltiples repertorios tecnológicos para extender al ciberespacio sus prácticas como sujetos políticos. Este tipo de colectivos



viene replanteando la idea de ligar la participación ciudadana a lo relacionado con la democracia representativa para dar lugar a manifestaciones culturales y modos de organización social que se mueven en la dicotomía de lo local-global y que están posibilitando la configuración de otras subjetividades políticas, asociadas a intereses tanto personales como comunitarios, pero que se diferencian de formas de participación ciudadana tradicionales porque hacen uso de las tecnologías para potenciar sus modos de expresión, comunicación y acción (Rueda, 2005, 2010). De ahí que el presente estudio dirija su interés a lo que sucede con colectivos de jóvenes en el espacio comunitario, pues este tipo de grupos, a partir de su apropiación de las TIC, viene dando cuenta de prácticas contrahegemónicas, artísticas, de recuperación de memoria histórica, entre otras que parten de la experimentación para aprovechar los lenguajes audiovisuales y multimediales y los recursos que ofrece internet en función de la producción de textos electrónicos que son alojados en la Web.

Chartier (1997), quien se ha ocupado de estudiar las prácticas sociales que envuelven a los textos en determinado momento histórico, afirma que el texto electrónico ha traído consigo una revolución que impone “nuevas maneras de leer, nuevas relaciones con lo escrito y nuevas técnicas intelectuales” (p.130), donde “el lector se convierte en uno de los actores de una escritura a muchas manos” (p.132). El mismo autor afirma que leer y escribir han dado lugar a nuevas maneras de relacionarse con los demás y con los poderes, y que de ello se han derivado procesos de emancipación (Chartier, 1989). Interesa aquí comprender las prácticas sociales que rodean los procesos de lectura y escritura digital de los colectivos partiendo de que lo digital, en sí mismo, presenta características que rompen con la lógica análoga del texto impreso, y que esto tiene efectos en las maneras y posibilidades de ejercer la ciudadanía.

El texto electrónico se caracteriza por ser multimodal, hipertextual y colaborativo, además brinda la posibilidad de publicar para un público masivo, a costos mínimos, sin editores e intermediarios, bajo el juicio de estéticas propias y en tiempo real. Esto revierte la herencia de la modernidad en la que la escritura y su consecuente publicación han sido un privilegio de unas élites letradas y responsables

de reproducir el sistema acorde con su ideología. Sobre el particular resulta ilustrativa la interpretación de Rueda (2010):

Mientras a las tecnologías de la escritura de las sociedades industriales les correspondió una ciudadanía de identidades homogéneas que hicieron viable el proyecto de la modernidad, cuyos dispositivos de subjetivación inventaron alteridades negadas, hoy las tecnologías de la información y la comunicación, como tecnologías de la acción a distancia y de conexión de las mentes, si bien comparten dimensiones de tecnologías de la escritura anteriores, les corresponden ciudadanía movilizadas por el deseo, por la capacidad de la múltiple elección, como una característica de las sociedades postindustriales. (p.7)

Para la presente investigación se parte de la idea de que la cultura escrita, en su esencia, da paso a unos modos de participación social y política que en la actualidad experimentan transformaciones por cuenta de la presencia de las TIC. Teniendo en cuenta la importancia que tiene para el ejercicio de la ciudadanía la apropiación de prácticas de lectura y escritura, y considerando que en el entorno local hay un auge de colectivos ciudadanos que propician espacios de formación ciudadana a la vez que de apropiación de lo digital para sus objetivos políticos, se ha planteado la siguiente pregunta para orientar este trabajo de investigación: ¿De qué manera la inserción de prácticas de escritura digital en las experiencias de un colectivo de comunicación comunitaria incide en los modos en los que dicho grupo ejerce la ciudadanía?

Se entiende aquí el colectivo de comunicación comunitaria como un grupo liderado principalmente por jóvenes que se organizan y establecen dinámicas de interacción propias en torno a procesos de comunicación para perseguir objetivos de cambio social desde la base de las comunidades a las que pertenecen y que, por ende, enfatiza en la construcción de relaciones sociales a partir del territorio y le otorgan un lugar privilegiado a los mensajes y a los medios para comunicarlos.



Se propone, pues, un estudio formulado desde la perspectiva de los contextos no escolares, ya que se busca indagar por la manera como las TIC atraviesan procesos de comunicación con potencial formativo para el ejercicio de la ciudadanía pero bajo la lógica de rescatar, como lo expone De Certeau (1996), aquello que la gente del común hace en su cotidianidad, en los espacios micro, en donde se tejen resistencias y libertades. En tal virtud es fundamental ocuparse del tema desde una perspectiva cultural, que permita observar los aprendizajes de manera situada en su contexto social e histórico, y en las relaciones complejas que allí se enlazan.

De otro lado, se consideró fundamental centrar la investigación en colectivos de sectores de la sociedad que experimentan ciertos niveles de exclusión, con miras a explorar el potencial de las TIC para contribuir a la formación de ciudadanos interesados en la búsqueda cambios sociales mediante su participación y sus prácticas políticas. Hernández (2013) afirma que el estudio de las prácticas no escolares o vernáculas es la base para entender cómo, bajo condiciones sociales adversas, las personas se apropian de los conocimientos y herramientas de la lengua hablada y escrita. Su argumento se sostiene en el hecho de que en Latinoamérica, para gran parte de la población joven y adulta, “los espacios que realmente les ofrecen recursos y apoyos para aprender y crecer, intelectual y comunicativamente, son las organizaciones, grupos comunitarios y otros espacios cotidianos” (p.278) que, aún sin fines educativos explícitos, resultan efectivos en la práctica para el desarrollo educativo. Resulta pertinente vincular aquí la idea de “aprendizaje a lo largo de la vida”, con la cual Delors (1996) designa la continuidad de los procesos educativos más allá de los ciclos formales y que abarca todas las etapas vitales del ser humano y todos los lugares donde ocurren los aprendizajes, es decir, aquellos escenarios hacia donde se expande la educación.

Por otro lado, el reconocimiento de las características y necesidades de los contextos locales ofrece insumos para orientar propuestas pedagógicas por fuera de la escuela, que trasciendan los fines instrumentales de las TIC en la formación de ciudadanos y que atiendan al contexto y a las necesidades de la población, pues las políticas públicas presentan lineamientos generales, que sólo adquieren sentido

cuando se materializan en proyectos y acciones específicos en esferas locales. Como lo afirma Kalman (2004) haciendo referencia a los retos de la educación de personas jóvenes y adultas en condición de marginalidad, “es indispensable situar la enseñanza, comprender la cultura escrita desde el contexto local y considerar a la comunidad inmediata como un lugar para leer y escribir” (p.5).

El lugar de las TIC en las prácticas de cultura escrita supone nuevos retos para la investigación educativa. Kalman (2008) advierte que comprender las formas vernáculas en su contexto ofrece indicios sobre el tipo de contenidos y la especificidad de propuestas que se busque desarrollar, especialmente con jóvenes y adultos.

Teniendo en cuenta estos puntos de partida, esta investigación intenta contribuir a la interpretación del papel de lo digital en la cultura escrita y sus implicaciones en el ejercicio ciudadano de un colectivo de comunicación comunitaria, lo cual, además, en el medio local, puede resultar un insumo valioso para bibliotecas, espacios de educación popular y estrategias digitales de ciudad o los proyectos educativos que se priorizan desde las comunidades a través del Programa de planeación local y presupuesto participativo<sup>4</sup>.

Estudiar estos fenómenos puede aportar a una reflexión necesaria sobre la ciudadanía en el contexto de las TIC y considerar los procesos de comunicación y la experiencia social como fuentes básicas para favorecer el desarrollo de prácticas políticas que contrarresten la desigualdad social y la violencia.

---

<sup>4</sup> <https://www.medellin.gov.co/>

## 1.2 Objetivos de la investigación

### Objetivo general:

Explorar de qué manera el uso de tecnologías digitales en las prácticas de producción textual de un colectivo de comunicación comunitaria puede contribuir a la formación y ejercicio de la ciudadanía en contextos de exclusión social.

### Objetivos específicos:

- Describir las prácticas de producción textual en las cuales el colectivo de comunicación comunitaria hace uso de tecnologías digitales.
- Caracterizar los textos producidos con tecnologías digitales por parte del colectivo e identificar los sentidos políticos que éste le otorga a dichos materiales.
- Analizar qué habilidades y conocimientos para el ejercicio de la ciudadanía se desarrollan dentro del colectivo a partir de sus prácticas de escritura digital.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

### 1.3 Revisión de la literatura

En el contexto del país fue posible encontrar una serie de investigaciones que se preguntan por la dimensión educativa de la tecnología en ciertos espacios de socialización comunitaria donde son los jóvenes quienes mayoritariamente jalonan la experiencia colectiva; en estas, de manera casi natural, confluyen lo sociopolítico y lo educativo.

Sin embargo, un común denominador de las investigaciones revisadas es que han estimado el enfoque etnográfico como la metodología más apropiada para dar cuenta de las diferentes prácticas estudiadas. Es así como la observación de situaciones espontáneas, el diálogo con los actores involucrados y la relevancia de la voz y cosmovisión de los protagonistas son rasgos que comparten, coincidiendo en que lo cualitativo posibilita una mirada amplia, compleja y, sobre todo, en contexto para la interpretación.

A continuación se presentan aquellos referentes que resultaron más significativas para los objetivos trazados.

#### 1.3.1 Algunos antecedentes

La revisión de la literatura para la presente investigación implicó considerar trabajos en los que confluyeran como temas de estudio la cultura escrita, las TIC y la noción de ciudadanía, asociados más específicamente a contextos y prácticas juveniles no escolares. En este sentido, se identificaron dos tendencias: una primera línea de trabajos se ha ocupado de la lectura y la escritura desde una perspectiva cultural, observando específicamente lo que sucede con su inserción en espacios comunitarios que están por fuera de los marcos institucionales; la segunda tendencia da cuenta del interés en observar la relación *jóvenes, ciudadanía y TIC*, en cuanto a la apropiación de las tecnologías y los usos políticos que hacen de las mismas. A continuación se traen a colación los hallazgos más relevantes:

### *Cultura escrita en espacios no escolares*

Judith Kalman es un referente obligado en las investigaciones que tienen como eje la construcción social de la lengua. Uno de sus estudios, considera pionero en México (Kalman, 1999), fue el que desarrolló con escribanos públicos de la Plaza de Santo Domingo, en Ciudad de México. Durante 18 meses, y haciendo uso de técnicas etnográficas (observación, diario de campo, fotografías), Kalman dio cuenta de las relaciones entre quienes prestaban el servicio de escritura y quienes lo requerían. A partir de ello caracteriza a los escribanos como mediadores de escritura e identifica los diversos perfiles y necesidades de los usuarios del servicio; además, logra establecer los roles que adoptan los participantes (mediadores y clientes) en la producción textual, los cuales desatan relaciones de poder en razón de asuntos como el nivel de formación académica o el control del contenido y los artefactos utilizados en el proceso de escritura. La autora establece que las necesidades de uso de la lengua escrita en este contexto van desde un trámite legal hasta una carta amorosa, lo que evidencia que la cultura escrita sirve para participar en el mundo de múltiples maneras; así mismo, analiza la noción de composición colaborativa, desde la cual la interacción verbal es determinante para tomar decisiones sobre aspectos de forma y contenido. La relevancia de este estudio radica en que posibilita cuestionar la idea de lectura y escritura como práctica individual y mucho más asociada a la escolaridad, mostrando que, por el contrario, está mediada socialmente a partir de la comunicación.

Otra de las investigaciones más relevantes de esta autora es aquella en la que estudió los eventos de cultura escrita presentes en la vida cotidiana de mujeres de baja y nula escolaridad en Mixquic, México (Kalman, 2004). Las principales preguntas de investigación fueron ¿Cuáles son las prácticas de lengua escrita identificables en los diferentes espacios locales? ¿Cuáles son las prácticas de lengua escrita que las mujeres valoran y desean aprender? ¿Cómo vinculan las mujeres su conocimiento del mundo social con el uso de la lengua escrita en diferentes contextos comunicativos? Para responderlas Kalman partió de la observación de actividades y



su posterior análisis, con el apoyo de audios, y la recopilación de escritos, documentos, fotografías y entrevistas.

En las conclusiones de la investigación la autora destaca la importancia de la disponibilidad de los materiales escritos como condición para el acceso a la cultura escrita, la cual se da si existe interacción con otros lectores y escritores, es decir, no es la disponibilidad lo que garantiza el acceso a la cultura escrita, sino las oportunidades de participar. Así mismo, resalta que es con la oralidad y la participación verbal en torno al texto escrito que se construyen vías de acceso a la cultura escrita, pues es así como se apropian las prácticas, interpretaciones y convenciones de uso.

A partir de esta experiencia Kalman propone que se deben crear espacios generadores de cultura escrita y describe tres situaciones a propósito de esto: situación de demanda (necesidad de lectura y escritura para participar), situación de andamiaje (interacción para el aprendizaje), y situación voluntaria (se elige leer y escribir para participar). Según la investigadora estas situaciones son fundamentales para una intervención educativa en cultura escrita, por lo cual es preciso reconocer eventos de lengua escrita fuera del aula y entender cómo se participa en ellos.

Como referente sobre prácticas de escritura vernáculas y ciudadanía se encuentra la investigación de Falconi (2004); esta ofrece un abordaje interesante al vincular literacidad y poder. Este investigador se ocupa de observar las prácticas de escritura no académica (carteles, panfletos, entre otros) en el espacio escolar, desarrolladas por un grupo de estudiantes como medio para ejercer como ciudadanos durante una huelga de la Universidad Nacional Autónoma de México. Falconi busca reconstruir lo que un grupo de estudiantes de bachillerato hacía con la escritura, de manera autónoma, por fuera del aula, y concluye que estas prácticas de escritura en múltiples formatos dieron lugar a un espacio de opinión y acción públicas. Tras sus pesquisas dejó abiertas preguntas sobre cómo la escuela puede potenciarse como un espacio para la expresión y participación en lo público.



De la relación entre literacidad y poder también dan cuenta trabajos como el de Hernández (2013). Él sostiene que a partir de sus múltiples investigaciones (Hernández, 2003, 2005) basadas en la observación y entrevistas de historias de vida de personas marginadas socialmente en México y Estados Unidos, ha encontrado que se trata de sujetos silenciados y auto-silenciados por una historia de colonización que los vuelve objeto de censura, acallamiento, educación castrante y hasta violencia cuando alzan su voz y cuando “se apropian del lenguaje y la escritura para resistir formas de opresión y contraponer discursos y acciones críticas y contrahegemónicas” (p.271). Sus investigaciones indagan por cuáles son las experiencias y condiciones que, a pesar del contexto de pobreza y marginación escolar, permiten que ciertas personas logren desarrollos intelectuales y discursivos críticos. De ahí que se ocupe especialmente de las situaciones que se tejen alrededor de la cultura escrita de personas y grupos que sufren opresión y subordinación.

Hernández (2013) concluye que los «colectivos de defensa, resistencia o emancipación han implicado siempre una apropiación significativa de la lengua, la escritura y los textos escritos dominantes por parte de sujetos y grupos que son contruidos por los discursos educativos como “ignorantes”» (p.271-272), por tanto, considera que el desarrollo de la cultura escrita es un proceso que también depende de prácticas educativas no escolares, donde el objeto de enseñanza no es adquirir una competencia, sino habilitar a los sujetos para superar las represiones sociales y hablar con voz propia.

Atendiendo a lo anterior, en esta investigación se está de acuerdo con Hernández (2013) cuando afirma que «El desarrollo letrado o alfabetizado no se define tanto por la adquisición de “habilidades” discretas sino por la apropiación de prácticas, la participación en comunidades discursivas, el desarrollo de identidades letradas y de un sentido de agencia personal y colectiva» (p.277).

Con un enfoque similar, la investigación de Seda y Torres (2010) buscó reconocer las prácticas sociales en el uso de la lengua escrita y las matemáticas en la una comunidad marginada en México, “con el propósito de fundamentar las prácticas

facilitadoras de aprendizaje (enseñanza) de programas no formales de promoción a la lectura, la escritura y las matemáticas dirigidas a niños que, en intención y forma, no reprodujeran lo escolar” (p.41). Utilizando instrumentos propios de la etnografía se dieron a la tarea de revisar las prácticas alfabetizadoras que tenían lugar en múltiples escenarios tanto públicos como privados de dicha comunidad. En sus hallazgos reportan que son amplias y diversas las vivencias de aprendizaje que tienen lugar en actividades cotidianas, por lo cual es tan importante tener en cuenta el contexto, los saberes previos y las demandas reales de lectura, escritura o matemáticas.

Por su parte Rockwell (2000), quien se ha ocupado de estudiar apropiaciones de la lengua por parte de pueblos indígenas, plantea que es necesario incorporar la diversidad de los usos sociales de la lengua escrita, en contravía del modelo evolucionista desde el cual hay un desarrollo lineal de la oralidad hacia la escritura, el cual aparece como consecuencia de la ilustración y su idea de extender la cultura letrada a todos los pueblos. Rockwell, a partir de sus investigaciones, sostiene que existen formas distintas de apropiación de la escritura por los pueblos indios, por lo cual se hace necesario preguntarse cómo éstos han retomado, resistido y, en general, apropiado la escritura, en cualquier lengua. La autora concluye que es importante reconstruir la historia de la apropiación de la escritura alfabética por parte de estos pueblos; reconocer los usos sociales y las prácticas cotidianas, situar las historias dentro de:

(...) un panorama más amplio de las historias de la representación que incluya géneros orales, particularmente aquellos cuyas raíces se encuentran en el mundo colonial (la expresión musical, teatral y plástica) y los medios electrónicos, como el video y audio grabación, de reciente adopción en muchas comunidades indígenas. (Rockwell, 2000, p. 9).

Finalmente, Rockwell (2000) señala que al darle cabida a las prácticas culturales que se dan en torno a la escritura no solo se contribuye a la teoría sociolingüística sino que se facilita la comprensión de los medios por los cuales se integran los saberes asociados a estas prácticas.

En este orden de ideas, aunque por vías distintas, Rockwell (2000, 2006) y Hernández (2003a, 2003b, 2005, 2008) llegan a una conclusión similar: que en las comunidades más oprimidas de Latinoamérica la verdadera apropiación de la cultura escrita heredada de Europa se ha producido no desde las ofertas de formación institucionales, sino en el marco de procesos de lucha y resistencia, demostrando una apropiación mucho más significativa.

### *Jóvenes, ciudadanía y TIC*

Se encontraron otra serie de trabajos no circunscritos a la corriente de la cultura escrita, pero igualmente valiosos como referentes por cuanto se ocupan de temáticas afines a esta propuesta al confluir en ellos la triada educación-política-tecnologías con jóvenes.

En el contexto colombiano es el caso de la investigación de Cubides (2010) y su equipo, en la cual se indaga por el carácter político de un conjunto de grupos de jóvenes de localidades de Bogotá y de su capacidad para generar modalidades de actuación que distan de las propuestas por el Estado y el poder instituido. Para esta investigación se eligieron cinco agrupaciones de todos los estratos. Con ellos se utilizó la etnografía reflexiva, haciéndolos partícipes (a los jóvenes) de la construcción de conocimiento, por lo cual se analizó conjuntamente con los grupos los medios y procesos de comunicación a través de los cuales potenciaban su acción en la esfera pública; también se estudiaron sus propuestas de formación y participación, dirigidas tanto a los integrantes de los colectivos como a otros grupos sociales y se develaron maneras en las que se transforma la experiencia de *estar juntos*.

En lo referente al uso de medios en estos colectivos, se evidencia que convergen recursos impresos y digitales. Entre sus objetivos están el de informar y sensibilizar, y sus espacios de reunión se convierten en recursos comunicativo-educativos de los más a los menos expertos; así, la investigación permite evidenciar

que lo formativo es clave como espacio de confrontación política “justamente porque significa los retos de proponer y desplegar un tipo de construcción subjetiva diferente de aquella impulsada por los modos de individualización propios del capitalismo” (Cubides, 2010, p.73).

En el ámbito nacional puede destacarse también el proyecto que derivó en la publicación del libro *Ciberciudadanías, cultura política y creatividad social* (Rueda et al., 2013)<sup>5</sup>, el cual se ocupa de la relación entre cultura política, educación y ciudadanías mediante una metodología cualitativa con colectivos de jóvenes urbanos que hacen resistencia a los poderes estatales y que le dan un lugar prioritario a los repertorios tecnológicos en sus prácticas. Este grupo de investigadores, quienes realizaron su trabajo de campo en Bogotá, Medellín y Santander de Quilichao, plantan como tesis de su trabajo que:

...los nuevos repertorios tecnológicos, si bien son una de las formas predominantes de producción y control actual, al mismo tiempo son dispositivos con potencialidad para la expansión de la subjetividad y del deseo, la toma de la palabra y del ejercicio ciudadano (ciudadanías alternativas, ciberciudadanas) y, por lo tanto, su incorporación en las prácticas sociales configura nuevas formas de vida y transforma la cultura. Se trata de un “otro” con el que hoy nos relacionamos de manera compleja y cada vez más inextricable, especialmente las generaciones jóvenes, donde están emergiendo escenarios posibles de y para la acción común, la producción y diseminación de saberes y afectos. De ahí que veamos que las tecnologías tienen un carácter político. (Rueda et al., 2013, p. 9)

Sobre la educación, la investigación muestra que se rompen modelos de autoridad, conocimiento y enseñanza-aprendizaje, para potenciar el intercambio entre pares y el desarrollo cognitivo y comunicativo que posibilitan las tecnologías (imagen, hipertextualidad, acción a distancia, sincronía y asincronía), como una novedosa forma de educación expandida donde confluyen lo cultural y lo artístico.

---

<sup>5</sup> Ver también Rueda (2011) y Fonseca (2011).



Por su parte, Valencia (2010) refiere una investigación con diecisiete colectivos juveniles urbanos de Bogotá, Manizales y Pereira de distinta índole en cuanto a sus intereses temáticos. Metodológicamente combinaron la observación etnográfica de prácticas y diálogos y entrevistas con el análisis textual de los productos comunicativos para la movilización. Entre sus hallazgos destacan la relación comunicación/política como enfoque para analizar estas prácticas de formación ciudadana y emancipatorias. Este trabajo profundiza en la estructura organizativa de los colectivos, revisando asuntos como: formas de organización, construcción del discurso, reglas de juego y funciones, movilización de recursos, formas de acción, estrategias de participación, movilización y presencia en las esferas públicas, espacios de encuentro, formas de estar juntos y con otros, y formas de comunicación (clasificadas entre directos, tradicionales, alternativos y artísticos y electrónicos y digitales).

De otro lado, entre las investigaciones circunscritas al contexto local, es decir Medellín, llaman la atención investigaciones sobre aprendizajes en espacios no escolares con uso de tecnologías, como la de Franco y Sáenz (2012), que explora articulaciones de la educación con la tecnología partiendo del estudio de caso de la Biblioteca Pública Piloto, Filial San Javier La Loma, donde se trascendió el servicio de consulta para dar paso a la configuración de un colectivo llamado ConVerGentes, que desarrolla talleres en los que el uso de tecnologías libres ha sido el eje para adelantar trabajos en el territorio vinculando a la comunidad, como por ejemplo la construcción de una red inalámbrica comunitaria. Sobre la dimensión educativa de esta experiencia reseñan que:

Esta dimensión puede verse reflejada en el aprendizaje producto de la práctica (learning by doing), o el aprendizaje por el uso de un artefacto o herramienta (learning by using), e incluso el reconocimiento de que existe un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (lifelong learning). (...) Debido a la comprensión de esa situación, se apropian herramientas cognitivas y técnicas (conocimientos científicos y de otra índole), y como consecuencia existe una producción de conocimiento que incluso se codifica para ser usado en procesos de formación de



otros sujetos que comienzan a participar de la experiencia, o por la necesidad de replicarla en otras comunidades. (p.74)

Finalmente, en cuanto a investigaciones del contexto local, se trae a colación el trabajo de Álvarez (2003), el cual buscó, desde el terreno de la ciencia política, ampliar las perspectivas con las que se asume la lectura para:

...superar los acercamientos tradicionales, normalmente reducidos a los problemas didácticos de la formación de los lectores en los dominios del texto escrito y de espaldas a la lectura de otros textos como el oral, el audiovisual y el multimedial. Y alentar, de paso, la construcción de estrategias de formación ciudadana más congruentes con los retos que los nuevos modos de producción y consumo textual están trayendo al mundo y, mucho más específicamente, a los jóvenes (Álvarez, 2005, p.149)

Este trabajo propone una explicación del lugar de la lectura y la escritura dentro del campo de los estudios sociales y culturales, tratando de argumentar la pertinencia de relacionarlas con lo político. Para ello se estudiaron las representaciones dadas y las prácticas ejercidas con la lectura dentro de la propuesta de animación sociocultural y política de la Escuela de Animación Juvenil EAJ, en especial mediante la observación e interpretación de los modos de producción y consumo textual desde los cuales interactuaban los sujetos jóvenes y sus docentes con las textualidades que aparecen en la oferta cultural.

En el ámbito regional se registran investigaciones como las de Valderrama (2013), quien hace un análisis del papel de las TIC en el contexto de las manifestaciones estudiantiles que se desarrollaron en Chile en el 2006. Esta investigación se centra en el uso que la comunidad estudiantil hizo de estas herramientas tecnológicas como complemento vital de su protesta. Para esto se realizó un cuestionario nacional y se adelantó un análisis de la comunidad virtual más usada durante la movilización. Además, se estudió el uso de la mensajería instantánea, el correo electrónico y las comunidades virtuales como fuentes de

información y como medios para coordinar y manifestar su adhesión al movimiento, el cual demandaba del gobierno cambios estructurales en las políticas educativas. Para determinar de qué forma internet fue clave para alcanzar los logros de la movilización, la autora se planteó responder las siguientes preguntas: ¿Para qué se usó Internet durante el movimiento secundario chileno del año 2006? y ¿qué impacto o importancia tuvo entre los estudiantes movilizados?

Según los datos arrojados por la investigación, internet fue clave para el éxito de las movilizaciones, pues integró las diferentes regiones del país gracias a la rapidez informativa con la que se daba cuenta de los estadios de la protesta, reforzando así la idea de que el internet favorece los procesos de deliberación y de participación social. En cuanto al uso, se comprobó que las TIC potenciaron el fortalecimiento de la movilización ciudadana y que los servicios de internet no solo fueron usados ampliamente por los dirigentes de la movilización, sino que también hubo una utilización por parte de todos los niveles de participación en distinto grado. En este sentido, los resultados dan cuenta de que “a mayor nivel de participación en la movilización, más cantidad de contenidos compartidos por Internet referidos a ella, y a menor participación, menor cantidad de contenidos compartidos sobre ésta” (Valderrama, 2013, p. 131).

En cuanto a la producción textual en el marco de esta movilización, se determinó que su uso en *photolog*s tuvo un fin principalmente informativo. Dentro de los textos publicados por los jóvenes se evidenció que su finalidad era la de identificación con el movimiento, con sus íconos y con sus mensajes más sugerentes. A partir de estos resultados, la autora infiere que la información, la coordinación y la identificación fueron los objetivos que lograron los estudiantes gracias al uso del internet. Resulta sugerente el análisis de Valderrama (2013) cuando menciona que los estudiantes menores de edad no eran considerados ciudadanos en cuanto al acceso a la democracia representativa, pero lo fueron en cuanto a la democracia participativa:

De esta forma, los estudiantes y las estudiantes menores de edad, considerados no ciudadanos, instalaron en la sociedad y en el inconsciente colectivo conceptos poco conocidos como “huelga virtual”, “protesta online” o “blogósfera de los pingüinos”, mediante los cuales transmitieron sus sentimientos, descontentos, afectos e ideales. Esta movilización no sólo logró desestabilizar brevemente a un gobierno democrático y tensar el dominio de la información por parte de los grandes medios, sino que principalmente demostró que Chile, pese a la brecha digital y económica que lo divide socialmente, en el año 2006 había ya entrado a este nuevo entorno digital, marcando un antes y un después en las formas y estrategias de protesta ciudadana. (p. 133)

Desde la perspectiva de construcción de ciudadanía cabe destacar la investigación de Portillo (2015), la cual tuvo su detonante en el siguiente acontecimiento: Durante su candidatura presidencial en México, el 11 de mayo del 2012, Enrique Peña Nieto visitó la Universidad Iberoamericana como parte de un foro organizado por la institución para promover la participación política de sus alumnos. Peña no fue bien recibido por los estudiantes y fue abucheado. Esto generó una respuesta desde los asesores del candidato, que denostaron e intentaron restarle importancia a la reacción estudiantil, lo que produjo el enojo entre los estudiantes. A la semana siguiente se publicó un video que tuvo una gran repercusión (“131 estudiantes de la Ibero responden”) luego de haber sido subido a Youtube. A partir de este hecho se generó un apoyo estudiantil y social que tuvo su consolidación con la creación del hashtag que dio nombre al movimiento: #YoSoy132.

El objetivo de la investigación fue analizar las mediaciones tecnocomunicativas presentes en esta acción social, y el uso que hicieron los jóvenes de las redes sociales, específicamente de la red 2.0, y su relación con el acceso a la información, formas de organización y la visibilidad que tuvieron en el espacio público.

De acuerdo con la autora, la evidencia empírica demuestra que desde el 2011 las movilizaciones a nivel mundial no se han limitado a un “ciberactivismo, sino que

han desplegado una serie de acciones on/off line” (Portillo, 2015, p. 3). Lo que demostró el movimiento #Yosoy132 es que su aparición estuvo ligada al uso y apropiación de la tecnología, y que su sentido de pertenencia se produjo tanto dentro de los espacios virtuales como en los físicos, demostrando que ambos se permean y se complementan.

La investigación tuvo como insumo los relatos de los jóvenes integrantes de este movimiento, elaborados a partir del recuerdo de las acciones en las que participaron y analizados desde tres ejes: la biografía política, la generación y la participación política. La metodología de trabajo consistió en una aproximación cualitativa, compuesta por quince entrevistas en profundidad a sujetos que hicieron parte del colectivo. En el cuestionario se incluyeron las categorías: biografía, generación, participación política y mediaciones tecnocomunicativas (uso de la tecnología y redes sociales):

“En cuanto a la biografía, identificamos para el análisis: las posturas políticas familiares, el recuerdo político, lejanía con el sistema político formal y el interés en la política. De la generación, desagregamos en términos analíticos: el acontecimiento que los marca generacionalmente y que nosotros ubicamos temporalmente en el 11 de mayo de 2012 (11- M) y la conexión generacional. En cuanto a las mediaciones tecnocomunicativas, se presentan los procesos de visibilización y la tecnología y el repertorio de acciones posteriores al 11-M”. (Portillo, 2015, p. 6)

Luego del análisis, se determinó que hubo tres factores que facilitaron la visibilización del colectivo: “una alfabetidad tecnológica, una cierta formación educativa y una pertenencia institucional que los respaldaba. Mostraron un despliegue de acciones en las redes y en las calles que provocaron conjuntamente un efecto de amplificación de sus reivindicaciones en el espacio público” (Portillo, 2015, p. 11).

Asimismo, los participantes de #Yosoy132, aseguraron que el movimiento ha jugado un importante papel dentro de la construcción de su cultura política y un

cambio radical en su forma de ver al mundo. Si bien el movimiento no perduró en el tiempo, se gestaron redes de colaboración, proyectos en conjunto y operó un cambio en su forma de pensar. Esta experiencia también hizo que los jóvenes participaran de otros proyectos relacionados con el arte, la estética y los medios de comunicación alternativos, como una forma de dar cuenta de lo que ocurre al margen de lo que informan los medios hegemónicos. En este sentido, la investigación arrojó que:

“la preocupación por la democratización de la información y los medios de comunicación sigue estando presente en estas acciones disgregadas ya no del movimiento, sino de la red de grupos y colectivos que conforman un repertorio de acciones colectivas que pueden irse inventariando de 2012 a la fecha” (Portillo, 2015, p. 14).

De otro lado, se considera que la investigación de Calle (2012), aunque se ocupa de la escritura digital en un espacio escolar, también resulta ser un referente válido para comprender las posibilidades que ofrece el texto digital para funciones complejas como el desarrollo del pensamiento crítico. El investigador tuvo como objetivo el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico durante la producción de textos digitales bajo ambientes de aprendizaje apoyados en herramientas de la web 2.0 con 32 estudiantes de grado once, quienes durante once sesiones elaboraron producciones escritas digitales.

Calle concluyó que es posible conducir a los jóvenes a construir su opinión, argumentar, plantear conclusiones, generar hipótesis sobre la realidad de sus comunidades y a partir de allí crear procesos de mejoramiento y transformación positiva de su entorno. Así mismo, plantea que herramientas como las wiki, los blogs y las redes sociales ponen en funcionamiento procesos de reflexión, argumentación y autoregulación para participar, editar y publicar, lo que se refleja en una mejora significativa del pensamiento crítico (Calle, 2012).

Tras el rastreo bibliográfico también es relevante, en relación con lo metodológico, que autores como García y Martos (2008) hacen énfasis en la



relevancia de apropiar métodos etnográficos para ocuparse de la lectura y la escritura; advierten que, ante lo complejo que resulta el mundo educativo de cara a los cambios en las formas de enseñar y aprender la lectura en los escenarios que proponen las TIC, la mirada etnográfica y antropológica, apoyada en técnicas cualitativas, adquiere gran valor: “Precisamente, éstas son muy indicadas cuando se trata de `hacer visible lo cotidiano`, a menudo `invisible` a nuestros ojos” (García Rivera & Martos García, 2008, p. 136). Por su parte, Martos (2010) refuerza esta idea al concluir que:

“Los eventos letrados convencionales suelen inspirarse en formas más tradicionales de la cultura clásica, formas asimétricas, con participantes con roles rígidos, como ocurre en la conferencia magistral: uno detenta el conocimiento, los otros escuchan o leen; en cambio, sabemos que en la red lo que se potencia es la participación, la horizontalidad de la comunicación, la movilidad de roles” (p. 225).

Hay otra serie de investigaciones que se ocupan de revisar experiencias de movimientos sociales y colectivos que usan los medios para el activismo social teniendo como eje articulador a la comunidad local. Dentro de este grupo se puede destacar la investigación de Rodríguez (2013) sobre el Colectivo Montes de María, que, de acuerdo con la autora, es un colectivo que:

...surgió en 1994, cuando un pequeño grupo de jóvenes intelectuales de El Carmen de Bolívar- Colombia adoptaron la costumbre de reunirse en la plaza central. El Colectivo realiza capacitación en producción radial y televisiva, cuenta con el proyecto de cine callejero itinerante, y con un canal de televisión por cable. A través de su “escuela sin muros”, el Colectivo ha creado un espacio de comunicación donde las generaciones más jóvenes se pueden reinventar como ciudadanos y ciudadanas. (Rodríguez, 2013, p. 99)

De esta experiencia Rodríguez subraya la manera como se utilizan la comunicación, pues la producción de medios y contenidos es, más que un fin en sí misma, un pretexto para lograr hacerle frente a la violencia que por la época de

surgimiento del colectivo aquejaba al Magdalena medio; de allí que la implementación de estos medios haya sido la forma de transformar imaginarios colectivos y reconstituir el tejido social. La autora menciona entre los logros del proceso del colectivo el sentido de pertenencia de quienes participan en el proyecto, la concertación de las reglas de juego por parte de los integrantes y la posibilidad que brinda a los más jóvenes de reconfigurar su universo simbólico con respecto a las generaciones anteriores; igualmente, destaca las opciones de empoderamiento que el colectivo genera para la comunidad. En este sentido, Rodríguez precisa que:

Como espacio comunicativo, el Colectivo activa una serie de interacciones que reconocen a cada sujeto con su identidad, más allá de cualquier rótulo o categoría establecida a priori; según Taylor, este acto de reconocimiento (o su ausencia) tiene una fuerza política, ya que es fuente de empoderamiento tanto para individuos como para colectividades (Taylor 1995). (Rodríguez, 2013, p. 108)

Vega también menciona que en el estudio llevado a cabo por él sobre medios ciudadanos en contextos de conflicto armado en Colombia, junto con Amparo Cadavid y Clemencia Rodríguez<sup>6</sup> donde se analizan las prácticas del Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21 (mencionado en los párrafos anteriores) y otros como la Radio Andaquí y la Asociación de Radios Comunitarios del Magdalena Medio AREDMAG, se pueden identificar dos características comunes para estas experiencias, esto es, que estaban inmersas en un contexto de conflicto armado, y que se trataba de medios ciudadanos por cuanto tenían aspiraciones de cambio social. Para Vega, dentro de los hallazgos más importantes que resultaron de este trabajo está que: “1) el involucrarse en los procesos de comunicación ciudadana transforma a los sujetos, 2) el participar en esferas públicas transforma a los sujetos y 3) la participación en procesos de comunicación tiene formas diversas y genera sentidos diversos” (Vega, 2015, p. 223).

---

<sup>6</sup> Véase Rodríguez (2008)

Como se evidencia en las investigaciones aquí mencionadas, existe una serie de indagaciones por la cultura escrita por fuera del contexto escolar y en relación con la noción de ciudadanía; de igual modo, ha habido un interés creciente por reflexionar sobre la constitución de subjetividades juveniles desde las prácticas colectivas donde está presente el uso de las TIC; sin embargo, aún son pocas las investigaciones que vinculan de manera directa la observación sobre las prácticas de cultura escrita en contextos juveniles no escolares teniendo como foco el uso de tecnologías digitales y sus posibilidades para el ejercicio de la ciudadanía. En esta investigación se procuró mantener el énfasis en los procesos de producción textual desde una perspectiva teórica que parte de lo cultural y lo crítico para comprender el potencial de un escenario comunitario de educación expandida con las características ya esbozadas en el planteamiento del problema.



## 2. APROXIMACIONES TEÓRICAS Y CONCEPTUALES

### 2.1 Dimensión política de la educación: los discursos críticos

De acuerdo con Hopenhayn (2002) “desde una perspectiva cultural, la educación es la base que permite repensar críticamente la realidad, idear nuevos proyectos colectivos, y aprender a vivir en un mundo multicultural” (p.206), en otras palabras, se ha entendido que el deber ser de la educación es formar ciudadanos para que participen con criterio en su entorno social. En esta misma línea, la relación entre educación y ciudadanía es entendida por Cubides (2010) como:

(...) un proceso asociado con la constitución de la subjetividad, en donde entran en juego las relaciones del sujeto con su entorno, en particular con los colectivos a los cuales pertenece y que lo definen de distinta manera: la familia, el trabajo, los amigos, la escuela. Pensar la idea de educación como formación de sujetos, nos permite examinar aquellos procesos que llevan a que los jóvenes impulsen unas maneras particulares de ser y de expresarse desde prácticas de interpelación, es decir, desde acciones que aluden a cómo asumen, comparten o rechazan ciertas visiones de mundo, lo cual se traduce en posturas críticas, de resistencia o compromiso frente a los sistemas imperantes o respecto de las convicciones sociales. (pp. 60-61)

Al ocuparnos de la noción de ciudadanía en su relación con la educación y la comunicación, y por ende de la constitución de subjetividades políticas, es pertinente remitirse al análisis de Vega con respecto a las particularidades del continente Latinoamericano cuando se piensa, específicamente, en la constitución del sujeto-ciudadano. A partir de un recorrido por el momento histórico de la Europa de los siglos XV y XIV, en la cual como producto de las innovaciones en el arte, la literatura, la religión y el pensamiento científico se da el florecimiento del Renacimiento, y con él reconocimiento del sujeto individual, Vega plantea la reflexión sobre el tipo de sujeto que, entre tanto, se configuraba en América Latina, así como el papel de la comunicación en este proceso. El autor argumenta que en nuestro continente se trató de un sujeto negado en tanto que colonizado y con una experiencia de la comunicación totalmente vertical y hegemónica; por esto mismo,

todos los esfuerzos de resistencia e independencia son los que fueron perfilando el tipo de sujeto y ciudadano latinoamericano. El autor aclara que, a diferencia de ese sujeto europeo, que es fundamentalmente un sujeto individual, en este lado del hemisferio se podía hablar de sujetos colectivos, esto es, que “no se trata sólo de sujetos que se estructuran a partir de la negación y competencia con el otro, sino de sujetos estructurados a partir del reconocimiento y en relación con el otro; no se habla de sujetos necesariamente estructurados a partir de la razón, sino de sujetos multidimensionales, sujetos que no solamente contemplan, sino que actúan con poder”. En este sentido, los escenarios y medios de comunicación han sido un vehículo fundamental para que estos sujetos, especialmente los colectivos, definan prácticas e identidades en función de sus territorios, y asuman como grupos acciones concretas para definir el rumbo de sus comunidades. De este modo, el uso de herramientas tecnológicas para la comunicación, especialmente desde la década de los 60, ha dado lugar a exploraciones, resignificaciones y apropiaciones que han posibilitado la expresión de los sujetos latinoamericanos desde lógicas y perspectivas propias, desligándose de los discursos dominantes (Vega, 2011).

Ahora bien, el cómo se construye la subjetividad es un asunto que conlleva, como lo expresa McLaren (1998) el vínculo entre experiencia y lenguaje, el primer elemento en la línea de las relaciones y los hechos propios de la vida sociocultural; el segundo como mecanismo para nombrar(nos), interpretar(nos) y participar en un contexto específico. Es decir, es en la palabra que de manera más transparente se evidencia la subjetivación.

La escuela ha sido por excelencia el escenario de mayor alcance para la constitución de subjetividades en las sociedades contemporáneas, ya que además de ser un paso obligado para cada generación nacida en la modernidad occidental (comprometiendo la cotidianidad de la vida desde edades muy tempranas hasta la adultez) es un lugar de socialización en el que se implantan modelos de comportamiento e ideológicos.



A partir de la tensión constante entre el ideal de escuela como lugar de formación de sujetos críticos, de un lado, y las dinámicas de reproducción cultural que le son propias, de otro, han surgido corrientes de pensamiento como las pedagogías críticas, los estudios críticos foucaultianos, las teorías de la desescolarización y las teorías de la educación-comunicación, entre otras que desde la década de 1960 vienen señalando críticamente la naturalización de la idea de que la educación le es propia a la escuela en superioridad, y que al ser ésta el escenario de configuración de identidades nacionales y de producción y reproducción del conocimiento positivo (producto del método de las ciencias naturales y en consecuencia el único válido) es el camino más legítimo para evolucionar como grupos sociales. Esta hegemonía del conocimiento está rodeada de otras condiciones como la organización jerárquica de la estructura y las relaciones escolares y la promoción de la competencia como principio rector. Dussel (2011) menciona que:

La escuela es una institución de transmisión cultural organizada en cierto momento histórico –la modernidad de fines del siglo XVIII y XIX– en torno a una idea de cultura pública y con el predominio del pensamiento racional, reflexivo y argumentativo. Se estructuró en base a marcos de conocimiento disciplinados, representados sobre todo por la ciencia moderna, pero también por las lenguas, la historia y el pensamiento lógico-matemático, que tenía una jerarquía superior al saber popular y que estaba centralizado, es decir, decidido por autoridades centrales (el Estado, el maestro, la autoridad científica que garantizaba el estatuto de verdad de ese conocimiento). Se basó sobre todo en la cultura impresa, con un eje definido en la escritura a la que se consideraba el indicador del pensamiento intelectual más sofisticado... (p. 22)

Los discursos críticos sobre la escuela, amparados en la filosofía, la sociología y la pedagogía, se instalan con propiedad en las décadas de los años 60 y 70. Las agitaciones sociales de la época, dentro de las que cabe mencionar los conflictos internacionales, las protestas ciudadanas en contra de sus gobiernos, la consolidación de ideologías de derecha e izquierda, la evolución y masificación de las telecomunicaciones, el nacimiento de movimientos sociales y ambientalistas, la popularización de expresiones como el rock y, en general, el malestar colectivo que

lleva a desafiar la autoridad política y religiosa por diversos medios, configuran el caldo de cultivo de otras miradas sobre la educación.

Trabajos como los de Coombs (1971) y Faure et al. (1973) pusieron sobre la mesa la necesidad de pensar en reformas a la escuela dada la brecha entre la formación y la demanda del entorno productivo, y su vocación para mantener un orden establecido a conveniencia de ciertos poderes. Estos autores dejaron claro que la educación debía incluir otros actores y medios, y que debía producirse, de igual modo, en otros escenarios como la ciudad misma. Por su parte, Althusser (1974) fundamenta su crítica en que la escuela no es un espacio neutro o despolitizado sino, por el contrario, un aparato ideológico del Estado que ofrece a los aprendices contenidos encubiertos para, en últimas, favorecer la perspectiva capitalista, dominante y controladora de la vida social y económica.

El pensador Pierre Bourdieu, considerado como el sociólogo de la educación, parte de la experiencia de Francia para afirmar que las condiciones de la educación posibilitan la reproducción de prácticas desprovistas de conciencia, que llevan a que los sujetos, a través de su cuerpo y su expresión simbólica, reproduzcan una cierta manera de ser. Junto con su colaborador Jean Claude Passeron, formularon una teoría sobre el sistema de enseñanza (Bourdieu & Passeron, 1998), con la cual argumentan que tal sistema solo reproduce y legitima la estructura económica, social y cultural, sin dar espacio a la gestión de cambios. Este planteamiento de Bourdieu se enmarca, de manera más amplia, en su teoría de los campos, desde la cual sostiene que el mundo social y simbólico está regido por “estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones” (Bourdieu, 2000, p. 127). Bourdieu plantea el concepto de *campo* para comprender los sistemas simbólicos en los que se desarrolla la vida social, la economía, la comunicación y la cultura; y para desentrañar cómo estos elementos se articulan en términos de relaciones de poder a partir de la producción de capitales que entran en tensión para su respectiva distribución. Este autor define el *campo* como un espacio social estructurado y

estructurante compuesto por instituciones, agentes y prácticas, donde siempre hay un sentido en disputa y desde donde se generan imaginarios colectivos y valores compartidos que rigen el sentido de la vida mediante jerarquías, roles y niveles de participación de los sujetos (Vizcarra, 2002). Las formas de participación están a su vez determinadas por los *habitus*, término que Bourdieu refiere como “sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores” (Bourdieu, 1990, p. 141, en Vizcarra, 2002), es decir, los *habitus* hacen alusión a aquellos asuntos que orientan las prácticas que hacen diferente un campo de otro; en este sentido “establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc., pero no son las mismas diferencias para unos y otros” (Bourdieu, 1997, p. 20). De este modo, los conceptos de *campo* y *habitus* resultan definitivos para entender la crítica de Bourdieu al sistema escolar, a la vez que se constituyen en categorías metodológicas sugestivas para la construcción empírica de conocimiento.

Por otro parte, aunque en igual línea crítica, McLuhan consideraba en la década de los años 60 que la cantidad de información transmitida en la prensa, la radio, la televisión y el cine desbordaba las posibilidades mismas de la escuela, pues ésta no hallaba la manera de dominar los nuevos lenguajes e incorporarlos a la práctica de la enseñanza: “Hoy estos nuevos medios de comunicación amenazan, en vez de reforzar, los procedimientos tradicionales de la escuela” (Carpenter & McLuhan, 1974, p. 156).

Así mismo, una de las corrientes que con mayor radicalidad interpelló el papel de la escuela fue la de las teorías de la desescolarización. La efervescencia de estas ideas se dio a la luz del entusiasmo por los avances tecnológicos de los años 60 y 70, a la vez que del protagonismo de los movimientos contraculturales y al ambiente contestatario de la época. Igelmo Zaldívar (2012) menciona que desde el ángulo de estas teorías la escuela llega a ser vista como un lugar dañino, que repele las posibilidades de cambio social.

Los autores más representativos de esta línea son Paul Goodman, John Holt, Everett Reimer e Iván Illich<sup>7</sup>. Ellos consideraban que era más valioso que el aprendizaje no estuviera mediado por la escuela, ya que se trataba de una institución ineficaz por su incapacidad para responder a las necesidades del medio, limitada para implementar cambios a su interior de manera ágil, diseñada para que los sujetos se acomodaran al *statu quo* y errada al considerar que el conocimiento y el aprendizaje podían planificarse y medirse a partir de criterios estandarizados. Por lo mismo, plantearon que debía ser clausurada y sustituida por enfoques y metodologías alternativas que fomentaran la reflexión y la creatividad; de ahí que propusieran reemplazar a la escuela por unidades descentralizadas, sin carácter obligatorio ni coercitivo, que promovieran la convivencia y en las que se le diera prioridad a los conocimientos útiles para la vida. Aprender en grupos comunitarios partiendo de los diferentes saberes y experiencias de sus miembros, abrirse a otros actores e instituciones sociales para contravenir el monopolio cognitivo y aprovechar la ciudad en su potencial educador eran algunas de sus propuestas. Rápidamente, entre los años 70 y 80, estos postulados fueron cuestionados e incluso señalados como especulaciones intelectuales sin validez para el progreso occidental. Al respecto, en el contexto más inmediato cabe referenciar el caso de la revista *Perspectivas*, de la UNESCO, la cual publicó en 1975 un texto del académico y experto en pedagogía de la Universidad Nacional de la Plata, Ricardo Nassif, en el que expresaba que la obra de los autores de estas teorías le resultaba utópica y llena de razonamientos absurdos y trampas (Nassif, 1975, p. 336); al año siguiente, la misma revista puso en circulación el artículo del académico del ruso Arthur Petrovsky titulado “¿Qué hay tras la desescolarización?” (Petrovski, 1976), en el cual éste señaló de radicales a los teóricos de la desescolarización y argumentó que sus teorías carecían de originalidad y que ignoraban los avances que se habían dado en diversos lugares del mundo gracias a la escuela.

---

<sup>7</sup> La generación de autores que introdujo la crítica radical a la escuela como institución tuvo como escenario de debate la ciudad de Cuernavaca, en concreto el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC), coordinado por el mismo Illich entre los años 1963 y 1976.

Por otra parte, Paulo Freire, uno de los más representativos autores de las pedagogías críticas, hace de una analogía el emblema de su postura teórica: comparó el acto educativo con el sistema bancario para criticar aquella situación formativa en la cual el educador deposita contenidos en el educando, un sujeto vacío y pasivo que debe repetir aquellas verdades absolutas poseídas y transmitidas por el maestro. Para Freire (2005) esta lógica desconoce la existencia del otro, condenándolo a la imposibilidad de verse a sí mismo como un ser con saberes propios y válidos que lo conduzcan a la emancipación; de ahí que el pedagogo brasileño denomine a ese otro (educando) como el *oprimido*, es decir, ese que ha construido su subjetividad en marcos de control que lo han coartado y silenciado. La propuesta de Freire es la de la construcción de una relación de aprendizaje dialógica, no subordinada, donde el maestro sea un mediador en el proceso de concientización del otro.

A pesar de que todas estas posturas críticas sobre la educación surgieron en un momento histórico con características tan particulares como las que ya se han mencionado, han vuelto a adquirir vigencia en las discusiones académicas por cuenta del uso generalizado de las tecnologías en procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que con las tecnologías emergen opciones que se contraponen a las visiones tradicionales de la escuela, como son la implementación de contenidos ajenos a la oferta propiamente escolar, las relaciones horizontales y colaborativas y formas no dogmáticas de (re)crear el conocimiento. Las posibilidades que actualmente ofrecen las TIC a los procesos educativos implican, por lo menos, volver sobre estos antecedentes para ampliar la mirada y el análisis. El tema se explora con mayor profundidad en el siguiente apartado donde, para el interés del presente estudio, se hace énfasis en las pedagogías críticas y su presente en el marco de una sociedad hiperconectada y condicionada por la cibercultura.

### **2.1.1 Vigencia de los enfoques pedagógicos críticos en el contexto de las TIC**

La educación formal en América Latina, especialmente desde finales de los años 80, ha estado orientada por un espíritu modernizador bajo la premisa de la



competitividad y la eficiencia, en consonancia con la tendencia global de responder a las demandas de un capitalismo avasallador que exige de cada individuo producción y consumo en los diferentes estados y situaciones de la vida.

Es a finales de siglo XX cuando irrumpen las tecnologías de la información y la comunicación en la vida íntima y cotidiana, se reivindica en algunos escenarios el lugar de la mujer, se incrementa la oferta educativa, pero también crecen problemáticas como el narcotráfico, el terrorismo, la contaminación, el desplazamiento y el subempleo. El auge de la globalización modifica las fronteras comerciales y culturales; el protagonismo de los medios masivos facilita la expansión de valores individualistas y la instauración de patrones culturales para alienar a la sociedad sobre la base de una libertad que debe ser usada para conseguir dinero (el *tener* como principal factor de prestigio), para modificar el cuerpo en función de los cánones de belleza y para comprar bajo una lógica de obsolescencia acelerada de las cosas (Maldonado, 2008).

De cara a este panorama, en el ámbito educativo persisten posturas de resistencia emprendidas tanto desde las culturas populares como desde ciertos movimientos intelectuales, los cuales se han encargado de mantener vigente, en el marco de las corrientes críticas de pensamiento, la esperanza de redefinir y reorientar los para qué de la educación (Freire, 1997; Giroux, 1993; McLaren, 1998). De acuerdo con Maldonado (2008), en nuestra región “La pedagogía de la liberación y la esperanza, la Investigación acción participativa, las Pedagogías populares, el Movimiento pedagógico colombiano y la pedagogía de lo cotidiano así lo muestran” (pp. 132-133).

Las teorías críticas tienen su origen en Europa, en las escuelas de Frankfurt y Budapest, y surgen como un intento de respuesta a la problemática social que deja la guerra y que, por sobre todas las cosas, pone de manifiesto que la razón, principal bastión del proyecto de modernidad, pierde su piso, pues es insuficiente para resolver los conflictos de poder o para contener la barbarie de la violencia. Estas teorías, que adquieren sus propias dimensiones en América Latina con pensadores como Paulo

Freire, Manfred Max Neef, Orlando Fals Borda y Luis Eduardo Primo, también lograron un asentamiento importante en los Estados Unidos y Canadá.

