



revista mexicana de
COMUNICACIÓN

Número 155 / Periodicidad semestral / Enero- Junio 2025 / ISSN 2683-2631

DE LA PRODUCCIÓN
HORIZONTAL DEL
CONOCIMIENTO
A LA INVESTIGACIÓN
EN COMUNICACIÓN

COORDINADORAS:
SARAH CORONA BERKIN
INÉS CORNEJO PORTUGAL

Imagen de fondo desarrollada con Leonardo A.



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
METROPOLITANA
Unidad Cuajimalpa
Casa abierta al tiempo



División de Ciencias
de la Comunicación
y Diseño

DCC
Departamento
de Ciencias de la
Comunicación

Cátedra
Miguel Ángel
Granados
ChChapa

 CALAS
MARÍA SIBILLA MERIÁN CENTER

De la Producción Horizontal del Conocimiento a la investigación en comunicación

Coordinadoras:

Sarah Corona Berkin, Inés Cornejo Portugal

COLABORACIONES INVITADAS

Tres estrategias para horizontalizar la investigación

Sarah Corona Berkin

La horizontalidad. ¿Qué hacer?

Inés Cornejo Portugal

El Caribe y Latinoamérica, unidad en la diversidad

Jaime A. Preciado Coronado

Comunicar el conocimiento desde la universidad: una apuesta desde la horizontalidad

Abi Valeria López Pacheco

¿Por qué yo? ¿Me hablas a mí? No me interesa

Mario Andrés De Leo Winkler

Una aproximación a la historia monetaria colombiana como ejemplo de tránsito hacia una interdisciplinariedad más sólida para América Latina

Edna C. Sastoque Ramírez

ENSAYO

La igualdad discursiva como apuesta ético política en las investigaciones sobre comunicación comunitaria

Magdalena Doyle, Valeria Meirovich

Prototipando saberes compartidos. Prácticas de comunicación participativa y co-creación en LABNL Laboratorio Cultural Ciudadano de Nuevo León

Laura Sepúlveda Ramírez

Producción y metodologías horizontales para el estudio del activismo digital en México
Patricia Denisse Aguilar Cruz

La Ké Huelga como experiencia de producción horizontal del conocimiento
J. Arcelia Toledo Sánchez

Cuatro ideas para enriquecer y decolonizar la mediación de la lectura
Dafne Rodríguez González

A'yel: Una práctica tseltal de la escucha
Delmar Ulises Méndez-Gómez

Enfrentar los riesgos de los discursos digitales por medio de la Producción Horizontal del Conocimiento (PHC)
Eva Salgado Andrade

Hacia una Semiosis Social Horizontal
Ausberto Aguilar Challapa

Históricas. Un fotomural entre voces
Citlalli González Ponce

ENTREVISTA

Vivir en la comunidad permite que exista horizontalidad. Entrevista con Carlos Maas Tun
Rodrigo Martínez Martínez, Ian Baruch Soto García

Hay que hacer crítica amorosa a nuestras propias cegueras. Entrevista con Claudia Briones
Rodrigo Martínez Martínez

El cine sí ha abierto otro público y otras narrativas a CALAS. Entrevista con Olaf Kaltmeier
Rodrigo Martínez Martínez

VISUALES

Territorio y cuerpo. Una trayectoria migrante de Haití a México desde la perspectiva horizontal
Diego García Sedano

Todos podemos escribir

Inés Cornejo Portugal, Vicente Castellanos Cerdá

RESEÑA

Entre miradas. 25 años de fotografía wixárika, de Sarah Corona Berkin

Elvira Hernández Carballido

La escritura creativa como Producción Horizontal Del Conocimiento

Ian Baruch Soto García

DEL ARCHIVO DE LA RMC

Desafíos de la investigación horizontal en Comunicación. Entrevista con Inés Cornejo Portugal

Luz Mariana Rangel Grimaldo

Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología

Mirian Solís Lizama

DE LA CONVOCATORIA PERMANENTE

RESEÑA

Cambio social en y desde la periferia

Balvanero Balderrama García

[CONSULTAR LA EDICIÓN EN VERSIÓN HTML](#)

Revista Mexicana de Comunicación, núm. 155, es una publicación semestral de la Universidad Autónoma Metropolitana a través de la Unidad Cuajimalpa, División de Ciencias de la Comunicación y Diseño (DCCD). Avenida Prolongación Canal de Miramontes 3855, Col. Rancho Los Colorines, alcaldía Tlalpan, C.P. 14386, Ciudad de México; y Avenida Vasco de Quiroga 4871, Col. Santa Fe Cuajimalpa, alcaldía Cuajimalpa de Morelos, C.P. 05348, Ciudad de México, teléfono (55) 58 14 65 00. Página electrónica de la revista www.mexicanadecomunicacion.com.mx y dirección electrónica rmc@correo.cua.uam.mx. Editor responsable: Rodrigo Martínez Martínez. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título No. 04-2022-092810401500-102, ISSN 2683-2631; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Responsable de la última actualización de este número: Rodrigo Martínez Martínez.

Departamento de Comunicación, División de Ciencias de la Comunicación y Diseño, Unidad Cuajimalpa, Avenida Vasco de Quiroga 4871,



REVISTA MEXICANA DE COMUNICACIÓN

DE LA PRODUCCIÓN HORIZONTAL DEL CONOCIMIENTO A LA INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN

ISSN 2683 - 2631 / NO. 155 / ENERO-JUNIO 2025 / ÍNDICE

Col. Santa Fe Cuajimalpa, alcaldía Cuajimalpa de Morelos, C.P. 05348, Ciudad de México. Fecha de última modificación: 29 de septiembre de 2025. Tamaño del archivo: 1.7 GB.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Tres estrategias para horizontalizar la investigación La horizontalidad en CALAS como práctica transversal

Sarah Corona Berkin

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

CENTRO MARÍA SIBYLLA MERIAN DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS AVANZADOS

El Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados (CALAS) parte de una mirada horizontal al conocimiento que se produce en su Red. Desde su inicio en el 2018, y hasta el 2025, sus 4 líneas de investigación —estudios de paz, desigualdades sociales, antropoceno e identidades— han estado unidas por un eje transversal que hemos llamado *Producción Horizontal del Conocimiento* (PHC). El objetivo de esta metodología es crear nuevo conocimiento y nuevas formas de compartirlo. En lo que sigue voy a hablar de la PHC como una práctica transversal en la investigación que CALAS ha hospedado y promovido en seminarios colectivos y publicaciones múltiples.

Es importante reconocer en esta historia, como dice Claudia Zapata (2024) en su más reciente libro, que: la historia no parte de cero. La PHC tiene antecedentes en las ideas y reflexiones afines que durante todo el siglo XX construyeron fuertes lazos entre los investigadores en América Latina. Las migraciones forzadas desde el Cono Sur hacia todo el continente contribuyeron al debate de ideas democráticas y teorías críticas para analizar los hechos sociales.

Transformar el pensamiento que venía del norte visibilizó un conjunto de ideas que eran del Sur y que han dado forma a un pensamiento latinoamericano que desarrolla sus propias teorías y metodologías. Los flujos de las teorías latinoamericanas se actualizan hoy en la participación en la Red CALAS como propuesta para construir nuevo conocimiento en el contexto actual.

El panorama es más extenso y se conecta hoy con luchas más amplias. Caminar fuera de las epistemologías del norte, como son las indígenas, las luchas por la emancipación, o las de las mujeres, por mencionar algunas, propone cambios de fondo.

También reconozco documentos visionarios de otras latitudes que buscaron transformar el sentido, como, por ejemplo, el de la *Comisión para la Reforma Universitaria Alemana*, fechado en un relevante año de restauración en 1949, que dice:

Cada profesor de una universidad debe poseer la siguiente habilidad: Enseñar en cada materia, que delante de sus angostas fronteras, se accede a un horizonte más ancho y propio (En Feyerabend, 2010: 279).

En el esfuerzo por ampliar la producción de nuevo conocimiento, en CALAS hablamos de una metodología fundamentada en la horizontalidad. Esto significa que, para crear un nuevo saber, deben ser incluidos todas las personas que forman parte de un problema porque todas saben cosas y todas tienen conocimientos.

Esta es una metodología que tiene como ruta epistemológica el lenguaje y el diálogo. El lenguaje porque es nuestro pensamiento y, al expresarnos desde distintos lenguajes y saberes, enriquecemos el conocimiento para afrontar problemas. En diálogo, dos o más formas de logos, entablan una conversación y, al tomar turnos como hablantes y oyentes, no buscan un consenso sino construir un *tercer texto*, resultado que deja ver las voces desde las condiciones de quien las emite. El contexto para crear estos textos, hace hincapié en que, aún en las situaciones donde se oponen las maneras de entender, de pensar, de mirar, en la práctica horizontal se reconoce el conflicto y se busca que se convierta en un *conflicto generador* de nuevo conocimiento.

La discusión epistemológica sobre la horizontalidad se puede consultar en la amplia producción de libros, materiales impresos y digitales generados por la Red de estudios horizontales, y por la línea editorial de jóvenes investigadores. Las publicaciones son colectivas, producidas en seminarios de discusión y se descargan gratuitamente desde la [página de la Red CALAS](#).

La Producción Horizontal del Conocimiento (Corona Berkin, 2019) no es sólo una propuesta metodológica para generar nuevo conocimiento, sino que además se propone aportar formas para mejorar la convivencia social a partir del diálogo con todos los involucrados en los problemas. En este sentido, son dos los atributos de esta propuesta. Primero, arriesgarse a la investigación que nos lleva de manera horizontal por caminos novedosos puede arrojar resultados impredecibles y ser fuente de futuro conocimiento. Segundo, en el diálogo equitativo entre múltiples saberes —los académicos y los no académicos— se enriquecen no sólo las formas de solucionar problemas, sino que transforman las relaciones entre las personas en el espacio público hacia un entendimiento democrático.

Ahora bien, ¿en qué se diferencia la PHC de las modalidades bien intencionadas, pero “de rutina”? Es decir, esas que renuncian a introducir transformaciones metodológicas y por lo tanto sirven para dar continuidad a la misma producción cultural, económica, política y científica. Quiero responder a partir de distinguir la PHC de la propuesta que hace Arjun

Appadurai en su libro *The Future as Cultural Fact: Essays on the Global Condition* (2013), para promover la investigación como un derecho humano. El autor acoge la idea de democratizar la investigación abriendo posibilidades educativas para que los jóvenes de la escala más baja social aprendan a investigar de la misma forma que los jóvenes que van a las mejores universidades del mundo. Lo que vemos en su argumento es una crítica a las instituciones educativas por no compartir con la ciudadanía las categorías convencionales de la investigación.

Appadurai, con una intención loable, reclama formas de enseñar a los jóvenes de educación “humilde”, “la mejor manera de usar la documentación como un camino para adquirir información, [...] hacer algunos análisis sistemáticos y diseminar sus resultados oralmente y en escritos y otros medios” (2013: 282). Sin embargo, en su propuesta, los conceptos mismos de documentar, de archivos oficiales o de técnicas de análisis sistemático no son puestos en duda. Tampoco toma en cuenta los conocimientos propios de los jóvenes para producir y diseminar lo que ellos mismos saben.

De esta manera, la investigación que se propone estimular, dice Appadurai, “es la capacidad para sistemáticamente encontrar dónde está asequible la mejor información, cuánta información es suficiente para tomar una decisión sólida, y dónde está almacenada esa información”. El autor continúa con su propósito al señalar que “ser parte de una sociedad democrática requiere que uno esté informado” y de allí la importancia de que todos sepan buscar la información convencional en este mundo de cambios rápidos, tecnologías nuevas y flujos de información. En su perspectiva no se cuestiona que los jóvenes “humildes” también tienen conocimiento e información valiosa, que saben cosas; pero no son valoradas por las autoridades de la ciencia oficial.

Los problemas de esta perspectiva, vistos desde la PHC son los siguientes: 1) se parte de la necesidad que supone tienen estos jóvenes de perfeccionar sus habilidades de investigar, entendidas como sinónimo de buscar información; 2) si bien su proyecto significa capacitar tecnológicamente a los usuarios, no se aprecia el reconocimiento que debe ser central a las ciencias, el de generar verdadero y nuevo conocimiento, dialógico y democrático.

En esta posición, el autor se resiste a llamar investigación y conocimiento a lo que los jóvenes saben y no es reconocido por las sociedades científicas que proveen de un orden autoritario a la voluntad de saber. La repartición de las formas homogéneas de investigación sirve para que cada “investigador”, de forma individual y por su cuenta investigue (o sea “se informe”) y, finalmente, se adapte mejor al sistema social hegemónico.

¿Por qué se diferencia nuestra propuesta de la anterior? Mi respuesta en este lugar se basa en la paráfrasis del conocido título de Walter Benjamin *El autor como productor*. Frente al concepto de investigador como buscador de información y repetidor de fórmulas, me inclino por el *investigador como productor*.

Contrario a la separación entre el “investigador” y el “investigado”, que la investigación convencional mantiene como punto de partida, en horizontalidad todas las personas involucradas en un problema pueden ser investigadoras y todas pueden producir conocimiento colectivo y enfrentar los problemas sociales. Así quedará claro que nos interesa menos la proliferación de la investigación con “criterios científicos” y más nos importa la transformación del aparato de producción de conocimiento.

En otras palabras, partimos, con Walter Benjamin, de que “abastecer un aparato de producción sin transformarlo, es un procedimiento sumamente impugnable incluso cuando los materiales con que se abastece parecen ser de naturaleza revolucionaria” (2004: 38). O como observa Jesús Martín Barbero:

la teoría es uno de los espacios clave de la dependencia [...] Pero la dependencia no consiste en asumir teorías producidas “fuera”; lo dependiente es la concepción misma de la ciencia, del trabajo científico y su función en la sociedad. Como en otros campos, también aquí lo grave es que sean exógenos no los productos sino las estructuras mismas de producción (1982: 110).

Transformarlos significa superar la división investigador-investigado. En busca de un nombre, he optado por llamar *investigadores pares* (Corona Berkin, 2019) a todos los que desde distintos lugares conocen el problema y construyen en diálogo conocimiento. Esto significa transformar la metodología, como aparato de producción científica, por una horizontal que contemple la equidad discursiva y la autonomía de las voces de todos.

Otra discrepancia de la PHC, muy propia de muchas de las investigaciones en distintas disciplinas de las ciencias sociales y culturales, es la preocupación por la *distancia*. Para la historia, la distancia que se evoca es temporal; para la antropología, significa construir la distancia en el “campo”; para la psicología o la comunicación, conocer el mundo es aproximarse a él en el análisis de los signos. Si coinciden en algo las disciplinas es que la distancia está en el corazón de su reflexión. Su tarea es construir la distancia entre el investigador y los sujetos de la investigación. Por otro lado, como afirma Mario Rufer, *horizontalizar* la producción de conocimiento no significa reducir la distancia para estar más cerca, significa estar en el mismo nivel.

En horizontalidad, ¿cómo entender lo que se gesta fuera de los márgenes impuestos por distintas disciplinas a partir de la exigencia de la distancia? Evidentemente no es con mejores técnicas de registro. El pacto de la horizontalidad no se preocupa por desaparecer o limpiar el “ruido” ni las contradicciones. Por el contrario, consideramos que borrar los conflictos empobrece el conocimiento.

La horizontalidad es otra forma de producir conocimiento en ciencias sociales, culturales y humanas que teme menos a las interpretaciones múltiples y considera que el nuevo conocimiento se crea solo cuando participan todos los involucrados en el problema; que constata que hay más por conocer que lo ya conocido y repetido, y que no es con las mismas fórmulas metodológicas que se va a producir un cambio profundo en la manera en que pensamos el mundo social.

¿Cómo sería entonces un escenario para *horizontalizar* la investigación?

Lo que sigue no son reglas ni recetas de un manual. Son tres estrategias para *horizontalizar* la producción científica: *la igualdad discursiva*, *el conflicto generador* y *la autonomía de las voces* (Corona Berkin, 2019).

1. *La igualdad discursiva.* De aquí parte el asunto central para imaginar métodos horizontales. No en vano la igualdad se piensa desde muchas perspectivas como la meta para la *perfecta vida en común*. Se habla de igualdad de género, de condiciones, de oportunidades, etc. Pero cuando se busca esa igualdad, no se encuentra. Por ello, la igualdad para expresar la voz propia se ejerce por voluntad, para que cada quien se exprese frente a la visión de los otros y del poder.
2. *El conflicto generador.* Toda conversación social entre personas que piensan diferente, implica un *conflicto* entre varias formas de comprender un problema, abordarlo y resolverlo. Pero el conflicto puede tener como propósito imponer la mirada autoritaria del investigador, o bien a partir de métodos horizontales, puede convertirse en generador de nuevo conocimiento. A partir del desacuerdo, se busca fundar oportunidades de igualdad discursiva para que cada quien diga, desde su propia voz, su forma de mirar el problema, que se expresen las necesidades propias y las ajenas, se enfrenten los conflictos y se encuentren formas nuevas de vivir juntos.
3. *La autonomía de la propia voz.* El lenguaje nos atraviesa y está comprobado que nos deja reconocer en el mundo solo lo que se puede nombrar. Entonces, ¿hasta dónde el nombre por el que se nos reconoce públicamente, nos excluye, nos ofende, nos desvaloriza o nos ubica jerárquicamente en sociedad? Llamarnos todos *investigadores pares*, como lo hacemos en la PHC, no es sólo cambiar una forma de producir conocimiento, sino también de transformar la relación entre las personas.

Lo anterior busca crear las condiciones para producir un *tercer texto*, un nuevo resultado que se alcanza después de que los investigadores pares, en diálogo toman turnos como hablantes y oyentes para afrontar los problemas que a todos nos interesan.

No es posible la construcción del conocimiento social a partir de la búsqueda solitaria de información. Tenemos que trabajar en conjunto, en colectividades, para que triunfe la horizontalidad activa, productiva y militante. En CALAS hemos buscado apoyar la necesidad de *horizontalizar la producción de conocimiento*, para que las condiciones para su generación no se vean obstruidas.

Fuentes

- Appadurai, A. (2013). *The Future as Cultural Fact. Essays on the Global Condition.* Londres: Verso.
- Benjamin, W. (2004). *El autor como productor.* México D.F.: Ítaca.
- Corona Berkin, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento.* CALAS, Bielefeld Press/UdeG.
- Feyerabend, P. (2010). *Against Method.* Londres: Verso.
- Martin Barbero, J. (1982) *Comunicación y Cultura*, No. 9. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Zapata Silva, C. (2024). *La historia no parte de cero. Intervenciones críticas desde América Latina.* Chile: Los libros de la mujer rota.

La horizontalidad. ¿Qué hacer?

Inés Cornejo Portugal

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, CUAJIMALPA

Se lee poco, se lee mal y se escribe menos

Gabriel Cámara (2024)

¿Cómo encarar la horizontalidad? ¿De qué manera suscitarla? ¿De qué modo sostenerla? ¿Cómo generar confianza con nuestros interlocutores para que puedan ofrecer la escritura de su propio mundo? Formulo estas preguntas para compartir el deseo vivo de convocar al otro; para que su discurso y su voz sean tomados en cuenta. Es una ida y vuelta en la cual las jerarquías parecen quedar en el umbral de los proyectos.

Afronto la horizontalidad considerando los procesos y contextos específicos del trabajo que he venido desarrollando en temas de educación con la *colectiva de investigación e incidencia* (compuesta por académicos de diferentes universidades) y la *organización de base comunitaria*, conformada por integrantes de diversas localidades y municipios en México, que tienen la intención de mejorar sus condiciones de vida y procurar el bienestar social.

En mi experiencia teórico-práctica, me he preguntado cómo trabajar de forma equitativa con los llamados "sujetos de estudio" para construir juntos interrogantes de investigación de acuerdo con sus intereses cotidianos, sus formas de vida y las problemáticas educativas propias, y no las impuestas desde la autoridad institucional.

Soy una académica que participa en espacios de investigación. Algunos son promovidos por Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados (CALAS). Allí dialogamos sociólogos, antropólogos, comunicólogos, escritores y profesores. Se trata, entonces, de que nos desplacemos desde el centro hacia la periferia de nuestros campos de estudio, transgrediendo fronteras epistémicas *tradicionales* y convergiendo con otros saberes (productivos y ancestrales), para buscar ser incluyentes, innovadores y creativos. El objetivo es crear puentes entre disciplinas emparentadas o afines para revisar conceptos, teorías y métodos, y contribuir, de manera crítica, a la reflexión sobre las mismas.

El científico social ha ocupado cierta jerarquía privilegiada construida desde una posición hegemónica legitimada frente a los otros: denominados oprimidos, subalternos, pobres, beneficiarios. Por el contrario, la colectiva de investigación e incidencia (en la que

participo) y la organización de base comunitaria formamos parte de lo que Sarah Corona ha llamado "investigadores pares".

Dialogamos con lo que la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), antes nombrada Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (Conahcyt), denomina como *bases comunitarias* ya que laboran en función de sus proyectos productivos y sus conocimientos.

Se trata de un enfoque humanista para que la ciencia aplicada beneficie directamente a las y los mexicanos. El concepto de "con el pueblo y para el pueblo" (Alvarez Buylla, 2023: 13) implica que la investigación científica se oriente a resolver problemas concretos que afectan a las comunidades, promoviendo el bienestar y la paz social.

¿Cuáles son las posibilidades de horizontalidad y de diálogo entre disciplinas desde CALAS? Asumir, de manera franca y efectiva, que los saberes no son sólo académicos y que la respuesta, en mi experiencia en temas educativos, son la co-labor junto con las *bases comunitarias*: el profesor de bachillerato, el prefecto, los jóvenes docentes en formación, los líderes comunitarios, las autoridades municipales, escolares o regionales.

Para nosotros, la horizontalidad es una relación que se basa en un principio fundamental: la *convicción* de que tú y yo podemos construir algo juntos, en igualdad de condiciones, a partir del intercambio de saberes. Es un proceso de trabajo, no un logro definitivo, como diría Claudia Briones en *Horizontalidad. Para una crítica de la metodología* (2019).

¿Qué pasa cuando en el plano de lo audible hay saberes acallados? ¿Qué posibilidad existe de romper ese silencio que durante tanto tiempo se ha prolongado? Paulo Freire habla en *Pedagogía de la autonomía* (1996) de pronunciar la palabra propia, no la impuesta ni la históricamente determinada.

En el ensayo, "Las tretas del débil", publicado en *La sartén por el mango* (1985), Josefina Ludmer sostiene que el decir público está ocupado por la autoridad y la violencia: otro es el que da y quita la palabra. No se sabe decir frente al que está arriba y eso implica, precisamente, el asumir la superioridad del otro. Entendemos que existen otros conocimientos socialmente construidos en la *práctica comunitaria* que, por ser distintos a los académicos, muchas veces se suelen negar.

Coincido con la afirmación de Paulo Freire, en *Pedagogía de la autonomía* (1996), cuando menciona

...necesito ir 'leyendo' cada vez mejor la lectura del mundo que los grupos populares con los que trabajo hacen de su contexto inmediato y del más amplio. Lo que quiero decir es lo siguiente: en mis relaciones político-pedagógicas con los grupos populares no puedo, de ninguna manera, dejar de considerar su saber hecho a partir de la experiencia. Y todo eso viene explícito o sugerido o escondido en lo que yo llamo la lectura del mundo, que precede siempre a la lectura de la palabra" (Freire, 1996: 37).

En términos educativos, se trata de desechar la afirmación de que el dominio del lenguaje pertenece a un determinado sector social ilustrado, a la formación escolar, o bien, a la habilidad personal, pues se suele menospreciar la curiosidad del estudiantado, su sintaxis y su prosodia. Hemos acentuado la idea de que escribir no es una práctica difícil ni es sólo para personas letradas, sino que es una herramienta cotidiana que se puede emplear con relativa facilidad.

En el presente texto formulo reflexiones puntuales que favorezcan la continuidad de los proyectos en CALAS pensando en temas educativos y sugiero posibles rutas para proceder.

De lo teórico-práctico, práctico-teórico

Las prácticas de investigación permiten reflexionar sobre la interpellación al otro desde el lugar particular donde los estudiosos de los hechos sociales solemos ubicarnos. El desafío es desarrollar episodios de horizontalidad que conformen un proceso dialógico e ininterrumpido entre investigador-investigado, docente-alumno, para elaborar, entre ambos, un tercer espacio interpretativo como señala Sarah Corona (2019).

Valga reiterar que los problemas sociales no son explicables desde una sola episteme: la hegemónica. Se necesita de los conocimientos académicos y no académicos, de los saberes sapienciales y de la sabiduría milenaria que se ha gestado durante décadas en las sociedades latinoamericanas urbanas, rurales e indígenas.

Los planteamientos de Paulo Freire de la década de los años sesenta del siglo XX están presentes en la creación y recreación de procesos educativos actuales. Conocer es abrir espacios de lucha, como los círculos de cultura y de lectura que Freire organizó junto con los campesinos para la reflexión crítica. El pedagogo considera al pensamiento como un acto colectivo que no puede ni debe ser exclusivo de unos cuantos.

Para Sarah Corona (2012), las elecciones personales y las políticas son indistinguibles, por ello los cambios deben venir desde la práctica cotidiana y ser defendidos políticamente

desde ahí. Para Freire, la educación no sólo es un acto pedagógico; también es político y en éste replantea la función del educador en la sociedad

Nuestras realidades están lejos de la igualdad y la democracia. Pese a las múltiples innovaciones tecnológicas y comunicativas, existen fisuras que merecen estudiarse con una nueva escucha, una nueva confianza y una redefinición del campo académico desde la responsabilidad política. En este sentido, se trata de:

- a. Construir una agenda en común entre los diferentes actores de los procesos, en este caso educativos, congruente con las necesidades sociales y culturales de los diversos grupos y comunidades latinoamericanas.
- b. Generar alianzas con las autoridades locales, municipales y regionales para cimentar espacios territoriales de incidencia.
- c. Establecer en *co-labor* un núcleo básico de reflexión y acción con todos los actores involucrados para dar seguimiento cualitativo y sistemático a las estrategias de investigación e incidencia con el fin de desarrollar propuestas concretas que aseguren la persistencia y continuidad de los resultados del trabajo que hasta ahora hemos desarrollado. Escucha activa. Reconocer y valorar la diversidad de opiniones y experiencias. Aceptar que los desacuerdos son naturales en el diálogo y abordar los conflictos de manera constructiva, buscando soluciones o negociaciones que beneficien a ambas partes.
- d. Escucha activa como práctica constante: una habilidad que se desarrolla con el tiempo. Reiteramos la recomendación de asumir, como reto, un ejercicio de escucha, diálogo y de agencia creciente. Se trata de gestionar estrategias flexibles, adaptables, maleables que evolucionen en diálogo con los diferentes actores. Como una piedra arrojada a un lago (creando ondas concéntricas que se van ampliando), se impulsa el compromiso de los investigadores y diversos participantes.
- e. De las instituciones. La pregunta para superar las prácticas institucionales arraigadas debe plantearse en relación con la horizontalidad: ¿cómo estas prácticas favorecen u obstaculizan la investigación y la incidencia? Por ejemplo, ¿cuáles son los criterios para una institución de educación superior que publicará un escrito hecho por un estudiante o docente de bachillerato? Es prioritario discutir sobre cómo las universidades definen normativas verticales y hegemónicas para valorar la expresión de un joven.
- f. De lo silencios. En las discusiones de los seminarios de proyectos vigentes en los cuales hemos participado ha estado ausente una serie de temas que obscurecen las problemáticas abordadas. Nuestra intención es expresar dos de los silencios para interpelar el debate: al parecer, el conflicto propio de toda interacción humana en desigualdad parece estar ausente; no hemos asumido de modo crítico las

condiciones de injusticia educativa en América Latina que buscamos atender y transformar.

A pesar de ello, el diálogo que hasta ahora ha logrado CALAS nos sirve como una alerta constante para mantener nuestra participación y generar una interlocución profunda con nuestras propias raíces donde aún queda mucho por hacer.



Fuentes

- Álvarez Buylla, M. E. (2023). Garantías de la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación. Diálogo CONAHCYT-PRONACES. México: SECIHTI.
- Cornejo, I.; Rufer, M. (2019). *Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología*. México: CLACSO.
- Corona Berkin, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. CALAS, Bielefeld Press/UdeG.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- González, P. E.; Ortega, E. (1984). *La sartén por el mango. Encuentro de escritoras latinoamericanas*. Puerto Rico: Ediciones Huracán.

El Caribe y Latinoamérica, unidad en la diversidad Pensamiento crítico y metodologías horizontales colaborativas

Jaime A. Preciado Coronado

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

CENTRO MARÍA SIBYLLA MERIAN DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS AVANZADOS

La subversión significa revelar las contradicciones sobre las cuales se edifican las certezas de los órdenes sociales.

Fals-Borda, Orlando (1986).

La horizontalidad, como perspectiva metodológica, se pregunta sobre las epistemologías que nos acercan a un conocimiento coproducido, situado, en diálogo constante entre las voces científicas y las “no académicas” de modo que igualen los términos de diálogo entre investigadores/as e investigados/as en un orden de igualdad discursiva para producir conocimiento conjunto.

¿Cómo se logra esta unidad de lo diverso desde América Latina y sus particularidades caribeñas? Hay que (re)pensar los procesos de producción de conocimiento en las ciencias sociales, los estudios culturales y las humanidades, enfatizando el diálogo en la investigación y la horizontalidad como perspectiva epistemológica.

Este ensayo precisamente busca contribuir al diálogo entre el ser-pensar-hacer-sentir juntos y el pensamiento crítico latinoamericano que se posiciona desde una relación de compromiso con las y los sujetos de estudio en América Latina y desde América Latina.

Producción Horizontal del Conocimiento (PHC) en y desde El Caribe y Latinoamérica

Entre 1960 y 1970, en América Latina comenzó a gestarse una corriente de pensamiento amplia y transformadora en la que se entrelazaron diversas áreas como la Educación Popular, notablemente Paulo Freire y su Pedagogía del oprimido, la Teología de la Liberación, con exponentes como el peruano Gustavo Gutiérrez, la Comunicación Alternativa, uno de cuyos autores clave es Jesús Martín Barbero, la Investigación Acción Participativa con los trabajos inspiradores de Orlando Fals Borda, y la Filosofía de la Liberación, con Enrique Dussel, quien amplió la reflexión hacia la Política de la Liberación.

Desde estos enfoques, que se enriquecieron mutuamente, se buscaba generar saberes capaces de ayudar a los sectores subalternos de la sociedad latinoamericana a comprender su compleja realidad, con el fin de transformarla (Ortiz y Borjas, 2008). La horizontalidad se erigió como una perspectiva metodológica prometedora para alcanzar la transformación social. Esta corriente estaba orientada por lo que hoy conocemos como el “paradigma emancipatorio”, del cual se derivan las actuales perspectivas epistemológicas y metodológicas críticas latinoamericanas (Palumbo y Vacca, 2020). Sus prácticas, profundamente políticas, tenían la intención explícita de fortalecer las capacidades de los grupos sociales, con el fin de generar los cambios necesarios en la estructura sociopolítica (Ortiz y Borjas, 2008).

En la actualidad, América Latina, como contexto y escenario de reflexión, con su vasta extensión y complejidad, ofrece la oportunidad de continuar cuestionando determinados roles, posicionamientos y enfoques metodológicos en el proceso de investigación. *Sentipensar* lo latinoamericano desde las propias tierras, sus voces, relatos, narrativas, tiene un enfoque situado (auto-eco-organizativo, de acuerdo con Edgar Morin), con un valor ético colectivo que está comprometido con el valor de la palabra. Este enfoque horizontal, parte de la escucha y el respeto por los saberes de los otros. A través de metodologías participativas, colaborativas y decoloniales desde una perspectiva intercultural, que permiten entretejer las metodologías disciplinarias en la transdisciplina, y en una recuperación de la horizontalidad como alternativa para la construcción de nuevos significantes, de una nueva semántica de la democracia en la horizontalidad.

Los pensamientos sociales críticos latinoamericanos, unidos en su diversidad, ofrecen claves de comprensión sobre el heterogéneo sistema de actores sociales, sin despegarlos de su ‘ecología humana’ localizada, sin restarles sus territorios de cultura, ni las relaciones de poder que encuadran su dimensión política y, por lo tanto, de su subalternidad basada sobre la colonialidad del poder y la búsqueda de contrahegemonía. Hay un desafío para tender puentes entre la rica temática de investigación en ciencias sociales, en sus expresiones temáticas, de clase, por ámbito urbano o rural, y por las escalas políticas de la acción colectiva. Actualmente, es paradigmático el estudio de movimientos indígenas y feministas, pues en y desde ellos, se impugnan desde otras memorias aquellos dispositivos estatales coercitivos y hegemónicos que subalternizaron y continúan subalternizando a las mujeres y a los pueblos originarios, incluso afrodescendientes, en América Latina.

En la perspectiva de Orlando Fals Borda (1991), las metas de la combinación entre conocimiento liberador y poder político, en un proceso continuo de vida y trabajo, son las siguientes: 1) capacitar a los grupos y clases oprimidas para que adquieran la creatividad y la fuerza transformadora necesarias, en consonancia con la pedagogía del oprimido de Paulo

Freire (1969), lo cual se manifiesta a través de proyectos, acciones y luchas específicas; 2) generar y desarrollar un proceso de pensamiento sociopolítico con el que las bases populares puedan identificarse. De manera complementaria, en el texto *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Edgar Morin nos invita a reflexionar en torno a la promoción de un conocimiento “capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales” (1999: 1). Es decir, se trata de un conocimiento global y local, con el fin de actuar de manera ‘glocal’.

Para las metodologías colaborativas, el hacer y pensar juntos implica una tarea intelectual en la que las interpretaciones de las y los interlocutores no sólo se integran en la escritura, sino que, de alguna manera, propician espacios dialógicos donde emerge el sentido crítico del pensamiento. Así, se construye un ‘tercer texto’ entre los investigadores pares, académicos y no académicos (Valencia Hernández, 2023). Las metodologías colaborativas horizontales no buscan ‘aplicar’ teorías o metodologías a casos, en una suerte de “educación bancaria” donde se depositan los conocimientos sobre el sujeto investigado (Freire, 1969), sino reflexionar, conceptualizar y concientizar a través de la auto-investigación y de la reflexión colectiva, en un intercambio de información y conocimiento que se opone a cualquier tipo de enseñanza vertical (Fals Borda, 1991). En este proceso, se trata de ser-pensar-hacer-sentir de manera colectiva.

La sociología y las ciencias sociales latinoamericanas y caribeñas han contribuido a esta horizontalidad dialógica en la Investigación Acción Participativa (IAP), la Investigación en Colaboración (IeC), en la coproducción de conocimientos e, incluso, en la Investigación Militante (IM). Sarah Corona Berkin (2012, como se citó en Santisteban, 2023) propone repensar los procesos de producción de conocimiento en las ciencias sociales poniendo especial énfasis en dos aspectos: 1) el diálogo como condición central en la investigación; 2) la horizontalidad como perspectiva epistemológica.

Según Palumbo y Vacca (2020), estas formas de coproducción de conocimiento horizontal comparten tres elementos esenciales:

- a) Un enfoque sujeto-sujeto, en contraposición a la visión tradicional de la ciencia, que se construye sobre la relación sujeto-objeto.
- b) La integración del conocimiento científico con los saberes populares, frente a un modelo científico que se basa en la jerarquía y universalidad del primero.
- c) El compromiso de la ciencia con la política, en contraste con una ciencia que se presenta como desinteresada o neutral. El eje articulador de estos elementos es la crítica epistemológica a los cánones positivistas, que promueven la producción de

conocimiento a partir de una relación de distanciamiento entre sujetos, saberes y política.

En este sentido, Fals Borda (1991) argumenta que la producción de conocimiento científico no requiere del enfoque de observación desinteresada defendido por la escuela positivista. Según este autor, tanto la observación objetiva como la comprometida están influenciadas por prejuicios valorativos, por lo que no es en ellas donde se determina el carácter científico del conocimiento. La ciencia, o la objetividad del conocimiento, radica en su capacidad de ser verificable socialmente, lo cual depende del consenso alrededor del método de verificación utilizado.

En este marco, según Corona Berkin y Kaltmeier (2012), la producción horizontal del conocimiento y su objetividad se basan en entender el proceso investigativo como un compromiso político, orientado a generar formas de con-vivir mejor en el espacio público. Así, la verificación del conocimiento recae en su capacidad para transformar la vida de las personas a través de la reflexión y la acción, la teoría y la práctica; en suma: la praxis liberadora.

En la IAP, cuyo propósito fundamental de la investigación y del papel de los investigadores es la transformación social, se busca precisamente devolver a los sujetos investigados, o sujetos de experiencia, la legitimidad de los conocimientos que ellos mismos son capaces de generar, a través de sus propios sistemas de verificación, los cuales se reconocen como plenamente científicos (Fals Borda, 1991). En esta línea, colaborar no es lo mismo que “ayudar”, sino “poner en jaque los conocimientos, resituar las prácticas de campo, desafiar jerarquías, cuestionar prejuicios positivistas-esencialistas legitimados como ‘verdades científicas’ y revertir injusticias e inequidades” (Santisteban, 2023: 93). Entre los objetivos inmediatos de la IAP se encuentran, por lo tanto, el derecho de las comunidades a utilizar este conocimiento, no sólo como un medio para validar sus prácticas, sino como una guía para sus acciones, excluyendo, en este contexto, cualquier otro tipo de conocimiento que no haya surgido de este mismo proceso (Fals Borda, 1991).

En la Investigación Militante hay una dinámica similar a la de otras metodologías horizontales colaborativas, pero con características propias. Este enfoque destaca un compromiso ético-político hacia la transformación social y considera a los actores de la acción colectiva como los principales interlocutores (Palumbo y Vacca, 2020). Aunque la IAP también comparte este enfoque, en la IM se resalta aún más la dimensión política, estrechamente vinculada con la noción de “actuar”. Por ejemplo, las investigadoras feministas observan y describen sistemáticamente la realidad y, a partir de esa observación, generan un pensamiento creativo que orienta su propia práctica (Tabares Ochoa, 2019). De

esta manera, los sujetos involucrados en la investigación no sólo son epistémicos (pensantes y actuantes), sino principalmente políticos, al participar activamente en la transformación de las condiciones sociales existentes (Palumbo y Vacca, 2020).

La coproducción investigativa es una metodología desarrollada por el sociólogo argentino Alberto Bialakowsky y su equipo de investigación (2020). Propone una forma participativa y dialógica de generar conocimiento. Esta metodología se basa en la colaboración activa entre investigadores académicos y actores sociales involucrados en las problemáticas estudiadas, promoviendo la creación conjunta de saberes y soluciones. Estos colectivos trabajan conjuntamente en la investigación y facilitan un espacio de encuentro discursivo y de descubrimiento mutuo. Su finalidad es superar la tradicional separación entre el sujeto que investiga y el objeto investigado para fomentar una relación horizontal y colaborativa.

La coproducción investigativa se fundamenta en principios de transdisciplinariedad y en el paradigma de la complejidad. Reconoce la interconexión de diversos factores y perspectivas en los fenómenos sociales. Busca integrar diferentes disciplinas y saberes, tanto académicos como populares, para abordar de manera más completa y profunda las problemáticas sociales. Además, esta metodología enfatiza la importancia de la praxis, entendida como la acción reflexiva y transformadora que combina teoría y práctica. Finalmente, la Investigación en Colaboración (IeC) busca incorporar los saberes ancestrales, colectivos y populares, en los cuales el conocimiento se genera a partir del trabajo de co-teorización entre todos los miembros del equipo de investigación, sean estos sujetos investigadores o sujetos investigados (Información procesada a partir de ChatGPT, consultado el 30 de marzo de 2025).

Reflexiones finales: la horizontalidad en la educación popular

América Latina, como se mencionó anteriormente, es un contexto y escenario de reflexión, que trasciende el cuestionamiento de roles, posicionamientos y enfoques metodológicos en la investigación. Es, además, un semillero de iniciativas y movimientos que apuestan por la educación como una práctica de libertad y transformación social. Un ejemplo ilustrativo de ello es el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL).

El CEAAL es un movimiento de Educación Popular que, como red, participa y respalda procesos de cambio en los ámbitos educativo, social, político, cultural y económico en América Latina y el Caribe. Su acción se desarrolla en espacios locales, nacionales y regionales, manteniendo un diálogo global en favor de la soberanía e integración de los pueblos, la justicia social y la democracia. Todo ello desde un enfoque basado en los

derechos humanos, la equidad de género, la interculturalidad crítica y un compromiso ético, pedagógico y político con la emancipación.

Este Consejo de Educación Popular sostiene que, desde una perspectiva epistemológica que promueve la producción horizontal del conocimiento, la Educación Popular tiene como objetivo generar nuevos saberes. Siguiendo el enfoque de Paulo Freire, la Educación Popular se concibe como un acto liberador en el cual el conocimiento se construye socialmente de forma continua por los sujetos en conexión con las dinámicas socioeconómicas, políticas, culturales, ambientales y de género que experimentan y, a través de las cuales, conviven en su vida cotidiana. Esto requiere abrir espacios para nuevos diálogos con diversas corrientes de pensamiento que interpelan y enriquecen las distintas visiones del mundo y de la sociedad.

La CEAAL, al reivindicar la idea de “unidad en la diversidad”, basa su acción transformadora en la riqueza de la diversidad cultural de los actores de cambio político que lo constituyen. Rescata cosmovisiones de todas las culturas y fomenta lazos de hermandad y diálogo intercultural con el objetivo de promover la convivencia humana, la justicia social y el desarrollo de las personas y comunidades en igualdad de oportunidades. Busca también, a través de la educación, una vida no consumista, donde hombres y mujeres vivan como seres productivos, creativos, solidarios, con pensamiento crítico, y puedan construir una colectividad humana universal basada en el bienestar, la paz, la alegría, el humor y el amor (CEEAL, s.f.).

Fuentes

- Bialakowsky, A. L.; Bukstein, G. y Montelongo L. (comps.) (2020). *Intelecto social, procesos laborales y saber colectivo. Significados de una praxis científica co-productiva.* Buenos Aires: TeseoPress. URL: <https://www.teseopress.com/intelectosocial>
- CEAAL. (s.f.). *Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL)*. https://www.socioeco.org/bdf_organisme-903_es.html
- Corona Berkin, S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo: Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Gedisa.
- Fals-Borda, O. (1986). “Cómo investigar la realidad para transformarla”. En *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/CLACSO.
- Fals Borda, O. (1991). Rehaciendo el saber. En O. Fals Borda, M. A. Rahman, J. Gaventa y J. R. P. C. (Eds.), *Acción y conocimiento: Cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa* (pp. 189-211). CINEP.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO.
- Ortiz, M. y Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17(4), 615-627.
- Palumbo, M. M., & Vacca, L. C. (2020). Epistemologías y metodologías críticas en Ciencias Sociales: precisiones conceptuales en clave latinoamericana. *Revista Latinoamericana De Metodología De Las Ciencias Sociales*, 10(2), e076. <https://doi.org/10.24215/18537863e076>
- Santisteban, K. (2023). ¿Qué memorias implica hablar de “América Latina”?: reflexiones metodológicas sobre otras formas de comunicar y construir conocimientos. En C. Hammerschmidt, L. Anapios, C. Tomadoni, F. Oliveira de Souza y S. Espul (Coords.), *América Latina en discusión. Una apuesta por las metodologías horizontales* (pp. 88-99). CALAS.
- Santos, B.S. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO/Siglo XXI Editores.
- Tabares Ochoa, C. M. (2019). Teorías críticas feministas: transgresoras, creativas: una contribución a los desafíos de la teoría social en América Latina. *Revista Novo Rumos Sociológicos*, 7(11), 82-109.
- Valencia Hernández, C. A. (2023). Producir conocimiento desde la horizontalidad: experiencias y horizontes. En C. Hammerschmidt, L. Anapios, C. Tomadoni, F. Oliveira

de Souza y S. Espul (Coords.), *América Latina en discusión. Una apuesta por las metodologías horizontales* (pp. 100-111). CALAS.

Comunicar el conocimiento desde la universidad: Una apuesta desde la horizontalidad

Abi Valeria López Pacheco
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Resumen: Los medios para comunicar la ciencia siguen predominando bajo una lógica de falta de conocimiento, por la cual la institución científica es la proveedora y educadora de los públicos. En los estudios de comunicación de la ciencia hay un área de oportunidad donde la horizontalidad, como método, no sólo podría diversificar las formas de comunicación, sino también dialogar con el conocimiento ya producido y generar otro que atienda las necesidades e intereses de distintos grupos y comunidades. Este texto expone el caso de *Conocimientos Indisciplinados*, un proyecto de comunicación del conocimiento entre estudiantes y profesores de la Universidad de Guadalajara.

Abstract: Science communication still operates under a logic of a lack of knowledge, which the scientific institution gives and educates the public. Among the science communication studies there is an opportunity where horizontality, as a method, can not only diversify channels and dynamics of communication but create a dialogue and generate new forms of knowledge, aiming to attend the needs and interests of diverse groups and communities. In this paper we expose the case of *Conocimientos Indisciplinados*, an horizontal communication of knowledge project between students and scholars of the University of Guadalajara.

Cuando hablamos de divulgación científica es común remitirnos a espacios como museos o programas de radio y televisión que nos hablan de ciencia, particularmente de áreas específicas del conocimiento que se asocian a lo objetivo, a metodologías cuantitativas y con resultados de experimentos con grados de replicabilidad muy altos. Es decir, es común que dentro del concepto de divulgación predominen contenidos de las ciencias físicas, químicas y biológicas. No sólo la comunicación de otras áreas del conocimiento queda relegada en estos procesos comunicativos, sino que los canales que se contemplan para este ejercicio comunicativo se limitan a medios tradicionales; incluso, cuando existen ya nuevas plataformas y contenidos circulando en diversos ecosistemas comunicativos.

Este fenómeno también se refleja en la última encuesta de Percepción Pública de la Ciencia y Tecnología en México, realizada por el INEGI (2018), en la cual los rubros para encuestar a la población mexicana sobre cómo se informa sobre contenidos científicos se limitan a los medios tradicionales. Por ello, la circulación del conocimiento se encasilla en canales de difusión unidireccionales y en prácticas que sitúan a los públicos como entes pasivos en el ejercicio comunicacional.

Dentro de los estudios de la Comunicación Pública de la Ciencia, este proceso comunicativo ha sido nombrado como modelo de déficit. Además de su carácter unidireccional y de sus limitaciones a la interacción y el diálogo entre las personas involucradas, este modelo percibe a los receptores como individuos incapaces de producir conocimiento relevante para los problemas que la ciencia, entendida como institución, busca solucionar.

Uno de los fallos de la comunicación científica ha sido promover la idea de que la ciencia es invariable, hermética y que los científicos son solamente quienes pueden participar en los procesos de producción de conocimiento. Como una crítica a estos esquemas unidireccionales, se han propuesto otros modelos comunicativos que integran y reconocen a los participantes de la vida pública en los procesos de producción de conocimiento; sin embargo, la llamada *Ciencia con Criterios Científicos* (CCC) (Corona Berkin, 2019) está condenada a replicar los modelos no nada más de producción de conocimiento, sino de la comunicación del conocimiento. Las lógicas dentro de estos modelos de producción científica tienden a excluir voces, al igual que en los procesos comunicativos. Éstos, además, son vistos como un ejercicio externo al de la investigación misma.

Cuando las personas encargadas de buscar soluciones a los problemas que aquejan nuestras sociedades no integran la comunicación en sus procesos de investigación, ¿de qué manera se garantiza la democratización del conocimiento? Pareciera, más bien, que las lógicas de producción científica, al igual que en otros sectores del trabajo, atienden a las lógicas de producción masiva sin, además, buscar salidas diferentes de la circulación del conocimiento.

La producción horizontal de conocimiento no puede entenderse como un proceso lineal; mucho menos como un proceso no comunicativo. Por ello, la apuesta para diseñar y pensar la comunicación del conocimiento, específicamente este momento de múltiples crisis, debería ser la horizontalidad. Al hablar de comunicación del conocimiento nos referimos a las prácticas comunicativas que no son diseñadas para pares, como la difusión, o para el público general, como la divulgación (Estrada, 2014). En este sentido coincidimos con Mario de Leo Winkler en que la apuesta por nombrar a esta práctica comunicacional, sería la comunicación del conocimiento, entendida como ejercicios “bi o multidireccionales, inter y transdisciplinarios, así como horizontales e incluyentes” (2022: 207).

A diferencia de otros modelos metodológicos que parcelan el conocimiento y segmentan la investigación en pasos con un orden específico inamovible, la horizontalidad apuesta por la integración de voces desde el primer momento. Este aspecto suele pasar desapercibido o malinterpretado al momento de emplear metodologías horizontales en la investigación. Respecto a esto, Sarah Corona Berkin (2019) señala que uno de los errores al acercarnos a la horizontalidad, es pensarla como punto de llegada y no como punto de partida. De aquí que

la comunicación del conocimiento pueda ser parte integral del proceso de producción de conocimiento y no simplemente una opción.

¿Qué tipo de estrategias comunicativas tendríamos si la comunicación y la investigación fueran pensadas a la par? ¿Nos buscaríamos en los mismos lugares, en las mismas páginas? Una de las riquezas de poder pensar a estos dos procesos como mancuerna es que dan pie a que los diálogos entre disciplinas puedan ser más profundos y constantes. No sólo eso, sino integrar voces que no suelen tener la *expertise* necesaria para participar en los procesos de producción científica, sea que los sujetos de estudio se integren como investigadores pares; o bien, los estudiantes y becarios que suelen quedar relegados en las investigaciones, especialmente cuando los equipos son numerosos y los investigadores de renombre son quienes se llevan el reconocimiento de la investigación.

Con el propósito de mitigar estos problemas que atraviesan a la comunidad científica tanto regional como nacional, desde la curiosidad y el deseo de nombrar a todos los actores, un equipo de dos profesoras investigadoras, en conjunto con, en aquel entonces, dos estudiantes, formaron la propuesta de un proyecto de comunicación de las ciencias que con el apoyo inicial del Centro María Sybilla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados (CALAS). Más tarde, se integraron las contribuciones de la Editorial de la Universidad de Guadalajara, así como de la Coordinación General de Investigación y Posgrado de la misma universidad. La formalización de estos apoyos dio como resultado *Conocimientos Indisciplinados*, un proyecto editorial que publica textos breves de estudiantes de licenciatura y posgrado, en coautoría con profesores, sobre sus temas de investigación.