Aquellos que de la Escuela de Frankfurt se exiliaron a los Estados Unidos en tiempos de la segunda guerra, atravesaron una época decisiva del siglo XX en cuanto a las transformaciones culturales que se estaban produciendo, dado que pudieron “observar las transformaciones culturales que en la segunda mitad del siglo estaban operando los medios masivos de comunicación y la locomotora consumista funcionando a toda máquina en el período de posguerra” (Concatti, 2009, p. 1); de allí se derivan sus críticas a “la cultura occidental, a la modernidad, a la razón y la noción de progreso” (ibid, p. 4). Autores norteamericanos como Henry Giroux, Peter McLaren y Michael Apple se ocuparon con notorio rigor de estudiar e interpretar los postulados de los más destacados miembros de la escuela alemana: Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin y Jürgen Habermans; esto en razón de la afinidad entre los postulados de esta escuela (basados en una crítica a la racionalidad positivista) y las propuestas pedagógicas críticas de la corriente norteamericana que abogaba por el cambio social y el multiculturalismo (Martin, 2013).

Las ideas de estos pensadores del norte del continente (Giroux, McLaren y Apple), cristalizadas en las postrimerías del siglo XX, han permanecido en diálogo con aquellas que han emergido en América Latina, constituyéndose así una fuerza intelectual y política de resistencia frente al imperialismo, la cual precisó como foco de preocupación las comunidades más vulneradas, excluidas y oprimidas de ambas partes del hemisferio.

Particularmente, Peter McLaren hizo explícito su vínculo con Paulo Freire, y lo mencionó como fuente de inspiración para sus trabajos de pedagogía crítica, referida también como pedagogía de la liberación. Según McLaren (1994) “Una pedagogía de la liberación opera echando raíces en la imaginación de los oprimidos, hablando directamente a sus experiencias” (p. 39). Con esta reflexión el autor indica que la praxis debe proponer una liberación que tenga claro su propósito, y que éste

implica entender la liberación como objeto, pero también como medio de lucha por un mundo más justo, que en un marco de respeto y solidaridad le reste fuerza a las hegemonías que pretenden naturalizar la configuración de las estructuras de poder. Para McLaren, dicha praxis debe abocar a la esperanza en medio de los retos del momento histórico al que se asiste. Él, apoyándose en lo que Terry Eagleton designa como “el erróneo supuesto de que el amor es ante todo un asunto personal y no un asunto político” (McLaren, 1994, p.48) explica la necesidad de que la praxis posibilite que los sueños y los deseos se transformen en función de lo que podemos y podríamos ser.

La pedagogía de la liberación de Freire se soporta en tres asuntos fundamentales: primero, que la educación es un asunto político; segundo, que la educación debe propiciar un acto de concientización que lleve a los oprimidos a entender las causas de sus problemas y entrar en diálogo con otros para pasar a la acción sobre los mismos; y, tercero, que la educación debe ser libertaria, es decir, que debe superar el modelo de educación bancaria donde se busca depositar conocimientos en el otro (ignorando su historia y experiencia previas), para dar paso a una relación de aprendizaje en la que el educador y el educando problematicen la realidad y donde la lectura y la escritura sirvan para interpretar el mundo (Freire, 2005; 2011).

Desde este enfoque también se propicia una profunda reflexión en torno a la pregunta por el rol de quien está al frente de dirigir procesos educativos, en el entendido de que su función trasciende la mera profesionalización o el conocimiento especializado. Frente a esa demanda social que existe sobre el papel de los maestros Freire propone dar a la práctica una mirada crítica, ética, estética, gnoseológica y política, que le permita al educador sustentar sus hábitos en una pedagogía de la autonomía que realmente favorezca a los educandos (Freire, 1997).

Así pues, a la luz de las posturas de Freire, debe haber una reflexión permanente acerca del papel de quien figura como sujeto responsable de conducir el proceso de aprendizaje y, por ende, cuestionar el sentido mismo de la educación

cuando el mediador principal es el maestro. Su invitación es a revisar la visión instrumentalista de la educación y, sobre todo, el rol del maestro, a quien se le ha reducido en diversos discursos como responsable de la tarea de formar personas cualificadas, que respondan a las demandas de los empleadores y de la sociedad en general para incorporarse de manera exitosa al mercado laboral con una serie de habilidades y destrezas. Desde las pedagogías críticas el maestro no debe ser neutral ni ajeno a la realidad, sino un promotor de la transformación.

Carbonell (2015) menciona que otros de los ejes en los cuales se focaliza la crítica de las obras de los autores de las pedagogías críticas son: la idea de trascender de la crítica a la transformación a partir del reconocimiento de los sujetos como actores de cambio; la revisión del currículo, entendiendo que no es neutral ni está desligado de intereses ideológicos mucho más amplios, por lo cual se considera la necesidad de implementar contenidos que estén en sintonía con la historia y el contexto y donde tengan cabida los más oprimidos socialmente y su diversidad cultural; y la comprensión de que la educación para la liberación trasciende el escenario escolar, razón por la cual en ella siempre debe estar presente lo comunitario.

Así las cosas ¿Qué papel juegan, entonces, las pedagogías críticas en nuestro tiempo? Transcurrido ya un quindenio del siglo XXI, las condiciones sociales y económicas de la región latinoamericana siguen siendo poco alentadoras como para avizorar cambios en el mediano plazo. Las problemáticas de pobreza y de marginación social permanecen, y la escuela se encuentra invariablemente atravesada por la tensión entre aquello que le impone el sistema, especialmente a través del Estado (preparar para el trabajo) y su carácter formador de ciudadanos críticos, solidarios y capaces de perseguir la utopía de una sociedad menos desigual. Es justamente esta circunstancia la que reviste de vigencia los postulados de las pedagogías críticas, así como la necesidad de avivar esa esperanza de la que habla McLaren.

Sin embargo, a pesar de que se han producido pocos cambios de fondo en términos de las condiciones sociales que rodean tanto a los pocos que ostentan el poder económico y político como a los muchos que permanecen sumidos en la pobreza y la exclusión, la aparición de internet como medio de comunicación en el que no solo se es consumidor sino productor de discursos, y la masificación de su uso como medio de comunicación que transgrede las fronteras de tiempo y lugar, ha dado pie a la generación de un nuevo contexto en el que sí se han producido cambios de hondo calado sobre la manera como nos vinculamos con el otro y sobre la forma como participamos en el mundo a través de múltiples lenguajes.

Internet y las demás tecnologías que lo dinamizan entran a jugar un papel definitivo en la educación y, por lo mismo, las teorías críticas ameritan, indefectiblemente, nuevas lecturas a la luz de lo que implican estas herramientas tecnológicas para las cuestiones pedagógicas y didácticas, marco en el cual es clave considerar las nuevas subjetividades que tienen lugar en el momento actual y el lenguaje como vehículo para su constitución.

McLaren se sirve de las preguntas de Poster para plantear la cuestión:

“¿Qué ocurre en el seno de la sociedad cuando se modifican drásticamente los límites de la experiencia lingüística? ¿Qué alteración sufren las relaciones sociales cuando el lenguaje ya no se limita al habla directa entre personas o a la escritura? ¿Cuáles son los supuestos acerca de la naturaleza de la sociedad que deben revisarse cuando se complementan a través de la mediación electrónica aspectos ya complejos y ambiguos del lenguaje?” (Poster, 1989, p.129, en McLaren, 1994, p.72)

En este sentido, el autor es reiterativo en que “...el lenguaje constituye la realidad, en vez de simplemente reflejarla. Es un medio simbólico que activamente le da una configuración al mundo y lo transforma” (McLaren, 1994, p.35). Este sociólogo canadiense considera que los discursos siempre son portadores de efectos de poder, pero está convencido de que “la dominación no puede agotar toda experiencia social” (p.32), por cuanto apelar a un lenguaje crítico puede permitir la



resistencia desde aquellos lugares que aún permanecen fuera del alcance del opresor. Conviene reseñar al respecto que internet, como escenario de extensión de las dinámicas sociales, se ha convertido para muchas comunidades en uno de esos lugares.

En este punto donde realidad y lenguaje constituyen una misma unidad, el contexto social es fundamental para el aprendizaje: es preciso tejer puentes entre el conocimiento de la escuela y el conocimiento cultural de los propios estudiantes (soportado fundamentalmente en el lenguaje), pues ambos tipos de conocimiento deben servirse mutuamente como marcos interpretativos y no como saberes aislados (McLaren, 1994).

De ahí que para los autores de las pedagogías críticas el trabajo de quienes conducen los procesos de enseñanza y aprendizaje sea justamente el de ayudar a ampliar la participación de aquellos que se han quedado sin voz en medio de un mundo dominado por el capitalismo, es decir, el trabajo del educador crítico debe ser el de ayudar a que las personas tengan una mejor comprensión de su historia de opresión, al enlazar la experiencia relatada de manera individual con un marco histórico más amplio que dé lugar a una conciencia social.

Tomando como referente esta reflexión, es posible suponer que aquellos escenarios educativos que se generan por fuera de la escuela, en contextos populares, ofrecen, de entrada, algunas ventajas o potencialidades para incorporar el contexto como plataforma de recreación de experiencias significativas, pues en tanto son procesos que se producen en el seno de la comunidad, vinculan directamente los aprendizajes con la realidad social e histórica de quienes la habitan. La explosión de prácticas de colectivos contraculturales en la red da cuenta de ello, pues al hacer uso del lenguaje y de las tecnologías para producir sus propios relatos y para intercambiar conocimientos desde lo local, logran en no pocos casos transformar sus subjetividades en función de posturas políticas más críticas de su propia realidad. En este sentido, cabe nuevamente retomar a McLaren, quien le da singular relevancia a la *cultura informal*, y en ella a lo que el autor menciona como *espacios pedagógicos*

*híbridos*, donde tanto educadores como trabajadores culturales deben dar importancia “a los artefactos cotidianos de la cultura popular y a las formas de conocimiento que eluden la elitista tiranía del centro” (McLaren, 1994, p.167).

En el caso de la escuela, la dificultad para eludir esta tiranía es de carácter superior si se tiene en cuenta la lógica que domina el sistema educativo. Maldonado (2008) tematiza algunas de las teorías de Apple que hablan de la manera como mercado y Estado se asientan en la educación, ejerciendo un control ideológico y político:

...la intromisión, especialmente, se hace en los currículos, o mejor en dispositivos tales como los textos, juegos y materiales didácticos, con objetivos y resultados prediseñados y estandarizados para que profesores y estudiantes los manipulen. (Maldonado, 2008, p. 148)

Maldonado analiza la situación de países como Colombia, donde el inicio de año es sinónimo de innumerables compras de útiles y trajes escolares que responden a un juego empresarial mediado por dispositivos de poder para controlar la cotidianidad de la escuela (tareas, juegos, evaluación) y que, según el autor, “son la extensión del control que luego habrá de producirse en el escenario productivo” (Maldonado, 2008, p.145). Para él, en la medida en que unos trabajadores expertos (los mismos profesores) producen dichos materiales, que a su vez sirven para que los padres, en casa, ocupen a sus hijos, y para que las empresas ganen enormes cantidades de dinero al actualizar permanentemente sus mercancías, se produce un “ciclo perfecto de biopoder” (Maldonado, 2008, p.145). Apoyado en los análisis de Apple, Maldonado explica que este ciclo favorece el hábito de respetar la norma sin lugar a cuestionamientos, la homogenización de intereses y el cambio en el rol del profesor, quien pasa de ser trabajador de la cultura (que basa su labor en la generación de discusión y el conocimiento profundo de los grupos con los que trabaja) para convertirse en una suerte de promotor y productor de mercancías que se vale fundamentalmente de materiales prediseñados para su interacción con los estudiantes. El ejemplo del autor y el análisis al que lo somete conlleva también, en

sí mismo, una pregunta sobre la didáctica, entendida por supuesto no solo desde la disposición de los diferentes elementos que procuran la experiencia de enseñar y aprender, sino como ciencia que las reflexiona.

### **2.1.1.2 Las didácticas críticas en tiempos de convergencia tecnológica**

Al revisar el contexto sociocultural actual, atravesado por los medios masivos de comunicación y por las nuevas formas de establecer relaciones y construir y adquirir conocimientos a partir del uso de tecnologías digitales, es claro que permanentemente se disponen nuevos escenarios para repensar la didáctica, no solo dentro de la escuela sino fuera de ella.

Para Sevillano (2004) es preciso que se produzca una didáctica medial, que dé lugar a nuevos entornos de aprendizaje, pero no priorizando como objeto de la enseñanza el trabajar con medios, “sino de la forma analítica y crítica, puesto que los medios no solo transportan mensajes sino que participan en la producción de los mismos” (p. 266). En este sentido, la autora asegura que la didáctica medial sobrepasa los límites de lo institucional y de la mera organización de las acciones educativas, pues propende por un modo de estar en la vida y en el mundo, y por un sujeto que aproveche los medios de manera autónoma para su bienestar.

En este orden de ideas, retomando el planteamiento inicial sobre el lugar de las resistencias políticas y las luchas sociales en el terreno de lo pedagógico ¿Cuál sería el papel de la didáctica frente a las opciones educativas de aquellas comunidades más oprimidas, ahora partícipes de un entorno mediatizado por las tecnologías? Las corrientes críticas ofrecen algunos elementos para pensar el problema.

Siguiendo a Rodríguez (1997), se debe partir de que vivimos en un mundo de contradicción entre lo que se predica en la formación y lo que sucede en la realidad (injusticia, racismo, segregación); una época en la que la crisis social muestra rasgos particulares por su carácter mundial, de múltiples interdependencias globales, que

afecta la intimidad del hombre y su entorno ecológico, y que penetra profundamente todas las dimensiones humanas. El autor, de hecho, señala como hitos de la sociedad contemporánea la superindustrialización, la revolución tecnológica y el consumo de masas como motor de la producción, la cual subordina valores genuinos y conlleva paralelamente un control mediante la militarización.

Desde este contexto convulso y de incertidumbres, modernidad y postmodernidad emergen como dos conceptos clave para el desarrollo de las teorías críticas, pero también para el análisis de las implicaciones que ambas tienen en el campo de la educación. Ambos proyectos, más que negros y blancos, presentan una amalgama de grises, tal y como lo señala Rodríguez al rescatar ciertas ventajas que introdujo la postmodernidad:

Por otra parte, también es digno de aplaudir su afán por proclamar la diferencia, su acendrada defensa de la pluralidad, su proclividad a exaltar los movimientos pacifistas, ecologistas, feministas... Vattimo afirma que la postmodernidad supone el final del dogmatismo; Lyotard, el momento de la emancipación; Lipovetsky, el culmen de la personalización y de la democratización. Es cierto que no fiarnos exclusivamente de la razón puede reportar beneficios a la hora de buscar la verdad. Aseveraciones estas últimas que suponen un aval en favor de la postmodernidad". (Rodríguez, 1997, pp.25.26)

Justamente, a partir del análisis histórico de estas dos categorías, Habermas propone lo que denomina teoría de la acción comunicativa, intentando encontrar un punto de intersección en medio de la polémica que contrapone modernidad y postmodernidad, pero defendiendo la primera como proyecto que tiene aún potenciales por desarrollar, ya no desde la racionalidad instrumental y positivista sino desde una racionalidad comunicativa, por lo cual basa su propuesta en la cooperación, el discurso argumentado, la interacción grupal y el consenso compartido, en contraste a la acción teológica, que superpone el éxito y la eficacia a la ética y al consenso mediante el diálogo (Rodríguez, 1997). Se puede concluir que

la propuesta de Habermas es la de la comunicación como principio para el entendimiento y para la misma investigación.

Si bien la postmodernidad surge como respuesta a la modernidad, son ambas parte de un continuo, cada una cargada de crisis y conflictos, pero también de potencialidades para deconstruir y reconstruir el proyecto de sociedad. Entendidas desde este punto de vista, modernidad y postmodernidad deben tener, pues, unas consecuencias en la didáctica, si se quiere realizar ésta en su dimensión crítica.

Valiéndose de la teoría habermasiana, la tesis de Rodríguez es que la didáctica crítica se puede ubicar entre el proyecto moderno y postmoderno, y mediar entre ambos: la didáctica crítica se fundamenta en la razón, el pensamiento y la reflexión (que es moderna), pero también debe atender a la heterogeneidad y debe exaltar la diferencia (que es postmoderna), de ahí su proximidad con quienes han sido subordinados o excluidos socialmente.

Otro contraste interesante que sustenta Rodríguez es que mientras la didáctica modernista se centra en el aula como espacio por excelencia para la enseñanza, bajo normas y parámetros de un discurso único, la didáctica postmodernista se centra en “el contexto, bien escolar o extraescolar, para enfatizar desde él la influencia de las subculturas, de lo regional o nacional, de la historia personal y diferente de cada sujeto distinto, cuya voluntad es un imperio de libertad y de espontaneidad” (Rodríguez, 1997, p. 45).

Resulta significativa la definición que propone Rodríguez (1997) para la didáctica crítica: “Ciencia teórico-práctica que orienta la acción reconstructora del conocimiento, en un contexto de enseñanza-aprendizaje, mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racionalidad emancipadora” (p.41). Aquí se entiende emancipación como transformación interna de los sujetos participantes en la construcción de conocimiento, quienes luego podrán tener un efecto deseable en quienes les rodean.



Para lograr este propósito se requiere que la práctica sea participativa y crítica, y que el escenario favorezca el debate mediante dinámicas de interacción grupal.

Fenómenos como la web 2.0, el incremento en la penetración de internet, la popularización de dispositivos móviles y, en general, todos los nuevos escenarios de convergencia tecnológica llevan a pensar en la necesidad de promover una didáctica crítica que oriente procesos de producción y adquisición de conocimientos atravesados por el deseo y la necesidad de emancipación, tanto en los espacios formales como en los no formales. Una didáctica crítica que provoque la identidad y el consenso, sirva para promover el respeto por las minorías y los sectores en desventaja social, renueve nuestro compromiso con el otro y sea investigada dejando de lado los marcos de referencia del lenguaje del investigador. La investigación educativa crítica implica construir los significados en el universo lingüístico de los individuos y su comunidad, otorgándoles posibilidades de que participen en el análisis de aquello que determina el devenir de su historia (McLaren, 1994).

Rodríguez (1997) se apoya en Klafki para puntualizar que la didáctica crítica es, sobre todo, “ciencia de la praxis para la praxis” (p. 134), es decir, es el desarrollo práctico de la teoría educativa y de su responsabilidad de apoyar los procesos de aprendizaje para, entre otras cosas, ayudar a tomar conciencia a todos los actores involucrados en el proceso educativo “de lo que hacen, sobre qué y en qué condiciones históricas deciden y actúan, y qué subyace sus consideraciones, decisiones y acciones” (p. 135); así, desde el punto de vista de la investigación, la didáctica crítica se debe ocupar de aquello que se opone al desarrollo de capacidades de autodeterminación, codeterminación y solidaridad, así como de sus posibilidades de realización en el marco de la enseñanza y el aprendizaje.

La didáctica crítica no puede pues, entenderse, como una tabla de salvación para la educación en contextos de conflicto social, sino justamente, como un enfoque más para contribuir en la invención de alternativas creativas que permitan repensar la relación sistémica entre los actores y todos los elementos que hacen parte del fenómeno educativo.

### 2.1.2 Educación y comunicación

Desde la perspectiva pedagógica pueden encontrarse dos horizontes de comprensión del maridaje educación y comunicación. Uno de ellos supone usar las tecnologías de la información y la comunicación (radio, cine, televisión, prensa, internet) como herramientas para diversificar las posibilidades didácticas, ampliar la experiencia sensorial del aprendizaje y condensar el conocimiento en nuevos formatos; se trata pues de una visión en la que la comunicación es subsidiaria de la educación y es, en últimas, instrumento para reproducir aquello que está claramente definido en el currículo de la educación canónica. El otro horizonte parte de un enfoque crítico, asume ambos campos con igual necesidad de coexistencia, en el que el sentido del uso de los medios es el de dar la voz a los oprimidos y aprovecharlos en la lucha por la liberación de los sujetos y los pueblos, es decir, tiene un sentido puramente político.

Para entender el origen de estas dos visiones es preciso remitirse al contexto histórico en el que toma fuerza la pregunta por la tecnología de la comunicación y su conexión con el ámbito educativo, pues tal escenario, ciertamente, ha sido atravesado por diversos conflictos regionales que fueron determinantes en el rumbo de los enfoques teóricos sobre Educación y Comunicación.

#### 2.1.2.1 El paradigma desarrollista. Tensiones y resistencias desde la comunicación.

Hacia finales de la década de 1940 y los primeros años de la década siguiente se empieza a incorporar en el discurso económico y político occidental la noción de desarrollo entendida como la lógica bajo la cual las naciones debían perseguir el progreso de un modo planificado; en palabras de Beltrán (2005): “prever y organizar racionalmente la intervención estatal activa para lograr pronto el mejoramiento sustantivo de la economía con apoyo de la tecnología a fin de forjar el adelanto material” (p. 4).

En este periodo de postguerra en el que las potencias mundiales compiten por el control del denominado Tercer Mundo y se suceden diversas luchas de liberación y procesos de descolonización en África, Asia y América Latina, sucede que los Estados Unidos, en su condición de país desarrollado, tras auxiliar a los países derrotados en la segunda guerra mundial (Alemania, Italia y Japón) considera que debe prestar una ayuda semejante a todas aquellas naciones que habían hecho parte de la alianza contra nazis y fascistas. De ahí que en los Estados Unidos se emprendiera una campaña para proporcionar ayudas y créditos a los países “subdesarrollados” para el mejoramiento en tecnología e infraestructura y en procesos agrícolas, educativos y de salud (Barranquero, 2006; Beltrán, 2005; Gumucio, 2004). No obstante, el objetivo iba mucho más allá : “La cooperación internacional se desarrolla en los ‘patios traseros’ de las potencias occidentales, con el doble fin de colocar su producción industrial y de mantener su influencia política y económica” (Gumucio, 2011, p. 29).

Esta asistencia, que tuvo su propio anclaje en América Latina, supuso también métodos de comunicación que permitieran informar y persuadir a la población sobre los atributos de estos programas. Esta estrategia se inspiró en una visión paternalista que pretendía diluir las diferencias entre países ricos y pobres, incrementar los ingresos de las familias rurales más necesitadas, expandir los mercados de consumidores hacia el sur e implementar la tecnología para incrementar la producción y el comercio.

De acuerdo con Gumucio (2004, 2011) el paradigma desarrollista incrustado por los Estados Unidos en la región latinoamericana se valía de una estrategia de comunicación fundamentalmente difusionista: se partía de que había una ausencia de conocimiento entre la población, por lo cual era necesario transferir información a los grupos objetivo para lograr los cambios de comportamiento deseados. El autor sostiene que esta visión de la comunicación bebió de la experiencia y el lenguaje militar (blanco, campaña, táctica) y, con un enfoque publicitario, utilizó los medios masivos para configurar modelos de comunicación como el mercadeo social; se retomaron técnicas de propaganda de la Segunda Guerra Mundial y modelos de

publicidad comercial (clientes, productos, consumo) que hicieron uso intensivo de estos medios masivos sin prestar mayor atención a las particularidades de los contextos culturales locales o a las causas de fondo de las problemáticas

Con el paso del tiempo y el surgimiento de posturas críticas desde Latinoamérica, el mercadeo social logró ajustar algunos asuntos de su modelo, con miras a tener en cuenta, de un modo más estratégico, las condiciones del contexto al que se dirigía el mensaje. La intención de implementar acciones menos genéricas dio paso a la configuración del denominado *eduentretenimiento*, con el cual surgieron planteamientos novedosos desde lo comunicativo (dado que el énfasis estuvo puesto en la educación), que combinaron medios masivos y comunicación interpersonal, y se produjo una explosión de creatividad que buscó aprovechar otras narrativas (melodramas para televisión y radio, canciones, carteles, historietas, teatro) para discutir temas y promover organizaciones de mujeres y jóvenes. El eduentretenimiento encontró un eco especial en la promoción de la salud para abordar temas como el SIDA, la lactancia materna, la planificación familiar o el tabaquismo. Sin embargo, a pesar de presentar propiedades interesantes, las principales críticas que recibió esta línea tuvieron que ver con cómo determinar el impacto o cómo establecer cuánto hay realmente de educación y cuánto de entretenimiento (Gumucio, 2004; Pérez, Franco & Cataño, 2009).

Estos modelos de comunicación se ubican en el marco de las *teorías de la modernización*, distinguidas por dar cuenta de una valoración extrema de la industrialización, la ciencia y la tecnología como únicos caminos hacia el bienestar social, así como la concentración del poder sobre los medios, la intención de manipular conciencias y prácticas y la construcción de mensajes verticales. Desde esta orilla se entendió que la falta de información era causa de la pobreza e, incluso, que las culturas tradicionales representaban una barrera para la modernización y el desarrollo (Gumucio, 2004, 2011). Estas condiciones dieron origen a una forma particular de entender la comunicación y de aprovechar sus potencialidades para contribuir a los intereses de la modernización y serían las raíces de lo que más adelante se conocería como *comunicación para el desarrollo*.



Las teorías de la modernización tienen sus máximos exponentes en los Estados Unidos, hacia finales de los años 50, con Everett Rogers, Daniel Lerner o Wilbur Schramm (Barranquero, 2006). Beltrán (2005) resume las propuestas de estos tres investigadores de la siguiente manera:

**Lerner: Del Tradicionalismo a la Modernidad.** En 1958 el sociólogo del Instituto Tecnológico de Massachusetts, Daniel Lerner, publicó un estudio realizado con datos de medio centenar de países sobre la extinción de la “sociedad tradicional” para dar paso a la “modernización” de ella. Verificó la existencia de clara y estrecha correlación entre el desarrollo nacional y la comunicación social. Halló que esa transición se daba en las siguientes etapas: urbanización (aparejada con industrialización); participación de la gente en la comunicación masiva; alfabetismo; y participación en política. Propuso que las funciones de la comunicación en tal proceso eran estas: (1) crear nuevas aspiraciones; (2) apuntalar el crecimiento del nuevo liderazgo para el cambio social; (3) fomentar una mayor participación de los ciudadanos en las actividades de la sociedad; y (4) enseñar a ellos “empatía”, la aptitud para “ponerse en el pellejo del prójimo”. Y sostuvo, en resumen, que la comunicación era a la vez inductora e indicadora de cambio social.

**Rogers: Difusión de Innovaciones.** En 1962 Everett Rogers, sociólogo rural de Iowa que se afincaría en la Universidad del Estado de Michigan, divulgó su teoría de la difusión de innovaciones como motor de la modernización de la sociedad. Definió a la innovación como una idea percibida como nueva por un individuo y comunicada a los demás miembros de un sistema social. Afirmó que para que la innovación fuera lograda la conducta tenía que pasar por estas etapas: percepción; interés; evaluación; prueba y adopción. Añadió que la difusión de la innovación dependía de la tasa de adopción de ella. Y comprobó que los innovadores eran, en general, aquellos que poseían elevados índices de ingreso, educación, cosmopolitismo y comunicación. Advirtió que en el principio del proceso sólo había unos pocos adoptantes y al final unos cuantos no resultaban adoptantes pero, a la mitad del período, la mayoría de las personas se hacían adoptantes, si bien muy lentamente. Y encontró que en cada una de las etapas del proceso la comunicación cumplía papel clave por vía de diversos medios.



**Schramm: Creación de un Clima para el Cambio.** En 1964 Wilbur Schramm, comunicólogo de la Universidad de Stanford, publicó un trascendental estudio sobre comunicación y cambio en los países “en desarrollo”. Percibiendo a la comunicación masiva como “vigía”, “maestra” y “formuladora de políticas”, estipuló en detalle un conjunto de papeles de ella en la atención de las necesidades de la gente en cuanto al desarrollo. Sostuvo que éstas eran: (1) estar informada de los planes, acciones, logros y limitaciones del esfuerzo pro desarrollo; (2) hacerse partícipe del proceso de toma de decisiones sobre asuntos de interés colectivo; y (3) aprender las destrezas que el desarrollo les demanda dominar. Al cumplir aquellas funciones, los medios de comunicación configuraban, señaló Schramm, una atmósfera general propicia a la consecución del cambio social indispensable para lograr el desarrollo. La divulgación mundial de ese planteamiento suyo, con apoyo de la UNESCO, contribuyó a hacer de este investigador y periodista el sumo sacerdote de la comunicación para el desarrollo. (Beltrán, 2005, pp. 9-10)

La *comunicación para el desarrollo* encontró una importante catapulta en la Organización para la Agricultura y la Alimentación (FAO, por su sigla en inglés), la cual implementó este modelo en áreas rurales en los años 70, en un intento por promover la participación, capacitar al campesinado con personal agrónomo extensionista<sup>8</sup>, prestar atención a los problemas locales y a la cultura e identidad y establecer relaciones con organizaciones comunitarias, sindicatos y cooperativas. Desde las organizaciones internacionales también se buscó enseñar técnicas audiovisuales a las comunidades para la producción de materiales propios.

---

<sup>8</sup> Freire, en una corta obra titulada *¿Extensión o Comunicación? La conscientización en el medio rural* (Freire, 1984) hace una crítica muy fuerte a la manera como los técnicos agrónomos se aproximaban a los campesinos en el intento de consolidar un proceso de desarrollo en el campo a mediados del siglo pasado. Partiendo del significado del concepto de extensión y sus implicaciones lingüísticas, Freire plantea que este término, como tal, conlleva una postura mesiánica, de invasión cultural, vertical, de poder, transmisionista y equivocada en su comprensión del acto educativo. Como contrapropuesta habla de la necesidad de entablar relaciones dialógicas, donde desaparezca la oposición entre el sujeto cognoscente y objeto cognoscible. La noción de comunicación -en vez de extensión- es para este autor la única que permite que haya reciprocidad, por cuanto en el encuentro debe estar presente el universo lingüístico de todas las partes. Para él, ahí está el verdadero humanismo: en la convicción de que los hombres pueden hacer y rehacer las cosas, pueden transformar el mundo.

Gumucio (2004) sostiene que a pesar de que la comunicación para el desarrollo representó avances importantes con respecto a las prácticas difusionistas propias de los sesenta, el modelo se volvió institucional, rígido y con un bajo nivel de participación de la comunidad en la toma de decisiones. «Los principios de diálogo y debate dejaron lugar a acciones dirigidas institucionalmente, en las que el “saber técnico” se imponía verticalmente sobre el conocimiento local. La comunicación para el desarrollo se convirtió en una etiqueta institucional» (Gumucio, 2004, pp.9-10).

Es así como esta perspectiva de desarrollo empezó a mostrar sus limitaciones ya que los programas de asistencia terminaron por acentuar la dependencia de los países con menores recursos. En respuesta a tal situación surge en América Latina una corriente de economistas y científicos sociales que plantea una lectura crítica del modelo de desarrollo desde la cual se alertó sobre la desigualdad que subyacía a las relaciones comerciales con los Estados Unidos y sobre el colonialismo comunicativo y cultural del que estaba siendo objeto la región. Los desarrollos epistemológicos de esta corriente recibieron el nombre de *teorías de la dependencia*.

Gumucio (2004) señala que las teorías de la dependencia se producen en el marco del aumento de movimientos políticos y sociales en África, Asia y América Latina que proponían una fuerte crítica al uso de los medios masivos y al difusionismo con ánimo de manipulación. Estas teorías buscan revisar las causas estructurales (políticas, económicas, sociales) del subdesarrollo y, en oposición a los proyectos neo-coloniales, dan pie al establecimiento de alianzas de clase entre obreros, campesinos e intelectuales para generar procesos de resistencia y perseguir objetivos emancipatorios:

El campesino no era pobre porque no supiera cuál fertilizante utilizar en la tierra, sino porque no tenía tierra o porque no tenía acceso al crédito; entonces eran problemas estructurales. Esas son las teorías de las dependencias que nacen en América Latina en los años sesenta con Cardozo, Faletto, Fals Borda y otros que nos dicen que la realidad no está determinada solamente por la ignorancia, la cultura y la

tradición que, según decían algunos de estos teóricos de Estados Unidos —sobre todo Lerner—, eran los factores que mantenían a los pobres en su situación de pobreza. Pero no era eso, no era su tradición, no era su cultura, sino la falta de acceso a una vida más democrática, más justa. (Entrevista a Gumucio, en Pérez, Franco & Cataño, 2009, p. 282)

Concretamente en América Latina las agitaciones sociales mediante revoluciones populares como la de Cuba y el aprovechamiento novedoso de los medios (especialmente de la radio) para construir discursos propios y resistencias al proyecto de desarrollo dominante son circunstancias que más adelante llevarían a que la región elaborara un pensamiento propio en torno a las teorías de la comunicación e hiciera una importante contribución al campo con un nuevo marco conceptual, del cual son representativos autores como Antonio Pasquali, Paulo Freire<sup>9</sup>, Luis Ramiro Beltrán, Juan Díaz Bordenave, Daniel Prieto, Mario Kaplún, María Cristina Matta, Rosa María Alfaro y Alfonso Gumucio, por mencionar algunos de los más destacados.

Sin embargo, como ya se mencionó, a la teoría le antecedió la práctica, y América Latina estuvo en el centro de estas experiencias. Beltrán (2005) destaca los siguientes referentes obligados para reconocer el contexto que luego derivó en una importante producción teórica:

- ✓ **Radio Sutatenza (Colombia):** Este espacio radial era dirigido por un párroco que aprovechaba de manera creativa la radio para enseñar a los campesinos información útil para tomar decisiones comunitarias y mejorar en cuanto a producción agropecuaria, salud y educación. Alrededor de ocho millones de personas analfabetas se beneficiaron de este proyecto que recibió financiación de General Electric Corporation, MISEREOR, USAID, Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo -BID, tal y como se reporta en la antología de experiencias *Haciendo Olas*, editada por Gumucio (2001). Del proyecto surgió

<sup>9</sup> A pesar de que Freire desarrolló una teoría, en esencia, pedagógica, su trabajo fue definitivo en la construcción epistemológica alrededor de la comunicación en América Latina desde la perspectiva de lo popular, lo participativo y dialógico, lo político y lo emancipatorio.

la agrupación católica Acción Cultural Popular –ACPO- que logra, al cabo de poco más de 10 años, conformar una red nacional de ocho emisoras, editar el primer periódico campesino del país y tener dos institutos para formar líderes campesinos y un centro para producir material pedagógico para la enseñanza:

El objetivo de Radio Sutatenza era llegar a la población con un programa de capacitación basado en cinco ejes: salud, alfabeto, números, trabajo y espiritualidad. Los programas incluían temas de higiene y primeros cuidados de salud, lectura y escritura, aritmética elemental, mejora de la productividad agrícola y reconocimiento de la dignidad humana. Las actividades de la emisora eran apoyadas por el periódico “El Campesino”, por bibliotecas rurales y programas de capacitación para campesinos. A ello se sumaron otras publicaciones como la Cartilla Básica (conocimiento del alfabeto y los números), Nuestro Bienestar (principios sobre salud), Hablemos Bien (lenguaje), Cuentas Claras (aritmética), y Suelo Productivo (agricultura). (Gumucio, 2001, p.43)

- ✓ **Radios mineras (Bolivia):** indígenas mineros y sindicalistas de escasos recursos generaron rudimentarias emisoras de corto alcance para darle la voz a los ciudadanos; no solo hablaban de sus luchas como obreros sino que le daban la palabra a personas de otros escenarios (iglesias, hogares, canchas deportivas). «Al término de la década de 1950 habían logrado formar una red nacional de alrededor de 33 emisoras portadoras de la “vox populi”, algunas de las cuales serían más tarde objeto de violenta represión gubernamental» (Beltrán, 2005, p.7). Entre las emisoras creadas por los trabajadores mineros se cuentan La Voz del Minero, Radio Vanguardia de Colquiri, Radio Animas, Radio 21 de Diciembre, Radio Nacional de Huanuni:

A principios de los años 70 había 26 emisoras en funcionamiento, casi todas ellas en los distritos mineros del altiplano de Bolivia. Por entonces, los sindicatos de mineros eran todavía muy importantes, considerados como la vanguardia política en América Latina. (Gumucio, 2001, p. 48)



De acuerdo con Gumucio (2001), en los pocos *tiempos de paz* estas emisoras prestaban un servicio social a las comunidades, servían para transmitir mensajes sobre las asambleas del Comité de Amas de Casa, negociaciones entre sindicatos y gobierno, mensajes de amor e invitaciones a actividades culturales y sociales. De otro lado, en tiempos de agitación y conflicto estas radios eran la única fuente en la que los trabajadores podían confiar, hasta que el ejército asaltó sus instalaciones<sup>10</sup>.

Este tipo de experiencias, que tenían en el centro la palabra y la gestión del pueblo, no tardaron en ser replicadas en otros países. Los proyectos con medios alternativos se expandieron hacia países como Perú, México, República Dominicana, Nicaragua, Cuba y Brasil. A pesar de ser la radio el medio más utilizado por sus bajos costos y accesibilidad (México y Colombia fueron pioneros con los usos educativos de la radio), la comunicación popular y con fines educativos comenzó a tener lugar mediante usos alternativos de la prensa, la televisión e incluso el cine (como fue el caso de Bolivia). Además, eran fundamentalmente espacios de comunicación alternativos ya que se usaban para poner sobre la mesa aquellos temas que no estaban en la agenda pública de los medios masivos (Beltrán, 2005; Daza, 2008).

Los comunes denominadores en las experiencias de comunicación alternativa fueron, de un lado, la apertura de escenarios de diálogo y participación comunitaria para ganar espacios con mayor libertad de expresión y, de otro, la apropiación de medios de comunicación al margen de los medios masivos hegemónicos. De este modo, se comenzaron a entablar relaciones entre los sujetos populares mediante una interacción más horizontal y aprovechando tecnología de comunicación de bajo costo.

En esta línea de tiempo hay un punto de giro que se convierte en hito para este campo de estudios a finales del siglo XX, tal y como lo reportan Barranquero, (2007, 2012), Beltrán (2005) y Gumucio (2004). En abril de 1997 la Fundación

---

<sup>10</sup> Gumucio (2001) menciona que la película *El Coraje del Pueblo*, de Jorge Sanjinés, se ocupa de reconstruir el ataque del ejército en junio de 1967 en el distrito minero de Siglo XX y la toma de la radio sindical, durante la cual los mineros defendieron hasta el último momento su espacio de radiodifusión.



Rockefeller convoca a una reunión en su centro de conferencias de Bellagio (Italia); allí importantes especialistas de la comunicación se reunieron para reflexionar en torno a qué tipo de comunicación -y para cuál desarrollo- era la que había que proponer de cara al siglo XXI. De esta y otras reuniones posteriores se concluye que es necesario reorientar la disciplina y modificar las nociones vigentes, y se propone el concepto de *comunicación para el cambio social* entendido como “un proceso de diálogo privado y público, a través del cual los participantes deciden quiénes son, qué quieren y cómo pueden obtenerlo” (Gumucio, 2004, p. 22). También se inicia un proceso de identificación y sistematización de experiencias (Gumucio, 2001; Gumucio & Tufte, 2006), entre otras cosas, para confrontar lo que teóricamente existía sobre el campo con respecto a lo que la realidad estaba presentando.

Este nuevo enfoque se sustenta en la necesidad de revisar el trasfondo colonial del desarrollo y la urgencia de plantear un enfoque participativo y comunitario para el campo, lo cual pone el tema en el centro del debate y posibilita la revitalización de las investigaciones, la configuración de lineamientos políticos y la conformación y consolidación de asociaciones y organizaciones internacionales propias de la región para trabajar en pro de la comunicación.

La comunicación para el cambio social rescata, en buena medida, los antecedentes de la comunicación para el desarrollo y la comunicación alternativa, pero cuestiona el concepto de desarrollo al rechazar los modelos de comunicación verticales, masivos y jerárquicos, como lo registran Pérez, Franco y Cataño (2009). Estas son las principales premisas de la comunicación para el cambio social (ccs):

- a. la sostenibilidad de los cambios sociales es más segura cuando los individuos y las comunidades afectadas se apropian del proceso y de los contenidos comunicacionales;
- b. la ccs, horizontal y fortalecedora del sentir comunitario, debe ampliar las voces de los más pobres, y tener como eje contenidos locales y la noción de apropiación del proceso comunicacional;
- c. las comunidades deben ser agentes de su propio cambio y gestoras de su propia comunicación;
- d. en lugar del énfasis en la persuasión y en la transmisión de informaciones y conocimientos desde afuera, la ccs

promueve el diálogo, el debate y la negociación desde el seno de la comunidad; e. los resultados del proceso de la ccs deben ir más allá de los comportamientos individuales, y tomar en cuenta las normas sociales, las políticas vigentes, la cultura y el contexto del desarrollo; f. la ccs es diálogo y participación, con el propósito de fortalecer la identidad cultural, la confianza, el compromiso, la apropiación de la palabra y el fortalecimiento comunitario; g. la ccs rechaza el modelo lineal de transmisión de la información desde un centro emisor hacia un individuo receptor, y promueve un proceso cíclico de interacciones desde el conocimiento compartido por la comunidad y desde la acción colectiva. (Gumucio, 2011, pp. 37-38)

Estos principios necesitan insertarse en ambientes que favorezcan su aplicación. Se mencionan las cinco condiciones que según Gumucio (2003) son indispensables para que se produzcan procesos de comunicación para el cambio social:

1. No basta con el acceso a los medios, debe haber participación y apropiación.
2. El proceso de comunicación debe tener en cuenta las particularidades culturales y lingüísticas.
3. Generación de contenidos locales y valoración del saber comunitario
4. Uso de tecnología apropiada con énfasis en los procesos y no en los instrumentos.
5. Convergencias y promoción de redes para el debate y el intercambio.

Dentro del ámbito de la comunicación para el cambio social resulta relevante considerar la noción propuesta por Clemencia Rodríguez sobre “medios ciudadanos”, denominación que acuñó en su libro *Fissures in the Mediascape* (o Fisuras en el panorama mediático, por su traducción al español) (Rodríguez, 2001). La autora define los medios ciudadanos como los que “facilitan procesos de apropiación simbólica, procesos de re-codificación del entorno, de re-codificación del propio ser, es decir, procesos de constitución de identidades fuertemente arraigadas en lo local, desde dónde proponer visiones de futuro sostenibles, enredadas con lo global” (Rodríguez, 2008, p. 12), es decir, se trata de una visión de los medios en términos de sus posibilidades para producir cambios sociales.

Rodríguez parte del concepto de ciudadanía que Chantal Mouffe ha propuesto a partir de teorías<sup>11</sup> que toman distancia de las definiciones más tradicionales del término, esto es, aquellas que la circunscriben a un estatus otorgado por los estados-nación, para plantearlo -en contraste- desde las prácticas cotidianas, las acciones concretas y las posturas políticas que las personas asumen desde su base social; en últimas, es una comprensión de la ciudadanía como una construcción de subjetividad y no como una etiqueta que puede o no ser otorgada por el poder hegemónico del Estado (Rodríguez, 2010). Así, en palabras de Rodríguez:

Los ciudadanos son aquellas personas que asumen su ciudadanía mediante la participación en prácticas políticas cotidianas en tanto sujetos localizados cuya cotidianidad está cruzada por una serie de interacciones sociales y culturales. Tales prácticas están por tanto enmarcadas por las interacciones familiares, en las relaciones con vecinos, amigos, colegas y pares. Cada individuo accede a diferentes porciones de poder -poder simbólico, psicológico, material y político- precisamente a partir de dichas interacciones. Según Mouffe, cuando los individuos y colectivos utilizan su poder para redirigir y dar forma a sus comunidades, dichas acciones deberían conceptualizarse como "ciudadanía", como acciones políticas, es decir, el componente fundamental de la vida democrática. (Rodríguez, 2010, pp. 3-4)

Dentro de la noción de medios ciudadanos, Rodríguez diferencia dos tipologías en relación con sus características y alcance. De un lado, habla de aquellos medios “alternativos/comunitarios/ciudadanos” que son implementados por movimientos sociales con una agenda informativa propia, que tiene como fin movilizar a quienes lo integran. En otra línea ubica a los medios “alternativos/comunitarios/ciudadanos” que no pertenecen como tal a un movimiento

<sup>11</sup> *Las teorías de la belga Chantal Mouffe, ancladas a una reflexión sobre la democracia moderna, apuntan a que el antagonismo entre pensamientos políticos debe transformarse en agonismo. Por definición del término, agonismo hace referencia a la lucha, es decir, a la posibilidad del encuentro entre adversarios y, en tal sentido, a la necesidad de dejar de ver el conflicto como una amenaza para la democracia y a los adversarios como enemigos. Por el contrario, sus teorías plantean considerar el disenso como una experiencia legítima para la consolidación de un ejercicio democrático basado en la diferencia y el pluralismo. Esta autora sostiene que se debe posibilitar la “creación de una esfera pública vibrante de lucha ‘agonista’ donde puedan confrontarse diferentes proyectos políticos hegemónicos”.* (Mouffe, 2007, p. 11)

si no que, aunque también tienen pretensiones de propiciar cambios sociales bajo objetivos concretos y definidos, lo hacen desde la base social, a partir del empoderamiento de las personas y los grupos comunitarios y que, de algún modo, esperan habilitar voces típicamente silenciadas (Rodríguez, 2010).

No obstante la mención de la autora a estos tres términos de manera concatenada (“alternativos/comunitarios/ciudadanos”), Rodríguez hace la salvedad de que -desde su propuesta teórica- al hablar del término “medios ciudadanos” hay un interés en poner el énfasis en el potencial que dichos medios tienen para propiciar cambios sociales, ya que para ella el concepto de “medios comunitarios” es una definición que pone el acento en el *quiénes* más que en el *cómo*; es decir, según la autora, esta categoría parte de quiénes son los que producen el medio, como por ejemplo organizaciones comunitarias o colectivos de base. Así mismo, en relación con la denominación de “medios alternativos”, precisa que ésta define a los medios en función de lo que *no son* con respecto a los medios hegemónicos, dominantes y verticales.

Para Navarro y Romero (Navarro, 2010; Navarro & Romero, 2012), quienes se acogen a la tesis de Rodríguez, hay categorías como empoderamiento, esfera pública, ciudadanía y participación, que deben ser tenidas en cuenta cuando se habla de medios ciudadanos. Navarro (2010) destaca que se trata de medios que tienen un potencial especial para aquellas comunidades afectadas por la violencia y otros tipos de vulneración de derechos. En tal sentido, defiende el argumento de que se debe:

(...) concebir los procesos de comunicación que se dan en los medios ciudadanos como procesos de narración constructores de actores sociales propiamente políticos; dicho en un lenguaje cotidiano, asumir con mayor importancia los procesos comunicativos de producción de sentidos y relaciones, y no tanto los resultados, indicadores o productos finales técnicamente concebidos. (Navarro, 2010, p. 35)



### **2.1.2.2 Educación y Comunicación en América Latina: una pregunta por la cultura y una apuesta por el diálogo**

Aproximarse a la conjunción entre educación y comunicación como campo de estudios es un ejercicio que demanda reconocer que las dos categorías que integran su nombre no son equivalentes sino que se trata de procesos que se mezclan y coexisten. Si se parte de que la educación es un acto de comunicación, es posible cruzar la puerta que lleva a la reflexión sobre su relación indisoluble y sobre la importancia de vislumbrar sus implicaciones para poder, en clave pedagógica, orientar la manera como ambas deberían complementarse en una región con las particularidades de América Latina. Nos asociamos con Martín Barbero (2003a) cuando plantea que:

Si comunicar es compartir la significación, participar es compartir la acción. La educación sería entonces el decisivo lugar de su entrecruce. Pero para ello deberá convertirse en el espacio de conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades. Pues desde los mestizajes que entre ellas se traman es desde donde se vislumbra y expresa, toma forma el futuro. (pp. 79-80)

Para dilucidar las referencias teóricas que ofrecen los estudios en educación y comunicación al proyecto que nos ocupa, es necesario retomar el contexto cultural y político de la América del Sur de mediados del siglo XX.

En el apartado anterior se da cuenta de la instalación del paradigma desarrollista en la región y de las disputas políticas (génesis de las teorías de la dependencia) que surgen como respuesta a la imposición del modelo cultural y económico neoliberal, dentro del cual las tecnologías fueron concebidas como camino obligado hacia la modernización. Esta idea no fue ajena al proyecto educativo y, de hecho, caló profundamente en los diseños curriculares; de ahí que en la escuela se haya posicionado el uso instrumental de las TIC con propósitos didácticos y subsidiarios a los objetivos de enseñanza. En la otra cara de la moneda



se encuentran las experiencias de educación popular, estrechamente vinculadas al uso de los medios de comunicación con objetivos de participación, organización y denuncia; en últimas, con objetivos emancipatorios. Justamente estas diferencias de enfoque tanto en la realidad como en la teoría han hecho del campo de estudios sobre educación y comunicación un terreno pantanoso, una unidad conceptual polisémica y de abordaje complejo.

Pese a la multiplicidad de enfoques que dan cuenta de la cuestión, hay que subrayar que en América Latina esta diada ha tenido un piso fundamentalmente político, tanto desde las prácticas de sectores de base popular como desde el pensamiento crítico que se empezó a gestar por aquella época a modo de proyecto liberador en cabeza de Paulo Freire. Al respecto Huergo (2013) señala que “no es posible adscribir el problema de comunicación/educación sólo a los ámbitos académicos de manera endógena y despolitizada: siempre este campo ha reclamado una relación y articulación entre el campo de la producción de conocimientos académicos y el campo político-cultural” (p.20).

Así, pues, un punto inicial a considerar es la denominación misma del campo. Una de las formas en que comúnmente se ha nombrado este espacio teórico es *educomunicación*, término que encontró en los trabajos del argentino Mario Kaplún un lugar de posicionamiento. Este autor, quien hizo interesantes contribuciones a esta línea conceptual, habla de *educomunicadores* para designar a aquellos que practican la comunicación educativa en la lógica de que las potencialidades de esta dupla “sólo afloran cuando, en lugar de concebirla como un mero recurso tecnológico, empieza a reconocérsela como un componente pedagógico” (Kaplún, 2002, p. 195). Ahí está uno de los principales aportes de Kaplún: la idea de superar la visión de que la comunicación es utilizar los medios tecnológicos con fines difusionistas. Al mismo tiempo, Kaplún advierte sobre el malentendido de visualizar la comunicación “como mero instrumento subsidiario, percepción que la mutila y la despoja de lo mucho que ella tiene para aportar a los procesos de enseñanza/aprendizaje” (Kaplún, 2002, p.198), lo que indica que la relación entre ambos componentes (educación y comunicación) no ha sido una relación entre iguales.

Kaplún reconoce en las ideas pedagógicas del maestro de escuela francés Célestin Freinet su fuente de inspiración y, de hecho, lo señala como visionario, precursor e incluso fundador de esa nueva dimensión mencionada como comunicación educativa (Kaplún, 2002, p. 199).

Freinet, como respuesta a las dificultades que le representaba enseñar a muchos niños simultáneamente, con muy pocos recursos y con una limitación física en su voz, consecuencia de una herida de guerra que afectó su sistema respiratorio, logró en la década de 1920 implementar la producción de un periódico con sus estudiantes, otorgándole así un papel fundamental al lenguaje, a la interlocución y al reconocimiento del saber propio por parte de los educandos. En el trasfondo de las ideas de Freinet estaba la urgencia de cambiar la enseñanza basada en la memoria, la represión y la pasividad y dar paso al autoaprendizaje. Con la estrategia del periódico se pudo propiciar la motivación intrínseca, la lectura del contexto mediante las salidas de campo, la conciencia social y la producción textual; este maestro estaba convencido de que no existe expresión sin interlocutores, lo que marcaba la diferencia entre escribir individualmente en el cuaderno y producir colectivamente un periódico. La publicación se tradujo -en palabras de Kaplún- en un producto cultural, en tanto memoria de la comunidad. Luego de que la experiencia fuera replicada en las escuelas de otros pueblos, se empezó a dar un intercambio de periódicos que propició ampliar los horizontes de los niños y jóvenes al reconocer cómo se vivía en otros contextos geográficos (Huergo, 2001a; Kaplún, 2002).

Tras dilucidar las contribuciones de la pedagogía de Freinet, Kaplún destaca dos premisas básicas que ofrecen fundamentos para la reflexión del campo de estudios sobre educación y comunicación:

1. La apropiación del conocimiento por parte de los educandos se cataliza cuando se los instituye y potencia como emisores. Su proceso de aprendizaje se ve favorecido e incrementado por la realización de productos comunicables y efectivamente comunicados.

2. Si educarse es involucrarse en un proceso de múltiples interacciones, un sistema será tanto más educativo cuanto más rica sea la trama de flujos comunicacionales que sepa abrir y poner a disposición de los educandos. (Kaplún, 2002, p. 218)

A juicio de Huergo, en la tradición latinoamericana de la comunicación educativa confluyen dos corrientes: la comunicación educativa liberadora, propia del proyecto de Freire y basada fundamentalmente en el hecho político de que los oprimidos puedan perseguir su liberación tras el diálogo educando/educador, relación que debe establecerse a partir del universo vocabular del sujeto popular; y la otra, la de la educomunicación, siendo de ella exponentes -además de Mario Kaplún-Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto Castillo, quienes ponen el énfasis en la comunicación intersubjetiva, que procura la interlocución aprovechando los medios de comunicación y que reconoce el potencial comunicacional-educativo de otros espacios formativos diferentes a la escuela (Huergo, 2011, p. 31).

Tras hacer esta diferenciación Huergo, quien se ha ocupado con dedicada rigurosidad de investigar el tema, introduce un elemento de forma, que tiene una importante carga semiótica: nombra este campo teórico-práctico como Comunicación/Educación, en ese orden y sustituyendo la conjunción "y", por la barra "/", con lo cual intenta superar el afán de tener objetos disciplinares delimitados para, justamente, pensar en términos de transdisciplinariedad, de visión holística y de tensiones de significado (Huergo, 2001b). Esta decisión gramatical se relaciona de manera directa con la forma como este autor entiende el campo: un terreno problemático, que no tiene por objeto dos conceptos escindidos sino justamente imbricados. Al respecto Huergo apunta que: "La idea de "educomunicación" parece, incluso, crear la ilusión de suturar prematuramente los términos de una relación tensa y conflictiva, así como los traumatismos sociales y subjetivos que dan origen a nuestra vida común" (Huergo, 2011, p. 23).

En esta misma línea, Huergo alerta sobre los riesgos de someter el campo a una perspectiva reduccionista<sup>12</sup>. Así, en el entendido de que “no toda comunicación es educación ni viceversa; ni el comunicador necesariamente es un educador” (Huergo, 2001, p. 13), el autor señala que la mirada no puede anclarse únicamente desde la teoría educativa ya que las transformaciones culturales, que están en el meollo del asunto, desbordan lo pedagógico y lo didáctico. A esto se suma la confusión que equipara educación con escuela, desconociendo que la educación no formal e informal ha sido definitiva en los proyectos de educación popular y en las iniciativas de liberación que han nutrido este espacio de exploración teórica en nuestro continente. En igual sentido, advierte el riesgo que representa asumir una mirada tecnicista, que confunde comunicación con medios y entiende las innovaciones tecnológicas como la materialización de la relación entre educación y comunicación.

Huergo (2007, 2013) insiste en que la cultura es el insoslayable punto de partida metodológico y político de la Comunicación/Educación para reconocer las complejidades del territorio y las maneras como se producen los procesos de educación y comunicación, pero sobre todo, el punto de partida para reconocer al otro, condición *sine qua non* para que se produzca el diálogo, esto es, saber “cuáles son sus sueños y expectativas, cuáles sus labores cotidianas, sus lenguajes, sus dudas, sus limitaciones, sus creencias, sus potencialidades, sus saberes, sus formas de aprender, etc.” (Huergo, 2007, p. 44). En este marco la cultura no es algo dado, que deba ser conservado, sino que es ante todo la pregunta permanente por el significado de la experiencia y del mundo:

---

<sup>12</sup> Este es un análisis que Huergo y Kaplún comparten. Sobre la visión reduccionista de la relación educación-comunicación, en la cual comunicación es igual a aparatos para transmitir, Kaplún menciona que también es un riesgo entenderlas desde una perspectiva que él mismo llama “homonímica”, es decir, considerar que: “-Educación y comunicación son una misma cosa. -Educar es siempre comunicar. -Toda educación es un proceso de comunicación” (...) Cuando un concepto se infla hasta erigirse como un todo («toda educación es comunicación»..., «todo es comunicación»..., «todo es cultura») corre serio peligro de convertirse en nada; en algo tan abarcador y evanescente que acabe por vaciarse de contenido; y, en definitiva, otra vez —extremos que se tocan—, no aportar nada y dejar a los dos vectores tan disociados como al principio. Porque, si ambos son uno solo, si se confunden en uno, ¿cómo discernir la identidad de una propuesta que, des- de lo específico de la comunicación, quisiera contribuir a la búsqueda de un nuevo modelo educativo?” (Kaplún, 2002, p. 198).

El comunicador- educador debe saber formular la pregunta “¿quién sos?”, que hace referencia a la identidad y a la combinación no siempre armoniosa entre historia y biografía; pregunta que tiene que complementarse con la pregunta “¿dónde estás?”, que hace referencia a la situacionalidad geopolítica y geocultural de las identidades y la formación subjetiva. (Huerdo, 2013, p. 27)

En los tiempos actuales, el reconocimiento cultural pasa necesariamente por considerar el lugar que está ocupando la tecnología en los ámbitos de la educación y la comunicación. Para Martín Barbero (2005), las transformaciones tecnológicas y su consecuente incidencia en las formas y modelos de socialización, afecta con mayor preponderancia las relaciones entre educación y comunicación, y particularmente los modos de circulación y producción del saber:

Desde los monasterios medievales los cambios hasta las escuelas de hoy, el saber había conservado el carácter de ser a la vez centralizado territorialmente, controlado a través de dispositivos técnico-políticos, y asociado a figuras sociales de rango especial. De ahí que las transformaciones en los modos como circula el saber constituya una de las más profundas transformaciones que una sociedad puede sufrir. Es disperso y fragmentado cómo el saber está pudiendo escapar al control y la reproducción imperantes en sus legitimados lugares de circulación. (Martín Barbero, 2005, pp. 27-28)

De acuerdo con Martín Barbero (1996, 2003a, 2003b, 2005) la cultura contemporánea presenta dos condiciones definitivas para comprender el sujeto de la educación, puesto que es alguien que se enfrenta a crisis identitarias, a nuevas formas y fuentes de aprendizaje, a una apropiación del cuerpo como territorio de comunicación y a múltiples lenguajes para expresarse. Estas dos cuestiones son:

- **Descentramiento:** la aparición del texto electrónico (atravesado por nuevas narrativas y códigos que emergen en el contexto de la cibercultura) mueve al libro del lugar central que había ocupado en occidente, donde se mantuvo durante los últimos cinco siglos como principal ordenador del saber, anclado siempre a un modelo de aprendizaje lineal y secuencial.



- Deslocalización: las fronteras espaciotemporales de los lugares del saber se difuminan, las posibilidades de construir conocimiento desbordan el libro y la escuela, los saberes prescritos académicamente en el currículo se entrecruzan con lo que está en el mundo de la experiencia cotidiana. También los tiempos que configuran los espacios formales de aprendizaje (edades, ciclos, sesiones) entran en tensión con las posibilidades que brindan las tecnologías y, en especial, el universo de lo digital.

Con el auge de los medios y las tecnologías informáticas el campo de Comunicación/Educación tiene la pregunta por la alfabetización digital en el corazón de la reflexión, en el entendido de cómo desarrollar en ella esa “dimensión de la política liberadora” que debe contener (Huergo, 2013, p. 24). En este sentido, la mediatización cultural implica diversos retos para las investigaciones en educación y comunicación.

Para Ferrés i Prats (2010) los principales desafíos están en: a) darle relevancia a la participación emocional e inconsciente, es decir, al componente afectivo y sensible de la experiencia subjetiva y social; b) prestar atención a los intereses ocultos de las prácticas en línea, que muchas veces sirven a fines de explotación de otros; c) explorar las potencialidades que tiene la red para la participación política y social individual y colectiva; y d) pensar el campo en clave de educación emocional, que es la que posibilita la motivación auténtica para la movilización social.

Huergo (2007) coincide en la importancia del papel afectivo en la construcción del conocimiento, pero menciona otros elementos adicionales en términos de retos para el campo, como: valorar las experiencias que se dan más allá del control y la estructura de la escuela; promover lo estético y creativo antes que el dispositivo tecnológico como tal; y comunicar conocimientos desde las novedosas formas en las que son generados y desde la complejidad social que les da lugar, es decir, desde las “nuevas formas de construir socialmente esos conocimientos” (Huergo, 2007, p. 67).

Las tecnologías de la información y la comunicación aportan nuevas posibilidades de interacción pero, por lo mismo, implican profundizar el estudio de su dimensión dialógica y cultural y la búsqueda de alternativas a los problemas comunes de la sociedad, promoviendo la formación de ciudadanos críticos. Terminaremos retomando el planteamiento de De Oliveira Soares (2009) sobre el campo de educación y comunicación:

La expansión del concepto depende, en este momento histórico, de la comprensión efectiva de dos desafíos: el macro-cultural (cómo sensibilizar las grandes estructuras, cómo llegar a las políticas públicas) y la micropolítica (cómo garantizar la autenticidad del proceso, la libertad de las acciones, la cooperación, rompiendo definitivamente con toda posibilidad de manipulación de poder). (p. 204)

### **2.1.2.3 La noción de educación expandida**

Como concepto la educación expandida hace referencia a aquellas situaciones educativas que ocurren más allá de los límites físicos, teóricos y metodológicos que han predominado tradicionalmente en la concepción de escuela y educación, y que encuentran en las TIC (y en los cambios sociales que con ellas se generan) un escenario propicio para el desarrollo de prácticas experimentales que expanden los modos de aprendizaje de personas y comunidades, ya que posibilitan nuevas maneras de comunicar, múltiples fuentes de información y conocimiento, y herramientas que facilitan la colaboración con otros y la creación de un derrotero propio para la formación, según intereses y perfiles.

Las prácticas de educación expandida se convierten en foco de discusión a partir de la realización del Festival Internacional Zemos 98<sup>13</sup>, llevado a cabo en Sevilla, España. En su versión número once, en el año 2009, se encontraron desarrolladores de proyectos e investigadores para discutir acerca de las posibilidades de estas nuevas prácticas. Esto en el marco de un simposio al que asistieron pensadores como Jesús Martín Barbero, Brian Lamb y Ronaldo Lemos.

---

<sup>13</sup> Ver: <http://www.zemos98.org/>

Desde la noción de educación expandida se concibe la educación como una actividad que debe estar invariablemente unida a la comunicación. La premisa es que la formación puede suceder en cualquier momento y lugar a lo largo de la vida; de ahí que adquieran un acento importante la creación permanente, colectiva y horizontal; la interacción informal y la valoración de saberes no solo académicos. Con la idea de educación expandida deviene la propuesta de repensar conceptos y roles en relación con categorías como docente, aula, alumno, escuela, evaluación, enseñanza, conocimiento, entre otros. De igual modo, se plantean preguntas fundamentales como el para qué de la educación y se propone una apertura de la institución escolar para que la cultura de lo digital y sus potencialidades para los procesos de aprendizaje sean incorporadas como parte de un continuo de la experiencia vital.

Con lo anterior se pone de manifiesto que la educación expandida se alimenta de las diferentes teorías mencionadas en apartados anteriores, las cuales tienen en común su mirada crítica tanto sobre la escuela como sobre la tecnología.

Las prácticas de educación expandida se dan, sobre todo, de manera extraescolar, en un lugar íntimo como la casa o en lugar público como un museo o una sede comunitaria; en ellas los criterios de configuración del hecho educativo superan las divisiones tradicionales por edad o formación, pues la prioridad se otorga a los gustos e intereses de los sujetos, lo que permite potenciar habilidades, saberes y conocimientos particulares sin que necesariamente exista una mediación vicaria (alguien que enseña y alguien que aprende), permitiendo recuperar -en muchos casos- saberes marginados, que al obviar la venia institucional viabilizan novedosas formas de interacción y creación.

De acuerdo con Díaz (2012) la apuesta fundamental alrededor del uso y conceptualización del término educación expandida es “transformar la sociedad, repensar los sistemas de relación, cuestionar los paradigmas de la comunicación de masas y no dejar nunca de experimentar con los formatos y metodologías que se relacionan con lo formativo” (p. 43), lo cual implica expandirse desde el adentro (la

regla, lo que somos) hacia el afuera (lo excepcional, lo que podemos ser). Por lo tanto, para Díaz, expandir la educación no significa desplazar a la escuela, sino “abrir vías de comunicación, entender la educación como un conflicto negociado, como un espacio político” (Díaz, 2012, p. 54), siendo aquí fundamental -según el autor- que la experimentación no se vea frustrada por un sistema de calidad que propende por estándares y protocolos inalterables.

El fácil acceso a las tecnologías de la información y la comunicación ha sido el detonante para que se diseminen las prácticas de educación expandida. Siguiendo a Dussel (2011), no hace falta tener un gran poder adquisitivo para aprovechar las posibilidades de creación y comunicación que ofrece un computador o un teléfono celular y -lo que es más interesante aún- no hace falta tener amplios conocimientos para convertirse en poco tiempo en un usuario avezado, gracias a que cada vez se simplifican más las plataformas y los procesos informáticos. La autora indica que: “(...) en ese sentido, son tecnologías mucho más igualitarias que otras (la escritura, por ejemplo, fue hasta la difusión de la escuela moderna un signo de diferenciación y desigualdad muy fuerte, cf. Petrucci, 1999)” (Dussel, 2011, p. 23).

Estas condiciones de acceso a la tecnología han dado lugar a que mediante el autodidactismo y las pedagogías P2P (entre iguales) se inventen dispositivos pedagógicos experimentales que se materializan en artefactos o experiencias como los laboratorios de experimentación social de tipo medialabs, hacklabs y hackerspaces (Fonseca & Rueda, 2012), los cuales tienen consecuencias en “los modos de aprendizaje, en el mapeo de los conflictos en un determinado contexto, en la activación de experiencias de producción mediática y en la interconexión entre las disciplinas” (Fonseca, 2011, p. 78).

Como lo interpreta Escaño (2012), el surgimiento de investigaciones y prácticas sobre educación expandida tiene un sentido transformador ya que subvierte muchas de las disposiciones de la educación moderna. Si bien no se trata de una teoría educativa ni de una noción con pretensiones prescriptivas, desde las reflexiones a las que ha dado lugar se han dejado preguntas sobre la mesa y se ha ido



armando un discurso que también sugiere y propone puntos de fuga e ideas potentes para continuar explorando. En este sentido, Freire (2012) afirma que identificar ciertas estrategias de aprendizaje bajo este término solo tiene sentido si las mismas se enfrentan a un modelo educativo formal e institucional en crisis, si se demuestra que ya no se aprende solo ni principalmente en los lugares y con los métodos acostumbrados, y si se aportan elementos para la transformación de la educación formal.

Díaz (2012), por su parte, propone como acciones importantes para el cambio institucional las siguientes:

- Documentar prácticas expandidas en educación y en especial identificar qué tienen de expandidas. (...) Por tanto, el objetivo sería crear repositorios de prácticas, dotados de una ontología y usabilidad que los hagan realmente útiles para los que educan y los que aprenden. (...)
- Crear y dinamizar comunidades de práctica que diseñen, investiguen y apliquen métodos expandidos. Estas comunidades deben conservar en la medida de lo posible su flexibilidad e informalidad institucional y su gobierno debería asentarse en el desarrollo de mecanismos de construcción de reputación basada en criterios meritocráticos.
- Generar procesos de difusión viral de prácticas expandidas en las instituciones educativas y en otras instituciones cívicas (p.78)

En sintonía con estas propuestas Martín Barbero (2012) habla de una nueva ciudad educativa y de las claves para que realmente se realice la ciudad en tal dimensión. Para el autor es de gran relevancia el emprendimiento de proyectos y políticas culturalmente interactivas, donde se potencien espacios de aprendizaje para la lectura y escritura creativa, donde se imbriquen diversas culturas (orales, musicales, audiovisuales y digitales) en su extensión lúdica y política, donde se superen las prácticas de exclusión, donde el proceso de aprendizaje no se desligue del ejercicio de la ciudadanía en el marco de las posibilidades que brindan los cambios tecnológicos, y donde el diálogo de saberes compartidos posibilite la superación de las jerarquías de conocimiento. Al respecto concluye que:



Es la comunicación de la educación con su ciudad-entorno la que nos está exigiendo pensar a fondo el nuevo estatuto de la mutación sociotécnica que hoy desafía al sistema educativo al trastornar no pocas jerarquías y fronteras en la sociedad. Y preguntarnos entonces cómo podría la educación asumir los nuevos retos si no es dejándose interpelar, cuestionar y refundar por procesos en los que lo que habla y desafía a la escuela no son los aparatos de la técnica sino las incertidumbres del alumbramiento de otros modos de estar juntos, de otra socialidad y otra sensibilidad (Martín Barbero, 2012, p. 119).

Estos nuevos modos de estar juntos a los que alude Martín Barbero son los que propician diversas prácticas sociales de educación expandida, especialmente con objetivos de resistencia cultural y política. Rueda (2011), a partir de sus investigaciones, advierte tres asuntos que deben considerarse al momento de pensar el espacio de lo común en el contexto tecnosocial:

(1) la prioridad de los lazos sociales de “amistad” y “afecto” que ofrecen un sentido de pertenencia; (2) el crear, participar, cooperar y compartir como actividades propias para ser parte de diversas redes, ya sea en esferas sociales micro o en movimientos sociales globales; (3) una materialidad y una relacionalidad que son territoriales y virtuales, y que se despliegan en una simultaneidad espacial. (pp. 11-12)

Estas tres condiciones encuentran en el ciberespacio un escenario en el que pueden ser potenciadas, en la medida en que este es un lugar donde se pueden establecer relaciones de poder menos jerárquicas en comparación con lo que pasa en la escuela y, en general, en la institucionalidad. Así mismo, se pueden conectar intereses más genuinos tanto en la producción de conocimiento como en la movilización social, allanando rutas diferentes a las que ofrece el mundo no virtual, sincrónico y asociado a territorios geográficos. Las experiencias de educación expandida propician usos menos instrumentales y más críticos de la tecnología, logrando en no pocos casos poner a conversar problemáticas comunitarias locales con asuntos mucho más globales gracias a que, como lo menciona Escobar (2005), el modelo de comunicación que promueven las TIC supera la relación unidireccional mediante el principio de interactividad, promueve identidades no homogéneas,

permite construir visiones compartidas desde diversas latitudes y culturas y, en tanto esfera de pensamiento colectivo “constituye un espacio significativo para la interacción sujeto-sujeto (individual y colectivamente), para la negociación de visiones y significados” (Escobar, 2005, p. 221). Sin embargo, es de rescatar la exhortación de Rueda (2011) cuando advierte que:

(...) esta nueva condición de la experiencia subjetiva –individual y colectiva– requiere que estemos alertas frente a ciertos determinismos sociales y tecnológicos que sobredimensionan los alcances, tanto de las tecnologías como de los movimientos y colectivos, y sugieren que, por ejemplo, conectividad significa inmediatamente colectividad y democratización. (p. 9)

La educación expandida, como concepto emergente que permite llevar la mirada a aquellos que sucede por fuera de los límites de la escuela, no es una noción que se proponga en contravía de la experiencia de la escuela sino que, justamente, permite enriquecer las visiones sobre el aprendizaje y las maneras como se conectan los espacios cotidianos de la formación, el ocio, el trabajo y el ejercicio propiamente político en clave de las posibilidades que suponen las TIC.

## **2.2 La cultura escrita y su relación con el ejercicio de la ciudadanía**

A continuación se presenta una aproximación que entrecruza apuntes históricos y reflexiones teóricas para poder comprender la escritura como tecnología y como práctica cultural. El punto de partida es la inherente relación oralidad/escritura y las consecuencias de ésta en la comunicación y el pensamiento humanos. Para esto se abordan dos acontecimientos que marcan puntos de referencia fundamentales en la historia de esta tecnología: de un lado la invención de la imprenta y con ella la popularización y masificación del texto impreso y, de otro, las reconfiguraciones que ha supuesto el hipertexto en el marco de los nuevos entornos digitales. Finalmente, se esboza el enfoque teórico que invita a estudiar la escritura

en clave cultural para poder concebir su dimensión social y política, entendiendo la relevancia que tiene esta práctica para el ejercicio de la ciudadanía.

### **2.2.1 Oralidad y escritura, mutaciones de la conciencia y de las relaciones sociales**

La escritura, como modo de representación del pensamiento, condensa un extenso y complejo proceso evolutivo dinamizado por las necesidades humanas de expresión, comunicación, reflexión y memoria individual y colectiva. Al lograr llevar la palabra a un lugar físico se modificaron las habilidades cognitivas y los modos de relacionarnos con las personas y con el mundo, pues a partir de esta externalización se gestaron procesos de organización y reorganización de la información y las ideas, lo cual permitió, como lo menciona Ong (1987), la transformación de la conciencia humana mucho más de lo que pudiera haberlo hecho cualquier otra invención. Al liberar la mente de su trabajo memorístico se potenció la capacidad para crear y producir conocimientos a partir de la expansión de la memoria:

Afirmar que la escritura es artificial no significa condenarla sino elogiarla. Como otras creaciones artificiales y, en efecto, más que cualquier otra, tiene un valor inestimable y de hecho esencial para la realización de aptitudes humanas más plenas, interiores. Las tecnologías no son sólo recursos externos, sino también transformaciones interiores de la conciencia, y mucho más cuando afectan la palabra. Tales transformaciones pueden resultar estimulantes. La escritura da vigor a la conciencia. La alienación de un medio natural puede beneficiarnos y, de hecho, en muchos sentidos resulta esencial para una vida humana plena. Para vivir y comprender totalmente, no necesitamos solo la proximidad, sino también la distancia. Y eso es lo que la escritura aporta a la conciencia como nada más puede hacerlo. (Ong, 1987, p. 85)

El texto impreso es la materialización de la tecnología del lenguaje. Por lo tanto, es necesario partir del siguiente enunciado: el lenguaje es un fenómeno fundamental y abrumadoramente oral (Havelock, 1996; Ong, 1987; Torrance &

Olson, 1995), donde si bien están involucrados todos los sentidos, es el sonido el que por excelencia y de manera primaria permite la comunicación, la interpretación del código alfabético y la transmisión de las intenciones de significado a través de la voz; en consecuencia, el texto no puede escapar ni desligarse de esta condición.

Siguiendo a Ong (1987), el mundo de la erudición y la investigación, tras haber concentrado su interés en el texto, debió volver a poner la mirada en la oralidad. El autor considera que esta preocupación superior por el texto se dio, de hecho, por la estrecha relación entre la actividad de estudiar y la escritura: “Cuando el estudio, en la acepción rigurosa de un extenso análisis consecutivo, se hace posible con la incorporación de la escritura, a menudo una de las primeras cosas que examinan los que saben leer es la lengua misma y sus usos” (1987, p. 18). Lo anterior habida cuenta de que las culturas que no escriben tienen gran sabiduría, pero no "estudian", sino que aprenden por entrenamiento o discipulado, escuchando y repitiendo, pero no estudiando.

No obstante, también ha habido en la historia una fascinación por el habla y el arte de la retórica (de tan marcado protagonismo en la cultura griega), pero incluso dentro de la retórica entró a jugar un papel muy importante la escritura, por lo que Ong concluye que “desde el principio la escritura no redujo la oralidad sino que la intensificó” (Ong, 1987, p. 19). La escritura modificó nuestras estructuras mentales a tal punto que no es posible, por ejemplo, pensar en una palabra sin desligarla de su forma. La escritura asumió un rol hegemónico en el lenguaje en el sentido de que todos nuestros actos de comunicación, aún en la oralidad, tienen ahora una poderosa carga de la escritura. Nuestras palabras ya están, por decirlo de algún modo, prisioneras de las formas gramaticales, semióticas y gráficas de esta tecnología.

En el proceso de adopción cultural de la escritura, la invención de la imprenta moderna por parte Johannes Gutenberg marcó el inicio de la modernidad. En el prólogo escrito por Antonio Alegre Gorri para la obra de Havelock (1996) el autor destaca que este artefacto:



(...) no solo permitió una amplia difusión de textos escritos (y, con ello, el surgimiento de los géneros literarios en prosa, la historiografía, los tratados científicos y filosóficos y, mucho más tarde, la novela) sino que ofreció un medio mucho más dúctil y flexible para la formación de nuevos conceptos de lo que habían podido ser las escrituras silábicas e ideográficas del antiguo Oriente; además, parece que ha contribuido decisivamente a la formación de un pensamiento analítico y abstracto, cuya atención se desplazaba desde la continuidad sonora de la palabra oral hacia unas estructuras compuestas de unos elementos como las letras del alfabeto, puramente abstractos y desprovistos de toda relación semántica con las cosas sensibles. (Havelock, 1996, p. 15)

A lo largo de la obra de Briggs y Burke (2002), *De Gutenberg a Internet: una historia social de los medios de comunicación*, se hace un recuento riguroso de los trasegares de la escritura tras la creación de la imprenta, así como de sus implicaciones sociales y políticas. Los autores mencionan que mientras a comienzos de la Edad Media el problema radicaba en la falta de libros, para el siglo XVI se percibía un exceso asfixiante de información publicada. Briggs y Burke traen a colación las apreciaciones de la historiadora norteamericana Elizabeth Eisenstein, quien aseguró que la imprenta fue una *revolución no reconocida* y consideró dos consecuencias fundamentales a destacar tras su aparición: que estandarizó y preservó el conocimiento y que al dar paso al encuentro de opiniones contrarias estimuló la crítica a la autoridad.

Las rutas de la información fueron las rutas del comercio terrestre y marítimo, pues eran los comerciantes los que fungían como mensajeros, de manera que la circulación de la información ha estado vinculada, de manera histórica, a la evolución de los medios de comunicación y de transporte:

La imprenta misma se había expandido en Europa por el Rin, desde la Maguncia de Gutenberg a Fráncfort, Estrasburgo y Basilea. En los siglos XVI, XVII y XVIII, los mensajes en papel siguieron la ruta de la plata desde México o Perú al Viejo Mundo, o la ruta del azúcar desde el Caribe a Londres. Lo nuevo de los siglos XVI y XVII es



la evidencia de una conciencia cada vez mayor de los problemas de la comunicación física. (Briggs & Burke, 2002, p. 35)

Como lo referencian Briggs y Burke (2002), con la popularización de las prácticas de lectura y escritura entre los ciudadanos también se implementó de manera generalizada el registro de información (hechos y cifras) como necesidad para la administración de los Estados, mecanismo que fue nombrado por el sociólogo alemán Max Weber como *burocracia*, y que también estaría relacionado con el nacimiento de la estadística. De igual modo, las manifestaciones de sublevación, como es el caso de la Revolución Francesa, incluyeron usos políticos de la lectura y la escritura (quejas, peticiones o manifiestos), de modo que en todas las épocas la palabra escrita ha mediado relaciones de poder.

Después de la imprenta quizás el punto de giro más interesante en la historia de la escritura es la aparición del texto electrónico. Para Roger Chartier (2001) se trata de una revolución en la técnica de producción y reproducción del texto, en el soporte de lo escrito y en las prácticas de lectura. Por su parte, Ong (1987) considera que este paso de la expresión verbal al soporte electrónico ha llevado a nueva era de oralidad secundaria<sup>14</sup>, la cual “posee asombrosas similitudes con la antigua en cuanto a su mística de la participación, su insistencia en un sentido comunitario, su concentración en el momento presente, e incluso su empleo de fórmulas” (Ong, 1987 p. 134).

### 2.2.1.1 ¿Qué hace del hipertexto una tecnología revolucionaria?

Conviene, en primera instancia, precisar que la noción de texto no puede reducirse a una dimensión lingüística y escrita, desligada de la oralidad. Para ello resulta ilustrativa la afirmación de Barthes, quien dice que “en cualquier lugar en que se realice una actividad de significación de acuerdo con unas reglas de combinación,

<sup>14</sup> En contraste con la oralidad secundaria, Ong (1987) se refiere a la oralidad primaria como la forma del lenguaje de las culturas donde únicamente existe la lengua hablada. Al respecto precisa que existe la oralidad sin escritura, pero nunca habrá escritura sin oralidad.

de transformación y de desplazamiento, hay texto: en las producciones escritas, por cierto, pero, por supuesto, también en los juegos de imágenes, de signos, de objetos...” (Barthes, 1994, p. 57). Desde el sentido amplio del concepto de texto se puede concluir que si no hay un único tipo de texto, tampoco hay una única manera de leer y escribir.

El hipertexto, en tanto texto electrónico, es una unidad de significado que no responde a una lógica secuencial, que puede contener información visual y sonora y en la cual los fragmentos de la información se relacionan entre sí mediante nexos que también tienen vínculos con contenidos externos a la obra, es decir, tiene un carácter intertextual.

En su obra *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*, Scolari (2008) reflexiona sobre las transformaciones del ecosistema mediático, las teorías sobre las tecnologías digitales de la comunicación y temas como los géneros en la web, los debates acerca de la cibercultura y la comunicación con dispositivos móviles. En este marco, Scolari se ocupa de rastrear la noción de hipertexto y ofrece, a manera de resumen, una tabla con las definiciones proporcionadas por varios investigadores. Su exploración lo lleva a concluir que la mayoría de estos coinciden al menos en los siguientes puntos al momento de definir el hipertexto: “• la estructura reticular, descentrada, de los contenidos; • la lectura no secuencial; • la interactividad entre el usuario y el sistema; • la redefinición de los roles de autor y lector” (Scolari, 2008, p. 217).

Las definiciones de hipertexto	
Autor	Definición
<b>Bettetini (1996)</b>	Forma textual enciclopédica según el modelo de la red o del rizoma.
<b>Bolter (1991)</b>	Red de textos que puede ser leída de diferentes maneras. Vehículo para la escritura creativa de la ficción interactiva.
<b>De las Heras (1991)</b>	Estructura que organiza la información en un espacio de tres dimensiones.
<b>Landow (1995)</b>	Texto compuesto de fragmentos de texto y de los nexos electrónicos que los conectan entre sí.
<b>Lévy (1992)</b>	Conjunto de nudos ligados por conexiones.
<b>Meyrowitz (1992)</b>	Infraestructura nacional e internacional capaz de soportar una red —y una comunidad de conocimientos— que pueda conectar una miríada de informaciones de todo tipo y para una enorme variedad de públicos.
<b>Nelson (1992b)</b>	Estructuras complejas no secuenciales que no se pueden imprimir de modo apropiado.
<b>Nielsen (1990)</b>	Estructura de documentos sin un orden que determine la secuencia de lectura.
<b>Piscitelli (1991)</b>	Tipo de escritura no secuencial.

FUENTE: elaboración del autor.

Tabla 1: Las definiciones de hipertexto (Scolari, 2008, p. 18)

En el hipertexto el lector se ve obligado a ser más activo al elegir sus rutas de lectura e incluso editar el texto o agregar nuevos enlaces. Con su aparición se supera la estructura lineal de los libros impresos y se logra incluir información verbal y no verbal, así como elementos visuales que no existen en una obra impresa -más allá de gráficos como mapas, fotografías o ilustraciones- como son el video y otros recursos multimediales. Landow (1995) puntualiza que:

Los nexos del hipertexto, el control por parte del lector y la variabilidad no solo militan contra los modos de argumentación, que nos resultan familiares, sino que, además, tienen otros efectos mucho más generales, uno de los cuales es añadir una especie de aleatoriedad al texto del lector. Otro es que el escritor, como veremos, pierde cierto control básico sobre su texto y, más específicamente, sobre los extremos y los límites. Un tercero es que el texto parece fragmentar o atomizar sus componentes (en lexias o bloques de texto), y que estas unidades de lectura asumen una vida propia al volverse más autónomas ya que dependen menos de lo que los precede y los sigue en sucesión lineal. (Landow, 1995, pp. 72-73)

Por su parte, Rueda (2003) destaca dos características que diferencian al hipertexto de cualquier otra tecnología anterior: por un lado las transformaciones del espacio y el tiempo y, por el otro, el lugar donde se ubica el hipertexto, es decir, el ciberespacio. Sobre la primera la autora pone de manifiesto que mientras la producción de contenidos para los medios tradicionales demanda mucho tiempo y trabajo, así como una noción lineal del tiempo, en lo digital la información puede ser ágilmente producida y entregada en cualquier momento y lugar: “El tiempo de la red se extiende para incluir y abarcar el mismo nivel de contenido que un intercambio oral, pero con una multiplicidad de puntos de entrada” (p. 176). Con respecto al segundo punto, la autora resalta que en el ciberespacio “los textos en pantalla son inmateriales, no están en ninguna parte ni antes ni después de que desaparezcan de ésta” (Rueda, 2003, p. 176).

Retomando a Landow (1995) el hipertexto es un producto inacabado, sin límites, transgresor de los supuestos de comienzo, final, título, márgenes, índice y autoría. Es una tecnología que se aproxima mucho más a la oralidad y que trae, según el autor, un valor democratizante al permitir la participación del lector como coautor; en esa medida, se da paso a prácticas de lectura y escritura que potencian lo colectivo si se tiene en cuenta que en el contexto histórico de la modernidad ambas prácticas han estado fuertemente asociadas a espacios privados e individuales.

### **2.2.1.2 Las posibilidades pedagógicas de la escritura digital**

El cambio en los modos de producción textual por cuenta de los entornos digitales supone también cambios en la enseñanza y el aprendizaje de estas prácticas. Son múltiples los trabajos que se han ocupado de estudiar las implicaciones de los nuevos modos discursivos (Cassany, 2000) y la necesidad de promover una alfabetización digital que dote a las personas de las competencias necesarias para ejercer su ciudadanía en el contexto de las TIC (Area, 2002, 2008; Area & Pessoa,



2012; Carneriro, Toscano, & Díaz, 2009; Dussel, 2011; Ferreiro, 2001, 2011; Gros & Contreras, 2006; Infante & Leteriel, 2013; Tolchinsky, 2008, entre otros).

Chaverra y Villa (2006) plantean que si bien tanto la escritura análoga como la digital le apuntan a un objetivo de producción de sentido, en lo digital se ponen en juego otras necesidades y competencias, como componer en red, establecer relaciones hipertextuales o producir contenidos hipermediales.

La multimodalidad también es un elemento diferenciador de estos nuevos modos de escritura, ya que se combinan texto, imagen y sonido de maneras muy novedosas. Esa convergencia de los diferentes modos de representar el saber tienen efectos en las formas de construir el conocimiento. En este sentido, Kress y Bezemer (2009), desde un enfoque semiótico-social más que lingüístico, sugieren que los cambios en la creación de textos demandan, de cara a la multimodalidad, prestar atención a los siguientes elementos: *interés* (¿cuál es la mejor manera de plasmar mi interés según los recursos? ¿cómo puedo llegar mejor a este público), *diseño* (proceso de mediación para dar forma a los intereses), *modo* (recursos sociales para crear significados en la representación), *texto* (entidad semiótica relevante en su entorno), *medio* (material -como la pantalla- y social como un periódico) y *sitios de despliegue* (espacio disponible para desplegar el texto como signo complejo). Los autores concluyen que cualquier pedagogía de la escritura debe hacer parte de una pedagogía de la comunicación basada en la representación multimodal y la sensibilidad a los medios y sus posibilidades.

Otra de las virtudes de la escritura digital es que facilita el desarrollo de prácticas colaborativas sin las fronteras tradicionales del espacio y el tiempo, lo que favorece, según Cassany (2000) que se conformen comunidades virtuales para aprender e interactuar.

Refiriéndose específicamente a las potencialidades del hipertexto en el ámbito escolar, Landow (1995) expone que las posibilidades didácticas de esta tecnología reconfiguran el momento de estudiar (tiempo y espacio) así como los roles de



enseñante y estudiante, pues el primero le transfiere un poder al segundo en relación con su aprendizaje de modo tal que el estudiante asume un rol más activo y constructivo. Además, menciona que el hipertexto posibilita un aprendizaje exploratorio, ofrece medios efectivos para aprovechar la interdisciplinariedad en una misma clase o tema, tiene gran valor como herramienta de investigación y le propone a los estudiantes un amplio abanico de contenidos con diversos grados de dificultad. A través de los nexos, el hipertexto favorece el pensamiento crítico, puesto que éste se basa en la facultad de relacionar múltiples cosas, buscar las diversas causas de un fenómeno y evaluar su incidencia.

Landow (1995) asegura que sus estudios y los de otros colegas suyos, realizados en la Universidad de Brown, indican que el uso del hipertexto enseña a los estudiantes a leer de manera más avanzada, por cuanto si se utiliza con los contenidos adecuados, puede acelerar el progreso de los estudiantes, y concluye que sus características virtuales ofrecen un apoyo eficiente tanto para lo tradicional como para la educación a distancia y para el *estudiante atípico* autodidacta.

En la línea de las posibilidades que brinda el hipertexto en procesos de enseñanza y aprendizaje, Rueda (2003) afirma que una pedagogía del hipertexto debe centrarse en la multisensorialidad, multimedialidad e hipertextualidad, y que debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- La fragmentación de la idea de la secuencia fija de etapas lógicas del pensamiento, y la apertura a la posibilidad de las inteligencias múltiples;
- La fragmentación de la subjetividad, desplegada en diversos escenarios de actuación y de expresión, por lo tanto asumir la diferencia (en tanto *différance*) en la formación de la identidad.
- La fragmentación del currículum y de los contenidos de aprendizaje y la creación de redes interrelacionadas (colectivas y conectivas) de temas de conocimiento.
- La fragmentación de los binomios: maestro-alumno; emisor-receptor, escritor-lector, para generar multiplicidad de vías, mediaciones y mediadores de aprendizaje, e inventar una nueva escritura difuminada en una red activa tanto de autores,

lectores, escritores, como de medios o lenguajes de expresión en una complejidad ecológica del fenómeno comunicativo y educativo.

- La fragmentación de modelo educativo homogéneo y homogeneizador y la apertura a nuevos itinerarios de formación y a todos los públicos. (Rueda, 2003, p.391).

### **2.2.2 El enfoque sociocultural de la lectura y la escritura**

De acuerdo con los desarrollos teóricos de Street (1984), se pueden distinguir dos modelos para estudiar la lectoescritura. Uno es el modelo “autónomo”, que la asume como una habilidad técnica, una experiencia aislada y descontextualizada, con efectos en las habilidades cognitivas. En este modelo se asocia alfabetismo con lo culto, con lo intelectual, con lo que posibilita mayor progreso, y en él se polariza lo oral y lo escrito (mencionado por el autor como la gran división).

El otro es el modelo denominado “ideológico”, donde se considera fundamental el contexto social para la construcción de significados y lo que la gente hace con la lectura y la escritura, partiendo de la importancia del vínculo entre lo oral y lo escrito, que da lugar a una práctica social situada. En esta perspectiva, la escritura tiene una carga ideológica y política, y siempre se da en medio de relaciones de poder.

La perspectiva del modelo ideológico sienta las bases para lo que se conoce como los New Literacy Studies (NLS), o Nuevos Estudios de Cultura Escrita por su traducción en español (Barton & Hamilton, 1998, 2000; Hamilton, 2000; Heath, 1983; Scribner & Cole, 1981). Esta corriente asume un enfoque teórico y metodológico multidisciplinario y sociocultural para explicar las prácticas de lectura y escritura.

Kalman (2002) hace una crítica al tipo de estudios que sobre la escritura se desarrollaron durante casi todo el siglo XX, cuyo énfasis estuvo en mirar, desde el enfoque psicológico, lo que pasaba con los lectores y escritores fluidos y en cómo se

podía trasladar esa experiencia a estudiantes en formación, lo que se tradujo en didácticas que pretendían el dominio de habilidades y destrezas como “el trazo perfecto de la forma gráfica, la pronunciación fiel del texto al leer, el incremento del vocabulario, el respeto a las reglas ortográficas, la recitación de las reglas gramaticales” (Kalman, 2002, p. 12) y, en general, la promoción de un dominio de la lengua. En esta lógica se obvió el contexto y el significado de dichas prácticas. Los NLS llegan a refrescar esta visión de la lectura y la escritura intentando superar la orientación psico-cognitiva. Desde esta línea, se entiende que la escritura no es una tecnología neutra. Las diferencias entre los modos de escritura, sus usos, distribución y forma, afectan las relaciones sociales entre grupos, por ende, lo que se concluye es que el contexto importa, ya que éste determina el cómo, el para qué, y las decisiones que se toman al momento de escribir. La presente investigación se acoge a este enfoque desde el cual se entiende que la lectura y la escritura son prácticas sociales situadas, con dimensiones políticas, sociales y afectivas.

En concordancia con esta perspectiva teórica, Barton y Hamilton (1998) plantean seis principios básicos en torno a la cultura escrita:

- La cultura escrita es como un conjunto de prácticas sociales; éstas pueden inferirse a partir de eventos los cuales están mediados a su vez por textos escritos.
- Hay diferentes formas de cultura escrita asociadas a diferentes ámbitos de la vida.
- Las prácticas de cultura escrita están modeladas por instituciones sociales y relaciones de poder, y algunas se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras.
- Las prácticas de cultura escrita cumplen propósitos específicos y forman parte de objetivos sociales y prácticas culturales más amplias.
- Las prácticas de cultura escrita tienen un propósito y se incluyen en objetivos sociales más amplios y en las prácticas culturales.
- La cultura escrita está situada históricamente.
- Las prácticas de cultura escrita cambian, y sus nuevas formas se adquieren a menudo a partir de procesos de aprendizaje informal y de creación de sentido. (p.7)

(Traducción de la autora)

Ahora bien, la noción de evento, mencionada en estos principios básicos, resulta muy sugestiva en el marco del presente trabajo de investigación. Barton y Hamilton (2000) describen los *eventos de cultura escrita* como las actividades observables en las que se desarrolla la lectura y/o la escritura, las cuales siempre están insertas en contextos sociales: unos eventos corresponden a prácticas dominantes, dado su carácter institucional, y otros a prácticas vernáculas, es decir, al margen de las instituciones dominantes. En los eventos, generalmente, hay presencia de textos e interacciones orales alrededor de los mismos.

Otro concepto que desarrollan los autores es el de *prácticas de cultura escrita*, que se configuran a partir de las normas sociales que regulan el uso de lo escrito, y que incluyen no solo las actividades observables, sino también lo que sucede con los valores y actitudes de los individuos y los colectivos.

En este contexto, las prácticas de cultura escrita abarcan tanto lo que se hace con la lectura y escritura, como la estructura ideológica que las emplaza. Hamilton (2000) establece los siguientes elementos básicos en relación con los eventos y prácticas de cultura escrita:

<b>Elementos básicos de los eventos y las prácticas de cultura escrita</b>	
Elementos visibles dentro de los eventos de cultura escrita (Podrían ser capturados en fotografías)	Elementos no visibles constitutivos de las prácticas de cultura escrita
<b>Participantes:</b> Las personas que pueden ser vistas interactuando con los textos escritos.	Los <b>participantes ocultos</b> -otras personas, o grupos de personas involucrados en las relaciones sociales de producir, interpretar, circular y regular los textos escritos.
<b>Escenario/contexto:</b> Las circunstancias físicas inmediatas en las que la interacción tiene lugar.	El <b>dominio de la práctica</b> dentro del cual el evento tiene lugar y adquiere su sentido y propósito social.
<b>Artefactos:</b> Las herramientas materiales y los accesorios que están involucrados en la interacción (incluyendo los textos).	Todos los <b>otros recursos</b> que se integran a la práctica de la cultura escrita, incluidos los valores, entendimientos (sobrentendidos), formas de pensar y sentir, habilidades y conocimientos.
<b>Actividades:</b> Las acciones realizadas por los participantes en el evento de cultura escrita.	<b>Rutinas estructuradas y trayectorias</b> que facilitan o regulan las acciones; las reglas de adecuación y elegibilidad: quién puede o no puede participar en actividades particulares.

Tabla 2: Elementos básicos de los eventos y las prácticas de cultura escrita (Hamilton, 2000, p.17)  
Traducción de la autora.



Para la presente propuesta también son de fundamental referencia los desarrollos de Judith Kalman, quien, en la perspectiva de los NLS, ha propuesto investigaciones que privilegian los procesos sociales del aprendizaje, particularmente en adultos con algún nivel de marginación social. Kalman (2004) sostiene que lectura y escritura forman parte de la vida cotidiana, por lo que son, en sí mismas, formas de participar en el mundo. Esta autora reflexiona sobre la importancia de los mediadores que emergen en las experiencias de lectura y escritura, considera central el tema del acceso a la cultura escrita mediante la interacción con otros y asume como enfoque teórico y metodológico las corrientes socioculturales del aprendizaje que “miran a la comunidad y las situaciones colectivas para entender las oportunidades y los contextos para el aprendizaje de la cultura escrita” (Kalman, 2008, p. 124).

Sobre la noción de contexto, Kalman (2004) anota que ésta, junto con la noción de participación, son fundamentales para este tipo de investigaciones, pues se refieren a usos, dinámicas, actuaciones y significados que enmarcan y dan sentido a las prácticas de lectura y escritura. Para Kalman estos conceptos (contexto y participación) “son herramientas teóricas sugerentes para comprender el acceso a la lengua escrita: cómo se utiliza en contexto, las vías y modalidades de apropiación y las pautas para la interpretación o la producción de textos escritos” (p.9).

La perspectiva de los NLS resulta muy potente para observar las prácticas de cultura escrita si el interés está puesto, como sucede en este estudio, en los sentidos que las personas le otorgan a sus actividades en comunidad. Esta corriente ofrece elementos para analizar lo que sucede con la escritura en un grupo social específico, concibiendo los múltiples objetivos sociales que pueden estar detrás de los textos y contemplando los usos, las relaciones y los intercambios orales que los rodean, así como la manera como se conectan creencias, valores y sentimientos -en un sentido amplio, identidades y subjetividades-. Lo anterior teniendo como punto de partida el hecho de que la cultura escrita no se limita únicamente a prácticas formales o institucionalizadas sino también a relaciones cotidianas (prácticas vernáculas).



### 2.2.3 La noción de ciudadanía y el texto como elemento transversal

Desde la antigüedad con los griegos y romanos, pasando por la Edad Media y el Renacimiento hasta la consolidación de los Estados nacionales modernos, el concepto de ciudadanía ha estado indefectiblemente ligado a las formas sociales y políticas de cada momento histórico; de ahí que no sea un término estable ni asociado con una única definición (Bartolomé & Cabrera, 2003; Rodrigo Hernández, 2014; López, 2013; Mouffe, 1999; Perissé, 2010). En palabras de Dubet (2003), la ciudadanía “cambia según las épocas, los países y las tradiciones, y sobre todo, no es homogénea y abarca varias dimensiones más o menos contradictorias entre sí” (p.220). Este autor identifica tres elementos que son comunes y constantes cuando se habla de ciudadanía (Dubet, 2003, pp. 220-221):

1. El ciudadano de una nación: “El ciudadano es siempre miembro de una comunidad, un grupo, una nación a los que limitan las fronteras de la ciudadanía”. Este elemento hace referencia, específicamente, a la relación que ha existido entre la noción de ciudadanía y la pertenencia a un lugar geográfico determinado, que responde a una identidad nacional y que, como tal, se transfiere de una generación a otra mediante un relato, apropiado y difundido especialmente en la escuela bajo la premisa de la defensa del territorio y la adopción de unos valores y costumbres comunes.
2. El sujeto autónomo: “El ciudadano no es sólo miembro de una nación, es también un sujeto autónomo capaz de juzgar por sí mismo sobre sus intereses y de los de la nación”. En este punto el autor hace énfasis en la responsabilidad endosada al ciudadano de tener un punto de vista que privilegie siempre el bien público, demostrando ser virtuoso y libre pensador. Desde esta óptica la escuela ha sido la responsable de enseñar una fe en el progreso, la ciencia y la razón.
3. La competencia ciudadana: supone que las personas sepan “ejercer sus derechos en la práctica”, de ahí que la escuela se haya encargado de incluir en el currículo la enseñanza del sistema constitucional de cada nación y otros temas asociados a los mecanismos formales e institucionales de la democracia.

Desde una perspectiva clásica, hay tres vertientes que configuran nociones distintas del concepto de ciudadanía (Aróstegui, 2011; Bárcena, 1997; Bogoya, Santana, & Hernández, 2006; Cubides, 1998; González & Sánchez, 2010; Kymlicka & Norman, 1997; Robles, 2009) y que se hace necesario distinguir en razón de las ideologías políticas que las emplazan:

### ***Liberalismo***

En el liberalismo la condición de ciudadano se entiende en clave de derechos civiles, sociales y políticos con sus correspondientes deberes. El modelo liberal le otorga primacía al individualismo, a la justicia y al bien general. Se trata de una concepción individualista y de una línea que considera a los hombres iguales en su estatus moral. De acuerdo con Cubides (1998), en el liberalismo el sistema educativo es el principal responsable de enseñar las virtudes al ciudadano. Así, desde la filosofía del liberalismo, la noción de ciudadanía se basa en que:

1) la moralidad social es fundamental en el derecho que tiene todo individuo a igual respeto y consideración; 2) lo político, económico y social de la sociedad debe organizarse de tal forma que asegure que la sociedad es un sistema de cooperación entre individuos igualmente libres; 3) bajo condiciones de pluralismo, la ley es preexistente al bien. Principio de neutralidad de procedimiento y de no intervención del estado; 4) las desigualdades individuales entre personas debido a talentos personales o mejores condiciones socioeconómicas, se corregirán mediante intervenciones sociales apropiadas, sin excluir a nadie del poder económico o político. En síntesis, la calidad de ciudadano de los individuos está dada por los derechos que prescriben tal condición. (Bogoya et al., 2006, p. 9)

Kymlicka y Norman (1997) mencionan que las teorías que emergen en el momento de la posguerra definieron la ciudadanía en términos, sobre todo, de la posesión de derechos, por lo que también se le conoce como *ciudadanía pasiva o privada*, en tanto no tiene en cuenta las responsabilidades para con lo público. Al respecto los autores anotan que:

La exposición más influyente de esta concepción de la ciudadanía-como-poseción-de-derechos fue la de T. H. Marshall en *Citizenship and Social Class*”, escrito en 1949. En opinión de Marshall, la ciudadanía consiste esencialmente en asegurar que cada cual sea tratado como un miembro pleno de una sociedad de iguales. (...) Con la expansión de los derechos de ciudadanía -anota Marshall- hubo también una expansión de las clases de ciudadanos. Los derechos civiles y políticos, que originalmente se restringían a los varones blancos, propietarios y protestantes, fueron gradualmente extendidos a las mujeres, los trabajadores, los judíos y católicos, los negros y otros grupos previamente excluidos. (Kymlicka & Norman, 1997, p. 8)

Cabe mencionar que este ha sido justamente el punto que con mayor fuerza han criticado varios autores como la belga Chantal Mouffe (1999), quien reprocha los modelos liberalistas por su visión individualista y por su imposibilidad para suprimir el desequilibrio que ha promovido entre derechos y responsabilidades de los ciudadanos, ya que le otorgan a los primeros mayor preponderancia.

### ***Comunitarismo***

Contrario a lo que plantea el liberalismo, el comunitarismo defiende que “la ciudadanía no es meramente la adquisición de un título o estatus, sino una práctica de compromiso orientada a la participación en el ámbito público, la formación de virtudes públicas y la articulación moral del bien público” (Bárcena, 1997, p. 122). Esta corriente concibe al hombre como sujeto de identidad social y política en contexto, por ende, “la esencia del ciudadano es la esfera social, ya que la pertenencia a un contexto histórico-cultural determina la formación de yo” (González & Sánchez, 2010, p. 47), en consecuencia, es la comunidad la que provee valores, deberes y virtudes a los ciudadanos (Cubides, 1998, p.43).

Sobre la evolución de los planteamientos realizados por teóricos de esta corriente hacia los años 80, los cuales son nombrados por Kymlicka y Norman (1997) como “teóricos de la sociedad civil”, los autores destacan que:

Estos teóricos subrayan la civilidad y el autocontrol como condiciones de una democracia sana, pero niegan que el mercado o la participación política sean suficientes para enseñar esas virtudes. Es más bien en las organizaciones voluntarias de la sociedad civil - iglesias, familias, sindicatos, asociaciones étnicas, cooperativas, grupos de protección del medio ambiente, asociaciones de vecinos, grupos de apoyo a las mujeres, organizaciones de beneficencia donde aprendemos las virtudes del compromiso mutuo. (p. 19)

En este contexto se asume que el ciudadano, al estar inserto en las normas propias de una comunidad, frente a una conducta inapropiada recibe la desaprobación de su comunidad y no el castigo legal del Estado, con lo cual se logra ejercer una mayor presión e influencia sobre la conducta de los ciudadanos y forjar el carácter, el autocontrol y las virtudes ciudadanas.

Kymlichy y Norman (1997) consideran que la expectativa de los teóricos de la sociedad civil sobre las organizaciones desborda las verdaderas posibilidades de éstas, ya que si bien en ellas se pueden aprender ciertas virtudes, no es el sentido de su existencia:

El motivo por el cual la gente se incorpora a las iglesias, familias u organizaciones étnicas no es el de aprender tales virtudes. Su objetivo es más bien el de poner en práctica ciertos valores y disfrutar de ciertos bienes, y esto puede tener poco que ver con la promoción de la ciudadanía. (p. 21)

### ***Republicanism***

Robles (2009) expone que el republicanism assume la ciudadanía con un énfasis en la participación, la virtud cívica y el autogobierno; se trata de un modelo que propende por la autonomía y el pluralismo en tanto aspiraciones de la modernidad; aquí el valor de la libertad se debe garantizar mediante la existencia de la ley y su aplicación. Otra de sus características es la idea de que la ciudadanía no se

cumple solo con la existencia de unos derechos políticos sino que se deben cumplir también los derechos sociales (vivienda, educación, salud, etc.).

De acuerdo con González y Sánchez (2015) la tradición republicana tiene dos principios básicos: “el primero plantea la preponderancia del bien común sobre el bien privado y, el segundo, se constituye en un llamamiento al gobierno para que sus decisiones sean pensadas en el plano del beneficio de la comunidad de ciudadanos” (p. 48). El republicanismo reconoce el pluralismo cultural; además, en él los ciudadanos definen formas de articulación con el Estado y se abren camino para poder participar (es decir, el ciudadano no solo es un beneficiario del Estado sino que debe participar en las decisiones que determinan el rumbo de la comunidad). Desde esta corriente, “el status de ciudadano se adquiere a través de complejos procesos de socialización que inculcan en las personas el sentido de pertenencia a la sociedad” (González & Sánchez, 2015, p. 49).

Ahora bien, estas definiciones clásicas parecen insuficientes para entender la ciudadanía a luz las transformaciones que se han introducido en las relaciones sociales y políticas a partir de la globalización, el uso masificado de las tecnologías de la información y la comunicación, el fracaso de políticas sociales y ambientales, los conflictos derivados de la tensión entre corrientes coloniales y decoloniales a nivel planetario y los procesos migratorios. Por ello, han surgido nuevos pensamientos y propuestas a la hora de teorizar sobre ciudadanía ya que, como lo mencionan Kymlicka y Norman (1997), los distintos escenarios de conflicto han puesto en evidencia que no basta con propender por la justicia para hacer efectivo el modelo democrático, sino que éste también depende de las actitudes de los ciudadanos. En consecuencia, frente a los escenarios contemporáneos, si no hay ciudadanos tolerantes, participativos, responsables, “las democracias se vuelven difíciles de gobernar e incluso inestables” (Kymlicka & Norman, 1997, p. 6).

A pesar de que las aspiraciones de los Estados modernos han estado cifradas en una idea de igualdad, sigue habiendo un sentimiento de insatisfacción por parte de diversos grupos (afrodescendientes, indígenas, mujeres, población sexualmente



diversa, entre otras minorías) que se sienten excluidos de las políticas gubernamentales en razón de sus condiciones particulares. Kymlicka & Norman (1997) exponen que hay un grupo de teóricos a quienes ellos nombran “pluralistas culturales”, los cuales sostienen que estas diferencias deben hacer parte de la construcción del concepto de ciudadanía: “Los pluralistas culturales creen que los derechos de ciudadanía, originalmente definidos por y para los hombres blancos, no pueden dar respuesta a las necesidades específicas de los grupos minoritarios” (p. 27). Esto es lo que Young concibe como ciudadanía diferenciada (Young, 1989). De ahí que se haya encontrado constantemente en la literatura revisada alusiones a ciudadanía intercultural (Cortina, 2006), ciudadanía digital (Robles, 2009), ciudadanía activa (Bárcena, 1997), ciudadanía crítica (Giroux, 1993), ciudadanía multicultural (Kymlicka, 1996), entre otras.