CALAS tiene su sede principal en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara (UDEG) en México. Es un centro de investigación de cooperación internacional entre América Latina y Alemania, que promueve la investigación de calidad y con incidencia en la región. Esto ha hecho que abra las puertas a investigadoras e investigadores jóvenes y en formación. Por ello, el proyecto ha sido un vínculo con la población más joven de la universidad.

Una de las características de la UDEG es que está dividida en centros universitarios temáticos dentro del Área Metropolitana de Guadalajara mientras que, en el resto del estado de Jalisco, la red universitaria se expande en centros multitemáticos. El intercambio de conocimientos entre diferentes áreas actualmente se ve mermado por esta parcelación del saber. A partir de la identificación de este problema, y con la intención de circular la producción científica de las, les y los estudiantes, se propuso el proyecto *Conocimientos Indisciplinados*. Éste ha logrado publicar 67 textos de distintas áreas y niveles de formación.

Al entender que los métodos de la ciencia con criterios científicos son considerados como recetas infalibles, con el mismo orden y con el mismo fin, surgió la idea de pensar la horizontalidad como indisciplina: de aquí el nombre del proyecto. Esto no debe entenderse como falta de rigurosidad ni se trata de desprestigiar los métodos horizontales. Por el contrario, el objetivo es reconocer que, con la horizontalidad, el proceso de producción de conocimiento es entendido como dinámico, dialógico y ajeno a las reglas de la investigación tradicional (Corona Berkin, 2019). Ver la investigación bajo este lente, ha permitido concebir un proyecto en el cual los conocimientos pueden leerse desde otros lugares, desde distintas miradas.

El proyecto propone que la primera autoría sea siempre el o la estudiante, mientras que la persona docente sea coautora ya que entendemos que las desigualdades en la publicación científica, además de verse reflejadas en el género, la raza o la etnia, también se ven influenciadas por la brecha etaria y la falta de credenciales; principalmente, de aquellas personas que cursan la licenciatura. Buscamos que las publicaciones propicien un espacio de reflexión en torno a las voces que integran los procesos de investigación y de comunicación, a la vez que se reconozcan que todas las voces participantes tienen la misma importancia. No buscamos la distinción entre quién sabe y quién no, entre quién enseña y quién aprende, sino integrar a cada participante como investigador o investigadora par (Corona Berkin, 2019).

Una cuestión que hay que remarcar es que los textos del proyecto pretenden tener un diseño que esté alejado del tradicional artículo científico, en el cual existe una introducción, un marco teórico desarrollado y conclusiones. En *Conocimientos Indisciplinados* se pensó que, más que tener una estructura dada, podríamos proponer un formato de escritura distinto, breve, más apegado a un estilo ensayístico, que en menos de dos cuartillas explique el tema investigado. Además, que el cierre del texto incluya una serie de creencias e ideas comúnmente difundidas en torno al tema y a su explicación. Lejos de estar de acuerdo con la postura de que entre mayor formación académica se tenga, mayor debe ser la complejidad de las publicaciones, acordamos que cualquier persona debería ser capaz de explicar lo que investiga, de manera breve y concisa, sin subestimar a quienes cursan una licenciatura ni tampoco sobreestimar a quienes estudian un posgrado.

A diferencia de otros modelos de publicación, este proyecto editorial refleja tanto multidireccionalidad como apuesta por el diálogo interdisciplinario, por lo que un requisito importante para la publicación de textos es el lenguaje. En otras publicaciones, el lenguaje es sumamente especializado, lo cual tiene como efecto un alcance limitado, la falta de interacción con otras disciplinas, o bien, la falta de interés por ciertas áreas del conocimiento. Por ello, se ha buscado que estas publicaciones tengan un lenguaje con un

menor grado de especialización, con la idea de que pueda ser no sólo leído, sino entendido desde las lentes de otras disciplinas. Con ello, los y las lectoras pueden acercarse a otras áreas del conocimiento y, a su vez, encontrar una oportunidad de conocer el desarrollo científico en la universidad.

Aunque a nivel institucional las prácticas de difusión y divulgativas no han sido el centro de atención y han carecido de normatividad (De Leo, 2022), desde el 2021 el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) ha integrado a las actividades de carácter divulgativo en sus rúbricas de evaluación para el ingreso y permanencia. No obstante, ha sido en las dos más recientes convocatorias en las cuales la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) ha puesto como requisito generar actividades de acceso universal al conocimiento humanístico y científico (SECIHTI, 2025; 2024). Esto es resultado de que, por primera vez, el acceso universal al conocimiento se integra en la Ley General en materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (HCTI). Esta legislación busca reconocer e integrar la riqueza de saberes y diversidad de México (SECIHTI, 2025). Ésta puede ser vista no sólo como motivación, sino como beneficio social pues es la institución la que promueve este tipo de ejercicios y reconoce la importancia de la participación de distintos actores en la producción y comunicación del conocimiento.

Repensar cómo dialogamos

La comunicación del conocimiento desde la horizontalidad es una alternativa a los modelos tradicionales de divulgación y difusión de la ciencia, a la vez que representa una apuesta política por la democratización del conocimiento. *Conocimientos Indisciplinados* incorpora un espacio en el que se fomenta la participación activa de estudiantes, anima el intercambio entre distintas disciplinas y reconoce la capacidad de producción de conocimiento de cualquier persona. Este proyecto ha logrado realizar diálogos entre distintas áreas del conocimiento y, a su vez, ha generado motivación para estudiantes que desean formar una carrera científica.

Remarcamos que al integrar a la comunicación dentro del proceso de producción de conocimiento es posible construir y fomentar una ciencia más pertinente, inclusiva y relevante para nuestra sociedad. La horizontalidad es una apuesta por repensar cómo dialogamos y cómo comunicamos lo que creamos en conjunto.

Fuentes

- Corona Berkin, S. (2019). *Producción Horizontal del Conocimiento*. Editorial Universidad de Guadalajara/CALAS
- De Leo Winkler, M. (2022). Divulgación científica en las instituciones en México. En Corona Berkin, S. (coord.) *Horizontalidad en las instituciones de producción de conocimiento: ¿perspectiva o paradoja?* (pp.195-232). Gedisa.
- Estrada, L. (2014). La comunicación de la ciencia. *Revista Digital Universitaria*, 15 (3) <http://www.revista.unam.mx/vol.15/num3/art18/index.html> ISSN: 1607-6079.
- INEGI. (2018). Encuesta sobre la percepción pública de la ciencia y la tecnología en México 2018. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.inegi.org.mx/programas/enpecyt/2018/>
- Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación [SECIHTI]. (2025). *Acceso Universal al Conocimiento*. Gobierno de México. <https://secihti.mx/acceso-universal-al-conocimiento/#:~:text=El%20acceso%20universal%20al%20conocimiento,los%20avances%20y%20la%20diversidad>
- Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación [SECIHTI]. (2025). *Convocatoria para el Reconocimiento en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores 2025*. Gobierno de México. https://secihti.mx/wp-content/uploads/convocatorias/sni/convocatorias/2025/Convocatoria_2025_para_el_Reconocimiento_en_el_SNII.pdf
- Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación [SECIHTI]. (2024) *Convocatoria para el Reconocimiento en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores 2024*. Gobierno de México <https://secihti.mx/wp-content/uploads/convocatorias/sni/convocatorias/2024/CONVOCATORIA PARA EL RECONOCIMIENTO EN EL SNII 2024.pdf>

¿Por qué yo? ¿Me hablas a mí? No me interesa Horizontalidad en la comunicación del conocimiento

Mario Andrés De Leo Winkler

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

En la Dirección de Comunicación del Conocimiento de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) realizamos ejercicios que difieren mucho de la divulgación, entendida ésta como un ejercicio vertical e impositivo, caduco; pero en ciertas ocasiones y lugares, necesario. Nuestras prácticas se basan mayormente en diferentes modelos de intercambio de información. La comunicación del conocimiento difiere de la divulgación al ser polidireccional, multidimensional, dialéctica e integradora tanto de las disciplinas como de los públicos.

¿Por qué yo?

El ejercicio horizontal de la comunicación del conocimiento debe tener su génesis en la academia que, en su mayoría, se ha desafanado de realizarla o de capacitarse con las herramientas y sensibilidades necesarias para acercarse a las comunidades. Este desdén tiene implicaciones fuertes en la percepción ciudadana sobre el ejercicio de investigación.

La Sociedad Mexicana de la Divulgación de la Ciencia y Técnica (Somedicyt) realizó un estudio (Padilla, 2020) de la percepción ciudadana de la comunidad científica. Treinta y tres por ciento de las personas encuestadas indicó “que los perjuicios de la ciencia son mayores que sus beneficios” y solamente 23% mencionó “que los beneficios son mayores a los riesgos”. Adicionalmente, 45% relacionó alguna de las siguientes palabras, con connotación negativa, a las ciencias: “desigualdad”, “deshumanización”, “riesgos”, “contaminación”, “dependencia” y “guerra”. Al descubierto quedaron, en el mismo estudio, las fallidas estrategias de la metodología vertical divulgativa en México ya que 52% de la ciudadanía indicó tener poco o ningún interés en temas de ciencia y tecnología porque “no entiende esos temas”, “no tiene tiempo”, “no le gustan” o “no necesita saber de los temas”.

En otro estudio (Peña, 2005) realizado en la Ciudad de México, 68% de las personas encuestadas contestó que la ciencia es atractiva, y 90% indicó que debería haber más científicos en México. Sin embargo, sólo 8% “quiere que sus hijos sean científicos”. Finalmente, en una encuesta del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, Martínez, 2011), 58% de las personas encuestadas consideró que “debido a sus conocimientos, los investigadores científicos tienen un poder que lo hace peligrosos”.

La Asociación Americana de Artes y Ciencias (AAA&S) ha indicado que la confianza de la ciudadanía no recae en la información transmitida, sino en el diálogo y la transparencia con la que se dirige la comunidad científica (Borchelt *et al.*, 2010). Queda evidenciada la gran deuda que tiene la comunidad académica y de comunicadores del conocimiento con la ciudadanía en establecer un ejercicio permanente de diálogo horizontal. Se requiere un cambio de paradigma en la forma en que comunicamos.

El mayor cuestionamiento del porqué se debe realizar divulgación viene de la propia comunidad académica que, por lo general, entiende la importancia de realizar divulgación (Calvo, 2002; Hartz y Chapell, 1997; López-Beltrán, 2003; Poliakoff y Webb, 2007), pero alude a una o varias razones para justificar el no participar en el ejercicio:

- La divulgación es una actividad que quita tiempo dedicado a la investigación (Royal Society, 2006; Gascoigne & Metcalfe, 1997; Poliakoff y Webb, 2007; Pham, 2016); aunque algunos estudios no han encontrado una correlación negativa entre la productividad académica y la realización de divulgación (Bentley y Kyvik, 2011; Kassab, 2019).
- Realizar divulgación lleva a interactuar con el público y con medios masivos de comunicación que, a su vez, pueden distorsionar o poner en entredicho la información proporcionada (Gorney, 1992; Shortland y Gregory 1991; Weigold, 2001; Wellcome Trust, 2000), o generar miedo (Poliakoff y Webb, 2007).
- La divulgación se realiza por las y los académicos con menor éxito en la investigación (Royal Society, 2006; Weigold, 2001).
- La divulgación la realizan terceros y no la comunidad académica (Poliakoff y Webb, 2007).
- Las y los científicos no son comunicadores efectivos (Hartz y Chappell, 1997).

¿Me hablas a mí?

Adecuar la comunicación del conocimiento para comunidades históricamente excluidas de manera incluyente nos permite utilizar métodos poco comunes, más efectivos y horizontales en beneficio de la sociedad en general. El ejercicio deconstruye el conocimiento, en sus elementos más primordiales, para reconstruirlo de modo que incluya las necesidades comunitarias e institucionales. Cada creación es única, sensible y dirigida.

Describo un ejercicio reciente, intitulado Proyecto Reto Eclipse¹, sobre un suceso de enorme interés científico: el eclipse total de sol del 8 de abril de 2024, el primero en 33 años en México y el último en los próximos 24 años, que se experimentó en su máximo esplendor en una delgada franja al norte de país. De los 130 millones de mexicanas y mexicanos, un estimado de 550 mil personas son las únicas que nunca verán un eclipse solar: tienen ceguera o baja visión (SEVA, 2023). Meses antes del eclipse, ninguna asociación civil, ninguna institución educativa y ninguna instancia

¹ El Proyecto Reto Eclipse estuvo liderado por Grethell Pérez (UAM), Israel Feteucá (Unicafam), Oriana Trejo (UAM), Katya Luna (UAM), Diego de la Vega (UAM), Elba Sayoko (UAS), Yuniba Brun (UAS), Manuel Valdés (ACS, I.A.P.)

gubernamental se habían acercado a la comunidad ciega para incluirla en las actividades de comunicación del conocimiento para la percepción y educación del eclipse. Incluso, el día del fenómeno, la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México canceló clases en algunos estados donde transitaría el fenómeno astrofísico para evitar la responsabilidad sanitaria asociada. Una presencia del Estado que ignora sus funciones primordiales.

La Fundación Universidad CAFAM de Colombia, desarrolló en 2023 actividades sensoriales para compartir con la comunidad ciega el eclipse solar que transitaría el país del cono sur el 14 de octubre de dicho año. Debido al éxito, CAFAM se acercó a la UAM, para desarrollar actividades similares en México, con adecuaciones locales, a través de una transferencia de tecnología y experiencias. Producto de ello, a inicios de diciembre de 2023, la UAM buscó un acercamiento y diálogo con la Asociación de Ciegos Sinaloa IAP (ASCIS) y la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) para crear, afinar, regionalizar y aplicar talleres sensoriales que permitían conocer las características físicas de Sol, la Luna y la Tierra, dimensionar las distancias y escalas entre ellos, entender las etapas y tiempos del eclipse solar, así como los cambios lumínicos y de temperatura.

A pesar de que la ASCIS llevaba trabajando años en conjunto con el programa de Atención a la Diversidad de la UAS, el primer contacto generó incertidumbre y sospechas sobre las intenciones subyacentes de la UAM y CAFAM para ofrecerles una actividad comunicativa de ciencia.

Para ello se estableció, durante cuatro meses, una mecánica dialógica que se basa en metodologías y precisiones mencionadas en distintos trabajos por Sarah Corona (2019), Claudia Briones (2020), Inés Cornejo y Mario Rufer (2020): adquirimos una temprana preocupación y responsabilidad para que nuestras interacciones fueran encaminadas a disminuir desigualdades más amplias y que nuestra labor sirviese a quienes nos aceptaran un par de días en su cotidianidad. Esto es un ejercicio relativamente nuevo en las ciencias naturales a pesar de que está bien cimentado en las ciencias sociales.

Empezamos desde la incomodidad: ¿cómo nos referimos a la comunidad? ¿Ciegos? ¿Comunidad ciega? ¿Personas con ceguera? ¿Personas con discapacidad visual? ¿Qué sabían de un eclipse solar y cómo lo explorábamos sin ser peyorativos? ¿Cómo les convencímos de que era benéfico conocer un fenómeno principalmente visual a través de otros sentidos? ¿Podríamos adecuarnos a sus necesidades? ¿Cometeríamos un error tan insensible y gigantesco que rompería las conversaciones y el interés de trabajar en conjunto?

Se establecieron las agendas y metas de ambas comunidades para la producción conjunta y común del conocimiento: la comunidad ciega buscó tener una interacción distinta con el fenómeno físico; la académica, ofrecer una solución para experimentar un eclipse solar que fuese sensible a las preguntas e intereses comunes entre la comunidad de ciegos de Sinaloa y las Instituciones de Educación Superior (IES). Un trabajo conjunto entre la UAM, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y la UAS garantizaron a la comunidad ciega el acceso gratuito a instalaciones, expertas y expertos, seguridad, alimentos y transporte.

Alrededor de la horizontalidad dialógica en la producción del conocimiento existe un ecosistema de horizontalidades que se debe vigilar para garantizar esta aproximación: la económica, la social o la institucional, por mencionar algunas. Cuando alguna de estas no se procura, la horizontalidad empieza a despegar hacia la verticalidad.

En términos de horizontalidad dialógica se establecieron cerca de una docena de reuniones, a lo largo de tres meses, que permitió conocer los intereses y preocupaciones de la comunidad ciega y de las IES. Los integrantes del personal académico recibimos una serie de preguntas esenciales sobre el fenómeno. Trabajamos maneras de dar respuesta a estas preguntas con el conocimiento que la comunidad ya tenía previamente. Por su parte, la comunidad ciega nos capacitó sobre las formas de dirigirnos a ellos y ellas verbal y físicamente, y acerca de qué consideraciones espaciales, materiales y de cuidados deberíamos de tener y cuáles no deberíamos trasgredir.

Acordamos y realizamos una sesión de prueba, un mes antes del eclipse, para tener un diálogo frente a los prototipos físicos que explicarían el fenómeno astrofísico y para poder generar modificaciones según las necesidades de la comunidad. Establecimos la logística del día del eclipse con un acuerdo sobre el número de personas asistentes de la comunidad ciega, el número de sus acompañantes, los horarios y las fechas. Se buscó perpetuar, después del evento, las actividades diseñadas específicamente para el eclipse para sensibilizar a otras comunidades sobre las necesidades y particularidades de la comunidad ciega. Hasta la fecha hemos presentado estas acciones un par de veces en encuentros públicos para personas sin ceguera.

En la horizontalidad social procuramos que la comunidad ciega y las IES hicieran uso de las mismas instalaciones de manera similar: para dormir, para comer, para recreo, para lo sanitario. La comunidad ciega capacitó a las IES para ser sensibles a sus necesidades, la tolerancia a errores, el manejo de espacios y materiales, como referirse a ellos y como ofrecer asistencia. En la horizontalidad económica buscamos que la comunidad ciega no desembolsara recursos en transporte, hospedaje, alimentación o materiales. Finalmente, en la horizontalidad institucional se buscó no exotizar el ejercicio en la prensa. Por ejemplo, se tuvo especial énfasis en las narrativas de las instancias involucradas cuando trataban con la prensa: “las comunidades ciegas y débil visual fueron capacitados para percibir [...] el eclipse total de Sol” (Herrada, 2024; *La Jornada*, 2024).

Como indican Corona y Kaltmeier (2012), no siempre se logra la cohesión en todos los planos: los ecosistemas tienden a la asimetría, el eje se aleja de la horizontalidad y se asoman diferencias socioeconómicas, educativas, rezagos históricos y jerarquías.

La asimetría institucional y económica hizo que la comunidad ciega se viera rebasada en las peticiones de sus propios miembros para asistir al evento cuando se contaba con capacidades limitadas de alojamiento, alimentos y materiales. Los diálogos en los días previos al evento se complejizaron y dificultaron el ambiente, generaron fricciones innecesarias. Asimismo, la falta de recursos impidió un plan a mediano y largo plazo para incidir en la comunidad posterior al eclipse.

Se hizo, erróneamente, una sola incidencia sin continuidad; un común denominador de la divulgación.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) hizo un ejercicio similar apenas una semana previa al eclipse luego de las notas del ejercicio de la UAM: la creación de un dispositivo sonoro que emitía un chillido más fuerte ante más luz del Sol y menos durante su oclusión. Queda abierto preguntarse hasta qué punto intentó este ejercicio incorporar a las comunidades de potencial atención con el fin de lograr equivalencia en opinión y beneficio.

No me interesa

Un adecuado y ético ejercicio de la comunicación del conocimiento es la búsqueda del acercamiento con la sociedad a los bienes y usos de las ciencias y las humanidades para un beneficio común. Para lograrlo, hay que impulsar nuevas maneras de comunicarnos con la gente. ¿Qué horizontalidad podemos realizar con quienes ya le han dado la espalda a las ciencias y las humanidades? ¿Qué hacer con aquellas personas que fueron ninguneadas por los sistemas académicos verticales y que nunca han sido beneficiadas por las metodologías horizontales de producción del conocimiento?

La comunicación del conocimiento también es la conciliación de posiciones con aquellas personas que se han vuelto escépticas de las explicaciones de los hechos que producen las ciencias y las humanidades.

Refiero al norte global porque, desafortunadamente, no existen estos estudios en el sur global. Podemos ver el fenómeno en Estados Unidos. Los datos de 2024 provienen del Fondo Nacional de Ciencia (National Science Foundation, NSF, 2024), lo más cercano a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), antes Conahcyt, en aquel país. Sólo 21% de la población con estudios de bachillerato o menos, y 41% de las personas con estudios de posgrado, tiene “gran confianza” en las y los científicos. Es decir, 59% de las personas con posgrado no tiene gran confianza en las y los científicos. Esta población estudió y convivió con la comunidad científica y humanística de las universidades por lo menos 6 años. ¿A qué se deben estos bajísimos porcentajes? Existen muy diversas respuestas:

1. La baja confianza es producto de las metodologías que utilizamos en la comunicación. Seguimos primordialmente empleando las mismas metodologías verticales de hace 50 años. Perpetuamos la incapacidad de generar vínculos con las comunidades pues seguimos siendo ignorantes ante qué les interesa y por qué, el cómo afecta su vida diaria y qué beneficios puede traerles el conocimiento sin incurrir en dogmatismos e imposiciones, pero sí en la empatía y paciencia. Esto no es nuevo: ya hacía referencia a ello Carl Sagan en 1994 (Sagan, 1994).
2. La falta de confianza en las ciencias y en quienes las estudian también va ligada a visiones partidistas (Pew Research Center, 2023). De aquellas personas con estudios de posgrado, si

son de filiación demócrata, 45% tiene gran confianza en las y los científicos; si son de filiación republicana, sólo 12%. La comunicación de las ciencias es inherentemente una posición política.

3. El mensaje científico se ha vuelto más político (WSJ, 2023). La comunicación del conocimiento debe cuidar las formas en las que nos acercamos al público para decisiones de relevancia nacional y trascendencia social.
4. Los diversos y evidentes conflictos de interés y faltas éticas en el mundo científico, como lo expone los libros *Agnotología: la producción de la ignorancia* (Proctor y Schiebinger, 2008) y *Mercaderes de la duda* (Oreskes y Conway 2010), por los que académicxs desinforman y utilizan recursos para beneficio propio y de empresas transnacionales por encima del bienestar que las ciencias deberían estar proveyendo a la población. La comunicación del conocimiento honesta y correcta es un ejercicio ético de la profesión de investigación.
5. Los abusos de poder por parte de la comunidad científica, como los cotos que mantienen hegemonías encarnadas en nuestras instituciones, que monopolizan las formas de pensar y que generan una gran desilusión en la manera en la que se conducen las ciencias.

Como comunidad científica y humanística, nos falta reconocer que no tenemos respuestas absolutas y que debemos también comunicar y reconocer nuestros errores; en particular, cuando han generado afectaciones. Este es un ejercicio que debe realizarse de la mano de los medios masivos de comunicación, los cuales tienden a distorsionar la información al buscar mayor visibilización y ganancias monetarias. La comunicación del conocimiento también es el delicado ejercicio de compartir que existen errores que reconocemos como comunidad.

En muchos casos aún falta encaminar la investigación o sus derivados (cursos, talleres, divulgación, comunicación del conocimiento, programas de radio y televisión, libros, incidencias, entre otros) en favor de la población y con responsabilidad social. Que nuestro campo de investigación sea “abstracto” o “complejo” no nos exime de buscar formas directas de beneficiar a nuestra comunidad inmediata.

La comunicación del conocimiento es un horizonte a futuro en el sur global: en nuestros contextos de violencias extremas somos parte de la restauración y restitución de lo que hemos perdido. Como comunicadoras y comunicadores debemos hacernos preguntas adicionales sobre nuestro rol en la sociedad ya que éste debe atender al rompimiento del tejido social. La integración de nuestra investigación y quehacer debe ser coyuntural y así atender la necesidad de acciones y la urgencia de resultados precisos que demanda la sociedad.

Podemos hablar sin fin de los beneficios y obligaciones de la comunicación del conocimiento horizontal, pero si no encontramos las mejores maneras para generar puentes con la población que ha decidido darle la espalda, estaremos perdiendo en diversos frentes. Como ya mencioné, las

preguntas de cómo acercarnos con negacionistas no es nueva. Carl Sagan, entre otros, las venían haciendo desde la década de los setenta. Pero, evidentemente, no hemos encontrado las mejores fórmulas para dar solución al problema. De hecho, éste se complejiza cada vez más. Existen algunas metodologías sugeridas para establecer diálogos de comunicación del conocimiento con estas poblaciones negacionistas:

1. Preguntar intereses y dudas a la comunidad de incidencia. Este es el terreno medio que buscamos al comunicarnos por encima de la imposición de dogmas.
2. Enfocarse en los procesos de la investigación de las ciencias y humanidades y no en las conclusiones. Esto ayuda a construir cuidadosamente el andamiaje de los métodos de investigación y el pensamiento crítico.
3. Buscar lugares e intereses en común con las comunidades beneficiadas.
4. Identificar cuándo una acción o incidencia no es productiva. No todos los proyectos de comunicación del conocimiento llegan a buen término; es oportuno reconocer cuándo no habrá más beneficios o avances para cancelar e iniciar de nuevo.

El encontrar soluciones lleva tiempo, dedicación y diálogos que no necesariamente atienden a las temporalidades administrativas y monetarias que se nos imponen, así como a las prioridades en nuestras instituciones. Hay que buscar políticas públicas a favor de la comunicación del conocimiento que permitan incidir en las comunidades con tiempos libres de ataduras políticas.

La comunicación del conocimiento es la búsqueda del acercamiento de la sociedad a los avances y usos de las ciencias y las humanidades para un beneficio común a través del ejercicio dialógico horizontal ético y responsable.

Fuentes

- Bentley, P. y Kyvik, S. (2011). Academic staff and public communication: a survey of popular science publishing across 13 countries. *Public Understanding of Science*, 20, 1, 48-63. <https://doi.org/10.1177/0963662510384461>
- Borchelt, R.E., Friedmann, L.T., y Holland, E. (2010). Managing the Trust Portfolio: Science Public Relations and Social Responsibility. En D. Kennedy y G. Overholser (Eds.), *Science and the Media* (pp. 71-74), American Academy of Arts & Sciences.
- Calvo-Hernando, M. (2002). ¿Popularización de la ciencia o alfabetización científica? *Revista Ciencias de la UNAM*, 66, 100-105.
- Corona Berkin, S. (2019). Producción horizontal del conocimiento. Bielefield University Press. 113 pp.
- Corona Berkin, S. y Kaltmeier, O. (2012). Introducción En diálogo: metodologías horizontales en ciencias sociales. En *diálogo: metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales* (pp. 11-21). Barcelona: Gedisa.
- Gascoigne, T., y Metcalfe, J. (1997). Incentives and Impediments to Scientists Communicating Through the Media. *Science Communication*, 18, 3, 265-282. <https://doi.org/10.1177/1075547097018003005>
- Gorney, C.M. (1992). Numbers versus pictures: Did network television sensationalize Chernobyl coverage? *Journalism Quarterly*, 69, 455-465.
- Hartz, J. y Chapell R. (1997). Worlds apart: How the distance between science and journalism threatens America's future. *First Amendment Center*.
- Herrada, J. (2024, April 2). Eclipse solar 2024: UAM impartirá talleres para que personas con ceguera puedan disfrutarlo. *Azteca Noticias*. <https://www.tvazteca.com/aztecanoticias/eclipse-solar-2024-la-uam-dara-talleres-para-que-personas-ceguera-baja-vision-puedan-experimentar-mazatlan-sinaloa-mexico>
- La Jornada (2024, 15 de marzo). Ciegos y débiles visuales viven experiencia sensorial en torno al fenómeno de abril. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2024/03/15/ciencias/a06n2cie>

- Kissab, O. (2019). Does public outreach impede research performance? Exploring the 'researcher's dilemma 'in a sustainability research center. *Science and Public Policy*, 46, 5, 710-720. <https://doi:10.1093/scipol/scz024>
- López-Beltrán, C. (2003). La comunicación de la ciencia, revisitada. En L. Estrada-Martínez (Ed.), *La divulgación de la ciencia: ¿educación, apostolado o...?* (pp. 18-25), Dirección General de Divulgación de la Ciencia UNAM.
- Martínez, N. (2011). Mexicanos consideran "peligrosos" a científicos, El Universal. <https://archivo.eluniversal.com.mx/primera/36140.html#:~:text=La%20encuesta%2C%20que%20se%20aplica,vivir%20E2%80%9Cartificial%20y%20deshumanizada%E2%80%9D>.
- National Science Foundation, NSF. (2024). Public Trust in Science Remains High, but Engagement is Low. https://www.nsf.gov/nsb/news/news_summ.jsp?cntn_id=309076&org=NSB&from=news#:~:text=Most%20Americans%20continue%20to%20think,they%20think%20about%20scientific%20institutions.
- Oreskes, N. Y Conway, E.M. (2010). Merchants of doubt : how a handful of scientists obscured the truth on issues from tobacco smoke to global warming. New York : Bloomsbury Press.
- Padilla, J. (2020). *Qué ciencia necesita el ciudadano.* Somedicyt. https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/7483/L_Que%20ciencia%20necesita%20el%20ciudadano_vf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Peña, J.A. (2005). La Percepción Pública de la Ciencia en México, *Revista Ciencias UNAM*, 78, 30-36.
- Pew Research Center, PRC. (2023). Americans 'Trust in Scientists, Positive Views of Science Continue to Decline. <https://www.pewresearch.org/science/2023/11/14/americans-trust-in-scientists-positive-views-of-science-continue-to-decline/>
- Pham, D. (2016). Public engagement is key for the future of science research. *npj Science Learn*, 1, 16010. <https://doi.org/10.1038/npjsciencedlearn.2016.10>
- Poliakoff, E. y Webb, T.L. (2007). What Factors Predict Scientists 'Intentions to Participate in Public Engagement of Science Activities?. *Science Communication*, 29, 2, 242-263. <https://doi.org/10.1177/1075547007308009>
- Proctor, R.N. y Schiebinger, L. (2008). *Agnotology: the making and unmaking of ignorance.* Stanford University Press, Stanford, California, EE.UU.

- Royal Society. (2006). *Survey of Factors Affecting Science Communication by Scientists and Engineers, Final Report.* https://royalsociety.org/-/media/Royal_Society_Content/policy/publications/2006/1111111395.pdf
- Sagan, C. (1994) *Advocating Science and Hope: Draft Essay.* [Manuscript/Mixed Material] Retrieved from the Library of Congress, <https://www.loc.gov/item/cosmos000080/>
- SEVA. (2023). *MEXICO FACT SHEET.* SEVA. Consultado el 5 de septiembre de 2024, en https://www.seva.org/pdf/Seva_Country_Fact_Sheets_Mexico.pdf.
- Shortland, M., y Gregoy, J. (1991). *Communicating science: A handbook.* Longman.
- Wall Street Journal, WSJ. (2023). Why We Don't Trust Science Anymore <https://www.wsj.com/articles/why-we-dont-trust-science-anymore-scientists-researchers-covid-ef97cd07>
- Weigold, M.F. (2001). Communicating Science: A Review of Literature. *Science Communication*, 23, 2, 163-193. <https://doi.org/10.1177/1075547001023002005>
- Wellcome Trust. (2000). *The role of scientists in public debate. Full report.* https://wellcome.org/sites/default/files/wtd003425_0.pdf



Una aproximación a la historia monetaria colombiana como ejemplo de tránsito hacia una interdisciplinariedad más sólida para América Latina

Edna C. Sastogue Ramírez

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

Resumen: La historia monetaria colombiana constituye un terreno propicio para explorar tanto las posibilidades como los desafíos que plantea la interdisciplinariedad en las ciencias sociales latinoamericanas. Este artículo ofrece una reflexión crítica sobre cómo el estudio de las dinámicas monetarias en Colombia entre 1880 y 1931 puede funcionar como una excusa para integrar enfoques históricos, económicos, sociológicos y culturales, contribuyendo así a consolidar una interdisciplinariedad más sólida y relevante para la región. A partir de un análisis que combina una reflexión epistemológica sobre las prácticas de la historia económica y la necesidad de apertura hacia otras perspectivas sociales y humanas, se busca construir un puente que evidencie la importancia de trabajar interdisciplinariamente y las ventajas que ello implica para responder a la pregunta: ¿Es posible una armonización teórica y metodológica en el tránsito de lo disciplinar a lo interdisciplinar al pensar América Latina?

Abstract: Colombian monetary history constitutes a fertile ground for exploring both the possibilities and challenges posed by interdisciplinarity in the Latin American social sciences. This article offers a critical reflection on how the study of monetary dynamics in Colombia between 1880 and 1931 can serve as an excuse to integrate historical, economic, sociological, and cultural approaches, thus contributing to consolidating a more solid and relevant interdisciplinarity for the region. Based on an analysis that combines an epistemological reflection on the practices of economic history and the need for openness to other social and human perspectives, the article seeks to build a bridge that highlights the importance of working interdisciplinarily and the advantages this entails for answering the question: Is theoretical and methodological harmonization possible in the transition from the disciplinary to the interdisciplinary when thinking about Latin America?

...mientras de un lado la economía pretende haber llegado a una mundialización radical al posibilitar que el capital viaje instantáneamente de una punta a la otra del planeta, de otra forma nunca se ha hecho más difícil pensar el mundo hoy, y no solo por la fragmentación que producen los intereses del mercado sino por la fragmentación desde la cual funcionan los saberes especializados en cuanto a saberes hegemónicos. La hiperespecialización de los saberes ejerce una fuerte violencia simbólica sobre los saberes de la experiencia social...

Jesús Martín Barbero (2005)



En el contexto de las recurrentes crisis sociales, económicas y ambientales que han marcado el transcurso del siglo XXI, uno de los principales desafíos que enfrentan las ciencias sociales es desarrollar nuevas explicaciones capaces de capturar la complejidad de los fenómenos y conflictos contemporáneos. Esto no sólo implica reconocer las múltiples perspectivas desde las cuales se interpreta la realidad, sino también comprender la convergencia de diversas lógicas que intervienen en los fenómenos sociales. Para contextualizar, definir, concretar, sistematizar e incluso evaluar estos fenómenos, resulta indispensable adoptar una mirada amplia y multidimensional. Dicha perspectiva debe facilitar una comprensión integral de la realidad social, y promover una investigación que supere las barreras disciplinarias tradicionales y fomente el intercambio, la interacción y la cooperación entre distintos campos del conocimiento.

Durante los siglos XVII y XVIII no hubo mayor diferencia entre el discernimiento filosófico, la vocación retórica y el quehacer científico. En cambio, el siglo XIX se caracterizó porque los investigadores sociales se vieron empeñados en un esfuerzo de organización disciplinar e institucional. Separaron las ciencias sociales en comportamientos estancos. Apenas en la segunda mitad del siglo XX se retomó el esfuerzo por estudiar al ser humano y sus relaciones sociales de manera conjunta e interdependiente. Este llamado a la integración de saberes, denominado como multidisciplinariedad, interdisciplinariedad o transdisciplinariedad, se ha sustentado en la necesidad de dar respuesta a problemas multidimensionales, exigiendo categorías de comprensión más abiertas y flexibles y con un mayor nivel de realismo; es decir, con una menor separación entre teoría y práctica.

La redefinición del enfoque puso en evidencia la excesiva fragmentación desde la cual operan los saberes especializados, así como la violencia, en forma de imperialismo epistemológico en tanto una impostura en la forma de organizar el saber, con que algunos conocimientos y protocolos legitimaban sus propias agendas de investigación. Esta violencia no sólo se manifestaba en la selección de temas de estudio, sino también en la imposición de determinados métodos dentro de las ciencias sociales. En consecuencia, la tarea se volvió aún más compleja, aunque con un mayor nivel de competencia intelectual. A pesar de que cada disciplina mantenía una línea académica “ortodoxa” que buscaba consolidar los avances logrados en los últimos años, emergieron líneas de fuga promovidas por investigadores que, desde hace tiempo, venían desarrollando otras perspectivas y reconstruyendo puentes de comunicación entre disciplinas. Estas iniciativas hicieron posible un cambio de paradigma, orientado al reconocimiento de que los problemas sociales son inherentemente complejos y, por lo general, no pueden abordarse de manera adecuada desde una única perspectiva disciplinaria.



Sin embargo, esta perspectiva también ha presentado toda suerte de posiciones, debates y polémicas. A pesar de que se ha tratado de llegar a un relativo consenso, dependiendo del nivel de integración entre las disciplinas y el grado de profundidad en la comprensión de los sistemas socioculturales, se puede hablar de los siguientes modos: multidisciplinariedad como el estudio de un objeto desde varias disciplinas a la vez; interdisciplinariedad, en tanto transferencia de métodos entre disciplinas; y transdisciplinariedad a través de las disciplinas, el establecimiento de un criterio común para un conjunto de disciplinas. Sin embargo, ha sido muy difícil consensuar cuáles son sus fondos epistemológicos y sus implicaciones en los marcos teóricos y metodológicos en la investigación social (Borrero, 1982; Nicolescu, 1996; Barbero: 2005).

En este contexto, me pregunto: ¿es posible una armonización teórica y metodológica en el tránsito de lo disciplinar a lo interdisciplinar al pensar América Latina? Este cuestionamiento se complejiza aún más al considerar que, en el proceso de transferencia de métodos entre disciplinas, existen distintos niveles de interdisciplinariedad según el grado de integración que se logre entre ellas. Esta fue una de las preguntas centrales que abordamos durante el encuentro *La horizontalidad en la investigación social interdisciplinaria desde el conocimiento*, organizado por la Red CALAS en FLACSO Ecuador en septiembre de 2024. En dicho espacio quedó claro que la búsqueda de la interdisciplinariedad incrementa la complejidad y la heterogeneidad del conocimiento y genera, a su vez, nuevas interrogantes; entre ellas: ¿cómo llevar a cabo investigaciones interdisciplinarias de manera rigurosa?

Las respuestas iniciales a estas dos preguntas fueron que sí es posible. Es importante partir además de tres condiciones: la primera, la necesidad de hacer explícitas las categorías desde las cuales se interpretan o se enuncian, la urgencia de preservar el rigor teórico y metodológico, así como la coherencia del discurso; la segunda, destaca la importancia de considerar los intereses y la experiencia histórica del investigador como elementos fundamentales en este proceso. En palabras de Michaud (1975: 379):

la interdisciplinariedad es practicada por individuos, no se aprende ni se enseña, sino que se vive. Es básicamente una actitud mental que combina la curiosidad con un criterio amplio y un espíritu de aventura y descubrimiento, e incluye también la intuición de que existen entre todas las cosas, relaciones que escapan a la observación corriente y analogías. La interdisciplinariedad se ejerce, es el fruto de una formación continua y de una flexibilización de las estructuras mentales es también una práctica colectiva.

Y la tercera: no es posible encontrar una unidad totalizadora, sino el quehacer académico consiente de individuos, o en el mejor de los casos colectivos, que trabajan en la consecución de sus objetivos, incluso en algunos casos con un claro enfoque político.

Bajo este contexto, mi objetivo es reflexionar, teórica y metodológicamente acerca de cómo, en tanto que economista y estudiosa de la historia económica, proceder a un análisis más interdependiente con las demás ciencias sociales; en particular, la investigación de la unificación de la moneda en Colombia de 1880-1931. Para esto presento en primera instancia la relación multidisciplinar entre economía e historia; en segundo lugar, se contextualizará el problema de investigación; finalmente, se ubicarán algunos referentes de la investigación interdisciplinaria para proponer una estrategia de investigación interdisciplinaria en el estudio desde las ciencias sociales para América Latina.

¿Por qué integrar economía e historia?

En medio de las transformaciones sucedidas en el siglo XVIII y XIX, los cambios socioeconómicos del capitalismo industrial implicaron la reinvenCIÓN, la consolidación y ascenso de la disciplina económica como un ámbito de pensamiento determinante para entender el mundo social emergente, dentro de un contexto que cada vez distinguía más entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales.

En este proceso de redefinición y reorganización de los conocimientos, los debates giraron en torno a las preguntas y problemas de las cuales debería dar cuenta la teoría económica y sus diferencias o cercanías con otras ciencias sociales. El panorama definía una nueva forma de producción socioeconómica que parecía favorecer especialmente a la burguesía; pero, por otro, afectar a las clases trabajadoras y desposeídas. Se fue estandarizando la idea que señalaba al carácter de la producción, la circulación y el consumo capitalistas como el desencadenante de un espectro de fenómenos críticos que modificaban distintos espacios o esperas del mundo social.

Sin embargo, el análisis de las características e implicaciones de tal contexto fue asumido de manera divergente por los diferentes idearios políticos que prosperaban por entonces: conservadores, liberales, socialistas y radicales; idearios filosóficos (liberalismo, utilitarismo, empirismo, positivismo, marxismo, nihilismo, evolucionismo y pragmatismo), estéticos (neoclasicismo, romanticismo, impresionismo), así como los avances de las ideas del pensamiento económico, el desarrollo de las distintas ciencias y, en particular, de las ciencias naturales (Bravo *et al.*, 2007).

En ese primer momento, economía era el estudio de la “economía política”; es decir, el estudio de las relaciones de producción entre las diferentes clases de la sociedad capitalista, y el intento por responder a esta pregunta: ¿cuál es el origen de la riqueza de las naciones?

El saber histórico permitió argumentar, justificar, legitimar y sostener sus doctrinas sobre el mundo social. La historia fue un medio para que intelectuales de diferentes tendencias, tanto teóricas como ideológicas apoyaran sus enunciados.

No obstante, a finales del siglo XIX, con el avance de la especialización disciplinar, el término de economía política fue paulatinamente abandonado y sustituido por el término “economía” a secas, pues, con el ascenso de un grupo importante de economistas que centró su atención en resolver la pregunta acerca de cómo asignar eficientemente los recursos escasos, la economía o la ciencia económica se separó de la formación intelectual clásica y pasó del arte de la retórica a la formalización matemática. Fue el instrumento fundamental para construir el armazón teórico hegemónico durante buena parte del siglo XX. Buscaba abandonar la visión clasista de la sociedad para reemplazarla por el enfoque matemático, axiomático y no valorativo de los hechos económicos. Se separó, de esta forma, de las explicaciones históricas que ponían el foco en las particularidades de tiempo, espacio, instituciones y cultura.

Sólo después de la Segunda Guerra Mundial se vio nuevamente el estudio de la historia y la economía de manera conjunta. Presentó diferentes matices de acuerdo con el grado de integración:

- a) Fue vista simplemente como un puente entre la historia y la economía, en el cual cada una aportó su propia concepción teórica y metodológica.
- b) Era la historia económica tradicional, según la cual la historia económica es una subdisciplina de la teoría económica; es decir, “parte de la economía, [y] las técnicas de investigación que el historiador utiliza deben ser consideradas como viajeros de ese gran carruaje al que llamamos análisis económico” (Schumpeter, 1971: 29).
- c) Fue concebida como la nueva historia económica, la cual combinó la aplicación de la teoría económica neoclásica con técnicas estadísticas y econométricas para el análisis del largo plazo, uso de modelos de desarrollo, el estudio de hipótesis “contrafácticas” y, en algunos casos, hasta la teoría de juegos (Daron Acemoglu, Simon Johnson y James Robinson).

El debate del siglo XXI entre las diferentes tendencias de historiadores económicos se ha profundizado. Entre los aspectos más discutidos se encuentran hasta qué punto algunos



análisis son deterministas y reduccionistas de la teoría económica, cómo se combinan diferentes tipos de teorías económicas e históricas en la interpretación del objeto de estudio y bajo qué características y condiciones son utilizados los instrumentos estadísticos y econométricos, y su posibilidad real de su cuantificación. Cipolla describe la situación como el choque de metodologías:

el economista se ve limitado por el carácter general de sus paradigmas, de la misma manera que el historiador le limita el carácter ineluctablemente específico de su narrativa" (1991: 25), por lo cual propone una visión conciliatoria de la historia económica como una "historia de los hechos y de las vicisitudes económicas a escala individual o empresarial o colectiva [...] entendida no sólo como la narración de hechos económicos, sino también la historia de los hombres y de las instituciones, además de las estrechas y a menudo inextricables relaciones entre instituciones y vicisitudes económicas, y entre estas últimas y las vicisitudes sociales, políticas y culturales (1991: 16-17).

El reto intelectual de la historia económica consiste en conseguir una interacción integradora entre historia y economía. En palabras de Josep Fontana (2001: 52),

recuperar la identidad del trabajo en el campo de la historia económica significa recordar que no es ni una rama de la ciencia económica -más bien habría que decir que fue ésta la que nació de la historia económica a partir de David Hume-, ni una variedad temática de la historia como la historia militar o la historia de la iglesia, sino, en todo caso, un modo de hacer historia.

Sin embargo, en los últimos veinte años en América Latina, la enseñanza de la economía ha estandarizado

la temprana concentración de los programas en cursos de matemáticas, micro, macro y econometría, impide que el grueso de los estudiantes pueda completar la formación que trae de la secundaria con mejores habilidades básicas de lectura, escritura y comunicación, y con un abanico más amplio de conocimientos e intereses sobre la sociedad, la política y la psicología de los individuos que serán su objeto de estudio durante la carrera (Lora, 2009: 31).

Desde el punto de vista de la teoría económica, los problemas del desarrollo, la pobreza, la distribución del ingreso y demás, parecen sencillos de resolver: los países subdesarrollados, en "vías de desarrollo" o "emergentes" como se denominan hoy, tienen problemas para estructurar mercados eficientes, tierra, trabajo, capital y tecnología. Los resultados son diversos y a veces contradictorios: existen países en donde la llamada "sustitución de importaciones" tuvo éxito (Sudoeste asiático); en otros, la misma estrategia parece haber tenido resultados diferenciales de manera contundente (América Latina); en unos el comercio libre y la desregulación parecen haber sido la clave, en otros la misma estrategia



fue la receta para el fracaso. Se ha escrito de todo al respecto: para unos es el pasado colonial, para otros son las enfermedades tropicales, para aquellos la culpa la tiene la geografía, otros hablan de la religión, de las malas instituciones, de las mentalidades (Acemoglu, D., & Robinson, J. A: 2012).

¿Qué desafío para la investigación en ciencia social ilustra el caso de la unificación de la moneda en Colombia?

Un problema fundamental de la historia económica es identificar la estructura, las limitaciones y potencialidades y la capacidad de expansión del sistema mercantil. ¿Cómo es asegurada la cohesión de multiplicidad de intereses y estructuras en tanto su necesidad de organización como una totalidad?

La moneda ha sido uno de los elementos a través de los cuales se ha coordinado los diferentes actores y estructuras, en cuanto a su condición de articuladora de las diferentes formas de producción, consumo y acumulación (Aglietta y Orléan, 1990). Al alcanzarse los primeros cien años de vida republicana, Colombia aún luchaba por definir, a partir de su precariedad inicial, qué tipo de organización socio-política y económica era la que más se ajustaba a las características del país y cómo esto le permitía avanzar en el contexto de lo moderno para la época.

A pesar de que es precisamente en este periodo en el que configuraron algunas de las instituciones que enmarcan el desarrollo de lo que sería la estructura socio-económica de la Colombia de hoy, los análisis históricos dejan en la mayor oscuridad las características de la Colombia centenaria. Éstas son cruciales para discernir el sentido, la dirección y el carácter de los fenómenos que acompañaron la centralización del Estado y el despliegue del ejercicio del poder. La moneda surgió de la interacción entre actores de diferente naturaleza (el Estado, los empresarios, los banqueros y la gente), pero la existencia de actores de diferente naturaleza lleva a preguntarse por qué, a pesar de los anteriores intentos de unificación monetaria, fue apenas en 1923 que la particularidad de cada uno de los intereses, y la forma como éstos se articularon, permitió el acoplamiento de diferentes relaciones políticas, económicas y sociales.

La heterogeneidad económica del país a partir de la segunda mitad del siglo XIX aumentó ya que, a la diversidad geográfica, la pluralidad racial y las restricciones político-jurídicas heredadas de la colonia, se sumó la diversidad de intereses del capital mercantil

especulativo, desigualmente presente en las regiones, lo cual marcó procesos de auge y recesión derivados de los ciclos de comercio internacional y la pluralidad de procesos de trabajo en las diferentes actividades. Esta combinación delineó la fragmentación sociocultural y el desarrollo diferencial de la vida material de las gentes, y se reflejó en la formalización de prácticas sociales y relaciones de poder y dominación en su vida cotidiana. Tal vez a esto se debió el aparente consenso de Colombia como un país de regiones.

Estas diferencias se profundizaron durante el período del Olimpo Radical, el intento de consolidación del modelo federal de los Estados Unidos de Colombia (1863-1885) y la defensa del modelo de libre cambio. La experiencia de cada región fue particular y estuvo enmarcada en la dificultad de participar en un espacio centralizado y unificado. Seguía pendiente la idea de una “nación soberana, libre e independiente” con un aparato administrativo eficiente y un sistema económico capaz de articular procesos productivos y de formas de trabajo.

A diferencia de las explicaciones tradicionales de la incompatibilidad entre el proyecto liberal y conservador [sic], el estudio de la especificidad de los diferentes procesos productivos permite analizar que los comerciantes, terratenientes, mineros y artesanos no seguían un mismo patrón político. Por el contrario, la dinámica de acumulación y de las relaciones administrativas y comerciales permitieron la configuración de grupos de interés común y anudaron los intereses políticos en la aparición de grupo de familias de empresarios y rentistas.

Con la adopción del modelo liberal en la economía, en particular en el manejo de la política monetaria al implementar la banca libre atada al patrón oro (Low, 1986), se permitió que los bancos privados emitieran billetes con muy pocas restricciones, respaldados apenas con 33% de sus reservas en metálico bajo las mismas condiciones legales de cualquier empresa industrial o comercial de la época (Correa, 2009). El resultado fue la proliferación de bancos privados regionales. Por ejemplo, Bustamante (1980) reportó la existencia de sólo dos bancos privados hacia 1875; tan sólo seis años después, en 1881, sumó cuarenta y dos. El modelo de patrón oro obligaba a la moneda a estar respaldada por piezas de oro fijas que las autoridades monetarias estaban obligadas a convertir si así se demandaba.

Después de la guerra civil de 1876-1877 y, como consecuencia de la profundización de las contradicciones políticas y económicas del modelo político-económico radical, vino un clima de desconfianza y confusión que debilitó su sostenimiento por lo cual, en 1880, el liberal moderado Rafael Núñez fue elegido por primera vez. Inició el período conocido como de la Regeneración (1880-1899), el cual tenía como principal objetivo centralizar el poder

nacional, en términos económicos, mediante la defensa del papel moneda de curso forzoso y mediante la Constitución de 1886.