Así pues, teniendo en cuenta las complejidades del término, entendemos aquí la ciudadanía en un sentido holístico, que contempla un equilibrio entre la posesión de derechos y la adquisición de responsabilidades en la esfera pública, que implica una dimensión crítica y comunicativa en cuanto reflexión, acción y discurso y que, en el marco de las TIC, trasciende lo meramente territorial para dar paso a formas de participación y movilización donde confluyen lo micro y lo macro. Nos acogemos a la propuesta de Bárcena cuando dice que:

El concepto de ciudadanía puede ser pensado como un espacio de memorias y luchas donde las identidades colectivas juegan un papel principal. Se trata de un espacio en el que los ciudadanos decodifican determinados lenguajes y prácticas, un espacio de memoria dotado de determinados símbolos (como la constitución), signos (tradiciones de derechos), ritos (celebraciones nacionales), mitos (unidad nacional), e instancias de rememoración (celebraciones). Vista así la ciudadanía es una empresa hermenéutica, la práctica de una realidad textual y narrativa, una forma de discurso y tradición, y por ello de memoria y rememoración crítica. (Bárcena, 1997, p. 150)

Cabe retomar en este punto algunos elementos que se han abordado a lo largo del informe y que permiten establecer la relación entre la cultura escrita y el ejercicio de la ciudadanía:

- a) La popularización de las prácticas de lectura y escritura posibilitó la consolidación de los Estados modernos y, con ello, una concepción de ciudadanía que incluye posesión de unos derechos y deberes y construcción de una identidad.
- b) A partir de la cultura escrita se han podido construir memorias y relatos que dieron cabida a la elaboración y difusión de identidades nacionales.
- c) La lectura y la escritura han mediado, históricamente, relaciones de poder tanto en los ámbitos sociales como institucionales.
- d) Leer y escribir no se pueden asumir como un mero proceso cognitivo, lingüístico o de decodificación sino, ante todo, como prácticas culturales situadas en contexto.
- e) Si bien la escuela ha sido la institución privilegiada para formar en ciudadanía, es claro que esta formación también ocurre por fuera de sus límites.
- f) Las TIC han dado paso a nuevos modos de lectura y escritura, así mismo, por cuenta de las posibilidades que brindan se ha ido desvaneciendo el carácter hegemónico del texto impreso, ofreciendo oportunidades para grupos que históricamente habían estado al margen de la publicación.

En este orden de ideas, es importante diferenciar que mientras la lectura ha sido utilizada para inculcar determinadas ideologías y valores en función del orden y la razón, la escritura ha sido una actividad menos promovida, a la vez que la publicación de textos ha sido un privilegio de ciertas élites letradas. Al respecto, se trae a colación la observación de Petrucci (1998):

En el último siglo, casi todas las campañas de alfabetización de masas (...) han incidido fundamentalmente en potenciar y difundir la capacidad de leer, no la capacidad de escribir (...) En realidad, en la base de tal elección universal, común a todos los

gobiernos y a todos los poderes, hubo algo más: la conciencia de que la lectura era, antes de la llegada de la televisión, el medio más adecuado para determinar la difusión de valores e ideologías y, además, el que más fácilmente se podía regular (...) mientras que la escritura es una capacidad individual y totalmente libre, que se puede ejercitar de cualquier modo y en cualquier lugar, y con la que se puede producir lo que se quiera, al margen de todo control e incluso de toda censura. (pp. 525-526)

Las dimensiones políticas de la lectura y la escritura han sido rescatadas, especialmente, por los enfoques críticos, desde los cuales se ha planteado que la alfabetización debe servir para interpretar el contexto y participar en él con criterio y que, en consecuencia, el fin último de la educación es formar ciudadanos activos políticamente y con aspiraciones de cambio en favor del bien común. La posibilidad de reconocerse, ampliar las visiones y fuentes de información y narrar la propia historia son condiciones que favorecen el pensamiento crítico y la argumentación, es decir, la posibilidad de participar de manera racional mediante la palabra en la resolución de los conflictos sociales. Cortina pone la argumentación como eje de la racionalidad:

Una resolución racional de conflictos es la que se produce por medio de argumentos, y quien no desee proceder argumentativamente, si quiere seguir haciendo gala de un comportamiento racional, debe tener argumentos para no participar en la argumentación efectiva. (Cortina, 1995, p. 93)

En conclusión, la lectura y la escritura son dispositivos culturales que habilitan al ciudadano para desempeñar su rol en el escenario de lo público, son “mediadores pedagógico políticos” (Álvarez, 2003, p. 7), por ello, quien está excluido de estas prácticas no puede ejercer plenamente su dignidad de ciudadano.

### 3. DISEÑO METODOLÓGICO

#### 3.1 Antecedentes del proyecto de investigación

Durante los últimos cinco años la autora del presente informe tuvo la oportunidad de participar en procesos de comunicación comunitarios con enfoque de cambio social en algunos barrios de las laderas de la ciudad de Medellín, especialmente en la comuna nororiental y noroccidental, los cuales le permitieron establecer relaciones más cercanas con algunos grupos de personas y reconocer en ellos dinámicas de trabajo significativas y de interés investigativo.

El proceso adelantado por la investigadora desde la coordinación del Grupo de Extensión Solidaria Barrio U<sup>15</sup>, creado en el año 2010 y adscrito a la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia, le permitieron aproximarse a diferentes escenarios de ciudad, como eventos académicos y espacios de deliberación comunitarios liderados por colectivos de jóvenes, experiencia desde la cual fue posible identificar que en Medellín se estaban produciendo interacciones y procesos de interés para ser indagados desde el campo de la educación y que presentaban características novedosas con respecto a los medios comunitarios más tradicionales de la ciudad, ya que mostraban una tendencia hacia la apropiación de las TIC no solo para la producción de los contenidos sino como herramientas fundamentales en el trabajo que adelantaban en sus comunidades.

Es así como, previo al desarrollo de la recolección de datos para esta investigación, se participó en eventos como los encuentros de periodismo comunitario (versiones 2011, 2012 y 2013), organizados por la Alcaldía de Medellín en convenio con la Universidad de Antioquia, y en otros coordinados por las mismas organizaciones de base de la ciudad como el foro *La ladera le habla a la ciudad*. Mediante la observación de las dinámicas de estos grupos y de sus discursos, y el intercambio de información tanto en entrevistas como por medios electrónicos

---

<sup>15</sup> Véase: <https://www.facebook.com/barrio.u.udea/>

(correos y redes sociales), fue posible reconocer que este era un escenario propicio para indagar por el uso de tecnologías digitales en las prácticas de los colectivos de comunicación comunitaria y la forma como éstas puede incidir en la formación y ejercicio de la ciudadanía.

### **3.2 Enfoque y diseño metodológico**

Este trabajo de investigación se realizó mediante un diseño cualitativo, basado en un estudio de caso con un enfoque etnográfico. En primer lugar, se debe señalar que las investigaciones cualitativas, en el marco de las ciencias sociales, indagan por los significados y las configuraciones de sentido mediante procesos interpretativos, entendiendo que los fenómenos sociales ocurren en contextos situados. La pretensión de este tipo de estudios no es medir o cuantificar, sino dar cuenta de las particularidades del asunto a investigar. “Algunos de los datos pueden cuantificarse, por ejemplo con censos o información sobre los antecedentes de las personas u objetos estudiados, pero el grueso del análisis es interpretativo” (Strauss & Corbin, 2002, p. 12).

La investigación cualitativa utiliza datos sin medición numérica para descubrir un fenómeno y para afinar preguntas de investigación durante el proceso de interpretación de la información (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Según Hernández et al. (2010) en los estudios de corte cualitativo las preguntas e hipótesis no preceden de manera estática la recolección y el análisis de los datos, sino que éstas pueden tener lugar durante o después de estos momentos de la investigación.

Por ello, se parte aquí de la elaboración de un diseño flexible, en el cual las relaciones entre el problema, los propósitos, el contexto conceptual, la validez y los métodos son interactivas, en contraste con los diseños unidireccionales, los cuales responden a “un plan o protocolo lineal riguroso, con una secuencia unidireccional, cuyas fases preestablecidas se suceden en el tiempo (...); esta secuencia se inicia con



los propósitos de la investigación hasta arribar a la recolección y análisis de los datos” (Mendizábal, 2007, p. 66).

Teniendo en cuenta el objeto de estudio, el tipo de comunidad observada y las características de la investigación, se determinó que el diseño cualitativo era el más pertinente para la presente propuesta no solo por su flexibilidad sino también por su carácter inductivo, que conlleva primero un proceso de exploración y de descripción para una posterior construcción teórica, sin partir necesariamente de hipótesis preconcebidas sujetas a comprobación. Así, pues, se eligió el diseño cualitativo porque es el que ofrece elementos teóricos y metodológicos para comprender significados, contextos y procesos partiendo del análisis de un fenómeno desde lo específico, y asumiendo - como lo propone Galeano (2004b) al definir estos diseños- que se estudia a la comunidad “en el contexto de su pasado y en el de las situaciones actuales, entendiendo que lo presente contiene en germinación aspectos del futuro” (p. 21).

Las prácticas de escritura del colectivo fueron observadas desde una perspectiva sociocultural, con la complejidad de sentidos y relaciones que ello conlleva. En consecuencia, se hizo imprescindible no solo determinar los elementos tangibles y evidentes, sino también aquellos que están implícitos, por cuanto la etnografía fue el enfoque que respondió de manera más adecuada a las necesidades de la investigación. En este sentido, siguiendo a Martos (2010), es preciso contemplar la interdependencia de los fenómenos, para lo cual la observación etnográfica resulta muy útil en tanto busca “hacer visible lo invisible” para obtener una percepción más profunda del fenómeno.

Hine (2004) coincide en que el objetivo de la etnografía es “hacer explícitas ciertas formas de construir sentido de las personas, que suelen ser tácitas o que se dan por supuestas” (p. 13) mediante un proceso de inmersión del investigador. Por su parte, Hammersley y Atkinson (1994) sostienen que “en muchos sentidos la etnografía es la forma más básica de investigación social” (p. 15); en ella el o la etnógrafo, de manera abierta o encubierta, asiste durante un periodo de tiempo a la

vida cotidiana de un grupo de personas, para ver, escuchar y preguntar cosas, y así obtener todo tipo de datos que le posibiliten la interpretación del tema que lo ocupa.

Una de las principales características de la etnografía es que estudia el objeto en su estado natural<sup>16</sup> y, como enfoque, es flexible y adaptativo durante la investigación. Su sentido es “captar el punto de vista, el significado, las motivaciones, intenciones y expectativas que los actores otorgan a su propias acciones, proyectos personales, o colectivos, y al entorno sociocultural que los rodea” (Galeano, 2004a).

Para Ameigeiras (2007), ver e interactuar -es decir, observar de manera participativa- son las dos acciones centrales de la etnografía, y se configuran teniendo en cuenta estos tres elementos:

(...) la «descripción» de la cultura en primer lugar; la necesidad de comprender los «significados» de las acciones y sucesos presentes en las mismas, en segundo lugar; y finalmente el requerimiento de hacerlo en forma acorde al «punto de vista» de quienes la viven. (p. 114)

Dentro del derrotero metodológico de la presente investigación también se prestó atención a lo que Ameigeiras (2007) presenta como asuntos fundamentales en el trabajo etnográfico: la reflexividad, en tanto la comprensión y la expresión de esa comprensión del mundo social; el trabajo de campo, que advierte no solo “ir” a un lugar, sino una manera de “estar” y de “posicionarse” en ese ámbito de interacción de sujetos y de construcción de significados; el aprendizaje del oficio etnográfico, que

---

<sup>16</sup> *En relación con la mención permanente a lo “natural” en la investigación cualitativa, Vasilachis (2007) pone de relieve que “el término «natural» no supone el empleo del modelo de las ciencias naturales, con sus presupuestos ontológicos y epistemológicos como vía de acceso al conocimiento de la realidad social. A lo que ese vocablo alude es a la circunstancia de que la investigadora y el investigador cualitativos se aproximan a situaciones, a acciones, a procesos, a acontecimientos reales, concretos, a interacciones espontáneas que, o bien son preexistentes, o bien, en parte tuvieron lugar, o bien se desarrollan durante su presencia en el campo y pueden continuar en su ausencia. Los investigadores observan, analizan esas situaciones, esos procesos, esos sucesos y/o sus consecuencias, esas acciones, y tratan de captarlos, tan completamente como les sea posible, en toda su complejidad y tal como realmente ocurren, intentando no controlarlos, no influir sobre ellos, no alterarlos, no modificarlos” (p. 28).*

obliga al etnógrafo a “resocializarse” para aprender de la gente y sus modos, manteniendo en tensión su experiencia personal y su saber profesional; el desarrollo de una actitud atenta, perceptiva, sensible, que utilice todos los sentidos para evidenciar las particularidades de un asunto; la postura dialógica, es decir, no pasiva, que medie la relación con el otro; y el aprendizaje del registro, que conlleva observar, participar, dinamizar la memoria y generar un relato escrito, en últimas, dejar constancias de lo vivido.

Como estrategia metodológica se implementó el estudio de caso, ya que la intención era buscar la comprensión de un fenómeno situado: “El estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p. 11).

Para Galeano (2004b), los estudios de caso son susceptibles de ser clasificados de diversas maneras. Una de ellas está relacionada con la modalidad de investigación que se asuma; pueden ser evaluativos (sopesa información para emitir un juicio), etnográficos (capta sentidos y contextos), participativos (puede involucrar a los participantes desde el tema hasta el diseño y alternativas de solución a problemas) o de sistematización de experiencias (reconstruir una experiencia significativa).

Aunque el “cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización” (Stake, 1999, p. 20), a través de un estudio de caso se puede llegar a comprender una cuestión más general, no porque arroje elementos completamente nuevos, sino porque permite llegar a elementos más precisos, condición que resulta muy favorable para este proyecto por cuanto se observa un aumento de prácticas de escritura digital por parte de ciertos colectivos que, en el contexto local, aún no se han investigado desde la perspectiva que aquí se propone.

En este orden de ideas, se eligió el estudio de caso etnográfico dado que la cultura escrita digital y su relación con el ejercicio ciudadano en espacios de socialización diferentes a la escuela es un fenómeno novedoso, con un impacto social

relevante, que por sus características de práctica social situada precisa aproximaciones en contexto.

Con respecto al alcance de la investigación, se planteó un trabajo exploratorio, dado que la literatura revisada muestra amplias indagaciones tanto en el análisis de prácticas vernáculas de escritura desde una perspectiva sociocultural como de la relación de la ciudadanía con las tecnologías de la información y la comunicación, pero se evidencia una clara necesidad de adelantar estudios que se ocupen de los enmarañamientos de ambas cuestiones en el escenario propuesto para este caso. Hernández et al. (2010) explican que los estudios exploratorios “generalmente determinan tendencias, identifican áreas, ambientes, contextos y situaciones de estudio, relaciones potenciales entre variables; o establecen el «tono» de investigaciones posteriores más elaboradas y rigurosas” (pp.79-80). Adicionalmente, se considera que este es el alcance adecuado para el trabajo porque se buscó “indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas” (Hernández et al., 2010, p. 79), rasgo que para el caso específico se asocia, entre otras cosas, con el hecho de abordar un tema educativo, pero en escenarios no escolares o de educación expandida.

### 3.3 El caso de Ciudad Comuna

#### *Selección*

Stake (1999) destaca entre los criterios de selección del caso dos asuntos: primero, maximizar lo que potencialmente podemos aprender del caso y, segundo, elegir una opción donde haya mayor accesibilidad y receptividad. En esta lógica el caso seleccionado fue el de Ciudad Comuna, un colectivo que se autodefine como “un proceso social de comunicación que tiene como propósito fundamental el acompañamiento y la visibilización de iniciativas de movilización social,



empoderamiento no violento y participación a través de la generación de procesos de comunicación con enfoque comunitario” (Ciudad Comuna, s. f.).

### *Características*

Para esta investigación el caso seleccionado debía contar con las siguientes características: a) Colectivo en un contexto comunitario, b) Con intenciones políticas en el marco de lo público, c) Integrado por una población mayoritariamente joven, d) Ubicado en un territorio que experimentara situaciones de exclusión y desigualdad social y e) Con prácticas de producción textual en el universo de lo digital.

Ciudad Comuna, aunque se proyecta como un grupo que trasciende su territorio inmediato, tiene influencia directa en una de las 16 comunas que conforman la ciudad de Medellín: la comuna 8 (Villa Hermosa), integrada según el Plan de Ordenamiento Territorial (POT) por los barrios Villa Hermosa, La Mansión, San Miguel, La Ladera, Batallón Girardot, Llanaditas, Los Mangos, Enciso, Sucre, El Pinal, 13 de Noviembre, La Libertad, Villatina, San Antonio, Las Estancias, Villa Turbay, La Sierra y Villa Liliam. Además, hay una serie de sectores al margen de los reconocimientos oficiales como Altos de La Torre, Pacífico, Esfuerzos de Paz I, Esfuerzos de Paz II, Unión de Cristo, La Esperanza, Las Torres, entre otros (Municipio de Medellín & Corpades, 2007).

La Comuna 8 se encuentra ubicada en la zona centro oriental de Medellín. Limita al norte con los barrios Versalles, Manrique Oriental y Manrique Central de la Comuna 3 (Manrique); al oriente con el corregimiento de Santa Elena (Comuna 90); al occidente con los barrios Prado, Los Ángeles y Boston, de la Comuna 10 (La Candelaria); al sur con los barrios Caicedo, Alejandro Echavarría, Barrios de Jesús y Juan Pablo II de la Comuna 9 (Buenos Aires). Es una comuna fundamentalmente residencial, no se advierte la presencia de industrias productivas pero sí de actividades de comercio doméstico que van desde la venta de productos alimenticios y productos de miscelánea en los hogares hasta ventas callejeras mediante perifoneo



y locales comerciales que prestan servicios técnicos y de suministro de alimentos, entre otros (estos últimos concentrados en las principales vías y centros de cada barrio).

La Encuesta de Calidad de Vida Medellín realizada por el Departamento Administrativo de Planeación Municipal (2015) precisa que la población de la comuna es de 137.531 habitantes que pertenecen en su mayoría a los estratos socioeconómicos 1 (34.7%), 2 (39.9%) y 3 (23,7%). Del total de habitantes 66.090 son hombres, es decir, el 48.1%, y 71.441 son mujeres, lo que corresponde al 51.9%. De 50.169 hogares, solo 19.150 tiene computador para uso en el hogar y solo 20.253 tienen conexión a internet. Apenas 13.611 hogares destina recursos para esparcimiento y diversión y más del 97% afirma no practicar actividades recreativas ni deportivas, ni asistir a eventos de música, danza y teatro. Además, hay 3.942 personas que no cuentan con la prestación de los servicios públicos domiciliarios por lo cual deben obtener el agua mediante sistemas de acueducto comunales: 121 obtienen el líquido de pozos con bomba, 60 de aguateros y 303 deben obtener el agua mediante botellas o en bolsas. El 84.2% de la población manifiesta que llegó a vivir al territorio como resultado de presiones de grupos armados. De acuerdo con el último censo realizado en Colombia en el año 2005<sup>17</sup>, la población de la comuna es mayoritariamente joven (un 20% de la población está en un rango entre 10 y 19 años y la población menor de 50 años alcanza el 83%). Aunque se trata de una población principalmente mestiza, hay un asentamiento importante de afrodescendientes, en su mayoría desplazados del Chocó y el Urabá, quienes llegaron a habitar sectores como Esfuerzos de Paz I y II; solo se reporta un 1% de población indígena.

Esta comuna presenta un contraste en términos de su geografía: aunque la mayor parte de los barrios están ubicados en un terreno plano, la parte alta de la comuna deja ver pendientes abruptas en las que se asientan viviendas improvisadas. Esto genera condiciones difíciles de transporte y accidentes por deslizamientos, entre los que se recuerda de manera especial el que se produjo en la tarde del 27 de

---

<sup>17</sup> Fuente: Censo General 2005 - Información Básica. DANE - Colombia

septiembre de 1987 en el barrio Villatina, donde fallecieron más de 500 personas. A pesar de la antigüedad de este acontecimiento, el territorio de la parte alta sigue dando cuenta de altos riesgos para la vida humana por las características del terreno y las malas prácticas constructivas.

La forma como se fue configurando este territorio, localizado en el centro-oriente de Medellín, no dista de la que, en general, llevó al acelerado crecimiento de la ciudad hacia la periferia. Aunque hubo en esta comuna barrios fundados dentro de los marcos formales desde principios del siglo XX, entre los años 1950 y 1960 se incrementó la apropiación ilegal del territorio por la vía del loteo pirata o la invasión de terrenos (Municipio de Medellín & Corpades, 2007), y el recrudecimiento de la guerra en la ruralidad en las décadas de 1970 y 1980 produjo un incremento en la migración masiva por cuenta del desplazamiento forzado; esto se tradujo en una urbanización espontánea en la que se destacan las relaciones de solidaridad entre las comunidades y los esfuerzos conjuntos por intervenir el territorio para habitarlo en mejores condiciones, pero también las complicaciones propias de un poblamiento sin planificación como son la carencia de servicios públicos, de vías de acceso y de legalización de predios, así como la construcción de hogares en zonas de riesgo, la reproducción de la pobreza por las dificultades de inserción a la vida económica de la ciudad y la presencia de actores armados.

A la fecha el panorama no ha variado considerablemente. De ahí que Ciudad Comuna promueva la comunicación para la movilización y el cambio social y se haya trazado como misión aportar a la transformación de la realidad social, política y cultural en los territorios excluidos de Medellín desde tres frentes: generación de medios de comunicación para la construcción de memoria e identidad y apropiación de éstos como instancias de denuncia y participación; desarrollo de observatorios de medios desde metodologías de investigación innovadoras que promueven el diálogo de saberes entre academia, comunidades y dispositivos tecnológicos; y construcción de propuestas de formación en comunicación comunitaria y alternativa.

Ciudad Comuna nació en el año 2009 y, además del equipo base, en el colectivo participan habitantes de los barrios periféricos de la Comuna 8, quienes, como ya se ha esbozado, experimentan altos niveles de exposición a la violencia y a la desigualdad social, pero que se organizan en resistencia a estos flagelos. El colectivo está integrado y liderado esencialmente por jóvenes, la mayoría de ellos habitantes de la comuna y voluntarios, quienes organizados en subgrupos asumen cada proyecto (periódico, centro de producción audiovisual, escuelas de formación). Además, despliegan diferentes tipos de contenidos en su sitio web y en otros espacios virtuales (Youtube, Facebook, Twitter, Issuu, Instagram y Flickr).

Dentro de sus conquistas el colectivo señala la construcción de un observatorio de medios sobre el impacto del conflicto armado en los territorios, la investigación participativa de la cual se ha derivado una visión endógena de los territorios, y la recuperación de la memoria haciendo uso de los medios y de su incidencia en la elaboración de agendas comunitarias sobre temas como derechos humanos, reivindicación del territorio y vida digna. Los recursos para sus gestiones han sido resultado de alianzas con universidades, organizaciones comunitarias y autogestión organizativa (en el apartado de análisis se profundizará en las características del colectivo y las relaciones entre sus miembros y con el territorio).

### 3.4 Consideraciones éticas

La aproximación a la experiencia de Ciudad Comuna por parte de la investigadora fue ciertamente posible porque ya se habían producido encuentros de reconocimiento mutuo en razón de los temas de interés compartidos. Fueron algunos espacios de discusión ampliada sobre asuntos de comunicación, educación y periodismo comunitario, dados primordialmente en el ámbito universitario durante los últimos cinco años, los que propiciaron establecer puentes de comunicación con el colectivo. De ahí que el contacto, aunque realizado en términos formales por el tipo de ejercicio de investigación, se produjo en un ambiente amistoso y de colegaje.

En tal virtud, como lo resalta Galeano (2004b), se asumió como un eje transversal la responsabilidad ética que se deriva de las relaciones producidas entre investigador y participantes, por cuanto la experiencia puede tener efectos que, aunque no se pueden eliminar en su totalidad, deben ser minimizados mediante “una vigilancia permanente y reflexiva sobre ellos” (p. 74). En aras de implementar acciones concretas para mantener los principios éticos que orientaron esta investigación, se tuvieron presente los siguientes elementos:

- ✓ En atención al enfoque elegido para desarrollar la investigación, se partió del principio del respeto por la privacidad, tiempos, saberes, comportamientos, opiniones y cosmogonías de los participantes en el estudio.
- ✓ Las aproximaciones al escenario y a las fuentes se hicieron con consentimiento, partiendo de la libre elección de los participantes en vincularse. Los consentimientos fueron grabados en el momento de realización de las entrevistas para garantizar claridad en los acuerdos.
- ✓ A los participantes les fueron explicadas, de la manera más detallada posible, y por medios escritos y orales, las implicaciones del proyecto.
- ✓ La información recolectada tuvo un manejo estrictamente académico.
- ✓ Se asumió el principio de reciprocidad en la relación con la comunidad seleccionada, lo que precisa hacer devolución de la experiencia y compartir el informe, de modo que como comunidad puedan identificar beneficios y oportunidades a partir del análisis desarrollado.

#### 4. LA EXPERIENCIA EN CAMPO

La presente investigación respondió a un trabajo de carácter cualitativo, basado en un estudio de caso con enfoque etnográfico. El trabajo de campo tuvo lugar entre los meses de febrero y septiembre del año 2015 y estuvo dividido en dos partes:

a) Fase de exploración de la experiencia de Ciudad Comuna

b) Fase de interacción con miembros del colectivo mediante trabajo individual y revisión documental. A continuación se describe el detalle de estas fases y los procesos adelantados para la recolección de los datos necesarios para el análisis del caso, y se relacionan las técnicas e instrumentos definidos para esta investigación.

##### *Fase de exploración*

Atendiendo a la propuesta de Galeano (2004a) el plan de recolección de datos incluyó la estrategias de muestreo y selección de participantes. Por ello, se consideraron actividades prácticas con los miembros del colectivo (Hammersley & Atkinson, 1994), las cuales posibilitaron una aproximación intencionada a partir de las preguntas y objetivos de la investigación. Esto implicó delimitar el campo de observación, sus características y las inquietudes que orientarían la observación y los diálogos con todos los actores.

Como punto de partida para estos encuentros se compartieron los objetivos y alcances de la investigación mediante conversaciones presenciales que se formalizaron a través de una carta dirigida a todos los miembros del colectivo en cabeza de su líder, adjuntando además una presentación del proyecto de investigación; con ambos documentos se reiteraron las características del estudio y lo que se requería de parte del grupo como fuente. Una vez la comunicadora del colectivo notificó que la información había sido socializada con la Junta Directiva y que había total disposición para atender tanto las sesiones de observación como las entrevistas, se inició el trabajo de campo para la recolección de datos.



En concordancia con el enfoque etnográfico, se llevó a cabo la fase de exploración de la experiencia de Ciudad Comuna con el propósito de realizar una inmersión en este escenario de socialización comunitaria. La técnica empleada para adelantar este acercamiento a la realidad de la comunidad fue la observación no participante, con el fin de reconocer el contexto del territorio y, en general, aquello que permitiera a la investigadora hacer un encuadre del mismo.

### *Fase de interacción*

Posteriormente, se asistió a ocho actividades presenciales grupales con los miembros del colectivo, con una duración que varió aproximadamente entre las dos y las cuatro horas, cuyo propósito fue elaborar una idea más profunda de las dinámicas, actividades, espacios e interacciones al interior del grupo, así como del lugar y los usos de las tecnologías digitales en sus prácticas de cultura escrita. Para lograr este propósito se implementó la técnica de observación participante. Además, hubo seis encuentros individuales durante los cuales se realizaron entrevistas semiestructuradas a seis personas clave para obtener los datos que permitieran describir con suficiencia el contexto, los actores, los significados y los eventos relacionados con el objeto de estudio.

Por otro lado, se realizó la observación de los textos que produjo el colectivo, para lo cual se diseñó y aplicó una matriz de observación que, en estrecha relación con los demás instrumentos, posibilitó la triangulación de los datos para entender el problema en su dimensión cultural: significados implícitos y explícitos que los actores le han otorgado a sus prácticas de producción textual en relación con su ejercicio como ciudadanos, relaciones de poder y procesos de aprendizaje derivados de la experiencia.

Las técnicas e instrumentos aplicados en esta investigación fueron sometidos a validación por parte de dos investigadores expertos, afines con el enfoque temático y metodológico del trabajo. Luego de sus observaciones, y considerando también las

sugerencias de los asesores de la investigación, se depuró y afinó la estrategia de recolección de datos con el fin de tener una versión mucho más pertinente. A continuación se describen las técnicas e instrumentos implementados.

#### 4.1 Técnicas e instrumentos

A continuación se detalla el uso de técnicas e instrumentos según los momentos de la intervención en campo y los requerimientos de datos necesarios para dar respuesta a la pregunta y objetivos de investigación.

FASE	TÉCNICA	ACTIVIDAD EN CAMPO	INSTRUMENTO
Exploración de la experiencia	Observación no participante	Tres sesiones de observación: -Dos visitas al territorio -Una visita a la sede del colectivo  -Exploración de sitio web del colectivo y sus redes sociales	Diario de campo A
Interacción con el colectivo	Observación participante	Ocho sesiones de observación durante seis meses	Diario de campo B
	Observación no participante indirecta (a partir de textos)	Revisión de 28 publicaciones alojadas en el sitio web del colectivo.	Matriz de caracterización de textos
	Entrevista etnográfica	Seis entrevistas	Guía de entrevista semiestructurada

Tabla 3: Técnicas del trabajo de campo

#### 4.1.1 Observación no participante

En la observación no participante el investigador no se involucra intencionalmente en las actividades regulares del grupo, sino que asume una postura silenciosa y discreta y se limita a observar. Según Mata (2000) dentro de esta técnica se presentan dos tipos de observación:

- Directa: comprende todas las formas de investigación sobre el terreno, en contacto inmediato con la realidad.
- Indirecta: se basa en datos estadísticos y fuentes documentales (archivos, prensa).

El uso de la técnica de observación no participante posibilitó a la investigadora:

- a) La configuración del espacio geográfico: ubicación de los barrios de la Comuna 8, modos de transporte y rutas, sede de Ciudad Comuna y puntos de georeferencia.
- b) La identificación de las condiciones sociales más evidentes de la comuna estableciendo rasgos diferenciales entre la ladera y la zona más central.
- c) La identificación del tipo de organizaciones de base que hacen presencia en el territorio.
- d) La familiarización con las principales temáticas de interés del colectivo, tipos de texto y sitios de despliegue.

#### 4.1.2 Observación participante

La observación y la participación son la base del trabajo del etnógrafo. Ameigeiras (2007) insiste en la categoría de “aprendizaje” para explicar que el etnógrafo debe, ante todo, aprender de ese contexto al que se aproxima, pues esa será la base para la construcción de conocimientos, por lo tanto, se debe iniciar el trabajo de campo con una mirada amplia y general (lo que este autor denomina “atención flotante”) para poder luego avanzar en la profundización.

El observador participante tiene el reto de reconstruir la realidad desde la perspectiva del otro, pero a la vez ver lo que el otro no ve; además, debe prestar atención a lo que generalmente pasa inadvertido por tener el carácter de obvio; debe contextualizar, interpretar, combinar la observación general con la focalizada y hacer un registro permanente y sistemático, tanto de lo que ve como de lo que siente, y de los aspectos metodológico Galeano (2004b). La base de esta observación es la comunicación desde la propia subjetividad del observador.

Como ya se mencionó, en total se realizaron ocho sesiones de observación participante a lo largo de seis meses (entre finales de febrero y finales de agosto de 2015). Uno de los asuntos a tener en cuenta es que las prácticas de cultura escrita -es decir, las actividades de producción y circulación de textos de Ciudad Comuna y los significados que rodeaban dichos procesos- no eran actividades que pudieran observarse exclusivamente en el territorio que emplaza al colectivo, sino que, de hecho, debían realizarse principalmente en diversos escenarios de participación e interacción de sus miembros. En el siguiente cuadro se describen las actividades observadas:

<b>Lugar, fecha y hora</b>	<b>Tipo de actividad</b>
Auditorio Edificio Torre de la Memoria, Biblioteca Pública Piloto 23 de febrero 6:00 p.m. a 8:00 p.m.	El colectivo participa en un conversatorio a partir de la presentación de dos documentales realizados por ComúnAudiovisual: La dignidad que emerge de las laderas, el cual recupera la memoria de los procesos de movilización social y comunitaria durante 2014 frente al Plan de Ordenamiento Territorial (POT), y el documental Agua Cero, que evidencia la problemática de la carencia de agua potable en los barrios Llanaditas y las Golondrinas de la Comuna 8 y que fue realizado a partir de la metodología de documental social participativo. Luego de la exhibición, se entabla una conversación con el público asistente.
Barrio Altos de la Torre 28 de marzo 8:00 a.m. a 2:00 p.m.	El colectivo realiza un taller de cartografía social crítica a partir del cual un grupo de líderes del territorio describen y ubican gráficamente distintos lugares, según las categorías que les proponen los talleristas. Luego de la actividad práctica se genera un espacio de conversación para la reflexión de los resultados de la cartografía. Esto se realiza

	<p>en el marco del proyecto “Observatorio de Derechos Humanos”, desarrollado en asocio con la Corporación Montanoa. Posterior al taller, y con el fin de recopilar historias sobre los asentamientos en el barrio, se adelantó la grabación en video de testimonios de dos personas, quienes narraron su llegada al barrio, las problemáticas que han enfrentado en el territorio y las transformaciones por las cuales han trabajado como comunidad.</p>
<p>Cancha Barrio El Pacífico 11 de abril 9:00 a.m. a 3:00 p.m.</p>	<p>El colectivo realiza el Festival Itinerante por la Memoria de la Comuna 8, barrio El Pacífico. Allí hace una exposición de paneles sobre memorias de la comuna en fotos y texto, se desarrollan actividades con niños mediante el juego para propiciar el reconocimiento del territorio, se invita a la comunidad a asistir mediante parlantes. Además, hay presentaciones musicales, sancocho comunitario, distribución del periódico Visión 8 y reunión de la Junta de Acción Comunal para construir relatos sobre el barrio a partir de fotografías.</p>
<p>Universidad de Medellín 28 de mayo 2:00 p.m. a 6:00 p.m.</p>	<p>El colectivo realiza una exposición sobre la apropiación social de los medios, el activismo comunitario y el rol del periodista comunitario en el ejercicio comunicativo de Visión 8, periódico comunitario de la Comuna 8. Luego de la exposición se genera un espacio de intercambio de comentarios y preguntas con los asistentes, donde se profundiza en la experiencia de Ciudad Comuna.</p>
<p>Casa del Encuentro Museo de Antioquia 30 de mayo 8:00 a.m. a 12:00 m.</p>	<p>El colectivo realiza una socialización del proceso de producción de Ciudad Comuna en el marco del Carrusel de experiencias en Medios Comunitarios, Alternativos y Populares: características, objetivos y metodologías. La actividad incluyó acuerdos sobre intercambio de experiencias por medios virtuales y posibles proyectos colaborativos con otros colectivos.</p>
<p>Auditorio Confiar 24 de julio 6:00 p.m. a 8:00 p.m.</p>	<p>El colectivo desarrolla un evento de apertura de la Escuela de Comunicación Comunitaria 2015, actividad que reunió a aproximadamente 100 jóvenes de la ciudad que aplicaron a la convocatoria realizada por Ciudad Comuna para recibir formación en los semilleros de Documental Social Participativo y Reportero Gráfico Comunitario, con los cuales el colectivo busca elaborar, de la mano con los jóvenes, visiones propias de la ciudad partiendo de los territorios y de un enfoque crítico. Allí también se hizo el lanzamiento del libro “La comunicación haciendo escuela”, que contiene la sistematización de la experiencia de este</p>



	proceso formativo y que tiene como fin servir de referente sobre procesos de comunicación y educación popular para otras organizaciones.
Casa Ciudad Comuna 11 de agosto 4:00 p.m. a 6:00 p.m.	Se realizar una visita a la casa Ciudad Comuna. De manera informal se interactúa con quienes están allí preparando algunos materiales para las actividades de cartografía social con la comunidad. Durante la visita se observan dos personas que desarrollan textos en el computador, un grupo trabajando en la cabina de radio, y otras personas departen alrededor de diversos temas, a modo de tertulia y sobre temas ajenos al trabajo específico del colectivo.
Casa Ciudad Comuna 26 de agosto 3:00 p.m. a 5:00 p.m.	Se asiste a la cabina radial y se observa la etapa de producción del programa radial “La Revolución de la Cuchara” en cuanto a la revisión del contenido y edición de guion del programa, el cual versa sobre la comida del departamento y sobre el significado de algunos alimentos en la construcción de la idiosincrasia paisa, emitido por la emisora virtual Voces de la 8.

Tabla 4: Sesiones de observación participante

Esta técnica arrojó datos que permitieron:

- a) Identificar las prácticas del colectivo alrededor de los textos, así como los tipos de texto y las convergencias digitales que se generaban con los mismos.
- b) Comprender las dinámicas y experiencias que daban origen a los textos.
- c) Identificar las múltiples dimensiones de acción política y educativa del colectivo.
- d) Describir los elementos socioculturales que constituían los eventos de cultura escrita.

#### ***Instrumento de registro de la observación: diarios de campo***

El diario de campo es una herramienta básica de registro que da cuenta de la experiencia de inmersión ya que sirve como descriptor de la observación. El diario de campo tiene la característica de que –junto con otros registros, como los audiovisuales- se construye *in situ*, pero también fuera del campo. Las notas deben

tener en cuenta apreciaciones, sentimientos, intuiciones, comentarios, impresiones, análisis, reflexiones personales, asociaciones o hipótesis; y deben incluir fecha, hora y lugar; escenario, frases, objetos, actores sociales y ambiente (Ameigeiras, 2007). Su elaboración debe posibilitar suficiencia en la claridad de la información, atendiendo que las descripciones no se construyan desde juicios de valor, y que se distinga mediante signos, a manera de convenciones, lo que dice el informante y lo que dice el investigador. Estas características fueron tenidas en cuenta en los instrumentos de registro de la observación así:

*Diario de campo A (ver anexo 2):* en él se registró la memoria de la observación no participante, la cual tenía como propósito reconocer el contexto social y cultural del colectivo e identificar algunas dinámicas de trabajo y actores clave para el estudio. La estructura del diario de campo A respondió a los siguientes ítems: datos generales para la ubicación en tiempo y espacio, descripción de la situación, observaciones y anexos (enlaces, imágenes).

*Diario de campo B (ver anexo 3):* en este instrumento se consignaron las notas de la observación participante. El diseño inicial de este instrumento incluyó siete elementos orientadores de la observación, de acuerdo con las categorías sugeridas por la literatura relacionada con los estudios de la escritura desde un enfoque sociocultural. Estos siete elementos son: participantes, escenario, contexto, artefactos, actividades, significados/expresiones y relaciones. No obstante, tras la revisión de los instrumentos por parte de los expertos, se concluyó que no era práctico diseccionar a tal nivel la observación, por lo cual, finalmente, además de los datos generales y el ítem de observaciones, se incluyeron tres elementos observables: evento, comportamientos y artefactos.

Los diarios de campo A y B fueron diligenciados por la investigadora durante y después de cada uno de los encuentros.

### 4.1.3 Entrevista etnográfica

La entrevista etnográfica es una herramienta clave para lograr sumergirse en la realidad sociocultural que es objeto de estudio y permite, sobre todo, complementar la comprensión del fenómeno desde la mirada de sus protagonistas.

Para este estudio se utilizaron entrevistas semiestructuradas. Esta técnica busca propiciar una conversación sostenida para que emerja el discurso del informante de modo espontáneo. Las inquietudes del investigador no se plantean como una lista rigurosa y ordenada, sino que se propicia un espacio que facilite profundizar o explicar con detalle unos u otros aspectos, según la fuente.

“En las (...) o entrevistas estructuradas, el entrevistador realiza su labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden). Las entrevistas semiestructuradas, por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas). (Hernández et al., 2010, p. 418)

La entrevista es una actividad que se debe basar en una dinámica de preguntas-respuestas donde “el predominio de preguntas no directivas se acompaña por un manejo de los tiempos que permite avanzar lentamente, detenerse, profundizar” (Ameigeiras, 2007, p. 129).

Siguiendo a Ameigeiras (2007), en esta actividad es fundamental el tono amistoso y la actitud de escucha, y si bien no se define de antemano un cuestionario rígido, sí es preciso tener una lista de temas de interés para ser abordados o sugeridos, aprovechando recursos de la interacción espontánea tales como plantear distintos tipos de preguntas (descriptivas, de ejemplos, de anécdotas), solicitar con frecuencia que el otro aclare o amplíe información, y reconocer abiertamente lo que se ignora del tema.

Para Galeano (2004b) la observación participante, cuando se usa en combinación con la entrevista, ofrece una forma muy eficiente de poner en duda la relación entre las palabras y los actos, pues el observador está en condiciones de darse cuenta si la gente "dice lo que quiere decir y quiere decir lo que dice" (p. 59).

Durante el estudio se realizaron en total de seis entrevistas a los integrantes base del colectivo con mayor antigüedad e incidencia.

### *Instrumento de registro: Guía para entrevista*

En las investigaciones etnográficas las fuentes de información más importantes son las personas. Se buscó que el grupo de personas a entrevistar fueran actores vinculados con las distintas producciones de contenido del colectivo, para entender, a partir de sus apreciaciones, qué posibilidades presentaba este entorno para su formación y ejercicio como ciudadanos.

Las entrevistas se desarrollaron en promedio durante una hora y treinta minutos; todas fueron grabadas en audio y transcritas para el análisis posterior. Al inicio de cada entrevista se hizo un encuadre en relación con el proyecto de investigación y se pidió a los participantes la autorización para hacer el registro de la voz.

La edad de las personas entrevistadas se ubica entre los 23 y los 33 años, y si bien todos dieron cuenta de una participación en los distintos proyectos, medios y actividades del colectivo, es posible establecer algunos roles más predominantes. A continuación se presenta una referencia de cada uno de los entrevistados.

<b>Fuente</b>	<b>Referencia</b>	<b>Rol</b>
<b>LJ</b>	Habitante de la comuna 8, miembro fundador del colectivo, inició formación profesional en Comunicación Audiovisual después de la creación de Ciudad Comuna.	Líder del colectivo

<b>Fuente</b>	<b>Referencia</b>	<b>Rol</b>
<b>YG</b>	Habitante de la Comuna 8 (su familia llegó por desplazamiento), miembro fundador del colectivo, inició formación profesional en Comunicación Social después de la creación de Ciudad Comuna.	Líder del proceso radial
<b>LA</b>	Habitante de la Comuna 8 (su familia llegó por desplazamiento), miembro fundador del colectivo, inició formación profesional en Comunicación Social después de la creación de Ciudad Comuna.	Líder del proceso de producción del periódico
<b>MD</b>	Extranjera de nacionalidad francesa. Se conectó por medios digitales con el grupo y llegó en calidad de voluntaria. Estudió Licenciatura de Historia en Ciencias Políticas y Maestría en Antropología. Inicialmente llegó a vivir en el barrio El Poblado y posteriormente se trasladó a vivir a la Comuna 8.	Apoyo en producción audiovisual y otros procesos del colectivo, realizadora de un programa de radio para la emisora virtual.
<b>CL</b>	Estudiante de Periodismo. Habitante del barrio Guayabal. Se conectó con el colectivo a través de una profesora de su pregrado, dado su interés en involucrarse con proyectos de periodismo comunitario.	Apoyo a diferentes procesos, en especial la producción de textos para el periódico y el sitio web.
<b>P. G.</b>	Comunicadora Social oriunda de Bucaramanga. Contacta al colectivo por medios digitales con el fin de realizar su práctica profesional en Medellín. Decide quedarse trabajando con el colectivo tras graduarse del pregrado y llega a habitar la Comuna 8.	Comunicadora del colectivo y principal responsable de las redes sociales.

*Tabla 5: Referencia a entrevistados*

La guía de entrevistas (ver anexo 4) incluyó datos generales (fecha, hora, lugar) y datos de la persona entrevistada (nombre, género, barrio donde habita, rol dentro del colectivo, nivel de escolaridad) y permitió obtener información en relación con los siguientes ejes temáticos:

- a) Percepciones sobre la escritura digital en el contexto del colectivo
- b) Concepciones de ciudadanía
- c) Uso de herramientas digitales para la producción de textos
- d) Vínculo con el colectivo (motivaciones y aprendizajes)



#### 4.1.4 Matriz de caracterización de textos

Teniendo en cuenta que las producciones textuales del colectivo eran una fuente relevante de información, se diseñó una matriz que facilitara la observación de las características de los textos y de los sentidos que éstos portaban para el objetivo de la investigación.

##### *Instrumento de registro: Formato de matriz de caracterización de textos*

La matriz para la caracterización de textos que se construyó en el programa Excel, tuvo como fin de revisar y describir las características de forma y de contenido de los textos producidos por el colectivo, así como los sitios de despliegue, formas de narración, medios y temáticas de interés que figuraban en ellos. Para la definición de las categorías y los descriptores de la matriz se tuvo como referente la teoría de comunicación multimodal (Kress & Bezemer, 2009; Kress & Leeuwen, 2001); estos elementos se configuraron de la siguiente manera:

<b>Categoría</b>	<b>Descriptores</b>		
Identificación del texto y enlace web	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Título</i></li> <li>✓ <i>Fecha de publicación</i></li> <li>✓ <i>Autor(es)</i></li> </ul>		
Modos de representación	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Multimodalidad</i></li> <li>✓ <i>Interactividad</i></li> </ul> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Textos</i></li> <li>✓ <i>Fotografías</i></li> <li>✓ <i>Gráficos</i></li> <li>✓ <i>Videos</i></li> <li>✓ <i>Audios</i></li> <li>✓ <i>Otros/ Cuáles</i></li> </ul> </td> </tr> </table>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Multimodalidad</i></li> <li>✓ <i>Interactividad</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Textos</i></li> <li>✓ <i>Fotografías</i></li> <li>✓ <i>Gráficos</i></li> <li>✓ <i>Videos</i></li> <li>✓ <i>Audios</i></li> <li>✓ <i>Otros/ Cuáles</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Multimodalidad</i></li> <li>✓ <i>Interactividad</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Textos</i></li> <li>✓ <i>Fotografías</i></li> <li>✓ <i>Gráficos</i></li> <li>✓ <i>Videos</i></li> <li>✓ <i>Audios</i></li> <li>✓ <i>Otros/ Cuáles</i></li> </ul>		
Formatos narrativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Informativos</i></li> <li>✓ <i>Narrativos/Literarios</i></li> <li>✓ <i>De opinión</i></li> <li>✓ <i>Otros/Cuáles</i></li> </ul>		
Sitios de despliegue	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Facebook</i></li> <li>✓ <i>Sitio web</i></li> <li>✓ <i>Otros /Cuáles</i></li> </ul>		
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Temática(s)</i></li> <li>✓ <i>Actores y voces</i></li> <li>✓ <i>Intencionalidad del texto</i></li> </ul>		
Observaciones			

Tabla 6: Elementos de configuración de la matriz de caracterización de textos

En total se revisaron 28 textos, en el periodo comprendido entre el 25 de febrero y el 5 de octubre de 2015. A partir de esta observación fue posible:

- a) Establecer las características de la escritura digital
- b) Profundizar en ideologías, posturas y objetivos del colectivo
- c) Establecer tendencias en el discurso
- d) Identificar diferencias entre los textos digitales y los impresos
- e) Identificar usos de las herramientas digitales

En el siguiente cuadro se relacionan los textos observados:

Título / Enlace	Fecha de Publicación	Autor(es)
<b>La radio suena a sexo</b> ( <a href="http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/produccion-vocesdela8/item/la-radio-suena-a-sexo.html?category_id=42">http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/produccion-vocesdela8/item/la-radio-suena-a-sexo.html?category_id=42</a> )	25/02/2015	Voces de la 8/ Ciudad Comuna
<b>Cortometraje Agua-Cero</b> ( <a href="http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/producciones-realizadas-comunaudiovisual/producciones-2014/item/cortometraje-agua-cero.html?category_id=16">http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/producciones-realizadas-comunaudiovisual/producciones-2014/item/cortometraje-agua-cero.html?category_id=16</a> )	02/03/2015	ComúnAudiovisual
<b>El derecho a la ciudad</b> ( <a href="http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/el-derecho-a-la-ciudad.html?category_id=28">http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/el-derecho-a-la-ciudad.html?category_id=28</a> )	14/03/2015	Tom Greenwood
<b>Casas por remendar - Documental</b> ( <a href="http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/casas-por-remendar.html?category_id=28">http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/casas-por-remendar.html?category_id=28</a> )	16/03/2015	Mesa Interbarrial de Desconectados / Comuna 8
<b>Diversidades en memorias</b> ( <a href="http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/diversidades-en-memorias.html?category_id=28">http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/diversidades-en-memorias.html?category_id=28</a> )	28/03/2015	Alba Lucía Gañán Paola Gutiérrez
<b>Campaña de donación de cámaras</b> ( <a href="http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/campana-de-donacion-de-camaras.html">http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/campana-de-donacion-de-camaras.html</a> )	06/04/2015	Ciudad Comuna

<b>La desobediencia civil. Entre largos trayectos y pequeñas conquistas</b> ( <a href="http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/la-desobediencia-civil.html?category_id=28">http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/la-desobediencia-civil.html?category_id=28</a> )	13/04/2015	Leonardo Jiménez
<b>La comuna 8, un contexto de vida digna, resistencia y paz</b> ( <a href="http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/la-comuna-8-un-contexto-de-vida-digna-resistencia-y-paz.html?category_id=28">http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/la-comuna-8-un-contexto-de-vida-digna-resistencia-y-paz.html?category_id=28</a> )	15/04/2015	Carlos Amórtegui Leonardo Jiménez
<b>La memoria: una construcción colectiva</b> ( <a href="http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/la-memoria-una-construcci%C3%B3n-colectiva.html?category_id=28">http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/la-memoria-una-construcci%C3%B3n-colectiva.html?category_id=28</a> )	16/04/2015	Alba Lucía Gañán Carlos Amórtegui Cristian Longas
<b>Asambleas Comunitarias de Memoria</b> ( <a href="http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/asambleas-comunitarias-de-memoria.html?category_id=28">http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/asambleas-comunitarias-de-memoria.html?category_id=28</a> )	21/04/2015	Carlos Amórtegui
<b>Riesgo de desalojo en la comuna 8 por la EDU</b> ( <a href="http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/riesgo-de-desalojo-en-la-comuna-8-por-la-edu.html?category_id=28">http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/riesgo-de-desalojo-en-la-comuna-8-por-la-edu.html?category_id=28</a> )	21/04/2015	Mesa de Desplazados Comuna 8
<b>Seguridad y población LGBTI en Medellín</b> ( <a href="http://www.ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/seguridad-y-poblacion-lgbti-en-medellin.html">http://www.ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/seguridad-y-poblacion-lgbti-en-medellin.html</a> )	27/04/2015	Libardo Andrés Agudelo Gallego
<b>Revelando La Sierra</b> ( <a href="http://www.ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/revelando-la-sierra.html">http://www.ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/revelando-la-sierra.html</a> )	28/04/2015	Ciudad Comuna
<b>El periódico es la calle</b> ( <a href="http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/el-periodico-es-la-calle.html?category_id=28">http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/el-periodico-es-la-calle.html?category_id=28</a> )	02/05/2015	Alba Lucía Gañán
<b>Ciudad Comuna en “La Imagen de la Memoria”</b> ( <a href="http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/ciudad-comuna-en-la-imagen-de-la-memoria.html?category_id=28">http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/ciudad-comuna-en-la-imagen-de-la-memoria.html?category_id=28</a> )	15/05/2015	Ciudad Comuna

<b>Mi Sierra</b> ( <a href="http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/mi-sierra.html?category_id=28">http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/mi-sierra.html?category_id=28</a> )	25/06/2015	Paola Gutiérrez
<b>Un tanque de agua lleno de libros</b> ( <a href="http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/un-tanque-de-agua-lleno-de-libros.html?category_id=28">http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/un-tanque-de-agua-lleno-de-libros.html?category_id=28</a> )	29/06/2015	Cristian Longas
<b>Un espacio para el reconocimiento</b> ( <a href="http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/un-espacio-para-el-reconocimiento.html?category_id=28">http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/un-espacio-para-el-reconocimiento.html?category_id=28</a> )	30/06/2015	Alba Lucía Gañán
Támesis se moviliza en contra de la minería ( <a href="http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/t%C3%A1mesis-se-moviliza-en-contra-de-la-miner%C3%ADa.html?category_id=28">http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/t%C3%A1mesis-se-moviliza-en-contra-de-la-miner%C3%ADa.html?category_id=28</a> )	08/07/2015	Ciudad Comuna
<b>Entre límites y fronteras</b> ( <a href="http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/entre-l%C3%ADmites-y-fronteras.html?category_id=28">http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/entre-l%C3%ADmites-y-fronteras.html?category_id=28</a> )	29/07/2015	Yuly Sánchez Paola Gutiérrez Fotografía: Juan Pablo Durango /Participante Taller Revelando Barrios-Villa Liliam
<b>Escuela de Comunicación, una experiencia de construcción comunitaria</b> ( <a href="http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/escuela-de-comunicaci%C3%B3n-una-experiencia-de-construcci%C3%B3n-comunitaria.html?category_id=28">http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/escuela-de-comunicaci%C3%B3n-una-experiencia-de-construcci%C3%B3n-comunitaria.html?category_id=28</a> )	12/08/2015	Paola Gutiérrez
<b>Metodologías en Diálogo de Saberes. 8 Para resignificar el territorio</b> ( <a href="http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/metodologias-en-dialogo-de-saberes.html?category_id=28">http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/metodologias-en-dialogo-de-saberes.html?category_id=28</a> )	20/08/2015	Ciudad Comuna
<b>La revolución de la cuchara</b> ( <a href="http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/produccion-vocesdela8/item/la-revoluci%C3%B3n-de-la-cuchara.html">http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/produccion-vocesdela8/item/la-revoluci%C3%B3n-de-la-cuchara.html</a> )	26/08/2015	Ciudad Comuna
<b>Barrio Las Golondrinas y Llanaditas</b> ( <a href="http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/component/zoo/item/barrio-las-golondrinas-y-llanaditas.html">http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/component/zoo/item/barrio-las-golondrinas-y-llanaditas.html</a> )	15/09/2015	Ciudad Comuna - Proyecto Revelando Barrios

<b>Cuerpos gramaticales</b> ( <a href="http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/cuerpos-gramaticales.html">http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/cuerpos-gramaticales.html</a> )	17/09/2015	Ciudad Comuna
<b>A qué suena Francia</b> ( <a href="https://soundcloud.com/ciudadcomuna/a-que-suena-francia-5-21-sept">https://soundcloud.com/ciudadcomuna/a-que-suena-francia-5-21-sept</a> )	21/09/2015	Voces de la 8/ Ciudad Comuna
<b>Voces ciudadanas, mecanismo de comunicación y participación ciudadana</b> ( <a href="http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/voces-ciudadanas-mecanismo-de-comunicacion-participacion-ciudadana.html">http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/voces-ciudadanas-mecanismo-de-comunicacion-participacion-ciudadana.html</a> )	05/10/2015	Carlos Amórtegui
<b>La dignidad que emerge de las laderas</b> ( <a href="http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/medios/comunaudiovisual.html">http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/medios/comunaudiovisual.html</a> )	S/F	ComúnAudiovisual

Tabla 7: Listado de textos caracterizados

## 4.2 Contextualización del caso de Ciudad Comuna a partir del trabajo de campo

Para comprender de qué manera la inserción de prácticas de escritura digital en las experiencias de Ciudad Comuna incide en los modos en los que dicho colectivo de comunicación comunitaria ejerce la ciudadanía, es preciso reconocer la trayectoria, el proceso de consolidación de su experiencia y las dinámicas que han facilitado que emerjan un conjunto de discursos y prácticas ciudadanas que encuentran sentido y proyección en la producción de textos digitales, por lo cual se considera relevante recuperar algunos aspectos históricos del colectivo, su funcionamiento, estructura organizativa y roles que permiten su operatividad.