El análisis de la propuesta fue lento. Requirió de intensos debates y condiciones institucionales. La iniciativa del curso forzoso trajo apasionadas discusiones de si efectivamente los billetes del Banco Nacional intentaban ser el medio que permitiera facilitar las transacciones de los bienes producidos o, por el contrario, servía como instrumento de gasto o, en el peor de los casos, como un título de deuda. Sin embargo, esta explicación técnica oculta que la moneda surgió de la interacción entre actores de diferente naturaleza (el Estado, los empresarios, los banqueros y la gente del común). La existencia de tales actores lleva a preguntarse por qué, a pesar de los anteriores intentos de unificación monetaria, ésta sólo se consiguió en 1923 con la fundación del Banco de la República.

El proceso de unificación monetaria en la Colombia centenaria (1880-1931) evidenció los distintos grados de cohesión socioeconómica que coexistieron en ese período: la articulación de los circuitos comerciales regionales, la consolidación del poder estatal y la integración a los mercados internacionales. Esta dinámica transformó la estructura de los círculos de poder y su idea de modernidad y sentó las bases para las transformaciones políticas, económicas y sociales que marcarían el rumbo del país en el siglo XX.

Este ejemplo ilustra las complejidades que enfrentan los investigadores en ciencias sociales latinoamericanos al analizar la superposición de estructuras económicas, sociales y políticas en constante interacción con el contexto global. Enfatiza las tensiones que surgen al intentar abordar estos fenómenos desde paradigmas disciplinarios tradicionales con los que hemos sido formados.

¿Por qué pensar interdisciplinariamente?

Si bien este tema no es novedoso para la historia económica, ha adquirido una vital importancia en las últimas décadas porque las revisiones al estatuto epistemológico de las ciencias sociales y humanas han señalado que favorece toda suerte de determinismos teóricos y reduccionismos metodológicos frente al avance de las propuestas, desde diversos campos del conocimiento, que defienden la necesidad de concebir construcciones interdisciplinarias de los fenómenos humanos y sociales (Bravo, *et al.* 2007).

La producción de conocimiento desde una disciplina particular fue definiendo las normas cognitivas, operativas y sociales sobre los cuales se construyen los consensos e, incluso, los

mecanismos de control bajo los cuales se evaluaba cada una de las etapas del proceso. El desarrollo de una estructura particular de concebir el conocimiento muchas veces simplificó el acto de comprender y subvaloró las diferentes formas de percibir la realidad; es decir, las diferentes formas de realizar las operaciones, de identificar la configuración de estructuras, de implementar las normas de significación, sus expresiones lingüísticas, comunicativas, de definir la conciencia intencional, la conciencia histórica o la conciencia de los olvidos. (Sierra, 2001). De hecho, definió sus propios códigos de rigor, supuestos y prácticas, y con ello la escala de análisis, el reconocimiento de otros saberes (cómo se pondera el saber cotidiano versus el saber elaborado) y los marcos culturales, entre otros.

Se discute si, con el relativo consenso de la importancia de la interdisciplinariedad en las ciencias sociales, ésta se ha convertido en un nuevo paradigma epistemológico; es decir, si ha pasado de un medio a un fin en sí mismo al buscar el establecimiento de relaciones entre las disciplinas, el rescate del sentido de totalidad y la ruptura de los encierros disciplinarios para permitir articulaciones organizativas entre disciplinas separadas y construir modelos integracionistas más allá de las disciplinas. La imposibilidad temporal de tomar distancia para analizar si se pudiese considerar lo sucedido en los últimos años como una revolución científica (en términos Kuhn), hace que no sea posible comparar esta progresión con las características científicas de producción del conocimiento, y sus formas de legitimación y de control.

La interdisciplinariedad es una estrategia que permite ampliar las perspectivas de análisis de las ciencias sociales. Está presente en enfoques que defienden tanto la modernidad como aquellos que prefieren la idea de posmodernidad. Un ejemplo de esto es que, sin salirse de paradigmas como “el pensamiento complejo”, los “estudios culturales” o la “teoría de la acción comunicativa”, se puede ejercer la interdisciplinariedad. Esto profundiza los obstáculos del pensar reflexivo, pues teje una red mucho más compleja sobre la forma en que se produce el conocimiento y denota mayor rigurosidad en el trabajo de identificación de los puntos de enunciación, formas de relacionarse, fundación de símbolos, prácticas y formas de legitimación. Sobre todo, pone el foco sobre la consistencia teórica y metodológica sobre la cual se transfieren metodologías de las diferentes ciencias sociales.

El reto es un constante ejercicio comprensivo y de diálogo que dé cuenta de los diferentes niveles de complejidad; es decir, que pueda superar las estériles disputas disciplinares y pueda analizar el mundo social de una forma más interdependiente, así como la operación conjunta del pasado y el presente o, en palabras de Husserl, del “horizonte”. Sin embargo, esta tarea nos sitúa en una discusión de orden paradigmático pues se enfrenta a la producción de conceptos maestros y lógicas de las teorías y de sus prácticas, y a la posibilidad de superar los conflictos; pero, también, al reconocimiento de puntos ciegos.

Además de reflexionar acerca de la interdisciplinariedad, el reto se complica si se trata de hacer el tránsito al pensamiento interdisciplinario crítico (los fundamentos sobre los cuales se construyen nuestras ideas, acciones, juicios o valoraciones); en otras palabras, a la realidad como decimos que es; o al develar la realidad como deseamos que sea. Pasar a construir pensamiento deliberativo; es decir, definir una opción teórica.

Si la realidad como la conocemos y si nuestro conocimiento cambia continuamente —sí, esto es así, ninguna filosofía es definitiva sino todas están históricamente determinadas— es difícil imaginar que la realidad cambie objetivamente con cambios en nosotros mismos. ¿Qué son los fenómenos? Son algo objetivo, existen en y para ellos, o son cualidades que el hombre ha aislado como consecuencia de sus intereses prácticos (la construcción de su vida económica) y de sus intereses científicos (la necesidad de descubrir un orden en el mundo y describir y clasificar las cosas, como una necesidad que en sí misma está conectada y mediada por intereses prácticos futuros) ... El conocimiento es una superestructura (o una filosofía no definitiva) (Gramsci 1971: 368).

Desde esta perspectiva, las ciencias sociales pueden analizar fenómenos complejos como la transición del dinero fiduciario sin respaldo metálico al dinero soberano, especialmente tras el colapso del patrón oro después de la Gran Depresión de 1929. Este proceso no solo involucra aspectos económicos, sino también filosóficos, psicológicos, sociológicos y antropológicos dado que implica cambios en la confianza social, las prácticas culturales y las estructuras simbólicas que sostienen la economía monetaria. En este sentido, la reflexión de Georg Simmel resulta especialmente relevante: “El dinero es el medio más objetivo y generalizado de la interacción social, pero también el que más profundamente afecta la subjetividad humana y la forma en que los individuos se relacionan con el mundo y entre sí” (Simmel, 1900/2004: 175). Su análisis subraya cómo los fenómenos económicos están imbricados con dimensiones culturales y sociales, lo que refuerza la necesidad de enfoques interdisciplinarios.

¿Cómo acercarse al estudio interdisciplinario de América Latina desde las ciencias sociales?

El estudio de América Latina desde las ciencias sociales enfrenta varios desafíos fundamentales: entre ellos la necesidad de superar las explicaciones fragmentadas y sectoriales que han predominado históricamente, para dar paso a una comprensión más integral y compleja de la realidad regional. Esta complejidad se manifiesta en la interrelación

de múltiples dimensiones que no pueden ser abordadas adecuadamente desde una sola disciplina o enfoque.

En este sentido, la pregunta que orienta esta sección es: ¿cómo interpretar la realidad latinoamericana y cuáles son los diálogos posibles y necesarios entre la historia económica y otras ciencias sociales? Este interrogante invita a reconocer que los fenómenos sociales no son objetos estáticos ni aislados, sino conjuntos dinámicos de relaciones que evolucionan en contextos históricos y geográficos específicos. Por ejemplo, el intercambio económico, tradicionalmente analizado desde la lógica del equilibrio de mercado, requiere ser replanteado para incorporar las múltiples convenciones, normas sociales y representaciones culturales que lo atraviesan. Tal como señalan Revel y Hunt (1995), comprender estos fenómenos implica situarlos en marcos temporales amplios y reconocer la diversidad de actores, intereses y sentidos que intervienen en ellos.

Esta perspectiva implica, además, un cambio epistemológico profundo: se abandona la idea de un conocimiento totalizante, objetivo y neutral para asumir que todo saber es situado y parcial. El investigador no es un observador externo, sino un actor social con una posición específica cuyas experiencias, intereses y contexto influyen en la construcción del conocimiento. Por tanto, es fundamental hacer explícito el lugar de enunciación desde el cual se produce el análisis, así como los supuestos teóricos y metodológicos que lo sustentan. Asimismo, esta postura reconoce la necesidad de dialogar con otras formas de conocimiento, tanto dentro como fuera del ámbito académico, para enriquecer la comprensión de los problemas sociales. Esto implica abrirse a perspectivas diversas, incluyendo saberes indígenas, populares y comunitarios, que han sido históricamente marginados pero que aportan visiones cruciales para entender la complejidad latinoamericana.

¿Cuáles son los desafíos para una ciencia social más inclusiva y rigurosa?

A partir de este marco, resulta evidente que la construcción de una ciencia social interdisciplinaria en América Latina conlleva una serie de desafíos que van más allá de lo epistemológico y metodológico, y que abarcan también dimensiones éticas y políticas. La producción, validación y difusión del conocimiento se desarrolla en contextos caracterizados por profundas desigualdades estructurales y una notable diversidad cultural. Esto exige estrategias innovadoras y una constante reflexión sobre los fundamentos mismos de la investigación. Entre los principales retos identificados se encuentran los siguientes aspectos, los cuales he podido profundizar y valorar gracias a las enriquecedoras conversaciones con

todos quienes participaron en estas conversaciones con sus presentaciones y reflexiones dentro de la plataforma CALAS, a quienes expreso mi más sincero y profundo agradecimiento en los días de trabajo y cocreación:

- a. *Vigilancia epistemológica y autocrítica.* Uno de los retos más importantes es desarrollar una vigilancia epistemológica constante que permita identificar y cuestionar las estructuras de poder y dominación que atraviesan la producción del conocimiento. La ciencia social normalmente ha estado influenciada por paradigmas hegemónicos que, en ocasiones, reproducen exclusiones y sesgos que invisibilizan saberes y experiencias de grupos marginados. Por ello, es fundamental adoptar una postura autocrítica que cuestione no solo los objetos y métodos de estudio, sino también las propias posiciones desde las cuales se investiga. Esta autocrítica implica reconocer los límites y condicionamientos del conocimiento científico, así como la necesidad de abrir espacios para la pluralidad epistemológica y metodológica. Abandonar los “pilotos automáticos” del pensamiento disciplinar rígido es un paso necesario para avanzar hacia una ciencia social más reflexiva, inclusiva y comprometida con la realidad latinoamericana.

- b. *Construcción intersubjetiva de marcos epistemológicos y metodológicos.* La interdisciplinariedad implica la convivencia y diálogo entre diversas disciplinas, cada una con sus propias tradiciones, lenguajes, metodologías y criterios de validación. En América Latina, esta convivencia se complica aún más por la heterogeneidad institucional, política y cultural de la región. Es indispensable construir marcos epistemológicos y metodológicos de manera intersubjetiva, es decir, a través de procesos colaborativos que reconozcan y valoren las diferencias sin intentar homogeneizarlas. La horizontalidad en la investigación social interdisciplinaria requiere explicitar las categorías conceptuales, los objetivos y los límites de cada enfoque para evitar malentendidos y potenciar la complementariedad. Mantener el rigor teórico y metodológico es un desafío constante, pues la diversidad no debe traducirse en relativismo ni en pérdida de coherencia. La clave está en lograr un equilibrio entre la flexibilidad necesaria para incorporar distintas perspectivas y la disciplina intelectual que garantiza la solidez y validez de los resultados.

c. *La gestión y coordinación de la investigación interdisciplinaria.* La complejidad de los problemas sociales latinoamericanos exige investigaciones que integren múltiples disciplinas y actores, lo que a su vez requiere estructuras organizativas y de gestión adecuadas. La coordinación de equipos interdisciplinarios implica diseñar arquitecturas flexibles que puedan articular diferentes horizontes temporales, niveles de responsabilidad y formas de rendición de cuentas. Es esencial crear espacios de diálogo y negociación que permitan identificar tensiones, resolver conflictos y construir consensos en torno a los objetivos y métodos de la investigación.

d. *La inclusión de saberes diversos y reconocimiento de la pluralidad cultural.* Otro desafío clave es la incorporación de saberes diversos, especialmente aquellos provenientes de comunidades indígenas, afrodescendientes y otros grupos históricamente marginados en América Latina. Estos saberes aportan perspectivas únicas sobre la realidad social, ambiental y cultural, y su inclusión en la investigación contribuye a una comprensión más rica y justa de los fenómenos estudiados. Para ello, es necesario superar las jerarquías epistemológicas que privilegian ciertos tipos de conocimiento en detrimento de otros, promoviendo un diálogo respetuoso y equitativo entre diferentes formas de saber. Esto también implica replantear las relaciones de poder dentro de los procesos investigativos y garantizar la participación activa y el reconocimiento de las comunidades involucradas.

e. *Reconocimiento de límites y opacidades.* Una postura ética y metodológica responsable implica aceptar que el conocimiento es siempre parcial, situado y limitado. Reconocer los límites y las opacidades inherentes a cualquier investigación permite evitar pretensiones totalizadoras y fomentar una actitud de humildad epistemológica. Este reconocimiento también implica convivir con la incertidumbre, las contradicciones y las diferencias, sin intentar neutralizarlas o eliminarlas. En cambio, se busca sostener desacuerdos productivos que enriquecen el debate y amplían las posibilidades interpretativas.

f. *Ética y responsabilidad social.* La investigación interdisciplinaria en ciencias sociales debe estar orientada por una ética comprometida con el bienestar y los derechos de las comunidades involucradas. Esto implica reflexionar constantemente sobre el para

qué, para quién y con qué fines se produce conocimiento. La responsabilidad social se traduce en prácticas que respetan la autonomía, la dignidad y los intereses de los sujetos investigados, así como en la búsqueda de resultados que contribuyan a la transformación social y a la justicia.

g. Flexibilidad y creatividad. La complejidad de los fenómenos sociales latinoamericanos exige metodologías flexibles y creativas que permitan adaptarse a contextos cambiantes y diversos. La investigación debe entenderse como un proceso dinámico, no lineal, que incorpora la emotividad, la estética y la sensibilidad hacia las particularidades locales. Esta flexibilidad metodológica abre espacios para la innovación y la experimentación, y favorece el desarrollo de nuevas herramientas conceptuales y técnicas que respondan a las necesidades específicas de cada estudio. Cambiar los lugares, las fuentes y abrirnos a otras sensibilidades.

h. Comunicación de los resultados. La comunicación de los resultados de investigación representa una etapa crucial en el proceso científico. Hacerlo desde una perspectiva menos positivista implica cuestionar la tradicional presentación lineal y objetiva de los datos. En lugar de limitarse a exponer hechos y cifras como verdades absolutas y neutrales, esta aproximación debería reconocer la complejidad, la interpretación y la contextualización del conocimiento producido.

Estos desafíos, lejos de ser obstáculos insalvables, constituyen oportunidades para repensar y fortalecer la práctica investigativa en América Latina. La superación de enfoques fragmentados y la apertura a la pluralidad epistemológica y metodológica sientan las bases para una ciencia social más inclusiva, rigurosa y comprometida con la transformación social. Sin embargo, para que este proceso sea efectivo, es indispensable que la investigación interdisciplinaria se fundamente en principios metodológicos y éticos sólidos, que orienten tanto la producción como la aplicación del conocimiento.

Trabajar interdisciplinariamente en el estudio de América Latina presenta beneficios significativos, como la capacidad de abordar problemas complejos desde múltiples perspectivas, lo que enriquece la comprensión y genera conocimiento más innovador y relevante para la región, y promueve una visión más holística y contextualizada que responde mejor a las realidades latinoamericanas (TecScience, 2025). Además, fortalece la democratización de la producción científica al promover la igualdad entre pares y la apertura



a diversas voces y experiencias, lo cual amplía los márgenes del conocimiento (Vienni et al., 2018). Sin embargo, también implica costos importantes, como mayores requerimientos de tiempo y recursos humanos y financieros, especialmente en las etapas iniciales de coordinación y comunicación entre disciplinas (IDL-BNC-IDRC, sf). La interdisciplinariedad exige superar barreras institucionales y culturales, así como mantener el rigor teórico y metodológico en contextos heterogéneos (Redalyc, 2016).

Una geopolítica de los saberes como puente entre disciplinas

La construcción de una propuesta interdisciplinaria desde las ciencias sociales para el estudio de América Latina requiere, ante todo, reconocer la complejidad y la pluralidad que caracterizan la región. Esta pluralidad no sólo se manifiesta en la diversidad cultural, social y política, sino también en la multiplicidad de saberes y enfoques que conviven y, en ocasiones, entran en tensión. En este sentido, avanzar hacia una geopolítica de los saberes implica analizar críticamente cómo circulan, se legitiman y se jerarquizan los conocimientos en contextos marcados por relaciones de poder históricas y contemporáneas.

Una de las tareas fundamentales es superar la fragmentación disciplinaria y epistemológica que ha limitado la comprensión integral de los fenómenos sociales latinoamericanos. La interdisciplinariedad, entendida como un diálogo horizontal y colaborativo entre diversas disciplinas y saberes, se presenta como una vía necesaria para abordar la complejidad de los problemas sociales. Sin embargo, este tránsito implica desafíos importantes, como la necesidad de construir marcos epistemológicos compartidos, mantener el rigor metodológico y gestionar adecuadamente la diversidad de perspectivas y actores involucrados. El reconocimiento de los límites y opacidades del conocimiento, así como la adopción de una postura ética comprometida, son elementos clave para garantizar que la producción científica no reproduzca exclusiones ni desigualdades. La inclusión de saberes diversos, especialmente aquellos provenientes de comunidades históricamente marginadas, enriquece la comprensión de la realidad y fortalece la pertinencia social de la investigación. Este enfoque contribuye a una ciencia social más inclusiva, reflexiva y responsable.

La construcción de una geopolítica de los saberes en América Latina exige una gestión flexible y creativa de los procesos investigativos que permita articular horizontes temporales, intereses y contextos diversos. Priorizar los procesos colaborativos y abiertos, así como sostener desacuerdos productivos, fortalece la capacidad de la investigación para generar conocimiento innovador y transformador. En este sentido, la ciencia social debe entenderse como un espacio dinámico, donde la pluralidad y la horizontalidad son

condiciones indispensables para el avance epistemológico y político. Finalmente, esta propuesta interdisciplinaria invita a repensar la ciencia social latinoamericana no solo como un campo académico, sino como un proyecto político y ético que busca contribuir a la transformación social. La geopolítica de los saberes es, entonces, una invitación a construir puentes entre disciplinas, saberes y actores, para enfrentar los retos complejos de la región desde una perspectiva plural, crítica y comprometida con la justicia social.

Fuentes

- Acemoglu, D., & Robinson, J. A. (2012). *Por qué fracasan los países: Los orígenes del poder, la prosperidad y la pobreza*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana.
- Barbero, J. (2005). *Transdisciplinariedad: notas para un mapa de sus encrucijadas cognitivas y sus conflictos culturales*. Bogotá.
- Borrero, S.J. (1982). *La interdisciplinariedad. Conferencia del simposio permanente sobre la universidad*, ASCUN-ICFES.
- Bravo, F.; Parada, L., Serna, A. (2007). *La cuestión interdisciplinaria: de las cuestiones epistemológicas a los imperativos estratégicos para la investigación social*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Braudel, F. (1982). *La historia y las ciencias sociales*. Editorial Alianza.
- Convento de Arrávida (1994). Carta de la Transdisciplinariedad Convento de Arrávida. Portugal. Noviembre. <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>
- Gilly, A. (2010). Ciencias sociales e historia. Notas interdisciplinarias. *Andamios*, v.7, n.13, México.
- Gramsci, A. (1971). *Selección de Cuadernos de la Cárcel*. Nueva York: International Publishers.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol I, Taurus, Madrid.
- Henderson, J. (2006). *La modernización en Colombia los años de Laureano Gómez, 1889-1965*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Hicks, J. (1969). *Una teoría de la historia económica*. Oxford University Press.
- Kalmanovitz, S. (2010). *Nueva historia económica de Colombia*. Tercer Mundo, 1989
- Kapila, S., Moher, R. (1995). Disciplinas interactivas. Principios para la investigación interdisciplinaria. En: chrome extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://idl-bnc-idrc.dspsdirect.org/server/api/core/bitstreams/5124e2ac-5788-4688-90aa-085200c28729/content



- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Lora, E., Ñopo, H. (2009). La formación de los economistas en América Latina. Documento de trabajo del BID No. 119. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Martínez, F. (2001). *El nacionalismo cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845 – 1900*. Bogotá, Banco de la República, Instituto Francés de Estudios Andinos.
- Mc Closkey, D. (1985). *La retórica de la economía*. Alianza Editorial.
- Michaud, G. (1975). Seminario sobre la interdisciplinariedad en las Universidades, celebrado del 7 al 12 de septiembre de 1970. En *Interdisciplinariedad*. Ed. Anuies. México.
- Morin, E. (1994). Sobre la interdisciplinariedad. En *Boletín Digital*, Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires (CIRET), No. 2. En <http://www.pensamientocomplejo.com.ar>.
- Morin, E. (1994b). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Editorial Cátedra, Madrid.
- Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinariedad una visión del mundo*. Éditions du Rocher, Mónaco – Collection “Transdisciplinarité”.
- Revel, J., & Hunt, L. (1989). Tentons l’expérience. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 44(6), 1317–1323.
- Sierra, F. (2001). Hacia una nueva integración cognitiva. La exigencia metódica. En *Transformaciones epistemológicas*. Bogotá: Ceja, Cap. 5: 1-29.
- Simmel, G. (2004). *La filosofía del Dinero*. Instituto de Estudios Políticos.
- TecScience (2025). Los avances en la investigación interdisciplinaria y el camino hacia la ciencia abierta. En: <https://tecscience.tec.mx/es/humano-social/la-investigacion-interdisciplinaria/>
- Vienni B. et al. (2018). La institucionalización de la investigación inter y transdisciplinaria: algunas experiencias del desarrollo. En: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/la-institucionalizacion-de-la-investigacion-inter-y-transdisciplinaria-algunas-experiencias-del-desarrollo/>
- Wallerstein, I. (2004). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la restructuración de las ciencias sociales*. I. Wallerstein (coord.). Siglo XXI Editores y Universidad Autónoma de México. México.

La igualdad discursiva como apuesta ético-política en las investigaciones sobre comunicación comunitaria

Magdalena Doyle, Valeria Meirovich
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Resumen. Este ensayo da cuenta de la incorporación de la perspectiva de la *Producción Horizontal del Conocimiento* (PHC) en una experiencia de investigación en curso orientada a conocer las trayectorias y desafíos de las radios comunitarias de Córdoba (Argentina). Analiza los aportes de la PHC con relación a los aspectos éticos, epistemológicos y metodológicos en la investigación producida en el campo de la comunicación comunitaria.

Abstract. This article discusses the incorporation of the perspective of Horizontal Knowledge Production in an ongoing research experience aimed at understanding the trajectories and challenges of community radio stations in Córdoba (Argentina). In this regard, it analyses the contributions of PHC in relation to the ethical, epistemological and methodological aspects in this research conducted in the field of community communication.

En tiempos en que las nuevas derechas se expanden e intensifican desdeñando la política y lo público, las cuales son bases para la libre expresión y construcción de lo común, consideramos indispensable actualizar los debates sobre los actores sociales que impulsan la comunicación comunitaria y que abogan por democratizar la palabra y fortalecer lo colectivo desde identificaciones locales.

Comprender los desafíos y las estrategias de estos actores requiere atender a sus modos particulares de significar la vida social, enfrentar las desigualdades y abordar las incertidumbres en la cotidianidad.

Con ese propósito, iniciamos una investigación para conocer las trayectorias y desafíos de las radios comunitarias de la provincia de Córdoba (Argentina), atendiendo a sus identidades y prácticas. Este proyecto se gestó en diálogo con las radios y fue diseñado junto a la red que las nuclea (Foro Argentino de Radios Comunitarias, FARCO). Desde el inicio, se rigió por un enfoque ético-político de la producción del conocimiento que asume la investigación como una respuesta dialógica a los problemas sociales de este sector, tal como se propone desde el enfoque de la *Producción Horizontal del Conocimiento* (PHC) según Corona Berkin (2019).

Este ensayo reflexiona sobre el aporte específico que la PHC realiza a nuestra investigación en sus aspectos éticos, epistemológicos y metodológicos, particularmente, a partir de la incorporación de la noción de igualdad discursiva como vector ético-político de nuestra labor.

En el marco de la PHC, la noción de igualdad discursiva refiere a la necesidad de establecer condiciones de equidad y autonomía para poner en común las miradas de los sujetos que forman parte de los procesos de investigación (Corona Berkin, 2019). En el caso de los abordajes sobre y junto a las radios comunitarias de Córdoba, esta noción adquiere relevancia en múltiples sentidos convergentes:

- a) Como apuesta de las propias emisoras, orientadas por el desafío de constituirse en espacios para ejercer el derecho a la comunicación.
- b) Como apuesta política de la investigación, orientada por el propósito de contribuir a producir información sobre las mismas radios y necesaria para éstas.
- c) Como apuesta teórica, contribuyendo a la producción de saberes sobre comunicación, política y democracia en diálogo con las prioridades y los modos de significar la vida social de los actores comunitarios; es decir, de aquellos sujetos colectivos que participan en la configuración de la trama comunitaria de un barrio, una localidad o una zona determinada (radios, organizaciones sociales, bibliotecas populares, centros culturales, entre otros).
- d) Como desafío metodológico, respecto de los modos en que se configuran los vínculos, se producen las definiciones y se elaboran los aprendizajes sobre la problemática abordada.
- e) Como guía al momento de comunicar públicamente el conocimiento producido (es decir, qué se comunica, quién lo hace, en qué ámbitos, cómo se toman las decisiones con relación a ese punto, etc.).

Sobre los aspectos éticos de las investigaciones en ciencias sociales

Desde hace al menos cinco décadas, existen debates sobre los aspectos éticos en la producción de conocimiento vinculados a dos cuestiones: la preocupación por generar eventuales daños en los sujetos y los contextos en los que investigamos, y el interés por alcanzar mayores niveles de igualdad entre quienes llevamos adelante estas prácticas (Santi, 2013).

El primer aspecto abarca desde posibles daños psicológicos a los sujetos investigados (por ejemplo, en investigaciones sobre violencia, trauma o discriminación), estigmatización u otros daños si los resultados refuerzan estereotipos negativos sobre algún grupo, vulneración de la privacidad y alteración de dinámicas comunitarias hasta distintos modos de extractivismo académico (Lander, 2000).

Son, sin embargo, debates abiertos que están movilizando la creación de espacios de discusión y regulación en instituciones que nuclean y promueven la producción de investigaciones (Winkler, y Letelier, 2014). Tal es el caso de los comités de integridad académica y científica creados en el marco de universidades y centros de investigación. Estos espacios retoman y buscan trascender y complejizar los desarrollos y normativas referidas a los aspectos bioéticos que tienen como herramienta central el consentimiento previo, libre e informado.

El punto de partida en las ciencias sociales es que las investigaciones involucran a personas cuyas prácticas, saberes, necesidades, memorias o deseos se pretende comprender. Esas personas abren las puertas de sus vidas, dialogan con quienes llevan adelante esas investigaciones y dedican tiempo a ofrecer materiales que los proyectos requieren. Por ello, algunos desarrollos teóricos y normativos sobre la ética aluden a la necesidad de protección de la privacidad de las personas, al respeto de su autonomía y al “principio de justicia [que] exige a los investigadores encontrar un equilibrio entre los beneficios de la investigación y las cargas que se imponen a los participantes” (UCLM, s.f.).

Un paso más allá requiere preguntarse: primero, ¿de qué modo las investigaciones se vinculan con las necesidades e intereses de todas las personas involucradas, ya sea quienes participan como investigadores y quienes lo hacen como sujetos cuyas prácticas y experiencias de vida serán estudiadas?; segundo, ¿cuánta atención prestan los proyectos a la etapa de comunicar, en el sentido de hacer público, dar a conocer públicamente, el conocimiento? (Sieber, 1998; Santi, 2013); y, tercero, saber si los diseños que se construyen se orientan a “la creación de una relación de respeto mutuo, en la cual se obtienen resultados válidos y la comunidad considera que las conclusiones obtenidas son constructivas” (Sieber, 1988: 127, cfr. Santi, 2013: 61).

La problematización de la ética en las investigaciones se va corriendo desde el lugar de la protección de los sujetos hacia una transformación de los parámetros epistémicos respecto de quiénes, cómo y para qué se produce el conocimiento científico, del carácter que se le asigna a los sujetos involucrados, y del modo en que, en definitiva, cada investigación es la materialización del modo en que se configura el vínculo entre ellos.

Estos planteos no son nuevos ya que, al menos desde la década de 1960, algunas corrientes dentro de las ciencias sociales han estado exponiendo la preocupación por el vínculo entre la producción de conocimiento científico y las necesidades y saberes de los sujetos involucrados en el estudio, en pos de la construcción de sociedades menos desiguales. Entre ellas, destacan la Investigación Acción Participativa, la pedagogía liberadora, los enfoques participativos feministas, la ecología de saberes y las etnografías colaborativas.

En diálogo con esas trayectorias, surgió el enfoque de la PHC como apuesta político-epistémica orientada a integrar saberes diversos para abordar de manera más completa y

efectiva los desafíos sociales; esto es, promover el diálogo entre diferentes disciplinas y voces, especialmente aquellas de quienes enfrentan problemas sociales (Corona Berkin, 2019; Cornejo Portugal, 2022). La PHC colleva una reflexión ética sobre la relación con la otredad, así como de la incidencia de esta relación en la propia construcción de la subjetividad y las concepciones sobre el vivir y el vivir juntos (Viveros Vigoya, 2020). Más aún, desarrollar una investigación desde un enfoque donde adquiere centralidad la idea de igualdad discursiva como vector relacional y cognitivo es, de por sí, una decisión ética.

La PHC y sus aportes a los debates sobre ética

El enfoque de la PHC se orienta a producir respuestas dialógicas a los problemas sociales, cuestionando principios hegemónicos de la investigación social y estableciendo condiciones de equidad orientadas a la autonomía de las miradas que participan en la producción del conocimiento (Corona Berkin, 2019).

Una investigación planteada desde estos parámetros supone un cuidado transversal a la relación entre quien investiga y quien es investigado, y al modo en que se destruye y construye la autoridad epistémica:

...el tema de la reciprocidad como fundamento de la construcción de conocimiento con el otro, la expresión clara de las intenciones investigativas, la apertura al diálogo y a la negociación de objetivos, y la centralidad de la escucha proponen una tarea que marca por principio la relación con el otro, que se convierte en esta investigación en un igual discursivo (Corona Berkin, 2019: 44).

La noción de igualdad discursiva adquiere centralidad si es entendida como la equidad en la participación a lo largo de la investigación y la expresión autónoma de todas las voces involucradas en ese proceso. Para ello, la PHC propone fomentar un entorno donde el conocimiento se enriquezca en la interacción constante entre investigadores y comunidades y que se caracteriza por:

- El reconocimiento de todas las voces y saberes: ya que las personas que participan en la investigación — centralmente, quienes son protagonistas de los procesos que se busca conocer — tienen oportunidad de expresar ideas, experiencias y perspectivas no sólo sobre sus propias experiencias, sino sobre el modo de conocerlas e interpretarlas. Se trata, afirma Cornejo Portugal (2022), de que el otro exprese su agencia y, por lo tanto, no implica darle voz, sino escucharle.

- La construcción colaborativa del conocimiento que promueva una participación equitativa y horizontal entre académicos y aquellos sujetos que están siendo investigados, lo cual resulta esencial para una investigación respetuosa.
- El fortalecimiento comunitario mediante un proceso que se emplaza en las fortalezas de las comunidades para abordar sus problemas y desafíos.

Se plantea un cambio fundamental en la praxis investigativa al integrar de manera intrínseca la dimensión ética y política del proceso de investigación, promoviendo la igualdad en cada etapa del proceso de producción de conocimiento. Entendida así, la igualdad discursiva implica una dimensión de *politicidad* que resulta un aporte clave a los debates sobre la ética en las investigaciones: el carácter participativo de estas investigaciones consiste en que tenga lugar, durante su desarrollo, un proceso de subjetivación política o de acción en términos de praxis.

Esta idea de praxis o acción se refiere a que el diálogo que ocurre en el marco de este tipo de investigaciones, da lugar a la transformación y constitución de subjetividades colectivas (Cornejo Portugal, 2022). O, dicho de otro modo, durante el desarrollo de investigaciones participativas se gestan procesos de organización, movilización, sensibilización y concientización tanto en la propia población como entre quienes participan desde la academia. Esto porque tal tipo de investigaciones, en general, se orienta a que la población involucrada tenga un conocimiento más sistemático, profundo y crítico de su situación particular para que pueda actuar eficazmente en su transformación, y para que quienes acompañan el desarrollo del proceso puedan comprometerse política y afectivamente con la reversión de los problemas de esa población.

La igualdad discursiva y la comunicación comunitaria

Las experiencias de comunicación comunitaria y, particularmente, de las radios, cuentan con una extensa trayectoria en Latinoamérica (Villamayor, 2005). Históricamente, sus proyectos se han orientado a la democratización de las comunicaciones y han contribuido a otorgar diversidad y pluralismo a los sistemas mediáticos (Ortega Ramírez y Repoll, 2020).

Córdoba es la provincia donde se radica la investigación sobre la que nos detendremos porque allí se ha consolidado un sistema de medios concentrado y mercantilizado (Zanotti, 2018). Es la provincia con el mayor número de emisoras por cantidad de habitantes del país. Existen 47 emisoras de radio comunitarias que constituyen ámbitos de relevancia para las poblaciones en que se insertan: habilitan la expresión de voces silenciadas, cubren

necesidades informativas y son espacios de puesta en común y resolución de problemáticas locales (Meirovich, Morales y Doyle, 2022).

Si bien las distintas radios poseen identidades y características particulares (por ejemplo, se identifican como populares, comunitarias, barriales, rurales, campesinas, obreras), tienen como rasgo común un modo de gestión democrática y participativa de sus proyectos político-comunicacionales. En numerosos casos, estos proyectos son una expresión de organizaciones colectivas más amplias en cuyo seno se desarrollan las radios: bibliotecas populares, centros culturales, organizaciones campesinas, organizaciones ambientalistas, entre otras (Doyle y Meirovich, 2024).

A pesar de la relevancia que estas emisoras tienen para el fortalecimiento de la democracia, en diálogos con estas emisoras, hasta el momento actual, no logramos reconocer investigaciones previas que dieran cuenta, en su complejidad, de la trayectoria del sector y sus problemáticas, y que atendieran a las condiciones locales. Fue en este marco que dichas emisoras plantearon la relevancia de generar conocimiento vinculado con sus memorias, proyectos político comunicacionales y proyecciones —en tanto emisoras mayormente analógicas — en el marco de la creciente ubicuidad de las tecnologías digitales. Junto a ellas diseñamos una investigación en la cual la igualdad discursiva constituye una premisa ética transversal. Destacamos aspectos nodales en los que esta noción se ha materializado dando forma a la praxis investigativa

- La conformación del equipo de investigación tuvo como meta la incorporación de integrantes de las radios. Esta decisión abona a la afirmación de la existencia de una relación dialógica entre teoría y práctica, y en la ruptura con el modelo de objetividad que ha ubicado históricamente a los académicos en el lado del trabajo intelectual, relegando a los sujetos cuyas experiencias son investigadas al papel de proveedores de materia prima para esa producción. Entre las distintas actividades y tareas en las que estas personas participan, destacamos un seminario sobre enfoques teóricos de comunicación comunitaria, en el que las reflexiones sobre la propia práctica de las radios dialogan con la teoría, enriqueciéndola. Así, por ejemplo, surgieron intercambios en torno a la heterogeneidad de identidades que intersectan a los colectivos de comunicación comunitaria y, en particular, a la progresiva autopercepción como “trabajadores” y no exclusivamente como “militantes”.
- La definición de los propósitos de la investigación entrama las perspectivas y expectativas de todos los sujetos involucrados: el proyecto propone generar conocimientos que las radios consideran necesarias para sí y para aportar a su visibilización pública y reconocimiento como un actor político de relevancia para la democratización de las comunicaciones. A su vez, se busca nutrir los desarrollos

teóricos del campo de estudios sobre comunicación, política y democracia desde los procesos de comunicación comunitaria.

- El objeto de la investigación y la definición de las dimensiones que lo constituyen tienen un origen dialógico: su definición implicó la producción de acuerdos respecto de las categorías conceptuales puestas en juego y su relación con distintos aspectos del sector. Muchas de estas categorías operan, incluso, en las experiencias y mundos de vida de quienes gestionan las radios comunitarias. Ejemplo de ello es la noción de territorio, que resulta central para las radios y aparece como un interrogante en tiempos de digitalización de la radiofonía y de la vida social: ¿qué significa hoy ese término?, ¿cuál es hoy el territorio de disputa de cada radio?, ¿es un mandato o una opción aproximarse al territorio digital?; ¿qué desafíos implica? Éstas son algunas preguntas que se plantean en la investigación.
- Desde el inicio del proyecto, se ha previsto comunicar sus resultados con estrategias articuladas: dado que la producción de información tiene un sentido político estratégico para estas emisoras, la decisión sobre su producción y uso está mediada por las formas en que cada una de estas emisoras y FARCO entiende su participación en lo público. Del mismo modo, está presente la apuesta por pensar colectivamente los formatos y ámbitos para hacer públicos esos datos en concordancia con las prácticas y modos de comunicación que estas emisoras proponen cotidianamente. Nos referimos, por ejemplo, a contenidos que puedan ingresar en sus grillas de programación y/o a campañas públicas orientadas a buscar reconocimiento y legitimidad del sector de medios comunitarios y sus demandas hacia el Estado.

Reconocer las desigualdades como desafío

Hasta el momento actual, el proceso de trabajo ha permitido materializar una perspectiva horizontal en la construcción de los vínculos entre quienes participamos de la investigación. Ahora, quisiéramos detenernos en tres cuestiones que surgieron durante este proceso, cuya manifestación nos provoca nuevas preguntas y reflexiones.

La primera de ellas tiene que ver con los nuevos conocimientos, al momento parciales, que alcanzamos en este camino. Éstos nutren el saber académico al tiempo que se incorporan al repertorio de información que las propias radios comunitarias tienen sobre y para sí; es decir, participan de los procesos de identificación y praxis de las emisoras, los cuales se constituyen, para este equipo de trabajo, en un nuevo campo de indagación.

La segunda cuestión tiene que ver con la experiencia del conflicto a lo largo del proceso de trabajo, asumido como condición generadora de conocimiento, acorde a lo que plantea la

PHC (Corona Berkin, 2019). Si bien no atravesamos situaciones particularmente complejas, el enfoque de la PHC también requiere problematizar cómo juegan en estas investigaciones y debates las condiciones de producción del campo académico y social en general. Llevar adelante esta investigación en un contexto de crisis económica y social con marcadas implicancias tanto en el sector público universitario como en el comunitario, supone afrontar circunstancias complejas, cuya resolución implica decisiones del orden metodológico: los problemas que atraviesan algunas emisoras producto de esta crisis (que, en algunos casos, ponen en jaque su continuidad) y afectan su participación en la investigación o los escasos recursos con los que cuenta el proyecto debido al desfinanciamiento del sistema científico, son algunas situaciones que condicionan la producción de conocimiento y deben ser incluidos en los debates sobre los aspectos éticos de estas investigaciones.

La última cuestión se vincula con la incorporación de la noción de igualdad discursiva de manera transversal a toda la labor que venimos llevando adelante y el consecuente desafío que implica reconocer la existencia de desigualdades estructurales materiales, simbólicas y epistémicas que nos atraviesan también a quienes participamos en esta experiencia de investigación, y que no alcanzan a revertirse mediante nuestra praxis. Por ejemplo, desigualdades en el acceso a recursos para investigar o la jerarquía de saberes legitimados en el ámbito académico. Aun cuando nuestras definiciones éticas y metodológicas, y nuestro compromiso político se orienten a su transformación, las mismas continúan limitando las oportunidades expresivas de los sujetos involucrados.

En este sentido, uno de los desafíos de nuestra investigación radica en la posibilidad de reconocer la manera en que se manifiestan estas desigualdades en el marco de nuestras prácticas académicas, y el modo de orientar nuestro quehacer en la búsqueda de horizontalizar los modos de producir conocimiento en el contexto de una sociedad que, en su fase actual, parece claudicar ante los proyectos de dominación y subalternización de las mayorías.

Fuentes

- Cornejo Portugal, I. (12/2022). Paulo Freire: La horizontalidad. como desafío de la educación liberadora. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, 151, pp. 59-72. Recuperado de: <https://www.revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/4715>
- Corona Berkin, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. Alemania: Bielefeld University Press.
- Doyle, M. y Meirovich, V. (2024). La politicidad de las radios comunitarias. Disputando el sentido del lazo social durante la pandemia por COVID-19, en Bruzzone, Ricaurte y Rincón (Eds.), *Más derechos, menos derechas. Acerca de la comunicación y la democracia en América Latina*. (476 p.) Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/250629/1/Mas-derechos-menos-derechas.pdf>
- Lander, E. (Ed.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Meirovich, V., Morales, S. y Doyle, M. (01/2022). Condiciones y trayectorias de los servicios de comunicación audiovisual sin fines de lucro en Argentina. Un mapa de Córdoba. *Revista EPIC*, 24 (1), pp. 60-76. Recuperado de: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/197654>
- Repoll, J. y Ortega Ramírez, P. (2020). *#Radio comunitaria: participación ciudadana sin límites*. Ciudad de México: UAM- Bonilla Artigas Editores.
- Santi, F. (2013). *La ética de la investigación social en debate. Hacia un abordaje particularizado de los problemas éticos de las investigaciones sociales* (tesis de maestría, FLACSO). Recuperada de: <http://hdl.handle.net/10469/5927>
- Sieber, J., (1998). *Planning Ethically Responsible Research*. En L. Bickman, y D. Rog,
- *Handbook of Applied Social Research Methods* (pp. 106-115), California: Sage Publications.
- Universidad de Castilla-La Mancha. (s.f.). Ética en investigación. Recuperado de: <https://www.uclm.es/misiones/investigacion/serviciosinvestigacion/portaeticaciontifica>
- Villamayor, C. (2005). *Radios comunitarias, populares y educativas en América Latina. Rebelión*. Recuperado de: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=18939>
- Winkler, M. y Letelier, A. (06/2014). ¿Una misma deontología para distintas ciencias? Revisión de pautas nacionales e internacionales en ética de investigación científica. *Acta de Bioethica*, 20 (1), pp. 81-91.
- Zanotti, J. (2018). *Medios públicos locales en reconversión: experiencias de gestión y políticas de contenidos en los SRT (2007-2016)*. Córdoba: EDICEA.

Prototipando saberes compartidos

Prácticas de comunicación participativa y co-creación en el LABNL Laboratorio Cultural Ciudadano de Nuevo León

Laura Sepúlveda Ramírez

LABORATORIO CULTURAL CIUDADANO DE NUEVO LEÓN

Resumen: Este ensayo explora la relación de los laboratorios ciudadanos con la comunicación participativa y la Producción Horizontal del Conocimiento (PHC). En primer lugar, explora los orígenes de la comunicación participativa y los estudios participativos y la PHC para establecer un marco teórico. A partir de ello, identifica tres características comunes entre laboratorios ciudadanos, comunicación participativa y PHC: horizontalidad, colectividad y promoción del diálogo. Aborda el caso del LABNL Laboratorio Cultural Ciudadano de Nuevo León para ilustrar su relación con estos conceptos mencionando la infraestructura, la metodología y los proyectos del mismo.

Abstract: This essay explores the relationship of citizen laboratories with participatory communication and Horizontal Production of Knowledge (PHC). First, it explores the origins of participatory communication, participatory studies and PHC, with the purpose of establishing the theoretical framework. Based on this, three common characteristics between citizen laboratories, participatory communication and PHC are identified: horizontality, collectivity and the promotion of dialogue. The case of the LABNL Citizen Cultural Laboratory of Nuevo León is presented to illustrate the application of these concepts, mentioning its infrastructure, methodology and projects.

El término “laboratorio” no sólo se usa para referirse a espacios de investigación científica tradicionales, sino también a lugares como Fab Labs, MakerSpaces, HackerSpaces y otros. Troxler (2016) ha explicado las diferencias entre éstos. Describe a los Fab Labs como talleres abiertos al público que enseñan a las personas a crear y diseñar objetos por su cuenta. Estos espacios operan de manera descentralizada y están conectados globalmente a través de una red colaborativa. Por su parte, los MakerSpaces comparten similitudes con los Fab Labs ya que también ofrecen acceso abierto a herramientas de fabricación. Sin embargo, se diferencian en que no forman parte de la red global de Fab Labs. Finalmente, los HackerSpaces son espacios que brindan un entorno propicio para que los entusiastas de la tecnología establezcan conexiones y trabajen de manera colaborativa en proyectos.

Como parte de estos nuevos laboratorios, encontramos a los primeros intentos ciudadanos: espacios donde las personas colaboran para buscar soluciones a problemáticas locales mediante el intercambio de saberes (Gómez Abad & Freire, 2023; González Dwyer et al.,

2020). El término “laboratorio ciudadano” es relativamente nuevo, ya que los primeros laboratorios de este tipo surgieron en España a finales del siglo XX y principios del XXI. Entre ellos se encuentran el *CitiLab* de Barcelona y *MediaLab* de Madrid. No obstante, no tardaron en llegar a América Latina. Algunos ejemplos son *ChimbaLab* en Chile, Silo e Instituto Procomum en Brasil, *EscueLab* en Perú, así como *LabCDMX* y *LABNL* en México.

América Latina es una región que ha enfrentado históricamente problemáticas estructurales que afectan su desarrollo social, económico y político. Entre ellas se encuentran la discriminación hacia grupos como mujeres, personas de la comunidad LGBTQ+, personas con discapacidad y poblaciones afrodescendientes e indígenas. En este contexto, los laboratorios ciudadanos rompen el paradigma de las políticas públicas tradicionales al presentarse como espacios colaborativos, inclusivos y experimentales que empoderan a todos los ciudadanos, brindándoles herramientas para desarrollar proyectos y prototipos orientados al bien común.

Este ensayo busca conectar teóricamente la comunicación participativa y la *Producción Horizontal del Conocimiento* (PHC) con los laboratorios ciudadanos. Para abordar esta cuestión, se revisan los orígenes el concepto *comunicación participativa*, incluyendo el surgimiento de los estudios participativos, y se compara con la PHC propuesta por Sarah Corona Berkin (2020). Posteriormente, se describirá brevemente cómo es un laboratorio ciudadano y se expondrá el caso del LABNL Laboratorio Cultural Ciudadano de Nuevo LeónFinalmente, se revisarán los puntos en común entre los tres conceptos mencionados anteriormente.

Orígenes de los estudios participativos

En la década de los setenta, Paulo Freire publicó *Pedagogía del oprimido*¹. En esta obra, Freire no presenta a los oprimidos como simples objetos de estudio, sino como participantes activos en la investigación, capaces de determinar sus propias necesidades (Macaulay, 2017). Además, subraya la importancia del diálogo como un proceso de reflexión que conduce a lo que él denomina *concienciación* (Freire, 2014): un proceso por el cual el oprimido toma conciencia de su situación. Las ideas de Freire no sólo impulsaron nuevas maneras de entender la educación, sino que también marcaron el inicio de los estudios participativos y, especialmente, de la comunicación participativa, ya que proporcionan un marco conceptual para su análisis (Cornish y Dunn, 2009; Finn, 1994; Jacobson, 2003;

¹ Este texto originalmente fue publicado en 1970 bajo el título de *Pedagogy of the oppressed*. La versión que se citará en este ensayo pertenece a una reimpresión de 2014 hecha por Bloomsbury, basada en la edición que publicó Continuum International Publishing Group en 2000 con motivo del trigésimo aniversario del libro.

Mefalopulos, 2003; Servaes, 1996, 1999; Servaes y Malikha, 2007; Tufte y Mefalopulos, 2009). Aunque Freire no es el único autor que influenció a los estudios de participación, es el más reconocido y citado entre la comunidad académica.

Antes de adentrarnos en la revisión del concepto *comunicación participativa*, es importante contextualizar el surgimiento de los estudios o investigaciones participativas que, en inglés, son conocidas como *Participatory Research* o PR. Los estudios participativos son un concepto que se usa en el ámbito académico para referirse a una filosofía de trabajo que destaca la importancia de involucrar en el proceso de investigación a las comunidades locales incluso si no tienen conocimiento especializado (Cargo y Mercer, 2008; Vaughn y Jacquez, 2020). Otra característica importante de este enfoque es que, con base en Freire, fomentan el pensamiento crítico de los participantes por medio del diálogo. Esta filosofía, junto con las ideas de Freire, sentó las bases para que se empezara a hablar de comunicación participativa.

La comunicación participativa y los estudios participativos comparten muchas similitudes. No obstante, se diferencian en su enfoque: la comunicación participativa busca involucrar a las personas en la toma de decisiones, mientras que la investigación participativa se centra en integrarlas en el proceso de investigación. Sin embargo, según Alfonso Gumucio Dagron (2001), la comunicación participativa es un término difícil de definir con precisión ya que, dependiendo del contexto, su definición puede tomar distintos matices. Entre los autores que han intentado definir la comunicación participativa están Servaes (1996, 1999), Gumucio Dagron (2001), Mefalopulos, (2003), Servaes y Malikha (2007), entre otros. Desde estas aportaciones, podemos afirmar que la comunicación participativa debe de ser horizontal, colectiva y promotora del diálogo.

Es necesario abordar el reciente surgimiento de la *Producción Horizontal de Conocimiento* (PHC). Este enfoque teórico-metodológico fue propuesto por Sarah Corona Berkin (2020, p. 11) con el objetivo de ofrecer "una forma de investigar desde las voces de las distintas disciplinas científicas en diálogo con aquellas no académicas y que tienen una influencia diferenciada en el conocimiento social". Esta propuesta se inspira en la investigación decolonial, la cual también pretende desjerarquizar el conocimiento. Este método de investigación sugiere que tanto los participantes como los investigadores utilicen el diálogo de manera equitativa, evitando que predominen las opiniones de los investigadores sobre las de los participantes. A diferencia de los estudios participativos y la comunicación participativa, la PHC no sólo otorga agencia a los participantes, sino que transforma de raíz la manera en que se produce el conocimiento.

¿Qué son los laboratorios ciudadanos?

Si bien los laboratorios ciudadanos aún son nuevos en el ámbito académico, varios autores han realizado esfuerzos por definir su naturaleza. Lafuente (2018) los describe como espacios productores de conocimiento en los que se aprende a pasar de la protesta a la propuesta, llevando a los ciudadanos a actuar sobre sus preocupaciones.

De manera similar, Gómez Abad y Freire (2023) mencionan que estos espacios siguen una lógica *bottom-up* y *peer-to-peer*; es decir, son espacios que valoran las relaciones horizontales en la creación de conocimiento, ya que dan igualdad de voz a las personas que participan.

Pascale y Resina (2020) señalan la importancia de que las actividades de los laboratorios ciudadanos se lleven a cabo de manera horizontal y colaborativa, lo cual implica romper con las lógicas jerárquicas o individualistas que caracterizan a las instituciones convencionales. Los laboratorios ciudadanos pueden definirse como espacios colaborativos donde la ciudadanía participa en el desarrollo de prototipos que buscan mejorar la vida común.

Puntos de encuentro

Para entender la relación entre la comunicación participativa, la *Producción Horizontal de Conocimiento* (PHC) y los laboratorios ciudadanos es esencial considerar las siguientes características fundamentales: horizontalidad, colectividad y la promoción del diálogo. Estas propiedades están presentes en los tres conceptos, lo que sugiere una relación entre ellos.

La primera categoría es la horizontalidad. Según Gumucio Dagron (2001), en la comunicación participativa las personas actúan como protagonistas en el proceso de cambio social porque controlan las herramientas y los contenidos de la comunicación. En contraste, en la comunicación tradicional, adoptan un papel pasivo al seguir las instrucciones de otros. Esta idea se vincula con la PHC pues busca desmantelar las jerarquías en la teoría y metodología de los estudios académicos, y transformar un proceso tradicionalmente vertical en uno más colaborativo y equitativo.

Corona Berkin (2020, p. 31) explica que “la horizontalidad se opone a los binarismos comunes, como son investigador/investigado, legítimo/ilegítimo, moderno/antiguo y ciencia/saber, que excluyen de la investigación el nuevo conocimiento”. Un ejemplo de esta visión se observa en los laboratorios ciudadanos, donde los propios ciudadanos proponen proyectos según sus intereses, ya sea para resolver un problema o mejorar su calidad de

vida. De esta manera, se desmantelan las jerarquías de los espacios tradicionales de creación de conocimiento y se garantiza la participación de los involucrados.

La segunda categoría es la colectividad. Como explica Corona Berkin (2020, p. 89), "la PHC construye un espacio de trabajo que genera dos resultados: 1) conocimiento nuevo a partir de múltiples voces en diálogo y 2) escucha equitativa que instaura nuevas relaciones entre las personas". Esto resalta la importancia de la colectividad en la creación de conocimiento. De manera similar, en la comunicación participativa las comunidades actúan colectivamente en interés de la mayoría para evitar que el poder se quede en manos de un grupo pequeño (Gumucio Dagron, 2001). Esta dinámica también sucede dentro de los laboratorios ciudadanos ya que, según Antonio Lafuente (2022), los laboratorios ciudadanos funcionan como incubadoras de comunidades que proporcionan un espacio en donde se aprende a vivir juntos.

La tercera categoría es la promoción del diálogo. La comunicación participativa invita a sostener un diálogo continuo y crítico, y a promover el pensamiento crítico y la reflexión entre los participantes. En los laboratorios ciudadanos el intercambio de ideas, la discusión abierta y el aprendizaje mutuo son fundamentales dentro de su metodología ya que, sin ellos, predominaría las ideas de unos sobre otros. En el caso de la PHC, Corona Berkin (2020, p. 30) enfatiza que "la investigación, cuando dialoga significados, no arroja una investigación dominada por la reproducción siempre igual de resultados previsibles". De esta manera, tanto en la comunicación participativa como en los laboratorios ciudadanos y PHC, el diálogo surge como un mecanismo facilitador de la construcción de conocimiento.

LABNL. Experimentar conocimiento generado por otros

El LABNL Laboratorio Cultural Ciudadano de Nuevo León se concibe como un espacio donde personas de diversas circunstancias colaboran para desarrollar proyectos experimentales con el propósito de encontrar nuevas formas de habitar el mundo de manera compartida (LABNL, s/f-c).

El origen de este proyecto se remonta a la visita del académico Antonio Lafuente, especialista en laboratorios ciudadanos y ciencia abierta, al Tecnológico de Monterrey en 2014. Como resultado de esta visita, Melissa Segura, quien en ese momento se desempeñaba como secretaria técnica del Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León (CONARTE), tuvo la oportunidad de participar en un programa de residencias en *MediaLab Prado* en 2019, donde presentó la propuesta de abrir un laboratorio ciudadano en Nuevo León (CONARTE, 2020). Este proyecto fue presentado a finales de 2020 y abrió sus puertas

al público en febrero de 2021. Actualmente, a pesar de haber sido propuesto originalmente por CONARTE, se encuentra bajo la dirección de la Secretaría de Cultura de Nuevo León.

El LABNL destaca por ser único en su tipo debido a la magnitud monumental de su infraestructura (Lupercio Cruz, 2015) y al apoyo continuo que recibe de la Secretaría de Cultura del Estado. Si bien es común que los laboratorios ciudadanos reciban financiamiento gubernamental, el caso de LABNL es excepcional debido a la cantidad y variedad de espacios que tiene disponibles. Entre sus instalaciones se encuentran un foro, un acervo, un conversatorio, un FABLAB, un taller de carpintería, salas de grabación visual y de audio, espacios colaborativos, una sala de cómputo y más (LABNL, s/f-b).

Aunque el LABNL está abierto al público, otorga prioridad a los proyectos y comunidades que trabajan en sus instalaciones. Con el fin de atraer proyectos, el laboratorio ha organizado convocatorias en las que ofrece un incentivo económico a las propuestas seleccionadas. Este apoyo permite a los participantes familiarizarse con la metodología del laboratorio y desarrollar un prototipo.

Existen dos formas de participación: como promotor, quien propone directamente el proyecto, o como colaborador, quien contribuye a su desarrollo. A pesar de la existencia de estos dos roles, se busca que los proyectos y comunidades trabajen de manera horizontal. Para garantizar esta dinámica, LABNL cuenta con mediadores, miembros del equipo encargados de facilitar las condiciones para la producción colectiva de conocimiento. Su trabajo es facilitar la comunicación entre el laboratorio y los grupos, y ofrecer apoyo en la gestión del uso del espacio y de los materiales, así como en la creación de un entorno donde todas las personas se sientan escuchadas.

En 2024, LABNL lanzó dos convocatorias de proyectos ciudadanos a presentar iniciativas que promovieran la cultura libre y que estuvieran alineadas con los cuatro ejes de investigación del laboratorio: ciudad, artes, cultura digital y memoria. Las propuestas de la ciudadanía debían enfocarse en la construcción de conocimientos colectivos, contribuir a la comunidad y explorar de nuevas formas de abordar problemáticas de interés común (LABNL, s/f-a). Tras la selección de 10 proyectos por convocatoria, se abrió una segunda fase dirigida a colaboradores que enfatizó que no era necesario tener experiencia en el tema.

La diversidad de los participantes promueve el diálogo entre saberes académicos y no académicos. En este sentido, se alinea con las PHC que, como señala Corona Berkin (2020), es una forma de investigar que busca el diálogo con voces no académicas y reconoce el valor de todos los saberes. Al concluir la etapa de prototipado, los proyectos reciben la

invitación de consolidarse como comunidades dentro del laboratorio. Esto les permite continuar los prototipos o explorar nuevos proyectos. Las comunidades de LABNL se entienden como “grupos de personas diversas con intereses o problemáticas en común que se reúnen de manera periódica en el laboratorio para crear juntas” (*Comunidades*, 2025).

No todos los proyectos ciudadanos se convierten en comunidades, pero un ejemplo de ellos es *Leyendas de Nuevo León*, el cual posteriormente tornó en comunidad bajo el nombre *Leyendas del Noreste*. Este proyecto buscaba crear un juego de rol inspirado en las leyendas y tradiciones de la región. Las primeras sesiones fueron en las que más se encontraban roces entre los participantes, ya que había opiniones contrarias sobre la temática, época y sistema de juego que se usaría. Conforme tomaron decisiones en común, terminaron la primera versión del prototipo. Éste se encuentra en su tercera edición y sigue siendo modificado (*Leyendas de Nuevo León: Juegos de rol inspirados en la región*, 2025).

Otro caso es la comunidad *Somos Luz*. Este grupo busca recuperar el tejido vecinal de las personas del barrio de la Luz, en el centro de Monterrey, a través de prototipos que rescaten su memoria (*Somos luz: Compartiendo memorias del barrio*, 2024). Durante su etapa como proyecto ciudadano, desarrolló un mapa móvil en el cual las personas cercanas al barrio podían señalar los espacios donde se ubicaban sus memorias. Como segundo prototipo, elaboraron una lotería, juego tradicional mexicano, inspirada en lugares y elementos icónicos del barrio. Para esto, lanzaron una convocatoria para que artistas locales colaboraran con ilustraciones para cada una de las barajas de la lotería. Actualmente, se encuentran cerca de terminar su tercer prototipo: un libro de cuentos inspirados en el barrio.

Es importante mencionar cómo LABNL permite la replicación de los prototipos de su laboratorio. La documentación de las actividades del LABNL se realiza por medio de una Wiki, siguiendo el formato de receta propuesto por Lafuente, Gómez Abad y Freire (2018). Este enfoque permite registrar de manera clara los elementos esenciales para replicar el proyecto y, a la vez, deja espacio para mejorar.

La elección de una Wiki como herramienta de documentación tiene la ventaja de la accesibilidad, ya que los contenidos están bajo una licencia Creative Commons, CC BY-SA. Esta licencia en específico implica que cualquier persona puede compartir y adaptar la información publicada siempre reconociendo la autoría original. Este enfoque está alineado con los principios de la cultura libre. Reconoce a las personas que desarrollan los proyectos y, a la vez, fomenta la experimentación sobre el conocimiento generado por otros.



Apunte final. Promover la comunicación participativa

Este ensayo ha distinguido las características que comparten los laboratorios ciudadanos, la comunicación participativa y la PHC: la horizontalidad, la colectividad y la promoción del diálogo. Estos elementos que comparten nos muestran la estrecha relación que hay entre ellos y muestra cómo se entrelazan.

Comprender esta relación nos permite advertir que los laboratorios ciudadanos no sólo funcionan como plataformas para la innovación ciudadana, sino también como espacios que promueven y practican la comunicación participativa. Para futuras investigaciones, sería relevante salir del aspecto descriptivo y aplicar lo discutido en este ensayo a las prácticas de las comunidades en los laboratorios ciudadanos. No basta con limitarse a explorar la teoría.

Fuentes

- Cargo, M., & Mercer, S. L. (2008). The Value and Challenges of Participatory Research: Strengthening Its Practice. *Annual Review of Public Health*, 29(Volume 29, 2008), 325–350. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.29.091307.083824>
- Comunidades. (2025, marzo 10). Wiki LABNL. <https://wiki.labnuevoleon.mx/index.php?title=Comunidades&oldid=135400>
- CONARTE. (2020, diciembre 19). Presentan en festival Un año en un día al LABNL. CONARTE Nuevo León. <https://conarte.org.mx/2020/12/19/presentan-en-festival-un-ano-en-un-dia-al-labnl/>
- Cornish, L., & Dunn, A. (2009). Creating knowledge for action: The case for participatory communication in research. *Development in Practice*, 19(4–5), 665–677. <https://doi.org/10.1080/09614520902866330>
- Corona Berkin, S. (2020). *Producción horizontal del conocimiento*. Verlag nicht ermittelbar.
- Finn, J. L. (1994). The Promise of Participatory Research. *Journal of Progressive Human Services*, 5(2), 25–42.
- Freire, J., & Gómez Abad, D. (2020). *Laboratorios de innovación ciudadana: Emergencia, modelo, formatos*. Unpublished. https://www.researchgate.net/publication/342664748_Laboratorios_de_innovacion_ciudadana_Emergencia_modelo_formatos
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of the oppressed* (Thirtieth anniversary edition). Bloomsbury. <http://gen.lib.rus.ec/book/index.php?md5=E5E39285C322634A969377E4CD834D19>
- Gómez Abad, D., & Freire, J. (2023). La emergencia de los laboratorios ciudadanos: Un modelo para la creación de comunidades de innovación. *European Public & Social Innovation Review*, 8(2), 65–79. <https://doi.org/10.31637/epsir-2023-248>
- González Dwyer, N., Pérez, P., Pestarino, M., & Reig Alberola, M. (2020). CivicWise lanza Civímetro, una guía para la evaluación de laboratorios ciudadanos. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 28(101), 5–7. <https://doi.org/10.33349/2020.101.4703>
- Gumucio Dagron, A. (2001). *Making waves: Stories of participatory communication for social change: a report to the Rockefeller Foundation*. The Rockefeller Foundation.
- Gumucio Dragon, A. (2011). Comunicación para el cambio social: Clave del desarrollo participativo. *Signo y Pensamiento*, 30(58), 26–39.

- Herrera Silva, P. C. (2018). Arquitectura y Poder: El Art Déco En Las Obras Públicas De Monterrey (1927-1940). *Humanitas Digital*, 45. <https://humanitas.uanl.mx/index.php/ah/article/view/132>.
- Jacobson, T. L. (2003). Participatory Communication for Social Change: The Relevance of the Theory of Communicative Action. *Annals of the International Communication Association*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/23808985.2003.11679023>
- LABNL. (s/f-a). *Convocatoria de Proyectos Ciudadanos Segunda Edición 2024*. labnl - Lab Cultural Ciudadano. Recuperado el 28 de marzo de 2025, de <https://www.labnuevoleon.mx/convocatoria/proyectos-ciudadanos-segunda-edicion-2024>
- LABNL. (s/f-b). *Espacios*. labnl - Lab Cultural Ciudadano. Recuperado el 28 de marzo de 2025, de <https://www.labnuevoleon.mx/espacios>
- LABNL. (s/f-c). *LABNL Lab Cultural Ciudadano*. labnl - Lab Cultural Ciudadano. Recuperado el 28 de marzo de 2025, de <https://www.labnuevoleon.mx/>
- Lafuente, A. (2018). Laboratorios Ciudadanos y nueva institucionalidad. *Agenda Cultural Alma Máter*, 256. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/almamater/article/view/334573>
- Lafuente, A. (2022). Los imaginarios del laboratorio (ciudadano). En *Itinerarios comunes: Laboratorios ciudadanos y cultura experimental*. Ned ediciones. <https://0-ebook-net.biblioteca-ils.tec.mx/es/ereader/consorcioitesm/227870>
- Lafuente, A., Gómez Abad, D., & Freire, J. (2018). El arte de documentar. En F. Sierra Caballero, S. Leetoy, & T. Gravante (Eds.), *Ciudadanía digital y democracia participativa* (pp. 47–59). Comunicación Social.
- *Leyendas de Nuevo León: Juegos de rol inspirados en la región*. (2025, marzo 25). Wiki LABNL. https://wiki.labnuevoleon.mx/index.php?title=Leyendas_de_Nuevo_Le%C3%B3n:_Juegos_de_rol_inspirados_en_la_regi%C3%B3n&oldid=135612
- *Lotería de Barrio*. (2025, marzo 10). Wiki LABNL. https://wiki.labnuevoleon.mx/index.php?title=Loter%C3%A9a_de_Barro&oldid=135395
- Lúpercio Cruz, C. A. (2015). *Arquitectura(s) posrevolucionaria(s) del noreste de México (1917-1940)*. Universidad Autónoma de Nuevo León. <http://rac.db.uanl.mx/id/eprint/84/>
- Lúpercio Cruz, C. A. (2018). *La arquitectura posrevolucionaria del noreste de México (1917-1940)*. Universidad Autónoma de Nuevo León. <http://eprints.uanl.mx/13554/>
- Macaulay, A. C. (2017). Participatory research: What is the history? Has the purpose changed? *Family Practice*, 34(3), 256–258. <https://doi.org/10.1093/fampra/cmw117>

- Mefalopulos, P. (2003). *Theory and practice of participatory communication: The case of the FAO project "Communication for Development in Southern Africa"* [Tesis doctoral, The University of Texas at Austin]. <https://www.proquest.com/docview/305295507?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Pascale, P., & Resina, J. (2020). Prototipando las instituciones del futuro: El caso de los laboratorios de innovación ciudadana (Labic). *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, 9(1), 6–27. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.437
- Secretaría General Iberoamericana [SEGIB]. (2022). *Soluciones ciudadanas que funcionan: El método de los Laboratorios de Innovación Ciudadana*. https://issuu.com/segibpdf/docs/modelo_labic_es-digital
- Servaes, J. (1996). Participatory communication (research) from a Freirian perspective. *Africa Media Review*, 10, 73–91.
- Servaes, J. (1999). *Communication for Development. One World, Multiple Cultures*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2113.7120>
- Servaes, J., & Malikhao, P. (2007). Comunicación Participativa: ¿El nuevo paradigma? *Redes.com: revista de estudios para el desarrollo social de la Comunicación*, 4, 43–60.
- Somos luz: Compartiendo memorias del barrio. (2024, diciembre 7). Wiki LABNL. https://wiki.labnuevoleon.mx/index.php?title=Somos_luz:_Compartiendo_memorias_del_barrio&oldid=134134
- Tufte, T., & Mefalopulos, P. (2009). *Participatory communication: A practical guide*. World Bank.

Producción y metodologías horizontales para el estudio del activismo digital en México

Denisse Aguilar Cruz

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Resumen: El activismo digital en México ha transformado las dinámicas sociales y ha visibilizado problemáticas como la violencia de género y la injusticia social a través de plataformas que conectan comunidades y que reproducen mensajes globalmente. Adoptar un análisis horizontal de estas prácticas permite integrar saberes colectivos, empoderar a los participantes y fomentar una comprensión inclusiva para generar cambios sociales significativos.

Abstract: Digital activism in Mexico has reshaped social dynamics by highlighting issues such as gender violence and social injustice through platforms that connect communities and reproduce messages globally. Adopting a horizontal approach to analyzing these practices integrates collective knowledge, empowers participants, and fosters an inclusive understanding to drive meaningful social change.

La necesidad de mediatizar nuestras vidas ha tomado un papel central en nuestra dinámica de socialización. Este fenómeno se intensificó durante la pandemia por COVID-19, que transformó no sólo nuestros hábitos cotidianos, sino también la manera en que producimos y consumimos información. En este contexto, el activismo de calle encontró en el mundo digital una nueva forma de seguir luchando por sus causas. Esto permitió dar continuidad a las movilizaciones y más aún, amplificó las posibilidades de alcance y visibilidad de las iniciativas sociales conectando a personas y comunidades (Gravante y Pomma, 2021).

En México, el activismo digital ha adquirido relevancia, especialmente por el uso masivo de plataformas digitales como X (antes Twitter), Facebook e Instagram. Esto ha sido empleado por diversos movimientos sociales para visibilizar problemáticas, exigir justicia y construir redes de apoyo (Flores, 2016). Ejemplo de ello es el movimiento feminista que, luego de la década de 1990, se trasladó al mundo digital para denunciar la violencia de género, compartir información sobre derechos humanos y convocar a manifestaciones masivas. Campañas como #NiUnaMás, #UnDíaSinNosotras y #MéxicoFeminicida han movilizado a

miles de personas y generaron conciencia colectiva sobre la urgencia de atender estas problemáticas.

Otro caso emblemático de cómo el activismo digital ha impactado la esfera pública es el caso de Giovanni López, un joven que murió bajo custodia policial en Jalisco en 2020. A través del uso de *hashtags* como #JusticiaParaGiovanni, la difusión de videos y testimonios en redes sociales digitales, el caso alcanzó una visibilidad internacional y exigencias hacia las autoridades. Este tipo de movilización muestra cómo las plataformas digitales pueden ser un catalizador para el cambio social y cómo posibilitan que las voces de las víctimas y sus comunidades resuenen más allá de los límites geográficos y aperturen la exigencia de justicia.

El activismo digital no sólo tiene un impacto inmediato en la difusión de información, sino que también genera un sentido simbólico entre los grupos que participan en estas prácticas. La posibilidad de conectar a personas de diferentes contextos y regiones, que comparten causas comunes, permite la creación de una identidad colectiva que trasciende las limitaciones geográficas y culturales.

El papel de la investigación es clave para comprender las dinámicas del activismo digital y sus implicaciones. Estudios como el de Lemus (2019), que encuestó a 78 grupos activistas en redes sociodigitales, revelan que estas plataformas no únicamente han permitido la expansión de contenido pues también han facilitado formas de organización más flexibles y accesibles. Asimismo, Poma y Gravante (2021) realizaron una encuesta nacional en la que recopilaron la experiencia de 101 activistas alrededor del país y concluyeron que gran parte de los encuestados adecuó sus actividades políticas a las plataformas digitales debido a la contingencia sanitaria por COVID-19, además de haberse involucrado en proyectos con población vulnerable.

Sin embargo, para capturar la complejidad de estas prácticas es fundamental adoptar una perspectiva horizontal en las investigaciones que fomente la visibilidad, el sentido de comunidad y el apoyo mutuo entre activistas y público. Esto implica tanto analizar las dinámicas desde un enfoque jerárquico como reconocer las contribuciones y las voces de todos los participantes como igualmente válidas y necesarias.

En los siguientes párrafos expondré cómo una perspectiva horizontal permite abordar las relaciones de poder que se manifiestan en el espacio digital, entendiendo las maneras en las que las distintas experiencias, conocimientos y recursos de los involucrados pueden complementarse para fortalecer las iniciativas colectivas.

Los contenidos simbólicos horizontales para el activismo digital

Las plataformas digitales han cobrado una relevancia esencial en las movilizaciones sociales por las posibilidades de comunicación que otorgan, sin importar el lugar o el tiempo, y se han integrado profundamente en la cotidianidad de quienes participan ya sea de manera activa o pasiva. Tales movimientos sociales abordan problemáticas que inicialmente podrían parecer locales; pero que, al emplear símbolos compartidos, logran trascender barreras geográficas y culturales, y se convierten en fenómenos globales y duraderos en el tiempo y el espacio (Flores, 2020).

A través de experiencias culturales mediáticas en la radio, la televisión, el cine y las plataformas digitales, los usuarios articulan diferentes visiones e identidades que responden a necesidades económicas, étnicas, políticas, sociales y de ocio (Flores, 2020). Este proceso colectivo de construcción de sentido da lugar a una producción horizontal de conocimiento, en el cual las audiencias no sólo consumen, sino que también contribuyen activamente a crear y transformar los discursos y las narrativas en el espacio público.

La cultura mediática contemporánea permite tres elementos clave que refuerzan esta horizontalidad: el reconocimiento, la resonancia y la transformación. El reconocimiento implica una relación igualitaria entre sujetos, basada en el respeto por la diversidad y la diferencia. Es fundamental para que las prácticas culturales y políticas sean inclusivas y participativas. La resonancia hace referencia al grado en que un objeto cultural logra ser relevante para su audiencia y la conecta más allá de las barreras físicas. La transformación alude a la capacidad de estas prácticas para desafiar los marcos culturales y políticos dominantes, y generar cambios sociales significativos (Flores, 2020).

El uso de símbolos y narrativas mediáticas refuerza esta horizontalidad ya que se vuelven herramientas clave para la reappropriación y resignificación de las causas sociales. Los medios

de comunicación activistas desafían los modos dominantes de representación cultural y política al crear espacios donde las personas no sólo consumen información, sino que también la transforman. La *Producción Horizontal de Conocimiento* es un proceso inherente a las culturas mediáticas actuales pues las personas reciben información al tiempo que también la resignifican, transforman y amplifican.

Las metodologías horizontales para los estudios del activismo digital

Entiendo por metodología horizontal un enfoque de investigación que rompe con las jerarquías tradicionales del conocimiento y promueve la colaboración equitativa entre investigadores y comunidades (Corona, 2020). Sostengo que una metodología horizontal para el estudio del activismo digital en México es esencial pues, a medida que el activismo digital crece y se diversifica, muchos enfoques tradicionales tienden a estructurar estas prácticas en marcos preestablecidos que no siempre logran captar su complejidad. En cambio, la metodología horizontal permite una adaptación flexible a los contextos locales de cada movimiento, entendiendo que las dinámicas y los actores que componen el activismo digital varían de manera significativa según la región, la situación política, las tecnologías disponibles y las relaciones de poder.

En primer lugar, la metodología horizontal ofrece una desarticulación de la jerarquía tradicional que ha predominado en el quehacer científico y en muchas otras metodologías de investigación. En los enfoques convencionales, el investigador es visto como el poseedor exclusivo del conocimiento, mientras que el sujeto de estudio es un ente pasivo, del cual se extraen datos para confirmar teorías preestablecidas. La horizontalidad rompe con esta estructura jerárquica al reconocer que todas las voces son importantes en el proceso de producción de conocimiento. En este modelo, los participantes, en este caso los activistas digitales, son considerados sujetos activos cuya experiencia, saberes y prácticas son fundamentales para la comprensión de los fenómenos investigados (Corona, 2020).

Además, la metodología horizontal permite una contextualización más profunda y relevante de los movimientos digitales en México. Las brechas sociales, culturales y tecnológicas son factores fundamentales para comprender las dinámicas del activismo en el país ya que los contextos en los que estos movimientos emergen y se desarrollan son únicos y específicos.

La horizontalidad ofrece la posibilidad de construir una investigación contextualizada, adaptada a las realidades locales de los activistas, lo que la convierte en una herramienta poderosa para entender tanto el contenido de las luchas como las condiciones materiales y simbólicas en las que se desarrollan. En un país como México, donde el activismo digital se enfrenta a retos estructurales como la censura y a riesgos de criminalización y violencia (García, 2021), este enfoque permite a los investigadores tomar en cuenta la situación de vulnerabilidad en la que los activistas se encuentran.

La creación conjunta del conocimiento es otro pilar fundamental de esta metodología. A diferencia de los métodos tradicionales, que tienden a imponer marcos analíticos y teóricos externos, la horizontalidad promueve la co-creación del conocimiento entre el investigador y los participantes, lo que transforma a los activistas de simples sujetos de estudio a colaboradores. En lugar de utilizar categorías externas que limitan la comprensión de los fenómenos, la horizontalidad permite que las categorías surjan de las propias experiencias y realidades de los activistas, y contribuye a un conocimiento más auténtico y representativo.

Las ideas de Corona (2020) sobre la transformación del conocimiento permiten situar la propuesta de horizontalidad dentro de un proceso de desafío a las categorías tradicionales de la investigación en Ciencias Sociales. Según este enfoque, la horizontalidad no se limita a la inclusión de nuevos actores porque tiene un impacto directo en la reconfiguración de las herramientas analíticas que se emplean para entender el activismo digital. Este enfoque sugiere que el conocimiento no se produce de forma aislada: surge de la interacción colectiva entre los participantes quienes, a través del diálogo, construyen un tercer texto que refleja la diversidad de voces y perspectivas de los involucrados.

El uso de metodologías horizontales en el activismo digital es una práctica que ha demostrado su efectividad en diversas iniciativas sociales. Esta forma de organización, caracterizada por la descentralización del poder y la toma de decisiones colaborativa, además de permitir la creación de movimientos más inclusivos, ha transformado la manera en que las personas se relacionan y se movilizan en el espacio digital. A través de estos ejemplos concretos, podemos observar cómo la horizontalidad fomenta la participación y genera un cambio profundo en las estructuras sociales.

Un ejemplo claro de la viabilidad y la importancia de la metodología horizontal en el activismo digital es el movimiento #MeToo, que se originó en las redes sociodigitales como una respuesta colectiva al acoso sexual. La ausencia de una figura central o jerárquica dentro del movimiento permitió que miles de personas compartieran sus experiencias en un espacio digital y que visibilizaran la magnitud de la violencia sexual de una manera que no se había logrado en otras formas de activismo. La horizontalidad, en este caso, facilitó la creación de una red de apoyo global, y empoderó a personas para que fueran protagonistas de sus propios relatos y cuestionó estructuras de poder que históricamente han silenciado a las víctimas (Ziquian, 2023).

El movimiento Black Lives Matter (BLM) es otro ejemplo clave de cómo el activismo digital puede funcionar de manera horizontal. Aunque algunas voces son más visibles que otras, como las de los fundadores, BLM ha logrado estructurarse de manera descentralizada con grupos locales que organizan acciones autónomas en función de sus contextos específicos. Esta horizontalidad ha permitido que la lucha contra el racismo estructural y la violencia policial se expanda rápidamente, adaptándose a diferentes comunidades y realidades sin depender de una única organización o liderazgo. Las redes sociodigitales han sido fundamentales para que BLM mantenga un enfoque inclusivo y plural en el que las voces de personas de diferentes orígenes puedan ser escuchadas sin jerarquías que limiten su participación (Picarella, 2023).

Finalmente, el movimiento zapatista es un claro ejemplo de cómo la horizontalidad en el activismo digital puede ser clave para la organización y la lucha política. El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) ha utilizado las tecnologías digitales de manera estratégica para comunicarse directamente con sus seguidores y con el mundo sin depender de los medios tradicionales ni de una jerarquía centralizada. Su uso de internet ha permitido que comunidades indígenas en México, y personas en otras partes del mundo, puedan participar de forma activa en el movimiento. Han generado una red global de apoyo y solidaridad. La horizontalidad aquí se refleja en la toma de decisiones descentralizada en la que las bases tienen un papel fundamental. La voz de los pueblos indígenas es la protagonista en la lucha por la autonomía y los derechos humanos (Hayden, 2002).

Estos ejemplos muestran cómo el activismo digital con base en modelos horizontales no sólo es posible, sino que es una estrategia poderosa para empoderar a comunidades y promover

la justicia social. Por tal motivo, el implementar metodologías horizontales para un estudio de estos movimientos permitiría una doble horizontalidad: una desde el movimiento en sí; la otra por parte de los estudios.

Comprender el activismo digital en México desde la academia contribuye a la generación de conocimiento que puede ser útil tanto para activistas como para formuladores de políticas públicas y organismos internacionales interesados en fortalecer la participación ciudadana. Promover el estudio de estas dinámicas ayuda a visibilizar las luchas sociales que emergen en el entorno digital y abre la puerta a propuestas de mejora que garanticen un ejercicio seguro y efectivo del activismo digital.

Una ruta viable para analizar activismos múltiples

El activismo digital ha transformado profundamente las dinámicas de movilización social y se ha consolidado como una herramienta fundamental para visibilizar problemáticas, exigir justicia y construir redes de apoyo. En un contexto marcado por la mediatización de la vida cotidiana y promovido por eventos como la pandemia por COVID-19, este tipo de activismo ha logrado adaptarse a las limitaciones impuestas y ha ampliado sus posibilidades al trascender las barreras geográficas y culturales.

Sin embargo, para el análisis del activismo digital, resulta crucial adoptar metodologías horizontales que permitan comprender estas dinámicas de manera más inclusiva, contextualizada y equitativa. A diferencia de los enfoques jerárquicos tradicionales, una metodología horizontal reconoce a los participantes como agentes activos en la producción de conocimiento. Esto empodera a las comunidades al validar sus puntos de vista y fortalecer su capacidad de acción.

La horizontalidad fomenta la creación colectiva del conocimiento y permite que los resultados de las investigaciones sean pertinentes y útiles para las comunidades involucradas. Además, incorporar a los activistas en todas las etapas del proceso investigativo garantiza una mayor contextualización de la problematización y de los hallazgos mientras promueve una relación equitativa y respetuosa entre investigadores y comunidades.

La horizontalidad permite abordar los desafíos éticos y metodológicos del estudio del activismo digital al priorizar beneficios mutuos. Este enfoque asegura que las preocupaciones y necesidades de los participantes sean escuchadas y consideradas, y evita que la información recopilada sirva únicamente a los intereses de los investigadores.

El activismo digital y su análisis desde una perspectiva horizontal representan una oportunidad para transformar las dinámicas tradicionales de poder en el espacio público y en el ámbito de la investigación y la comunicación. Este enfoque permite una comprensión más profunda y contextualizada de los movimientos sociales y contribuye a la creación de un conocimiento más inclusivo y transformador.

Además de considerar fundamental el estudio del activismo digital en México, propongo ampliar el análisis hacia activismos que atraviesen múltiples ejes de lucha tales como el indígena LGBTQ+, los feminismos negros y otros movimientos que enfrenten una doble opresión. Estas intersecciones son clave para entender cómo se configuran las resistencias en los espacios digitales y qué estrategias específicas se emplean para enfrentar la discriminación en múltiples niveles. Explorar estos activismos desde una perspectiva académica permitiría visibilizar sus aportes, comprender sus desafíos y generar conocimientos que contribuyan a su fortalecimiento dentro y fuera del entorno digital.

Fuentes

- Corona, S. (2020). *Producción Horizontal de Conocimiento*. Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales.
- Flores, D. (2016). *Movimientos sociales e internet en México*. En: <https://www.opendemocracy.net/es/movimientos-sociales-e-internet-en-m-xico/>
- Flores, D. (2020). Estéticas activistas: cultura mediática y resonancia en las movilizaciones contemporáneas. Dígitos. *Revista de Comunicación Digital*, 6: 181-196. DOI:10.7203/rd.v1i6.175.
- García, L. (2021). Movimientos feministas en México: Prácticas comunicativas digitales y riesgos. *Revista de Cultura Digital*, 12(23): 44-66.
- Gravante, T. & Pomma, A. (12 de mayo de 2021). El impacto de la pandemia en el activismo de base en México. Observatorio de las ciencias sociales. Disponible en: <https://www.comecsa.com/comunidad-y-pandemia/impacto-de-pandemia-en-activismo-mexico>
- Lemus, M. Activismo digital en México: un mapeo de sus estructuras de gestión y comunicación en redes sociales digitales. Recuperado el 19 de enero de 2025 de: https://www.academia.edu/12756614/ACTIVISMO_DIGITAL_EN_MÉXICO_UN_MAPEO_DE_SUS_ESTRUCTURAS_DE_GESTIÓN_Y_COMUNICACIÓN_EN_REDES_SOCIALES_DIGITALES
- Picarella, L. (2023). *The power of images and the role of social media in Black Lives Matter's social justice demands*. *Società Mutamento Politica* 13(26):157-168. DOI:[10.36253/smp-14325](https://doi.org/10.36253/smp-14325)
- *The Zapatista reader: Hayden, Tom: Free Download, Borrow, and Streaming: Internet Archive*. (2002). Internet Archive. <https://archive.org/details/zapatistareader00tomh>
- Ziqian, Z. (2023). Research on the Role of Digital Media in Promoting #Metoo Movements. *Social Sciences* 12(2): 60-63. DOI:[10.11648/j.ss.20231202.12](https://doi.org/10.11648/j.ss.20231202.12)

La Ké Huelga como experiencia de producción horizontal del conocimiento

J. Arcelia Toledo Sánchez

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, XOCIMILCO

Resumen: La Ké Huelga Radio, surgida durante la huelga estudiantil de la UNAM (1999-2000), representa un modelo de producción horizontal del conocimiento, en diálogo con las propuestas de Sara Corona Berkin sobre prácticas colaborativas, éticas y descolonizadoras. Su organización colectiva y el uso ético de la comunicación la posicionaron como un medio de resistencia frente al neoliberalismo. Más allá de ser una herramienta de difusión, se constituyó como un espacio de creación de saberes situados, descolonizadores y participativos, y trascendió las fronteras académicas y mediáticas tradicionales.

Abstract: La Ké Huelga Radio, which emerged during the UNAM student strike (1999–2000), represents a model of horizontal knowledge production, engaging with Sara Corona Berkin's proposals on collaborative, ethical, and decolonizing practices. Its collective organization and ethical use of communication positioned it as a medium of resistance against neoliberalism. Beyond serving as a tool for dissemination, it became a space for the creation of situated, decolonizing, and participatory knowledges, transcending traditional academic and media boundaries.

Durante el sexenio de Ernesto Zedillo (1994–2000), México vivió una reconfiguración neoliberal, impulsada por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), que afectó especialmente al sector educativo. Las reformas buscaron reducir el gasto público mediante descentralización, inversión privada, cuotas escolares y promoción de escuelas privadas. Estas medidas provocaron oposición de diversos sectores sociales que defendieron el derecho universal a la educación pública y gratuita, y propiciaron el surgimiento del movimiento estudiantil de 1999-2000 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

“Cerramos la universidad hoy, para que siempre esté abierta”¹

La huelga estudiantil comenzó formalmente el 20 de abril de 1999 tras un proceso organizativo previo y un creciente descontento ante las decisiones autoritarias del rector Francisco Barnés de Castro en la UNAM. El movimiento se articuló en torno a un pliego petitorio de seis puntos, que llamó a la defensa de la gratuidad educativa, y estableció mecanismos de democracia directa a través de asambleas locales y el Consejo General de Huelga (CGH).

El pliego petitorio establecía cinco puntos:

- 1) Abrogación del Reglamento General de Pagos, 2) Derogación de los reglamentos de exámenes e inscripciones aprobados en 1997; 3) Creación de un espacio resolutivo para discutir y acordar la reforma universitaria (Congreso); 4) Recuperación de los días perdidos por la huelga; 5) Anulación de toda clase de sanciones; y, posteriormente, se incluiría un sexto: Rompimiento de todo vínculo con el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) (Meneses, 2018: 15)

Todo esto correspondía a las líneas de acción política en que se organizó el CGH.

La Ké Huelga: una construcción horizontal del saber

La Ké Huelga Radio surgió como una apuesta política y cultural que encarna la *producción horizontal del conocimiento* descrita por Sara Corona Berkin (2006; 2009). Desde su origen, se basó en prácticas colaborativas, éticas y de saberes situados. Articuló voces de estudiantes, colectivos sociales, madres y padres de familia. La emisora se posicionó como un proyecto autónomo que rompió con las jerarquías tradicionales y promovió dinámicas colaborativas, comunitarias y descolonizadoras.



Figura 1. Cartel único de Ké Huelga de 1999
Archivo fotográfico: Arcelia Toledo©

¹ Texto pintado en los muros de la Facultad de Filosofía y Letras en 1999.

Semanas previas al estallido de huelga, en los pasillos corría un fuerte rumor sobre las políticas privatizadoras por parte de rectoría de la UNAM. Entre el estudiantado surgieron preguntas que correspondían al actuar político, la toma de decisiones y, por ende, definiciones y organización estudiantil. Existía claridad por parte del estudiantado en la defensa de la educación pública y gratuita en nuestro país; sin embargo, la huelga brindó la amplia posibilidad de adquirir nuevos conocimientos y formas organizativas desde la trinchera mediática.

Desde su origen, La Ké Huelga se posicionó como un proyecto situado política, territorial y culturalmente. El conocimiento que produjo, en forma de contenidos radiofónicos, prácticas organizativas y formación técnica, estaba directamente vinculado a su contexto urbano-popular y a su participación activa en movimientos sociales, anticapitalistas y descoloniales. Esta perspectiva correspondió con la noción de *saberes situados*, desde el enfoque de Corona Berkin (2006), quien afirma que el conocimiento no es universal ni neutral, sino que se configura desde condiciones históricas, sociales y culturales específicas.

El proyecto estuvo atravesado por una ética del conocimiento basada en el respeto, el compromiso político, el cuidado de las relaciones humanas y la responsabilidad compartida del equipo. No hubo intereses mercantiles ni búsqueda de prestigio académico, sino una responsabilidad colectiva frente a los contenidos que se difundieron y los vínculos construidos. Para Corona Berkin (2006), esta dimensión ética refiere que la horizontalidad del conocimiento no puede desvincularse de una práctica ética que cuestione las lógicas de poder tradicionales.

Durante la primera asamblea general del CGH, espacio de convergencia política y comunicativa, una brigada perteneciente a la Comisión de Energía de la Facultad de Ingeniería hizo un llamado a sumarse a la construcción de una estación de radio, lo cual representaba la creación de un medio propio y la suma de esfuerzos profesionales y organizativos.

Los primeros acercamientos se establecieron en los pasillos de la Facultad de Ingeniería, el diálogo entre universitarios centrado en lograr un contacto, relación política y de trabajo. Hubo especial cuidado en guardar la identidad de los integrantes, por lo que fueron nombrados mediante seudónimos. El vínculo se fue construyendo con base en la confianza y en una comunicación digna, clara y confiable entre el equipo de sus miembros fundadores. Esto permitió afrontar las largas faenas realizadas durante los casi diez meses del movimiento estudiantil.

En La Ké Huelga convergieron voces de estudiantes, activistas, padres y madres de familia organizados, artistas urbanos y colectivos diversos. La lógica de producción radiofónica no se centró en la transmisión vertical de información, sino en la apertura de espacios para el *diálogo de saberes*. Este diálogo, entendido como encuentro entre saberes académicos, populares y comunitarios en condiciones de horizontalidad y reciprocidad (Corona Berkin, 2009), permitió la circulación de conocimientos invisibilizados por los medios hegemónicos y reconoció la legitimidad epistémica de las experiencias colectivas.

Las primeras reuniones, realizadas en espacios como "Las Islas" de Ciudad Universitaria, cimentaron vínculos de confianza y organización. Estudiantes de ingeniería adaptaron y construyeron transmisores y antenas. En la sombra, con bajo perfil y cuidados por toda la comunidad de su facultad, realizaron pruebas antena hasta que la emisora salió al aire el 23 de abril de 1999 por la frecuencia 91.7 FM.

El 28 de abril, a las 13:17 horas, la Ké Huelga inició transmisiones por el 102.1 de FM, con 5 watss de potencia, con la canción "Pride (In The Name Of Love)", del grupo inglés U2, en la locución de "Estrella" y bajo la operación de "El Perico", con las mínimas condiciones técnicas. La austeridad se impuso.²

De tal manera, y sin un análisis político profundo, el proyecto de comunicación radial tuvo la capacidad organizativa de los propios estudiantes para efectuarse. Todo ello dentro de la gran cantidad de esfuerzos colectivos, generados en el movimiento estudiantil; es decir, lo que para Sara Corona (2006,2009) corresponde con un *diálogo de saberes*.

La construcción de saberes colectivos en la Ké Huelga

Desde la perspectiva de Corona Berkin (2006; 2009), la producción horizontal del conocimiento implica una ruptura con las jerarquías tradicionales de saber que apuesta por prácticas colaborativas, éticas y descolonizadoras. En este sentido, la experiencia de La Ké Huelga Radio representa una concreción ejemplar de estas categorías.

La Ké Huelga emergió como un medio construido por, para y desde el movimiento estudiantil, en el cual los saberes situados fueron fundamentales. Las decisiones no eran impuestas, sino discutidas colectivamente; los contenidos no eran creados por expertos, sino por estudiantes en lucha cuyas voces reflejaban sus contextos políticos, sociales y culturales.

² Los estudiantes de ingeniería comentaron que porque otras estaban ocupadas como Rock 101 en el 100.9, Stéreo Rey 102.5 (actualmente MVS Radio): dos emisoras con mayor audiencia en ese tiempo.

Este conocimiento situado permitió reconocer la experiencia como fuente legítima de saber, y esto fue evidente en la producción radiofónica del movimiento.

El noticiero "Notihuelga" y otros programas se nutrieron de boletines del CGH y fuentes alternativas que fortalecieron una ética comunicativa que visibilizaba voces silenciadas que se contraponían al discurso oficial y a la narrativa mediática hegemónica. La programación diversa abarcó análisis político, música, feminismo y cultura popular, y reflejó la pluralidad del movimiento. Esta práctica de comunicación abierta y plural fue un proceso de *descolonización del saber*: rompió con las estructuras epistémicas dominantes y visibilizar otras formas de conocimiento.



Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
11:00 a 12:00	Zona Política	Enfado	Zona política	Enfado	Zona Política	El baile del Juego
12:00 a 13:00	Hiperdiálogo	Un hilo por la UNAM	Hiperdiálogo	Un hilo por la UNAM	Hiperdiálogo	Rock en la Husiga
13:00 a 14:00	Hora vacía	América perdida	Hora vacía	América perdida	Hora vacía	
Notihuelga						
14:00 a 15:00	La koladera	Spaghetti	La koladera	Spaghetti	La koladera	Antídoto del rock
16:00 a 16:00	No estás solo	Voces de Libertad	Radio Alicia	La lista del freece	Música	El show del estacado
16:00 a 17:00	Radio amarita	Música	Radio amarita		Radio amarita	Comunidad Rock
17:00 a 18:00	Rock sin censura	Esté mexicano	Rock sin censura	Esté mexicano	Solo sin censura	Ondas hermanas
18:00 a 19:00	Notihuelga					Sinfones Libres
19:00 a 20:00	Terrero Rebeldes	El cantar en la memoria	Terrero Rebeldes	El cantar en la memoria	Terrero Rebeldes	Música
20:00 a 21:00	Bomigüero	La cadera burbujeante	Bomigüero	La cadera burbujeante	Bomigüero	DJ Vick
21:00 a 22:00	Terapia popular		La puesta en escena cargada de latones	Terapia popular	Terapia popular	
22:00 a 23:00	Jazz en huelga		Jazz en huelga	Jazz en huelga		
23:00 a 24:00						

Figura 2 y 3. Volante único repartido en las manifestaciones
Archivo fotográfico: Arcelia Toledo©

Además, la emisora operó mediante *metodologías participativas* que Corona Berkin (2007) defiende como fundamentales para la producción horizontal del conocimiento: metodologías que no investigan “de”, sino que construyen “con”. En la emisora, no existía una figura centralizada de dirección; más bien, las tareas se distribuían y se aprendían en colectivo. Las locutoras, técnicos y colaboradores aprendían haciendo, en un proceso de formación mutua que desdibujó la clásica división entre emisor y receptor, experto y aprendiz.

La lógica informativa no correspondió a los valores de objetividad comercial, sino a los de denuncia, autonomía y contra-información. Además, se desmontaron los cánones del lenguaje “correcto” o “profesional” de la radio tradicional, y se visibilizaron otras formas de saber y decir.

La parrilla programática se nutrió gradualmente bajo esta lógica. Se cubrió un horario de lunes a sábado de 11:00 a 24:00 horas. El contenido abarcó diferentes propuestas y participantes, principalmente aquellos apegados a los intereses colectivos, de tal manera que se tuvieron alrededor de treinta programas cuyo contenido iba desde música tradicional mexicana, canto latinoamericano, rock y jazz, temas como el feminismo, madres y padres de familia. También participaban estudiantes de otras universidades como la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), y la Universidad Autónoma de Chapingo (Chapingo), entre otras.

Más de nueve meses de transmisión continua implicó un arduo trabajo, aprendizaje político y mediático. La planeación de la estructura organizativa se nutrió con la diversidad en sus integrantes, quienes alcanzaron madurez conforme avanzó el propio movimiento estudiantil y el proyecto radiofónico. A pesar de la disputa comunicativa y política, La Ké Huelga logró una importante influencia tanto en colonias aledañas al campus como a nivel nacional e internacional³. La voz del movimiento estudiantil fue reproducida y la audiencia se identificó con las problemáticas que los estudiantes planteaban ante un micrófono; es decir, la estación representaba un reflejo de sus realidades.

La producción del conocimiento en La Ké Huelga fue colectiva: la organización interna distribuía responsabilidades en comisiones como producción, técnica, cómputo y finanzas. Este modelo organizativo reforzó el *conocimiento como práctica colectiva* (Corona Berkin, 2006) y privilegió la construcción común del saber frente a su apropiación individual.

³ Como ya se mencionó, fueron los estudiantes del equipo de cómputo de la Facultad de Ingeniería quienes realizaron la transmisión por internet. La Ké Huelga, así, fue la primera emisora que logró esta conexión y amplió su audiencia.

Reforzamiento universitario y vinculación social

La radio fortaleció los lazos entre la universidad y la sociedad, e integró perspectivas diversas y estableció una comunicación horizontal con su audiencia. El bajo perfil y anonimato de los radialistas protegió la seguridad del colectivo y evitó protagonismos. Además, la Ké Huelga impulsó la creación de otras radios libres, a nivel nacional e internacional, como Radio Interferencia, Neza Radio y La Voladora, lo cual la convirtió en un referente en comunicación alternativa.

La Ké Huelga se consolidó no sólo en la comunidad universitaria, sino también social, política y mediáticamente. Tuvo enlaces con Radio Lora en Zúrich, Suiza, y con Radio La Colifata, en Argentina. La programación se retransmitió por grupos *punks* en Inglaterra y Alemania, migrantes en Estados Unidos y radios libres en Italia.

A manera de cierre

A 26 años del movimiento estudiantil, la Ké Huelga continúa siendo una referencia clave en la historia de la comunicación alternativa en México. Puede afirmarse que esta emisora no sólo funcionó como medio de información, sino como una experiencia concreta de producción horizontal del conocimiento.

El aprendizaje técnico, organizativo y político de los radialistas se inscribió en una lógica de saberes construidos colectivamente, en los cuales la radio fue escuela, taller y espacio político y cultural. La horizontalidad fue tanto organizativa como epistémica: se aprendió, se enseñó y se compartió sin jerarquías desde la experiencia y el compromiso político.

Su experiencia demuestra cómo es posible construir saberes situados, colectivos y éticamente comprometidos que cuestionen los monopolios académicos y mediáticos. En palabras de Corona Berkin (2006), se trató de una *ética del saber* y un conocimiento genuinamente transformador que emergió desde abajo, desde la práctica política y la solidaridad social.

Esta experiencia permite recuperar la potencia de los medios libres como espacios de resistencia, formación y articulación social, en donde el conocimiento no se impone, sino que se crea en común. La Ké Huelga Radio no sólo informó: transformó.