### 4.2.1 El nacimiento de “un parche reoperativo”

La experiencia de Ciudad Comuna tiene su génesis en un proceso de formación promovido por entidades municipales y académicas de la ciudad en el año 2006, y resulta inicialmente como una posibilidad de proyección de los conocimientos adquiridos a partir de dicha capacitación, la cual se enmarcó en un



proyecto denominado Escuelas de Comunicación (convenio entre la Universidad de Antioquia y la Alcaldía de Medellín), que tenía como propósito dinamizar la apropiación de herramientas comunicativas entre los habitantes de la Comuna 8. De ahí que el primer momento no haya sido la constitución de un colectivo o una organización en sí misma, sino el desarrollo de un proyecto que surge de la conexión de intereses de algunos asistentes a los talleres de capacitación y que se apoyó, inicialmente, en una organización ya constituida, en la que venían participando quienes más adelante serían los fundadores de Ciudad Comuna:

*“En el 2006 LA y yo empezamos un proceso de formación y de ahí resultó el periódico Visión 8 (...) Pensamos nombre, propuesta gráfica, imagen y todo eso. Yo me desaparecí como un año y medio porque trabajaba con una corporación que se llamaba Diáfora. (...) Esa corporación sirvió como punto de encuentro nuevamente para LA y yo. DR, en ese momento representante legal de Diáfora, nos propuso: aquí está la posibilidad de dinamizar el periódico que en este momento no tiene dolientes. LA estaba encargado del periódico solito y él dijo, bueno, quién me ayuda. Él y yo nos metimos en eso”. (Entrevista YG)*

El equipo se amplió a un tercer integrante a partir de las necesidades que se fueron evidenciando, pero desde una lógica de amistad y camaradería más que de propuestas de orden formal o institucional:

*“Entonces le dije: LJ, vos que sos activista, no te interesa hacer parte del periódico, y él dijo listo, de una. Y bueno, necesitábamos un diseñador. No teníamos. Todos tres sabíamos escribir y todo eso pero no sabíamos diseñar y diagramar. Entonces L dijo: Yuri, mi pareja es diseñadora. Digámosle a ella. Y nos encarretamos mucho; ahí conformamos el equipo de trabajo base para el periódico. Era un trabajo de tiempo completo. Le metimos mucha moral, muchas ganas”. (Entrevista YG)*

Esta particularidad en el surgimiento y constitución del grupo da cuenta de una de las primeras especificidades de funcionamiento que conserva en la actualidad Ciudad Comuna y tiene que ver con su organización por colectivos de comunicaciones, es decir, grupos de trabajo interesados en un formato específico de producción textual que, como se observa en el testimonio anterior, en sus momentos más tempranos estuvo centrado en el periódico Visión 8, una producción impresa. Posteriormente, a partir de los retos que les propuso la producción del periódico, se vieron abocados a aproximarse a otras narrativas y, en consecuencia, se dio una

ampliación del impacto de su quehacer, lo que les permitió pensarse como una organización autónoma, tras emprender proyectos piloto desde otros formatos de producción textual. Al respecto, uno de los fundadores dice:

*“Empezó un proceso de posicionamiento bien interesante del periódico. Y yo creo que eso fue lo que nos llevó a preguntarnos ¿Sí será suficiente solamente un periódico para abarcar tanta información que tiene la Comuna 8? Porque es muy grande... Y tiene muchos procesos y muchos por contar. Por qué no nos pensamos una estrategia de comunicación, más que amplía y que integre más. (...) Y empezamos un experimento con un semillero de fotografía y dio muy buen resultado. (...) Y dijimos: metamos más áreas. Hagamos un taller de periodismo, hagamos un taller de fotografía... Nos pensamos un conjunto de semilleros e hicimos los semilleros con Diáfora, juntos. (...) En la segunda prueba piloto ya le metimos radio. Los chicos quedaron encarretados y querían trabajar en la emisora y les abrimos las puertas. Y ellos se quedaron un buen tiempo dinamizando los contenidos. (...) Ya entró la constitución legal, nos metimos en ese rollo. Siempre las necesidades que han surgido en la corporación han permitido que en este momento exista esta estructura”.*  
(Entrevista YG)

Ciudad Comuna resulta siendo una organización que integra tres colectivos de comunicaciones, cada uno con una dinámica propia de producción de contenidos según el formato (prensa, audiovisual y radio), lo que conlleva que sus miembros se reúnan periódicamente para definir asuntos operativos y de planeación.

La corporación cuenta con una estructura organizativa que facilita cierta autonomía para los equipos de trabajo pero a la vez posibilita la construcción de horizontes conjuntos y con unidad de cuerpo. Esta distribución del trabajo responde a una estrategia de organización que pretende dar respuesta efectiva a los objetivos del colectivo y que busca aprovechar las capacidades e intereses específicos de sus integrantes, es decir, no se trata de una división que promueva dinámicas de desarticulación entre estos subgrupos.



Figura 1: Logos de los colectivos de comunicaciones de Ciudad Comuna

Sin embargo, Ciudad Comuna no se define como un colectivo para hacer “medios comunitarios” sino como un proceso social de comunicación que busca el empoderamiento de las comunidades a partir de espacios de discusión y formación; y es de esos espacios que se deriva gran parte de los insumos para la producción de diversos tipos de texto.

Ciudad Comuna tiene una postura crítica frente a la manera como en la ciudad de Medellín los entes gubernamentales han mirado los procesos de comunicación comunitaria, en la que los reducen a productores de contenidos locales y los intentan convertir en legitimadores de los programas de gobierno de turno al generar dependencia de los presupuestos públicos para su sostenibilidad. De igual modo, consideran que las administraciones públicas no han dimensionado ni reconocido la riqueza cultural y política que existe en los territorios más excluidos de las laderas. La reflexión del colectivo es que el modelo de ciudad que propone el Plan de Ordenamiento Territorial asume a Medellín como un lugar homogéneo, desconociendo las prácticas y formas de vida de las comunidades así como las coyunturas históricas que han dado lugar a la habitación de las laderas, razón por la cual se trata de un plan que no tiene reparos en borrar las apropiaciones territoriales de las comunidades, es decir, en últimas, los intangibles simbólicos del espacio.

En este sentido, la apuesta de Ciudad Comuna ha sido la de promover espacios de diálogo entre personas y organizaciones sociales para construir sentidos comunes y movilizar acciones políticas de resistencia a las lógicas dominantes (en especial a los megaproyectos urbanísticos), de recuperación de memoria y de consolidación de los movimientos de lucha por formas de vida más dignas.

Los procesos de comunicación de este colectivo tienen intenciones educativas explícitas. Basados en principios de la educación popular y en metodologías afines a la investigación acción participación (IAP) han ido acumulando una serie de experiencias que no solo se han llevado a la práctica sino que se han sistematizado con el propósito de compartir sus aprendizajes con otras organizaciones. En este sentido su proyecto más significativo ha sido Escuelas de Comunicación

Comunitaria, nacido en 2009. En alianza con la Cooperativa Financiera Confiar y la Corporación Con-Vivamos se ha venido consolidando esta estrategia para la formación de jóvenes de toda la ciudad mediante semilleros en radio, prensa, reporterismo gráfico y producción audiovisual, actividades que se combinan con ejercicios de investigación para producir conocimiento a partir de la práctica. El proceso inició con veinte jóvenes y para 2016 ya ha formado alrededor de 400.

Otro proyecto que ha tomado fuerza al interior del colectivo desde el año 2013 es Revelando Barrios. Su objetivo es la construcción de memorias de los territorios mediante talleres itinerantes –es decir, por barrios- en los que se propicia el registro fotográfico por parte de niñas y niños de las zonas más deprimidas de la Comuna 8 (la mayoría en situación de desplazamiento). Los relatos visibilizan la realidad de las familias, la cotidianidad del barrio, el desplazamiento y las historias de supervivencia, todo como resultado de poner detrás de la lente a los más pequeños. El proyecto es apoyado por el Observatorio de Seguridad Humana de Medellín y la Unidad Municipal de Atención y Reparación a Víctimas del Conflicto Armado. Durante las sesiones se brindan elementos de manejo básico de la cámara, se realizan recorridos por los barrios, se abren espacios de reflexión y socialización y se montan exposiciones físicas y galerías virtuales.

De todos estos medios y procesos han resultado publicaciones impresas, libros y cartillas digitales, videos documentales, programas de radio y registros fotográficos que han sido en su totalidad alojados en la web, teniendo como eje articulador la página del colectivo pero apoyados en diversas plataformas libres de acuerdo con los formatos textuales (ISSUE, Youtube, Facebook, Flickr, Instagram, Twitter y SoundCloud).



### Casa Ciudad Comuna



El colectivo tiene su centro de operaciones en una casa ubicada en el barrio La Toma, parte baja de la Comuna 8, cerca al centro de la ciudad. La casa tiene dos niveles y sirve como oficina, bodega, lugar de encuentro y lugar de producción de contenidos. Foto: Google Maps

#### 4.2.2 Estructura organizativa de Ciudad Comuna

La estructura, entendida como los niveles organizativos internos que posibilitan la operación del colectivo, la toma de decisiones y su proyección a nivel externo, es un elemento que permite entender el punto de equilibrio entre el funcionamiento autónomo de los colectivos de medios y la visibilización de la organización como un cuerpo estructurado en conjunto, puesto que da cuenta de jerarquías y responsabilidades. En este sentido, a partir de la ampliación y crecimiento del colectivo fue necesaria su formalización en términos de constitución legal como corporación (de ahí que el grupo asuma como fecha de fundación el año 2009) y, en esa medida, la implementación de escenarios de discusión, decisión y administración. Estos cambios son mencionados por el líder del colectivo:

*“Ciudad Comuna se desbordó. Un día éramos un equipo de cuatro que hacíamos de parche un periódico, y ahora tenemos tres o cuatro convenios, tenemos una estructura orgánica, administrativa, representación legal”. (Entrevista LJ)*

Un primer nivel organizativo es el administrativo, lo que permite su representación legal y un funcionamiento con posibilidades de interacción administrativa con otras entidades para el establecimiento de contratos o convenios.



En esta instancia se encuentran cargos como el director, el subdirector y la auxiliar administrativa, personas encargadas de la gestión financiera y legal del colectivo. Sin embargo, se destaca que los entrevistados le asignan poca relevancia a esta instancia, incluso varios de ellos no lo mencionan como un nivel organizativo de la entidad.

Al indagar entre los miembros del colectivo por las formas de organización interna fue común encontrar la mención al trabajo por colectivos como un primer nivel de discusión y decisión; a su vez, los colectivos de medios cuentan con representación en un tercer escenario de decisión correspondiente a la junta directiva, y participan de manera directa en otra instancia: la asamblea o espacio asambleario.

La junta directiva se encuentra conformada por los socios fundadores de la organización; es el espacio del direccionamiento administrativo y político, puesto que los socios se consideran el equipo base del colectivo dadas tres condiciones fundamentales: antigüedad, nivel de compromiso y sentido de pertenencia. Estas últimas dos características han facilitado que paulatinamente se integren a la junta directiva personas diferentes a los socios fundadores, dando lugar a la ampliación y renovación del conjunto de responsables de la organización. En cuanto a su forma de funcionamiento, las seis personas que conforman esta instancia se reúnen casi siempre con una periodicidad semanal para abordar los dos aspectos mencionados anteriormente (administrativos y políticos) y acordar las acciones a seguir. Todos los subgrupos de trabajo tienen representación en dicho espacio, lo cual se configura como una estrategia para que la junta directiva tenga presentes las intenciones e intereses de quienes producen contenidos para radio, prensa y medios audiovisuales.

Una instancia organizativa adicional es el club de asesores, espacio que destaca LA:

*“Bella gente que nos rodea y nos ayuda a ir orientando políticamente la organización. Ahí está RSR (Productor audiovisual de Teleantioquia), NH, y otro montón de gente” (...) nos sentamos a tomar tinto, o eventualmente nos colaboran con talleres de Escuelas de Comunicación. Ahí está Convivamos, GA y ÁG, de la Universidad de Medellín, Confiar...” (Entrevista LA)*

El vínculo de la organización con estos asesores, entre los que también mencionaron profesoras universitarias, otras corporaciones y entidades privadas, posibilita no solo contar con un termómetro externo para evaluar la pertinencia de las acciones y decisiones del colectivo, sino también tener apoyo para cualificar sus prácticas, puesto que varios de estos asesores se vinculan a actividades directas desarrolladas por el colectivo en un ambiente de colaboración amistosa, como lo asevera LJ:

*“Vos ves que en Ciudad Comuna casi nada lo hace solo, este es un parche reoperativo a la final”. (Entrevista LJ)*

Un último nivel de deliberación de Ciudad Comuna es la asamblea, escenario amplio de discusión, convocado de manera periódica y en el que nuevamente confluyen los miembros de los colectivos de medios, la comunidad y demás personas interesadas en los proyectos en curso.

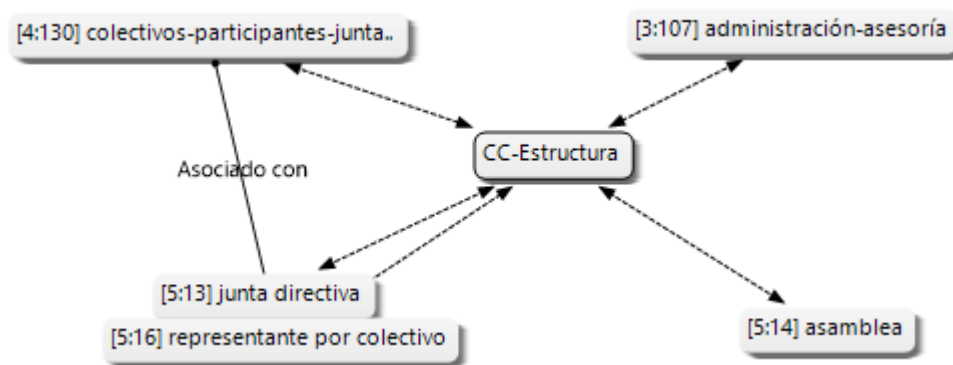


Figura 2: Estructura organizativa de Ciudad Comuna obtenida a partir de Atlas.ti

#### 4.2.3 Relación entre los roles en el colectivo y las dinámicas de producción de textos

Además de los niveles organizativos de Ciudad Comuna, de manera individual sus integrantes asumen un conjunto de roles y responsabilidades que los

ubican en un lugar específico al interior de la organización y, en cierta medida, son los que llevan a establecer protocolos para algunos procedimientos y formas de hacer. En el proceso investigativo se identificaron dos roles relevantes y dos responsabilidades que se entienden como ineludibles para todos los miembros del colectivo, elementos que dan cuenta de lo básico de la distribución de responsabilidades en su interior y que indican que sus miembros se rotan de manera constante las actividades emprendidas para el funcionamiento de la corporación.

Un primer rol a diferenciar es el alusivo a la coordinación de colectivos. Como se mencionó anteriormente, esta función es asumida por cada uno de los socios fundadores. Los coordinadores son los responsables del trabajo de cada colectivo de medios y, en esta medida, de garantizar la producción de textos, la continuidad de sus miembros, la cualificación de los mismos y la organización de actividades. Aunque no fue un aspecto generalizado en las entrevistas, algunas de ellas dan cuenta de la importancia de ese liderazgo de los coordinadores, al asumir que es el que permite el funcionamiento de los colectivos de medios, ya que siempre están acompañando y dinamizando cada proceso, es decir, si no hubiera coordinadores fácilmente los colectivos de medios se debilitarían.

Existe también un rol directivo que se encuentra en cabeza de uno de los socios fundadores. De acuerdo con la observación realizada es posible establecer la relevancia de esta persona dentro del proceso de la organización, pues se encarga con mucho énfasis de la proyección política, sostenibilidad financiera, diseño de estrategias para dar a conocer lo que se hace y además es alguien que emprende acciones para tejer vínculos y redes con otras personas y organizaciones y generar alianzas. Su designación no se da a partir de procedimientos formales (estatutos o directrices organizacionales) sino que responde a unas capacidades naturales para liderar y a la confianza de los demás miembros del colectivo en dichas habilidades.

Otro rol fácilmente identificable al interior del colectivo es el de la comunicadora, quien tiene la responsabilidad de dinamizar los contenidos en las redes sociales, razón por la cual es receptora de los textos a publicar por los

colectivos. Esta persona se encarga de hacer la revisión de estilo de los textos que van para el sitio web según algunos parámetros ya establecidos y, en compañía de otros miembros, administra dicha plataforma, es decir, es la responsable de la imagen de Ciudad Comuna. De todos modos, esta persona se considera a su vez base social de la organización y por lo tanto también asume otras responsabilidades dadas en general a todos los miembros del colectivo.

Como se advirtió, además de los roles o cargos mencionados existe un conjunto de responsabilidades al interior de la organización que son asumidas por todos sus miembros, independientemente de que tengan un cargo asignado. Se trata de responsabilidades asumidas tanto por miembros de las comunidades en las que trabajan como por voluntarios y empleados del colectivo. Una primera tarea es la producción de textos o contenidos; todas las personas que integran el colectivo asumen esta labor. Cabe destacar que es debido a su apuesta por la comunicación comunitaria que el colectivo posibilita la producción textual a cualquier persona interesada, en procura de dar voz y visibilidad a los diferentes discursos y posturas que emergen en la comunidad.

Al tiempo que miembros de la comunidad, voluntarios y empleados del colectivo se vinculan a éste con la generación de textos en múltiples formatos (físicos y digitales), asumen una segunda responsabilidad con la organización relativa a la difusión de los contenidos, es decir los miembros del colectivo son productores y a la vez consumidores y difusores de las producciones textuales de Ciudad Comuna, incluso de aquellas a las que no están vinculados directamente. En este sentido, uno de los entrevistados aclara que:

*“Nosotros, de una u otra forma, tenemos la responsabilidad también de compartir los contenidos, de regarlos sea en Twitter, en Facebook... Incluso en proyectos que no estamos vinculados directamente, como en Memorias en diálogos, que...yo estoy en otros cuentos, pero... más que todo los de Memorias en diálogos son los que están involucrados con la parte audiovisual”. (Entrevista CL)*

Ciudad Comuna es un espacio que en poco tiempo ha logrado posicionarse en Medellín como referente de movimiento social desde la comunicación, con

incidencia política en los barrios de la Comuna 8 pero con participación e impacto a nivel de ciudad. Ha logrado apropiarse del territorio y generar un repositorio de memorias orales y escritas donde la consigna es el trabajo colaborativo y la consolidación de redes de cooperación con otros actores de la comuna y de la ciudad.





## 5. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 5.1 El proceso de análisis de la información

La etnografía (de *etno-* y *-grafía*) según la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2016) es el estudio descriptivo de las costumbres y tradiciones de los pueblos. Este principio básico es defendido por Wood (1987) al referir que la investigación etnográfica es la descripción del modo de vida de un grupo de individuos. Al aproximarse a un fenómeno en su estado natural lo que se busca es “describir y analizar las estructuras significativas de la experiencia” (Geertz, 1987, p. 302), es decir, aproximarse a las “creencias, valores, perspectivas y motivaciones de un grupo” (Bisquera, 2004, p. 295) para poder interpretarlas en contexto o, en palabras de Geertz (1987), hacer una descripción densa.

En consonancia con este enfoque, para llegar a los significados que subyacían en los datos recopilados durante el trabajo de campo se llevaron a cabo dos procesos: uno de organización, sistematización y categorización de la información recogida, para establecer redes de relaciones y tendencias que facilitarían la interpretación, y otro de estructuración y análisis de los hallazgos a la luz de los referentes teóricos del estudio. Lo anterior con el propósito de derivar reflexiones en torno a los factores sociales y culturales a considerar para favorecer un mayor aprovechamiento de las TIC en proyectos educativos que tengan como objetivo formar ciudadanos más participativos y fomentar, desde prácticas de escritura, el uso crítico de las herramientas digitales en contextos de exclusión social.

En primer lugar, se reunieron las transcripciones de las entrevistas y las notas de campo derivadas de la observación, junto con la matriz de caracterización de textos, y se releyó la totalidad de los datos para generar una pre-categorización, otorgando especial atención a aquellos conceptos clave de la pregunta de investigación: *¿De qué manera la inserción de prácticas de escritura digital en las experiencias de un colectivo de comunicación comunitaria incide en los modos en los que dicho grupo ejerce la ciudadanía?* En ese primer momento también se

incorporaron categorías que si bien ya estaban definidas desde el cuerpo de la investigación, respondían más a conceptos clave dentro de la comprensión del fenómeno (la educación por fuera de contextos escolares y el colectivo sujeto del estudio entendido como lugar para el aprendizaje). Este momento de relectura, además, fue muy pertinente para ampliar el registro de notas analíticas y asociaciones de la investigadora.

Finalmente, una vez se detectaron los temas principales, se estructuró un sistema con categorías de primero, segundo y tercer orden. Hubo subcategorías analíticas que se desprendieron de la teoría (carácter deductivo) y otras que emergieron de la observación, relectura y codificación de los datos (carácter inductivo), así:

- Cuatro categorías de primer orden, todas de carácter deductivo.
- Dieciséis categorías de segundo orden, nueve de carácter deductivo y siete de carácter inductivo.
- Quince categorías de tercer orden, todas de carácter deductivo.

Dado que el eje de la observación eran las prácticas de escritura, la teoría de los Nuevos Estudios de Cultura Escrita -referenciada en el apartado teórico- resultó muy práctica para determinar los elementos a considerar durante la codificación. En el momento en que se definieron las categorías más específicas, es decir, las de tercer orden, se asignó una denominación de código a la totalidad de categorías para facilitar su diferenciación y posterior revisión. Para la organización de esta arquitectura de la información se aprovechó la herramienta del software para análisis cualitativo de datos ATLAS.ti, en el cual fueron procesados los documentos. Durante la construcción del sistema categorial se incluyó una pequeña descripción por cada uno de los códigos, denominada *observables*, la cual sirvió de orientación para resolver dudas frente a la asignación de códigos a las citas. Como ejemplo se muestra la arquitectura para el código *Actividades*:

Categoría de primer orden	Categoría de segundo orden	Categoría de tercer orden	Denominación del código	Observable
Prácticas de escritura digital	Proceso de escritura	Usos-actividades	PED-PE-Actividades	Usos de los textos: actividades, acciones visibles que se realizan con ellos antes y después de producirlos.

Tabla 8: Ejemplo de arquitectura de códigos

Se asignaron un total de 27 códigos y cada cita codificada fue nombrada con no más de tres palabras clave que resumieran el contenido de la misma, de modo que el retorno en distintos momentos del análisis pudiera darse de manera más ágil. Por ejemplo, la siguiente cita fue marcada con el código PED-PE-Actividades: *“Hacen su selección en la cuarta sesión y empezamos a hacer todo lo que implica el montaje de la exposición. Entonces, ellos deciden cómo decorar las fotos, si le pone marco, crean su biografía”* y se le asignaron las palabras clave “preparación exposición”. A continuación se generaron redes por cada código y se adelantó un ejercicio de comparación entre citas para poder agrupar aquellas que apuntaban a significados similares. Posteriormente, se elaboró un memo por cada red de códigos para describir lo observado en la agrupación de las citas y para incluir reflexiones parciales. Estos memos sirvieron de insumo para darle estructura a la presentación del análisis y los resultados.

En las siguientes figuras se presentan cada una de las cuatro familias que integraron el sistema categorial, las cuales fueron nombradas a partir de las categorías de primer orden (en color amarillo): a) Prácticas de escritura digital, b) Ciudadanía, c) Aprendizaje, d) Colectivo de comunicación comunitaria. Los recuadros de color verde responden a aquellas subcategorías que emergieron durante el proceso de codificación de datos.

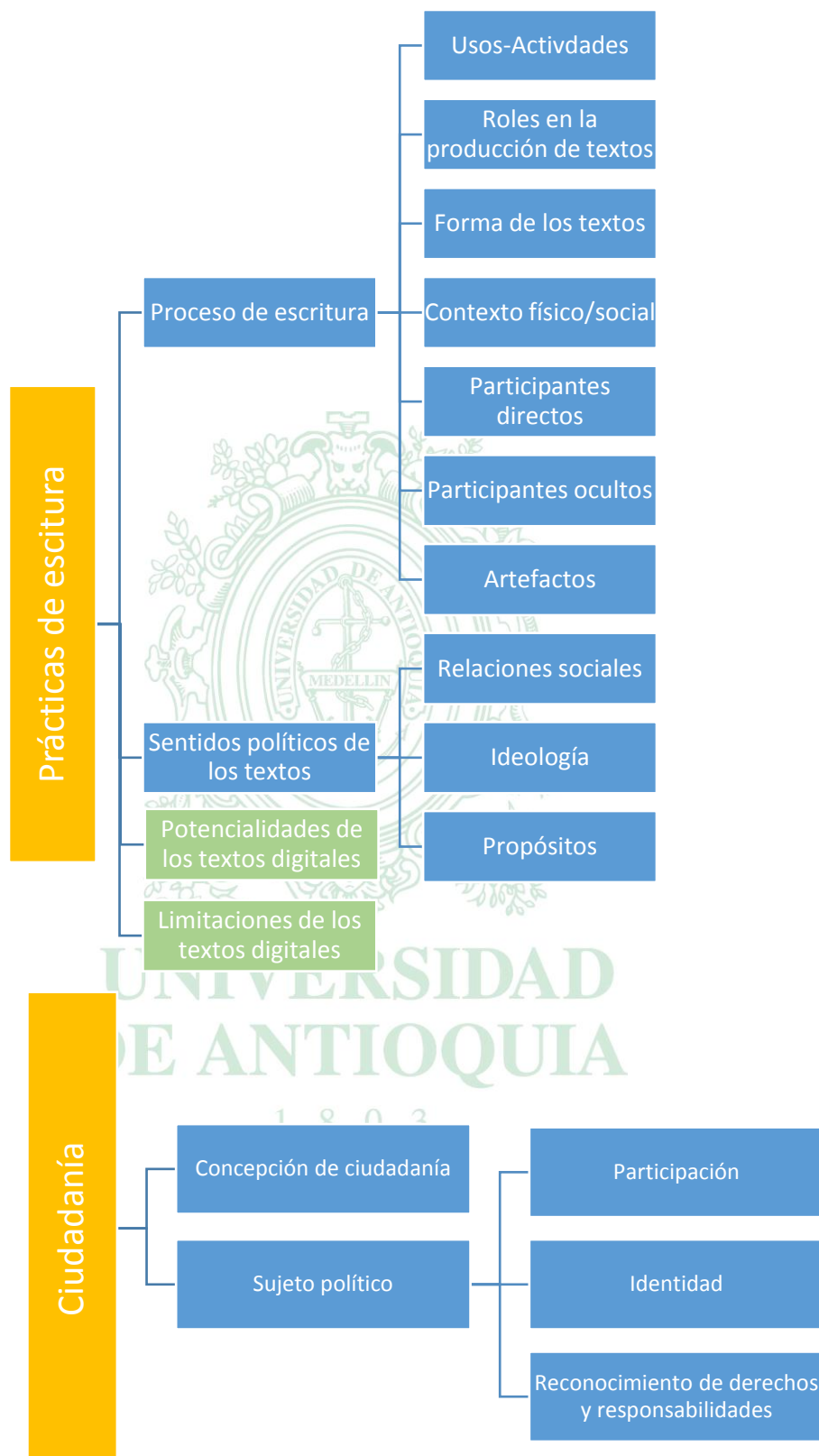


Figura 3: Sistema categorial parte 1

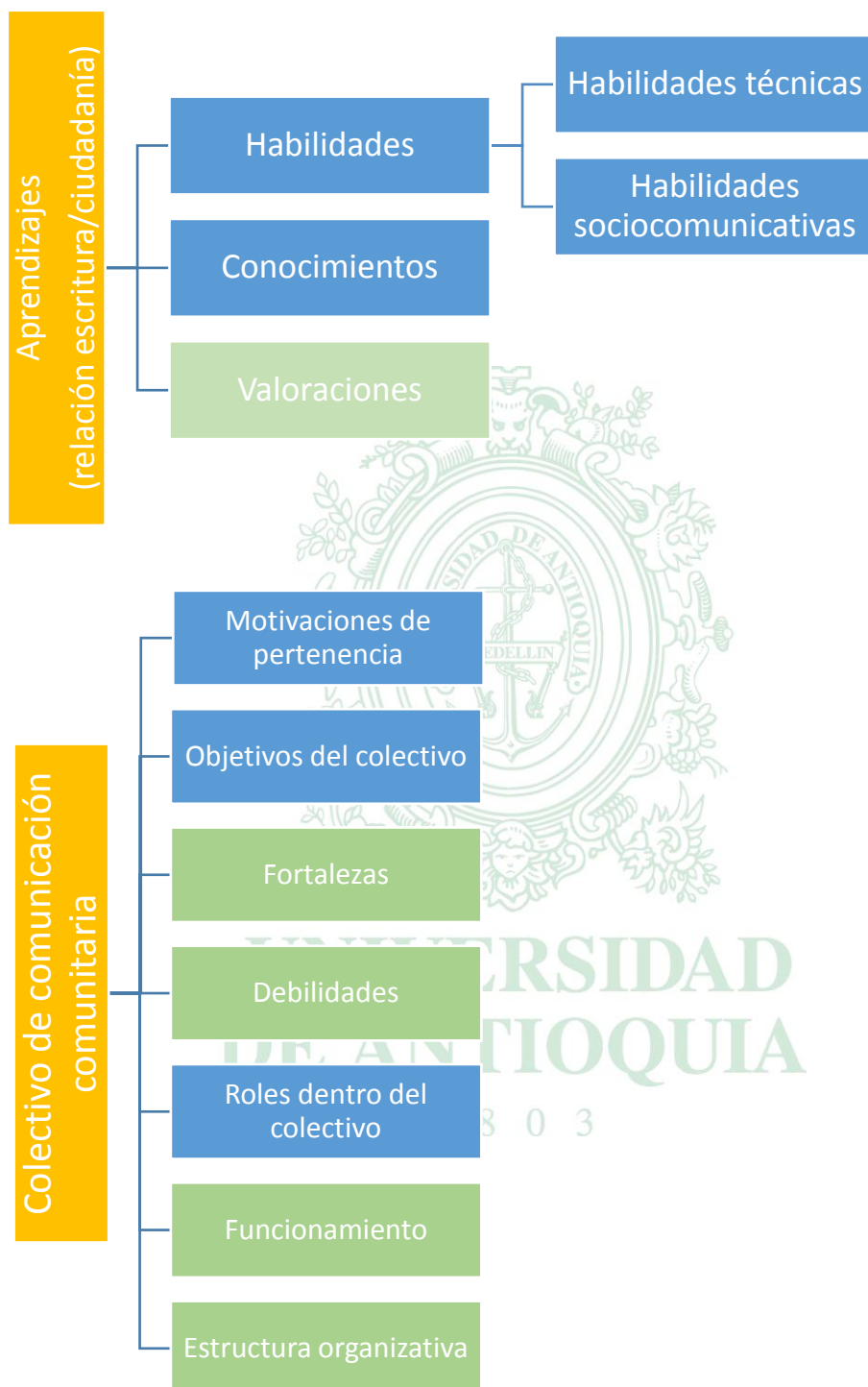


Figura 4: Sistema categorial parte 2



## 5.2 Presentación de resultados

Este análisis entrelaza varias dimensiones que dan lugar a los apartados que integran el capítulo: a) Revisión de las situaciones en las que se emplea la lengua escrita y cómo éstas se han transformado con la inserción de textos digitales, b) Revisión de las textualidades del colectivo y c) Presentación de las concepciones, valores y experiencias que sobre las prácticas de producción textual son expresadas por los miembros en tanto dispositivos para el ejercicio de la ciudadanía.

### 5.2.1 ¿Cómo se inserta lo digital en las prácticas de producción textual del colectivo de comunicación comunitaria?

El caso de Ciudad Comuna, colectivo con incidencia directa en un territorio marcado por la exclusión social y los bajos niveles de escolaridad en gran parte de sus habitantes, es un espacio que promueve acciones de movilización social teniendo como principal estrategia la producción de textos; desde esta lógica, en este grupo es posible observar la manera como los textos se insertan en la vida comunicativa de una comunidad más allá de las preguntas tradicionales de la alfabetización (dominar o no dominar la lectura y la escritura alfabética) para poder comprender de qué modo son utilizados los textos y con qué propósitos.

A continuación se describen los eventos y prácticas de cultura escrita observados en el colectivo y se intenta develar qué particularidades supone la escritura digital en ese contexto específico, lo cual emana del papel de las tecnologías digitales en las prácticas de producción textual del colectivo de comunicación comunitaria. Para ello, es importante retomar los aportes de Hamilton (2000) al distinguir la categoría de *eventos* como aquello visible (actividades, participantes, escenario, artefactos) y la categoría de *prácticas* como aquello que contiene elementos invisibles (significados, valores, sentimientos, participantes ocultos, reglas de juego). En cada uno de los siguientes subtemas se consideran

ambas dimensiones de la cultura escrita, pues a la luz de la teoría orientadora se parte de que, en efecto, es posible descomponer estos actos en unidades para comprender mejor los fenómenos sociales que se dan alrededor de la escritura.

### **5.2.1.1 La configuración de actividades alrededor de los textos**

La información relacionada con las actividades da cuenta de las acciones desarrolladas durante el proceso de producción de textos por parte del colectivo, las cuales van desde las estrategias para iniciar su elaboración hasta el proceso colaborativo de escritura y las situaciones de interacción que se generan alrededor de los textos.

Los usos de los textos en actividades concretas son tan variados como los espacios de socialización de la comunidad; de ahí que la producción textual no responda a un proceso lineal ni mucho menos estandarizado. Sin embargo, atendiendo a criterios de temporalidad (antes, durante y después de la producción de los textos) es posible dar cuenta de una manera detallada las acciones más frecuentes en torno a los mismos.

En el momento de preproducción de los textos se identifica la realización del comité de contenidos, escenario desde el cual se analiza la pertinencia no solo de los temas sino de los formatos para presentarlos. Se destaca que el comité de contenidos es un espacio de análisis de los textos en conjunto con la comunidad; allí se convoca de manera abierta a todos los habitantes de los barrios de la comuna, independientemente del rol que vayan a cumplir en el proceso de producción textual. Este comité tiene una periodicidad bimensual, nació con el carácter de comité editorial del periódico Visión 8 pero trascendió hacia una mesa ampliada de discusión política de las problemáticas de la comunidad por cuenta de la necesidad de incluir múltiples voces y de definir temas y formas de producción de textos para otros formatos, ya no solo escritos sino también audiovisuales y para la web. Al respecto, una de las fundadoras comenta lo siguiente:

*“A ese espacio se invita gente de a pie, líderes, gente de la comunidad. Entonces la gente que llega dice, ve, pero entonces este contenido es mejor abordarlo desde lo audiovisual, o mejor hacemos una micro historia en la página... Entonces se van direccionando las cosas. Ése es el espacio en el que nos encontramos, debatimos (...) Nos permitió darle un rumbo al comité de contenidos que antes se llamaba comité editorial, y orientarlo más hacia un escenario de construcción política más que de construcción de textos”. (Entrevista YG)*

Durante el proceso de producción de contenidos es posible evidenciar interacciones entre las personas, y también de estas con los artefactos. Además del espacio ampliado del comité de contenidos, los subgrupos de trabajo tienen sesiones alternativas en las que determinan funciones y adelantan las actividades de escritura, edición y diseño, según el tipo de formato narrativo; así mismo, llevan a cabo el trabajo de campo (registro fotográfico o fílmico, realización de entrevistas, investigación, talleres, cartografías) en donde se entrecruzan formas de pensar y sentir frente a los temas, y se ponen en juego los saberes particulares de quienes estén participando. Así lo expresa la comunicadora:

*“(…), el documental tiene varias fases. En toda la etapa de preproducción, que es la investigación, nos va a ayudar el que es antropólogo, porque es el que tiene más conocimiento sobre el tema o sobre investigación y nos guía: esto se hace así y así”. (Entrevista PG)*

En relación con la manipulación de artefactos, en el caso de Ciudad Comuna el abanico de recursos tecnológicos es amplio y se corresponde con los diferentes medios con los que cuentan: disponen de cámaras digitales de alta gama, micrófonos para video, grabadoras de audio, equipos de cómputo para edición de texto, fotografía y video, cabina de radio con consola y micrófonos. De igual modo, los textos en papel (periódicos, cartillas, libretas de apuntes) y teléfonos inteligentes personales también entran a jugar un papel importante dentro de este repertorio.

Una vez desarrollados los productos textuales, cobra especial relevancia la actividad de publicación y circulación de los mismos, para lo cual se cuenta con diferentes medios tanto digitales como impresos y alternativos. Esta situación pone en evidencia la complementariedad de estrategias de publicación de los textos generados por el colectivo. Sus miembros están obligados a atender siempre dos

frentes ya que, como se verá más adelante, la interacción de las personas de la comunidad con los textos en su versión para la web es mínima, de ahí que siempre se busque poner en común los textos tanto en escenarios físicos comunitarios como en los espacios digitales con los que cuentan. Con referencia a estas prácticas, los miembros del colectivo narran:

*“Por eso constantemente para nosotros, un compromiso es estar haciendo muestras en el mismo territorio. (...) porque decimos: La gente tiene que verse. (...) no puede ser que otra gente los esté viendo y ellos mismos no se puedan ver. Entonces subimos con todo el equipamiento necesario para que ellos se vean (...) La quinta sesión es la exposición, en la que invitamos a toda la comunidad del barrio a que presencie esa exposición que los niños van a hacer de su material fotográfico”. (Entrevista PG)*

- *“Anualmente hacemos un foro de comunicación y allí entregamos unas piezas, incluyendo un DVD donde están todas las ediciones de ese año, las producciones radiales, y las audiovisuales (...) Por ejemplo, en los escenarios locales en muy pocos lugares nos van a permitir proyectar el documental. El canal de difusión es a través de lo digital, de youtube”. (Entrevista YG)*
- *“(...) yo creo que de aquí a diciembre tenemos en el micrositio, por lo menos dos barrios, que es donde más tenemos material. Entonces, ya definimos con la gente como unos pequeños parámetros, para definir qué hacer con esa cartografía, entonces, quedamos en el acuerdo que había que plasmarla en todos los formatos posibles, porque el sentido político del proyecto es que se den a conocer esas dimensiones del territorio”. (Entrevista L)*

A partir de la publicación de los textos se identifican dos tipos de usos: 1. Como herramientas de incidencia política, es decir los textos como parte de la movilización o como forma de visibilización de la movilización, y 2. Como herramientas de intercambio con organizaciones comunitarias, donde lo digital ha jugado un papel decisivo.

Así mismo, se puede concluir que hay cuatro tipos de acciones especialmente relevantes desde el punto de vista de los significados, valores y formas de pensar que se integran a las prácticas de cultura escrita: a) acciones de socialización, b) acciones de reflexión, c) acciones de colaboración y d) acciones de mediación de la escritura. A continuación se ejemplifican a partir de los testimonios de los entrevistados:



<b>Acciones de socialización</b>	<p><i>“Entonces nuestros comités ni siquiera son para los comités de redacción. Eso no se da sin la previa constitución de un comité editorial con la comunidad, o sin el establecimiento de un encuentro para hacer articulaciones con otras organizaciones”. (Entrevista LA)</i></p> <p><i>“Nos sentamos, nos reunimos, hablamos. Por ejemplo, vamos a hacer un documental sobre los desalojos en la comuna 8, hemos escrito un guion, pero este viernes se lo vamos a socializar a la gente de la comuna. Entonces, vamos a llegar a la gente y preguntarles qué les parecen los temas y luego cuáles son las historias que contamos, qué les parece relevantes, los lugares que quieren que grabemos, etc.” (Entrevista MD)</i></p>
<b>Acciones de reflexión</b>	<p><i>“Nosotros le trabajamos desde lo práctico. Aprovechando que tenemos la fotografía como excusa, es esa misma herramienta la que nos permite todo el ejercicio práctico, porque nos dimos cuenta que de lo práctico surgen unas reflexiones impresionantes. Entonces, subir a la punta de la montaña y decir: ¿Tú qué ves?, y que un chico de 12 años nos diga: Yo veo tres ciudades en Medellín; está la ciudad de los edificios altos, la ciudad de las casas bajitas y la ciudad de los techos de lata, que es mi ciudad. Y a partir de eso uno puede sacar mil reflexiones y se puede llegar de un recorrido fotográfico y hablar de ese comentario del chico”. (Entrevista a PG)</i></p> <p><i>“Y la parte mía, que fue la parte cultural, que era sentarlos en una alfombra grandísima, con una serie de libros alrededor, y yo me sentaba a leerles una serie de historias sobre desplazados, sobre la cuestión del territorio, y con los ojos cerrados, después nos parábamos, volvíamos a retomar la lectura y una serie de reflexiones al final del ejercicio”. (Entrevista CL)</i></p>
<b>Acciones de colaboración</b>	<p><i>“Trabajamos ahorita de manera muy colaborativa y eso me parece muy chévere, como con colectivos audiovisuales, a través de las redes. (...) está el periodista, está el comunicador audiovisual, está el de fotografía, está el antropólogo. Vamos teniendo sesiones, según las dinámicas del colectivo nosotros vamos viendo. Por ejemplo, ahorita estamos yendo a un espacio los domingos, que es como un intercambio entre algunas organizaciones comunitarias de la 8, allá vamos y ellos también nos acompañan un poco en la formación de los temas como más gruesitos para los contenidos. Igual, también, en los temas más técnicos nos vamos apoyando. Cuando ya lo vemos muy necesario, hacemos sesiones más internas”. (Entrevista a PG)</i></p>
<b>Actividades de mediación</b>	<p><i>“Ella siempre recurre a nosotros y dice: le tengo que contar esta historia, y nosotros la escuchamos, y luego nos sentamos con ella a escribir. Es un ejercicio muy bonito, porque ella no intenta como taparse los ojos y decir “no entiendo” y también creemos en todas sus capacidades y su inteligencia. Y ella dice: présteme una camarita que voy a tomar una foto, entonces, digamos que hay herramientas que ella puede usar”. (Entrevista a PG)</i></p>



	<p><i>“Fíjate que ella siempre ha dicho: a mí no se me hace nada una limitación, por ejemplo, no saber escribir, porque yo los tengo a ustedes y ustedes son mi mano, y yo soy el cerebro que piensa”.</i> (Entrevista a PG)</p>
--	--

Tabla 9: Tipos de acciones que se integran a las prácticas de cultura escrita

Así pues, al revisar los eventos y prácticas de cultura escrita se ponen de manifiesto cuatro asuntos a destacar en el caso de Ciudad Comuna:

1. A través de la oralidad es que se determinan las características y fines de lo textual; una vez desarrollado el contenido, lo oral está también presente en los textos mismos, como en el caso de videos y audios que previamente fueron guionizados y que para su publicación en la web siempre tienen una marca textual (una entradilla, una leve explicación, un título). Es decir, se trata de un discurso continuo, que a manera de bucle se configura entre lo oral y lo escrito, y que es imposible separar o fragmentar. Dados los objetivos de Ciudad Comuna, es en ese proceso circular oralidad-escritura que es posible realizar la intención polifónica de sus textos.

2. Las actividades de cultura escrita que se propician a partir del trabajo que adelanta Ciudad Comuna muestran un potencial educativo en la medida en la que logran hacer confluir dos categorías que suelen presentarse de modo separado: disponibilidad y acceso (Kalman, 2004).

Ciudad Comuna dispone para la comunidad materiales físicos (videos, fotografías, textos, periódicos, sitio web, etc.) y define procesos y una infraestructura para su distribución final (repartición del periódico puerta a puerta, publicación en múltiples plataformas digitales, muestras comunitarias). Pero a la vez ofrece la posibilidad de acceso a prácticas de cultura escrita al brindar oportunidades de participación a otras personas diferentes a los miembros del colectivo, a quienes convoca y acoge en una relación horizontal. La horizontalidad no se entiende en este caso como ausencia de relaciones de poder, sino como apertura y valoración del

bagaje cultural y social de aquellos otros que han estado por fuera del sistema de la educación formal; con esto se quiere decir que se complementan habilidades y saberes, logrando incrementar el nivel de lectura y escritura no solo alfabética sino digital de los participantes. No se puede perder de vista que incluso entre los miembros del colectivo -entendidos como pares-, se procura la cualificación de sus habilidades para seguir logrando mejores realizaciones.

3. No existe un único proceso de producción textual ya que, dependiendo del contexto, los participantes o incluso el tema, las acciones son diferentes. En cualquier caso, siempre se llevan a cabo actividades de selección y reescritura atendiendo a aspectos relativos al formato y a la calidad y estilo que como grupo han ido consensuando. El resultado es un texto intencionado y reflexionado, donde se han puesto en juego las habilidades y conocimientos de los implicados pero también sus valores y cosmogonías. En este sentido, fue posible descubrir que Ciudad Comuna se distancia de uno de los principios que ha defendido la corriente de teóricos de la comunicación para el cambio social, desde la cual “el proceso es más importante que los productos” (Gumucio, 2004, p. 21), ubicando en un lugar secundario el resultado materializado en una pieza comunicativa. Los miembros del grupo expresan un interés en que los resultados finales respondan a ciertos parámetros estéticos, lo cual supone procesos técnicos cada vez más sofisticados. Su argumento es que lo comunitario debe ser lo suficientemente bien logrado para que sea visto, escuchado y leído con interés, es decir, este colectivo equipara en igualdad de importancia el proceso previo, el resultado final y los usos posteriores; de todos modos, esto no implica un divorcio de las estéticas comunitarias ni supone la profesionalización como condición para la producción de textos.

### **5.2.1.2 Los participantes directos y los participantes ocultos**

Aunque ya se han mencionado asuntos relacionados con los roles dentro del colectivo, es necesario volver sobre algunos puntos ya que la identificación específica de los participantes directos y ocultos implica establecer con un mayor

nivel de profundidad quiénes son, para comprender, desde su condición de sujetos históricos (Freire, 2005) cuáles son los elementos que los conectan con las prácticas de cultura escrita promovidas por el colectivo, y en últimas, por qué participan; en segunda instancia, es preciso determinar cómo participan.

De entrada se destaca que tanto los participantes directos como los ocultos fueron considerados por los entrevistados como sujetos y organizaciones que reflexionan sobre los textos que se producen; no son simples productores o consumidores de los textos sino que imprimen en sus acciones apuestas e intereses que redundan en una mayor capacidad de reflexión política a partir del uso de los mismos.

Por condiciones naturales, los participantes directos con mayor incidencia en el proceso son los miembros del colectivo. En un siguiente nivel se encuentran aquellos líderes y personas que, en calidad de colaboradores, interactúan de diversas maneras con los textos a partir de necesidades específicas de comunicación como contar una historia o denunciar un hecho; en este nivel se incluyen tanto quienes actúan a título personal como quienes lo hacen en representación de un grupo (ejemplo: Mesa de desplazados), y casi siempre se apoyan en la asesoría y acompañamiento de los miembros del colectivo para producir los textos. En el último nivel están quienes participan más en calidad de lectores que de productores, aunque ocasionalmente pueden contribuir al proceso de producción, como es el caso de los niños que participan en el proyecto Revelando Barrios, quienes a partir de talleres y otros procesos de formación generan insumos para la elaboración de los textos por parte del colectivo como fotografías y testimonios, y éstos luego dan lugar a una exposición pero a la vez se instalan a modo de galería en la web o se transforman en una publicación digital o impresa.

Siendo los miembros del colectivo quienes presentan un mayor grado de implicación directa como participantes en las prácticas de cultura escrita, resulta ineludible adentrarse en sus perfiles personales y experiencias significativas. A continuación se evidencian, en la voz de los protagonistas, algunos elementos

comunes en las historias y formas de pensar del grupo, en primer lugar desde su dimensión personal y en cómo esto los vincula con el colectivo, y en segundo lugar desde los roles asumidos para concretar dicha participación.

Tras narrar la historia de su familia, que de un día para otro debió abandonar su lugar de origen desplazada por la violencia y llegar a la ladera de la Comuna 8 sin ningún recurso económico ni opción laboral, LA reflexiona sobre aquello que lo condujo a participar en el colectivo:

*“Hay una primera cosa y es que yo creo que todos los seres humanos cuando nacemos en ciertas condiciones un poco adversas y tenemos de, no sé, de suspicacia o de búsqueda, encontramos botes salvavidas que nos saquen de ahí, pues, de esas mismas lógicas del ejército potencial de reserva, es decir, de graduarte, de ir al servicio militar y trabajar en construcción o en una fábrica produciendo. Entonces en esas búsquedas inicialmente yo llego a Visión 8, realmente por ese lado, porque tenía 14 años, me metí a un semillero de escritura y básicamente no era el mejor deportista, ya había dejado todo el tema de la iglesia, no me gustaban muchas cosas y era como la oportunidad de buscar algo nuevo que en algún momento me permitiera explorar nuevos escenarios de la vida pa’ tener referentes y poder hacer alguna vaina que implicara romper con ese círculo de pobreza, de exclusión... y efectivamente lo fue”. (Entrevista LA)*

Por su parte YG, quien también sufrió el flagelo del desplazamiento (en este caso intraurbano por cuenta de la agudización del conflicto armado entre combos en la Comuna 8), debió irse durante un año y medio de su barrio, Caicedo parte alta; pero en cuanto pudo regresó a su casa porque es desde su barrio que tiene oportunidad de desarrollar su interés en el trabajo social:

*“Había una necesidad desde el principio de recorrer el territorio y de ese contacto con la gente (...). Porque ya venía con un proceso con Diáfora, pero desde lo artístico. (...) cuando íbamos a hacer presentaciones artísticas yo era matada yendo al Pacífico, a la cancha a hacer una obra de teatro. Yo decía: a mí me gusta mucho eso. Y cuando comencé con el proceso de Visión 8, yo sentí que a través de la comunicación podía continuar con eso (...). Y la verdad la comunicación y lo social es una sola. (...) Considero que tengo afinidad con la gente. Entonces me iba bien, me encanta conocer el territorio, planear cosas con ellos, hacer un sancocho con ellos, y me encanta plasmar todas esas cosas en una historia. Entonces a mí me gustaba de alguna manera contar la historia de todo lo que yo vivía con ellos, y pues aquí también se estableció como esa línea política con la que yo me sentía identificada”. (Entrevista YG)*



Tanto LA como YG decidieron ir a la universidad a estudiar comunicación social motivados por su experiencia en Ciudad Comuna. Por su parte PG y CL llegaron al colectivo a partir de sus búsquedas personales en relación con la formación profesional que ya estaban recibiendo en comunicación y periodismo, búsquedas que estaban orientadas hacia una visión más política de la comunicación, y que resulta siendo compartida con MD y LJ, los otros dos integrantes del grupo de los seis entrevistados. PG lo expresa con las siguientes palabras:

*“Nos enseñaban nada más el cómo se hace, cómo se vive, qué es, nos llevaban a las empresas, nos hablaban desde los medios, nos hablaban del periodismo y yo decía: ¿esto de la comunicación para el cambio social? La comunicación comunitaria tiene que existir en algún lugar”. (Entrevista PG)*

Las historias de vida y motivaciones de los miembros del colectivo se entrecruzan en dos puntos comunes: de un lado el vínculo con el territorio y la necesidad de buscar alternativas de participación para la gestión de cambios y, de otro, la elección de prácticas de comunicación comunitaria como vehículo para tramitar sus inquietudes políticas.

Ahora bien, desde la lógica de los roles, en este primer nivel de participación directa, es decir, el de los miembros, se identificó una distribución de responsabilidades en todo el proceso de construcción de los textos, lo que da cuenta de una relación de complementariedad de la estructura organizativa del colectivo, las actividades y usos de los textos y los roles asumidos en la producción de los mismos.

La distribución de responsabilidades inicia con la asignación de las diferentes actividades de la organización en general, lo que redundará en las coordinaciones de los colectivos. Posteriormente se da una asignación de responsabilidades a cada integrante en cuanto a la producción de textos, tanto de manera individual como grupal. LA y LJ explican el proceso de la siguiente manera:

- *“El canal de youtube lo administra L, el portal lo administra Y(1), y todas las publicaciones de radio las hace Y. Eso tiene que ver es con la distribución del laburo frente a la disponibilidad de tiempo”. (Entrevista LA)*



- *Un mínimo acuerdo es como que cada vez que un colectivo genera un nuevo resultado, elabore su propia nota del resultado, entonces, digamos que el colectivo de audiovisual realizó un nuevo video y lo colgó a Youtube, entonces hace la noticia periodística. Eso es como lo más sencillo. (Entrevista LJ)*

De otro lado, tras la producción de los textos cobra relevancia el rol de la comunicadora de la organización en relación con la difusión en los medios digitales, en la medida que este cargo tiene la responsabilidad de procurar la calidad de los textos para posteriormente publicarlos o remitirlos a los encargados de su publicación en redes sociales. Esta necesidad se sostiene en la siguiente visión sobre el proceso:

*“(...) creo que hay un asunto y es que si bien las plataformas digitales son democráticas, la centralización de la información en términos de lo organizativo también se termina convirtiendo en un asunto necesario a la hora de poder conservar ciertos manuales de estilo, conservar cierto nivel de calidad en la producción o cierto orden.” (Entrevistas LA)*

La inserción de los medios digitales como espacios de gestión de los textos ha conllevado niveles de especialización que van de la mano con lo técnico. De ahí que, por ejemplo, para el caso del sitio web se hayan establecido tres roles diferentes: manejo y administración del sitio web, diseño gráfico y administración de los contenidos que allí se publican.

Finalmente se destaca una característica de los roles en la producción de textos al interior de los colectivos de medios y es la alusiva a rotar responsabilidades, lo que facilita diferentes aprendizajes para sus miembros.

A partir de la red de análisis de esta categoría fue evidente que no solo los miembros del colectivo se implican en la producción de textos por afinidad en cuanto a su perspectiva política, sino que también los demás participantes directos lo hacen porque efectivamente coinciden con los objetivos del colectivo en cuanto a resistencia y movilización social.

Uno de los elementos más interesantes que emergió al revisar las formas de participación directa en los procesos de cultura escrita del colectivo fue el de mediación, tanto entre pares (miembros del colectivo) como entre miembros del colectivo y colaboradores (líderes u otras personas de la comunidad). Esta mediación da cuenta de cómo frente a la necesidad de expresar o comunicar una idea se desatan una serie de retos según el tipo de escritura que se vaya a llevar a cabo. El punto a destacar es que los retos se resuelven siempre, en primera instancia, en la cooperación con otras personas del mismo colectivo. Las siguientes citas ilustran diferentes tipos de colaboración:

- *“Facebook permite muchas posibilidades para opinar, compartir, participar, pero eso es una cosa muy distinta a cuando nos toca producir. Yo creo que ahí sí exige un nivel de preparación. O sea, todavía no veo por ejemplo a un Don Oscar haciendo eso. Pero ya personas que están aquí metidas en el colectivo lo pueden hacer solitos, tímidamente pero pueden hacerlo, ¿Por qué? Porque hay un espacio que los respalda, donde tienen una asesoría, una revisión... de pronto la gente que está más cercana al cuento del internet y la comunicación, se les facilita mucho más”.* (Entrevista YG)
- *“Nosotros no teníamos experiencia en ese campo, más bien hubo mucho acompañamiento de N y de G, que ya habían trabajado hartito como en esa línea de lo digital, de las redes, de los sitios web”.* (Entrevista LJ)
- *“Yo me venía a veces aquí a la grabación y M lo que hacía era pasarme el guion previo porque como ella es francesa, entonces yo debía corregirle gramaticalmente muchas cosas. Y como M también es una primeriza en el campo de la producción radial, y yo ya le cogí el maní a la locución y a leer muy bien, que es muy importante, que se tiene que notar que estas conversando con un oyente, no leyendo... entonces yo me tengo que pegar acá hasta de la más mínima producción y velar porque todo salga bien. Yo no la puedo dejar solita”.* (Entrevista YG)

1 8 0 3

La existencia de mediadores, por supuesto, no es un asunto nuevo en las prácticas de lectura y escritura, pues para llegar a ser lectores y escritores autónomos se requiere de leer y escribir en todas las etapas del desarrollo con la ayuda de otras personas (Ferreiro, 2002). La historia de la escritura da cuenta de cómo los escribas se especializaban en grabar marcas textuales en diferentes soportes como el papiro o las paredes de un templo, pero en muchos casos desconocían su significado, ya que quienes detentaban el poder eran los que poseían dichos significados; por lo mismo, el resto de la población también estaba excluida de la interpretación de los textos. Ha

habido pues, a lo largo de la historia, condiciones sociales que han dado lugar a escritores no facultados para leer y a lectores con oportunidades de escritura negadas. Justamente fueron las tecnologías las que posibilitaron que estas dos prácticas – lectura y escritura- se unieran, y que no estuvieran escindidos los procesos de autoría de la marca y de autoría intelectual (Ferreiro, 2001). Sin embargo, parece ser que las tecnologías modernas de la escritura conllevan nuevamente, en ciertos contextos, la mencionada escisión. Frente a este panorama, hay dos asuntos que resultaron llamativos durante el estudio del caso:

Ciudad Comuna es un escenario que posibilita que un grupo de personas de la comunidad que no cuenta con todas las habilidades requeridas para escribir, pueda dejar su voz en una marca textual. El testimonio de LA sobre la experiencia con S, una señora de la tercera edad que tiene un manejo limitado del código alfabético y no sabe usar el computador, evidencia un proceso de autoría intelectual en la que estas dos funciones están separadas:

*“Con S es sentarse con ella, construirlo con ella, para evitar dañar el estilo. Claro, cuando uno ha sido formado en la rigurosidad de la escritura, pues tiende a ser purista, entonces uno no dice Don Pacho, sino el señor Francisco López. Pero un momentico, dice ella, qué pena, es que no es Francisco López, es Don Pacho, es el que conocemos, qué pena con ustedes. Y eso nos ha ayudado a redefinir el manual de estilo del periódico en algún momento”. (Entrevista LA)*

Esa relación de poder entre el que conoce la técnica y el desconocedor, donde el primero puede incluso cambiar el sentido de lo que el segundo desea expresar, siempre se ha entendido en la lógica de que este último es el beneficiario: el que enseña es ése que ya sabe leer, escribir y/o dominar determinada tecnología para la escritura, dicho en otras palabras, el otro es el beneficiario de la situación por cuanto ha encontrado un intérprete que le permite convertirse en autor de un texto, pese a sus limitaciones para producirlo. Sin embargo, en la situación específica de *andamiaje* (Kalman, 2004) que se ha citado, donde se genera una interacción de aprendizaje obligada por las circunstancias, es posible evidenciar que el aprendizaje más significativo de esta relación se produce en el lado de quien está sirviendo como mediador de la escritura, y esto se da por una razón fundamental: el contexto en el

que está emplazada la práctica. LA expresa que de la interacción con S se deriva una decisión de tipo editorial en relación con los textos (definición del manual de estilo); la reflexión de LA apunta a que si el colectivo es un autor que representa la voz de una comunidad con unos rasgos específicos, necesita redefinirse a partir de esas particularidades del lenguaje del contexto. Este aprendizaje se produce justamente porque la práctica de escritura se enmarca en una red compleja de relaciones donde los textos tienen un propósito eminentemente político. Así, en un contexto diferente, la observación de S sobre nombrar a un sujeto como Francisco o como Pacho no hubiera supuesto las mismas consecuencias que en este caso se generaron.

En este orden de ideas, esta situación también confirma lo que Kalman (2003, p. 9) plantea al afirmar que “El aprendizaje intergeneracional es una situación aprovechable para la diseminación de la cultura escrita”, pues la naturaleza de los escenarios comunitarios no segrega por edades. Al respecto, la autora anota:

La construcción de conocimientos nuevos requiere la extensión de los conocimientos existentes. Los programas deben situarse en el contexto cotidiano de quienes aprenden y aprovechar no solo lo que saben acerca de leer y escribir sino también lo que saben acerca de su comunidad, su cultura, su vida y su mundo. (Kalman, 2003, p. 9)

Así, pues, es válido concluir que la forma como se configura el mapa de participantes directos en Ciudad Comuna es la que le otorga un potencial para dinamizar la cultura escrita, en la medida que no atiende a relaciones endógenas (de jóvenes para jóvenes) ni son relaciones que se den en un contexto de producción vertical (los miembros del colectivo como escritores-productores y la comunidad como una mera fuente o como simple receptor del contenido). Además, el uso de artefactos tecnológicos durante las mediaciones supone unos valores agregados si se tiene en cuenta que algunas personas de la comunidad encuentran en el colectivo el único lugar para aprovechar recursos digitales en función de sus necesidades de escritura.

En el siguiente cuadro se condensan los tipos de participantes directos en las prácticas de cultura escrita observadas:

<b>PARTICIPANTES DIRECTOS EN LAS PRÁCTICAS DE CULTURA ESCRITA DE CIUDAD COMUNA</b>		
<i>Quiénes participan</i>	<i>Por qué participan</i>	<i>Cómo participan</i>
<b>Miembros del colectivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intereses en la defensa del territorio</li> <li>• Visión política de la comunicación</li> <li>• Búsqueda de cambios sociales</li> <li>• Formación profesional en comunicaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión de recursos físicos y financieros para la producción de textos</li> <li>• Producción de textos</li> <li>• Distribución de textos</li> <li>• Organización de actividades para la generación de textos</li> <li>• Mediación en la producción de textos</li> </ul>
<b>Líderes y colaboradores voluntarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de participación política</li> <li>• Necesidad de expresión</li> <li>• Necesidad de denuncia</li> <li>• Necesidades de aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición de agendas temáticas</li> <li>• Asistencia a espacios de discusión</li> <li>• Fuente oral</li> <li>• Consumo de textos</li> <li>• Producción de textos con asesoría</li> </ul>
<b>Comunidad en general (niños, jóvenes y adultos habitantes de los barrios)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés en la información</li> <li>• Interés en los procesos de formación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consumo de textos</li> <li>• Asistencia a espacios de formación</li> <li>• Generación de insumos para la producción de textos</li> <li>• Fuente oral</li> </ul>

Tabla 10: Participantes directos en las prácticas de cultura escrita de Ciudad Comuna

En relación con la identificación de participantes ocultos (Hamilton, 2000), es decir, aquellos que no están a la vista para el colectivo o que no interactúan de manera directa con los textos, pero que participan en los procesos de interpretar, circular y regular dichas producciones, se detectaron tres perfiles a destacar y se encontró como factor protagónico el uso de medios digitales, pues éstos le permiten



al colectivo enterarse de la existencia de ciertos participantes o rastrearlos con mayor propiedad, hecho que presenta consecuencias decisivas para la dinámica del grupo.

Los tres tipos de participantes ocultos que se identificaron son:

- a) Quienes están ocultos pero se revelan eventualmente a través de la web. En este grupo se identifican especialmente personas activistas de grupos poblacionales específicos como grupos feministas, población LGBTI, grupos de afrodescendientes y, en general, defensores de derechos. Al respecto, PG opina:

*“Son los que dicen: ‘Muy chévere’ y que siempre son los que nos dan ‘Like’ y que uno ya sabe: Me dio ‘Like’ esta persona, esta es del grupo no sé qué (...) Entonces, desde ahí puede ser el joven desde los 15 años, y por ahí pasa un profe que le gusta nuestro trabajo y por ahí para la organización social, el académico, el estudiante”.*  
(Entrevista PG)

Generalmente el colectivo recibe, mes a mes, a través de las redes sociales y del correo del sitio web, comentarios sobre las publicaciones, preguntas, solicitudes de visita a la organización o requerimientos de personas u organizaciones para ampliar su conocimiento sobre alguno de los procesos, facilitando diálogos entre lo local y lo global; de este modo, los textos del colectivo alcanzan una mayor difusión a nivel internacional, nacional y local y, en varias ocasiones, estos intercambios se han concretado en participaciones directas, como en el caso de un joven peruano perteneciente a un proceso de comunicación comunitaria de Lima:

*“Sí, escribió al inbox de la página. Dijo: ¿Con quién puedo hablar? Yo quiero estar allá, quiero ver qué es lo que hacen, conocer de sus metodologías, me encanta ese proceso, aquí queremos hacer algo así, queremos tejer redes. Y ahí está. Ahorita se fue con Fernando a hacer una grabación a la 13 y ha estado toda la semana metido acá, como muy en lo que hacemos. Entonces, mira que va abriendo como otras puertas de la organización y va generando también como otras ideas para seguir proyectando el parche”.*

- b) Quienes siendo participantes directos, específicamente miembros del colectivo, pasan a ser ocultos en momentos de circulación de los textos. Se destaca el consumo de contenidos como una forma de vinculación de este tipo de participantes ocultos. Los participantes directos pasan a ser participantes ocultos

al apropiarse de los textos de otras maneras, usándolos para expresar sus posturas en otros escenarios o simplemente difundiéndolos. Las siguientes citas dan cuenta de estas prácticas:

- *“Yo necesito o estar enterada de todo lo que sale a través del periódico, cuando sale el documental... cuando lo montan a Youtube, me lo veo”. (Entrevista YG)*
- *“Es muy chévere cuando montamos el PDF del periódico. Por ejemplo, hay un chico de acá que a mí me gusta leer mucho, entonces, yo siempre guardo sus textos y estoy revisando. Me gusta leerlo mucho, me parece que escribe cosas muy bonitas, muy interesantes”. (Entrevista PG)*
- *“Estoy muy pendiente de las redes y comparto los contenidos con mis amigos de acá y de allá. El medio que más utilizo es Facebook o también Twitter”.(Entrevista MD)*

- c) Un tercer grupo de participantes ocultos está asociado directamente con el fortalecimiento del colectivo en cuanto a sus posibilidades de operación, es decir, se pone de manifiesto cómo los participantes ocultos generan nuevas posibilidades para el desarrollo de los textos, pues se trata, en su mayoría, de instituciones u organizaciones que contribuyen financieramente o que aprovechan los textos producidos por el colectivo con fines académicos o como referentes para sus propias prácticas de comunicación comunitaria. En este grupo también entra la comunidad que es lectora de los contenidos, contribuyendo con ello al reconocimiento y posicionamiento de la organización. CL relata que:

*“Por ejemplo, actualmente, en este momento estamos trabajando con Convivamos y Convivamos nos está financiando tres ediciones, dos de 16 páginas y una de 32, que va a ser la edición especial a final de año”. (Entrevista CL)*

La teoría sobre la escritura desde un enfoque cultural se ha ocupado muy especialmente de las prácticas basadas en el texto impreso, logrando una diferenciación mucho más transparente de los participantes directos vs los participantes ocultos. En los complejos escenarios que propician las TIC y a la luz de lo observado, cabe plantear que en el caso de las textualidades alojadas en la web estas condiciones muchas veces se imbrican y se traslapan gracias a las posibilidades

de comunicación síncrona y asíncrona así como la inmediatez y ubicuidad de la información. De ahí que para estos casos los participantes ocultos puedan estar en diversos niveles de implicación con los textos.

En la siguiente figura se representan los niveles de intensidad con los que se vinculan los participantes directos y ocultos, siendo el nivel interno el que constituye la mayor intensidad de participación; en los óvalos externos se encuentran representados los participantes ocultos.

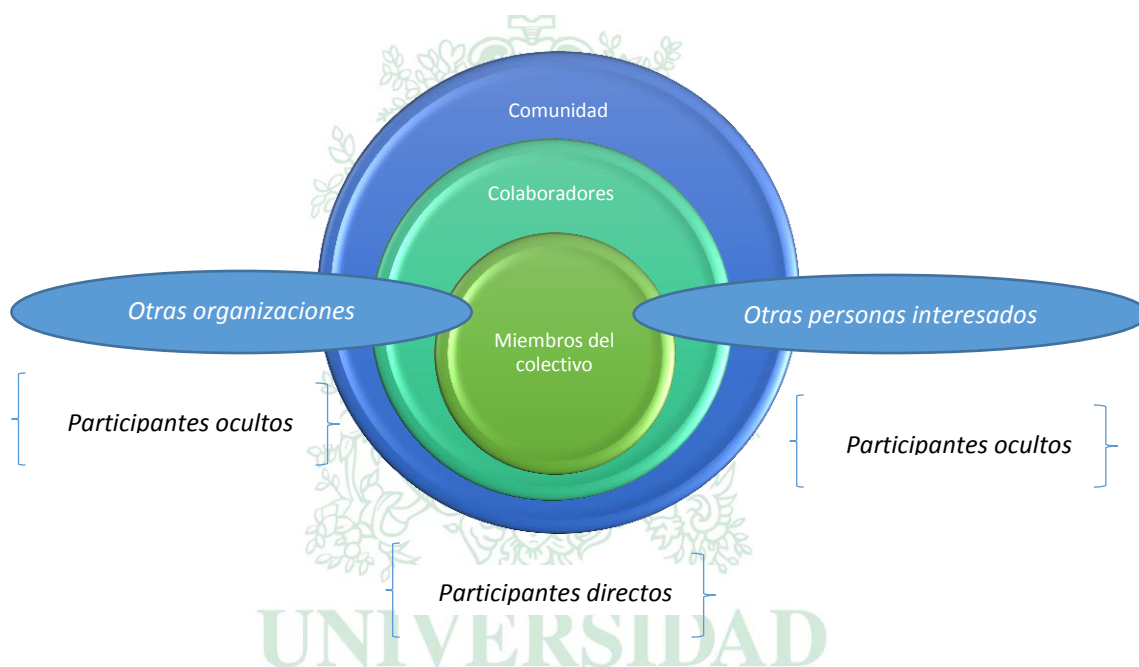


Figura 5: Participantes en las prácticas de cultura escrita por niveles de implicación

Analizar los tipos de participantes y sus modos de participación conlleva, pues, reconsiderar el foco de atención de las investigaciones sobre lectura y escritura, las cuales suelen centrarse en el texto, para dar paso a una ampliación de la mirada que integre la comprensión de la escritura como un acto fundamentalmente comunicativo y, por ende, un acto donde participan personas con intenciones específicas. Es decir, la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura debe tener en cuenta, en primera instancia, quiénes son esos que se involucran en el proceso de escritura.

### 5.2.1.3 El contexto físico y social

El contexto dentro del cual opera Ciudad Comuna reveló características relacionadas con escenarios, situaciones y actores sobre los cuales reflexionaron los entrevistados y que, en triangulación con la observación realizada por la investigadora, ofrecen información concerniente a los elementos que condicionan, motivan, dificultan o potencian la producción de textos y su difusión, dando cuenta de los retos a resolver para la apropiación social de los productos del colectivo de comunicaciones. En este sentido, se observó una correspondencia entre aquellas referencias a situaciones problemáticas que tienen lugar en espacios físicos concretos y los dominios o asuntos de carácter cultural y social que les dan sentido en relación con la producción de textos. Se destaca que todas las situaciones están planteadas a manera de problemas y asuntos que deben resolverse en la ciudad.

De este modo, hubo tres referencias al contexto comunes en el discurso de los entrevistados: la ubicación geográfica de la comuna, el acceso a herramientas digitales y las relaciones con las instituciones educativas formales. El primer tema hace alusión a las perspectivas de desarrollo en la ciudad y los problemas que trae aparejados, la mayoría de ellos asociados con la propiedad de la tierra y el acceso a derechos; el segundo tema da cuenta del contexto de acceso a TIC en las comunidades, siendo este el principal reto para la difusión y apropiación social de los contenidos generados por el colectivo; y desde un tercer tópico se reflexiona en torno a actores comunitarios específicos como es el caso de los jóvenes, adultos y activistas comunitarios, dando cuenta de ciertas limitaciones en cuanto al fortalecimiento de actores socio-políticos. De la interpretación de estas tendencias emerge el siguiente paralelo:

Contexto físico	Dominio cultural
La ubicación geográfica de la comuna conlleva afectaciones dado el desarrollo de megaproyectos urbanísticos.	Frente a la amenaza de los megaproyectos hay acciones de lucha y resistencia pero también riesgos respecto a los tipos de liderazgos o a la ausencia de ellos.

Mientras que para la Empresa de Desarrollo Urbano EDU, entidad encargada de liderar la construcción del Jardín Circunvalar de Medellín, éste es un proyecto de urbanismo social que “mediante ecoparques de borde, recuperación y restauración arqueológica, equipamientos comunitarios para la recreación la cultura y el deporte, ecohuertas, aulas ambientales, senderos peatonales, sistema de ciclorrutas, acciones de mitigación del riesgo y reforestación ambiental, conforma una franja para la recuperación y la protección de las zonas de mayor vulnerabilidad a eventos físicos (deslizamientos, incendios, entre otros) y a la apropiación indebida de las zonas de encuentro entre lo urbano y lo rural debido a la expansión urbana” (Empresa para el Desarrollo Urbano, 2015, párr. 6), para los habitantes de la ladera es un proyecto que los revictimiza al obligarlos a desplazarse nuevamente del lugar donde han construido sus modos de vida y sus redes de relaciones para empezar una nueva vida en otro sector de la ciudad. Por las implicaciones del proyecto, Ciudad Comuna ha participado en acciones directas de resistencia, como la que realizaron en el cerro Pan de Azúcar (donde tiene lugar el megaproyecto). Allí están instaladas letras en formato gigantes con la palabra “Jardín” y el colectivo agregó en tela las palabras “Víctimas del”. Así lo explica PG:

*“Lo hicimos en el marco nacional de las víctimas de Estado, el 9 de abril, entonces, nos subimos, colocamos el letrero de víctimas del jardín, y lo que buscábamos era reivindicar y acompañar como esas reivindicaciones de la comunidad desplazada por el jardín circunvalar, por todo lo que ha sucedido, por la amenaza de desaparición de las huertas comunitarias del sector de arriba”. (Entrevista PG)*

Durante la acción directa Ciudad Comuna hizo registro fotográfico y publicó una nota en la web que desató resultados inesperados para el colectivo. De esta manera lo rememora PG:

*“(…) tuvo una acogida gigante, las personas la compartían. Incluso, nos escribió la Alcaldía, en nuestro Facebook, con comentarios un poco ofensivos. Nos llamaron de Telemedellín y llamaron de Teleantioquia. Y digamos que nuestro propósito no era ese protagonismo y nosotros lo que decíamos era: “Llame al líder. Nosotros nos unimos como corporación y como un activista más de la población”, pero fue muy chévere como poder decir, porque igualmente, fue una iniciativa de la comunidad y lo que nosotros hicimos fue publicar, acompañar y decir: “Esto lo tiene que saber la comunidad, lo tiene que saber Medellín y lo tiene que saber el mundo”, entonces lo publicamos y contamos un poquito. Y digamos que muchas personas decían: ¿Cómo así?, yo no sabía de esto, ¿Qué es lo que está pasando?, nos llamaban y nos decían: hola, mira, es que no sé qué es lo que está pasando, entonces, nos tocó hacer un documento, para decir a todas las personas que nos llamaban: ya te mandamos el documento”. (Entrevista PG)*



La escritura, llevada a espacios virtuales, se convierte en una herramienta poderosa para el colectivo y para los líderes que con ella se vinculan mediante propósitos políticos. Sin embargo, Ciudad Comuna tiene algunos reparos frente a la presencia de liderazgos tradicionales en la Comuna 8, y trata de contrarrestar esta circunstancia propiciando espacios de comunicación y formación para niños y adolescentes. No obstante, esta población les representa un reto aún mayor, ya que en muchos casos se distancia de la ideología del colectivo y de la forma de comprender el territorio. Dos miembros del colectivo lo explican de esta manera:

- *“Los jóvenes de ahorita son más ajenos a esas historias y a esas memorias de los territorios de una Medellín de los años ochenta y noventa (...) y eso hace que los jóvenes de ahorita (...) no estén tan políticamente empoderados. (Entrevista PG)*
- *“Entonces, tú te sientas a hablar con un joven de la Comuna 8 frente a los megaproyectos y te dicen: “ Súper bien que nos den otra casa” y te sientas a hablar con el papá o el abuelito de ese joven y te dicen: “Yo no puedo huir de mi territorio, es mi territorio, yo lo forjé, yo me lo luché, yo me lo pelié”. (Entrevista LJ)*

### **Espacios para uso de TIC** **Dificultades por acceso y bajos niveles de alfabetización digital**

Pese a los bajos niveles de tenencia de computador y de conectividad en la Comuna 8, la zona cuenta con dos telecentros (Los Mangos y Las Estancias), que son lugares de acceso gratuito a internet y donde además se prestan algunos servicios básicos asociados; así mismo, hay otros espacios como el parque biblioteca de La ladera y las Unidades de Vida Articulada UVA, que proveen acceso a internet. Sin embargo, son pocos los programas de alfabetización digital que dinamizan estos espacios, y terminan reduciéndose a espacios de consulta estudiantil. En contraste, termina siendo la comunidad misma la que se convierte en el espacio para mejorar en las prácticas de lectura y escritura. YG es clara al afirmar que:

*“Es inevitable no encontrarse en las comunidades con personas que no están alfabetizadas, pero eso no es impedimento (...). Si tienen que hacer un derecho de petición lo hacen el domingo en la mesa de desplazados. (...) Hay otro que tiene Facebook... (...) y el niño que ya está estudiando le muestra, le dice papá, le mandaron un correo... pues, eso es lo que yo he visto cuando hago una entrevista, cuando voy a la casa de Oscar o de Gisela. Ellos también van formándose”.(Entrevista YG)*

Las limitaciones en cuanto a acceso y alfabetización digital afectan directamente los intereses de Ciudad Comuna, como lo expone a continuación CL:

*“(...) tuvimos nuestro stand y entre las personas que yo estaba dándoles la información...*

*“Mira, aquí tienes información relativa al periódico y si quieres información extra, aquí está la página”, “Ah no, yo no sé manejar internet”. Pasó varias veces, en realidad”. (Entrevista CL)*

Lo que se concluye es que en estos contextos el aprendizaje de la lectura y la escritura en entornos digitales debe estar asociado a necesidades específicas de las personas y no a programas con contenidos estandarizados.

<b>Presencia de instituciones educativas</b>	<b>Estructuras rígidas desde lo administrativo y cerradas en lo temático y metodológico</b>
<p>Ciudad Comuna ha tocado las puertas de las instituciones educativas de la Comuna 8 con el propósito de articular iniciativas con los jóvenes, ya que encuentra en estos escenarios un potencial interesante para ampliar su base social. Todas las experiencias o intentos de intercambio con este tipo de instituciones han resultado ser negativas para el colectivo. En primer lugar se identifican barreras desde lo administrativo (obtener permisos de ingreso, reunirse con directivas, tener espacios de encuentro con los estudiantes); en segundo lugar, desinterés en establecer alianzas y, en tercer lugar, resistencias en cuanto al abordaje de temas como la diversidad sexual. Esta situación se ejemplifica con las siguientes citas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“Primero hay que plantearle la propuesta al director o al coordinador, decir que nos den una entrada. Si les daba la gana y dan entrada ya se cuadra un día. Hay que estar siempre con el dato del coordinador porque pasa que cuando uno llega allá nunca el coordinador ha dado la autorización. Toca llamar al coordinador y pasárselo al celador o a quien corresponda. Ya hemos tenido esa experiencia varias veces. Sí, hay que seguir el conducto regular, lo cual nos parece bobada porque finalmente siempre hay que llamarlo”. (Entrevista a YG)</i></li> <li>• <i>“Tal vez por los temas que tocamos. Incluso, yo estuve hablando una vez con MA, que es uno de los líderes de la mesa LGTBI, ahí en la Comuna 8; él decía que muchos colegios están cerrados frente a los temas que ellos pretendían mostrar en la agenda, por ejemplo, llegar a acercarse a la gente y decirle: “Aquí los homosexuales y las lesbianas tienen los mismos derechos, son personas normales como usted y yo”, entonces hacían algún tipo de cursos en los colegios, pero muchas veces le cerraron las puertas a ellos”. (Entrevista CL)</i></li> </ul>	

Tabla 11: Paralelo contexto físico-social y dominio cultural

## 5.2.2 Características y sentidos de los textos producidos por el colectivo

### 5.2.2.1 Lo que revelan las formas de los textos

El sitio web de Ciudad Comuna, como espacio de convergencia de todos los tipos de texto que produce el colectivo, fue el lugar de referencia para observar las maneras de usar y aprovechar los recursos digitales en sus prácticas de cultura escrita.

El sitio web funciona como un portal con una estructura estática, toda vez que permite el acceso a la información, más no se desarrollan actividades de interacción entre el usuario y la página (por ejemplo: chat inmediato, actualizaciones en tiempo real, etc.). Este sitio está constituido por dos niveles de navegación. El primero de ellos está dado a partir del acceso a los botones principales: Inicio, Nosotros, Medios, Escuela, Servicios, Noticias y Contáctenos; el segundo nivel de navegación se encuentra en cada una de las páginas mencionadas, a partir de menús. En cuanto a la navegabilidad y experiencia de usuario del sitio, se trata de una página amigable con el visitante, dada su naturaleza de navegación intuitiva que hace uso de botones en la parte superior e inferior. De igual forma, resulta relevante la existencia del gestor de búsqueda, considerando la gran cantidad de artículos que alberga [www.ciudadcomuna.org](http://www.ciudadcomuna.org), así como las diferentes sesiones que la constituyen.

La página también cuenta con un breve mapa de sitio que le permite al usuario reconocer permanentemente en qué sección se encuentra a partir de una indicación de texto alfabético ubicada en la parte superior de los artículos. De otro lado, la vinculación con las redes sociales, así como el uso de *slideshow* (barra de fotografías) en la parte superior, genera una sensación de dinamismo. A la página se encuentran integradas seis redes sociales: Facebook y Twitter, utilizadas especialmente para contar la cotidianidad pero también para darle mayor fuerza a las noticias sobre sucesos más representativos; Youtube, donde se alojan los videos tanto de registro de reuniones como de producciones argumentales y documentales; Issuu,

para subir todas las publicaciones que realizan en formato de libro o periódico impreso; y Flickr e Instagram para las galerías fotográficas.

El sitio web cuenta con una diagramación tradicional en la que la información es presentada en cajas de texto, regularmente centradas y con un botón para ampliar el artículo. De igual modo, la mayoría de los botones cambian de apariencia cada vez que se ubica el cursor sobre ellos, de conformidad con las últimas propuestas de comportamiento web.



Tabla 12: Sitio web Ciudad Comuna - capturas de pantalla

El sitio web de Ciudad Comuna ha experimentado fases. En un primer momento, a finales de 2009, el colectivo hizo uso de una plataforma diseñada por los movimientos antimilitaristas de España en un software ensamblario, donde se permitía que los contenidos no estuvieran centralizados en un web master sino que quienes tuvieran acceso al portal, mediante unas indicaciones básicas, pudieran alojar contenidos a través de un usuario y contraseña. Este contenido, en sus inicios, pasaba por un filtro de evaluación, pero en algún momento las publicaciones pasaron a ser directas, y el sistema ensamblario comenzó a presentar riesgos por cuenta de la pérdida de información sin posibilidad de recuperación, por lo cual los avances logrados en producción y coproducción se desvanecían. De esta necesidad se emprendió el diseño de [www.ciudadcomuna.org](http://www.ciudadcomuna.org), con el objetivo de tener una apuesta estética propia y un lugar de convergencia de medios. De la primera fase lograron identificar las ventajas de ampliar los espacios de publicación e interacción del colectivo, y de la segunda, la relevancia de hacer apuestas desde lo multimedial. Los hallazgos son descritos así por LA:

*“De ahí lo que encontramos es que a partir de lo digital y de lo multimedial era posible llevar unas estéticas comunitarias; no sólo que la gente escribiera y montara el artículo, sino un soporte más técnico, desde el conocimiento que traían los chicos que llegaban a la formación de la Escuela de Comunicación y que también se articularan, que pudieran hacer videos, fotografía, y que todo eso diera cuenta de esas múltiples formas de contarse en el territorio pero con contenidos un poco más intencionados en lo digital”. (Entrevista LA)*

La observación de los textos publicados en la sección de Noticias de la página web permite identificar algunas tendencias en relación con los usos que el colectivo hace de lo digital. Se eligió revisar esta sección por cuanto era la que con mayor periodicidad evidenciaba cambios dentro de la página y, en esa medida, proporcionaba información de distintos momentos del colectivo. Sin embargo, aunque la sección se denomine de “noticias” no da cuenta de una lógica informativa inmediatesta o *en caliente*. La apuesta del grupo es la de construir textos en contexto, que no solamente presenten las coordenadas de un hecho, sino que integren las interpretaciones y los significados que los autores le otorguen a cada situación; incluso, muchos de los textos que aparecen en esta sección no son noticia en el



sentido estricto del término (si se entiende bajo la perspectiva de los medios masivos de comunicación) pues no se ocupan de un hecho reciente ni de coyunturas.

A continuación se presentan los resultados de la observación de 28 textos publicados en el periodo comprendido entre febrero y octubre de 2015.

#### 5.2.2.1.1 ¿De quién es la voz?

Uno de los elementos que cabe revisar con detenimiento es quién habla, cuál es la voz que se articula cuando se producen textos en múltiples formatos, qué marca de autor queda tras el proceso de producción para un medio digital.

La noción de autor en Ciudad Comuna muestra una coherencia con sus apuestas por hacer confluir múltiples voces. En las publicaciones revisadas figuran autores a título personal (tanto en producciones individuales como grupales) y organizaciones del barrio. En la forma como se presenta la autoría de los textos se devela un principio de respeto por el derecho intelectual; hay una preocupación permanente porque se mantenga la visión y la voz del autor y no del colectivo como editor. Esto se evidencia en el siguiente testimonio:

*“La mesa de desplazados, la mesa de víctimas, dice: esto salió como resultado de lo que hablamos ayer, nos gustaría que lo publicaran, y de una nosotros lo publicamos y la autoría es de la mesa de desplazados. (...) En la cuarta sesión hacemos una selección digital de las fotografías, las hacen los mismos niños, porque inicialmente las hacíamos nosotros, y pensamos que era un poco arbitrario decir qué fotos sí y qué fotos no. (...) Hay un chico que es súper exigente y dice: “No me le quiten nada” y nos gusta respetar mucho eso, las autorías de esas personas que lo escriben”.*  
(Entrevista PG)

Este principio se refleja en la polifonía de los textos revisados. El 75 por ciento están marcados con nombres propios (de personas y grupos específicos) y sólo un 25 por ciento lleva como autor al colectivo en general. El carácter de escritura colaborativa es evidente en aquellos textos que tienen explícitos los nombres propios

de varios autores, en los cuales, incluso, se diferencian roles dentro del proceso de realización (fotografía, escritura, dirección). De los textos que tienen como autor un grupo, no es posible establecer de facto el nivel de colaboración, pero resultan importantes en tanto se entienden como la voz de una colectividad; desde esta postura de autoría representativa y colegiada se trasciende el plano personal y, por tanto, se da cuenta de un ejercicio de deliberación previo entre los participantes, como es el caso de las publicaciones de integrantes de la Mesa de desplazados, la Mesa de desconectados o uno de los colectivos de medios de Ciudad Comuna (ver figura 6).

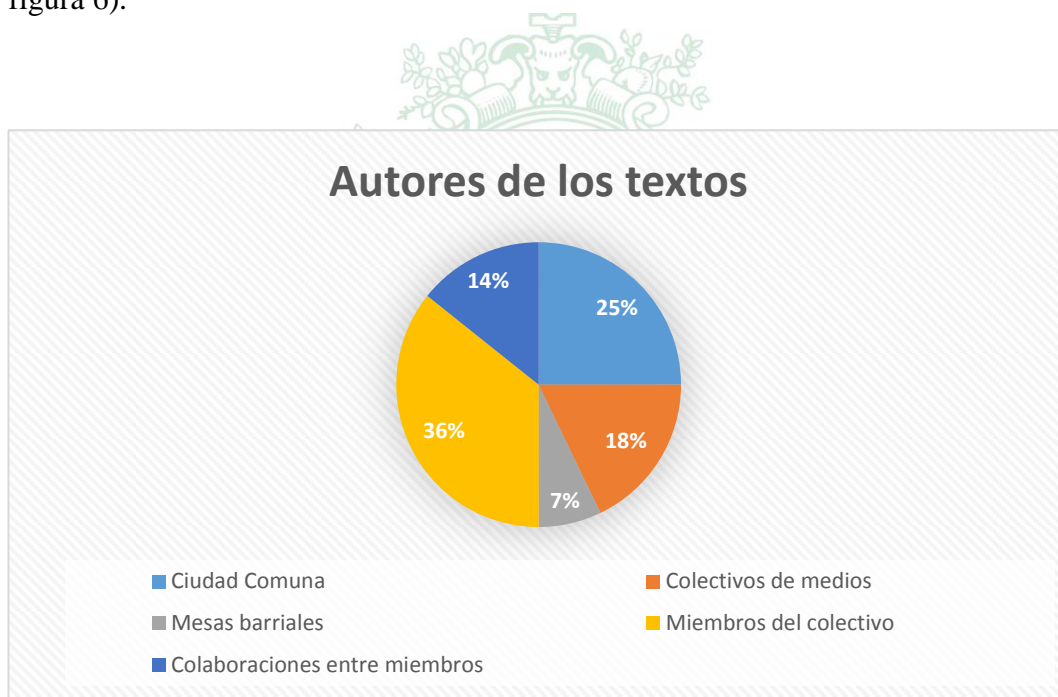


Figura 6: Gráfico autores de los textos caracterizados

1 8 0 3

### 5.2.2.1.2 Modos de representación

Hopenhayn (2002) se refiere a un baile de géneros para explicar que la cultura de la virtualidad tiene como marca una recomposición del acto comunicativo donde el autor fluye entre distintas posibilidades según su intención: “No somos letrados o acústicos, mentales o epidérmicos, de conceptos o de imágenes, pues todas estas alternativas son digitalizables al instante y en cada momento”(Hopenhayn, 2002, p. 203).

A este baile entran todo tipo de danzantes en medio de una pista tan grande y saturada que no es necesario demostrar grandes destrezas, pero esto no implica dejar de enterarse si se va o no al ritmo de los más aventajados. Ciudad Comuna ha logrado entrar en el baile del mundo digital con algún nivel de propiedad. Todas las publicaciones revisadas cumplen con el principio de multimodalidad e interactividad pero en un nivel básico; la configuración responde más a la estructura del texto impreso que a la de la escritura digital, lo cual se evidencia en la poca convergencia de otros recursos más allá de la fotografía, como el audio y el video (ver figura 6); los textos muestran, en su mayoría, una misma estructura para posicionar los elementos multimodales (imagen en la parte superior y texto debajo) y muchos de ellos son bloques de texto con gran extensión, con lo cual se aproximan mucho más a la versión de la escritura en papel.

Esto no es producto del desconocimiento; entre los entrevistados apareció siempre una postura crítica y un reconocimiento de retos frente a las posibilidades del texto digital: ¿Cómo incorporar la voz de un testimonio en su versión oral en vez de entrecollarla dentro del texto? ¿Cómo aprovechar una infografía para plasmar una reflexión? ¿Cómo llevar los mejores textos del periódico a una nota para web, diferente a la del PDF alojado en ISSUU? Si bien como escritores digitales han logrado poner a conversar múltiples recursos en una misma unidad textual, reconocen que hay limitantes y asuntos por potenciar, pero la experimentación en este tipo de narrativas les ha valido reflexiones para continuar expandiendo los usos del recurso. A propósito de esto, PG explica:

*“Nosotros buscamos que sean como el complemento y a principio de año era como muy redundante, entonces, era como todo el texto que hablaba de eso, más la imagen, más el video para meter muchas cositas. Pero lo que estamos haciendo ahorita es, si publicamos por ejemplo la memoria audiovisual de Revelando barrios, no vamos a contar lo que nos cuenta el video, sino que vamos a hacer una reflexión en torno a la apropiación social de los medios. Y con eso, la ejemplificación para el proyecto Revelando barrios”. (Entrevista PG)*

En el siguiente gráfico se pueden apreciar los contrastes en cuanto al uso de recursos para la publicación de textos en la web:

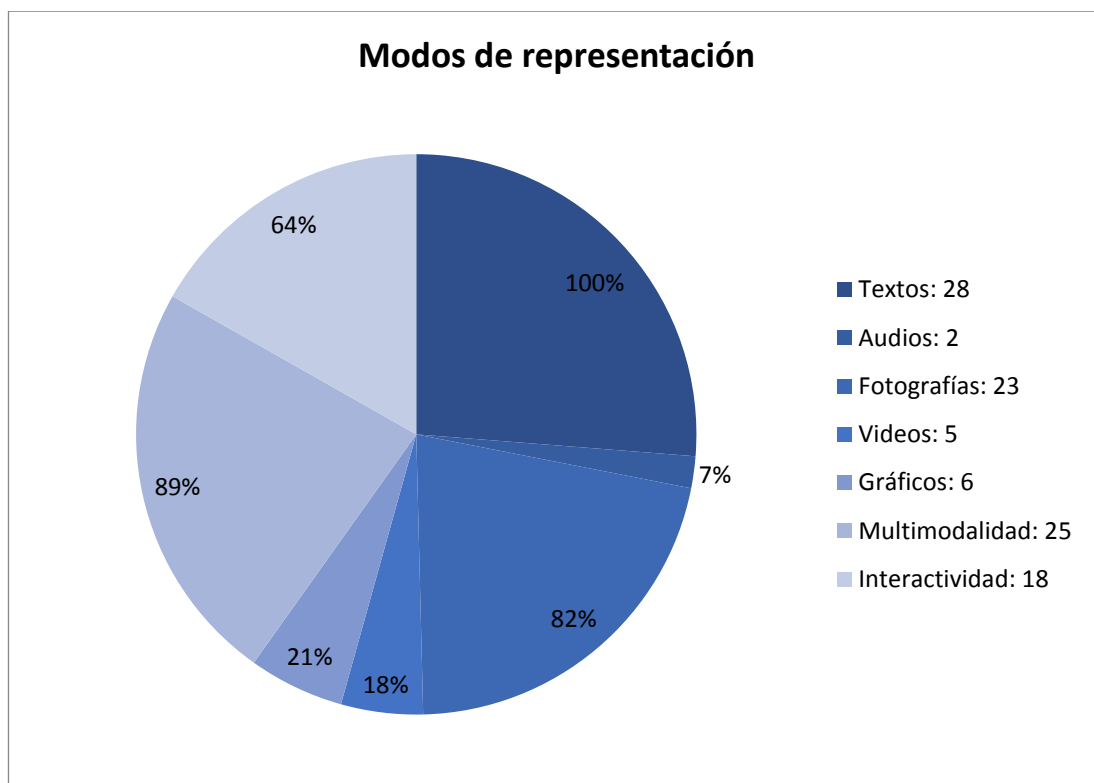


Figura 7: Modos de representación de los textos caracterizados

A pesar de que la revisión de las noticias como textos individuales pone en evidencia un uso todavía intuitivo y limitado del hipertexto, al mirar la página web como un ecosistema comunicativo se encuentra que la hipertextualidad es la que le posibilita al colectivo cumplir sus propósitos de comunicación de manera más efectiva cuando, por ejemplo, además de publicar una nota sobre uno de los proyectos de formación con jóvenes, el texto es asociado a un enlace que conduce al visitante hasta la cartilla de sistematización de dicha experiencia, cumpliendo así su propósito de compartir aprendizajes y contribuir en el fortalecimiento de otros procesos comunitarios bajo un principio de libre circulación del conocimiento. Algunos textos también presentan la particularidad de tener al pie varios enlaces a artículos relacionados, como una forma de guiar al lector en posibles rutas y marcar líneas temáticas de profundización.

### 5.2.2.1.3 Formatos narrativos

Tras revisar varias investigaciones sobre las posibilidades expresivas de los jóvenes en internet, Dussel (2011) concluye que las industrias culturales con sus géneros, materiales y procedimientos terminan dominado lo que se produce, desde qué temas termina siendo válido mostrar frente a los demás hasta qué características debe cumplir la imagen de perfil en una red social como Facebook, generándose una suerte de estandarización en las formas visuales y los relatos identitarios. Para ampliar y ejemplificar su análisis, la autora retoma la conclusión de Buckingham (Buckingham, 2008, en Dussel, 2011) según la cual “los adolescentes, puestos a crear cortos de ficción, recurren generalmente a la parodia y la denuncia sensacionalista, y no usan, porque no conocen, modos más experimentales de narrar historias o situaciones” (Dussel, 2011, p. 31). En últimas, la reflexión apunta a que los sujetos contemporáneos están moldeados por los medios y que esto determina su forma de contarse.

Experiencias como la de Ciudad Comuna emergen en contraste con las narraciones estandarizadas, y terminan siendo espacios de resistencia no solo frente a ciertas hegemonías de las estructuras sociales sino también frente a las hegemonías que se producen en la virtualidad, especialmente en relación con la población joven y las tendencias de publicación que marcan la pauta. En el caso de Ciudad Comuna las formas narrativas no se definen por la aprobación de una audiencia específica sino por el sentir de los escritores y por las estéticas que se van configurando en la relación con los procesos comunitarios. Al tratar de caracterizar los formatos utilizados por Ciudad Comuna para contar(se), se encuentra que si bien es posible encasillar los textos desde las lógicas narrativas del periodismo clásico (información, narración, opinión), el colectivo no asume posturas rigurosas frente a estos géneros y, por el contrario, hay hibridaciones e, incluso, nuevas formas de nombrar ciertos formatos. Así, por ejemplo, un texto de orden preponderantemente informativo puede tener un cierre más de corte editorial; o lo que es entendido como documental, que para el caso es nombrado *documental social participativo*, en realidad es una pieza de tipo argumental desde donde se construye toda una puesta en escena con la



comunidad para que “actúe” su propia realidad (como sucede con el documental Agua-Cero<sup>18</sup>). Cabe mencionar que es justamente desde lo audiovisual que con mayor decisión el colectivo ha explorado expresiones de corte literario (en los textos revisados en la página web no figuran formatos de relatos figurados como la poesía o el cuento).

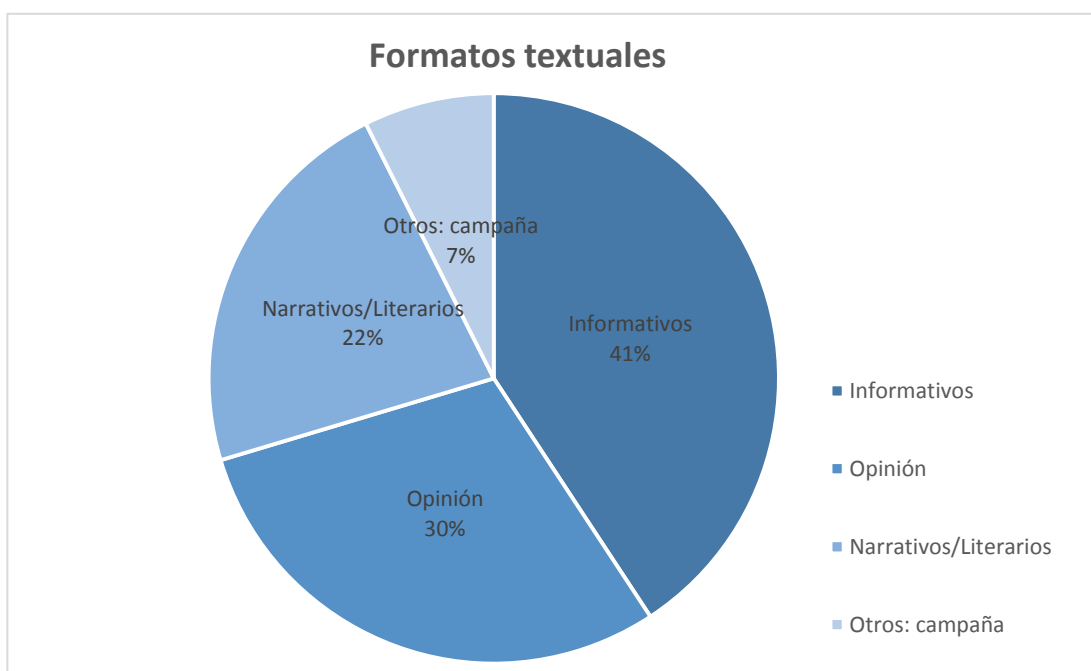


Figura 8: Formatos de los textos caracterizados

Desde el punto de vista de los formatos, es decir, las formas narrativas de abordar la información, éstas reflejan cómo el quehacer del colectivo trasciende la “comodidad” que supone ser únicamente crítico desde la práctica de la producción textual ya que, al involucrarse de manera activa en los asuntos del territorio y de la ciudad, las posturas críticas que muestran los textos encarnan a su vez propuestas y posibles soluciones desde la práctica.

En ese ejercicio narrativo aparecen las voces directas de líderes y personas de la comunidad, pero también se da cuenta de la gran variedad de actores con los que

<sup>18</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=Rfh5TKlp8sA>

interactúa Ciudad Comuna (universidades, corporaciones, entidades públicas, grupos de activistas, entre otras). Se destaca particularmente la intención de darle la voz a una parte de la población que poco o nada llega a decir en este tipo de escenarios: los niños. En el caso de Ciudad Comuna, las narraciones, ideas y formas de ver el mundo por parte de los niños de la comuna aparecen reiteradamente en todos los formatos (audio, video, texto y fotografía).

Así mismo, las intencionalidades de los textos son bastante diversas. Se encontraron propósitos de denuncia, crítica, invitaciones a participar en actividades, intercambio cultural, reflexiones políticas, divulgación de conocimientos, visibilización de las bondades de los proyectos desarrollados por el colectivo, y gestión de recursos (como en el caso de campaña para recibir donaciones de cámaras).

Las temáticas más recurrentes son la memoria histórica de los territorios, la apropiación social de medios, la defensa de derechos (diversidades sexuales, vida digna, acceso a servicios públicos) y las participaciones del colectivo en escenarios de ciudad. Es menester destacar que aunque los temas tienen un énfasis sobre la realidad más inmediata, es decir, la de la comuna 8, el colectivo se ocupa de asuntos de ciudad e incluso de temas que tienen que ver con realidades internacionales y que han podido tener eco gracias a la colaboración de los voluntarios extranjeros que han llegado a hacer parte del equipo (véanse como ejemplos los textos A qué suena Francia<sup>19</sup> y El derecho a la ciudad<sup>20</sup>) y que son quienes facilitan el tejer conexiones y paralelos con las realidades de otros lugares del mundo.

---

<sup>19</sup> <https://soundcloud.com/ciudadcomuna/a-que-suena-francia-5-21-sept>

<sup>20</sup> [http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/el-derecho-a-la-ciudad.html?category\\_id=28](http://ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/el-derecho-a-la-ciudad.html?category_id=28)

#### 5.2.2.1.4 Sitios de despliegue

La *convergencia* es un concepto clave para entender las dinámicas de publicación de textos digitales en Ciudad Comuna. Así lo expresa PG:

*“Sí, digamos que hay unos criterios, por lo que nosotros como Ciudad Comuna entendemos o lo que nos permiten estos tipos de medios. Entonces, por ejemplo, hemos visto que en el Facebook nos siguen muchos jóvenes y muchas organizaciones sociales, entonces, ahí sí vamos publicando lo que estamos haciendo constantemente. Entonces, como desde la inmediatez. Lo mismo el Twitter. Vamos publicando lo que estamos haciendo, en qué estamos trabajando, como cosas más así de cotidianidad. Y el portal sí nos sirve como para publicar material más pedagógico, más reflexivo, eventos en los que vayamos a estar. Los videos no los colgamos directamente desde la página sino que los enlazamos a Youtube”.*  
(Entrevista PG)

Dado que en sus orígenes el colectivo únicamente producía materiales en soporte de papel, su incursión en los medios digitales ha obligado a sus miembros a reescribir y rediseñar cierto tipo de contenidos (aunque siguen identificándolo como un reto). Desde el periódico pocas veces se extraen textos para el portal, pero en las ocasiones en las que ha sucedido han recurrido al autor original del texto con solicitudes expresas de ajustes a la extensión. Así mismo, los programas que se realizan para la emisora virtual (también asociada a la página mediante la plataforma de SoundCloud) se han ido rediseñando y ajustando a formatos más breves para lograr una mayor fragmentación de entregas. Aunque éstas parezcan condiciones obvias, en el caso de Ciudad Comuna se han derivado del ensayo y la reflexión propia, convirtiendo ese “aprender haciendo” en la base para guiar decisiones de orden estético y narrativo.

De otro lado, la dicotomía entre lo local y lo global ha sido la esencia de la experimentación de convergencias de medios para Ciudad Comuna. De este modo lo explica PG:

*“Porque, digamos que empezamos a hacer una reflexión el año pasado y veíamos que nosotros somos un colectivo de comunicación que está constantemente produciendo contenido que fácilmente se puede publicar en un sitio web y a veces se queda por ahí albergado y veíamos la necesidad y la oportunidad, sobre todo de estas plataformas virtuales, como de empezar a hacer una discusión mucho más*

*abierta y mucho más masiva, aunque nuestro objetivo no sea ese. Pero había contenidos que nosotros decíamos: “Qué rico que los puedan conocer otras personas”, porque a veces el colectivo ComunAudiovisual produce un video, un documental o un cortometraje y se queda siempre la muestra comunitaria en el territorio y entonces, a veces no salíamos de lo local”. (Entrevista PG)*

Permanecer en el escenario local y a la vez proyectarse en espacios globales ha conllevado que medios que nacieron en lo físico traten de migrar a lo digital (caso periódico Visión 8) y que medios que nacieron en lo digital estén buscando tener mayor repercusión en escenarios fuera de internet, como es el caso de la emisora virtual Voces de la 8. YG expresa al respecto:

*“Sí, en este momento es un vacío que yo tengo. Y que me estoy pensando cómo voy a abordarlo porque yo quisiera que por ejemplo un Oscar, que es un líder del asentamiento de El Faro, supiera que estaba incluido y que es el protagonista de uno de los contenidos. Él no tiene ni idea. Porque como yo lo transmito es por acá. Pero bueno, yo me estoy pensando en la manera como se lo voy a hacer llegar, un DVD, una multimedia... Aunque nosotros sí hacemos eso (...) pero es al final del año, y quisiera que eso fuera periódico. O que de pronto se escucharan en las partes donde ellos tienen más acceso, no sé, en las juntas de acción comunal, en los telecentros, en la iglesia, no sé, yo todavía me estoy craneando eso”. (Entrevista YG)*

Desplegar contenidos en un entorno hipertextual, apoyados no solo en recursos multimediales sino en plataformas que por sí mismas presentan objetivos específicos, ha presentado para los miembros de Ciudad Comuna desarrollar un complejo intercambio simbólico que les demanda definir sentidos colectivos para sus prácticas de escritura digital a la vez que nuevas sensibilidades narrativas enfocadas desde este espacio. De ahí que, como se evidencia en el siguiente gráfico, los contenidos que aparecen en la sección de noticias no sean contenidos que sean desplegados en todos los medios y soportes que han establecido en su entorno web.