Fuentes

- Corona Berkin, S. (2006). *Educación y saberes en América Latina: la producción social del conocimiento*. Buenos Aires: CLACSO / CIESAS.
- Corona Berkin, S. (2007). "Saberes en diálogo: experiencias y desafíos de la educación en América Latina". En: Cano, A. & Tenti, E. (Coords.), *Conocimiento, educación y transformación social*. CLACSO.
- Corona Berkin, S. (2009). "La producción horizontal del conocimiento: un desafío para la educación latinoamericana". *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI.
- Meneses, M. (2018). *Memorias de la huelga estudiantil en la UNAM 1999-2000*. IIS, XII Curso Interinstitucional. Un siglo de Movimientos estudiantiles. Ciudad de México: SES UNAM. Recuperado el 22 de 01 de 2025, de https://www.ses.unam.mx/curso2018/presentaciones/S11_Meneses.pdf

Cuatro ideas para enriquecer y decolonizar la mediación de la lectura

Dafne Rodríguez González

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Resumen: Este texto plantea cuatro ideas para enriquecer la labor docente, de mediación y de investigación de la lectura desde una perspectiva decolonial y horizontal. Reconoce la lectura como una práctica social que reproduce ideologías e impacta identidades. Primero analiza cómo se concibe la enseñanza-aprendizaje de la lectura en México. En segundo lugar, examina la reproducción de perspectivas hegemónicas a través del sistema educativo y cultural. Después, invita a ampliar nuestra episteme desde una perspectiva decolonial y horizontal. Finalmente, propone pautas para investigar, de manera dialógica, las prácticas letradas de las comunidades, basándose en la *Producción Horizontal del Conocimiento* (PHC) y la literacidad.

Abstract: This text outlines four ideas to enhance teaching, research and reading mediation through a decolonial and horizontal perspective that conceives reading as a social practice that shapes ideologies and identities. First, it analyzes how reading is taught and learned in Mexico. Second, it examines the reproduction of hegemonic perspectives in education and culture. Third, it calls for expanding epistemic frameworks with decolonial, horizontal approaches. Finally, it provides guidelines to study community literacy practices dialogically, based on Horizontal Knowledge Production (PHC) and literacy concepts.

Cuando los medios de comunicación hablan de lectura en México refieren a los últimos lugares en evaluaciones internacionales o al número reducido de libros leídos al año (Alonso Viña, 2023; Quiroga, 2023). Sin embargo, ¿en México no se lee? ¿O estamos mirando la lectura desde la visión de un sistema-mundo dominante que excluye e invisibiliza a las prácticas sociales que no compaginan con sus intereses?

Para reflexionar sobre ello, es relevante mirar la lectura como una práctica social cargada de significados socioculturales que trasciende la alfabetización. El fin es proponer ideas para enriquecer la labor docente, de mediación y de investigación del lenguaje escrito desde una mirada horizontal y decolonial.

En este ensayo el concepto de “alfabetización” refiere a un nivel de competencia óptimo funcional para el uso utilitario de la lengua escrita (Scribner, 1984). Por tanto, la primera idea que se propone es analizar la perspectiva dominante de la enseñanza-aprendizaje de la lectura que puede llegar a ser fragmentada, descontextualizada y estandarizada.

Hasta antes de la reforma de los planes y programas de estudio en México (DOF, 2022), el currículum trazaba una trayectoria uniforme para aprender a leer. Asumía que el estudiantado tenía determinados saberes previos y que alcanzaría las metas al ritmo estimado con guía docente. Esta dinámica bancaria de la educación (Freire, 2005) concibe a las personas como recipientes vacíos donde se depositan conocimientos sin dar relevancia a las prácticas sociales diversas que apoyan la asignación de significados de lo que se lee.

Esta mirada reproduce una visión estandarizada del mundo y de la educación que depende de ciertos capitales sociales y culturales para desarrollarse en la escuela. Limita el acceso a algunos recursos en ausencia de ellos. Esto ocurre bajo un discurso tecnocrático en las políticas públicas en el que la calidad educativa es estandarizada y la igualdad de oportunidades es inalcanzable (Zavala, 2019).

Un ejemplo de ello fue el Programa Nacional de Lectura (2001-2013) el cual priorizó la producción y distribución de materiales de lectura para

garantizar la igualdad de oportunidades de acceso a la cultura escrita para todos los estudiantes y docentes de educación básica y normal [preparando al estudiantado para] las exigencias contemporáneas respecto del nivel de competencia necesario para integrarse y desarrollarse socialmente (DOF, 2005).

Además, se capacitó al personal educativo para el fomento de la lectura en las escuelas con base en propuestas internacionales sin llegar a tener datos concretos de su alcance y el impacto en la población estudiantil (Morales Herrera *et al.*, 2008).

Si bien en años más recientes la Estrategia Nacional de Lectura y la Nueva Escuela Mexicana han apostado por un enfoque transversal para el fomento de la lectura y la escritura, se requiere de un reconocimiento las prácticas propias de enseñanza-aprendizaje de la lectura que se han heredado desde décadas atrás (Greaves, 1997) para, entonces sí, transitar del discurso a prácticas horizontales y decoloniales de enseñanza y mediación de la lectura.

La mirada hegemónica en la lectura

Definamos el concepto de hegemonía. Según Gramsci, es la estrategia de un grupo social para promover sus posiciones ideológicas entre otros grupos. Opera en el ámbito social mediante la persuasión para lograr un liderazgo ideológico (Ruiz Sanjuán, 2016). Un discurso hegemónico suele ser sutil, y tiende a normalizarse y a reproducirse de manera natural entre los grupos sociales no hegemónicos.

En consecuencia, la segunda propuesta es mirar cómo reproducimos esta perspectiva en la lectura mediante dos sistemas que se nutren entre sí: el escolar y el cultural. Desde el primero, se prioriza un aprendizaje centrado en habilidades y hábitos adquiridos durante horas lectivas, aparentemente desprovistos de significados culturales, sociales o políticos para dar relevancia a un enfoque utilitario (Hull, 1997). Por su parte, el segundo promueve la “alta cultura” (Giménez Montiel, 2005), la cual etiqueta como personas “incultas” a quienes no consumen materiales seleccionados según criterios estéticos y científicos frecuentemente eurocéntricos.

Por ejemplo, en el Módulo sobre Lectura (INEGI, 2025) observamos una mirada librocéntrica y cuantitativa del comportamiento lector de la población mexicana. El librocentrismo “procede de un conjunto de presuposiciones fijadas por la ilusión de que la única cultura es la letrada [estableciendo] que leer es leer en papel —por encima de todo libros, revistas, cómics— y además leer en forma lineal y secuencial” (García Canclini, 2015:31). Esto último refiere a la idea de que, si no se lee de principio a fin, no cuenta como lectura. El meollo del asunto es que las estadísticas resultantes de la encuesta son un referente para la toma de decisiones en torno a políticas sobre la lectura, que excluyen la diversidad de formas de leer que no se centran en materiales tradicionales como publicaciones en redes sociales, podcasts, conversaciones con chatbots, entre otros.

No obstante, cabe preguntarse: ¿qué lectura es la que buscamos fomentar? Es relevante reconocer que todo texto está producido por un pensamiento cargado de ideología, ligado a una sociedad específica; ningún texto es neutral. Los productos escritos tienen poder y alcance por su persistencia en el tiempo y presteza para difundirse. Por ello, su consumo debe ser crítico, consciente del impacto que tienen en la identidad de quienes los leen.

Conviene enfatizar que en este escrito no se busca la polarización, ni calificar como malintencionadas a las teorías lingüísticas, pedagógicas, ni las nociones estéticas de artes. La idea es evidenciar las relaciones de poder que se reproducen mediante la promoción y enseñanza de la lectura.

Es crucial reconocer que aprender la lengua escrita es un proceso cultural y político (Freire, 2005) que transforma la identidad de las personas. Como señala Freire (1996: 17), “saber leer y escribir es relativamente fácil, pero tener la capacidad para desarrollar un constante proceso cognoscitivo para pronunciar el mundo es un esfuerzo mayor”

En consecuencia, se plantea la necesidad de enriquecer la enseñanza, mediación e investigación de la lectura al poner énfasis en las prácticas sociales en las que está inserta la lengua escrita, mientras se cuestionan los símbolos y perspectivas dominantes que históricamente han regido la lectura.

El pensamiento decolonial ofrece una oportunidad para propiciar la reconfiguración de nuestra mirada para identificar prejuicios y concepciones excluyentes que han sido parte de nuestra formación. Esto implica establecer un diálogo horizontal con quienes participan en los procesos, en la búsqueda de alejarnos de una lectura que reproduce el clasismo, el racismo y otros -ismos.

Ampliando la episteme

La episteme se entiende como la base de conocimientos que apoya nuestra interpretación del mundo y que está ligada al saber teórico o científico de las sociedades. En otras palabras, es el conjunto de conocimientos que utilizamos para determinar que algo es válido o no. Así, la tercera propuesta busca ampliar nuestra episteme mediante el reconocimiento de *formas otras de leer* que no implican un libro, un texto premiado o leer por placer.

Comencemos con un análisis del sistema-mundo “moderno” que reproduce las colonialidades: del poder (Quijano, 2019), que subordina las culturas locales a un orden mundial en torno a la concepción europea de civilización; del saber, que se apropiá de los saberes de poblaciones dominadas para beneficio del mercado (Mignolo, 2000); del ser, que valida la racionalidad tecnocientífica como modelo único, y fuerza su adopción en otras culturas para sostener las dinámicas de dominación (Maldonado-Torres, 2018).

De esta manera, podríamos distanciarnos de la tradición científica para permitirnos sentir, pensar y dialogar con quienes viven las realidades en las que laboramos; personas que tienen mucho que decir y enseñar sobre ellas. Con todo, alejarnos no significa desechar la perspectiva en la que nos formamos, sino ampliarla al (re)conocer lo invisibilizado.

Esto implica comprender que las personas leen de alguna manera, y que el poco o nulo contacto con productos culturales y educativos dominantes no les ha impedido relacionarse con la cultura escrita. Por ejemplo, podemos conectar con los saberes de quienes prefieren leer en voz alta porque confían más en su canal auditivo; o quienes, sin acceso a materiales de lectura, comprenden el mundo porque lo experimentan.

El encuentro del “yo” con el “otro”

Reconfigurar nuestra episteme en soledad es complejo; necesitamos de otra persona. Por eso, la cuarta propuesta es permitirnos el diálogo con quienes participan en los procesos que guiamos o producimos. En este diálogo es donde podemos (re)conocernos¹.

El modelo de la ventana de Johari (Luft, 1982) ayuda a ilustrar cómo se produce ese conocimiento mediante cuatro áreas desde las que nos percibimos (Figura 1). Dos de ellas son conocidas por mí: 1) la pública, es observable por las demás personas; 2) la privada, parcialmente conocida por otras. Las otras dos, las desconocemos parcialmente, pero son accesibles mediante la pregunta: 3) la ciega, más conocida por las demás que por mí, 4) la desconocida por todas, a la que accedemos escasamente por medio de hallazgos compartidos.

Figura 1. Ventana de Johari



Fuente: Elaboración propia a partir de Luft (1982)

De este modo, para (re)conocernos como docentes, mediadores o investigadores no basta con ser conscientes de las colonialidades. Es necesario iniciar un diálogo horizontal para observar, ser observadxs y compartir ideas para enriquecer nuestras perspectivas.

¹ Escrito así para referirnos al acto de volver a conocer a través del diálogo, diferenciándose de “reconocer” que implica distinguir algo entre varios similares.

Un ejemplo de ello son los talleres de literacidad que realizaron Ayora Vázquez y Medina-Melgarejo (2016) con infancias maya-yucatecas de educación inicial. En estas actividades promovieron el desarrollo de habilidades de participación a través de narrativas y la experimentación de la lectura desde los propios referentes sociales para propiciar un uso crítico del espacio escolar. Reflexionaron sobre el encuentro escuela-comunidad en la educación de niñxs de 0 a 3 años. Los talleres propiciaron un diálogo con las infancias en las que intercambiaron saberes que enriquecerán las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectura con la niñez de educación inicial.

Para guiar este diálogo y propiciar la *Producción Horizontal del Conocimiento* (PHC), Corona Berkin (2020) propone tres elementos: la autonomía de la propia mirada, para construir una identidad propia frente a las etiquetas dominantes; el conflicto generador de conocimiento, alejado de la idea de conflicto como origen de diferencias; la igualdad discursiva, para que quien se exprese lo haga bajo sus propios términos.

Estos conceptos fundadores pueden servir para diseñar estrategias y contenidos que generen conocimiento al entrar en contacto con las personas. Es otras palabras, lo que se diseña no es sólo para enseñar, sino también para aprender de los individuos participantes y unx mismx. De esta manera es posible encontrar conflictos generadores de interés común, situarnos en el contexto e identificar prácticas letradas relevantes.

El concepto de prácticas letradas resulta esencial en esta propuesta, refiere a “formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita, en las cuales la gente encuentra inspiración para su vida” (Barton y Hamilton, 2004: 113). Estas prácticas trascienden lo cognitivo para abarcar sentimientos, actitudes y relaciones sociales. Su identificación permite orientar estrategias, materiales y metodologías específicas para la enseñanza-aprendizaje y mediación de la lectura, y así promover el consenso entre lxs participantes para definir acciones para mediar lectura y la escritura.

De esta forma se puede transitar de una práctica de enseñanza o promoción de la lectura a la mediación. Al alejarnos de la idea de adquirir conocimientos letrados y nos adentramos en la de comunicación a través del lenguaje escrito, nos acercamos al concepto de mediación de Martín-Barbero:

la comunicación se nos tornó cuestión de mediaciones más que de medios, cuestión de cultura y, por tanto, no sólo de conocimientos sino de re-conocimiento [...] rever el proceso entero de la comunicación desde su *otro* lado, el de la recepción, el de las resistencias que ahí tienen su lugar, el de la apropiación desde los usos (1991: 10).

De esta forma, las prácticas de mediación de la lectura no sólo se pueden enfocar en fomentar, promover o animar a leer, sino que también en propiciar un diálogo entre el texto y el contexto de la persona que lee para situar y enriquecer la experiencia de lectura.

A modo de conclusión: pluralidad de literacidades

Las cuatro ideas desarrolladas en este texto proponen que los procesos de enseñanza, mediación e investigación decolonial y horizontal de la lectura sean holísticos; es decir, como lenguaje escrito. De esta manera puede cumplir su función como tecnología de la lengua que mantiene la cultura viva y acompaña la integración social de los individuos.

Para este propósito, podemos apoyarnos en los aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad que exploran cómo integrar la perspectiva decolonial en la investigación sobre el lenguaje escrito (Hernández Zamora, 2019). Estos estudios promueven el término “literacidad” como un concepto paraguas para referirse al conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas vinculadas al uso del lenguaje escrito en contextos específicos.

Estas aristas son fundamentales para identificar los espacios donde se practica la lectura de manera que incluyan aquellos fuera de los ambientes escolares y culturales tradicionales - como iglesias, mercados y parques- que son parte esencial de las comunidades que los promueven y las prácticas que en ellos se gestan. Esta pluralidad de literacidades necesita ser reconocida, estudiada y legitimada.

Finalmente, no podemos dejar de fomentar la motivación intrínseca de (re)conocer nuestra propia relación con la lectura de las siguientes formas: cuestionar las prácticas y etiquetas que promueve el mercado cultural; desafiar la premisa de que la literatura debe leerse por placer y no porque sirve de espejo para reconocernos como seres humanos; permitir adentrarnos en un texto sin sentir la presión de comprenderlo; contrastar los saberes y prácticas de las personas con las que interactuamos para descubrir prejuicios, divergencias y puntos de encuentro.

Al decidir tomar distancia de la mirada hegemónica, las personas aceptamos ser observadas, confrontadas, politizadas o alteradas. (Re)conocernos en el diálogo horizontal implica dejar ser quienes éramos antes.

Abrirse a una perspectiva decolonial y horizontal de la lectura implica (re)conocerla no sólo como una forma de desarrollo cognitivo y social, sino también como una manera de resistir la estandarización de la lengua, la cultura, la educación y el pensamiento. Un acto de afecto hacia nuestra sociedad.

Fuentes

- Alonso Viña, D. (2023). La lectura cae en México un 12% en siete años. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2023-04-20/la-lectura-cae-en-mexico-un-12-en-siete-anos.html>
- Ayora Vázquez, G., & Medina-Melgarejo, P. (2016). Reflexiones metodológicas: interculturalidad, horizontalidad, co/labor epistémica y de/colonialidad. Taller de literacidad en educación inicial con niñez maya-yucateca. *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, 8(16), 49–78.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. In V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109–139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Corona Berkin, S. (2020). *Producción horizontal del conocimiento*. Universidad de Guadalajara.
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2022). ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0
- Freire, P. (1996). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*.
- García Canclini, N. (2015). Leer en papel y en pantallas: el giro antropológico. In *Hacia una antropología de los lectores* (pp. 1–37). Ediciones Culturales Paidós.
- Giménez Montiel, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura* (Vol. 1). CONACULTA.
- Greaves, C. (1997). La secretaría de educación pública y la lectura. 1960 - 1985. In Seminario de Historia de la Educación en México (Ed.), *Historia de la lectura en México* (pp. 338–372). Colegio de México.
- Hernández Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Ikala*, 24(2), 363–386. <https://doi.org/10.17533/UDEA.IKALA.V24N01A10>
- Hull, G. (1997). *Changing work, changing workers. Critical perspectives on language, literacy, and skills*. Suny Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2025). *Módulo sobre Lectura (MOLEC)*. Inegi.Org.Mx. <https://www.inegi.org.mx/programas/molec/#documentacion>
- Luft, J. (1982). The Johari Window: A Graphic Model of Awareness in Interpersonal Relations. In *The Reading Book for Human Relations Training* (pp. 1–7). NTL Institute.
- Maldonado-Torres, N. (2018). Sobre la colonialidad del ser: Aportes al desarrollo de un concepto. In *Antología del pensamiento crítico puertorriqueño contemporáneo* (pp. 565–610). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0jr5.23>
- Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Editorial Gustavo Gili.



- Mignolo, W. D. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 34–52). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Morales Herrera, L., Hernández Juárez, M. del C., & Reyes Gaytán, E. A. (2008). *Evaluación de consistencia y resultados del Programa Nacional de Lectura 2007*. [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4483/2/images/eva_censis_resul.pdf#:~:text=El%20PNL%20surge%20en%202001%20en%20un,organizarlas%20en%20un%20programa%20de%20%C3%ADndole%20nacional.&text=Su%20prop%C3%B3sit%20se%20deriva%20directamente%20de%20este,de%20la%20lectura%E2%80%9D%20\(Matriz%20de%20marco%20I%C3%BCgico\)](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4483/2/images/eva_censis_resul.pdf#:~:text=El%20PNL%20surge%20en%202001%20en%20un,organizarlas%20en%20un%20programa%20de%20%C3%ADndole%20nacional.&text=Su%20prop%C3%B3sit%20se%20deriva%20directamente%20de%20este,de%20la%20lectura%E2%80%9D%20(Matriz%20de%20marco%20I%C3%BCgico))
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Abierto*, 28(1), 255–301. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12262976015>
- Quiroga, R. (2023). A la baja, la población lectora en México: Inegi. *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/arteseideas/A-la-baja-la-poblacion-lectora-en-Mexico-Inegi-20230420-0132.html#:~:text=La%20poblaci%C3%B3n%20lectora%20est%C3%A1%20disminuyendo,poblaci%C3%B3n%20a%2068.5%25%20en%202023>.
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2005) REGLAS de Operación Del Programa Nacional de Lectura. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2042986&fecha=04/05/2005#gsc.tab=0
- Ruiz Sanjuán, C. (2016). Estado, sociedad civil y hegemonía en el pensamiento político de Gramsci. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 47(e002), 1–18. <https://www.rfytp.fahce.unlp.edu.ar/article/view/RFyTPe002/pdf>
- Scribner, S. (1984). Literacy in Three Metaphors. *American Journal of Education*, 93(1), 6–21. <http://www.jstor.org/stable/1085087>
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala*, 24(2), 1–18. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02axx>

A'yet: una práctica tseltal de la escucha

Delmar Ulises Méndez-Gómez

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, IZTAPALAPA

Resumen. La escucha tiene un sentido universal, pero encuentra su singularidad a partir del significado que las culturas le adjudican. Mediante un acercamiento etnográfico en un pueblo tseltal en Chiapas, se ofrece una reflexión en torno a la práctica relacionada con el *a'yet*; es decir, “la escucha”, con la cual se construyen saberes colectivos. Las palabras son sensoriales, tocan y movilizan a quienes la oyen. Por lo tanto, la comunicación es posible no sólo en tanto que alguien habla, sino en la disposición de escuchar y devolver la palabra.

Abstract. Listening has a universal meaning, but it finds its uniqueness in the meaning assigned to it by different cultures. Through an ethnographic approach in a Tseltal town in Chiapas, this paper offers a reflection on the practice of *a'yet*, that is "listening", through which collective knowledge is constructed. Words are sensorial, they touch and mobilize those who hear them. Therefore, communication is possible not only as long as someone speaks, but also in the willingness to listen and return the word.

La escucha tiene un sentido universal, pero encuentra su singularidad a partir del significado que las culturas le adjudican. El oído, órgano que capta los fonemas del mundo exterior y el interno —el cuerpo que habitamos—, provee de la capacidad para identificar sonidos que se traducen en significados en la vida social (Merleau-Ponty, 1999). Como el crujido de los intestinos cuando se tiene hambre, hasta el sonido de un trueno que anticipa una lluvia torrencial. “A través de la escucha somos capaces de elaborar complejas categorías conceptuales [...], mediante las cuales se significan las experiencias sonoras” (Domínguez, 2019: 94-95).

Hay culturas que movilizan más ciertos sentidos fisiológicos que otros. Un ejemplo de ello es la tseltal, en la cual la vida-mundo se despliega a través de la escucha; pero siempre en correspondencia con los demás sentidos. Esta es una práctica necesaria que permite el aprendizaje de saberes colectivos desde temprana edad. La socialización de dichos saberes se da con el despliegue de la palabra. Sólo que ésta logra su objetivo cuando es recibida por oídos que escuchan. Como plantea Domínguez

adquirimos una cultura *aural* como producto de habernos socializado en un grupo que modela nuestra percepción. Este proceso forja nuestro primer marco de interpretación de la

realidad a través de los sentidos, y es el mecanismo mediante el cual nos adherimos a una cultura y la incorporamos (2019: 99).

Aprender a escuchar es una de las primeras enseñanzas para interpretar la realidad y establecer relaciones con las personas y con otras formas de vida. Las formas de vida se refieren a las entidades anímicas como el *ch'ulel* (alma, conciencia, conocimiento, lenguaje, aliento) y el *lab'* (nagual), que tienden a manifestarse a través de los sueños. El mundo onírico es sónico, de allí la relevancia de saber escuchar e interpretar. También la fauna y sus múltiples manifestaciones, así como las entidades sagradas: montañas, ríos, cuevas, agua; todos se comunican a través de sonidos y formas materiales que se perciben con la vista.

La escucha es situada pues nuestros primeros referentes sonoros se vinculan con la tierra-territorio donde nacemos y crecemos. En los pueblos tseltales en Chiapas, dispersos en las regiones Altos, Norte y Selva, hay distintos referentes sonoros a partir del paisaje, las condiciones geográficas y climatológicas en los que se ubican. Si es tierra fría o caliente, selva o montaña. El contexto incide en el reconocimiento del espacio, pero ese reconocimiento también sucede porque se verbaliza: alguien le pone nombre, interpreta y confiere un significado. Hay aves que se desconocen entre un pueblo y otro, y eso implica tanto el nombre como el canto. El quetzal, por ejemplo, *xmank'uk'*, se reconoce en las tierras selváticas y no así en las partes montañosas y frías. Esto no quiere decir que, posteriormente, alguien socialice su existencia. No obstante, no se da sin antes reconocer, nombrar y compartir sus características.

La escucha, en el orden de la vida cotidiana, está presente en todos los aspectos. Aprender a tejer se hace mientras se mira el cruce de los hilos y también al escuchar la forma en que deben trazarse. Sembrar milpa se realiza arrojando las semillas en los agujeros y escuchando las distancias y la profundidad en que deben quedar enterradas. La enseñanza de la música tradicional, los cantos, los rezos y los mitos pasan por la escucha. De la misma manera, los consejos e indicaciones que la gente adulta comparte a la generación más joven para saber dirigirse por la vida-mundo. Esto último es la parte que busco compartir: la relación entre palabra, escucha y diálogo en la construcción horizontal del conocimiento; es decir, el *p'ijilal*, el saber. Para ello expongo breves casos obtenidos durante un trabajo de campo realizado en algunas comunidades tseltales de Tenejapa en el 2024.

Sentir escuchando

El oído es uno de los sentidos vitales para aprender el lenguaje y establecer comunicación con las personas. En la concepción de los pueblos tseltales, el oído posibilita la escucha, la cual es nombrada como *a'yel* (también como *a'iyel*, según la variante). Aunque dicha

nominación no sólo alude al acto de escuchar, sino al de “sentir, percibir, probar, tomar y entender”, además de “realizar una acción” (Polian, 2018). La palabra, un verbo, y también sustantivo, está ineludiblemente vinculada con lo sensorial: el tacto, el gusto y el olfato. Al decir *a'yel*, el conjunto sensorial se dispone para no disociar la escucha de los demás sentidos.

La escucha también implica sentir. Esta es una de las singularidades culturales de los pueblos tzeltales, incluso tsotsiles y tojol-ab'ales, pues en el acto de escuchar la palabra de quien habla, aparece uno de los elementos sustanciales que constituye a toda persona: *el o'tanil*, el corazón. Esto puede develarse cuando la gente dice “*a'yaway binti ya'y awo'tan*”: “escucha lo que tu corazón siente”; nominación que también puede interpretarse como “siente lo que tu corazón escucha”. La escucha, por lo tanto, alude a una dimensión afectiva. En palabras de Edith Calderón, es la “forma de nombrar lo que en el sentido común se conoce como emociones, pasiones, sentimientos y afectos” (2014: 11). Uno de los aprendizajes que se comparten desde la infancia es justamente que el corazón es el centro de las personas y que las palabras, compuestas de afectos, nacen de allí.

Esta idea suele enunciarse explícitamente cuando dos personas se encuentran y alguien de ellas dice: *chola ka'ytik* (“cuéntanos para sentir/escuchar”). Asimismo, existe otra nominación *ya x-a'yanotik* (“conversamos”); pero que se asocia con el verbo *a'yinel* (“escuchar”). En este sentido, todo acto de escucha está interrelacionado con los afectos, porque se comprende que las palabras afectan y suscitan algo en el corazón de cada interlocutor. Por lo tanto, una conversación o un diálogo se logra al establecer una misma reciprocidad entre escucha y palabra. De allí que la construcción de los saberes en torno a la vida-mundo y la socialización del conocimiento se da en este marco.

Vale la pena indicar, por supuesto, que no se trata meramente de una práctica orgánica o idealizada, como si no existieran tensiones, pues la palabra, nombrada como *k'op*, también puede cercarse o esconderte cuando alguien no está dispuesto a hablar ni a escuchar. El *k'op*, entonces, se transforma en conflicto, que también lleva el mismo nombre en tseltal. Lo interesante es cómo del significado de *k'op*, en tanto voz, palabra y diálogo, se transforma en problema y es, a través de la negociación, de la intermediación de las personas, que vuelve a retornar a su sentido horizontal. “Todo pasa por el *k'op*, como conflicto y como palabra, paradójicamente comprende, por un lado, la causa-consecuencia y, por el otro, la solución misma” (Méndez-Gómez y Pérez, 2023: 27).

En suma, la escucha, en principio, es dialógica al permitir la comprensión mutua o, en su defecto, el desacuerdo cuando no hay la apertura ni la disposición de recibir y regresar la palabra de quien habla. Un ejemplo de ello es la percepción compartida que cierta gente adulta manifiesta al notar cómo las generaciones más recientes han cambiado. Pocas veces se involucran en actividades comunitarias debido a intereses como migrar a las urbes, entre

otros, y dejan de lado los saberes colectivos y las formas en que se recrea la vida en la comunidad. A su vez, la juventud percibe extemporánea a la gente adulta pues no comprende las formas de comunicarse en el presente por los cambios acelerados de la vida, así como por las necesidades laborales y educativas que persigue los de menor edad. Cabe señalar que esta no es una condición generalizada; sin embargo, es una constante en ciertos pueblos. ¿Cómo, entonces, volver a la escucha sentida? ¿Cómo lograr una comunicación horizontal entre las generaciones?

Los horizontes de la escucha

La primera parte de esta reflexión expuso brevemente la práctica que deviene de un “saber” tseltal de la escucha. ¿Cómo se materializa y se expresa en la vida cotidiana? Un ejemplo de ello es lo que sucede en las asambleas si tomamos como caso el pueblo de Tenejapa. Es verdad que la asamblea es el lugar de la palabra y escucha que está conformada, principalmente, por la comunidad masculina, al ser los hombres los propietarios de la tierra. Sin embargo, hay mujeres que también participan, pero esto se da ante la falta de una figura masculina en la familia. Aquí vale la pena indicar que esta condición masculinizada de la asamblea ha comenzado a cambiar debido a la demanda de las mujeres más jóvenes que apelan por el derecho a la participación colectiva. Como se puede intuir, el cambio gradual se debe a la posibilidad de la escucha de los hombres y a la sensibilidad de apoyar los cuestionamientos de las mujeres.

La asamblea es, por así decirlo, la voz colectiva, representada mayoritariamente por los hombres. Aunque es importante decir que la toma de la palabra durante la reunión no se da sin antes consultar a las mujeres lo que piensan en torno al tema o la problemática a tratar y solucionar. Este diálogo es el primero que se da de manera interna en la casa. Allí se plantean las cosas y se acuerda algo en común que luego se comparte en la asamblea. En uno de los eventos en la comunidad, se tocó el tema de la limpia de los mojones; es decir, donde se establecen los límites territoriales entre un terreno y otro, así como entre un pueblo y otro. El comité fue el primero en plantear la situación: había pasado varios años que los mojones no se limpiaban y era importante actualizarlos. Los jóvenes debían participar para que reconocieran los límites de su tierra. El tema era cómo invitarlos y cuándo. Después de una larga tarde planteando propuestas y de una constante reiteración entre lo que uno decía y lo que el otro planteaba — la reiteración entendida como la repetición de una misma idea para escucharla y no olvidarla, no como redundancia o falta de atención —, se acordó que si el hijo mayor de la familia no podía, podría ser el siguiente o quien estuviera en disposición. En una asamblea no hay palabra que no cuente, es la expresión máxima de autonomía.

El comité anunció que el recorrido y la limpia de los mojones se haría de manera colectiva entre los padres e hijos, pero también podían sumarse quienes quisieran de la familia; incluso, las mujeres. Esto se planteó no como una obligatoriedad, sino como una invitación y compromiso. Aquí la “escucha sentida” apareció. En primera instancia, al comprender que para que la persona aceptara la invitación se le debía plantear la importancia de reconocer los linderos territoriales y la importancia de cuidar y respetar la tierra del vecino. En segunda, al comprender que era parte de un deber y saber colectivo de la memoria y su transmisión. A través de una familia que pude visitar, noté cómo el padre apelaba al afecto, es decir, al corazón. Al hijo mayor le comunicó lo que la asamblea acordó. El padre luego le dijo:

A'yaway te binti ya kalbet kala' tat, ya xbanjo'tik ta smesel te yejtal k'inaltike. Jich ya anop banti ya sttsak' sba te k'altike sok te sk'inal a tajune.

Escucha [para sentir] lo que te voy a decir querido hijo, vamos a ir a limpiar los mojones de nuestra milpa. Así sabrás dónde se junta nuestra milpa con la de tu tío.

Mientras el padre le hacía la invitación, aprovechó para contar al hijo cómo conoció los mojones por el abuelo, lo cual daba cuenta de la transmisión generacional sobre un conocimiento del territorio. En la anécdota, planteaba la alegría de que el abuelo fuera responsable de invitarlo a caminar pues cómo indicó: “para conocer la tierra hay que caminarla”. El hijo escuchaba con interés y preguntaba algunas cosas del abuelo. Lo que al principio fue una invitación, pronto se transformó en rememoración; una manera de conocer cosas que él no había escuchado con anterioridad. El joven, sin manifestar rechazo, aceptó.

Durante el recorrido para limpiar los mojones, padres, hijos e hijas caminaban en caravana visitando un terreno y otro. Mientras se limpiaban y cambiaban las piedras, que son la marca de los límites, los adultos les decían cómo saber reconocer las medidas, el comienzo y fin de una milpa. Las veredas y árboles también se tomaban como referencia de los linderos. La escucha y la vista se disponían para el reconocimiento.

Wokolawal yu'un tal akoltayon, jich ya awalbey ya'y anich'an k'alal xjul yorail sna' stojol ek, banti ay te sk'inale"

Gracias por haber venido, así le dirás [para que sienta] a tu hijo cuando llegue el tiempo de que sepa dónde está su tierra.

Si bien el padre no puede saber si acaso su hijo permanecerá en la comunidad, cuando menos tiene la certeza de que ha compartido la información a uno de sus hijos. Y en él queda la continuidad de dicho saber, que agradeció con un “wokolawal”.

La socialización y enseñanza de un conocimiento sobre el territorio se develó como un deber horizontal de la escucha, que es también el del “saber”, pues uno y otro no están desunidos, se necesitan para la comprensión de los sentidos que conlleva vivir en comunidad. Es

mediante una escucha compartida y recíproca que la palabra logra su objetivo: promover un cambio, una acción.

Saber escuchar con sentido

Escuchar no sólo es el “simple acto” de reconocer sonidos ni de interpretarlos, sino de construir significados sobre la vida-mundo y sobre cómo las personas se unen a ésta. La escucha nunca es pasiva, por el contrario, implica una continua reflexión sobre las palabras y los diálogos, pues para saber comprender y responder se necesita de la atención.

En la experiencia compartida se devela que la palabra y la escucha son indispensables. De hecho, cuando las personas acuerdan algo, no siempre se toma nota ni ningún registro de por medio, sino todo es mediante la palabra: el única aval de lo pactado. De allí que si alguien falla a su palabra, equivale a fallar a su persona, a su credibilidad. Cuando la gente adulta convoca e invita a la juventud a participar en las actividades relacionadas con la comunidad y el territorio, se busca la continuación de los saberes colectivos. No hay un documento que los garantice, más que el compromiso que la persona asume una vez que le es compartida la invitación. En este sentido, la “escucha sentida” se expresa en los modos en que se comunican las intenciones; es decir, a través de invitaciones, remembranzas y consejos para los cuales el vínculo afectivo es necesario para saber qué es lo que a la gente los une con el territorio.

Si bien la juventud también tiene la posibilidad de enunciarse, cuando se trata de hablar sobre los intereses relacionados con la vida fuera de las comunidades suele ser objetada por la gente adulta que no siempre aprueba que las mujeres y los hombres jóvenes migren a otras partes, pues se teme a que ya no regresen. Sin embargo, esta idea no siempre es así. Los retornos se dan cuando hay un vínculo estrecho con la tierra-territorio al que se pertenece. De allí que la posibilidad de la escucha no sólo debe venir de la gente joven, sino de la adulta. Sin el compromiso transgeneracional difícilmente se sostiene la práctica del *a'yetl*; o bien, del “saber escuchar con sentido”. Es a partir de la correspondencia y la corresponsabilidad entre las personas — hombres y mujeres, niños, niñas, jóvenes, adultos, adultas, ancianos y ancianas — que la horizontalidad comunicativa es posible. Tanto vale la palabra de una niña, sus sentires y pensares, como la de una mujer adulta. Y es a través del acompañamiento, de los diálogos y las conversaciones que la práctica del *a'yetl* se estimula. La escucha, la palabra y el afecto movilizadas al mismo tiempo.

Un punto no menos relevante es que la práctica del “saber escuchar con sentido” puede ser de utilidad para cuestionar las formas en que se realizan los trabajos etnográficos, en los que se privilegia la observación legitimada por las propias disciplinas occidentales que edificaron

la técnica. En los registros etnográficos es necesaria la escucha de lo que se cuenta; pero también la del propio espacio-territorio, de la experiencia onírica, del sonido ambiental, entre otras manifestaciones. Recordemos que la lengua es la forma en que se materializa y nombra la vida-mundo. Comprender los sentidos lingüísticos de los pueblos es reconocer, como en este caso, la existencia de un saber cultural de la escucha. De allí que, para cuestionar las técnicas oculares, es importante comprender cómo las culturas se relacionan y conviven, a partir de los sentidos humanos *aurales* con los que interpretan los significados de la vida social.

Antes de finalizar, me parece valioso compartir que, aun cuando en este breve ensayo no se enfatiza la presencia de las mujeres, la escucha y palabra de ellas sucede también en otros espacios y de otras maneras. Hay cosas que se relatan entre murmullos, como susurrando secretos; otras que se cuentan entre carcajadas; unas más, a través de la añoranza y la remembranza. La escucha podría suponerse excluyente; es decir, en hombres y mujeres. Pero si algo he aprendido del trabajo de campo, es que la vida-mundo no es dicotómica, sino dual. En efecto, se manifiestan relaciones de poder entre quienes pueden tomar la palabra y quiénes permanecen en el lugar de la escucha sin revelar su sentir. Pero el poder es contingente, cambiante. Una muestra de ello es cómo en el marco de las asambleas, las mujeres han tomado la palabra. Esta es una deuda pendiente, que es fundamental acompañar para comprender los procesos en que la verticalidad del poder se disloca.

Fuentes

- Calderón Rivera, E. (2014). Universos emocionales y subjetividad. *Nueva Antropología*, (81), 11-31. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/na/v27n81/v27n81a2.pdf>
- Domínguez Ruiz, A. L. (2019). El oído: un sentido, múltiples escuchas. Presentación del Dosier Modos de escucha. *El oído pensante*, vol. 7, (2), 92-110. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/5529/552972594009.pdf>
- Guilles, P. (2018). *Diccionario multialectal del tseltal-español*. México: INALI; CIESAS.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Altaya.
- Méndez-Gómez, D. U y Pérez Pérez, E. (2023). Voces desde los territorios: 'Carretera de las culturas' San Cristóbal de Las Casas-Palenque y el sentipensar de los pueblos originarios en Chiapas. *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. Vol. 9, (18), 67-91. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=723878083004>

Enfrentar los riesgos de los discursos digitales por medio de la Producción Horizontal del Conocimiento (PHC)

Eva Salgado Andrade

CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

Resumen. Vivimos en un mundo donde la información fluye constantemente a través de internet y redes sociodigitales. A primera vista, esto parece una gran ventaja, pues nos da acceso a una cantidad inimaginable de datos y recursos. Sin embargo, detrás de las aparentes bondades de esta abundancia se esconden peligros como la desinformación, la manipulación de la opinión pública y el control de la información por parte de grandes empresas y gobiernos. En este artículo, exploraremos cómo, a partir de los planteamientos de la producción horizontal del conocimiento (PHC), podemos analizar críticamente los mensajes que circulan en línea para protegernos de estos riesgos y construir una sociedad más informada y democrática. El enfoque que proponemos busca involucrar a diversos actores en la comprensión de los discursos que circulan en línea, especialmente aquellos relacionados con la infocracia y sus efectos.

Abstract. We live in a world where information flows constantly through the internet and social media. At first glance, this seems like a great advantage, as it gives us access to an unimaginable amount of data and resources. However, behind this apparent abundance lie dangers such as disinformation, manipulation of public opinion, and control of information by large corporations and governments. In this article, we will explore how, based on the principles of horizontal knowledge production, we can critically analyze the messages circulating online to protect ourselves from these risks and build a more informed and democratic society. The approach we propose seeks to involve diverse actors in understanding discourses circulating online, especially those related to infocracy and its effects.

A medida que avanza el siglo XXI, la tecnología transforma el modo en que nos informamos, nos comunicamos y nos relacionamos con los demás. Las plataformas digitales, las redes sociodigitales y las inteligencias artificiales nos ofrecen acceso a una cantidad sin precedentes de información y herramientas para organizarla y analizarla. Sin embargo, este panorama aparentemente positivo también presenta desafíos importantes. La información falsa o engañosa, la manipulación de la opinión pública, el ciberacoso, la adicción a las redes sociales digitales, el discurso de odio y la discriminación son sólo algunos de los problemas que enfrentamos en la era digital. Además, la recopilación y el uso de datos personales con

fines comerciales o políticos plantean serias preocupaciones sobre la privacidad y la autonomía individual.

Como señala Shoshana Zuboff (2020), vivimos en la era del "capitalismo de la vigilancia", en la cual la experiencia humana se convierte en materia prima para la extracción, la predicción y la venta de datos. Byung-Chul Han (2022) describe este fenómeno como "infocracia", un sistema de dominación en el que la información, a través de algoritmos e inteligencias artificiales, determina los procesos sociales, económicos y políticos.

Un ejemplo claro de estos desafíos es la evolución de Twitter (ahora X), que ha transitado de ser una plataforma para la movilización social y la libre expresión a un espacio donde proliferan los discursos de odio, noticias falsas y violencia. Las grandes empresas tecnológicas como Microsoft, Apple o Meta han dejado de supervisar contenidos, y ahora está en manos de cada usuario la responsabilidad de verificar la información.

Otro efecto negativo es la manera en que cada usuario es colocado en su propio "filtro burbuja", como denomina Eli Pariser (2017) a los algoritmos utilizados por las redes y plataformas digitales para personalizar los contenidos en función de intereses, comportamientos o preferencias previas, con lo cual se crean entornos digitales aislados que llevan a los usuarios a reforzar sus creencias y opiniones, al tiempo que son excluidos de contenidos que podrían desafiarlas o diversificarlas.

Ante un panorama semejante, es necesario poner en marcha estrategias colectivas de producción de conocimiento que nos ayuden a navegar en la era de la información y a tener herramientas para conocer y enfrentarnos a lo que vemos y escuchamos en el mundo digital.

El potencial de la PHC

Una forma de contrarrestar los riesgos que enfrentamos al navegar en discursos digitales es recurrir al potencial del conocimiento colectivo. Desde hace más de dos décadas, Pierre Lévy, filósofo canadiense conocido por sus trabajos sobre cibernetica e inteligencia colectiva, ha señalado la urgencia de inventar nuevos procedimientos de pensamiento y negociación que fomenten verdaderas inteligencias colectivas. Él argumenta que

la humanidad podría reconquistar su futuro; no poniendo su destino entre las manos de algún mecanismo pretendidamente inteligente, sino produciendo sistemáticamente las herramientas que le permitan constituirse en colectivos inteligentes, capaces de orientarse dentro de los mares tormentosos de cambios (Lévy, 2004: 10).

Desafortunadamente, muchas de estas advertencias no fueron escuchadas y nos encontramos en una era en la cual las inteligencias artificiales asumen un control creciente del conocimiento. Como resultado, las estrategias verticales tienden a estandarizar la información y los datos, respondiendo más a contextos homogéneos y acríticos que a las necesidades de comunidades específicas. Frente a ello, es pertinente acudir a estrategias como la que plantea la *Producción Horizontal del Conocimiento* (PHC), definida como una forma de investigar que busca integrar voces de diferentes disciplinas científicas y no académicas para comprender mejor los fenómenos sociales (Corona, 2019).

La PHC implica que cada participante en la generación de conocimiento esté dispuesto a considerar perspectivas diferentes cuando la situación lo requiera. Como sostiene Bohm (1996), para que las personas cooperen y trabajen juntas, es necesario que haya comunicación auténtica, que les permita ir más allá de la mera transmisión de datos y crear algo en común. En este contexto, el conocimiento se vuelve “valioso cuando se construye entre diversos saberes, de forma interdisciplinaria, intersubjetiva y en diálogo, lo que permite entender fragmentos de la realidad imposibles de acceder con una única visión del mundo” (Corona, 2019: 22).

En este sentido, en escenarios discursivos donde impera la desinformación o la propagación de contenidos de odio e intolerancia, es prioritario poner en marcha estrategias que fomenten la colaboración y la diversidad. Para ello, resulta valioso reflexionar sobre alternativas para que, desde la perspectiva de la PHC, los usuarios o audiencias de contenidos digitales tengan los recursos que les permitan evaluar y confrontar modelos jerárquicos y unidireccionales de difusión de contenidos y optar, en cambio, por propuestas que les permitan confrontar los contenidos que reciben, descentralizar la producción de información y opiniones, incluir voces de grupos y comunidades que generen nuevos contenidos. En este sentido, el análisis del discurso concebido como el resultado de una PHC debería considerar prioritarios los siguientes aspectos:

DISEÑO colectivo de los objetos de estudio que involucre a una gama amplia de actores involucrados en la producción, distribución o consumo de los discursos. Por ejemplo, niñas y niños, adolescentes, jóvenes, padres de familia, maestros, comunidades afectadas, activistas, creadores de contenidos, entre muchos otros.

Recopilación colectiva de materiales discursivos tales como memes, *tuits*, *posts*, comentarios, imágenes, videos, etcétera, obtenidos de diversas fuentes y plataformas para reunir acervos considerados relevantes por el grupo o colectivo que participe en una investigación. Para ello se podrían diseñar herramientas o plataformas digitales que permitan reunir, de manera colaborativa, diversidad de

discursos verbales, imágenes, bases de datos o materiales impresos. Asimismo, se podría tener acceso a discursos producidos por grupos minoritarios que no hayan tenido acceso a repositorios oficiales. De esta manera se tendrían acervos más incluyentes y diversos.

Interpretación inclusiva de los discursos por medio de metodologías que permitan que los grupos o comunidades estudiados intervengan en el análisis, al aportar interpretaciones y experiencias que enriquecerían los resultados al tomar en cuenta diversos contextos y experiencias. Para ello, se podrían diseñar talleres de discusión o grupos focales con las comunidades estudiadas.

Las aplicaciones del análisis de discurso realizado de manera horizontal serían diversas. En primer lugar, al involucrar a los grupos estudiados, se rompe la indeseable barrera entre el investigador y sus colaboradores, lo que permite no sólo que éstos intervengan en los diagnósticos, sino que adquieran más conciencia de los diversos riesgos que implican fenómenos como la infocracia y el imperio digital, el potencial de los medios alternativos para la movilización social o la necesidad de una mayor alfabetización mediática.

En resumen, analizar discursos desde la PHC aparece como una valiosa estrategia para investigar diversos fenómenos relacionados con el impacto de la tecnología sobre la forma en que nos comunicamos y, por ende, convivimos. Para mayor claridad de lo anterior, presentamos dos ejemplos hipotéticos de cómo analizar discursos digitales desde la perspectiva de la PHC:

Análisis colaborativo de memes políticos. Un grupo de estudiantes, activistas y ciudadanos interesados se unen para analizar memes políticos que circulan en redes sociodigitales. Utilizan herramientas en línea para recopilar una amplia variedad de memes y luego, a través de talleres de discusión, identifican los mensajes subyacentes, los estereotipos que refuerzan y las posibles consecuencias de su difusión. Este análisis horizontal permite comprender cómo los memes influyen en la opinión pública y cómo se pueden contrarrestar mensajes engañosos o discriminatorios.

Creación colectiva de narrativas alternativas. Una comunidad afectada por la desinformación sobre un tema específico (por ejemplo, la vacunación) se organiza para crear narrativas alternativas basadas en evidencia científica y experiencias personales. Utilizan plataformas en línea para compartir información, testimonios y recursos educativos, y trabajan en conjunto para diseñar campañas de comunicación que lleguen a audiencias diversas. Este proceso de producción horizontal del discurso

permite empoderar a la comunidad y contrarrestar la desinformación con información veraz y relevante.

La PHC y el análisis de fenómenos relacionados con la comunicación digital

A continuación, hacemos una breve presentación de algunos fenómenos concretamente relacionados con la comunicación digital que podrían ser examinados desde el análisis del discurso practicado con un enfoque horizontal.

Efectos negativos de las redes sociodigitales. Es urgente examinar cómo las redes sociales digitales propician fenómenos como la polarización social, el racismo, la discriminación y el discurso de odio.

La desinformación y las noticias falsas. Se debe atender la creciente invasión de *fake news*, agravada con el potencial de las inteligencias artificiales para fabricar o deformar fotografías o videos. Este alud de información falsa representa un elemento muy dañino para la comunicación en sociedades democráticas.

La comunicación en situaciones de crisis. La pandemia de COVID-19 fue una severa advertencia de la necesidad de políticas de comunicación en situaciones de emergencia para hacer frente a problemas de salud, crisis ambientales o fenómenos naturales como temblores o huracanes.

El papel de los medios de comunicación tradicionales y alternativos para la movilización social. Es fundamental analizar cómo tanto los medios tradicionales como los alternativos influyen en la movilización social y en la promoción o el impedimento de la diversidad y la inclusión.

El papel de la comunicación para alejar o impedir la diversidad e inclusión. Por medio del análisis de discursos se puede advertir cómo los medios de comunicación tradicionales o alternativos construyen identidades políticas, culturales, sexogenéricas, étnicas y cómo, por medio de ellas, se propician tanto fenómenos de inclusión y reconocimiento, como de discriminación y exclusión.

Regulación de contenidos que se transmiten en plataformas digitales. Hay un universo creciente de temas vinculados con la manera en que se recopila información

personal en las plataformas digitales, los aspectos relacionados con la ética de la comunicación, la vigilancia, la creación de algoritmos, el equilibrio entre la libertad de expresión y la tolerancia; el papel de la IA en la creación y distribución de contenidos.

Fomentar la alfabetización mediática. Es crucial sensibilizar a las audiencias de los riesgos que implica el consumo de información, los discursos de odio, la desinformación, los peligros de fraudes o robos de información; sobre todo, las infancias, adolescencias y grupos históricamente discriminados o en situación de vulnerabilidad. Estos temas son aún más urgentes si se piensa en las grandes brechas digitales entre los usuarios.

Análisis de la publicidad y la propaganda. Analizar las crecientes modalidades para la creación de publicidad o propaganda, y la manera en que influyen en el comportamiento o en las formas de consumo.

Desafiar los modelos jerárquicos

En un entorno digital en el cual la información es abundante, pero también vulnerada por fenómenos como la desinformación y la manipulación, la *Producción Horizontal del Conocimiento* (PHC) puede considerarse una herramienta valiosa para fomentar una comprensión crítica de los discursos circulantes. Este enfoque promueve la inclusión de diversas voces y la colaboración interdisciplinaria, y desafía los modelos jerárquicos que predominan en la construcción y difusión de información.

Al alentar a los actores sociales para participar en la creación y análisis de discursos, se facilita no sólo el acceso a conocimientos más inclusivos y representativos, sino también el desarrollo de estrategias que contrarrestan la propagación de discursos de odio y desinformación. A medida que continuamos navegando en la era digital, es esencial implementar modelos que prioricen la alfabetización mediática y la regulación ética de contenidos para asegurar que el conocimiento sea una herramienta de emancipación en lugar de control. La PHC contribuye a construir sociedades más informadas, inclusivas y democráticas.

Fuentes

- Bohm, D. (1996). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós.
- Corona, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. Alemania: Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados (CALAS) / Coeditorial: FLACSO Ecuador / UNSAM Edita / Editorial Universidad de Guadalajara / Editorial UCR.
- Han, B.C. (2022). *Infocracia: la digitalización y la crisis de la democracia*. Buenos Aires: Taurus.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Pariser, E. (2017). *El filtro burbuja: cómo la red decide lo que leemos y lo que pensamos*. Barcelona: Taurus.
- Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia: La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Barcelona: Paidós.

Hacia una Semiosis Social Horizontal

Una propuesta teórico-metodológica para la producción de sentido entre saberes diversos

Ausberto Aguilar Challapa

UNIVERSIDAD MAYOR, REAL Y PONTIFICIA DE SAN FRANCISCO XAVIER DE CHUQUISACA

Resumen. Este ensayo explora la convergencia entre la *Semiosis Social Horizontal* (SSH) y la *Producción Horizontal del Conocimiento* (PHC) como enfoques teórico-metodológicos que democratizan la producción de sentido y conocimiento. La SSH analiza la producción y reconocimiento de discursos, mientras que la PHC fomenta el diálogo equitativo entre saberes diversos y desafía jerarquías epistémicas. Juntas permiten construir conocimiento situado e inclusivo, fortalecer la autonomía comunitaria y promover soluciones colaborativas a problemas sociales.

Abstract. This paper explores the convergence between Horizontal Social Semiosis (HSS) and Horizontal Knowledge Production (HCP) as theoretical and methodological approaches that democratize the production of meaning and knowledge. HSS analyzes the production and recognition of discourses, while HCP fosters equitable dialogue between diverse knowledges, challenging epistemic hierarchies. Together, they enable the construction of situated and inclusive knowledge, strengthening community autonomy and promoting collaborative solutions to social problems.

La *Semiosis Social Horizontal* (SSH) y la *Producción Horizontal del Conocimiento* (PHC) representan enfoques teórico-metodológicos que buscan democratizar la producción de sentido y el conocimiento, y desafiar las jerarquías epistémicas tradicionales. La SSH, basada en la teoría de Eliseo Verón, analiza la producción y reconocimiento de discursos en contextos sociales. La PHC, propuesta por Sarah Corona, promueve un diálogo equitativo entre saberes diversos y reconoce la validez de conocimientos originarios, populares y académicos.

El objetivo de este ensayo es mostrar cómo la combinación de la SSH y la PHC permite una aproximación crítica y colaborativa en la construcción del conocimiento y fomenta la co-creación de soluciones pertinentes a problemas sociales. Enfatiza la necesidad de superar la colonialidad del saber mediante relaciones horizontales entre investigadores y comunidades. Promueve la interdisciplinariedad crítica y la integración de múltiples perspectivas. Este análisis busca ofrecer herramientas para construir conocimiento situado, inclusivo y emancipador, fortalecer la autonomía de las comunidades y redefinir la relación entre producción y reconocimiento discursivo en la sociedad.

La semiosis social: producción y reconocimiento

Eliseo Verón desarrolló un enfoque particular de praxis semiótica conocido como sociosemiótica o teoría de los discursos sociales. A diferencia de otras perspectivas que se centran en el análisis de los signos como entidades aisladas, concibe que el sentido siempre se produce en el marco de los discursos sociales que emergen de la interacción entre condiciones de producción y reconocimiento.

La sociosemiótica implica teoría y método fundamentados en una doble hipótesis:

Toda producción de sentido es necesariamente social: no se puede describir ni explicar satisfactoriamente un proceso significante, sin explicar sus condiciones sociales productivas. Todo fenómeno social es, en una de sus dimensiones constitutivas, un proceso de producción de sentido, cualquiera que fuere el nivel de análisis (más o menos micro o macro sociológico) (Verón, 1987: 125).

Ningún acto de producción de significado, ya sea un texto, una imagen, una acción o un proceso investigativo, puede entenderse plenamente si se ignoran los factores sociales que lo hicieron posible; es decir, las relaciones de poder, las ideologías, las instituciones, las prácticas culturales, las condiciones económicas, entre otras. Segundo, a la inversa, cualquier fenómeno social, sin importar su naturaleza, tiene una dimensión fundamental que es la producción de sentido. El sentido y lo social son dos caras de la misma moneda, mutuamente constitutivas e interdependientes.

Mientras que el reconocimiento se refiere a las condiciones sociales en las que el discurso es interpretado por unos actores sociales, éstas también influyen en la forma en que se produce el sentido. Cabe aclarar, no obstante, que las condiciones de producción no son las mismas que las condiciones de reconocimiento. De esta manera, los discursos producidos influyen en las condiciones de reconocimiento, y las condiciones de reconocimiento influyen en la producción de nuevos discursos. Esta dinámica constante entre producción y reconocimiento es lo que Verón denomina como la *semiosis social infinita* retomando el concepto de *semiosis* propuesto por Charles S. Peirce (1986).

Circulación de los Discursos

La circulación, según Verón, permite establecer el desface que se produce entre producción y reconocimiento del discurso. El “desfasaje” demuestra la no linealidad del sistema productivo del sentido: “la circulación sólo puede ser definida como diferencia entre la producción, por un lado, y las varias modalidades de reconocimiento a través de las cuales

el discurso produce sus múltiples ‘efectos’ en distintos sectores de la sociedad”. (Verón, 2003: 25-26).

Los discursos son producidos en un contexto específico, pero son recibidos e interpretados en otros contextos, lo que genera diferencias y tensiones, puesto que las condiciones de reconocimiento nunca coinciden completamente con las condiciones de producción. La circulación implica un proceso activo de interpretación, negociación y resistencia.

Lo ideológico y el poder

Lo ideológico describe el sistema de relaciones entre un discurso y las condiciones sociales que influyen en su producción. Tiene un carácter dinámico de relacionalidad mientras que la ideología se sitúa habitualmente en el nivel de los productos, ideas, representaciones u opiniones.

El análisis ideológico, según Verón, consiste en el estudio de las huellas que las condiciones de producción (de un discurso) han dejado en su superficie discursiva. Mientras el poder designa el sistema de relaciones entre un discurso y sus condiciones (sociales) de reconocimiento, el poder de los discursos sociales solamente puede estudiarse a través de sus efectos; es decir, en otro discurso que es su efecto.

Producción Horizontal del Conocimiento (PHC)

La “*Producción Horizontal del Conocimiento*” (PHC) emerge como una propuesta epistemológica y metodológica que cuestiona la hegemonía del conocimiento académico occidental y aboga por un diálogo equitativo entre diversas formas de entender el mundo. Se fundamenta en la premisa de que todos los implicados en un problema social poseen conocimientos valiosos y potenciales soluciones. Sarah Corona Berkin (2020) lo comprende como

una forma de investigar desde las voces de las distintas disciplinas científicas en diálogo con aquellas no académicas y que pesan de forma diferente en el conocimiento social. (...) PHC como la investigación que entabla diálogo con las diversas formas de entender el mundo. Asumir que los implicados en los problemas poseen también soluciones, nos lleva a plantear formas de escuchar, responder y enfrentar en diálogo los problemas que amenazan la vida social (Corona, 2020: 12).

La PHC busca reconfigurar las dinámicas tradicionales del conocimiento para abordar problemas sociales desde una perspectiva inclusiva y colaborativa. Los principios fundamentales de este modelo parten de la promoción de la igualdad discursiva; es decir, la

creación de un espacio donde todas las voces sean reconocidas y respetadas en igualdad de condiciones. La PHC no sólo transforma el conocimiento, sino que también redefine la relación entre investigadores y comunidades, y promueve un modelo más equitativo y horizontal.

El conflicto generador

El concepto del "conflicto generador" en la PHC parte de la idea de que las diferencias entre perspectivas no sólo son inevitables, sino esenciales para el desarrollo y transformación del conocimiento. Este modelo busca integrar múltiples visiones en un diálogo colaborativo.

El diálogo es inicialmente conflictivo, es un encuentro en la intersección de diferentes puntos de vista y miradas del mundo; más aún cuando la tarea implica el encuentro entre perspectivas muy diferentes, como aquellos de distintas disciplinas o con las voces externas a la investigación académica (Corona, 2020: 30).

Al incluir miradas diversas y hasta opuestas, las dinámicas de confrontación permiten cuestionar las jerarquías y limitaciones tradicionales, y abren el camino hacia soluciones más ricas y complejas que beneficien a la vida social y cultural en su conjunto.

La PHC busca transformar el conocimiento social desde la horizontalidad mediante la promoción de la intersubjetividad y la colaboración entre investigadores, y el cuestionamiento de la jerarquía epistemológica Norte-Sur y de las "jaulas conceptuales" impuestas por las ciencias sociales eurocéntricas. Propone un diálogo equitativo entre saberes diversos que respete la autonomía y los métodos de cada participante.

Corona enfatiza la necesidad de evitar la colonialidad del saber mediante relaciones horizontales investigador-investigado. La PHC, así, incorpora una interdisciplinariedad crítica que legitima conocimientos indígenas, populares y locales, rechaza la fragmentación disciplinar y reconoce todas las voces en la producción de conocimiento legítimo.

Tercer texto

Según Corona (2020), el diálogo entre los participantes de un problema genera un *tercer texto*:

Construir un tercer texto. No se trata de llegar a una sola respuesta, sino a exponer la complejidad de los hechos sociales vistos desde ángulos diferentes. El tercer texto es la organización de los fragmentos discursivos de los involucrados en la

investigación, que permitan que nuestras categorías se transformen de tal manera que hablen por todos (Corona, 2020: 100).

El tercer texto es un producto dialógico y horizontal que emerge del trabajo conjunto de investigadores (académicos y no académicos) y de aquellos que han sido tradicionalmente estudiados. Este proceso colaborativo rompe con la visión tradicional que separa al investigador del investigado y desafía binarismos tales como ciencia versus saber. En lugar de limitarse a una mera combinación de perspectivas, se trata de una creación genuinamente innovadora que genera respuestas distintas frente a las preguntas sociales contemporáneas.

La naturaleza del tercer texto es dinámicamente inestable y tiene un carácter provisional susceptible de materializarse en una diversidad de formatos que va más allá de la escritura pues abarca expresiones verbales, artísticas, visuales e, incluso, propuestas de políticas públicas.

Puntos de convergencia entre la SSH y a PHC

El siguiente cuadro establece un contraste entre dos perspectivas clave en el análisis y la producción del conocimiento: la *Semiosis Social Horizontal* (SSH), de Eliseo Verón, y la *Producción Horizontal de Conocimiento* (PHC), de Sarah Corona.

Tema	Semiosis Social Horizontal	Producción Horizontal de Conocimiento
Objeto de estudio	Producción, circulación y reconocimiento social de discursos sociales.	Procesos de co-creación de conocimiento entre saberes académicos y comunitarios.
Enfoque epistemológico	Socio-semiótico; analiza cómo se producen y transforman los sentidos en la sociedad.	Decolonial y dialógico; cuestiona jerarquías epistémicas y promueve igualdad.
Relación investigador-objeto	Investigador inmerso y reflexivo, y no deja de ser parte del sistema de significación.	Investigador como facilitador, co-autor y mediador horizontal.
Objetivo final	Comprender y mapear la producción social del sentido y sus efectos.	Transformar relaciones de poder epistémico y generar conocimientos situados.
Crítica central	Desnaturaliza el poder y la ideología en los discursos sociales.	Descoloniza la producción y circulación del conocimiento.

La SSH analiza cómo la sociedad produce, circula y reconoce sentidos a través de discursos, siempre enmarcados en su materialidad e historicidad. Por su parte, la PHC propone una epistemología decolonial y horizontal en la cual saberes académicos, populares y originarios dialogan en igualdad de condiciones. Mientras Verón sitúa al investigador dentro del proceso semiótico, reflexionando sobre su rol, Corona lo concibe como un facilitador de la co-autoría con comunidades.

Ambas perspectivas comparten una preocupación ética: Verón, desde la crítica al poder en la producción de sentido; Corona, desde la justicia epistémica y la búsqueda de conocimientos situados y emancipadores. La SSH aporta herramientas para analizar la complejidad y el poder en la producción de sentido; la PHC ofrece un horizonte ético y metodológico para democratizar y descolonizar la producción de conocimiento.

Metodología para diferentes contextos sociales

La aplicación combinada de la *Semiosis Social Horizontal* (SSH) y la *Producción Horizontal del Conocimiento* (PHC) permite abordar problemas complejos con diferentes grupos sociales. Por ejemplo, este enfoque muestra su valor en escenarios como la gestión del agua en los Andes, la salud materno-infantil en la Amazonía o la revitalización lingüística en el Chaco.

La *Semiosis Social Horizontal* (SSH) analiza cómo circulan y entran en tensión discursos diversos: técnico frente ancestral, biomédico frente tradicional, lingüístico frente Comunitario. Revela las "huellas" de sus condiciones de producción y reconocimiento, así como las relaciones de poder e ideología subyacentes. Identifica el "desfase" entre la intención productora y la recepción.

Complementariamente, la PHC ofrece método para gestionar este encuentro de saberes. Promueve un diálogo equitativo que utiliza el "conflicto generador", surgido de las diferencias, como motor para la co-creación. El resultado es un "tercer texto": soluciones híbridas y culturalmente pertinentes como, por ejemplo, planes de gestión hídrica, protocolos de salud intercultural o materiales educativos propios. Estas propuestas no imponen una visión sobre otra, sino que integran conocimientos diversos de manera horizontal.

Este proceso horizontal no sólo genera conocimiento situado y relevante, sino que transforma las relaciones entre actores (comunidades, técnicos, personal de salud, lingüistas), descoloniza el saber y fortalece la autonomía comunitaria. La combinación cualitativa de SSH y PHC resulta esencial para construir entendimientos y prácticas más justas e inclusivas en diversos sectores de la sociedad.

Apunte final: convergencias teóricas

La SSH y PHC se enmarcan, desde su particular modo de comprensión y procedimiento, en teorías que buscan promover la horizontalidad de los conocimientos identificando sus condiciones discursivas. Así, podemos encontrar las siguientes convergencias teóricas.

La Investigación Acción Participativa (IAP), desarrollada por Orlando Fals Borda (1987), prioriza la participación activa de comunidades en procesos investigativos. Cuestiona la jerarquía investigador-investigado y valida saberes locales como fuentes legítimas (López & Calderón, 2024).

La transdisciplinariedad, conceptualizada por Nicolescu (1996) y Morin (2008), propone superar fronteras disciplinares mediante la síntesis de conocimientos académicos y no

académicos. No obstante, la transdisciplinariedad carece del enfoque decolonial explícito de la PHC: se limita frecuentemente a contextos institucionalizados (Santos, 2010).

Las Epistemologías del Sur, de Boaventura de Sousa Santos (2010), defienden una "ecología de saberes" que reconoce conocimientos subalternizados. Denuncian la invalidación de saberes no occidentales, especialmente indígenas y populares (Santos, 2010). Promueven la coexistencia de racionalidades diversas mediante metodologías participativas.

La *Semiosis Social Horizontal* (SSH) y la *Producción Horizontal del Conocimiento* (PHC) desembocan en una propuesta teórico-metodológica que busca democratizar la producción de sentido y el conocimiento. La SSH analiza la circulación y transformación de discursos en contextos sociales. La PHC promueve un diálogo equitativo entre saberes diversos y desafía jerarquías epistémicas.

Juntas permiten una aproximación crítica y colaborativa que reconoce la validez de conocimientos originarios, populares y académicos. Este enfoque no sólo descoloniza el saber, sino que también fomenta la co-creación de soluciones pertinentes a problemas sociales. La SSH y la PHC ofrecen herramientas para construir conocimiento situado, inclusivo y emancipador, y fortalecen la autonomía de las comunidades.

Fuentes

- Corona Berkin, S. (2020). *Producción Horizontal del Conocimiento*. CALAS, transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839449745>
- Corona, S., & Kaltmeier, O. (2012). Investigación intercultural y diálogo de saberes. *Revista Pueblos y Fronteras digital*, 7(14), 9-34.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Fals Borda, O. (1987). *Conocimiento y poder popular*. Siglo XXI.
- López, D., & Calderón, J. (2024). Génesis y legado de la investigación (acción) participativa. *Cambios Y Permanencias*, 15(2), 35–46. <https://doi.org/10.18273/cyp.v15n2-202404>
- Morin, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Nicolescu, B. (1996). *Manifiesto de la transdisciplinariedad*. Du Rocher.
- Peirce, C. S. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/PEIRCE-CH.-S.-La-Ciencia-de-La-Semiotica.pdf>
- Verón, E. (1993). *La Semiosis Social: fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa, S.A.

Históricas. Un fotomural entre voces

Citlalli González Ponce

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Resumen: El ensayo presenta el análisis del fotomural Históricas, realizado por la Colectiva Unidas, en Xalapa, Veracruz, bajo la lupa de las metodologías de producción horizontal de conocimiento enlazado a planteamientos sobre las prácticas artísticas, el activismo, lo político y los espacios públicos.

Abstract: The essay presents the analysis of a photo mural Históricas, made by a Collective Unidas, in Xalapa, Veracruz, under rigorous examination of the methodologies of horizontal production of knowledge linked to approaches to artistic practices, activism, politics and public spaces.

Las prácticas artísticas proponen, desde lugares diversos, el intercambio de experiencias, de expresiones, de formas de existencia, y de ser y estar en sociedad. En este sentido, el arte puede convertirse en otra forma de generar conocimiento y de incidir directamente en las sociedades a partir de la generación de nuevas sensibilidades (Mouffe, 2007). La imagen es un lenguaje fundamental no sólo para las artes, sino también para establecer el diálogo en la Producción Horizontal de Conocimiento (PHC), la cual surgió y se desarrolló con fuerza en Latinoamérica desde finales del siglo pasado por la necesidad de establecer nuevas formas de investigar en las ciencias (Corona, 2019).

Por otro lado existen múltiples ejemplos de investigaciones en todas las áreas que unen protocolos científicos con artísticos. Son colaboraciones que han permitido ampliar el panorama de cómo estudiar desde la ciencia. Ante esto, ¿puede aplicarse la PHC en el arte? ¿Puede existir la Producción Horizontal de Arte (PHA) o la Producción Horizontal de Conocimiento a través del Arte (PHCA)?

Si bien la PHC está pensada desde las ciencias sociales y las humanidades con códigos y procedimientos que no son artísticos, su apertura al diálogo con otras formas de conocimiento es lo que lleva a indagar en la posibilidad de aplicar la horizontalidad en el arte. Abordo esta propuesta a través de un estudio de caso: el fotomural Históricas en Xalapa, Veracruz. Más que afirmar que se trata de una obra creada "entre voces", se cuestiona si podríamos entenderla en este sentido.

Sigo las categorías señaladas por Sarah Corona (2019) en combinación con las ideas de Chantal Mouffe (2007) sobre el arte, los espacios públicos y la política, dado que la PHC propone el estudio con los otros desde una reflexión política (Martín-Barbero y Corona, 2017).

Algunas bases de la PHC

El planteamiento de la PHC es el resultado de la reflexión de largas trayectorias de investigación. Se basa en la construcción de conocimiento de manera dialéctica entre la teoría, la práctica y el diálogo (Martín-Barbero y Corona, 2017). Esta corriente metodológica es consecuencia de la labor de académicos que indagaron en esquemas de investigación que involucraron a los otros desde los planteamientos del qué y cómo investigar, y que se atrevieron a observar con ellos; no a ellos. Esta perspectiva deja de lado la idea de un investigador como poseedor de un conocimiento superior y unos sujetos/objetos a los cuales hay que analizar para generar nuevo conocimiento científico. Propone, por el contrario, que todos los involucrados son investigadores pares que buscan compartir visiones y saberes para generar un conocimiento distinto que permita solucionar las problemáticas sociales para vivir mejor en comunidad.

Al revisar la larga trayectoria de investigación de Sarah Corona podemos encontrar indicios de lo que hoy llama PHC, desde el concepto de doble apropiación en el juego infantil, "lo que los niños toman, no de forma idéntica, sino como en el juego, por partes, y lo mezclan y transforman para su propia satisfacción" (1989: 11), a las múltiples investigaciones en la Sierra Norte de Jalisco con varias generaciones de wixárikas, donde estableció lo entre cultural que "nombra las relaciones políticas "entre" sujetos distintos" (2007: 13) o bien, el análisis de distintas "narraciones fotográficas" (2011: 18) de los jóvenes que viajan por primera vez a la ciudad.

El interés de Corona por entender otras formas de ver coincide con los trabajos desarrollados por Jesús Martín Barbero, como lo expone en uno de los textos clave para entender la PHC (Martín-Barbero y Corona, 2017). Recientemente, encontramos también reflexión sobre esta perspectiva de investigadores consolidados en el área de la comunicación y la cultura como Carmen de la Peza (2020; 2022; 2024), Inés Cornejo (2020; 2024) o Mario Rúfer (2020; 2022).

En el primer texto que encontramos sobre horizontalidad en México, se señala que "los métodos horizontales entienden el proceso investigativo y la producción de conocimientos como un compromiso político que genera formas de vivir mejor en el espacio público" (Corona y Kaltmeier 2012: 12). Además, señala al diálogo como piedra angular para

establecer la horizontalidad y lo ve como el medio para visibilizar la diversidad y encontrar nuevas y mejores formas de vivir juntos en sociedad (Martín-Barbero y Corona, 2017).

Para Sarah Corona (2019) existen cuatro categorías que conforman su propuesta de PHC: el conflicto generador, la igualdad discursiva, la autonomía de la voz propia y, finalmente, la autoría entre voces. Con esto se propone otra forma de investigar que provee otra gramática y permite dar voz a todos los involucrados por igual ya que pueden manifestarse de la forma que elijan.

Arte, espacio público y política

Chantal Mouffe (2007) señala que las prácticas artísticas construyen el sentido común no como un sentido dado naturalmente, sino como eso que consideramos posible a través de distintas maneras de percibir. Estas prácticas son generadoras de emociones y, con ello, pueden reproducir afectos o propiciar la creación de nuevas subjetividades para, entonces, creer y entender que son posibles otras formas de convivencia en el espacio público.

Las prácticas artísticas son primordiales en la sociedad pues movilizan las pasiones y algunas pueden ser el locus de lo político. Para Mouffe, "en lo político hay una dimensión estética y en el arte una dimensión política" (2007: 67). Por ello, no existe arte político ni arte apolítico.

El término agonismo es medular en los planteamientos de Mouffe (2007). El término se refiere a cambiar la idea de enemigos por la de adversarios en cualquier conflicto, reconociendo la imposibilidad de un consenso, para entender que el fin debería ser encontrar cómo cohabitar con las diferencias. En esta línea, distingue también la noción de política, que comprende los discursos y las instituciones que norman todo tipo de prácticas de lo político, como el espacio en el cual el antagonismo se presenta.

Para el modelo agonista, el espacio público es "el campo de batalla en el que se enfrentan diferentes proyectos hegemónicos, sin posibilidad alguna de conciliación final" (Mouffe, 2007: 64) y no existe un único espacio público. Más bien, "los espacios públicos son siempre plurales y la confrontación agonista se produce en una multiplicidad de superficies discursivas" (2007: 64).

La autora señala que su idea de agonismo es particularmente apropiada para entender la naturaleza de las nuevas formas de activismo artístico que tratan de quebrar el consenso existente al manifestarse como formas agonistas en el espacio público:

su objetivo no es el de hacer una ruptura total con el estado de cosas existente para crear algo absolutamente nuevo, pues los artistas ya no aspiran a construir una vanguardia que ofrezca una crítica radical pero esa no es una razón para proclamar que su papel político se ha acabado (2007: 69-70).

La Colectiva Unidas y el fotomural Históricas

Colectiva Unidas fue formada en Xalapa, en 2019, por cinco estudiantes de artes de la Universidad Veracruzana y una artista autodidacta. A estas jóvenes las unieron sus intereses artísticos y políticos. Ellas deseaban participar activamente en los movimientos feministas y aportar desde su trinchera: el arte.

Su intención era no sólo protestar, sino provocar reacciones entre la población con prácticas artísticas que iniciaron con acciones como colocar pegatinas en las calles con algunas figuras emblemáticas del movimiento de lucha de las mujeres. Sin embargo, después de sus intervenciones veían que, al poco tiempo, las pegatinas eran pintadas por lo que organizaron otras acciones de mayor repercusión como un fotocollage gigante rodeado de veladoras en protesta por los feminicidios en el estado y el país. Lo instalaron fuera de la catedral de la ciudad en la celebración de día de muertos de 2019. La obra que me interesa traer a este trabajo es otra: el fotomural Históricas, realizado en 2021, que las artistas ubicaron en el Viaducto de Xalapa, debajo del jardín principal.

El fotomural fue propuesto por la Colectiva Unidas, apoyado por entidades gubernamentales, organizaciones civiles y la Universidad Veracruzana. Permanece hasta la fecha en uno de los puntos más importantes y transitados del centro de la ciudad: el viaducto. Éste es, además, un punto de encuentro que es utilizado constantemente para realizar protestas de diversa índole. Con la fuerza que tomaron los movimientos feministas en últimos diez años, este lugar fue un espacio empleado constantemente para hacer pintas que eran borradas rápidamente.

La propuesta de la Colectiva fue retomar este espacio para usarlo como un lienzo en blanco en el que diseñarían un fotomural en el cual habitarían personajes de la lucha feminista, en todos los ámbitos, al lado de pinturas y collages fotográficos que señalarían problemáticas que enfrentaba la lucha feminista en nuestro país como los feminicidios, el acoso, el abuso sexual y la desigualdad de género, entre otros. La intención de Unidas fue realizar una obra artística de estética agradable, no violenta, y quizás lograr que la protesta artística permaneciera por más tiempo.



Dos terceras partes de las paredes del viaducto fueron pintadas de blanco para que se diseñara el contenido del fotomural. El tercio inferior sería respetado como espacio para que cualquier persona pudiera manifestarse y plasmar ahí su mensaje tal y como había estado sucediendo hasta ese momento.

Colectiva Unidas trabajó durante dos meses intensamente para lograr inaugurar en el mes de mayo de 2021. Los grupos que impulsaron el proyecto asistieron de diversas maneras, obtuvieron materiales, permisos, apoyo logístico, así como consejos y cooperación de otros colectivos con mayor experiencia. Cada parte aportó su saber y el mejor desempeño para que se concretara la obra. Cada una de las integrantes tuvo espacio para plasmar su especialidad (pintura, poesía, collage, fotografía) para que el conjunto final funcionara de manera armónica en el espacio.

Si bien la organización y el trabajo entre grupos de personas no es siempre fácil, el resultado final se consiguió de la mejor manera posible y, en general, todas las integrantes estuvieron de acuerdo en el conjunto de la obra. En este sentido, el trabajo, desde la inquietud de realizarlo hasta la elaboración material, fue horizontal.



Fragmentos del fotomural Históricas, 2021. Fotografías de María Teresa González.

Una obra en constante transformación

No pasó mucho tiempo para que el fotomural Históricas mostrara cambios evidentes como pintas sobreimpuestas, photocopies pegadas, rayones o dibujos no sólo en el tercio destinado para ello, sino sobre toda su superficie. Desde el principio, Las integrantes de la Colectiva Unidas dijeron estar conscientes de que podrían pasar muchas cosas con la obra desde que fuera borrada hasta que hubiera pintas de diversa índole. En tal caso, aceptarían cómo fuera

acogido por las autoridades, la población en general o los diversos grupos feministas que existen en la ciudad.



Fragmentos del fotomural Históricas, 2024. Fotografías de María Teresa González.

Tres años después de la inauguración de esta obra, conversé con una de las integrantes de la colectiva para conocer su sentir sobre el estado actual del fotomural y sobre qué es lo que para ella había sucedido. En su opinión, el fotomural, en permanente transformación, ha sido lienzo para otras protestas de la lucha feminista que no necesariamente coincidieron con la visión que ellas plasmaron. Aunque no es lo que ella quisiera contemplar al transitar por el espacio, acepta que esos otros discursos tienen el mismo derecho que el de ella a estar en esas paredes. Sin embargo, ya es necesario hacer un mantenimiento por el deterioro ambiental natural que, sospecha, no se ha realizado por el temor de las autoridades a protestas mayores de algunos grupos feministas que pueden sentirse sileciados si se retoca la obra. Hay muchas sensibilidades en juego.

Colectiva Unidas y la PHC

El trabajo de esta colectiva llamó mi atención por el interés de analizar si el trabajo artístico puede aplicar una metodología horizontal. Además, en esta obra en particular encuentro lo que Chantal Mouffe llama espacios públicos agonistas en los que, a través del arte, se puede provocar la movilización de afectos con sensibilidades contrarias.

En los espacios agonistas sería posible la existencia de discursos distintos, incluso opuestos, que pueden convivir y no llegar a un acuerdo, pero sí podrían llegar a respetar el derecho de todas las posiciones a existir y, en este sentido, organizar una mejor forma de coexistencia.

Es fácil identificar las corrientes ideológicas contrarias si se pertenece a grupos o posturas políticas distintas, pero al interior de la militancia de cada grupo es un reto mayor identificarlo y, sobre todo, ejercer el derecho a existir. Dentro de un grupo con demandas similares, escuchar todas las voces, y no necesariamente aceptarlas mas sí reconocerlas y darles su espacio, es una tarea titánica. El desacuerdo, señala Jacques Rancière (1996), no ocurre por hablar idiomas distintos o por no entender lo que dice el otro sino precisamente porque consiste en un discurso contrario.

Las artistas reconocen la falta de acuerdo con ciertos grupos feministas, pero también que, al igual que ellas, tienen derecho a alzar la voz. Incluso, hay algunos sectores del movimiento que no estuvieron de acuerdo en que este espacio fuera considerado feminista y lo que en él se presentó. Por otro lado, el hecho de que esta fue una obra apoyada por el orden institucional (la policía en términos de Jacques Rancière) para algunas sensibilidades representa la idea de control de la protesta y una manera de recuperarla y neutralizarla; de permitir, con vigilancia, la emancipación.

Este fotomural se ha convertido es más que un espacio agonista pues logró convertirse en una gran obra entre voces no sólo entre el núcleo original que realizó el proyecto, sino en la práctica cotidiana con otros grupos y con múltiples actores.

Históricas es un ejemplo del tercer texto que nos propone Sarah Corona (2019) pues fue realizado sobre una problemática de interés compartido a partir de saberes distintos (artistas visuales de diversas disciplinas y otras mujeres con formaciones múltiples) y en igualdad de condiciones discursivas que expresan la propia voz sin imposición de rangos jerárquicos. Además, como todo texto, está vivo, continuamente se completa, se llena de eslabones discursivos que van reformulando la obra y su contenido no sólo por quienes participan dejando plasmado algo en los muros, sino por los transeúntes que se commueven ante la obra y responden de algún modo.

La PHC reconoce que hay riesgos y que el descenlace no se puede predecir. La Colectiva Unidas sabía que podía haber personas que no estuvieran de acuerdo con su visión, pero nunca imaginó que la obra se transformaría en lo que es hoy. Sin embargo, "estas nuevas metodologías tendrán que contemplar horizontalmente el diálogo entre las voces que poblamos el espacio público" (Martín Barbero y Corona, 2017: 137). Esta forma de construir horizontalmente se advierte como una experiencia "compacta, densa, comprimida (...) es necesario extender, desenrollar, entender(...) ver, sentir, explicar(...)" (141).

El fotomural actual es denso, oscuro, atiborrado, violento. No se puede explicar con palabras. Es necesario verlo y sentirlo, quizás apasionarnos, para poder desenrollar y comprender ese tercer espacio, la obra realizada entre voces. ¿Podemos considerarla así?

Ya se ha subrayado la falta de diálogo ante posiciones apasionadas. Si la PHC debe arriesgarse a enfrentar las pasiones en el espacio público, así como si es posible identificar pasiones buenas de pasiones malas (Corona, 2020). No existe diálogo entre todas las voces que construyen a diario esta obra, pero ¿sería posible encontrar diálogo al interior de la obra, o bien, de la obra con los individuos que la presencian cotidianamente?

Son estos espacios y obras agonistas en los que convergen afectos comunes entre distintas luchas y en los que la imagen, como un todo, ejerce como herramienta para la PHC. Las prácticas artísticas reproducen o propician la creación de nuevas subjetividades y la imagen, propicia el diálogo que posibilita la Producción Horizontal de Conocimiento.

Fuentes

- Cornejo, I. y Rufer, M. (Eds.) (2020). *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología*. Calas/Clacso. Argentina.
- Corona, S. (1989): *Televisión y juego infantil, un encuentro cercano*. UAM, Xochimilco, México.
- Corona, S. (Coord.) (2007). *Entre voces. Fragmentos de educación entrecultural*. UdeG. México.
- Corona, S. (2011). *Postales de la diferencia*. CONACULTA, México
- Corona, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. CALAS, Bielefeld Press/UdeG. Alemania.
- Corona, S. (Coord.) (2022). *La horizontalidad en las instituciones de producción de conocimiento: ¿Perspectiva o paradoja?* Calas/Gedisa. México.
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa. España.
- De la Peza, M., López, L., Nogueira, B. (Cords.) (2024). *Inclusión y horizontalidad en la lectoescritura*. UAM-X- México.
- Martín- Barbero, J. y Corona, S. (2017). *Ver con los otros. Comunicación intercultural*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Mouffe, Ch. (2007). *Prácticas artísticas y democracia agonística*. MACBA. España.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Nueva visión. Argentina.

Vivir en la comunidad permite que exista horizontalidad

Entrevista con Carlos Maas Tun

Rodrigo Martínez Martínez, Ian Baruch Soto García
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, UNIDAD CUAJIMALPA

Las actividades del club de lectura de la Escuela Secundaria Estatal No. 16, "Jaime Torres Bodet", comenzaron con una sorpresa cuando la directora, Ligia Aurora Chi Garma, y las profesoras y profesores notaron un objeto inusual que un chico llevaba entre sus manos. Principiaban una nueva jornada de una actividad extracurricular en la cual, poco a poco, alumnas y alumnos de la escuela del municipio de Muna comenzarían a relatar historias al lado del escritor Mario Bellatin. Yareli, Jaime y Carlos estaban allí para coordinar a un estudiantado de entre 12 y 15 años, y de todos los grados escolares de la secundaria. Fue cuando notaron el armatoste de papel. Tenía la forma de un brazo.

El alumno lo había llevado hasta allí para entregarlo a un escritor cuya presencia ya no le resultaba ajena. El dispositivo era un signo de respeto y convertiría a Mario en una suerte de superhéroe que habría recuperado una extremidad.



Carlos Maas Tun recuerda esta anécdota no sólo como un momento de apertura y confianza de los chicos y chicas de la Secundaria Estatal No. 16 con el autor de Flores (2000). Al nombrar el regalo como "el brazo biónico", realizaron un ejercicio de expresión libre. Éste fue un ejemplo de lo que el proyecto "Escribe y lee tu mundo" denomina como pronunciamiento:

—Nosotros veíamos el pronunciamiento como que ellos y ellas expresan su realidad; como analizar, leer y escribir la realidad ya no como como un constructo literario, sino como el descubrimiento de que pueden describir esa realidad a través de la escritura. El pronunciamiento les facilita la escritura. El impacto que tuvo en ellos y ellas no solamente fue descubrir que pueden escribir, sino que pueden identificar la realidad y describirla desde su propio punto de vista sin que haya condicionamientos. Eliminaron las influencias externas y nació la libertad para expresarse. Parte de esa expresión fue el brazo de papel.

Egresado de la Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez" de Hecelchakán, Campeche, Carlos Maas recuerda que fue en ese centro formativo donde notó que debía ocuparse de abordar el liderazgo entre jóvenes como una forma de crear conciencia y, sobre todo, de acercarse a la comunidad. En entrevista con la Revista Mexicana de Comunicación en el marco de la presentación del libro *El disfrute de escribir: experiencia de escritura creativa en el municipio de Muna* (2024) en el Palacio de Minería, reconstruyó su acercamiento, en 2015, a dos colegas investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Cuajimalpa (UAM-C), que lo identificaron como líder comunitario. Entonces, juntos emprendieron trabajos sobre migración. Diez años después, su colaboración continuó en Muna, Yucatán, a través de un club de lectura y una nueva edición colectiva después de *El libro de todos. Alfabetización creativa con jóvenes de secundaria y preparatoria del sur de Yucatán* (2022).

—¿Cómo describirías la pedagogía que empleas en relación al liderazgo?

—Enfocamos el tema no hacia un liderazgo político, sino hacia un liderazgo comunitario en el cual los alumnos puedan tener habilidades para gestionar su propia educación, buscar oportunidades e irse a otros lugares donde puedan tener mayores opciones de formación. Promovemos la idea de que el liderazgo y la preparación les puede dar la movilidad social. Si no salen de la población, también sembramos la idea de que pueden hacer cambios desde el lugar donde estén. Ellos suelen decir que no se puede luchar contra el sistema. Entonces, les decimos que, si no puedes cambiar el sistema, tienes que entrar en él y desde allí empezar a hacer cambios. Sembramos la idea de hacer cambios para la comunidad o en su escuela; de hacer cambios para ellas y ellos mismos.

El profesor Maas explica que el interés por el liderazgo también se debe a que varias regiones del sur del país, sobre todo en Oaxaca y Yucatán, aún predomina la idea de migrar a Estados Unidos. Su propia familia fue un caso pues hubo un tiempo en que él fue el único que prevaleció en Santa Elena. Alguna vez tuvo una matrícula de 19 alumnos en el Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán (COBAY) pues varias familias completas habían salido de México.

—Carlos, la movilidad social quizás podría contraponerse con lo comunitario. ¿Sería posible, en esa formación, ofrecer liderazgo comunitario y motivación para la movilidad de una manera que podríamos llamar horizontal?

—Sí se puede. Veo la horizontalidad como el tratarnos como iguales. No sé cómo suene esto, pero se trata de dejar un poquito los roles de maestro y alumno, y vernos un poquito más como seres humanos: con defectos, con características, con todo lo que tenemos. Vemos

más como parte del mismo pueblo o de la misma comunidad. A pesar de que tenemos ciertos roles fuera de la escuela, vivir en la comunidad permite que exista horizontalidad al trabajar como compañeros en una causa y al trabajar como iguales en algún proyecto que ayude a todos. Claro, es una movilidad social colectiva que incluye al conjunto, no a la individualidad.

En esta visión de lo comunitario se inscribe el proyecto de incidencia social "Escribe y lee tu mundo. Cultura científica y escritura creativa para la inclusión social". Su antecedente fue un libro intitulado *El libro de todos* en el que Carlos Maas, junto con colegas docentes e investigadores, colaboró con estudiantes de Santa Elena. Hubo obstáculos: la gente del municipio no era tan abierta con los fuereños, o "huaches", porque temía ser juzgada; los chicos y chicas tenían dificultades para expresarse; finalmente, irrumpió la pandemia de Covid-19.

El taller de Santa Elena fue suspendido. Sin embargo, sentó las bases para continuar el proyecto a través de una idea que el profesor Carlos había estado desarrollando en Muna: un club de lectura inicialmente orientado a la "lectura de placer". Ligia Aurora, directora de la secundaria, sugirió que fundamentara la propuesta. Ante la convivencia del alumnado con el fenómeno de la drogadicción, optó por el enfoque de las "habilidades socioemocionales", así como el modelo de la "caja de herramientas" en literatura pues aporta estrategias para crear personajes y establecer su psicología. Fue cuando se acercaron los investigadores de la UAM-C y sostuvieron un diálogo con alumnas y alumnos para conocer sus perspectivas. El escritor Mario Bellatin también se integró. El reto fue aproximarse a una juventud cuya percepción era que "solamente podían escribir los que tienen conocimientos literarios; los que tienen conocimientos de cuestiones técnicas y toda esa cuestión".

—Pero con Mario resulta que fue diferente —apunta Carlos—. Mario los abordó de una forma en la se sentían con más confianza. Al principio, ellos pensaban que iba a ser algo instructivo: o sea, que les diría un poema se hace así y así, o un cuento se hace así y así. Pero cuando Mario empezó a desplegar actividades les rompió esa idea que tenían. Es más, ni siquiera dejábamos tareas y ellos también pensaban que las habría.

La dinámica de Bellatin condujo a anécdotas como la entrega del "brazo biónico" y actividades como el juego de preguntas random en el cual le cuestionaban acerca de sus gustos. El club "abrió un horizonte más amplio en el sentido de escribir" a sus participantes pues, a decir de Carlos, descubrieron la libertad de expresión ya que alumnas y alumnos "en cierta forma veían que tal vez estaban como oprimidos". Allí surgieron los fundamentos como el pronunciamiento y la co-labor, así como el rol de investigadores pares que realizaron tanto Carlos como Yareli Oliva y Jaime Rosales.

—¿Cómo se fue articulando este trabajo colaborativo entre investigadores, profesores y estudiantes?

—Cuando escuchamos a estos chicos y a los maestros que participaban en el club de lectura y todo eso, se fue generando esa confianza. Después de que ésta se dio, les preguntamos qué les gustaría hacer y cómo lo podíamos construir. Ahí fue cuando se dio esa horizontalidad. Al trabajarlos juntos. Luego vino una co-labor que, más que trabajar juntos, es construir juntos. El hecho de que Inés, Vicente y Mario se presentaran como iguales, con nosotros como maestros y con los alumnos, permitió que toda esta confianza se generara y que se diera sinergia. Los alumnos se sintieron también parte. Dijeron: "bueno, si nosotros podemos formar parte, pues todos también pueden formar parte".

—¿Cómo es que este tipo de dinámicas pueden contribuir para fomentar la inclusión social?

—Con el hecho de que estos proyectos lleguen a las comunidades. No sé exactamente cómo describir esta parte; pero creo que, en términos generales, con los otros proyectos que hemos tenido, los chicos de repente eran un poco reacios a compartir con gente de fuera. Al haber confianza, yo diría que sí forma parte de la integración social porque se fueron relacionando con los investigadores y se fueron relacionando con Mario y con sus maestros. Empezaron a conocer también otras opciones de formación en el futuro. Comenzaron a darse cuenta de que la integración social no solamente se daba fuera de la comunidad: se podía dar también dentro de la comunidad al relacionarse con sus papás y con sus vecinos, y al compartir lo que iban descubriendo y lo que hacían. Esa parte es un poco más difícil de describir, pero definitivamente siento que el hecho de trabajar como iguales sí da esa integración social.

Escuchar y generar confianza

Antes de participar en el club de lectura, el alumnado de la Secundaria Estatal No. 16 había consultado revistas del CINVESTAV y de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). El profesor Carlos evoca un recuerdo: Eidrich, quien participó en El disfrute de escribir al igual que más alumnas y alumnos del club, habría confesado a sus profesoras que encontraron un léxico técnico, incomprendible y aburrido. En cambio, el proyecto de escritura tenía una visión diferente pues los investigadores no se expresaban con conceptos complicados ni dictaban instrucciones. Este era el parámetro ideal para el taller: no recurrir al lenguaje especializado y, de ser necesario, emplearlo de una manera que la mayoría de la población pudiera comprender pues "tanto tecnicismo, tanta complejidad, es lo que hace que lo encuentren aburrido y que digan bueno, mejor la ciencia no; mejor la tecnología no; vamos a dedicarnos a otra cosa; vamos a buscar otra cosa que sea menos complicada".

—¿Cómo influyó esto en su concepción de qué es una cultura científica o de una cultura creativa?

—El hecho de crear fue lo primero que influyó bastante en ellos. Al principio, pensaban que no se podía; pensaban "no, tengo que estudiar". Había esa idea de que primero tenían que estudiar literatura y aprender ortografía y gramática, o aprender las estructuras de cada cosa y luego empezar a hacerlo. El hecho de que hayan podido crear sí les hizo sentir, creo, más libres y capaces de crear. Siento que eso sí se les abrió en esos términos.

Carlos considera que sería audaz afirmar que los alumnos y alumnas se acercaron al cien por ciento a la ciencia. En cambio, piensa que sí fue posible brindarles un panorama que no redujera la actividad científica a la física o la química de modo que pudieran reconocer a las humanidades. Esto fue relevante debido a que, salvo un amigo suyo dedicado a la biología marina, era muy difícil que los investigadores acompañaran a los profesores.

—¿Qué avances viste en los profesores y en los investigadores?

—Los maestros con los que trabajamos primero se sintieron reconocidos porque no tenemos esa capacidad de crear algo para la investigación. El hecho de que llegaran a nuestra escuela, de cierta forma, empoderó a algunos maestros. Dijeron: "ya vimos que la ciencia y tecnología no siempre tiene que ser tan difícil; ¿por qué no vamos a crear esto?" Tan era así que nuestra directora y nosotros queríamos organizar y documentar nuestro club de lectura para que pudiera replicarse en otras escuelas secundarias. Y este, por ejemplo, fue el resultado de que los investigadores nos visitaran.

—¿Cómo promovías la horizontalidad en el aula?

—El hecho de que los investigadores visiten la escuela y podamos trabajar en conjunto y escucharnos, opinar y construir un proyecto juntos sería la mejor manera de promover la horizontalidad. Cuando un investigador llega, como el maestro, a un lugar, primero tiene que contextualizar para poder entender todas las dinámicas y todo lo que pasa. Eso sólo se puede hacer con trabajo colaborativo; con el trabajo de escucha y de creación de confianza. Para mí, eso sería lo primordial para propiciar la horizontalidad: la escucha y la generación de confianza.

Estos fueron los dos ejes de las cinco sesiones del club de lectura. La escucha estaba presente desde la primera clase pues en ella los participantes se presentaban junto con su idea. En la segunda sesión, pensada para producir confianza, cada quien hablaba de lo que deseara de

manera libre: los gustos, la comida o sus actividades en general. El tercer encuentro consistía en integrar a los maestros e investigadores como iguales. La cuarta sesión estaba destinada a compartir, de manera voluntaria, los escritos con el grupo. Finalmente, el cierre estuvo a cargo de Mario Bellatin quien brindó observaciones, que no correcciones, sobre rutas posibles que tomaría con los textos. La experiencia permitió la edición de *El disfrute de escribir*, reseñado por la RMC en la presente edición, así como el diseño de un tangrama que aporta una propuesta base para quien quiera experimentar con ella.

—Carlos, ¿qué prácticas consideras que son importantes para llevar esta forma de producir conocimiento a lo largo del país?

—Algo que comentaba con Vicente y con Inés es que la mejor forma de llevar una herramienta como el tangrama a otras escuelas es no ponerla como una fórmula, pero sí establecerla como una propuesta. Que sea una propuesta aplicable, pero que se vaya ajustando al contexto de cada municipio o de cada escuela. O sea, que la misma propuesta permita que los maestros de cada escuela, región o estado puedan hacer ajustes para implementarla. Para que esto se realice, sí tiene que existir una propuesta porque, si no la hacemos así, nunca va a avanzar y se va a quedar como como un trabajo arrumbado.

—¿Qué reflexiones destacarías tú respecto al trabajo colaborativo?

—Lo más importante fue que pudimos reunirnos, hablar de qué es lo que queremos lograr, establecer algunas actividades para lograr el objetivo que estábamos buscando, trabajar en ello y tener la confianza. Sobre todo, el tema de la confianza. Siento que este si este proyecto salió fue por la confianza que había entre todos.

Para el profesor Carlos Maas, uno de los desafíos que ha enfrentado "Escribe y lee tu mundo" es la falta de difusión de resultados en Yucatán del otrora CONACYT. Considera que las redes sociodigitales poseen un potencial importante en esta labor debido a que las bibliotecas han caído en desuso. Incluso, no sólo falta difundir a través de las plataformas y otros canales, sino ir más allá de espacios de ciencia y tecnología, o de universidades y escuelas. Acercarse, por lo tanto, a medios comunes pues de esa forma estas iniciativas serían más aceptadas.

—¿Hay algún proyecto nuevo con el mismo equipo o de forma independiente?

—Después de *El disfrute de escribir*, lo que se logró sacar es una estrategia que se aplica, ahora, en nivel de telebachillerato. Ya salió también una pieza literaria y, francamente, no hay todavía un proyecto definido. Por el momento, seguimos trabajando con lo que logramos generar: la estrategia consiste más que nada en promover el tema de la lectura de comprensión que, a nivel nacional, nos falla mucho. Tan así es que concluimos en algún

momento que las matemáticas, por ejemplo, no son difíciles, pero los chicos no las entienden al leer los problemas, los algoritmos y lo que se plantea en los libros. Entonces, nos gustaría seguir trabajando en ello, pero aún es incierto.

Hay que hacer crítica amorosa a nuestras propias cegueras

Entrevista con Claudia Briones

Rodrigo Martínez Martínez

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, UNIDAD CUAJIMALPA



—Siempre está bueno identificar con quién nos tenemos que pelear —afirma Claudia Briones—. A pesar de muchos años de ejercicio disciplinar, hay situaciones de trabajo concretas en las que la propia interacción nos va devolviendo esa crítica, que llamo “crítica amorosa”, a nuestras propias cegueras, nuestras propias sorderas o nuestras propias limitaciones. Son cosas muy paradójicas y hay que pensarlas bien.

En entrevista con la *Revista Mexicana de Comunicación* en el marco de la plataforma *La horizontalidad en la investigación social interdisciplinaria desde el conocimiento generado por la Red CALAS*, la Investigadora Principal de CONICET puntualiza su concepción de la práctica antropológica.

—Hablo desde la experiencia de trabajo con pueblos originarios y con sus luchas en las últimas cuatro décadas. Son cuestiones que han resultado de sus luchas políticas. Por ejemplo, el consentimiento previo, libre e informado, para evitar el extractivismo, no sólo antropológico, digamos, sino de los gobiernos y de sus políticas. Es la idea de interculturalidad como otra manera de repensar sin violencia. Reflexivamente, esto ha sido repensado por ellos en función de contextos que siempre son de asimetría y de construcción de hegemonía. Así es como vamos creciendo juntos. Verlo me permite re-teorizar aspectos de la propia disciplina de modo que sostengo algunos y otros creo que realmente hay que repensarlos.

Durante su intervención en el diálogo convocado por CALAS, intitulada *Hacia un método horizontal en la investigación social*, la especialista en derechos y políticas de los pueblos originarios del Wallmapu (territorio Mapuche) señaló que la horizontalidad surgió como una vía para “trastocar mandatos” pues se trata de “pilotos metodológicos automáticos” con los que la investigación opera disciplinariamente. Su participación hizo énfasis en cuestionar tales preceptos para procurar la “mayor justicia epistémica posible.” Ante ello, la investigación horizontal podría marcar la dirección para aprender y reaprender, y reducir las asimetrías.

—Claudia, durante sus intervenciones en la plataforma de CALAS, abordó distintos mandatos. ¿Por qué este término fue la palabra clave de su reflexión?