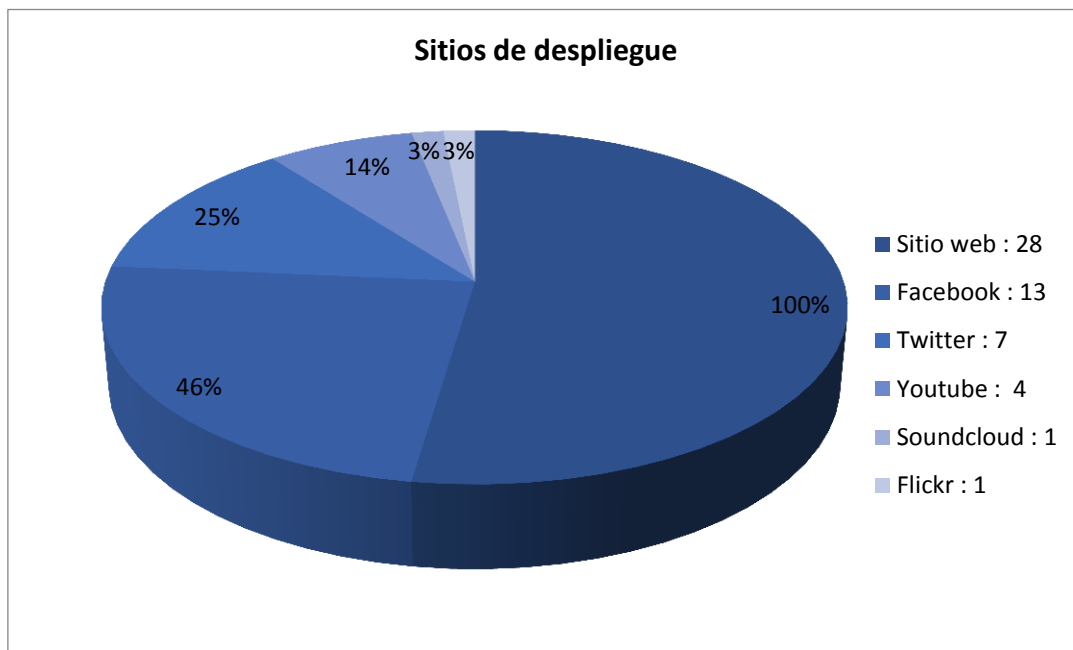


Figura 9: Sitios de despliegue de los textos caracterizados

### 5.2.2.2 El sentido político de los textos en el marco de lo digital

Se entiende aquí por sentido el enmarañado conjunto de creencias e ideas que orientan las acciones de los sujetos (González & Sánchez, 2010) y en virtud de las cuales, para el caso de lo político, se establecen sus relaciones de comunicación en el espacio de lo público.

La construcción de una postura ideológica entre los miembros del colectivo está asociada a las lecturas y reflexiones que cada uno de sus miembros genera en relación con diferentes situaciones que les rodean y que, para el caso en estudio, muestran una constante en la forma de entender el sistema económico y social. Los entrevistados profundizaron en la idea de que, primero, no están adscritos a ninguna corriente política particular y, segundo, no creen en la existencia de un sistema democrático; en su lugar piensan que hay un modelo económico que de forma intencionada reproduce los círculos de pobreza y violencia; un modelo que además pretende acallar, mediante diferentes mecanismos, las voces que intentan señalar sus perversiones, y en el marco del cual las instituciones públicas terminan siendo objeto de desconfianza y, en algunos casos, de oposición. En este sentido, LA asevera:



*“Yo creo que las personas no nacemos en los lugares que estamos por simple designio del destino. Yo creo que finalmente hay unos sistemas que desencadenan que ciertas familias terminen siendo desplazadas, hay ciertos dispositivos de poder que generan un grupo de obreros, o que ciertas formas significadas en la gente generen procesos de exclusión y subyugación. Y eso, digamos, pareciera que todos habitamos la vida sin ser muy conscientes de ese asunto”. (Entrevista LA)*

Los dispositivos de poder con que cuenta el colectivo son justamente los textos y lo que se deriva de su producción, debido a que estos giran en torno a la memoria del territorio y la defensa de derechos mediante el fomento de espacios para la participación. Así, los textos cumplen una función pedagógico-política que contribuye a la formación ciudadana desde la concientización sobre la realidad. El siguiente testimonio es claro ejemplo de esta función:

*“Incluso, muchas personas que están en este momento allá no saben que están siendo vulneradas en algún derecho, específicamente. No saben, incluso, que son víctimas, no saben que son desplazados, y de una u otra forma se ven reflejados en ese tipo de publicaciones”. (Entrevista CL)*

Ciudad Comuna reconoce en las tecnologías y en la publicación para medios digitales una oportunidad para “reconquistar” espacios que ya están conquistados por miradas institucionalizadas. Este propósito se realiza cuando, por ejemplo, logran que se produzcan en un año 50.000 visitas a su portal web, de las cuales más de la mitad son de lugares distintos a Medellín. Este espacio se constituye en un escenario de tensión frente a los discursos sobre el modelo de desarrollo, lo cual permite conectar a los lectores con otra narrativa sobre el mismo territorio, una que intenta mostrar la cara excluyente de la innovación urbanística y que pone de manifiesto situaciones invisibilizadas en otros medios, como la violencia crónica, el desplazamiento forzado, la vulneración de los derechos de la mujer y la población sexualmente diversa o *“problemas tan graves como la falta de agua potable a 20 minutos del centro, que afecta a 13.000 personas”* (Entrevista LA). La escritura en una versión digital les ha permitido confrontar a otros ciudadanos “conquistados”, tanto de la comuna como de la ciudad y el mundo, invitándoles a revisar sus posturas con respecto a estas problemáticas.

Su crítica e inconformidad les conlleva reflexiones respecto al deber ser de la ciudadanía, de tal suerte que las posturas ideológicas del grupo van en procura de la transformación de la realidad, y es a partir de ellas que se van configurando los diferentes propósitos de los textos producidos al interior del colectivo. El siguiente mapa da cuenta del entramado de relaciones existentes entre ideología y propósitos de los contenidos.

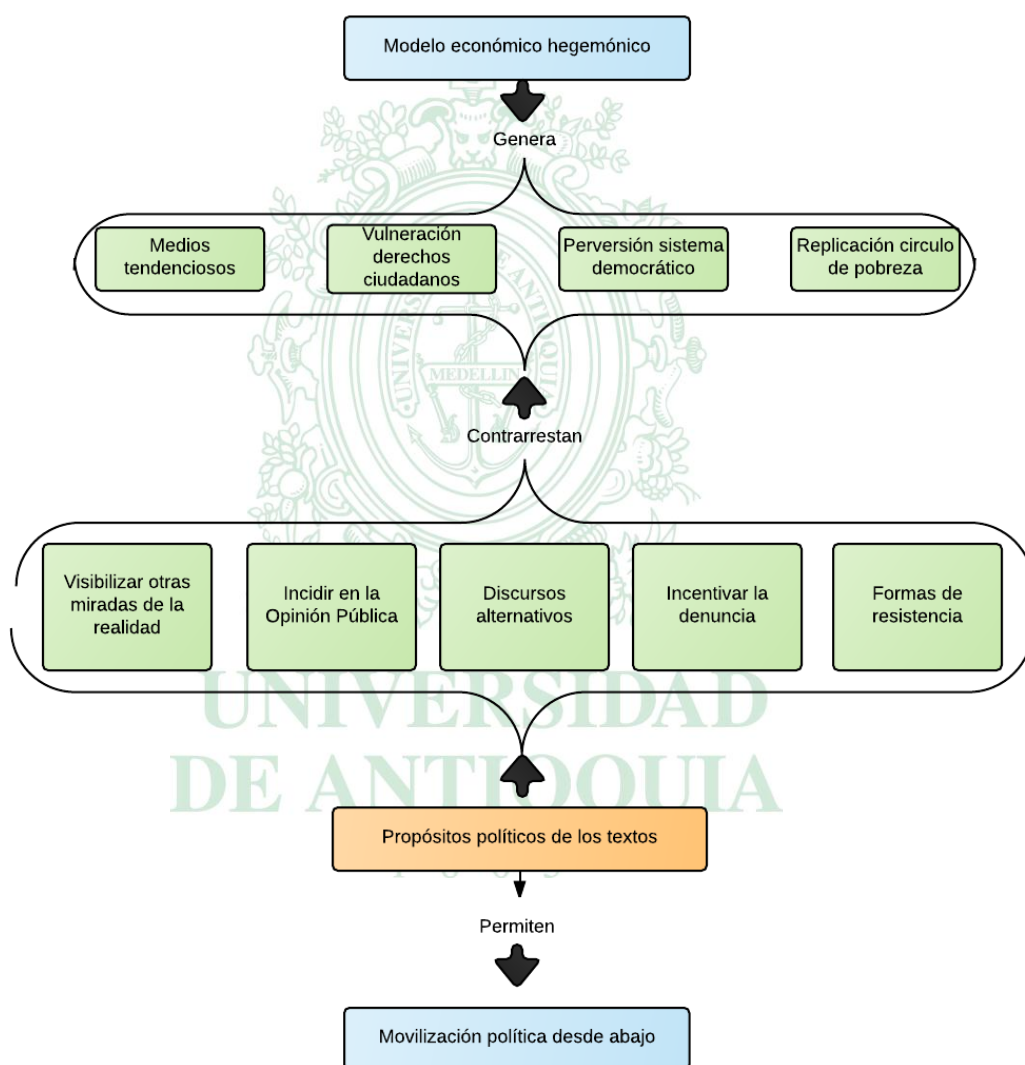


Figura 10: Gráfico Propósitos políticos de los textos caracterizados

En el gráfico es posible identificar que a partir de las posturas ideológicas de crítica a las instituciones y a mecanismos de funcionamiento de la democracia surgen cinco propósitos de los textos. Es así como, por ejemplo, a partir de la crítica a lo tendencioso de los medios de comunicación tradicionales, los textos del colectivo se proponen la vinculación de múltiples contenidos provenientes, incluso, de otras fuentes de información, de manera que cualquier situación que se analiza tenga múltiples perspectivas. En relación con la crítica a la hegemonía impuesta por los diferentes dispositivos sociales de poder, los textos generados por el colectivo se proponen visibilizar el contraste de discursos e incidir en la opinión pública. En cuanto a la crítica generada por los procesos de vulneración de derechos a los ciudadanos, la producción de textos por parte del colectivo procura incentivar la denuncia y consolidar nuevas formas de resistencia. En concreto, estos propósitos develan la intencionalidad política de los textos generados, la cual está centrada en el cuestionamiento y disidencia ante ciertos órdenes sociales.

### 5.2.2.3 ¿Qué retos le plantea la escritura digital a Ciudad Comuna?

Al triangular las reflexiones que los miembros de Ciudad Comuna realizan en torno a la escritura digital, así como los hallazgos derivados de la caracterización de textos observados se encuentra que los textos digitales presentan fortalezas y potencialidades con respecto a los impresos; no obstante, por las condiciones del contexto, también se evidencian limitaciones y retos que el colectivo debe asumir para que la producción de textos digitales favorezcan en mayor medida el ejercicio de la ciudadanía. A continuación se presentan los resultados en las tres líneas mencionadas.

#### **Fortalezas y potencialidades**

- ✓ *Multiplicidad de lenguajes narrativos y convergencia de elementos multimedia.*
- ✓ *Ampliación de las opciones de producción textual según las habilidades particulares de los participantes.*

- ✓ *Economía del tiempo: el sitio web como eje para el manejo estratégico de las redes sociales (enlazar desde un mismo sitio, configurar una misma publicación para varias redes).*
- ✓ *Interacción con lectores, intercambio de preguntas e intereses.*
- ✓ *Los hipervínculos como posibilidad de expansión de la información.*
- ✓ *Ampliación de la circulación de los textos más allá de lo local.*
- ✓ *Construcción de redes y alianzas teniendo como base los intercambios en la red (prácticas universitarias, invitaciones, propuestas, visitas, trabajos académicos).*
- ✓ *Posibilidad de volver de manera ágil sobre publicaciones anteriores para recuperar referentes, enriquecer un texto o conectar pasado y presente.*
- ✓ *Construcción de un repositorio multimedial de memoria histórica y cultural de la comuna.*
- ✓ *Posicionamiento del colectivo como actor político válido en el escenario local gracias a la trayectoria evidenciada en los espacios digitales.*
- ✓ *Potenciación del alcance de las acciones directas en el territorio como resultados de los efectos generados en la opinión pública a través de los medios digitales.*
- ✓ *Gestión de recursos físicos (como en el caso de campaña de donación de cámaras) e inmateriales (como traducción de la página al idioma inglés) a través del portal web.*
- ✓ *Desarrollo de proyectos en formatos de texto novedosos. En este punto se destaca el proyecto de cartografías, que es explicado por LJ de esta manera:*  
 “(...) va a ser también un tema de convergencia mediática, porque tenemos como reseñas barriales escritas, que ya hay unas muy puliditas, con cifras, con datos históricos, con línea de tiempo, varias cosas que logramos armar ahí, relatos de memoria de la gente en video y en audio, archivo fotográfico y unos ejercicios de georeferenciación, que es mostrar lugares importantes del mapa del territorio, cómo es la dimensión del territorio, entendida por la gente, las delimitaciones”.  
 (Entrevista LJ)

## Limitaciones

- ✓ *La aparición de un “diálogo de sordos” por cuenta del bajo nivel de alfabetización digital y las escasas posibilidades de acceso a la web para gran parte de la población de la comuna. PG lo ejemplifica así:*  
*“Pero incluso, nos pasó hace poquito, que hicimos un relatito de un niño de La Sierra, lo montamos en internet, en Youtube. Lo publicamos y toda la gente súper contenta y nos escribieron. Pero este niño no tiene Facebook, entonces: “llamemos a la mamá y le decimos que nos busque en Youtube y que haga esto y esto”, y no nos entendía la mamá del niño”. (Entrevista PG)*
- ✓ *Bajo nivel de conocimientos previos sobre los metalenguajes de la red (como el uso de descriptores y etiquetas).*
- ✓ *Existencia de una falsa idea democratización: el sostenimiento del espacio implica costos no solo desde lo técnico (administración de la página) sino en relación con los procesos que dan lugar a los contenidos, según lo dicho por LA:*  
*“El problema no es subir contenidos, estamos inundados, sino qué tipo de contenidos, y eso es lo que cuesta” (Entrevista LA).*

## Retos:

- ✓ *Fortalecer los procesos de alfabetización digital en las comunidades en las que trabajan.*
- ✓ *Responder a los compromisos que implica tener diversos espacios digitales de interacción. En este sentido, LJ advierte:*  
*“Usted creó el Facebook de la organización y se condenó, porque por ahí empieza a filtrar información, que ya hay más de mil seguidores, que entonces, ya escriben mensajes, y ya es una condena que después que se decide ya no hay marcha atrás. Pues, uno a nivel personal puede estar mamado de la vida y ya “Ay, voy a cerrar el puto Facebook”, pero ya en un nivel organizacional es otro cuento, porque ya si se está asumiendo responsablemente, es la representación colectiva o es la visión del colectivo”. (Entrevista LJ)*
- ✓ *Diseñar estrategias creativas para hacer confluir los recursos físicos y digitales de cara a las necesidades de la comunidad.*
- ✓ *Atender a las innovaciones y tendencias de la comunicación digital. YG y LA opinan al respecto:*



- *“Por ejemplo a mí no me chocaría explorar aplicaciones, una aplicación en la que tú, con tu cel, me escuches a mí. Que no solo tengas que ir a la página para escuchar Voces de la 8. Hay que estar en las plataformas más influyentes en el momento, o sea, yo creo que los contenidos digitales tienen los plus en esos aspectos”. (Entrevista YG)*
- *“Por ejemplo qué chévere poder hacer en algún momento un encuentro nacional, llamémoslo digital, de movimientos sociales, y que sea una exposición durante un mes, y que estén conectados en la pantalla, por ejemplo, de un museo, durante un mes en debates, uno por semana, frente a desarrollo territorial, participación política, y que se conecten todas las experiencias y que la gente pueda estar como en el centro y ver todas las experiencias y que no sea muy costoso”. (Entrevista LA)*

✓ *Establecer criterios de migración de los textos impresos a los espacios digitales.*

✓ *Establecer criterios de publicación para la web. Sobre esto LJ aclara:*

*“El otro aprendizaje que creo que también es importante, es el de aprender a delimitar en vez de ampliar. Ciudad Comuna maneja muchos temas, pero tiene un campo de trabajo muy específico, entonces aprender que no todo cabe, que no todo es publicable, y que no es para todo tipo de comentario, y que no es para todo tipo de posteo”. (Entrevista LJ)*

✓ *Habilitar herramientas para que otras personas puedan participar en los textos ya publicados ajustándolos o complementándolos. LJ añade:*

*“Y la idea es no subir esos materiales como archivos terminados, sino más bien concebirlos como archivo abierto, o sea, buscar la forma de que otros actores que conozcan ese trabajo puedan agregarle cosas. (...) La idea es que a través de la página la gente pueda aportar, obviamente eso llega a un filtro previo, donde se revisa, se ordena y luego ya con los chicos del sitio se va actualizando, pero la idea es que por lo menos la página permita ese diálogo con la gente que quiera aportar”. (Entrevista LJ)*

### 5.2.3 Construir y reconstruir la ciudadanía

La comprensión de las prácticas de cultura escrita como vehículo para el ejercicio de la ciudadanía en escenarios de resistencia social pone en tensión la noción del concepto de ciudadanía, dando lugar a preguntas asociadas a su misma definición: ¿Cómo se realiza el ideal democrático en el ejercicio de la ciudadanía?

¿Es en últimas una virtud cívica según la cual se le debe respeto a la autoridad del Estado o una virtud crítica para perseguir cambios respecto del orden establecido?  
 ¿Cómo pueden compartir los ciudadanos la soberanía política con los grandes actores del poder público?

Parece haber un conflicto entre la idea de una ciudadanía coherente con las formas democráticas del Estado y la de una ciudadanía crítica. Ser crítico supone dar lugar al escepticismo frente a ciertas formas de poder, y demanda una capacidad para tomar distancia de los relatos institucionales y de las formas tradicionales de la vida cultural en la que cada sujeto está inserto, en procura de construir otras que le puedan resultar más convenientes o más acordes con la construcción de una mejor sociedad. Al respecto Gutmann (como se citó en Kymlicka & Norman, 1997) explica que educar para una ciudadanía democrática obliga a brindar a los jóvenes habilidades intelectuales para que evalúen formas de vida diferentes de la de sus padres, y agrega que la gente que actúa solo desde el hábito y la obediencia no contribuye para que la sociedad cuente con ciudadanos soberanos.

En el imaginario de los miembros de Ciudad Comuna se encontraron dos maneras de entender la ciudadanía: de un lado, hay un discurso que desarrolla una valoración negativa del término y lo describe como una categoría engañosa por cuanto suele ser utilizada para la manipulación y la sumisión, una noción que poco aporta a la realidad en la medida en que no incentiva la reflexión y la crítica sino que por el contrario, promueve el control de los sujetos a partir del "buen comportamiento". LJ lo explica de este modo:

*“Un ejemplo muy concreto de eso es yo creo que lo que pasó en Bogotá, cuando el alcalde era Mockus, por ejemplo. Que el hombre con las campañas súper creativas y que la pedagogía del ciudadano pero realmente lo que generó fue una política para ser buenos sumisos de manera divertida”. (Entrevista LJ)*

Por su parte, LA propone la siguiente reflexión:

*“Yo lo primero que hago es distanciarme de ese concepto de ciudadanía constitucional. Creo que el ciudadano que nosotros tenemos actualmente es el*

*ciudadano neoliberal francés, y desde lo político en esencia es eso. Y que es estructurado y que a su vez es cooptado y que depende de estructuras para poder materializar ese escenario para la ciudadanía y que responde a unas formas de democracia preestablecidas o a unos mecanismos de participación que le preceden". (Entrevista LA)*

De otro lado, emergieron construcciones más propositivas que, empero, dan cuenta de una noción de ciudadanía desde la experiencia personal, de un deber ser, no como un ejercicio normado ni como un estatus asignado sino como algo que se construye a partir de la participación en la vida común. Esto permite introducir un segundo elemento importante: la ciudadanía implica “hacer parte de” y, en tal sentido, tener la oportunidad de construir y plantear posturas propias respecto a situaciones de interés para una comunidad. En este sentido, la noción de participación también parece distanciarse de la concepción tradicional que la circunscribe a ciertos mecanismos de la democracia, como se evidencia en lo expresado por LJ:

*“Lo que pasa es que desde el lugar en el que yo lo he visto, he construido el concepto de empoderamiento. Por lo general está asociado a procesos de resistencia y de desobediencia civil. Mientras, que la reflexión y la invitación a la ciudadanía siempre ha estado más sintonizado a “participemos, empoderémonos, pero desde el orden establecido”. Es más o menos las confrontaciones que uno tiene cuando en conversaciones típicas, y es común estos días, que la gente le pregunta a uno por quién va a votar y yo les digo: “No, yo no voto””. (Entrevista LJ)*

Así, pues, la participación es entendida como empoderamiento, capacidad de acción y transformación. CL lo expone de la siguiente forma:

*“La verdad a mí me aburre el término, yo he creído más en la palabra empoderamiento más que en ciudadanía, pues debe ser porque mi formación política ha sido más anárquica o sistemas alternativos, o formas contraculturales de entender la democracia, y todo ese rollo”. (Entrevista CL)*

Incluso, los entrevistados destacan que la ciudadanía como proceso implica un compromiso de militancia, no con un partido sino con una causa social determinada. MD lo explica así:

*“Es ser activo, militante, con compromiso con su comunidad. Esa responsabilidad de informarse sobre lo que pasa en la comunidad y a partir de eso asumir alguna postura sobre lo que pasa y movilizarse con eso. En Francia sobre todo es muy común que a veces el único mecanismo que tienes para ejercer la ciudadanía es el voto. Hay mucha pérdida del sentido de lo que es ser ciudadano”. (Entrevista MD)*

Ambas lecturas sobre ciudadanía confluyen en la idea de que ser ciudadano implica unas responsabilidades. La participación desde el empoderamiento va dando paso, paulatinamente, a la adquisición de unas responsabilidades frente al tejido social, convirtiendo la ciudadanía en un concepto que pasa de lo personal a lo social-comunitario, puesto que destacan la posibilidad de organización como aspecto clave para ejercerla, es decir, se participa con otros, se adquieren responsabilidades con la comunidad y se ejerce una ciudadanía empoderada en beneficio de una colectividad específica, tal como lo expresa CL:

*“Yo creo que el sujeto se convierte de un sujeto pasivo a un sujeto activo y emancipado cuando participa de una forma política dentro de su comuna, puede ser en escenarios micro. Por ejemplo, incentivar a los de la cuadra a que organicen la cuadra y arreglen el jardín, etc. Cosas mínimas, así, o cosas macro, por ejemplo, movilizaciones sociales que traten de reivindicar un derecho, como el agua, el territorio”. (Entrevista CL)*

Desde esta lógica cobra relevancia la idea de territorio como un aspecto determinante de la ciudadanía, pues se comprende como un ejercicio asociado a las particularidades del espacio que se habita, a una conciencia crítica localizada; así, no es posible generalizar su ejercicio ya que debe estar vinculada al contexto, partir de realidades concretas, de cotidianidades, de puestas en práctica de conocimientos y experiencias, de relatos propios de subjetividades, de memorias. Pero se trata de acciones que, a su vez, aún ancladas en un escenario local, desencadenan dispositivos de conexión con las experiencia de lugares con distancia geográfica. En este sentido, lo local no representa una condición de aislamiento y de impotencia respecto de procesos políticos macro, sino que es precisamente la virtud que permite establecer otros tipos de relaciones y llenar de sentido y fuerza la movilización para que, en determinadas circunstancias, logre ser un nodo de integración con otras ciudadanía,



lo cual encuentra en el mundo de lo digital interesantes oportunidades para materializarse. La idea de LA apunta hacia esa línea:

*“Por ejemplo los actos de resistencia que pueden estar desarrollando en este momento los migrantes a Europa, que huyen de un conflicto, tendrán escenarios de encuentro en los que posiblemente están presentándose en la Franja de Gaza o en Centroamérica con las guerrillas, o los que se puede dar en Estados Unidos con la gente que renuncia a la ciudadanía por el simple hecho de pertenecer a un Estado”.*  
(Entrevista LA)

En el contexto de Ciudad Comuna fue determinante revisar las mediaciones que se producen entre su comprensión del ejercicio de la ciudadanía y sus prácticas de cultura escrita con tecnologías digitales, con el fin de identificar las potencialidades que puede presentar para procesos educativos la inserción de dichas tecnologías, partiendo de la hipótesis de que la escritura digital enriquece la experiencia de escritura en papel. A continuación se presenta el análisis de los hallazgos en esta dirección.

### **5.2.3.1 De cómo se modifican las identidades a partir de la cultura escrita**

El lenguaje es el vehículo a través del cual se configura la identidad (uno de los elementos constitutivos de la noción de ciudadanía que se ha adoptado en la investigación y que se complementa con los elementos de participación y de posesión de derechos y responsabilidades). En su acepción más básica, la identidad hace referencia al “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás” (RAE, 2016). Para Bruner (2003), al ordenar nuestros pensamientos en relatos “lo que intentamos corroborar no es simplemente quiénes y qué somos, sino quiénes y qué podríamos haber sido, dados los lazos que la memoria y la cultura nos imponen” (p. 31).

En la experiencia de Ciudad Comuna se advirtió que el uso de diferentes modos de representación orales y escritos tiene efectos en dos planos relacionados



con el ejercicio de la ciudadanía: de un lado la identidad individual y, de otro, la identidad colectiva. A continuación se describe cada caso.

### 5.2.3.1.1 Transformaciones identitarias en el plano individual

La anécdota sobre S, una mujer con un bajo nivel de apropiación del código alfabético y ninguna apropiación de herramientas digitales de escritura sirve para comprender de qué manera las prácticas de cultura escrita suponen para sus participantes situaciones o puntos de quiebre que desatan transformaciones en su identidad como sujetos. A continuación se presenta el relato de LA, quien compartió la anécdota:

*“S desarrolla una acción de apropiación desde lo empírico y lo espontáneo y la anécdota es muy bella porque nosotros estábamos cubriendo un encuentro de desplazados en la escuela Santo Domingo y S llegó con una libretica a la reunión y había un montón de mujeres desplazadas, adultas, como con tres o cuatro niños, empantanadas, y a S se le ocurre preguntar: “con qué soñarán estas mujeres”, y nosotros pues como... sí, importante, pero pues, no sé... Y S coge su libreta y va y le pregunta a todas estas mujeres con qué sueñan. Y quince días después aparece en el comité de contenidos y dice “yo no soy periodista, yo no sé escribir bien, yo no sé si lo que hice está bien pero quiero publicar un artículo sobre con qué sueñan las mujeres de la ocho, pero no con qué sueña la líder que sabe, no. La mujer que tiene cuatro hijos, que está en la casa...”. Y básicamente me siento a trabajar con ella, dos o tres días, y a tratar de descifrar los jeroglíficos, a construir un poco los textos. Se sentó muy juiciosa, muy paciente. Y terminamos haciendo un artículo que se llama Los sueños de las Mujeres de la 8. Y el texto terminó siendo publicado, y de ahí en adelante S sigue participando el comité de contenidos y sigue produciendo contenidos. (...) Creo que S logra reivindicar y poner en la voz de esas mujeres fenómenos tan tesos como que a estas mujeres en su vida les habían preguntado con qué soñaban. Se la habían pasado criando hijos, cargando agua y atendiendo esposos, pero nunca nadie les había preguntado con qué soñaban. Y (...) es que cuando yo verbalizo que tengo sueños, posiblemente rompo una estructura de violencia, de subyugación, de miedo. [Investigadora: O me acuerdo de mí, por lo menos de quién era yo, qué quería, qué quiero] Exacto, sin ser muy ambiciosos me acuerdo de mí. Aunque qué triste que mucho de esos sueños ya eran depositados en un tercero. No faltó la que dijo yo sueño con terminar el colegio, y uno dice, bueno, ahí hay un elemento que yo creo que desencadena cosas, y eso tiene que ver justamente con el ejercicio de comunicación”. (Entrevista LA)*

En la anécdota sobre S aparece la producción textual desde su dimensión comunicativa y dialógica. A partir de un acto retórico entran en juego los

pensamientos, valores, creencias y anhelos de una comunidad de mujeres; pero una, en particular (S), encuentra en el texto una estrategia para reflexionar sobre el lugar que le ha correspondido en razón de su género en un país donde se le han negado derechos a las mujeres y las han puesto en el corazón del conflicto armado. Al rastrear el texto en su versión final fue posible evidenciar cómo S se reconoce, en su condición de mujer, como sujeto de derechos y como víctima del conflicto, conclusión a la que llega a partir de un ejercicio en el que tiene en cuenta las visiones de otras mujeres que comparten su contexto social. El escrito le posibilita mirarse desde afuera, pero a su vez, el texto como artefacto le da la posibilidad de agenciar su pensamiento político y ponerlo en diálogo con otros actores. La publicación original<sup>21</sup> cuenta el proceso de construcción del texto, deja la voz original de cada una de las mujeres que participó y propone unas conclusiones, a modo de cierre, que se detallan en el siguiente fragmento de la publicación “Con qué sueñan las mujeres de la 8”:

La mayoría de las mujeres de la comuna 8 tienen el mismo sueño: casa propia y digna, es decir, sueñan con lo que de facto es un derecho. También hay una mujer madre de 11 hijos con una gran necesidad, porque sostener todos esos retoños no es fácil, y menos sin la ayuda de su hijo mayor, pues, como dice ella, se lo mataron. Otras mujeres sueñan con negocio propio, una de ellas con un taller de confecciones, esto es, sueñan con ser autónomas e independientes laboralmente.

Leyendo a solas estos sueños me hago las siguientes reflexiones: ¿será que en un país tan rico como Colombia y una ciudad como Medellín; donde se gestionan tantos recursos y hay tantísimo dinero para invertir en armamento, en una guerra donde las mujeres aportamos la materia prima, nuestras vidas y la de nuestros hijos e hijas; éstas y otras muchísimas mujeres no tienen derecho a que se les reconozca una casa digna desde donde puedan generar sustento para ellas, sus hijos e hijas, o un negocio, ya que el trabajo es otro derecho humano?

Quiero preguntarle a los gobernantes, a todas las y los actores de las guerras, si alguna vez se han cuestionado ¿cuánto necesita una mujer para parir un hijo o una hija?, ¿cuánto es el sufrimiento para sostenerle con alimentación, estudio, vestuario, salud, etc.? Para que luego de dar todas esas luchas se los maten, y lo peor es que ni así tienen derecho a una casa digna o a un negocio digno, sin que tengan que trabajar para enriquecer las guerras. Ellas que solo trabajan para sí y sus familias, hijas e hijos.

Yo, la autora de este artículo, también soy una víctima de estas absurdas guerras, ya que me mataron un hijo que apenas empezaba a florecer, y lo más triste es que ni siquiera estaba en ningún problema social, ni siquiera vivía aquí, y no solo eso, también mi único sobrino, que después de haber regalado dos años en el servicio militar, cayó bajo el exterminio de las balas asesinas y no se sabe por qué. Esta es la hora en que no hemos gestionado una posible indemnización por la Ley de Víctimas, pues el Ejército Nacional no nos dio respuesta positiva cuando empezamos a gestionar una reparación sobre la cual él tenía derecho. Pero si cuando aún vivía no solucionaron nada, ahora después de muerto menos. Las mujeres somos las principales víctimas de las guerras. **18**

Figura 11: Fragmento publicación impresa “Con qué sueñan las mujeres de la 8”.

<sup>21</sup> Véase edición 45 del periódico *Visión 8*, páginas 4 y 5, año 2012, en: [https://issuu.com/ciudadcomuna/docs/edicio\\_n45\\_visio\\_n8\\_optimizado](https://issuu.com/ciudadcomuna/docs/edicio_n45_visio_n8_optimizado)

La identidad también se moldea a partir del reconocimiento que de ésta hacen los otros. En el ejemplo citado, la intención autónoma de S de preguntarse por la diversidad de ideas que podría encontrar en torno a los sueños en las mujeres asistentes a la reunión encuentra en Ciudad Comuna un espacio favorable para reelaborar su subjetividad desde la escritura, esto es, resituarse en el contexto, pasar de la resignación a la exigibilidad de derechos y, a la vez, ponerlo en común con una voz propia, situación ampliamente valorada desde los principios de la comunicación para el cambio social (Gumucio, 2011).

Lo que se puede concluir es que el texto, como artefacto, al reflejar la propia realidad, demuestra propiedades para facilitar la redefinición de identidades no solo desde la práctica de la escritura sino también desde la lectura, especialmente si ésta se da en contextos de socialización comunitarios. LA menciona el caso de una publicación realizada en un portal web diferente al de Ciudad Comuna, la cual, por el alcance que le dio su carácter digital, permitió lecturas y reflexiones particulares:

*“Cuando yo invito a Patricia Nieto hace un año a que escribiera un artículo sobre la carencia del agua en el barrio El Pacífico, ella va, lo escribe y lo publica en Las dos orillas [Portal web] y luego yo lo llevo a la comunidad y lo leo, la gente dice: ay marica, sí, es que no es el chorro de agua pa` mi casa, es el derecho al agua. Eso es diferente. Y ese tipo de vainas”. (Entrevista LA)*

Frente a este tipo de escenarios los artefactos digitales también entran a cumplir un rol importante. Ciudad Comuna ha venido explorando el uso de dispositivos como la cámara fotográfica digital con niños y jóvenes, la cual funge como medio de construcción de relatos que también cumple una función espejo al posibilitar la reproducción de la imagen real del contexto. La experimentación con cámaras digitales en proyectos como Revelando Barrios<sup>22</sup> ha demostrado ser para Ciudad Comuna una gran aliada en su intención de producir un relato distinto de los territorios desde la mirada sensible de los jóvenes y niños, con el fin de que se

<sup>22</sup> Revelando Barrios busca reflexiones y definiciones de los jóvenes y niños para acompañar los resultados del registro fotográfico para las exhibiciones directas en la comunidad, y la versión impresa y digital. Al respecto, véase Libro de memorias del proceso Semillero Itinerante de Fotografía Social: Revelando Barrios en: [https://issuu.com/ciudadcomuna/docs/revelando\\_barrios\\_04-02-15](https://issuu.com/ciudadcomuna/docs/revelando_barrios_04-02-15)



asuman como sujetos transformadores de los discursos de la guerra y la estigmatización, y que expresen y compartan sus visiones sobre las realidades barriales: “Las familias y la comunidad en general valoran y descubren el barrio desde otra perspectiva, promoviendo la identidad y la construcción del afecto con el territorio” (Ciudad Comuna, 2015, p. 7).



Figura 12: Fragmentos publicación digital Proyecto Revelando Barrios

La cámara fotográfica logra atraer a dos públicos que para el colectivo han sido de especial interés: los jóvenes, quienes no en todos los casos han tenido la oportunidad de aproximarse a la historia de luchas y resistencias en el territorio,

razón por la cual se ubican frente a él desde lógicas menos activistas; y los niños, quienes representan una de las voces menos escuchadas políticamente y que además suelen ser designados como el futuro y no como el presente de la sociedad.



Figura 13: Fragmento publicación digital Proyecto Revelando Barrios

La cámara digital posee virtudes bastante funcionales para contextos como el de Ciudad Comuna: en su utilización básica no precisa procedimientos para la obtención de una versión final de la pieza comunicativa, es decir, permite conocer resultados inmediatos; otra de sus bondades es que es un artefacto asequible; además, con la popularización y avance de la tecnología celular se han ampliado las oportunidades de contar con una siempre a la mano, facilitando lo que el colectivo denomina *apropiación social de los medios*. En la medida en que los grupos de interés del colectivo pueden acceder a más recursos digitales, tanto para producir como para consumir textos, se expanden sus posibilidades de participación y adquieren una mayor autonomía para seguir configurando su identidad.



### 5.2.3.1.2 Transformaciones identitarias en el plano colectivo

Las reflexiones anteriormente descritas sirven para explicar también las transformaciones que se dan en la identidad colectiva, en la medida en que el encuentro de miradas personales y subjetivas en espacios de socialización propicia consensos frente a lo que se es y lo que se quiere ser como colectividad. Sin embargo, se destaca que en el caso de Ciudad Comuna, frente a la elaboración de una identidad propia como proceso de comunicación comunitaria, sus actores reconocen más especialmente en los textos digitales un efecto reflejo que les lleva a la evaluación y la autocrítica. En el ámbito digital aparecen otras voces para compartir: comentarios, datos estadísticos, preguntas, reacciones y, en general, ciertos indicadores que los hacen redefinirse, examinar qué están publicando, cómo lo están haciendo o qué más pueden hacer o aprender y seguir creciendo. Así lo revela LJ:

*“Y creo que también la virtualidad le sirve mucho a Ciudad Comuna como un método de revisión de lo que se está haciendo, porque el repositorio también tiene como ese efecto de feedback; revisemos esto cómo se está haciendo los últimos meses, pillemos esto cómo salió, mirar impacto de las acciones, pero también de los contenidos. Yo creo que ahí hay otra virtud importante del proceso de comunicación que hay que incluir, pero implica también que la organización asuma otras capacidades que debe generar, por ejemplo, Ciudad Comuna necesita urgentemente experiencias de formación con gente que ya tiene esa capacidad o que tiene acumulado sobre el tema de escribir para la web, por ejemplo”. (Entrevista LJ)*

Otra característica de lo digital que contribuye a la construcción de identidad del colectivo es el hecho de que los medios digitales no demandan incurrir en gastos de publicación que pondrían al colectivo en riesgos de dependencia económica, especialmente de fuentes de financiación públicas que son las más accesibles para los medios comunitarios. Si bien el colectivo reconoce que mantener los espacios virtuales demanda unos costos fijos, éstos son mucho menores que lo que representa la publicación para medios impresos. Construir la identidad implica un ejercicio honesto y transparente de reconocimiento de la propia cosmogonía y de lo que se desea expresar, y cuando se hace referencia a colectividades que representan la voz de toda una comunidad, la independencia económica -y en consecuencia política- facilita una exploración más auténtica de la identidad.

### **5.2.3.2 Dimensión político-afectiva: motivaciones para seguir escribiendo juntos**

Sin motivación no hay acción. Y la acción es lo que posibilita ejercer la ciudadanía (Arendt, 2005). Para los miembros de Ciudad Comuna lo que los motiva a hacer parte del colectivo no tiene un único origen ni un único fin, y varía entre un sujeto y otro según su historia de vida; sin embargo, en todos los casos de los participantes, la motivación inicial, casi siempre asociada a una inquietud personal por las problemáticas sociales, se ha nutrido de otros elementos que bien vale la pena traer a colación para allanar caminos hacia una comprensión integral de los significados culturales que subyacen en sus prácticas.

Richard Sennett, en su libro *El Artesano* (Sennett, 2009), sostiene que todas las habilidades, incluso las del nivel más abstracto, tienen como punto de partida el cuerpo. Del tacto y el movimiento se deriva un aprendizaje inicial sobre la técnica, y solo en la medida en que ésta presenta obstáculos para llegar a un resultado van quedando en el camino espacios para la imaginación. Al tener que reparar o improvisar, se experimenta, se prueba, se intentan múltiples rutas, y al final se aprende algo nuevo, se configura un conocimiento. Es en la dificultad de lograr la obra que con mayor contundencia se pasa del plano físico al plano del lenguaje. Para Sennett la artesanía no es simplemente la tarea manual, sino la especialización de la tarea. Al respecto agrega: “Efectivamente, es aplicable al programador informático, al médico y al artista: el ejercicio de la paternidad, entendida como cuidado y atención de los hijos, mejora cuando se practica como oficio cualificado, lo mismo que la ciudadanía” (Sennett, 2009, p. 20), pero la cualificación del oficio depende, en gran medida, de la motivación:

Es probable que la mayor amenaza para el artesano no sea la falta de recursos mentales, sino el mal manejo emocional del impulso a hacer un buen trabajo, mala gestión que la sociedad puede empeorar o tratar de rectificar. Éstas son las razones por las cuales (...) he sostenido que, para la plena realización de la artesanía, la motivación es más importante que el talento. (Sennett, 2009, p. 350)

En su proceso, Ciudad Comuna se ha embarcado en la producción de textos como el buen artesano que se consolida en el hábito. Como se ha visto a lo largo de este trabajo, en su proceso el colectivo ha insertado de manera paulatina nuevas herramientas para la realización de sus escritos, y en ese proceso ha identificado múltiples limitaciones y dificultades, especialmente de cara a los retos que le propone la incorporación de la escritura digital. Frente a esto se puede aplicar claramente el planteamiento de Sennett, ya que en el colectivo la motivación ha sido el combustible de la experiencia. ¿De dónde proviene?

En primera instancia las motivaciones derivan de las de búsquedas personales en torno a lo político y de la necesidad de encontrar un espacio de afinidades ideológicas pero también de acción y desarrollo de habilidades. LJ habla de su experiencia personal así:

*“Pero claro que aquí la motivación ha sido una, de índole personal, por el deseo de hacer procesos de educación popular, de articular comunicación con territorio, con temas de memoria, con trabajo comunitario, pues... la búsqueda personal como el narrador audiovisual de otras maneras de narrar, o cosas que uno siempre quiso contar y no podía hacerlo solo”. (Entrevista LJ)*

Entre tanto, para C, quien en un principio se aproximó a Ciudad Comuna para enriquecer su hoja de vida, expresa alegría al advertir que en realidad encontró “una familia”:

*“Creo que eso facilita incluso, la creación del contenido, la estructuración del cronograma, por ejemplo. El hecho de que nos vayamos a la finquita de Leo que queda por aquí, en Guarne, que nos dé el espacio y nos reunamos el equipo de Visión 8 allá, camellemos y después hacemos algo y charqueamos, o hacemos un asado bien calidoso. Entonces, como que ese tipo de momentos también sirven para reforzar la camaradería y eso a la vez refuerza los trabajos que nosotros hacemos”. (Entrevista CL)*

Esta motivación se ha expandido a medida que se han fortalecido los lazos de afecto y han podido atestiguar cambios en sus realidades inmediatas. Ver crecer a los otros es para ellos una motivación, y los otros crecen a partir de las prácticas de cultura escrita. Así lo reconoce la participante YG:

*“Porque a veces en el trabajo comunitario uno se desanima, porque uno dice: tantas intenciones, tanto trabajo, pero todo sigue igual. Está la misma la pobreza, la misma violencia, las mismas carencias. Pero en realidad no está igual. Porque la gente se está transformando ahí, en esa experiencia. Y uno dice: tan rico, esa gente no se queda ahí, y son las cosas en las que uno contribuye al estar ahí acompañándolos”. (Entrevista YG)*

Las alusiones a lo afectivo son constantes en el discurso de los entrevistados, y se revelan en expresiones como:

- *“(…) pero cuando hay que venir sin nada, también se viene y se hace con el mismo amor y cariño. Esto es pasión”. (Entrevista YG)*
- *“Pero creo que, más que la parte profesional, en lo personal eso es bastante enriquecedor. Unas experiencias muy bonitas, la verdad. Uno se renueva como persona, uno se refleja en el otro y es muy bonito ese suceso”. (Entrevista CL)*
- *“(…) porque este parche no lo inventó una ONG, no fue el resultado del presupuesto participativo. Surgió de una motivación de varios, no partió de un motivo externo, todo muy desde las entrañas”. (Entrevista LJ)*

Esta citas dan cuenta de un ejercicio político atravesado por sentimientos como el afecto, la gratitud, el respeto, la solidaridad, la alegría y el placer, que no son accesorios o secundarios; por el contrario, y en contraste con lo que muestran las prácticas de participación política tradicionales, estos sentimientos ocupan lugares privilegiados, cumplen la función de ligamento, son el combustible del proceso.

### **5.2.3.3 Dimensión ético-política: ecología de saberes en la cultura escrita de Ciudad Comuna**

Boaventura de Sousa Santos (Santos, 2010) plantea que desde la corriente crítica que busca alternativas y respuestas a las angustiosas preguntas generadas por el sistema económico, la ecología de saberes es un camino para contrarrestar la epistemología occidental dominante, la cual se soporta en lógicas capitalistas y de colonización que invisibilizan a quienes no le son útiles. Su propuesta parte de que en el mundo “no solo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo



que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo” (Santos, 2010, p. 50). En consecuencia, se apela al concepto *ecología de saberes* para referir el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos y sus interconexiones continuas y dinámicas, habida cuenta la oposición dada entre saber científico y no científico. Esto se traduce en una postura ética frente al cómo valorar lo que el otro sabe en su diferencia.

Como categoría, el diálogo de saberes parte de una realidad: hay una “nueva emergencia política de gentes y visiones del mundo” (Santos, 2010, p. 51), una resistencia global al capitalismo o globalización contrahegemónica. Para Santos se trata de:

(...) sociedades en la periferia del sistema mundo moderno donde la creencia en la ciencia moderna es más tenue, donde los enlaces entre la ciencia moderna y los diseños de la dominación imperial y colonial son más visibles, y donde otras formas de conocimiento no científico y no occidental prevalecen en las prácticas diarias. (Santos, 2010, p. 51)

Las interconexiones entre saberes implican dialogar y negociar, y en ese proceso “ninguna de las partes puede ganar todo, ambas partes tienen que perder algo y tienen que ganar algo” (Santos, 2012, p. 27); en esta medida, Santos señala que no solo se entrecruzan los saberes sino también las ignorancias, y por lo mismo “en la ecología de saberes la ignorancia no es necesariamente el estado original o el punto de partida. Este podría ser un punto de llegada. Podría ser el resultado del olvido o del olvidar implícito en el proceso de aprendizaje recíproco” (Santos, 2010, p. 52).

La ecología de saberes resulta ser un categoría potente para explicar la manera en que Ciudad Comuna experimenta procesos educativos expandidos -desde lo que se es hacia lo que se puede ser (Rubén Díaz, 2012)- comprometiendo aprendizajes tanto al interior del colectivo como hacia la comunidad inmediata y hacia otros escenarios y actores sociales. LA apela a una idea de laboratorio, es decir,



hace referencia a la experimentación como una condición que en el contexto de Ciudad Comuna le permite seguir educándose:

*"Es decir, básicamente creo que la primera vez que administré un portal fue en Ciudad Comuna, la primera vez que hice una edición en fororeporterismo gráfico fue en Ciudad Comuna, mi primera crónica fue en Ciudad Comuna (...). Entonces digamos que de ahí se ha construido en un laboratorio de vida, pero también para poner en práctica los conocimientos propios. Es decir, en esa posibilidad de múltiples acciones que te da Ciudad Comuna para realizar, vos vas aprendiendo y es muy interesante, creo que aporta demasiado a la formación personal".*  
(Entrevista LA)

Los entrevistados reconocen el papel que cumplen sus pares como agentes formadores. De sus intercambios resultan aprendizajes para desempeñar de mejor manera sus prácticas de producción textual y sus roles como miembros del colectivo, pues además de aprender sobre el manejo de herramientas técnicas de la mano de sus compañeros, también aprenden cómo tramitar de manera más asertiva la comunicación al desarrollar, por ejemplo, valores como la tolerancia.

Las prácticas de escritura también contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico: el análisis de las circunstancias de su mundo les vale una reflexión sobre cómo resolver ciertos problemas y luego una decisión argumentada sobre la forma como se concibe y se habita ese mundo. Uno de los aprendizajes que más destacan los miembros de Ciudad Comuna en esta línea es el relativo a lo que ellos asumen como la construcción de una estética comunitaria, esto es, una puesta en tensión entre los lineamientos de una producción textual que debe responder a ciertos criterios de calidad y que se elabora desde unos lenguajes predefinidos (como el periodístico o el audiovisual con sus estructura narrativa y técnica) y la mirada particular del que está desprovisto de esos elementos al momento de querer contar algo. Aquí, la pregunta por la estética se ha derivado de la interacción con las comunidades, de donde ha emergido la necesidad de incorporar las maneras propias en las que los habitantes de la Comuna 8 ven el territorio, así como las maneras auténticas que tienen las personas para contarle aprovechando los recursos que les proporciona la cultura escrita.

En este marco, lo estético, entendido como el estilo para nombrar -por ejemplo, llamar Don Pacho al señor Francisco- y *mostrar* la realidad –como en el caso del encuadre que logra un niño desde lo que le permite su estatura, sin tener, además, una formación técnica para el registro fotográfico vs un comunicador social periodista- no ha sido un asunto menor, por el contrario, se trata de un aprendizaje en construcción que a los miembros del equipo de Ciudad Comuna les ha demandado discusiones amplias, autocrítica, cambios de posturas para desaprender e ignorar (Santos, 2010) e, inclusive, les ha conducido hacia la elaboración de reflexiones de tipo intelectual que se han compartido en ámbitos académicos, como la que se evidenció en una de las sesiones de observación participante (*Diario de campo B-3*) durante la que LA y otro voluntario de Ciudad Comuna (CA, quien no participó en el estudio en calidad de entrevistado) presentaron una ponencia en una universidad privada de la ciudad, durante la cual compartieron una reflexión sobre esas sensibilidades (estéticas otras) de los sujetos populares.

Producir nuevo conocimiento es, pues, otro de los aprendizajes que destacan los participantes, haciendo referencia a la construcción de metodologías propias mediante la dinámica ensayo-error, las cuales son sistematizadas por medio de publicaciones y socializadas tanto en espacios formales (la academia) como en actividades de articulación con otras organizaciones comunitarias.

De otro lado, los miembros de Ciudad Comuna consideran que los actores de la comunidad cumplen un papel fundamental en sus experiencias de aprendizaje en tanto éstos les proponen preguntas y les indican pautas o pistas para perseguir los propósitos políticos de los textos que producen como colectivo, lo cual se hace posible en la medida en que ellos mantienen una actitud de aprendizaje permanente y asumen una postura ética que les significa valorar el saber de la comunidad.

De esta manera, es posible agrupar los aprendizajes que se generan al interior del colectivo desde sus prácticas de educación expandida en cuatro grandes grupos, los cuales se relacionan en el siguiente cuadro con algunos testimonios que permiten ejemplificar el concepto desde la experiencia concreta de los entrevistados:

<b>Habilidades</b>	<b>Referencias por parte de los entrevistados a la habilidad desarrollada</b>
<b>Habilidades técnicas (manejo de herramientas)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Yo no tenía nada de comunicaciones en mi formación entonces aprendí a tomar buenas fotos, me familiaricé con la técnica, con la edición de video (...)”. (Entrevista MD)</li> <li>• “Yo creo que de la parte comunitaria y organizacional sí se aprende muchísimo, porque uno sabe cómo se estructuran ese tipo de momentos, en lo que se refiere a un antes, un durante y un después; de cómo sacar los productos de todo ese trabajo, de la cartografía que también se hizo”. (Entrevista CL)</li> <li>• “C y L se sentaban y me decían “esta herramienta es para esto, etc”. Fue aprender sola, con la ayuda de ellos pero explorando yo misma. Para aprender tienes que explorar. Y luego vinieron los talleres de cartografía, que eso fue más específico. Entonces preparaba la metodología, hacerlos con la gente y luego hacer el análisis y la evaluación”. (Entrevista MD)</li> <li>• “(...) ella está en constante aprendizaje, ella estaba como voluntaria aquí en la corporación pero ella quiere fortalecer sus habilidades comunicacionales, entonces ella ya está haciendo radio (...) y ya tiene otra propuesta de un formato musical que se llama ciudad rock, que ya empezamos el piloto”. (Entrevista YG)</li> </ul>
<b>Habilidades del pensamiento crítico (análisis y resolución de problemas)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “(...) pero lo que puedo decir es que lo que aprendí también es que... no digo que en Francia la gente no se mueve, pero es como más complicado, como: “Ah, no, si me muevo pasa esto, etc.” y acá, la gente lo hace en un ya, eso es más o menos lo que aprendí; que si quieres comprometerte en el cambio social, digamos, lo puedes hacer”. (Entrevista MD)</li> <li>• “(...) han sido tantos procesos tan dialogados, tan horizontales, donde se valoran todo tipo de saberes, cuando uno va con esa intención, pues realmente, lo que uno adquiere es como un poco de la sabiduría de todos; entender otras dimensiones del territorio, otras lógicas, otras maneras de trabajar, otros lugares del saber”. (Entrevista LJ)</li> <li>• “Yo no estoy diciendo que acá me voy a quedar para</li> </ul>

	<p><i>siempre o que a esto le debo la existencia misma. Lo que sí creo es que sus interpelaciones han sido muy pertinentes y además han cambiado en cierta medida el discurso con el cual me paro frente a la vida y que he intentado incorporar en lo que hago”. (Entrevista LA)</i></p>
<p><b>Habilidades sociocomunicativas (gestión de las emociones)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“A mí una cosa que yo puedo decir que he fortalecido acá en la corporación y que siento que es una característica con la que debe contar cualquier ser humano, y un profesional, más que todo, es la perseverancia, la paciencia”. (Entrevista YG)</i></li> <li>• <i>“Otra cosa es la diplomacia, que no ha sido mi fuerte. Y aquí la he mejorado. (...) En cambio, aquí en la dinámica misma, es una característica de los compañeros. Uno dice: yo me pego de esto porque me gusta cómo saca las cosas, cómo modera, cómo negocia. Y ha sido una construcción muy grande. Yo era muy explosiva, y soltaba las cosas así, a la guachapanda. Ya, aquí, en el ejercicio con la gente, es muy importante saber qué estás diciendo para no caer en un error, para no ir a ofender”. (Entrevista YG)</i></li> </ul>
<p><b>Aprendizajes cognitivos (construcción de conocimiento)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“Yo creo que también ha sido muy significativo el aprendizaje de otras metodologías la investigación. Hacer Ciudad Comuna ha permitido que yo me acerque de una manera más decidida como a otros procesos; la educación popular, la investigación participativa, y un legado muy importante sobre reflexiones políticas sobre comunicación, desde múltiples dimensiones, esferas, puntos de vista, que incluso me han puesto a producir más, no solo videos, sino producción intelectual; escribir, hacer ensayitos, ir armando como cosas en ese ámbito”. (Entrevista LJ)</i></li> <li>• <i>“Yo creo que la verdad yo he podido tener educación en investigación, haciendo investigación acá, y confrontando los métodos arcaicos de la universidad o el método riguroso-científico con metodologías más participativas”. (Entrevista LA)</i></li> </ul>

Tabla 13: Habilidades desarrolladas a partir de las prácticas de cultura escrita



De los testimonios registrados llama la atención el paralelo que los miembros del colectivo hacen, de manera iterativa, entre la educación recibida en la universidad y las posibilidades de expansión de la misma en Ciudad Comuna. De los seis participantes todos, con excepción de MD (voluntaria francesa), mencionaron de manera crítica que en la universidad el aprendizaje en torno a áreas de la comunicación y el periodismo estuvo limitado a definiciones teóricas (Entrevista YG), con un enfoque corporativo (Entrevista PG), carente de experiencias de investigación y de herramientas pedagógicas (Entrevista LJ), con un enfoque más instrumental y menos humano (Entrevista CL, Entrevista PG), y que el aprendizaje más significativo ha sido el obtenido a partir de la experiencia en la corporación. Con esto no se puede deducir que la educación universitaria debería responder a los mismos métodos que se desarrollan en experiencias como las de Ciudad Comuna, pero sí poner de relieve la importancia que tiene la existencia de las mismas para confrontar el conocimiento académico y ampliarlo en ese diálogo de saberes. Sin embargo, en el caso de Ciudad Comuna se presenta una particularidad, y es que su crítica a modelos normados y tradicionalistas, como el de la academia, no ha sido una razón para negarse espacios de intercambio. Ciudad Comuna ha logrado hacer trabajos colaborativos con universidades, entre los que se destaca el desarrollo de una investigación con la Universidad de Medellín financiada por COLCIENCIAS, donde el colectivo no fue fuente sino que tuvo el estatus de co-investigador, demostrando que hay posibilidades reales para la ecología de saberes propuesta por Santos (2010) y que lo que desencadena esas posibilidades es el mutuo reconocimiento y la motivación. Lo anterior acarrea identificar al otro en el medio (situación que se facilita con las publicaciones en medios digitales) a la vez que identificar afinidades y puntos de convergencia, lo que es posible gracias a las voluntades individuales más que a las institucionales.