—Son los aprendizajes que vamos haciendo en el camino. Soy antropóloga y, si nos pensamos respecto de otras ciencias sociales, los antropólogos nos formamos con una culpa congénita: los vínculos, complejos, pero vínculos al fin, con nuestro objeto de estudio porque es heredero del mandato disciplinario de las prácticas coloniales. Estudiar la diferencia era, en realidad, como un mandato antropológico de la alteridad; un ejercicio vinculado a la situación colonial, aunque se fuera crítico. A su vez, venía con otro mandato fundacional de la antropología clásica: la neutralidad. Demostrar que somos una ciencia social y que somos serios por la objetividad y la neutralidad. Eso generaba una serie de mandatos metodológicos. Yo me crié con algunos de ellos: el control del ego o de quién pregunta y quién responde; el no hacer preguntas que fueren determinado tipo de respuestas. Siempre fuimos muy críticos de cómo manejar esa relación. Considero que la horizontalidad fue, especialmente en Latinoamérica, una práctica en la que se pensaba sobre esta situación de interacción. Fue una discusión epistemológica y ético-política compleja. Cuando empezamos a hablarlo, y ahora se está hablando más, tuvimos antropología comprometida, antropología militante, antropología con investigación en colaboración o en co-labor o co-razonamiento con nuestros interlocutores. Esto viene ensayándose desde hace dos o tres décadas y genera otras formas de producir conocimientos.

Para Claudia Briones, el cuestionamiento de los mandatos está tanto en señalar el “afán clasificatorio” de disciplinas como la lingüística o la “insuficiencia de la interculturalidad” como en rehacer prácticas de trabajo al pensar las maneras de usar una grabadora, negarse a hablar de informantes o sopesar críticamente la opción de pagar o no por éstos. Esto coincide como lo que sugiere en el [*libro Conflictividades interculturales. Demandas indígenas como crisis fructíferas*](#): hay que “sentarse a conversar no sólo ‘controlando las propias ambiciones ontologizadoras’, sino identificando a través de disensos variados cuáles antagonizan y requieren conversar elevando la voz, y cuáles pueden ser anidados desde modulaciones sensibles y no sólo retóricas” (2019: 127). Por ello, ha advertido un riesgo que se desprende de la crítica de los mandatos:

—Lo que quise compartir con mis colegas de la plataforma es que ahora estamos generando otro tipo de mandatos que también tenemos que revisar. Sobre todo, lo que estoy viendo como un efecto: nuestros jóvenes colegas ya están formados en todas nuestras críticas, pero las asumen casi como sus propios mandatos.

—Da la impresión de que distintas disciplinas designaron a la antropología como la encargada de horizontalizar. ¿Cómo fue que se dio esto? No sé si llamarlo “contramandato” o “mandato disciplinar”.

—Empecé contando una historia, y una manera de ver la disciplina, que en realidad tiene que ver con la división académica del trabajo del último cuarto del siglo XIX en un contexto ya no sólo de colonialismo e imperialismo, sino de un colonialismo explícito dentro de las ciencias sociales. Eso lo aborda muy bien Immanuel Wallerstein. Son las disciplinas que trabajaban sobre el nosotros, como sociología, economía, ciencia política, o aquellas que tenían que encargarse de “esos otros” de los cuales no se podía decir que eran “salvajes”. ¿Qué hacíamos con la India o con China, por ejemplo? De alguna manera, podría decirse, los estudios orientales quedaron ahí sin desarrollarse y sin modernizarse. La disciplina que sí tuvo que acatar ese “háganse cargo de estos salvajes, incomprensibles, primitivos” fue la antropología. Es lo que llamo el mandato fundacional. Es nuestra cuna. Pero, también es cierto, y me gusta mucho decirlo incluso, que esa antropología profesional de fin del siglo XIX y principios del XX tenía dos luchas que era muy importante pelear en ese contexto: lo que nosotros llamamos el paso de la idea de cultura, con C mayúscula de civilización, a la idea de las culturas todas valiosas. Linda pelea. Si yo hubiese vivido en ese siglo hubiera peleado eso. La otra idea es la de la no superposición entre lengua, raza y cultura. Fue un camino, y una crítica digamos, de la racialización. Entonces, tengo esa relación amorosamente ambivalente, o afectivamente ambivalente, con mis orígenes disciplinarios porque reconozco en qué situación estaban esas antropologías. Se gestan en los mandatos; pero, también, las luchas que sostengo el día de hoy vinieron de esos mandatos.

Para la autora de *La alteridad del "Cuarto Mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia* (1998), procesos como la descolonización en África y los flujos migratorios inversos derivados ejemplifican el periodo de “crisis productiva de la antropología”, manifiesta en la pérdida de su objeto de estudio, pues fueron señales de desestabilización. Entonces, irrumpieron otros contextos en los cuales hubo cambios importantes. La antropología se encontró con sociedades más complejas y con nuevas certezas teóricas pues dejó de concebir “la alteridad como una categoría descriptiva de lo real para pensarla como una relación”. También advirtió que “la diferencia y la desigualdad no tenían por qué ser la misma cosa” y que era fundamental reconocer la separación entre cultura e identidad. Un campo particular que resulta revelador, es el de los derechos indígenas porque muestra “las interacciones más eficientes contra nuestros mandatos”:

—Tenemos colegas que han hecho la antropología libre o el ejercicio de exotizar lo familiar y familiarizar lo exótico —señala Claudia Briones entre risas—. Yo, por suerte, trabajo con el pueblo mapuche: ¡te sopapea tanto!

—¿Cómo es que la interacción y el sopapeo implican a la horizontalidad?

—Uno sostiene diálogos con sus colegas. Participé en CALAS muy muy al principio en

Guadalajara y tuvimos unas primeras conversaciones sobre la horizontalidad que, de hecho, por ahí tampoco la llamaba así. Salió el [libro de Inés Cornejo y Mario Rufer](#), y me quedó esa contribución. Yo decía: “hay muchas formas”. Es difícil estandarizar métodos porque los temas nos piden muy diferentes cosas. Simplemente, me baso en mis experiencias de trabajo. Hay muchas formas de colaborar por entender. Ahora, me preocupa un poco esto que ya venía viendo: que todo mundo comenta “todos hacemos investigaciones en colaboración”. Venía pensando en cómo complejizarlo para que identifiquemos lo que queremos decir. Me interesaba entender cómo fue mi aprendizaje y dar ese pasito más allá. Y a mí me interesa más esta idea de producción de conocimienTOS porque no renuncio, digamos, a mis diferentes compromisos cívicos y antropológicos. De ahí me viene la idea de autonomía relativa de las agendas; de colaborar con los derechos indígenas de la forma en la que se espere de mí. Esto tampoco agota mis compromisos porque tengo responsabilidad con la educación pública. Siempre trabajé en universidades nacionales. Tengo compromiso con una mejor antropología que no interesa a mis interlocutores. Pero nosotros seguimos y está bien. Me gustaría pluralizar la idea de producción horizontal de conocimienTOS, los cuales a veces pueden ser el tercer texto, del que habla Sarah Corona, o a veces, en realidad nosotros estamos al servicio de cómo emplear mejor ciertas cosas.

Claudia Briones ha sido responsable de la unidad ejecutora *Demandas y Políticas interculturales en la Patagonia norte: Expresión y reconocimiento de subjetivaciones cívicas socioculturalmente diversas* del CONICET. Como fellow de CALAS, ha trabajado el proyecto *Demandas de interculturalidad como crisis fructíferas*. Su objetivo ha sido comparar desacuerdos ante las llamadas “crisis ambientales” y “crisis identitarias” que han propiciado enfrentamientos sociales. Su punto de partida fue cuestionarse si las crisis, las necesidades y los intereses no son más bien “socialmente construidas” de manera que, independientemente de que podrían modificarse o negociarse, son el sostén de las desigualdades. Su investigación para el centro buscó “explorar formas alternativas de pensar la convivencia o intercultural y tratar esas crisis”.

Al reflexionar sobre el fin servicial de la investigación, la docente de la Universidad Nacional de Río Negro recuerda el caso de una organización Mapuche que deseaba desarrollar una página web. Su rol, recuerda, fue como “facilitadora” pues ellos deseaban que el sitio fuera representativo y que empleara su forma de expresión. Briones se preguntó cómo podría producirse en conjunto. Ahora, evoca una de las discusiones antropológicas actuales: la crítica de la interculturalidad y de un vocabulario que abarca también lo inter-existencial o lo inter-epistémico como vías para instalarse.

—¿Qué es horizontalizar? —se pregunta—. Todo eso se horizontaliza a la par. Por ejemplo, lo intersubjetivo es un tema de interacción y de cómo cada uno se va dando el permiso de transformarse, en su forma, conectando lo que tiene desconectado. Si escucho lo que están

diciendo me produce mucho sentido, pero a nivel inter-existencial no tenemos que ir necesariamente juntos. Es como me decían algunos mayores: "cuando nosotros hablamos, ellos aparecen". Lo único que tengo que saber es que, desde otra filosofía de lenguaje, para los Mapuches ellos aparecen. Esta no es una horizontalidad en la que compartimos todo, pero sí tengo que saber.

—Claudia, en la plataforma han mencionado varios términos: el tercer texto, de Sarah Corona; Olaf Kaltmeier habla de distinguir entre método y metodología; y ya has mencionado la interculturalidad, la intersubjetividad y la interexistencialidad. Si hubiera que definir una o dos palabras clave para tratar de caracterizar la horizontalidad, ¿cuáles elegirías?

—Ese sería un juego que no quiero jugar. Son todos esfuerzos maravillosos, pero yo siempre lo digo y, bueno, Sarah lo dijo también: lo pienso con los mejores. En algo tienen que capitalizarse ciertas experiencias. Entonces, que elijan sus luchas. Es lo que hablamos. Yo les cuento cuáles hice y hasta dónde llegaron. No hay recetas; para mí, hay reflejos en la formación de los colegas. Por eso te decía que también tuve compromisos: formar mejores colegas de lo que siento que nos formamos nosotros. Entonces, digo que no hay recetas; reflejos sí. Y en esos reflejos está el juego que no quiero jugar en el sentido de no que me hagan clasificar. El reflejo está en escuchar y moverte, y, después, fijarte en que encontrás.

—¿Qué papel juega la escucha? Creo que le parece muy importante.

—Bueno, eso sí; pero no entra en la antropología. Es algo que viene de larga data. El asunto es: ¿qué es lo que tenemos que escuchar? Me parece que allí veo una coproducción de conocimiento. Para la antropología, por lo menos, puede ser relevante ver que hay muchas maneras de crear asimetrías. La escucha es una forma de luchar contra algunas de las asimetrías que siguen existiendo y de luchar contra lo que llamo "los privilegios que hay que desaprender" y con los que seguís batallando. Podemos tratar de compartir experiencias, pero es muy difícil generalizar. Eso me preocupa porque toda totalización puede ser un totalitarismo. Ese es uno de los reflejos. Estoy orgullosa de practicar una ciencia que llamo empírica porque aprendo de lo real. Por supuesto que tenemos teoría; pero no basta si no reteorizamos a partir de aquello que encontramos. La escucha, para mí, tiene que ver con comprometernos con la coproducción de conocimientos. A veces será producir un tercer texto; a veces, repensar nuestras propias nociones.

—Considero que el ensayo "[Construcciones de aboriginalidad en Argentina](#)" da pautas muy claras. Allí apuntó que cada uno de los pueblos originarios tiene su propio proceso y sus propias condiciones. Hay un contraste en la co-construcción de nación y la aboriginalidad. ¿Este ejemplo podría verse como una renuncia a la generalización en favor de los que

podríamos llamar problemas de campo?

—Por supuesto. Uy, ese texto es re viejo. Fui criada desde una antropología súper clásica con estudios sobre simbologías, rituales y, bueno, lo interétnico. Esas construcciones y deconstrucciones de aboriginalidad tienen más de treinta años. Fueron mi manera de salir de lo que veía como limitaciones de los estudios étnicos. Había una necesidad de historizar y de contextualizar que, para mí, son el secreto de la etnografía. ¿Qué hace una buena etnografía? Historiza y contextualiza. Necesitábamos otros conceptos y otras cuestiones. Pasamos a la idea de formaciones nacionales de alteridad o, en Argentina, a las formaciones provinciales de la alteridad, y trabajamos en equipo. Trabajé con el pueblo Mapuche en Argentina, que es muy diferente del pueblo Mapuche en Chile. Son semejantes en muchas cosas, pero hay diferencias porque en Argentina tenemos pueblo Mapuche en Neuquén, pueblo Mapuche en Río Negro y pueblo Mapuche en Chubut y tienen formas organizativas diferentes; de reclamo diferente. Si seguís esos procesos de disputa, ves que ellos también tienen sus aprendizajes de qué da resultado y qué no, e instalan otras formas de mandar. Lo que ha sucedido en los contextos donde trabajo es que se instalan formas de disputar para los cuáles no hay capacidad de escucha hegemónica.

La ausencia de hegemonía ante estos conflictos, apunta Briones, alude a lo que William Roseberry definió como un “lenguaje habilitado de demanda”. Un reclamo de tierras, por ejemplo, se desarrolla ante marcos regulatorios de derechos. Es un sistema en el que “todos sabemos cuál es el juego que podemos jugar para disputar, pero empiezan a aparecer formas de disputar que rompen ese juego”. Ese caso queda ilustrado en un artículo, en coautoría con Patricio Lepe-Carrión, intitulado “[Wallmapu o las nuevas formas de la «peligrosidad mapuche»](#)”, pues da cuenta de la forma en que los procesos de lucha por la tierra han causado el estigma de buenos y malos Mapuches. Al referir esa investigación, Briones puntualiza que “no hay lenguaje jurídico de derechos que pueda escuchar” esas percepciones pues resulta que se convierten en contextos criminalizados y judicializados. Y profundiza:

—Empecé a hablar de los “triálogos” y de las fricciones dentro del discurso social, el discurso jurídico y el discurso antropológico. ¿Cuál es nuestro rol ahí? Nuestro discurso no es ni el social ni el jurídico. Nuestro rol son las fricciones en diferentes campos sin que te actualicen un conflicto. Hablo de bordes y de fricciones, que sí son ontológicas, epistemológicas e ideológicas, porque en estas situaciones hay diferentes visiones sobre una misma realidad. Estamos disputando eso todos juntos con acuerdos o desacuerdos. Que si Milei esto, que si Milei lo otro, por ejemplo. Estamos hablando de la misma realidad, pero a veces estamos desde órdenes de lo real muy diferentes. No hay equivalencia de realidades y, si sostengamos que nosotros tenemos el conocimiento y otros las creencias, hay violencia epistémica.

—Claudia, en su trabajo parece haber una constante: la historización. Sobre todo, una crítica de las maneras de historizar. Ya nos dijo que una buena etnografía historiza y contextualiza. ¿Por qué sería importante incorporar este método de historización a la horizontalidad?

—Historizar me reorienta el trabajo. Vimos que las construcciones originarias no están colgadas de la palmera. Están las formaciones nacionales y las provinciales. Ahí, historizar y contextualizar son fundamentales. También, ver al servicio de quién puede estar la capacidad de explicación antropológica. Por ejemplo, siento que debo pensar más sobre cómo el discurso jurídico produce, por sus cegueras, limitaciones para pensar de los conflictos otra manera. Esto no se alcanza sin historizar y contextualizar. Aquí entran los bordes y las fricciones porque me di cuenta, en un estudio con Ana Ramos, que, cuando historizas diferentes conflictos, encuentras diferentes régimenes de historicidad de los otros. Es decir, está el régimen propio, lineal, pero también hay otros. Hay que entender esto para poder hacer crítica de la historicidad que manejamos. No es sólo historización, sino también de repensar desde otros lugares. Fue lo que intentó la antropología clásica; aunque desde una jerarquización entre conocimientos y creencias. Ahí está la horizontalización. Está cuando decimos “esto no es sólo una cuestión de cultura como creencia”. La horizontalidad está en niveles epistemológicos, éticos y políticos.

En los diálogos de la plataforma, Claudia Briones hizo énfasis en la idea de reclamar el “derecho a producir otras antropologías que no interesan” como una vía para reconocer lo que llama “la autonomía relativa de las agendas” de investigación. En la entrevista realizada en FLACSO Ecuador, refiere su aproximación al campo de los derechos indígenas para comprender por qué presentan muy tensas convivencias. No obstante, para ella, las urgencias se dirigen a otro lado aun si se defiende la autonomía. Notó este condicionamiento cuando hizo trabajo de campo en el sur: estaba, pensó, al servicio de Buenos Aires porque siempre regresaba a la capital. Por ello, en el marco de la horizontalidad hay debates sobre este tema incluso cuando se habla de antropologías militantes o comprometidas. La clave, enfatiza, es que la posibilidad de “revertir las asimetrías no está a la vuelta nada más por lo que hay que identificar los distintos compromisos”.

—Sí enuncio algo que parece que lo está diciendo Claudia Briones, pero que en realidad es un conocimiento co-producido en diálogo con muchas otras instancias, ¿te plurizaría la idea de antropología? No es sólo la antropología. Trataría también de hablar de las prácticas antropológicas. Ese es uno de los caminos posibles que a mí me interesa practicar: pluralizar las prácticas. Al crear relaciones horizontales, muchas ocasiones me dijeron: “no, Cluadia, decime vos para qué estudiaste. Nosotros, en antropología, discutimos tanto a la autoridad etnográfica. Hacete cargo”. Ahora sé que, cuando me llaman como testigo experta, tengo que hacer jugar a la autoridad etnográfica y encontrar las maneras más efectivas posibles de

comunicarla. Debo escenificar esa autoridad y, para eso, tengo el privilegio de desaprender para saber usarla mejor. Es lo que se está esperando de mí. Ahí la horizontalidad es “hacete cargo” o “para qué estudiaste”.

—¿Cómo influye aquí lo que usted llama la “agenda de interlocutores”?

—En que se multiplican. Sigue siendo afectiva y políticamente el pueblo Mapuche. A su vez, empiezan a aparecer otros interlocutores como los operadores judiciales que también son colaboradores y que tienen otras lógicas. ¿Cómo aprendemos a dialogar con ellos? Hay que horizontalizar; escuchar por dónde lo están viendo y después, amorosamente, y que creo que esa es mi manera de pelear el género en la academia, dar la posibilidad de amorosamente expresar el desacuerdo, los disensos y cómo convivimos con ellos. A veces, no estamos tan en desacuerdo.

—El léxico de la horizontalidad puede ser complejo a veces. ¿Usted ha imaginado cómo podríamos divulgarlo?

—El asunto, fíjate, es que apenas estamos entendiendo cómo practicarlo. Divulgarlo me preocupa enormemente porque, insisto, no estamos formados. ¿Cómo estar persuadidos que entendemos cómo funciona el mundo cuando no logramos convencer a nadie de que tenemos razón? Algo está funcionando. Puede haber malas lecturas, pero también hay incapacidad de comunicar algunas cosas.

Como aprendizaje práctico de la complejidad de comunicar este tipo de conocimiento, Claudia Briones, quien ha investigado los derechos de los pueblos Mapuche-Tewelche y las políticas que los implican en Argentina, menciona el “juego de lenguaje” de los juicios en los que ha participado porque ha enfrentado situaciones en las cuales la fiscalía rechaza testimonios porque su abstracción y complejidad les resta validez jurídica. Ha recibido negativas a aceptarlos bajo el prejuicio de que el conocimiento científico es “superior” y, sobre todo, porque no ofrece pruebas o evidencias.

—¿Cómo tengo que hablar? —se pregunta Briones al respecto—. ¿Cuál es el vocabulario que tengo que saber usar? ¿Cómo reconvertir mis certezas analíticas en un vocabulario jurídico que hable en términos de indicadores, evidencias o pruebas? Reoriento la forma de explicar lo que sé tratando de saber qué entienden ellos cuando hablan de evidencias. ¿Qué es para la antropología evidencia o prueba? ¿Cómo construimos? ¿Entendés cómo es ese juego más pragmático? Cuando hablas de divulgar es cuando considero que hay, y me voy a expresar así cuando siento que no es un concepto que me guste tanto, “juego de lenguaje”. Hay tantos juegos de lenguaje posibles que tratar de impactar en una idea de sentido común es

problemático. Porque no existe el sentido común genérico.

—¿Ha pensado en alguna metáfora para expresar la horizontalidad o el problema metodológico que enfrenta su disciplina?

—He pensado algo que va en otro orden de lo real, pero me parece que ahí está el meollo: la convivencia. Es decir, ¿cómo tramitar los desacuerdos en mejores convivencias? No quiero neutralizar los desacuerdos porque sé que no hay que hacerlo. Por ejemplo, hay que aprender a vivir con eso esto de las fricciones ontológicas. Para mí, la convivencia es un espacio que me permite hacer un juego con la horizontalización que consiste en abrir espacios para las presiones y los desacuerdos sin que genere violencias.

El cine sí ha abierto otro público y otras narrativas a CALAS

Entrevista con Olaf Kaltmeier

Rodrigo Martínez Martínez

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, UNIDAD CUAJIMALPA

Los laboratorios de conocimiento representan uno de los formatos de mayor importancia del Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales (CALAS). Para Olaf Kaltmeier, esto se debe a que “su idea es lo experimental, lo creativo, la búsqueda; o sea, no es fijo, sino que busca realmente crear un espacio libre al que muchas personas investigadoras puedan venir para experimentar de manera colaborativa”.



El centro, con este tipo de enfoque, ofrece una plataforma que invita a personas investigadoras a las sedes de Guadalajara, Quito, Buenos Aires y San José a realizar proyectos en diálogo con colegas integrantes en las universidades huéspedes. Olaf Kaltmeier fue director de CALAS de 2017 a 2025. Es académico de la Universidad de Bielefeld y se especializa en historia iberoamericana. Además de gestionar laboratorios de conocimiento, ha coordinado libros, *handbooks*, pódfcast y convocatorias que procuran expandir la producción de conocimiento a otros campos que, como el cine, fomenten la co-labor.

—¿Qué moviliza a CALAS a articular su trabajo desde cuatro laboratorios?

—CALAS está organizado como un centro de estudios avanzados. Me enorgullece bastante decirlo: es el primer centro de estudios avanzados hispanohablante reconocido dentro de una red internacional basada en universidades públicas. Esto significa que es algo nuevo en el contexto latinoamericano. La novedad es que no trabajamos con un equipo fijo de investigadores, como en un *research institute* por ejemplo, sino que operamos a través de convocatorias. Tenemos años trabajando, especialmente con un equipo más amplio, junto a Sarah Corona Berkin en la *Producción Horizontal del Conocimiento*. Nos dimos cuenta de que no queremos enfocarnos solamente en convocatorias a colegas investigadores individuales. Estamos convencidos de que la producción de conocimiento no se debe a un genio individual que, desde su introspección, desarrolla grandes ideas, sino que el desarrollo del conocimiento es dialógico, en intercambio con otros, mutualista y, en este sentido, buscamos inventar formatos de producción colaborativa.

Entre esos formatos se encuentran los Laboratorios de conocimiento. En la fase 2019-2025,

CALAS tuvo cuatro proyectos: *Visiones de paz: transiciones entre la violencia y la paz en América Latina*, *Perspectivas sobre riqueza y poder*, *El Antropoceno como crisis múltiple: perspectivas latinoamericanas* e *Identidades estratégicas y crisis en América Latina: procesos y Tensiones*. El enfoque del conjunto fue “Afrontar la crisis desde América Latina”.

Los laboratorios implican un año y medio de “arduo trabajo” bajo ciertos criterios: número mínimo de personas investigadoras e invitadas, emisión de convocatorias públicas, selección de proyectos mediante un consejo académico; realización de un área creativa vinculada con la actividad cotidiana dentro de las universidades. Al respecto, Kaltmeier considera que “la producción de conocimiento en las universidades es muy importante; es decir, tiene un alto capital simbólico; pero, no es la única forma. Así que, para crear un puente de diálogo con otras formas de producción de conocimiento, pensamos también en el área, lo cual es importante por su lenguaje, especialmente el cine”.

La etapa más reciente de los Laboratorios estará dividida en tres proyectos de 2025 a 2026, así como tres más de 2026 a 2027. El primer bloque lo conforman *En Horizontalidad: Conocimiento y educación para superar las desigualdades y polarizaciones, Una región en movimiento: Movilidades humanas aceleradas y circulaciones múltiples en América Latina y el Caribe y Aceleraciones y transformaciones del mundo laboral en América Latina y el Caribe en perspectiva global*. El segundo desarrollará los siguientes ejes: *Polarización y radicalización política, Potencialidades de las acciones artísticas y El cuidado de la Tierra como fuerza transformadora y de emergencia*.

Una parte integral de las áreas creativas de cada laboratorio consistía en realizar un documental. Era muy relevante que estas producciones no se crearan “desde los resultados académicos” pues no sólo resultaba muy convencional y aburrido, sino que también “significaba tener cierta supremacía del conocimiento académico, intelectual y de la representación clásica o artística. Lo que queríamos hacer era entrar en un diálogo de producción de conocimiento con los directores de las películas”.

El caso de *Antrophos*, de Miguel Ángel Sánchez, es ilustrativo. El director ganó un concurso y se integró a una dinámica de diálogo con personas investigadoras, editoras, cineastas e integrantes de CALAS. Formaron un comité en el cual no sólo elaboraron un discurso académico para conferencias y charlas en universidades. También hicieron labor de campo en el río Santiago: “junto de los ríos más contaminados de América Latina y, probablemente, el más contaminado de México!”. Identificaron un movimiento ecologista de lucha para la preservación del río y ello catalizó el intercambio de ideas.

El proyecto de Sánchez, desde un inicio, les había convencido por “el desarrollo de su lenguaje visual”: desplegaba líneas rectas, ángulos rectangulares, planicies, así como vistas

áreas de campos segregados sin dejar de lado la verticalidad. Motivos que, para Olaf Kaltmeier, evocan “las formas del antropoceno”. O bien, “la transformación del paisaje gracias al humano. Eso nos inspiró mucho en nuestros propios trabajos. Esa forma visual, creo, fue una contribución muy importante”.

Como indica la ficha del filme en el portal institucional de CALAS, la intención era causar ideas y asociaciones entre las audiencias desde la “impresión audiovisual” y no mediante una “voz explicativa”. *Antrophos* ejemplifica la búsqueda creativa de los Laboratorios. Trató de “descontextualizar un poco el documental y concentrarlo mucho más en las formas” para revelar “el metabolismo ecológico del antropoceno” en viñetas que mostraran la producción, distribución y consumo de insumos en relación con el campo, la ciudad, los mercados, el tren México-Toluca y paisajes como el río Lerma. Todo ello articulado en subtemas del antropoceno como la biodiversidad.

—Si la idea principal de los Laboratorios es que tengan un empuje experimental y de búsqueda, ¿cómo surgen los proyectos creativos y qué implicación tienen las personas coordinadoras?

—CALAS crea el espacio. Creo que es importante hacer espacios para el pensamiento crítico. Tenemos la confianza de que los investigadores y productores de conocimiento presenten un concepto, incluyendo lenguajes como el cine, y que, con base en ello, sometamos a un filtro aquello que debe ser aprobado por los grupos de CALAS y por el consejo académico para mejorar el concepto. Es un proceso de producción de conocimiento desde abajo, desde el grupo y su iniciativa. Queremos también experimentar en las formas. En el caso del laboratorio sobre antropoceno, buscábamos un documental sobre el dominio del ser humano en la destrucción del planeta y, por ello mismo, no queríamos dar mucha más voz a los individuos. Es un documental en el cual no hay voces humanas; sólo el sonido de ambientación. Mientras que, en otros laboratorios, como el de Paz y Violencia, en un documental sobre víctimas de desaparición la voz es indispensable.

—Esto recuerda una idea de Werner Mackenbach, colega de CALAS en Costa Rica, que podría describir esta parte del proyecto: afirma que le interesa reflexionar cómo la literatura, las artes y otras expresiones pueden ser generadoras de *saberes otros*. ¿Cómo se podría vincular el documental con esta idea?

—El diálogo que hemos tenido con Miguel Ángel era justo eso: ver las diferentes formas. Por supuesto, esto tiene que ver con ciertas formas de conocimiento porque el lenguaje cinematográfico también es muy fácil. Entra por el ojo y es procesado. Sin embargo, al otro lado también hay lenguajes en lo documental que no se traducen directamente a un discurso que, como investigadores, ya conocemos. Esto también se expresa en otras formas. Por

ejemplo, en el trabajo de arte que hemos tenido en los laboratorios del antropoceno donde colaboramos con jóvenes artistas que diseñaron obras. Efren Sandoval, de Guadalajara, es uno de ellos. Él elaboró imágenes para los *handbooks* con base en tinta y acuarela en una mezcla en la que retomó estilos del manga mezclándolos con imágenes latinoamericanas. Llegó a un lenguaje visual más cosmopolita sin *exotizar* lo latinoamericano. Nos gustó mucho. Lo particular ahí es que fusionó las acuarelas en logotipos y se pueden reconocer bien los animales en cuanto a biodiversidad se refiere o las maquinarias, si se habla de mano de obra. Al hacer *zoom* en las imágenes, encuentras más elementos que cuentan muchas historias de sus interrelaciones. Pero la historia no acaba ahí: al ingresar en cada nivel encuentras otras dimensiones que están escondidas a primera vista. El arte, en este sentido, tampoco es ilustrativo. Al menos no era ilustrativo para nosotros, sino que era otra forma de recordarnos lo que tenemos que realizar en nuestros abordajes académicos sobre el tema: los diferentes niveles, los *zooms*, el trabajo entre escalas e interregional, y vincular lo local con lo planetario. Tal vez puedo añadir otro aspecto: como somos un centro académico en ciencias sociales y humanidades, queríamos señalar que somos abiertos a producciones culturales, así que trabajamos mucho con convocatorias enfocadas en momentos sociales y pequeños cineastas.

Olaf Kaltmeier recuerda que el *Laboratorio Visiones de Paz: transiciones entre violencia y paz en América Latina* fue exitoso debido a un concurso de cortos sobre su tema. La participación fue muy amplia y, hasta la fecha, los cortometrajes resultantes están entre los más vistos del canal oficial de CALAS en YouTube. Esta propuesta se focalizó en las personas creadoras en rangos de edad de 15 a 21, y de 21 a 29 años. En cambio, la convocatoria del antropoceno se concentró más en los “momentos sociales” antes que en la producción. Los filmes fueron proyectados en el Centro Cultural de Guadalajara y en el Festival Internacional de Cine de Guadalajara en un espacio específico del Museo de Ciencias Ambientales lo cual significó “un parteaguas para estos grupos de base ecológica”:

—Sabemos que con la proliferación de los celulares y de otros artefactos digitales es mucho más fácil hacer autoproducciones con un nivel muy básico audiovisual —apunta Olaf—. Fue ahí que invitamos justamente a estos grupos no profesionales a esa reflexión para trabajar con estos medios y no sólo compartir estos trabajos con nosotros, sino mostrarlos en el gran cine.

Además de *Antrophos*, otro destacado proyecto cinematográfico de CALAS fue el mediometraje documental [Tras la vida](#) (2023), de Anais Taracena. Su eje es la ruta de una década que Ana Enamorado emprendió de Honduras a México para buscar a su hijo. En el capítulo “La mamá de Óscar” de [Biopolítica, violencias de género y resistencias en América Latina](#) (2025), Ileana Rodríguez escribió que la producción “cuenta el cuento de los desaparecidos a partir de la organización de la comunidad de madres de hijos

'desaparecidos' que redistribuye lo sensible en los afectos, y se funda sobre el recuerdo de una pérdida indisociable de la muerte, materia prima para la fundación de la diferencia y el excedente, eso en cuyo nombre se llevan a cabo cesuras en el seno de la sociedad, se reparte, encierra o desaparece gente cuya vida y presencia son consideradas síntomas de la lógica del cerco, grupos poblacionales clasificados como especies, series, casos, peligros inherentes a su circulación".

—Has referido principalmente al laboratorio de Antropoceno porque es el que más te involucra, pero pensemos en el documental *Tras la vida* y lo que acabas de explicar de los movimientos ecológicos. En estos proyectos, pareciera que hay una política de trasfondo que puede ser vinculable con los principios de diálogo, escucha, horizontalidad e, inclusive, co-creación. ¿Podrías explicarnos si CALAS dispone de una política para la producción de estos proyectos creativos?

—La planificación de un centro de estudios avanzados es pensada muchas veces bajo la llamada "excelencia de los investigadores" por niveles de citación académica, *journals peer-reviewed* y otras formas de reconocimiento del campo. Nosotros no queríamos reproducir este modelo. Queríamos crear un espacio creativo. Obviamente, estábamos inspirados por las metodologías de producción horizontal de conocimiento. Si tengo que pensar desde esta perspectiva, diría que el inicio del primer taller hubiera sido más temprano con Sarah Corona. Mi colega y yo trabajamos desde diferentes líneas. En consecuencia, hemos tenido diferentes reflexiones. Últimamente he escrito sobre la necesidad de descolonizar a la universidad y, justo hablando del cine, no solamente del diálogo de diferentes formas de conocimiento, sino también de que nos dimos cuenta de que la horizontalidad en la producción de conocimiento no solamente tiene que ver con el proceso de investigación; está en el campo y, por supuesto, también tiene que ver con las formas de narración. En el documental de Anais se trataba de mostrar a la persona en el lugar, en situaciones de alta vulnerabilidad, y crear un escenario dialógico. Aunque la película es un diálogo entre directora y personaje, el público también se ve involucrado y puede dialogar directamente con Anaís.

Para CALAS, parte de la reflexión también implicaba incluir producciones cinematográficas como parte integral de los laboratorios ya que no sólo les interesa tener prestigio en su ámbito. El centro busca ser "una institución que seriamente quiere entrar en diálogo con movimientos sociales, con la sociedad civil y con otros actores, y ponerlos en contacto con los académicos".

Además, la producción horizontal de conocimiento no puede reducirse a libros, monografías o artículos revisados por pares: "si queremos democratizar el acceso a las informaciones y al conocimiento que producimos —apunta Olaf—, tenemos que buscar otros formatos que

también entran y son más accesibles para otras formas de público y, en definitiva, el cine sí nos ha abierto otro público y otras narrativas". Se trata de "pensar seriamente cuáles serían los modos y las técnicas de producir otras formas de conocimiento y así poder cambiar al propio conocimiento académico".

—Tenemos una serie de clasificaciones tradicionales, como la comunicación de la ciencia o la divulgación, para aquellos formatos que buscan democratizar el conocimiento, pero podría tratarse de una visión diferente. ¿Has encontrado una categoría para nombrarlos?

—Buena pregunta. La verdad, no tengo una categoría; pero me encuentro en la misma inquietud que tú. Nosotros estamos convencidos de eso e incluimos todos los otros formatos de difusión que tenemos, como los pódfcast. Aunque también hay que decir que hay una moda de la comunicación de la ciencia y creo que esto a veces es un poco corto de pensamiento. Se piensa que la ciencia produce el conocimiento; o bien, que es el núcleo y, después, está el problema de cómo comunicarla al público en términos generales. Creo que no funciona así. Como he dicho, no somos el único lugar de producción de conocimiento: existen sectores indígenas, afrodescendientes, campesinos, feministas, personas de barrios populares. No tengo una buena respuesta. Creo que no hay que pensarlo en términos de difusión, sino, más bien, como un puente de entrelazamiento entre diferentes campos de producción de conocimiento.

La difusión de CALAS también incluye formatos "clásicos" como libros, monografías o entrevistas. Por ello, Olaf Kaltmeier apunta que no deben idealizar los modelos alternativos a la comunicación de la ciencia. En la búsqueda de ese balance, considera que el proyecto entra en otra categoría como las metodologías horizontales participativas o el *action research*. Esto ha propiciado su trabajo se enfoque en "la reflexión en el campo mismo por el hecho de que trabajamos en las comunidades y con las comunidades mismas". A ello suma dos problemas que se originan en los requerimientos del medio:

—Tal vez, la otra tarea es qué pasa después. Cuando los investigadores escribimos libros, que probablemente sirven a las comunidades, tenemos que pensar sobre los formatos académicos. Aquí entran muchos problemas que no hemos reflexionado bien. Es lo que tú comentas: ¿cómo llamar y cómo desarrollar estos formatos para que sean más dialógicos? Ahí está el problema. Si estás en la fase de evaluación, la academia y la universidad te piden no sólo un segundo libro, sino también la publicación en un *peer-review journal*. Necesitas ambos para tu trayectoria, pero uno cuenta demasiado y el otro no te sirve. Ahí sí que tenemos un problema. El segundo problema, igual de grande, es el de la autoría. En el libro tú pones tu autoría. En este caso tú, Rodrigo Martínez; pero, al final, es una obra de muchas voces dentro en el campo. ¿Me explico? Y más aún en esos trabajos que comentamos de cine y que son más dialógicos como en el Proyecto de la Paz. por supuesto que es súper

importante la directora de *Tras la vida*; pero, sobre todo, la voz de la madre. Entonces, ¿cómo trabajar esta multitud de voces para asignar la autoría y también los derechos a la obra que al final producimos? Creo que eso debería ser un empuje mucho más fuerte hacia la universidad. Reconocer obras que no sean solamente escritas para un *peer-review journal*, las cuales también son importantes; pero hay que ampliar y reconocer la múltiple autoría.

—Al establecer que estos formatos sean como un puente, resuenan ideas como mediar e intermediar.

—Sí. En realidad, también tiene mucho que ver con la idea de intermediar o traducir entre diferentes formas. Es la idea de Benjamin de no traducir completamente, sino dejar algo del texto original porque siempre hay algo intraducible y, al final, eso enriquece el proceso. La comunicación de la ciencia, digamos, crea el imaginario de la pureza y de la simplificación. De que puedes simplificar las cosas para hacerlas entendibles. Lo que nosotros hacemos en estos formatos es más complejo porque hay cosas que, desde un lenguaje propio, no logran entenderse y tampoco desde otro campo. Son irreductibles. Quiero decir que esto los hace menos accesibles. Debes poder trabajar con la no transparencia, la complejidad o las contradicciones internas. Eso también es algo que nos gusta mantener en estos formatos porque ya tenemos tantos que simplifican demasiado. También creo que es un acto pedagógico porque el problema más grande que tenemos es que creemos que todo tiene que ser entendible y, de no ser así, lo dejamos de lado. Tenemos que tratar de vivir con la idea de que siempre queda algo que no entendemos, pero que tenemos que tolerar.

La producción de CALAS cuenta con algunos datos de su alcance. Los libros digitales, todos de acceso abierto, suman más de 150 mil descargas. Los trabajos audiovisuales más visualizados en el canal institucional de YouTube suman más de 10 mil visionados. Se trata de los cortometrajes *Divididos*, con más de 17 mil vistas, *El pueblo no se rinde*, *Rompe fronteras* y *Volver*. Los tres primeros recibieron menciones especiales del concurso “Quiero paz”; el cuarto título fue ganador. Olaf Kaltmeier subraya que los trabajos más buscados son los “más artísticos lo cual muestra el éxito de esas formas”, pero también señala que no han establecido un mecanismo para valorarlos cualitativamente:

—Si hablamos de una autorreflexión, no la hay desgraciadamente. Justo hoy me di cuenta de que uno de los primeros documentales que hicimos sobre desaparecidos en México, *Dato sensible* (2020), ganó un premio en un festival de cine. Eso es algo importante mencionar. Sabemos que si trabajamos a cierto nivel de profesionalidad en las producciones audiovisuales. Obviamente, no son únicamente películas del CALAS. Tú sabes cómo es el mundo de la producción cinematográfica: una parte acá, otra parte allá, y funciona; pero, en muchos casos, CALAS ha sido el despertador. Es decir, el primer núcleo de desarrollo en el cual los proyectos cinematográficos consiguieron más fondos de otras agencias públicas y después entraron en festivales. Justamente, el reciente laboratorio de identidades puso

mucho énfasis en las producciones audiovisuales y desarrollaron documentales completos que están en proceso. Sí, los números son importantes para nosotros como primer acercamiento porque queremos medir la cobertura y nos gusta saber de qué países son para ver la cobertura regional. Ahí sí tenemos ciertos datos y diría que la evaluación es altamente positiva.

Dato sensible, co-dirigido Anne Huffschmid y Alfonso Díaz Tovar, fue resultado de un *fellow* de CALAS y obtuvo del premio al mejor cortometraje documental mexicano en el XXIV Festival Internacional de Cine de Guanajuato (GIFF, 2021). Además del corto, los realizadores elaboraron un documento visual-etnográfico intitulado Paisajes en transición. Notas de campos en el México contemporáneo (2020). Este ejemplo remite a un programa que ha sistematizado la producción de cine como forma de conocimiento: el Laboratorio de Etnografía Sensorial (SEL), de la Universidad de Harvard. El SEL ha procurado integrar la indagación etnográfica con la sensorialidad audiovisual. Al reflexionar sobre su paralelismo con las convocatorias de CALAS, Olaf ensaya una reflexión:

—Existe un autoaprendizaje de la comunicación visual en muchas comunidades y eso se expresa en todos los trabajos que hicimos en CALAS. Esto multiplica las voces ya que las *voces otras* autorepresentadas son mucho más fuertes. Cada vez es más difícil hacer un documental desde la perspectiva de una voz; digamos, de la *voz off* omnipresente. Varias de nuestras películas trabajan con más voces; es decir, con la multi-perspectiva. Con Miguel Ángel, en *Antrophos*, el proyecto todavía va más allá del documental porque tenemos un largometraje y también una versión corta. Desde el inicio lo discutimos. Trabajamos en diferentes formatos, incluyendo una plataforma digital con material suplementario adicional. Es importante entender la producción cinematográfica ya no sólo como película, sino también como auto-etnografías. Deberíamos pensar más la producción cinematográfica con forma de una red en diferentes plataformas. El campo de la producción audiovisual ya no es unilateral, sino que cada persona que entre puede navegar por sus intereses.

CALAS, como las universidades públicas nivel global, no es ajeno a la actual situación de desfinanciación. En el próximo periodo deberá operar con menos presupuesto y ello condujo a la reestructuración de los laboratorios. Su duración será de sólo 6 meses y deberán prescindir de la obligatoriedad de producir un documental ya que este tipo de proyectos dependen mucho del financiamiento.

—¿Consideras que los documentales apoyados por CALAS son una forma de participación social o intervención social desde el cine?

—Creo que sí. Es importante, especialmente para nosotros, porque venimos del campo académico y de otros públicos. En algunos casos activamos conscientemente las

producciones audiovisuales en torno a los movimientos sociales. Por ejemplo, el concurso de cortometrajes sobre proyectos exitosos del “buen vivir”, por decirlo así, en condiciones del antropoceno fue muy pensado desde las experiencias de los movimientos sociales. Diría que es más cercano a la incidencia porque básicamente es trabajar con los grupos de base. Por supuesto, hay otros trabajos que veo más en el campo artístico. Los documentales de los laboratorios sobre desigualdad y antropoceno tienen un lenguaje más artístico y apelan a un público de cine de arte. Evidentemente, tienen incidencia por su forma de narración, pero no está tan cerca de las movilizaciones. También se ha trabajado con movimientos, por ejemplo, en el río Santiago. Veo que esas formas son muy diferentes y, si me preguntas, esa no fue la idea principal. De haber sido así, lo hubiéramos hecho diferente. Habríamos elaborando criterios sobre cómo buscar y cómo filmar con las comunidades para y desarrollar las imágenes.

Territorio y cuerpo

Una trayectoria migrante de Haití a México desde la perspectiva horizontal

Diego García Sedano

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Resumen: La migración es un proceso históricamente presente en la vida humana desde los grupos nómadas que viajaban continuamente en busca de sustento. Aunque posteriormente el sedentarismo los arraigó a un territorio, la migración ha sido una constante del comportamiento social. A lo largo de los siglos, las migraciones han tenido motivos variados; además de razones económicas, también han existido causas políticas, persecuciones étnicas, cambios climáticos, guerras y conflictos, entre otros. Este trabajo considera que las personas que han migrado de Haití a otros países de América Latina, especialmente a México, se organizan, comunican y desarrollan en entornos de vulnerabilidad por lo que es pertinente mostrar sus historias desde la perspectiva que relacione al territorio con el cuerpo con una metodología horizontal.

Abstract: Migration has been a process present in human life since nomadic groups who traveled continuously in search of sustenance. Although later a sedentary lifestyle rooted them in a territory, migration has been a social behavior's constant. Over the centuries, migrations have had varied motives; in addition to economic reasons, there have also been political causes, ethnic persecution, climate change, wars, and conflicts, among others. For this work, we consider that people who have migrated from Haiti to other Latin American countries, especially Mexico, organize, communicate, and develop in vulnerable environments. Therefore, it is pertinent to present their stories from a perspective that connects territory with the body, using a horizontal methodology.

Así empezó todo

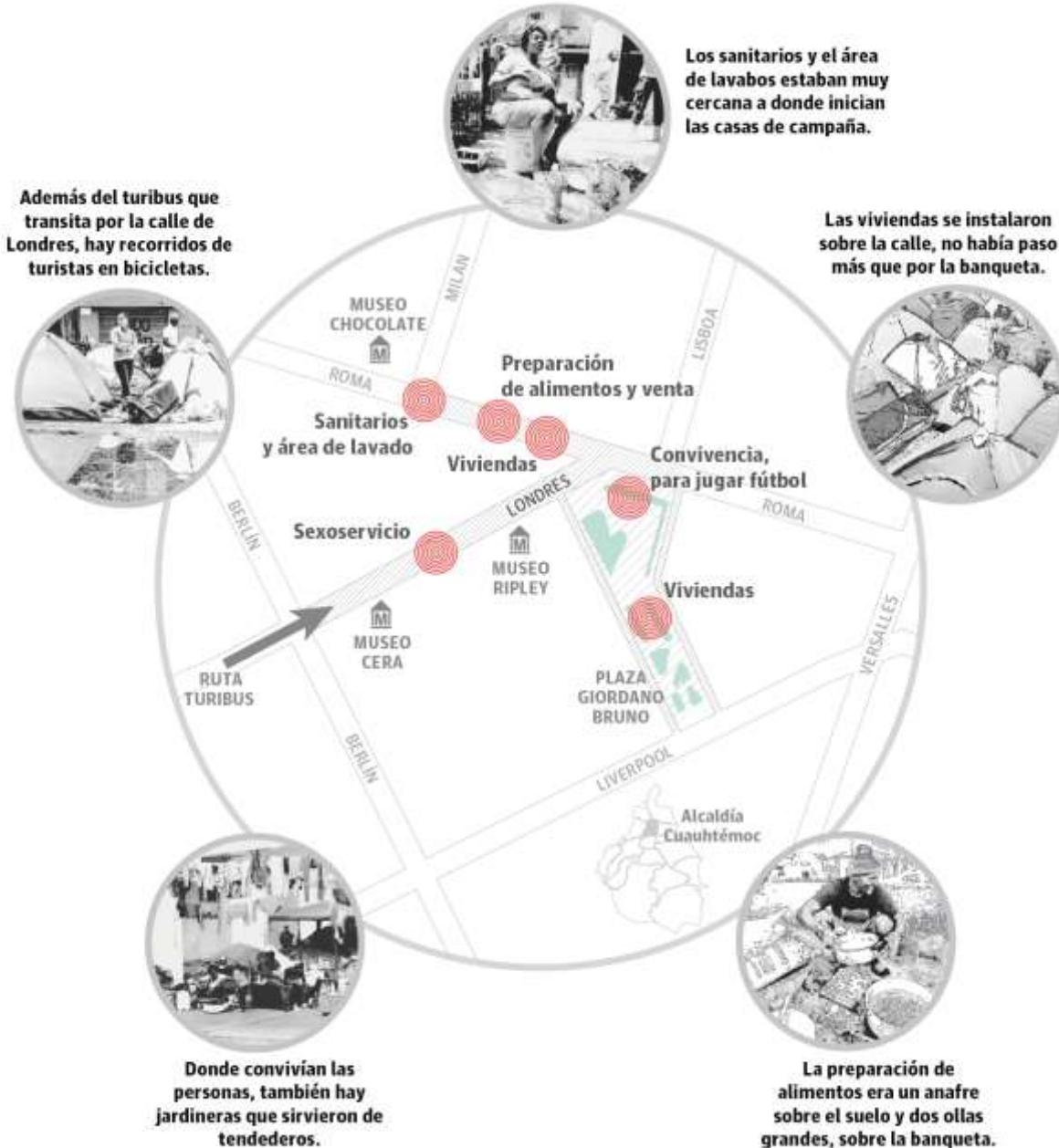
A mi alrededor percibí un tumulto de personas haitianas que se aglomeraba en la esquina del supermercado Sumesa, ubicado a un costado de la plaza Giordano Bruno sobre la calle Londres, en la Colonia Juárez. Llegaron a ese lugar en enero de 2022 y fueron retiradas en junio de 2024. Mujeres, hombres, niños, familias completas o personas en solitario montaron un campamento sobre la plaza y las calles de Londres y Versalles en las inmediaciones de la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (Comar),

Me acerqué para preguntar si alguien sabía hablar español con la intención de realizar alguna entrevista. Los hombres, aglomerados en torno a una persona que revisaba pasaportes, hablaban en francés y créole haitiano hasta que uno, Moisè, emergió del grupo. Era alto, de 1.90 metros cuando menos, fornido y con mirada amable. Me saludó de mano. Me miró nervioso al mismo tiempo que observaba a una persona que, en medio del tumulto, mostraba una pila de pasaportes y llamaba a sus propietarios. Frases y gritos en créole dominaban el ambiente. Los hombres que rodeaban al sujeto, también haitiano, que repartía pasaportes preguntaban, afirmaban, señalaban cosas que no entendí textualmente.

Era un sábado lluvioso y había una gran afluencia de personas por la llegada de los visitantes a los museos de Ripley y el de Cera sobre la calle de Londres. Los viene-vienen estaban a la caza de automovilistas que buscaban estacionamiento. Ya estaba instalado un puesto de barbacoa que suele estar allí los fines de semana para recibir a los feligreses que llegan a la iglesia del Sagrado Corazón de Jesús, en la esquina de las calles de Londres y Roma, a media cuadra de los museos y justo frente a la plaza Giordano Bruno.

La actividad cotidiana transcurría con normalidad. El campamento de personas haitianas, que se ha integrado al espacio, no impedía que los residentes de la zona desarrollen actividades. Había personas caminando por las calles, turistas circulando en paseos colectivos en bicicleta y comensales en los restaurantes.

Risas, conversaciones, niños que jugaban en la bicicleta o que corrían eran parte de la atmósfera de la plaza Giordano Bruno. Las mujeres lavaban ropa al final de la calle Londres donde habían adaptado una zona para los sanitarios, una regadera improvisada y unos lavaderos. La ropa multicolor adornaba las matas sobre la plaza mientras las mujeres platicaban y escuchaban música: corridos tumbados.