De otro lado, este enfoque ecológico de los saberes también pone en evidencia aprendizajes latentes en las experiencias de otros actores comunitarios. Las referencias de YG y LJ aluden a habilidades técnicas y sociocomunicativas, así como al empoderamiento social de los medios de comunicación comunitaria por parte de líderes y miembros de la comunidad:



- *“Ya en la parte del periódico y la parte digital, creo que ellos también van creciendo. Ellos no se quedan tampoco en eso. Yo lo digo por ejemplo por una Gisela. Gisela, de Pinares de Oriente, es una activista en cuanto al tema de víctimas, y yo puedo decir que Gisela tiene conocimientos básicos de escritura, y la lectura creo que la ha afianzado más, porque ella vino con algo básico, pero el hecho de que ya constantemente está leyendo derechos de petición... al principio era supremamente lenta pero ya la dinámica no se lo permite y ella ya los lee, ya los sabe hacer porque tantas veces viéndolo, ya ve la muestra y lo hace. Yo nunca me la imaginé en un computador, y desde el año pasado ya la estoy viendo así sea tecleando, entonces uno dice: ellos van creciendo, o sea, la dinámica se los va pidiendo”. (Entrevista YG)*
- *“El otro aspecto que yo creo que ha fortalecido mucho el empoderamiento de las comunidades, es poner los medios como unas herramientas para que la gente se resista a las memorias hegemónicas, tejiendo su propia memoria, porque sobre el tema de la memoria también hay unos intereses y hay unas hegemonías y hay unas formas institucionales de narrar la ciudad”. (Entrevista LJ)*

En igual sentido, los participantes traen a colación casos de personas de la comunidad que han desarrollado habilidades de liderazgo como conducir talleres o representar organizaciones sociales de base en diversos espacios de deliberación como resultado de la formación alternativa que han recibido. La anécdota de YG resulta ilustrativa para el caso:

*“Yo no había salido mucho a reportear en ese sector y yo conocía a O hacía por ahí dos años. Trabajaba con la corporación Volver y, en ese entonces, Don O era muy callado, muy tímido, muy campesino. O sea, él estaba como preocupado por la situación y cuando hablaba, hablaba todavía muy tosco. Pero por ejemplo cuando yo lo vi hablar en la asamblea de este año, yo dije: en qué momento este señor adquirió ese discurso, y dije: genial, ese señor ha crecido. O sea, yo puedo decir que sí, que le sirvió participar en la corporación pero ya es un líder. Independientemente, ya tiene todo en la cabeza, es una persona más crítica”. (Entrevista YG)*

1 8 0 3

De acuerdo con los testimonios anteriores se puede concluir que los espacios generados por Ciudad Comuna contribuyen al desarrollo de habilidades discursivas. Al invitar a personas de la comunidad a asumir el rol de periodistas comunitarios, donde se ven abocados a abordar a otras personas, formular preguntas, asumir el rol de observadores y posteriormente dar cuenta de ello en una unidad textual, la oralidad también se ve fortalecida.

Sennett afirma que “La historia ha trazado falsas líneas divisorias entre práctica y teoría, técnica y expresión, artesano y artista, productor y usuario; la sociedad moderna padece esta herencia histórica” (Sennett, 2009, p. 23). Entre tanto, las comunidades desarrollan *modus vivendi* que dan cuenta de la manera en que este tipo de dualidades en realidad se convierten en formas circulares, que se amalgaman de forma continua en la experiencia vital de seres sentipensantes. Como lo sostiene Rueda (2010) al referirse a este tipo de colectivos, “Las prácticas educativas tienen entonces un tiempo expandido: se aprende todo el tiempo y a lo largo de la vida, y se acude a un lenguaje que instala un aprendizaje social” (Rueda, 2011, p. 16). El aprendizaje en comunidad mediado por prácticas de cultura escrita con propósitos políticos es, pues, un aprendizaje que implica asumir al otro desde una postura ética reivindicatoria de su condición de ser histórico, con un acumulado de experiencias y conocimientos que lo convierten en una oportunidad de aprendizaje.



## 6. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

Esta investigación se propuso explorar de qué manera el uso de tecnologías digitales de la información y la comunicación en las prácticas de producción textual de un colectivo de comunicación comunitaria puede contribuir a la formación y ejercicio de la ciudadanía en contextos de exclusión social. A continuación se exponen las conclusiones más significativas derivadas del estudio de caso de Ciudad Comuna, colectivo de comunicación comunitaria de la Comuna 8 de la ciudad de Medellín, al cual la investigadora se aproximó desde un enfoque etnográfico.

Este apartado está estructurado en tres partes: la primera de ellas da cuenta de las prácticas de producción textual que se identificaron en el colectivo y la incidencia del uso de tecnologías digitales en las acciones y modos de participación en torno a las mismas; en la segunda parte se describe cómo las características de los textos digitales facilitan la realización de los propósitos políticos que el colectivo le asigna a sus producciones; y en la tercera se refieren las habilidades y conocimientos que pueden ser potenciados en comunidad a partir de la puesta en marcha de prácticas de cultura escrita apoyadas en el uso de herramientas digitales.

De igual modo, también se señalan las limitaciones del estudio y algunas recomendaciones que podrían resultar de interés para investigadores y organizaciones afines a los temas aquí abordados.

De esta manera se espera contribuir al desarrollo de una mejor comprensión del rol que están desempeñando las tecnologías en la manera como ciertos grupos y comunidades, mediante diversas prácticas de la cultura escrita, ejercen la ciudadanía con miras a perseguir cambios favorables en su contexto inmediato. En este sentido, este trabajo pretende servir como fuente de información valiosa para profesionales en campos como educación, comunicación, periodismo, sociología, antropología y trabajo social, entre otros que participen en el diseño de propuestas de alfabetización digital u otros programas y proyectos con intenciones formativas en contextos comunitarios como el aquí observado.

## 6.1 Conclusiones

### 6.1.1 Consideraciones sobre las prácticas de producción textual

Tras observar la manera como se inserta lo digital en las prácticas de producción textual del colectivo de comunicación comunitaria Ciudad Comuna se destacan los siguientes asuntos:

Los textos son una poderosa herramienta de incidencia política en términos de movilización y visibilización. Al ser desarrollados mediante procesos de escritura digital expanden su potencial narrativo y generan oportunidades de interacción con otras organizaciones y personas tanto a nivel local como global, a la vez que conllevan nuevos aprendizajes en relación con herramientas y lenguajes propios del ámbito de lo digital.

En el caso explorado se encontraron cuatro tipos de acciones alrededor de los ejercicios de producción textual, en las que se integran valores y significados propios del contexto: acciones de socialización, acciones de reflexión, acciones de colaboración y acciones de mediación de la escritura. A partir de las características de cada una de estas acciones se puede evidenciar que indistintamente del soporte o formato, llámese papel o pantalla, la oralidad es una condición imprescindible para el desarrollo de la escritura (Ong, 1987), y posibilita no solo construir los textos sino llenarlos de sentido. De lo anterior se deriva que los procesos de comunicación de quienes participan en la producción de los textos deben ocupar un lugar central en las investigaciones de este tipo de experiencias.

Con la presencia de colectivos de comunicación comunitaria se amplían las posibilidades de disponibilidad de materiales y acceso a la cultura escrita para grupos de personas que históricamente han estado excluidos de las prácticas letradas (Kalman, 2004). Al servir de articulación entre las necesidades de expresión de las personas y los medios para compartirlas, espacios como el de Ciudad Comuna

cumplen una función distinta a la de los lugares tradicionales de alfabetización como la escuela o la biblioteca, ya que la práctica se desarrolla en función de la necesidad del otro y no de la propuesta prediseñada por el alfabetizador. Esto indica que la sociedad en su conjunto, y en especial la escuela, debería no solo reconocer las virtudes de este tipo de experiencias sino animar, desde sus distintos roles, la promoción de las mismas, ya que para muchos se convierten en el único escenario para seguir formándose a lo largo de la vida y ejercer de manera más activa su ciudadanía.

Lo anterior, en el contexto de las TIC, refuerza la conclusión a la que han llegado Hernández (2003a, 2003b, 2005, 2008) y Rockwell (2000, 2006) siguiendo diferentes rutas: en las comunidades más oprimidas de nuestro continente la verdadera apropiación de la cultura escrita heredada de Europa se ha producido no desde las ofertas de formación institucionales, sino en el marco de procesos de lucha y resistencia, demostrando una apropiación mucho más significativa.

De otro lado, tras observar los tipos de participantes en las prácticas de cultura escrita asociadas a textos digitales, a la luz de la teoría de los *New Literacy Studies* o Nuevos Estudios de Cultura Escrita (Barton & Hamilton, 1998, 2000; Hamilton, 2000; Heath, 1983; Scribner & Cole, 1981; Street, 1984) por su traducción en español, se pueden compartir dos reflexiones importantes derivadas del caso observado:

- a) Si bien las categorías de participantes directos y participantes ocultos (Hamilton 2000) son nociones sustanciales para analizar las prácticas de cultura escrita desde un enfoque cultural, las formas de participación que posibilitan los sitios de despliegue para textos digitales suponen concebir nuevas categorías para comprender los niveles y formas de participación. En comparación con la cultura escrita impresa, donde es posible determinar lo que se ve y lo que no se ve, en el universo de lo digital emergen dualidades que transitan permanentemente de lo visible a lo invisible, y esto demanda técnicas de aproximación y conceptos teóricos novedosos. En este sentido,



puede resultar muy sugerente explorar metodologías como la etnografía virtual de Hine (2004) para ampliar las posibilidades metodológicas y llegar a la formulación de nuevas categorías.

- b) Al analizar los tipos de participantes y sus modos de participación se pudo confirmar la importancia de reconsiderar el foco de atención de las investigaciones sobre lectura y escritura -las cuales suelen centrarse en el texto-, para dar paso a observaciones que se ocupen, en primera instancia, de descubrir quiénes son esos que se involucran en la producción del texto y, en el caso de la escritura digital, qué variaciones aparecen como resultado de este elemento.

En relación con el contexto en el cual se producen las prácticas de cultura escrita el colectivo identificó tres asuntos especialmente problemáticos: a) las condiciones geográficas y socioeconómicas que favorecen el desarrollo de lógicas de opresión, b) las dificultades de acceso y uso de lo digital y sus consecuencias en el ejercicio de la ciudadanía y c) la dificultad para relacionarse con las instituciones educativas formales para cooperar en proyectos de comunicación-educación. La manera como el colectivo contribuye a contrarrestar cada una de estas situaciones es justamente mediante sus prácticas de producción textual. En contextos de exclusión social, al convertirse la comunidad en uno de los principales espacios para leer, escribir y alfabetizarse digitalmente, se puede aseverar que la cultura escrita debe ser abordada de un modo multidimensional (habilidades, necesidades, intereses); de igual modo, los programas derivados de las políticas públicas no deben responder a fórmulas estandarizadas, sino que deben considerar previamente los contextos de implementación. En otras palabras, los programas formativos y deben ser concebidos para incluir procesos de adaptación o de engranaje con los procesos sociales, esto es, entrar en alianza y articulación con otros actores. Por ejemplo: en el barrio El Pacífico de la Comuna 8 puede tener más impacto un proyecto de alfabetización en el que de la mano con Ciudad Comuna se vincule a un grupo de adultos en el producción de relatos sobre la memoria histórica del barrio mediante el uso de herramientas multimodales, que un proyecto en el que se brinden cursos para el

desarrollo de habilidades ofimáticas o de manejo básico de las herramientas de un procesador de textos.

### **6.1.2 Consideraciones sobre las características y los sentidos políticos de los textos**

Luego de establecer y comparar las características que presentan los textos publicados por el colectivo en términos de autoría, modos de representación multimodal, formatos narrativos, sitios de despliegue e intencionalidades de las publicaciones se puede concluir que en la producción de textos para formatos impresos se establecen formas mucho más fijas para diseñar, presentar y circular la información, de tal suerte que es posible alcanzar un nivel óptimo de producción y mantenerlo, como por ejemplo el logrado en un periódico comunitario impreso a partir de una estructura fija de diseño, una combinación de imagen y texto y una distribución física. En contraste, en la escritura digital estas características no tienen límites fijos, posibilitando que colectivos como el del caso de estudio deban asumir tareas de creación, investigación y colaboración constante. Así, la escritura digital en ámbitos comunitarios presenta potencialidades como el uso de múltiples lenguajes narrativos, manejo eficiente del tiempo de publicación a partir de la convergencia de redes y contenidos, retroalimentación por parte de lectores, expansión de la información mediante hipervínculos, circulación de contenidos con alcance global, construcción de redes de aliados, recuperación ágil de las publicaciones, construcción de memorias comunitarias multimediales, posicionamiento en el medio, y gestión de recursos.

Así, pues, lo digital expande las posibilidades de la escritura para darle más alcance a los proceso de participación y movilización ciudadanas. Esto, para el caso de colectivos de comunicación comunitaria, conlleva avanzar en temas como: uso de descriptores y etiquetas, criterios de migración de los textos impresos a los espacios digitales, inserción de herramientas para facilitar la participación de lectores en textos ya publicados, implementación de estrategias para la gestión de los contenidos

a través de redes sociales e identificación y exploración de innovaciones tecnológicas como lo son las aplicaciones para dispositivos móviles. Estas posibilidades de especialización de la producción de textos digitales acarrearán un escenario de tensión con las estéticas comunitarias, es decir, con los lenguajes y formas de expresión locales. En el caso de Ciudad Comuna esta tensión ha redundado en la generación de formatos creativos que, para llegar a su estado final, implican procesos de socialización comunitaria en la búsqueda de una voz y estilo propios.

Así mismo, frente a los bajos niveles de apropiación de herramientas digitales por gran parte de la comunidad observada, se puede aseverar que las prácticas de cultura escrita se ven enriquecidas si hay mediación intergeneracional para el aprendizaje y si se apuesta por prácticas híbridas (impreso-digital) de producción y circulación de textos.

En relación con la hipertextualidad se concluye que ésta posee atributos que potencian el cumplimiento de los propósitos ya no sólo pedagógicos sino políticos de los textos gracias a la convergencia de recursos narrativos. De este modo, a los grupos les resulta posible, con costos mínimos, incidir en la opinión pública, incentivar la denuncia, ofrecer otros relatos del territorio a públicos a los que de otro modo no podrían llegar, compartir aprendizajes y contribuir al fortalecimiento de otros procesos comunitarios bajo un principio de libre circulación del conocimiento. Así, aprovechando los elementos que diferencian el hipertexto del texto impreso (Landow, 1995; Rueda, 2003) la cultura escrita cumple una función pedagógico-política que favorece la formación ciudadana.

### **6.1.3 Consideraciones sobre los aprendizajes para el ejercicio de la ciudadanía**

En la medida en que los grupos de interés del colectivo pueden acceder a más recursos digitales, tanto para producir como para consumir textos, se diversifican sus posibilidades de participación y adquieren una mayor autonomía para seguir

configurando su identidad. Éstas transformaciones se producen tanto en el plano individual como en el colectivo, y son uno de los asuntos clave en los que se intersectan ciudadanía y cultura escrita; como lo sostiene Ong (1987):

“para vivir y comprender totalmente, no necesitamos solo la proximidad, sino también la distancia. Y eso es lo que la escritura aporta a la conciencia como nada más puede hacerlo” (p. 85).

En el presente informe esta propiedad ha sido denominada como efecto espejo, que en el caso de los textos digitales demuestra mayores potencialidades ya que facilita la evaluación, la autocrítica y la toma de decisiones en tanto los textos digitales pueden contener indicadores diferentes a su contenido mismo, como comentarios, datos estadísticos o preguntas del lector.

Las prácticas de cultura escrita desarrolladas por Ciudad Comuna permiten aprendizajes para el desarrollo de habilidades técnicas, sociocomunicativas, cognitivas y de pensamiento crítico que se enmarcan en procesos de educación expandida. Ciudad Comuna se puede ubicar en la línea de los colectivos contraculturales que están configurando ese nuevo *socius* al que hace referencia Rueda (2011, p. 11), los cuales priorizan lazos sociales de amistad y afecto que fortalecen el sentido de pertenencia, desarrollan actividades de colaboración en redes micro y macro, y transitan entre lo territorial y lo virtual apoyados en la tecnología.

El grupo de entrevistados expresó que sus motivaciones para participar en el colectivo se ha afianzado, de un lado, por los vínculos afectivos logrados entre sus miembros y, de otro, por el hecho de ser testigos de la manera como crecen otras personas de la comunidad, en especial a partir de las prácticas de cultura escrita. Los sentimientos de amistad y solidaridad se convierten en el principal ligamento de la experiencia; esto indica que la formación ciudadana adquiere mayores alcances para hacer sostenibles procesos de participación si en ella se involucra a los sujetos en su dimensión afectiva. Los entrevistados también reconocen el papel que cumplen sus pares (miembros del colectivo) como agentes formadores tanto en el manejo de



herramientas para la producción de los textos digitales como en el desarrollo de habilidades para una comunicación asertiva; elementos que habilitan a los sujetos para ejercer mejor su ciudadanía.

En estas formas de aprendizaje se está configurando lo que Sousa (2010) denomina ecología de saberes, es decir, ambientes en los que se consideran válidos diversos tipos de conocimiento. Mediante las prácticas de cultura escrita del colectivo, sus miembros han aprendido a valorar el saber de las personas que habitan los territorios, lo que los ha llevado a asumir una postura ética que denota la consolidación de valores necesarios para ejercer una ciudadanía basada en el reconocimiento del otro.

Finalmente, conviene destacar el potencial que representa el video como recurso multimedial al integrarse a las prácticas de cultura escrita de comunidades que, de entrada, presentan bajos niveles de producción textual y de manejo del código alfabético, es decir, que soportan sus formas de comunicación principalmente en la oralidad. Para entender este potencial en relación con el ejercicio de la ciudadanía es preciso referir que “el discurso escrito despliega una gramática más elaborada y fija que el discurso oral, pues, para transmitir significado, depende más sólo de la estructura lingüística, dado que carece de los contextos existenciales plenos normales que rodean el discurso oral y ayudan a determinar el significado en éste, de manera un poco independiente de la gramática” (Ong, 1987, p. 44).

En este tipo de experiencias, en los que el contexto es el que le da el principal sentido a las prácticas de cultura escrita en tanto escenarios para la emancipación, el video –y también el audio y la fotografía en alguna medida- es un recurso que proporciona otras posibilidades de poner en contexto los textos y, en últimas, sus significados.

Con el uso del video el colectivo logra rescatar lo que la escritura alfabética, como “sistema simbólico hegemónico” (Rueda, 2003, p. 184) llegado de Europa a América Latina tanto atropelló al desconocer las realidades y culturas propias, es



decir, la tradición oral. Estos recursos multimediales son usados como una forma de reivindicar las posturas, ideas y saberes populares sin tener que establecer un paso obligado por el exigente filtro del código alfabético para esos otros que también desean participar en la esfera pública. Con la apropiación de la tecnología digital en escenarios oprimidos socialmente se han abierto alternativas para presentar la voz de quienes, de otro modo, no podría expresarse como ciudadanos de manera directa. Estos recursos les brindan otras posibilidades de expresión a voces históricamente acalladas a la vez que aportan a la transmisión del sentido del mensaje ya que las palabras también adquieren sus significados desde los gestos corporales, las expresiones faciales y desde el marco en el cual se emplazan.

## **6.2 Limitaciones y recomendaciones**

El enfoque etnográfico exige del investigador mucho tiempo y disponibilidad. Cuando se trabaja con grupos sociales que no responden a lógicas institucionales tradicionales en términos de su funcionamiento, es usual que se produzcan cancelaciones de citas y de actividades, de modo que las demandas de tiempo y disponibilidad se incrementan, y el investigador debe estar en capacidad de adaptarse según se generen los momentos clave, pues la observación también es un asunto de oportunidad. En el caso de la presente investigación ese factor implicó la ampliación del cronograma definido para el trabajo de campo, lo cual, en el marco de procesos de formación postgradual puede tener efectos colaterales que deben ser tenidos en cuenta por el investigador antes de embarcarse en el desarrollo de la propuesta.

De otro lado, dado el alcance del estudio no fue posible acceder de primera mano a las visiones de otros participantes en las prácticas de cultura escrita del colectivo. En este sentido, puede ser muy interesante entrevistar y observar a estos otros actores, como fuente que puede nutrir y ampliar la triangulación de los datos.

Observar prácticas de cultura escrita vernáculas supone retos diferentes en relación con los estudios que se adelantan en contextos escolares, donde es más fácil observar el momento en el que ocurren la lectura y la escritura, así como los roles y las actividades, ya que sus rutinas y espacios físicos son más fijos. En lo comunitario, tanto las rutinas como los espacios físicos donde se dan los eventos de cultura escrita se vuelven inabarcables, y más aún cuando se trata de prácticas híbridas (impreso y digital) como las aquí analizadas, de ahí la importancia de delimitar claramente la estrategia metodológica para la recolección de datos.

Por último, teniendo en cuenta el tipo de población observada, se considera que puede ser interesante desarrollar proyectos de investigación desde metodologías más participativas -como la investigación acción participación- a través de las cuales sea posible diseñar e implementar estrategias en las que se establezcan puentes de colaboración entre las prácticas comunitarias y las escolares; esto implicaría la confluencia de factores como: disposición política de las instituciones educativas, aval de las secretarías de educación para que las instituciones tengan la autonomía de ajustar los tiempos y contenidos curriculares en razón de la intervención. Sin duda adolecemos de escasez de laboratorios de experimentación en los que se articulen estos dos escenarios y, de cara a los retos que han traído consigo las TIC para el ejercicio de una ciudadanía activa, sería importante propiciar esa ecología de saberes entre ambos escenarios educativos.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado (notas para una investigación)*. Medellín: La Oveja Negra.
- Álvarez, D. (2003). *Exploración de las relaciones entre lectura, formación ciudadana y cultura política. Una aplicación a las propuestas de formación ciudadana de la escuela de animación juvenil (Medellín)* (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Colombia.
- Ameigeiras, A. (2007). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (1.ª ed., pp. 107-151). Barcelona: Gedisa editorial.
- Area, M. (2002). Igualdad de oportunidades y nuevas tecnologías. Un modelo educativo para la alfabetización tecnológica. *Educar*, (29), 55-65. Recuperado a partir de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn29p55.pdf>
- Area, M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, (64), 5-18.
- Area, M., & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 19(38), 13-20. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Arendt, A. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Aróstegui, J. (2011). Retos políticos, ciudadanos y educativos del uso de Internet en la Escuela. *REIFOP*, 14(2). Recuperado a partir de <http://www.aufop.com>
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Barranquero, A. (2006). Reclamando voces. Contribución latinoamericana a la comunicación para el cambio social. *Redes.com: revista de estudios para el desarrollo social de la Comunicación*, (3), 243-262.

- Barranquero, A. (2007). Concepto, instrumentos y desafíos de la edu-comunicación para el cambio social. *Comunicar*, 15(29), 115-120. Recuperado a partir de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=11343478&AN=34536598&h=ZF5W1hsY3rTyuBTNBeUnrRhgSIerniOeDgoRGm84K4OvcVhfjToLo3yW2vTaElFSyvQjo8VpRlcXy99EUE+dbQ==&crl=c>
- Barranquero, A. (2012). De la comunicación para el desarrollo a la justicia ecosocial y el buen vivir. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, 17, 63-78. [http://doi.org/10.5209/rev\\_CIYC.2012.v17.39258](http://doi.org/10.5209/rev_CIYC.2012.v17.39258)
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- Bartolomé, M., & Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía multiculturales. *Revista de Educación*, (Núm. extraordinario), 33-56.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. En D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: reading and writing in context* (pp. 7-14). London: Routledge.
- Beltrán, L. R. (2005). La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo. En *III Congreso Panamericano de la Comunicación. Panel 3: Problemática de la Comunicación para el Desarrollo en el contexto de la Sociedad de la Información* (pp. 1-54). Recuperado a partir de [http://www.infoamerica.org/teoria\\_textos/lrb\\_com\\_desarrollo.pdf](http://www.infoamerica.org/teoria_textos/lrb_com_desarrollo.pdf)
- Bisquera, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La muralla S.A.
- Bogoya, N., Santana, C., & Hernández, E. (2006). Educación ciudadana y democrática: un acercamiento desde la filosofía a la pedagogía. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, (1), 6-16.

- Bolívar, A. (2003). Educar para la ciudadanía: entre el mercado y la exclusión social. *Curriculum*, (16), 9-33. Recuperado a partir de <http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero16/bolivar.pdf>
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1998). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.
- Briggs, A., & Burke, P. (2002). *De Gutenberg a Internet: una historia social de los medios de comunicación*. Madrid: Taurus.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.
- Calle, G. (2012). *Las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital en ambientes de aprendizaje apoyados por herramientas de la web 2.0*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Carneriro, R., Toscano, J. C., & Díaz, T. (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Fundación Santillana.
- Carpenter, E., & McLuhan, M. (1974). *El aula sin muros: Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. (L. Carandell, Trad.). Barcelona: Laia.
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Revista Latinoamericana de lectura*, (21).



- Castells, M. (1994). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo, & P. Willis (Eds.), *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 13-54). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Chartier, R. (1989). Las prácticas de lo escrito. En P. Ariès & G. Duby (Eds.), *Historia de la vida privada* (pp. 113-162). Madrid: Taurus Ediciones.
- Chartier, R. (1997). Las representaciones de lo escrito. *Estudios Sociales, Revista universitaria semestral*, (13), 119-138.
- Chartier, R. (2001). ¿Muerte o transfiguración del lector? *Revista de Occidente*, (239), 72-86.
- Chaverra, D., & Villa, N. (2006). *Tecnologías de la información y de la comunicación ¿Nuevas herramientas de escritura o nuevos medios?* Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Ciudad Comuna. (s. f.). Nosotros. Corporación para la Comunicación Ciudad Comuna. Recuperado 1 de septiembre de 2016, a partir de <http://www.ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/nosotros.html>
- Ciudad Comuna. (2015). *Revelando Barrios: Tejiendo vínculos entre las comunidades y el territorio desde la fotografía social*. (L. Jiménez García, Ed.). Medellín. Recuperado a partir de [https://issuu.com/ciudadcomuna/docs/revelando\\_barrios\\_04-02-15](https://issuu.com/ciudadcomuna/docs/revelando_barrios_04-02-15)
- Concatti, G. (2009). La primera Escuela de Frankfurt. Una crítica a la cultura occidental para revisar y reflexionar. *Kairos. Revista de Temas Sociales*, (24), 1-14. Recuperado a partir de <http://www.revistakairos.org>
- Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Cortina, A. (1995). *Razón Comunicativa y Responsabilidad Solidaria*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza editorial.

- Cortina, A. (2006). Ciudadanía intercultural. *Philosophica*, (27), 7-15. Recuperado a partir de <http://www.centrodefilosofia.com/uploads/pdfs/philosophica/27/2.pdf>
- Cristancho, C., Guerra, M., & Ortega, D. (2008). La dimensión joven de la conectividad en América Latina: brechas, contextos y políticas. *Pensamiento iberoamericano*, (3), 117-135.
- Cubides, H. (1998). El problema de la ciudadanía: una aproximación desde el campo de la comunicación educación. *Nómadas*, (9), 40-48.
- Cubides, H. (2010). Trazos e itinerarios de diálogos sobre política con jóvenes contemporáneos de Bogotá. *Nómadas*, (32), 59-79.
- Daza, G. (2008). Comunicación para el desarrollo. *Mediaciones*, (8), 85-94.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer* (Vol I). México: Universidad Iberoamericana.
- De Oliveira Soares, I. (2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas*, (30), 194-207.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. España: Santilla, Ediciones UNESCO.
- Departamento Administrativo de Planeación Municipal de Medellín. (2015). *Encuesta de Calidad de Vida Medellín 2015*. Medellín. Recuperado a partir de <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/medellin/Temas/PlaneacionMunicipal/IndicadoresEstadisticas/2016/PaginasECV/SharedContent/Documentos/EncuestaCalidaddevida2015/ResultadosgeneralesECV2015.pdf>
- Díaz, R. (2012). ¿Y si la educación sucede en cualquier momento y en cualquier lugar? En R. Díaz & J. Freire (Eds.), *Educación Expandida* (pp. 49-61). España: Gráficas Díaz Acosta. Recuperado a partir de [www.zemos98.org/descargas/educacion\\_expandida-ZEMOS98.pdf](http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf)
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital. Documento básico del VII Foro Latinoamericano de Educación*. (1.<sup>a</sup> ed.). Buenos Aires: Santillana.

- Empresa para el Desarrollo Urbano. (2015, abril 28). El Jardín Circunvalar de Medellín, nominado al premio Lápiz de Acero 2015. *Actualidad Dirección de Comunicaciones*. Medellín. Recuperado a partir de <http://www.edu.gov.co/site/actualidad/118-lo-ultimo/1306-el-jardin-circunvalar-de-medellin-nominado-al-premio-lapiz-de-acero-2015>
- Escaño, J. C. (2012). Desarrollando una P2Pedagogía Artística. Propuesta educativa horizontal desde una pedagogía crítica artística y mediática: desarrollo de proyecto web documental. *EARI: Educación artística. Revista de Investigación*, 3, 17-30.
- Escobar, A. (2005). Otros mundos son (ya) posibles: autoorganización, complejidad y culturas capitalistas. En *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia* (pp. 219-230). Bogotá: ICANH Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Falconi, O. (2004). Escribir para dialogar: la construcción de un espacio público entre estudiantes de nivel medio. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 215-233.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M., & Champion Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid y París: Alianza/UNESCO. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2002). Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar solo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. En *Lecturas sobre lecturas* (pp. 31-37). México: Dirección General de Publicaciones.
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37(2), 423-438.

- Ferrés i Prats, J. (2010). Educomunicación y cultura participativa. En *Educomunicacion: más allá del 2.0* (pp. 251-266). Barcelona: Gedisa.
- Fonseca, A. (2011). Educación expandida y cultura digital. Una exploración de proyectos tecnosociales en Colombia. *Hallazgos*, 8(15), 71-90. Recuperado a partir de <http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/viewFile/752/1032#page=71>
- Fonseca, A., & Rueda, R. (2012). Subjetividades, ciudadanías y tecnologías digitales. *Diálogos de la Comunicación*, (84), 1-25. Recuperado a partir de <http://www.dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2012/07/84-Revista-Dialogos-Subjetividades-ciudadanias-y-tecnologias-digitales.pdf>
- Franco, M., & Sáenz, M. del P. (2012). Dimensiones educativas de la tecnología social. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 63-77.
- Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones: ¿es posible la transformación? En R. Díaz & J. Freire (Eds.), *Educación Expandida* (pp. 67-80). España: Gráficas Díaz Acosta. Recuperado a partir de [www.zemos98.org/descargas/](http://www.zemos98.org/descargas/)
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (13.<sup>a</sup> ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (11.<sup>a</sup> ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. (L. Ronzoni, Trad.). México: Siglo XXI Editores.
- Galeano, M. (2004a). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Galeano, M. (2004b). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. (C. Hurtado, Ed.) (1.<sup>a</sup> ed.). Medellín: La Carreta Editores E. U.



- García Rivera, G., & Martos García, A. (2008). *Nuevas prácticas de lectura y escritura*. Badajoz, España: ANPE.
- Gascó, M. (2007). El rol de las tecnologías en la construcción de la nueva ciudadanía. En *Memorias VIII Escuela Internacional de Verano UGT Asturias* (pp. 47-72). Recuperado a partir de [http://fundacionasturias.org/escuela/pdflibro8/01\\_Mila\\_Gasco.pdf](http://fundacionasturias.org/escuela/pdflibro8/01_Mila_Gasco.pdf)
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. España: Editorial Gedisa.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Gómez, R. (2012). Jóvenes urbanos integrados, nuevos repertorios tecnológicos y trabajo educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 19-31.
- Gómez, R., & González, J. (2008). Tecnologías y malestar urbano entre jóvenes: la celebración de lo inútil y la emergencia del trabajo liberado. *Nómadas*, (28), 82-92.
- González, B., & Sánchez, N. (2010). *La escritura como dispositivo para el ejercicio de la ciudadanía* (1.<sup>a</sup> ed., Vol. 1). Bogotá: Ediciones Ántropos Ltda. Recuperado a partir de <http://leerescribir.com/wp-content/uploads/2014/09/ESCRITURA-CIUDADANÍA-2.pdf>
- Gros, B., & Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 103-125.
- Gumucio, A. (2001). *Haciendo olas. Historias de comunicación participativa para el cambio social*. New York: The Rockefeller Foundation.
- Gumucio, A. (2003). Take Five: A Handful of Essentials for ICTs in Development. En B. Girard (Ed.), *The One to Watch*. Rome: FAO. Recuperado a partir de <http://www.fao.org/docrep/006/Y4721E/Y4721E00.HTM>
- Gumucio, A. (2004). El cuarto mosquetero: la comunicación para el cambio social. *Investigación y Desarrollo*, 12(1), 2-23.



- Gumucio, A. (2011). Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo. *Signo y Pensamiento*, 30, 26-39. <http://doi.org/10.11144/2454>
- Gumucio, A., & Tufte, T. (2006). *Communication for Social Change Anthology: Historical and Contemporary Readings*. New Jersey: Communication for Social Change Consortium.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. En D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 16-34). Nueva York: Routledge.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Havelock, E. (1996). *La musa aprende a escribir: Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la antigüedad hasta el presente* (1.ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Heath, S. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández, G. (2003a). ¿Se lee o no se lee en México? *Revista La Experiencia Literaria*, (11), 109-119. Recuperado a partir de [http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/2096/09\\_LEL\\_11\\_2003\\_Jimenez\\_109\\_119.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/2096/09_LEL_11_2003_Jimenez_109_119.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hernández, G. (2003b). Comunidad de lectores: puerta de entrada a la cultura escrita. *Decisio. Saberes para la acción en la educación de adultos.*, (6), 14-19. <http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Hernández, G. (2005). Pobres pero leídos. La familia (marginada) y la lectura en México. En Consejo Nacional para la Cultural y las Artes (Ed.), *Lecturas sobre lectura 14, Vol 14* (pp. 35-51). México: Conaculta. Recuperado a partir de <http://documents.mx/documents/gregorio-hz-pobres-pero-leidos-la-familia-marginada-y-la-lectura-en-mexico.html>

- Hernández, G. (2008). Alfabetización: Teoría y práctica. *Decisio: Saberes para la acción en educación de adultos*, (20), 18-24. Recuperado a partir de [http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_21/decisio21\\_saber3.pdf](http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_21/decisio21_saber3.pdf)
- Hernández, G. (2013). Cultura escrita en espacios no escolares. En A. Carrasco & G. López-Bonilla (Eds.), *Lenguaje y educación, temas de investigación educativa en México* (pp. 239-286). México: Asesoría en Tecnología y Gestión Educativa.
- Hernández, R. (2014). La ciudadanía como forma de biopoder dentro del concepto de Michel Foucault. *Entelequia: revista interdisciplinar*, (17), 91-115.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.<sup>a</sup> ed.). México: McGraw Hill.
- Hine, C. (2004). *Etnografía Virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Hopenhayn, M. (2002). Educar para la sociedad de la información y de la comunicación: una perspectiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, (30), 187-217.
- Huergo, J. (2001a). Algunas tradiciones constitutivas del campo de Comunicación/Educación. En J. Huergo (Ed.), *Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico* (pp. 22-37). La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación, Ed. Renovada.
- Huergo, J. (2001b). Comunicación/Educación: Aproximaciones. En J. Huergo (Ed.), *Comunicación y Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas* (Ediciones, p. 164). La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación, Ed. Renovada. Recuperado a partir de <https://culturacomunicacionyeducacionlaprida.files.wordpress.com/2013/05/huergo-educacion-y-comunicacion-renovada.pdf>
- Huergo, J. (2007). La comunicación en la Educación: coordenadas desde América Latina. *FISEC-Estrategias*, (7), 35-52. Recuperado a partir de <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=698>

- Huergo, J. (2011). Sentidos estratégicos de comunicación/educación en tiempos de restitución del Estado. En E. Da Porta (Ed.), *Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico* (1.<sup>a</sup> ed., pp. 15-39). Córdoba: Gráfica del Sur.
- Huergo, J. (2013). Mapas y viajes por el campo de Comunicación/ Educación. *Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura*, 75, 19-30. Recuperado a partir de [www.revistatrampas.com.ar/2013/12/](http://www.revistatrampas.com.ar/2013/12/)
- Igelmo Zaldívar, J. (2012). Las Teorías de la Desescolarización; Cuarenta Años de Perspectiva Histórica. *Social and Education History*, (1), 28–57.  
<http://doi.org/10.4471/hse.2012.02>
- Infante, M. I., & Leteriel, M. E. (2013). *Alfabetización y educación*. Chile: OREALC/UNESCO Santiago.
- Kalman, J. (1999). La alfabetización desde una perspectiva social: los evangelistas de la Plaza de Santo Domingo. En E. Remedi (Ed.), *Encuentros de investigación educativa 95-98* (1.<sup>a</sup> ed., pp. 55-81). México: Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización. , 3, 11-28. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, (3), 11-28.
- Kalman, J. (2003). Cultura escrita. El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana. *Decisio. Saberes para la acción en la educación de adultos.*, 3-9.
- Kalman, J. (2004). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação*, (26), 5-29.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 107-134.
- Kalman, J., & Street, B. (Eds.). (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI.

- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos.
- Kress, G., & Bezemer, J. (2009). Escribir en un mundo de representación multimodal. En J. Kalman & B. V Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina* (pp. 64-83). México: Siglo XXI.
- Kress, G., & Leeuwen, T. Van. (2001). Discurso multimodal. Los modos y los medios de la comunicación contemporánea. *Julia Zullo et al*, (2001), 1-14. Recuperado a partir de [http://comunicacioniuna.com.ar/wp-content/material/2011\\_kress\\_discurso\\_multimodal.pdf](http://comunicacioniuna.com.ar/wp-content/material/2011_kress_discurso_multimodal.pdf)
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W., & Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano, una revisión reciente en teoría de la ciudadanía. *Ágora*, (7), 5-42. Recuperado a partir de <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:No+Title#0>
- Landow, G. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología* (1a ed.). España: Paidós.
- Levinson, B., & Berumen, J. (2007). Educación para una ciudadanía democrática en los países de América Latina: Una mirada crítica. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), 16-31. Recuperado a partir de <http://www.rinace.net/arts/vol5num4/art1.pdf>
- López, L. (2013). Una breve revisión del concepto de ciudadanía. *Revista de Cooperación*, (2), 55-62. Recuperado a partir de <http://www.revistadecooperacion.com/numero2/02-04.pdf>
- Maldonado, M. (2008). *Pedagogías Críticas. Europa, América Latina, Norteamérica*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Martin, J. (2013). El aporte de la Escuela de Fráncfort a la Pedagogía Crítica. *El Equilibrista*, 1. Recuperado a partir de <http://p3.usal.edu.ar/index.php/equilibrista/article/view/1353/1703>



- Martín Barbero, J. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*, (5). <http://doi.org/10.1174/113564098760604947>
- Martín Barbero, J. (2003a). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Martín Barbero, J. (2003b). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34.
- Martín Barbero, J. (2005). Cultura y nuevas mediaciones tecnológicas. En J. Martín-Barbero, G. Sunkel, M. Nubia, N. Pacari, & J. M. Valenzuela (Eds.), *América Latina, otras visiones desde la cultura. Ciudadanías, juventud, convivencia, migraciones, pueblos originarios, mediaciones tecnológicas* (pp. 13-38). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Martín Barbero, J. (2012). Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. En R. Díaz & J. Freire (Eds.), *Educación Expandida* (pp. 103-124). España: Gráficas Díaz Acosta. Recuperado a partir de [http://www.zemos98.org/descargas/educacion\\_expandida-ZEM](http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEM)
- Martos García, A. (2010). Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 199-229.
- Mata, E. (2000). La investigación cualitativa y el plan de estudios 1997 de la licenciatura en Educación Primaria de las escuelas normales. *Revista Educación*, (12).
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica: resistencia cultural y productividad*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción Social.
- McLaren, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder: los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Mendizábal, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-103). Buenos Aires: Gedisa editorial.



- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Plan Nacional Decenal de Educación 2006 -2016. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado a partir de [http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde\\_2006\\_2016\\_cartilla.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_cartilla.pdf)
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2011). Vive Digital Colombia. Documento Vivo del Plan. Recuperado a partir de [http://www.mintic.gov.co/images/MS\\_VIVE\\_DIGITAL/archivos/Vivo\\_Vive\\_Digital.pdf](http://www.mintic.gov.co/images/MS_VIVE_DIGITAL/archivos/Vivo_Vive_Digital.pdf)
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Municipio de Medellín, & Corpades. (2007). Plan de desarrollo local Comuna 8 / 2008-2018. Medellín: Impresos El Retorno.
- Nassif, R. (1975). Las teorías de la «desescolarización» entre la paradoja y la utopía. *Perspectivas*, 5(3), 329-340.
- Navarro, L. R. (2010). Una reflexión sobre los medios ciudadanos: esferas públicas, movilizadores de identidades y contraidentidades de los sujetos políticos en Colombia. *Encuentros*, (15), 33-44.
- Navarro, L. R., & Romero, M. (2012). Pensar la comunicación audiovisual: una apuesta para promover investigación de mediaciones para el desarrollo social en Colombia. *Revista de Ciencias de la Información*, (29), 34-45.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, G., Franco, F., & Cataño, M. (2009). Comunicar para el cambio social: una comunicación ética y política. Entrevista con Alfonso Gumucio Dagron. *Signo y Pensamiento*, 28(55), 278-290.

- Perissé, A. (2010). La ciudadanía como construcción histórico-social y sus transformaciones en la Argentina contemporánea. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 26(2), 441-455. Recuperado a partir de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/26/agustinperisse.pdf>
- Petrovski, A. (1976). ¿Qué hay tras la desescolarización? *Perspectivas*, 6(1), 67-70.
- Petrucci, A. (1998). Leer por leer: un porvenir para la lectura. En G. Cavallo, R. Chartier, & R. Bonfil (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 519-550). Madrid: Taurus.
- Portillo, M. (2015). Construcción de ciudadanía a partir del relato de jóvenes participantes del #YoSoy132: biografía, generación y participación política. *Global Media Journal México*, 12(23), 1-18.
- RAE. (2016). Diccionario de la Lengua Español - Edición del Tricentenario. Recuperado a partir de <http://www.rae.es/>
- Robles, J. M. (2009). *Ciudadanía digital. Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano*. Barcelona: Editorial UOC.
- Rockwell, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *DiversCité Langues*, V. Recuperado a partir de <http://www.telug.quebec.ca/diverscite/entree.htm>
- Rockwell, E. (2006). Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela. *Cultura escrita y Sociedad*, (3), 161-218. Recuperado a partir de [http://www.siece.es/pdf/revista/abstract/abstract\\_n3\\_6.pdf](http://www.siece.es/pdf/revista/abstract/abstract_n3_6.pdf)
- Rodríguez, C. (2001). *Fissures in the Mediascape. An International Study of Citizens' Media*. (Hampton Pr). Creskill, New Jersey.
- Rodríguez, C. (2008). Introducción. En C. Rodríguez (Ed.), *Lo que le vamos quitando a la guerra* (pp. 9-14). Bogotá: Centro de competencia en comunicación para América Latina.

- Rodríguez, C. (2010). Tecnologías para nombrar al mundo. Procesos de apropiación de las TICs. En *Cátedra Unesco* (pp. 1-22). Recuperado a partir de [http://www.portalcomunicacion.com/catunesco/download/2010\\_rodriguez\\_conferencia\\_UAB.pdf](http://www.portalcomunicacion.com/catunesco/download/2010_rodriguez_conferencia_UAB.pdf)
- Rodríguez, C. (2013). Comunicación ciudadana en Montes de María - Colombia. *Revista Luciérnaga*, 5(9), 99-115. <http://doi.org/http://orcid.org/0000-0002-3243-4650>
- Rodríguez, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- Rueda, R. (2003). *Para una pedagogía del hipertexto: Una teoría entre la deconstrucción y la complejidad*. Universidad de las Islas Baleares.
- Rueda, R. (2005). Apropiación social de las tecnologías de la información: ciberciudadanías emergentes. *Tecnología y comunicación educativas (TyCE)*, (41), 19-32. Recuperado a partir de [http://curso.ihmc.us/rid=1HP0C7ML6-1SZX0TM-814Q/apropiaci%25C3%25B3n social.pdf](http://curso.ihmc.us/rid=1HP0C7ML6-1SZX0TM-814Q/apropiaci%25C3%25B3n%20social.pdf)
- Rueda, R. (2010). Ciudadanías, política y tecnologías: lo (im)posible de otras formas de lo común. *Comunicación y ciudadanía*, (3), 6-19.
- Rueda, R. (2011). De los nuevos entramados tecnosociales: emergencias políticas y educativas. *Folios*, (33), 7-22.
- Rueda, R., Fonseca, A., & Ramírez, L. (Eds.). (2013). *Ciberciudadanías, cultura política y creatividad social* (1.ª ed.). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Impresión Javegraf. 1 8 0 3
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce / Extensión universitaria, Universidad de la República. <http://doi.org/10.1111/dech.12026>
- Santos, B. de S. (2012). *De las dualidades a las ecologías. De las dualidades a las ecologías*. La Paz, Bolivia: Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía REMTE.

- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva* (1.<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Ge.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Seda, I., & Torres, G. (2010). Las prácticas letradas en comunidad. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32(1).
- Sennett, R. (2009). *El artesano* (1.<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Editorial Anagrama.
- Sevillano García, M. L. (2004). *Didáctica en el siglo XXI: ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. Madrid: McGraw-Hill.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (1.<sup>a</sup> ed., Vol. 1). Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sunkel, G. (2009). Las TIC en la educación en América Latina: visión panorámica. En R. Carneiro, J. Toscano, & T. Díaz (Eds.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 29-43). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 37-54. Recuperado a partir de <http://www.rieoei.org/rie46a02.htm>
- Torrance, N., & Olson, D. (1995). Cultura escrita y oralidad. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10719>
- UNESCO. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina*. Chile: OREALC/UNESCO Santiago.



- Valderrama, L. (2013). Jóvenes, Ciudadanía y Tecnologías de Información y Comunicación. El movimiento estudiantil chileno. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 123-135.  
<http://doi.org/10.11600/1692715x.1117010812>
- Valencia, D. (2010). La comunicación como proceso de construcción de ciudadanía y de agencia política en los colectivos juveniles. *Signo y Pensamiento*, 29(57), 384-399. Recuperado a partir de  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=56676180&lang=es&site=ehost-live>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Buenos Aires: Gedisa editorial.
- Vega, J. (2011). Tecnologías de la información y la comunicación, subjetividad y cambio social. En J. M. Pereira González & A. Cadavid Bringe (Eds.), *Comunicación, desarrollo y cambio social. Interrelaciones entre comunicación, movimientos ciudadanos y medios* (1.<sup>a</sup> ed., pp. 349-360). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Vega, J. (2015). Prácticas comunicativas, habitus e identidades políticas en procesos de comunicación local. En L. A. Montenegro Mora (Ed.), *Reflexionando las disciplinas* (pp. 221-231). Editorial UNIMAR.
- Vizcarra, F. (2002). Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, VIII(16), 55-68.
- Wood, R. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Young, I. (1989). Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship. *Ethics*, (99), 250-274. Recuperado a partir de  
<http://www.jstor.org/stable/2381434>



**ANEXOS**

*ANEXO 1*

*REGISTRO FOTOGRÁFICO*

*TRABAJO DE CAMPO*



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

***Festival Itinerante por la Memoria de la Comuna 8, barrio El Pacífico  
(11 de abril de 2015)***



























DE ANTIOQUIA

1 8 0 3







***Carrusel de experiencias en Medios Comunitarios,  
Alternativos y Populares, Casa del Encuentro Museo de  
Antioquia  
(30 de mayo de 2105)***



## ANEXO 2. DIARIO DE CAMPO A

<b>DIARIO DE CAMPO A No. _____</b> <b>OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE</b> <b>COLECTIVO DE COMUNICACIÓN CIUDAD COMUNA</b>		
<b>Investigadora:</b>  <b>Fecha:</b> _____ <b>Lugar:</b> _____ <b>Hora:</b> _____		
<b>Descripción del evento:</b>		
<b>Observaciones:</b>		
<b>Anexos (fotografías, imágenes, enlaces):</b>		



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## ANEXO 3. DIARIO DE CAMPO B

<b>DIARIO DE CAMPO B No. _____</b> <b>GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE</b> <b>COLECTIVO DE COMUNICACIÓN CIUDAD COMUNA</b>	
<b>Investigadora:</b>  <b>Fecha:</b> _____ <b>Lugar:</b> _____ <b>Hora:</b> _____	
<b>Elementos observables</b>	<b>Descripción</b>
<b>Eventos</b> (escenario, contexto, participantes)	
<b>Comportamientos</b> (actividades, significados, relaciones)	
<b>Artefactos</b>	
<b>Observaciones:</b>	



**ANEXO 4. GUÍA PARA ENTREVISTAS ABIERTAS**

<b>Introducción</b>
<p>Hola. Mi nombre es Astrid Carrasquilla. Soy estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia y me gustaría conversar contigo acerca de tu experiencia en el colectivo de comunicación Ciudad Comuna. Estoy interesada en observar las prácticas de escritura digital del colectivo y su relación con el ejercicio de la ciudadanía. La entrevista es confidencial, el fin es estrictamente académico y al final de la investigación se presentarán los resultados ante el colectivo. Si estás de acuerdo, quisiera poder grabar el audio de la entrevista para no correr el riesgo de perder información importante. Inicialmente te voy a pedir algunos datos generales.</p>
<b>Datos generales</b>
<p><b>Fecha:</b> _____ <b>Hora:</b> _____</p> <p><b>Lugar:</b> _____</p> <p><b>Nombre entrevistado(a):</b> _____</p> <p><b>Edad:</b> _____</p> <p><b>Género:</b> _____</p> <p><b>Barrio donde habita:</b> _____</p> <p><b>Rol dentro del colectivo:</b> _____</p> <p><b>Nivel de escolaridad:</b> _____</p>
<b>Guía de temas</b>
<p><b>Usos de la escritura digital en el contexto del colectivo:</b></p> <p>¿Cómo es el proceso de escritura de textos en el colectivo (impresos y digitales)?</p> <p>¿Cuándo se acude a la escritura de textos digitales desde el colectivo?</p> <p>¿Qué ventajas y/o desventajas encuentras en los textos digitales que produce el colectivo en comparación con los textos impresos?</p> <p>¿En qué situaciones interactúas con los textos digitales que produce el colectivo?</p>

¿A qué público llegan estos textos? ¿Qué tipo de contacto se tiene con este público?

¿A través de qué medios interactúas con los textos digitales que produce el colectivo (eventos, Facebook, computador en casa)?

¿Qué papel tiene la imagen, el sonido, el video, en la producción de textos?

**Concepciones de ciudadanía:**

¿Qué entiendes por ejercicio de la ciudadanía?

¿Se aprende sobre cómo ejercer la ciudadanía al estar en el colectivo? ¿Cómo lo enseñan?

¿Encuentras alguna relación entre la escritura de textos digitales y el ejercicio de la ciudadanía?

**Uso de herramientas digitales para la producción de textos:**

¿Cómo es el proceso de producción de textos digitales al interior del colectivo?

¿Cuáles herramientas digitales sueles utilizar al momento de escribir textos en el colectivo? ¿Qué valor le encuentras a esas herramientas?

¿Has aprendido a manejar alguna herramienta digital en el marco de tu pertenencia al colectivo? ¿Cuál(es)? ¿Quién te la enseñó a utilizarla y con qué fin?

**Vínculo con el colectivo:**

¿Qué te motiva a pertenecer al colectivo? ¿Cuáles son los aprendizajes más significativos que has tenido sobre tu rol como ciudadano durante tu experiencia con el colectivo? ¿Qué aprovecha y qué puede aprovechar el colectivo de la escritura digital para lograr sus objetivos?

¿De qué tipo son esos objetivos (sociales, culturales, políticos)?

¿Quién(es) coordinan las acciones del colectivo? ¿Cómo se toman las decisiones?

¿Qué rol juegan hombres y mujeres, mayores y menores, recién llegados?