Cartografía del campamento de la diáspora haitiana en la Plaza Giordano Bruno.

Elaboración propia, 2024

Un grupo de hombres y niños jugaban fútbol con una pequeña pelota de plástico. Sus pieles oscuras brillaban húmedas ante el tímido reflejo del sol. Pequeños grupos de tres o cuatro hombres conversaban vigilando la zona. Estaban ubicados alrededor de la plaza, atentos a las mujeres y los niños.

Las personas haitianas en movilidad han transitado por diferentes lugares. Algunas hasta por once países antes de llegar a México. Organizadas por cuenta propia, varias se situaron en las alcaldías de Tlalpan, Iztapalapa y Tláhuac. Esta investigación dio seguimiento a la diáspora que se estableció en la Plaza Giordano Bruno, en la Colonia Juárez, en la alcaldía Cuauhtémoc, a un par de cuadras de la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados.

El 5 de junio de 2024 fueron removidas de esta demarcación de manera definitiva y fueron reubicadas en Morelos, Estado de México e Hidalgo. Como investigador fue importante seguir las huellas de la diáspora haitiana desde que arribaron a la Colonia Juárez hasta que fueron desalojados.

En este escenario conocí a Moisè quien se convirtió en una persona clave de mi investigación con una perspectiva horizontal. Me propuse ver el escenario y a los actores de estas historias como constelaciones para que como afirmó Kaltmeier (2012: 43), "de una manera que haga visibles las voces del otro y la fragilidad de las negociaciones en el poder postcolonial".

Pretendí realizar una traducción cultural tanto del problema identificado como de las representaciones que los actores tienen sobre la realidad. Es fundamental entender a estas personas como agentes activos y autorreflexivos, con el objetivo de descolonizar el saber y construir otro a partir de la dialogicidad y la horizontalidad. Las personas en condición de subalternidad tuvieron una presencia constante a lo largo de mi investigación ya que era importante reconocer la polifonía y la multidimensionalidad en el trabajo de campo para identificar formas colectivas en la producción de conocimientos.

Las personas haitianas en situación de desplazamiento se encuentran en una posición de mayor marginalidad ya que, en su mayoría, pertenecen a sectores populares, comunitarios y humildes, así como a otros provenientes de clases medias (profesionistas, comerciantes, maestros, entre otros) del país con mayores índices de pobreza de América Latina y que ha sido sistemáticamente devastado a lo largo de la historia (López y Bentancourt, 2021).

Según Sassen (2015), los haitianos han perdido su hábitat humano como resultado de una serie de situaciones adversas: el terremoto, el huracán Matthew, la crisis política y económica, y su actual situación en México, donde son considerados personas desplazadas de menor nivel debido a su color de piel y a su dificultad para hablar español, entre otros

factores. Constituyen la encarnación del despojo del capitalismo, de la desterritorialización de su país de origen en busca de encajar territorialmente en otro lugar, con una historia y una cultura ajena a la propia.

Cartografía de vidas. Una herramienta para el conocimiento horizontal

El contacto con las personas haitianas migrantes me mostró el camino para elaborar una metodología desde la perspectiva conceptual de la geografía crítica, cultural y feminista con la comunicación. Fue así que diseñé la cartografía de vidas como una herramienta que nos ayuda a comprender cómo se configura un espacio geográfico con diferentes elementos que integran a un territorio delimitado por coordenadas. Con base en esta idea, que en términos geográficos se limita a aspectos físicos y espaciales, para este trabajo se generó una herramienta cartográfica que incorpora tanto elementos físico-espaciales como elementos sociales con el objetivo de comunicar, a través de un mapa, trayectos, experiencias y percepciones que marcaron a las personas haitianas con las que conversé en la diáspora de la plaza Giordano Bruno, en la Colonia Juárez.

Entre los elementos que destacan las cartografías de vida, tal como las concibo para este trabajo de investigación, se encuentran: a) reflejar visualmente el trayecto de las personas; b) subrayar aquellas experiencias que para ellas fueron importantes desde que salieron de Haití, su día a día y la interpretación de su situación a partir de la memoria, y c) conformar un sistema de herramientas (imágenes, mapas, fotografías y declaraciones) que, en conjunto, contribuyen a la producción horizontal de conocimiento desde una perspectiva decolonial.

El propósito es poner en relación la información obtenida a través de una narrativa textual e icónica que refleje los distintos elementos que giran en torno a las personas haitianas (cuerpos) y al hecho de que vivieron en campamentos improvisados en la Colonia Juárez, en un estado de vulnerabilidad económica, política y social. Así, el fin es mostrar sus circunstancias y construir una representación social lo más completa posible sobre las diversas interacciones entre aquellos aspectos que nos ofrecerán una idea de la geografía de sus existencias (territorio).

El trabajo cartográfico de vidas implica analizar de forma situada y contextual, principalmente escuchando y dialogando con la otredad. Según Inés Cornejo y Mario Rufer, el propósito es lograr una relación lo más horizontal posible con base en la reciprocidad (Cornejo y Rufer, 2020; Corona y Kaltmeier, 2012; Walsh, 2015).

Moisè

Vengo de Puerto Príncipe, ahí nací y viví hasta que decidí salir porque las cosas cada día eran más difíciles. Viví en un barrio cerca del mar. Ahí me gustaba ir con mis amigos después de la escuela. Jugábamos al fútbol en la playa. Nos metíamos al mar antes de regresar a casa. Mi madre me regañaba por llegar mojado y descalzo.

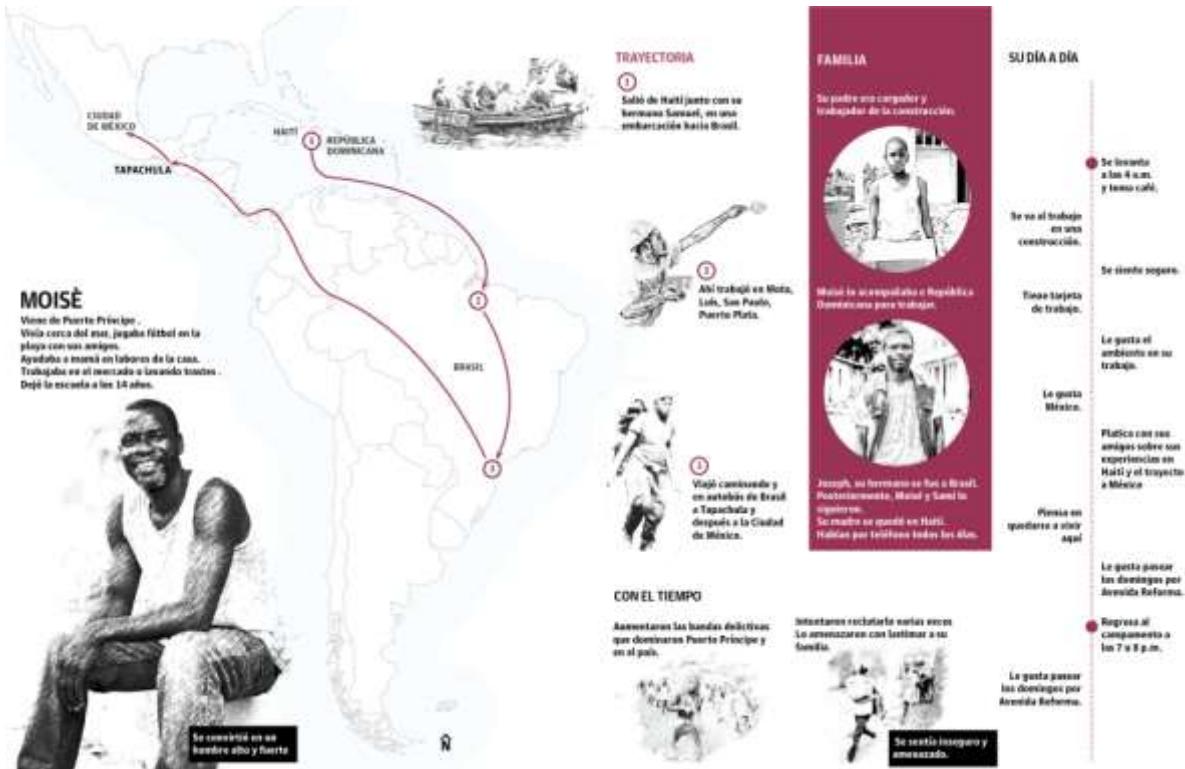
A mi infancia la recuerdo como algo feliz. Éramos pobres, pero nunca faltó alimento en la mesa. Fuimos tres hermanos; tres hombres. Los tres íbamos juntos a la escuela y ayudábamos en las tareas de la casa. Mi padre trabajaba en la construcción y los domingos ayudaba como cargador en el mercado a un amigo que tenía un negocio de verduras.

Yo soy el mayor de mis hermanos y tuve que dejar la escuela a los 14 años para ayudar a mis padres. Ahí empezaron los problemas.

Trabajaba en lo que podía: haciendo limpieza; en el mercado; a veces, mi padre me llevaba a la construcción y ayudaba cargando. Desde chico me iba con él a Dominicana porque trabaja a veces por allá. Entonces aprendí español, poco a poco, escuchando, platicando con la gente. Siempre fui alto y fuerte. Las personas pensaban que era mayor.

En el barrio que vivía y en el mercado, los jóvenes se juntaban con las bandas. Había bandas para todo. Como para robar, para cobrar piso, para traficar no sólo con drogas, sino también con cosas, alimento, que escaseaba y que la gente necesitaba, como la leche, el pollo, hasta el arroz. Los vendían caros y hasta obligaban a las personas a comprar a la fuerza.

Algunas de estas personas se me acercaron a través de mis amigos pues algunos de ellos trabajaban para estos grupos. Mis padres me decían que me alejara. No era fácil, pues me los encontraba en todas partes, en el trabajo o en las calles de alrededor del mercado, por mi casa. Le hice al tonto y por un tiempo funcionó, pero llegó el momento en que fueron más agresivos y empezaron las amenazas. Por un tiempo pagué para que me dejaran en paz, pero las amenazas y el cobro aumentaron. Me decían: "eres grande y fuerte, puedes ayudarnos". Cada vez fue más difícil encontrar trabajo. Mi padre murió de cáncer cuando tenía 20 años y entre los tres hermanos hacíamos lo que podíamos para mantener a la familia, a mi madre y a dos tíos ya viejos, hermanos de mi padre (Comunicación personal, Ciudad de México, 20 de enero de 2024).



[Ver infografía en PDF](#)

Aprendizajes dialógicos

Detrás del concepto de diálogo, ampliamente estudiado por Mijaíl Bajtín (2011), hay gran riqueza debido al intercambio de ideas, no necesariamente afines, que sirven para construirnos como actores en un proceso de comunicación continuo; en este caso, entre quien investiga y las personas migrantes. Corona y Kaltmeier señalan que "el discurso del otro que me mira, me valora y me define, pero que también me devuelve un excedente de mí, esa parte que me es imposible ver salvo a través de su mirada" (Corona y Kaltmeier, 2012: 14).

En cuanto a la otredad, Paulo Freire señala que las personas ejercen su libertad cuando asumen la responsabilidad de sus acciones, lo que implica tener conciencia de la dependencia para superar la alteridad. Esto da inicio a una relación de otredad; es decir, una relación humanizada que nos permite entendernos mutuamente y crear una comunicación con base en lo entendido y sin visiones dicotómicas ni prejuicios sobre el bien y el mal, lo digno y lo indigno, la belleza y la fealdad, la seguridad y la amenaza, tal como ocurre en

muchas de las percepciones de los medios de comunicación y de la sociedad en torno a las personas migrantes.

La otredad implica un comportamiento ético ya que existir supone una responsabilidad hacia nosotros mismos y hacia los demás, en una relación de equidad que se construye mutuamente a partir del diálogo (Freire, 2005).

En el campamento de la colonia Juárez descubrí, poco a poco, rasgos de quiénes son las personas a partir del reencuentro, de lo nuevo, de lo distinto y de lo reconstruido que se desenvolvían allí. Volví a conocer a las personas a través de las conversaciones, en un intento por dejarme poblar por ellos. Fue un acto de aprendizaje basado en el diálogo.

Con la intención de descolonizar el proceso de investigación, el propósito fue generar una memoria colectiva que ilumine, aunque sea de manera parcial, la oscuridad provocada por los estigmas y la discriminación hacia la migración y las personas desplazadas. Esto se logró a través de una narrativa que rompe con las dicotomías de buenos/malos, mente/cuerpo, civilizados/bárbaros, así como con la raza y la clase social como patrones de jerarquización social e ideológica.

Fuentes

- Cornejo, I. y Rufer, M. (eds.) (2020). *Horizontalidad: Hacia una crítica de la metodología*. CLACSO.
- Corona, S. y Kalmeier, O. (2012). En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales. En Corona, S. y Kalmeier, O. (Eds.), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias sociales y culturales*. Ed. Gedisa.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Kramsch, O. (2012). El horizonte de la nueva geografía cultural. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 34, 53-68.
- López, P. y Bentancourt, M. (2021). Presentación. López, P. y Bentancourt, M. (Eds.), *Conflictos territoriales y territorialidades en disputa: Re-existencias y horizontes societales frente al capital en América Latina*. CLACSO.
- Sassen, S. (2015). *Expulsiones: brutalidad y complejidad en la economía global* (Vol. 3090). Editores Katz.
- Walsh, C. (2015). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ed. Praxis Educativa.

Todos podemos escribir

Inés Cornejo Portugal, Vicente Castellanos Cerdá

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, UNIDAD CUAJIMALPA

El proyecto *Escribe y lee tu mundo. Cultura científica y escritura creativa para la inclusión social* organizó la labor de personas investigadoras, docentes, estudiantes y líderes comunitarias para articular una red de lectoescritura en distintas localidades del país a partir de una concepción horizontal. Uno de sus objetivos fue el diseño de una estrategia de escritura creativa y cultura científica cuyos fundamentos están sintetizados en dos nociones de la *Producción Horizontal del Conocimiento*: el pronunciamiento y la co-labor. Éstos operan como ejes de un ejercicio de acompañamiento orientado a la apropiación del lenguaje escrito para la expresión, desde la experiencia y cultura propias, en el espacio social. La estrategia fue sintetizada en un [tangrama](#) impreso y digital, así como en una infografía, para que sea adaptada por cualquier persona que tenga interés en practicar la escritura creativa.

Todos podemos escribir

▶ Escribe para que te lean sobre los temas y experiencias que te afectan

▶ Narra, argumenta, explica con tus propias palabras para interesar a otras personas

▶ Habla, escucha, comprende en silencio y dialoga sobre lo escrito

▶ Publica en cualquier medio lo que escribiste

Un modelo para armar

Estrategia de escritura creativa:

Escribe y lee
tu mundo



Saber cómo ves tú

Entre miradas. 25 años de fotografía wixárika de Sarah Corona Berkin

Elvira Hernández Carballido

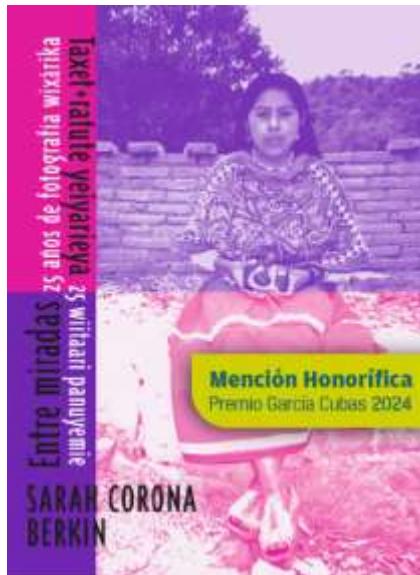
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Entre miradas. 25 años de fotografía wixárika

Sarah Corona Berkin

México, Universidad de Guadalajara-CALAS, 2023

Entre miradas. 25 años de fotografía wixárika (2023), de Sarah Corona Berkin, tiene el objetivo de atraparnos en escenarios, momentos y evocaciones de una comunidad indígena de Jalisco para atisbarla y descubrirla en sus fotografías. El libro revela cuatro ejes representativos: la mirada que define, la mirada que reconoce, la mirada que descubre y la mirada que se mira donde la visión teórica e intercultural late con fuerza. La autora invita a un recorrido por fotografías e imágenes captadas a lo largo de 25 años (1997, 2007, 2017 y 2022) por jóvenes de una región localizada en la Sierra Wixárika en el norte del estado.



El acervo compartido deriva su fuerza del hecho de poseer una historia compartida, “una historia que a partir de las fotografías wixaritari, se ha pensado como muestra de la modificación de la visualidad humana en el tiempo, a partir del uso de la tecnología fotográfica y sus transformaciones” (Corona, 2023: 17) Sin duda, al explorar estas páginas encontraremos rostros, instantes y cotidianidades que no solamente promueven la comunicación y la producción del conocimiento horizontal, sino a la vez la comprensión de los cambios visuales de quienes fotografiamos y quienes nos dejamos fotografiar. Este libro va más allá porque logra convertirse en espejo y logra persuadir de que, al poner el ojo en el lente de la cámara, nos volvemos memoria del ayer, hoy y mañana.

Vocación intercultural

La trayectoria de Sarah Corona Berkin en el ámbito de la comunicación, además de admirable es una aportación original y muy significativa a nuestra disciplina. Su mirada profunda, gran sensibilidad, capacidad analítica y perspectiva teórica nos aproximan a escenarios que ella muestra generosa sin perder el rigor metodológico y la empatía hacia el tema abordado: cada persona involucrada tiene voz, presencia e imagen.

Cada uno de sus estudios refuerzan y demuestran lo que es la vocación intercultural. Por ello, su libro *Entre miradas. 25 años de fotografía wixárika* (2023) delata un compromiso académico en el cual nunca queda fuera la sensibilidad, ni tampoco una conexión especial con quienes ella jamás deja de ver como seres humanos.

Además de mostrarnos un admirable álbum de imágenes de una comunidad indígena ubicada en la Sierra Wixárika, al norte de Jalisco, la investigadora ofrece un marco teórico y metodológico. A la vez, fiel a sí misma, Corona hace explícita su vocación intercultural ya que, en el panorama descrito, ella ofrece respeto de varias maneras: y procura un diálogo constante entre la cultura de referencia y todas las demás que existen sin marginarlas; reconoce en el otro y la otra sus respectivas historias para interrelacionarlas; propicia un espacio para crear un tercero donde exista la posibilidad de escucharse, convivir y reconocerse; teje un vínculo horizontal en el cual se aborden los posibles conflictos y las necesarias negociaciones entre cada persona involucrada en la investigación; hace posible una especie de juego de espejos en el que una persona se reconoce por la mirada de la otra en una situación horizontal.

Entre miradas. 25 años de fotografía wixárika es una lectura para aprender, identificarse y aprehender la verdadera vocación intercultural. El libro consta de 223 páginas y cuatro capítulos: la mirada que define, la mirada que reconoce, la mirada que descubre y la mirada que se mira. Sarah Corona Berkin nos toma de la mano para introducirnos a los cuatro tipos de miradas dividiendo la obra en dos partes importantes.

En la primera, que aborda las miradas que definen, reconocen, descubren y se miran, Corona desarrolla varios ensayos para explicarnos el objetivo de la investigación, los antecedentes,

los hallazgos; pero, sobre todo, la grata experiencia que vivió con la comunidad *wixárika* en cada momento que se fotografió.

En la segunda parte, con esa generosidad que le caracteriza, la autora pone en nuestras manos las imágenes que, en silencio, pero con la fuerza de la mirada que las atrapó, nos permiten atisbar 25 años de fotografía wixárika en cuatro momentos representativos: 1997, 2007, 2017 y 2022.

Miradas que definen

¿Cómo han sido vistas las comunidades indígenas por los otros? A lo largo de este primer capítulo las respuestas se dan con argumentos sustentados en la investigación y ejemplos bien planteados. Una advertencia puntual señala que para

estudiar la aportación de la antropología a la patrimonialización de la imagen del indígena, su fotografía nos exige indagar no sólo en sus contenidos, sino además en los espacios y las instituciones que se encargan de seleccionar, cuidar y divulgar ese patrimonio” (Corona; 2023: 27).

Esta selección hecha por organizaciones como el Instituto Nacional Indigenista y una gran variedad de antropólogos y fotógrafos tanto profesionales como amateurs, turísticos o solidarios, “muestran al indígena conquistable, incorporable a la nación moderna. Este indígena es un sujeto que se puede educar, moldear y modernizar, es decir, se fotografía al indígena que cabe en la institución” (Corona; 2023: 30)

Este primer apartado menciona a fotógrafos especializados en captar comunidades indígenas y libros institucionales que hacen un muestrario de imágenes que, desde una perspectiva de fuera, a veces solidaria, otras artística y alguna lejana, efectivamente pule y explota miradas que definen; solamente eso:

El INI-CDI no logró apropiarse de la función etnográfica de la fotografía, de la descripción minuciosa, de la conexión inflexible con el “haber estado allí”, del diálogo entre el texto y la foto, sino que fue menoscabándose el manejo de la imagen hasta

hacer lo que los medios audiovisuales comerciales y el arte convencional hacen rutinariamente. Tampoco logró llevar a cabo lo que anunciaba ya hace 25 años, que era hacer participar de la visión propia, realizada por los propios indígenas. (Corona, 2023: 41)

Miradas que reconocen

Cercana siempre a quienes forman parte de sus investigaciones, incluyendo a las miradas lectoras como la mía, Corona Berkin confía que este trabajo inició por una conversación con un joven estudiante wixárika, en esa charla advirtió que, de ser objeto de la foto, el muchacho se reconocía como el fotógrafo y el sujeto de la cámara. Se reconoció a sí mismo.

De manera sensible y amena, la autora comparte su relación con el poblado de San Miguel Huaixtita, Jalisco, y la manera en que la fotografía nos aproxima a esa región, pero, sobre todo, como la misma comunidad se descubre y delata a sí misma. Mientras que hasta 1997 no había fotos tomados por sus habitantes, en 2017, 75% ya lo había hecho. El acceso a las tecnologías de la comunicación ha provocado un significativo impacto cultural. Pero el volverse fotógrafos de sí mismo tiene un impacto mucho más humano y hasta emotivo:

Con relación al contenido de las fotografías, se entiende su capacidad de devenir imagen a partir de nombrar visualmente un fragmento del mundo. En wixárika, tómame una foto se dice *nenaka'uki*, que significa literalmente *hazme la copia*. Entender estas copias tiene varios niveles. Como dice el profesor Carlos Salvador, “las fotos le hablan más al que conoce que a los que no. Una persona que no conoce puede hablar de la ropa en esa foto, pero yo veo que es mi papá”. Reconocer el contenido de las fotos tiene que ver con quien las mira... (Corona, 2023: 46).

Los testimonios, su manera de hablar y sus decisiones de qué captar, a quiénes fotografiar y dónde hacerlo, qué ponerse al fotografiarse y qué plano elegir hacen posible confirmar que “la experiencia fotográfica de los wixaritari es, como la práctica fotográfica nuestra, una forma de pensar práctica, organizada, de carácter recurrente, que establece maneras de decir, hacer y comportarse en las que el fotógrafo se manifiesta como sujeto social” (49).

Miradas que descubren

¿Qué desea el viajero wixárika conocer del otro? Cuando se encuentra con otro, ¿qué es lo que le llama la atención y qué es lo que la cámara le ordena mirar? Pregunta Sarah Corona y poco a poco las respuestas aparecen en este tercer apartado del libro.

Es así como nos narra la manera en que un grupo juvenil, por primera, vez sale de su comunidad para visitar la capital del estado: Guadalajara. Nunca habían salido de su entidad. Sus miradas descubrieron otro panorama del cual eligieron fotografiar a los animales del zoológico (24%), edificios (23%), gente (22%), fuentes (10%), autos (3.4%) y otros (10.77%). Para verse a sí mismos en ese nuevo escenario, optan por tomarse fotos frente al espejo.

La disolución de la visualización de la naturaleza en beneficio del fragmento y los paisajes se convierte con la cámara en la manera de ver el mundo. Cuando los detalles, las cosas separadas de su inserción en la naturaleza, las personas solas, lejos de su pertenencia a la comunidad o al grupo, cuando la cámara los convierte en partes funcionales sin necesidad de ser parte de un todo, hablamos de la visualidad que descubre. Con la delimitación que nos impone la cámara, nuestra visibilidad se transforma y con ella la manera de pensar los detalles, los fragmentos, el conocimiento, la vida en común (Corona, 2024: 58).

Miradas que se miran

De manera sintética y precisa, Sarah Corona nos hace un recuento de este recorrido realizado hasta el momento. La forma en que la comunidad *wixárika* también ha transformado su mirada ya que en cada capítulo hemos visto una época diferente:

1997. La mirada que se reconoce. En algunas fotografías se vio con más claridad el *nенака'уки*, el personaje tal cual es en su comunidad. Intentaban sacar la “copia” de su realidad para el recuerdo permanente.

2007. La mirada que descubre. La “copia” parece menos relevante y en las fotografías dominan los primeros planos de rostros, gestos y poses. Buscan la existencia efímera,

pero compatible con la comunidad de jóvenes que se iniciaba entonces en la cámara y el celular.

2017-2022. La mirada que se mira. Las fotografías anuncian ya una transformación de la mirada y solamente se capturan medios y primeros planos

Sin duda, es un orgullo leer que Sarah Corona tuvo una meta muy clara al realizar este libro y que el resultado no solamente la deja satisfecha a ella, sino también a quienes hemos aceptado que nos tome la mano y nos muestre este escenario lleno de fotos que pese a la lejanía resultan muy próximas a nuestra alma:

...mi objetivo era responder tentativamente a la historia de la transformación de la visualidad, intentando pensar si estamos asistiendo a un cambio profundo en la capacidad de ver que tiene nuestro ojo. Creo al respecto, con las fotografías wixaritari de estos últimos 25 años, haber proporcionado algunos indicios de que así es.

Generosa como siempre, la autora nos regala en las siguientes páginas los momentos que estudió. Gracias a su explicación en cada capítulo miramos de otra manera, descubrimos, reconocemos, atisbamos, simpatizamos, nos conmovemos y reafirmamos que una fotografía es una copia de quienes soñamos con ser y somos. Nunca he ido a ese lugar, no sé los nombres de las personas capturadas por la cámara, pero sé que es una comunidad que ya siento mía; que son amistades instantáneas, pero ya inolvidables.

Cabe destacar que la portada y contraportada del libro lucen la misma provocadora imagen: una joven *wixárika*, con la vestimenta tradicional, apoya una cámara en sus piernas enfocándola hacia el frente. Entonces yo le sonrío cómplice, feliz de que me saque una “copia” y *saber cómo ves tú*.

Fuentes

- Corona Berkin, Sarah. (2023). *Entre miradas. 25 años de fotografía wixárika*. México: Universidad de Guadalajara y CALAS.

La escritura creativa como *Producción Horizontal Del Conocimiento*

Ian Baruch Soto García

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

El disfrute de escribir. Experiencia de escritura creativa en el Municipio de Muna

Inés Cornejo Portugal, Carlos Maas Tum, Vicente Castellanos Cerdá y Mario Bellatin

(CONAHCYT 319132) Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa

Leer sobre escritura que van más allá de lo convencional también es un disfrute. Este libro llegó a mis manos como un obsequio durante su primera presentación en la Feria del Libro del Palacio de Minería. Recuerdo que me atrapó la sencillez reveladora de una idea: “para aprender a escribir, simplemente hay que escribir”. Comencé la lectura mientras viajaba en una vagoneta, y por las ventanas vi subir a los chicos de secundaria en las calles nubladas de Santa Fe. Fue entonces cuando el libro cobró una nueva perspectiva y me pregunté: ¿qué habría pasado si en mi secundaria hubieran existido talleres como los que propone este libro? Espacios que son capaces de transformar la relación entre docente y alumno, y de convertir el aula en un proceso circular donde los estudiantes también enseñan mientras aprenden.

Quizá esta reseña no habría tardado tanto en nacer si antes hubiera conocido propuestas como esta. Este texto fue elaborado desde la asistencia editorial de la revista. Escribirlo fue, en sí, un gran aprendizaje. Me encontré con un libro que me reiteró la importancia de disfrutar el acto mismo de escribir. Además, consideramos que su inclusión en este número era pertinente para dar un acercamiento más profundo al concepto de *Producción Horizontal del Conocimiento* (PHC).



Claves para el disfrute de escribir

Este libro nos introduce a una experiencia de escritura creativa realizada en el municipio de Muna, Yucatán. Se originó en una experiencia creativa que consistió en la conformación de un club de lectura llamado “Entre líneas y palabras”, desarrollado en una escuela secundaria con adolescentes de 13 a 15 años, y que culminó con un curso-taller de escritura creativa. La obra permite adentrarnos al universo de ideas de estudiantes cuyos relatos e historias nos ofrecen valiosas reflexiones sobre su manera de ver y pensar el mundo.

El disfrute de escribir se fundamenta en la *Producción Horizontal del Conocimiento*, en la cual todas las partes tienen la misma importancia al contribuir en la investigación. Los investigadores no impusieron su conocimiento: se sentaron con los alumnos, autoridades y profesores en sus aulas y espacios comunes para dar forma a la investigación. Existió una auténtica *valoración de saberes*.

La obra forma parte del proyecto de investigación e incidencia “Escribe y lee tu mundo. Cultura científica y escritura creativa para la inclusión social”. Éste surgió de la necesidad de fomentar la lectura y escritura como herramientas que permitan y ayuden a los adolescentes, y en general a todas las personas, a expresar mejor sus ideas, entenderse y comunicarse con mayor claridad y encontrar caminos por medio del diálogo para la resolución de conflictos, entre otras cosas. Esta práctica no suele formar parte de la rutina cotidiana de los adolescentes. La propuesta de este libro ofrece un [modelo de lecto-escritura](#) que puede ser replicado en otros contextos además de que esta es una solución que inspira a disfrutar sobre la escritura.

El propósito principal de *El disfrute de escribir* es recopilar una serie de poemas, cuentos y reflexiones que surgieron en los talleres de escritura. Estos textos van más allá de transmitir información pues fomenta la expresión, la imaginación, la inspiración y la duda, y abre un espacio para que las voces jóvenes encuentren forma, sentido y un lugar en la palabra escrita.

El disfrute de escribir reconoce la importancia de conceptos clave desde la perspectiva de la horizontalidad como práctica de investigación- incidencia. Se destacan conceptos como la *co-labor*, entendida como el vínculo que se construye entre interlocutores situados en distintos niveles de relación, el *pronunciamiento* como eje de la comunicación y la creación conjunta que permite incorporar activamente los conceptos de los otros.

Este libro también resulta significativo para ejemplificar la PHC, pues plantea la horizontalidad como una práctica de investigación- incidencia que reconoce la diferencia y desde ahí dialoga con todos los participantes. Nos recuerda la importancia de pronunciar la *palabra propia* para hacer una mejor lectura de la realidad.

Sobre la estructura del texto

Esta entrega nos lleva a las aulas de la Escuela Secundaria Estatal Número 16 “Doctor Jaime Torres Bodet” del municipio de Muna, Yucatán, donde un grupo de investigadores, profesores, estudiantes, autoridades del plantel y un escritor desarrollaron este proyecto como actividad extracurricular.

Es una antología colectiva que combina distintos géneros. El libro reúne poemas, cuentos, preguntas y reflexiones escritas por los participantes. También, integra testimonios y análisis de los avances percibidos. Ofrece un modelo de herramientas y técnicas para la enseñanza de la escritura creativa.

El material sigue una secuencia cronológica y episódica que inicia con el acercamiento a la gente y a la vida cotidiana del municipio de Muna. A partir de ahí, construye una imagen progresiva del ambiente del taller y de quienes se integran a él. Narra la creación de un proyecto de lectura que integró distintos conocimientos y produjo *una caja de herramientas* que no trae instrucciones, pero enseña a jugar con las palabras. A lo largo de estos encuentros se recopilan y documentan emociones y aprendizajes, y se comparten los textos producidos por los adolescentes. El proceso culmina con una crónica visual que retrata la experiencia del taller guiado por el escritor Mario Bellatin y deja ver el impacto del proyecto en la comunidad. Finalmente, la obra cierra con una serie de reflexiones acerca de la rutina encantada de inventar mundos con la pluma, cuando escribir deja de ser un mandato y se convierte en descubrimiento.

El registro lingüístico de la obra varía entre distintos recursos: desde la narración de los encuentros y experiencias compartidas entre alumnos, profesores e investigadores, hasta reflexiones sobre el impacto de las actividades realizadas. También se incorpora la voz de los estudiantes de la Secundaria No. 16 “Doctor Jaime Torres Bodet”, quienes presentan poesía y cuentos brillantes e imaginativos que abordan anécdotas, ideas, emociones, concepciones sobre su vida cotidiana e, incluso, su percepción sobre los talleres de lectura y escritura. Emplea un lenguaje técnico accesible, que facilita la comprensión sin perder rigor, lo cual permite que cualquier lector pueda disfrutar y apropiarse del contenido. Mantiene un ritmo claro y pausado que posibilita seguir la voz de cada participante y comprender el papel que desempeñó dentro del proyecto.

El libro cuenta con un prólogo, introducción y cinco capítulos. El prólogo da una bienvenida cálida y reflexiva; su tono analítico establece un puente con algunas experiencias e historias que encontramos a lo largo de la obra. La introducción nos ofrece un marco referencial que nos anticipa cómo los talleres y círculos de lectura, sobre los que leeremos más adelante,

transforman la relación entre docentes y estudiantes. Propone un proceso circular en el que también los alumnos tienen algo que enseñar.

El primer capítulo, “Un día en Muna”, nos lleva a la experiencia de vivir en ese lugar donde grandes narradores nacen y se forman compartiendo sus tradiciones, cosmogonía y anécdotas de forma oral. Nos sitúa en un pequeño pueblo, donde la principal actividad es el campo y donde también algunas personas se enfrentan a dificultades como falta de acceso a servicios básicos, a la desintegración familiar o a la convivencia con la drogadicción entre otros problemas. Aun así, el municipio es rico en historias: los aconteceres en la milpa, las leyendas, los relatos de la escuela, de la familia o la posición de las estrellas, el rocío de las flores, el sol de la tarde; todo encuentra aquí su modo de ser contado.

El segundo capítulo, “Club de lectura *Entre líneas y palabras*”, profundiza en el primer acercamiento con los alumnos de la escuela secundaria y muestra cómo pudieron apropiarse del lenguaje como una herramienta de expresión. El capítulo transcribe una charla colectiva entre la directora de la secundaria, Ligia Aurora Chi Garma, los profesores Yareli Oliva León Canto y Carlos Mas Tun, y los investigadores Inés Cornejo Portugal y Vicente Castellanos Cerdá. A través del diálogo, se reflexiona sobre los alcances y limitaciones de la experiencia, y sobre cómo este espacio abrió posibilidades para leer, conversar e interactuar de otro modo.

El tercer capítulo, “El disfrute de escribir”, recopila los diversos poemas y cuentos creados durante los talleres de escritura. Los jóvenes autores nos muestran cómo la escritura creativa va más allá de transmitir información; que se trata también de imaginar y dar forma a lo que antes no existía en palabras. Fomenta la expresión personal y la imaginación de quien escribe. Comenzamos a conocer que, a través de los textos, existe una conexión importante entre quien lee y el quien escribe.

“Crónica visual” es el cuarto capítulo y nos lleva al primer pupitre del salón de la secundaria para observar al escritor Mario Bellatin dirigir el curso-taller de escritura creativa. Conocemos las emociones de los chicos que participaron, algunas anécdotas de su vida cotidiana y la manera en que la organización y las enseñanzas del taller contribuyeron a generar momentos de auténtica horizontalidad en sus interacciones. Así surgieron también historias e ideas que nos recuerdan la brillantez y el ingenio propios de la adolescencia.

La obra cierra con las reflexiones acerca del proceso de escritura creativa. Desde ellas, se entiende a la comunicación humana como un proceso colectivo-compartido capaz de provocar interesantes reflexiones a través de la escritura. Se introducen conceptos fundamentales para comprender la horizontalidad que guía el proyecto, como el pronunciamiento y la co-labor, los cuales propician el encuentro con el otro y favorecen la apertura hacia lo diverso desde el reconocimiento de nuestras diferencias.

Muna, semillero de narradores

Las experiencias reunidas en este libro revelan un equilibrio entre diversas voces. En un círculo de confianza, el grupo de docentes, estudiantes, investigadores y autoridades construyó un ambiente en el que las ideas, el pensamiento y el arte de la imaginación dieron sentido tanto a sus textos como a su crecimiento como escritores.

Los jóvenes comparten sus ideas, inquietudes, dudas e, incluso, aspectos de su vida cotidiana. Esto permitió reforzar la relación educador-educando desde una nueva perspectiva, en la cual sus fortalezas e incertidumbres abren caminos para acceder al conocimiento desde la materia que estudian.

Los coordinadores de esta obra evidencian los beneficios pedagógicos tanto en el desarrollo emocional y social como en el acto mismo de escribir, leer y compartir ideas. De la inexperiencia de los estudiantes surge una nueva forma de abordar la lectura, la escritura y la lectura en voz alta de sus propios textos. Y en ese eco pasa algo. Las palabras permanecen más tiempo en el aire. No eran talleres convencionales: eran algo más.

Muna, reconocida como una cuna de narradores por la transmisión oral de relatos y cultura de generación en generación, ofreció un escenario propicio para los talleres realizados en la secundaria estatal Dr. Jaime Bodet, de los cuales surgieron textos sorprendentes, ingeniosos y creativos. A lo largo del proceso, las inquietudes, dudas y necesidades del alumnado fueron tomando forma como artefactos dispersos que, al irse escuchando, respondiendo y atendiendo, se sumaron a una caja de herramientas no de metal, sino de palabras que afilan la escritura y le dan forma al pensamiento.

Encontramos momentos de verdad, de quiebre o de belleza que emergen sin buscarse: desde anécdotas de amor, un tema recurrente en la adolescencia, hasta historias que simplemente comparten un instante o un sueño, o lo que para ellos representa “un momento de paz”. Desde allí piensan y observan: sus sentidos, sus sentimientos, su entorno.

Aparecen concepciones interesantes, ingeniosas, a veces ingenuas, pero siempre honestas: ¿qué es la belleza?, ¿qué es el amor propio?, ¿qué significa ser perfecta o perfecto? Estas preguntas nos revelan la aparente sencillez de sus ideas, pero también lo mucho que atraviesan en esta etapa.

Hay historias llenas de imaginación: como la de dos samuráis que vivían en conflicto hasta que un suceso en el campo de batalla transformó sus vidas. O textos poéticos que comparten sensaciones sobre el entorno y los pequeños detalles: los sonidos de la primavera, las plantas, los libros, el calor y los colores del día. Textos que invitan a imaginar, a asomarse a su cotidianidad, al instante preciso al que ellos querían llevarnos.

Y tal vez a ti también te pase: lees un cuento escrito por uno de ellos y, sin darte cuenta, entras en conversación contigo mismo; te quedas viendo la pared como si acabaras de escuchar una historia de esas que uno querría seguir explorando, que despiertan ganas de saber más.

Impacto educativo y social

Este libro aporta un nuevo método para la enseñanza de la lectura y la escritura, fácilmente aplicable desde la educación básica; ¿y por qué no hasta la educación superior? Ofrece un espacio para desarrollar la imaginación y compartirla con los demás a través de la palabra.

Es un texto útil para estudiantes, docentes, investigadores, diseñadores de políticas educativas y planes de estudio, así como para facilitadores de talleres. Más allá de su carácter académico, ofrece una experiencia agradable, interactiva y reflexiva sobre el arte de la escritura.

La imagen que permanece al cerrar el libro es la del aula: los salones de clase, el taller de lectura en marcha, con estudiantes y docentes compartiendo palabras e ideas. Esa escena despierta una reflexión profunda sobre la importancia de fomentar el pronunciamiento desde edades tempranas: la capacidad de comunicarse, de expresarse de forma oral o escrita, es una práctica necesaria en nuestra vida diaria. Vivimos en un mundo saturado de mensajes, y es fundamental aprender a interpretar, a escuchar y a dirigirnos al otro con claridad y respeto.

También resulta fundamental la colaboración y la construcción de comunidad: incorporar las ideas y los conceptos de los otros no sólo enriquece nuestro pensamiento, sino que abre posibilidades para relacionarnos mejor con los demás y con el mundo. En ese sentido, la horizontalidad se vuelve una noción clave: en el ejercicio de la investigación, así como en la enseñanza, reconocer nuestras diferencias y dialogar desde ellas es esencial para construir conocimiento de manera ética y compartida.

La atmósfera que deja el libro invita a repensar la labor del educador en relación con el educando. Fortalecer ese vínculo permite que la transmisión del conocimiento sea más efectiva al ser más humana. El maestro aparece como un guía que camina junto al alumno en su proceso de descubrimiento. La escritura creativa, en este contexto, no es únicamente una técnica: es una herramienta para pensar, conectar ideas, darle forma al aprendizaje y profundizar en la comprensión del mundo.

Esta obra es relevante para los estudios en comunicación de la ciencia. A través de la lectura y la escritura, aprendemos a insertarnos en una cultura de saberes, información y conocimiento. Esto incide directamente en el desarrollo académico de los estudiantes en todas las áreas: matemáticas, química, biología, ciencias sociales y humanidades. Fomentar el pronunciamiento, la interacción crítica y el uso consciente de la palabra mejora no solo nuestras relaciones sociales, sino también nuestra relación con el conocimiento, la ciencia y la tecnología.

El texto invita a reflexionar sobre el papel de la co-labor en la integración de los planes de estudio en las escuelas. A partir de esta reflexión, surgen las siguientes preguntas: ¿cómo diseñar guías que, desde la horizontalidad, rompan las barreras de comunicación para facilitar una mejor integración de las personas en los espacios culturales, escolares y en sus comunidades? Y, finalmente, ¿cómo construir estructuras científicas y tecnológicas más horizontales a nivel nacional?

Desafíos de la investigación horizontal en comunicación

Entrevista con Inés Cornejo Portugal

Luz Mariana Rangel Grimaldo

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Inés Cornejo Portugal platica que, después de indagar la programación de las emisoras de radio indígena, consideró que estaba lista para realizar la investigación de campo. Preparó un cuestionario que estaba dispuesta a aplicar a una muestra representativa de población de origen mixteco en Tlaxiaco, Oaxaca.

“‘¿Y ustedes a qué grupo indígena pertenecen?’ pregunté a alrededor de cinco campesinos que trabajan su milpa. ‘Al grupo del violín y la guitarra’, respondió uno de ellos”, narra la investigadora en entrevista con Revista Mexicana de Comunicación.



Esta experiencia la llevó a cuestionar la jerarquía de los científicos sociales y su forma de conceptualizar e interpelar al otro, de interrogarlo con saberes académicos institucionalizados desde un lugar asimétrico y privilegiado. Para ella, en la investigación en comunicación es necesario ver quién responde y, sobre todo, qué hace el interlocutor con la pregunta.

Se suscribe a la metodología horizontal que propone Sarah Corona, investigadora mexicana y doctora en Comunicación por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, con quien ha desarrollado varios proyectos académicos.

Los episodios de horizontalidad pueden generarse al reconocer las diferencias y, a pesar de ello, producir conocimiento de forma conjunta. Sostiene que durante décadas los científicos sociales han pensado erróneamente que el otro debe ser reivindicado al darle voz, como si no tuviera, en vez de, simplemente, escucharlo para conocer lo que realmente le interesa.

“Hoy intentamos romper las inercias históricas del pensamiento científico occidental desde una reflexión que supone acceder al mundo del otro, no como destinatario de ayuda o caridad cristiana, sino como sujeto de acción”, argumenta.

Los otros: latinos e indígenas

La doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) llegó al país en 1985 para continuar con su formación, luego de obtener el grado de socióloga por la Universidad Católica del Perú, en su natal Lima.

La experiencia de otros colegas de estudiar en el extranjero y su interés por el otro desde la reflexión del pensamiento latinoamericano fueron su motivación para cursar la Maestría en Comunicación y Desarrollo en la Universidad Iberoamericana de la capital.

“Era interesantísima esta relación; pensar en México era ubicar la mirada en un polo de desarrollo de pensamiento crítico sobre la realidad latinoamericana en una población aparentemente similar a la peruana. Eran muchas razones para dar el paso y venirse para acá”, expresa.

En ese entonces, Gustavo Gutiérrez, con la Teología de la Liberación, y Paulo Freire, con la Pedagogía del Oprimido, cobraban relevancia como precursores de proyectos de comunicación sustentados en programas de toma de conciencia política del otro; es decir, el denominado pobre u oprimido. La integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel III, sostiene que eran latinoamericanos produciendo conocimiento desde el Sur, desde su propio contexto, frente al estadounidense o europeo.

“Desde que yo llegué a México empecé con mis trabajos de la radio indigenista en Tlaxiaco, Oaxaca. A partir de eso hice investigaciones de prácticamente la gran mayoría las emisoras, que si no mal recuerdo, eran siete. Hay una reflexión fundamental en ese sentido porque el Estado mexicano era el primero en América Latina preocupado por este sector de la población y eso me parecía fundamental”, asegura.

A finales de la década de los ochenta participó en la entonces Subdirección de Radio del Instituto Nacional Indigenista (INI), cuya vivencia fue publicada en 2002 como Apuntes para una historia de la radio indigenista en México. Cornejo Portugal sostiene que el medio radiofónico en zonas rurales era una temática soslayada históricamente por las investigaciones en comunicación, a pesar de su importancia en la vida cotidiana. Por ello, decidió tomarlo como objeto de estudio y como sujeto, al otro: el indígena radioescucha.

“Tú ibas a la casa de las familias y encontrabas la radio colgada de un clavito en la pared pero no se había problematizado quiénes eran, qué pasaba con el receptor, la audiencia de las emisiones indigenistas y fue un desafío muy interesante. Les hablaban en su lengua, la

entendían y se sentían interpelados por esa propuesta”, comenta acerca del enfoque de libro.

El análisis de la estrategia de comunicación de La Voz de los Mayas (XEPET) y la barra programática Radio Cadena en Lengua Maya la condujo a la Península de Yucatán. Desde 2009 desarrolló la investigación titulada La “otra” ruta maya: migración y salud. Hasta la fecha lleva más de una década trabajando en esta zona con investigadores de sociología, comunicación y antropología que también se suscriben a la metodología horizontal.

“En el Cono Sur de Yucatán, los yucatecos empezaron a migrar a finales de los ochenta, principios de los noventa; entonces, sin querer, la migración empezó como un asunto emergente sin alejarme de las prácticas de comunicación. Era una temática que había que problematizar y así seguimos trabajando”, comenta.

Sortear el sistema de lugares desde las aulas

Inés Cornejo Portugal ha sido docente en universidades latinas de Colombia, Honduras, Guatemala y en España. En México, de 1991 a 2010 fue académica de tiempo completo del Departamento de Comunicación de la Universidad Iberoamericana, del cual fue coordinadora de Posgrado entre 1991 y 1994, y tiene nueve años como profesora del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la División de Ciencias de la Comunicación (DCCD) y Diseño en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa (UAM-C).

Está convencida de que el sistema de lugares investigador-investigado, interviente-intervenido debe aprender a sortearse desde las aulas: “Me parece que lo que hay que hacer es formar a nuestros estudiantes con una reflexión sólida en Ciencias Sociales, es decir, yo creo en la interdisciplina, en la transdisciplina. Si los alumnos llegan a la parcela de la comunicación sin una buena base teórica-metodológica no potenciamos su formación y estaremos repitiendo las mismas reflexiones de siempre frente a nuevos problemas”.

Investigar la comunicación en el México de hoy, como se titula una de sus obras, y enseñarla, implica retomar temas pendientes y reubicar nuestra mirada con sensibilidad epistemológica y horizontal.

“Hay muchos temas pendientes que no han sido abordados y durante mucho tiempo nos hemos engolosinado con temáticas de moda que a fin de cuentas se vuelven obsoletas. ¿Por

qué no profundizar en qué pasa en esta relación con el otro, cómo lo hemos venido estudiando?", propone.

La doctora sostiene que un investigador y quien apenas esté iniciándose en este campo debe vigilar dónde está parado para realizar preguntas desde su lugar de enunciación y el del otro, asumiendo que son distintos.

"No sé dónde quedaron esos hilos del pensamiento latinoamericano. Entonces, preguntamos autoritariamente y queremos que el otro nos responda sin ni siquiera considerar si le importa. Estamos en un lugar de poder, tenemos un determinado capital cultural, pero hay que ponerlo sobre la mesa para, juntos, estudiar lo que a los dos nos interesa", dice.

Inés Cornejo Portugal define al otro como aquel que a pesar de no fungir como actor de trascendentales acciones políticas, económicas o sociales, despliega prácticas significativas cotidianas en el acontecer social que pueden estudiarse desde la comunicación y otras disciplinas. Y de relevancia actual enlista al considerado pobre, oprimido, subalterno, beneficiario, pero también a los indígenas, los migrantes, las mujeres.

La docente manifiesta un compromiso con el trabajo de los estudiantes para transmitir la metodología horizontal desde que planeen una investigación y con los mayas del Cono Sur de Yucatán, al ser investigados.

"Yo digo que nuestro enfoque metodológico, además, es intermitente y prolongado porque siempre estamos presentes intentando construir junto con el otro", acota.

Gordura y hermosura es una publicación próxima que podría convertirse en una guía para estudiantes ya que enfatiza la necesidad de conocer al otro antes de interpelarlo y demuestra cómo la teoría y la práctica horizontales se complementan al tiempo que se desarrollan. El objetivo es conocer y comprender la concepción cultural del cuerpo en los mayas yucatecos que padecen de sobrepeso y obesidad a través de siete episodios de horizontalidad para lograr una propuesta integral de salud que se elabore junto con ellos.



Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología

Mirian Solís Lizama

CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL
(CIESAS)

La intención de estas páginas no es reseñar los capítulos destacando las ideas centrales de cada uno de los autores y autoras, sino presentar lo que la lectura, en su conjunto, de Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología puede provocar en nuestro modo de ser investigadores y docentes, así como en nuestra propia subjetividad humana.

El libro está conformado por una introducción, 10 capítulos y un epílogo. Todo en su conjunto suma 321 páginas, escritas con una elocuencia tal que nos hace disfrutar la lectura. Quisiera reconocer a los editores porque, con la introducción y el epílogo que nos presentan, así como la distribución y organización de los capítulos en tres apartados, logran abrir y cerrar de manera clara y coherente la intención del libro: una invitación a mirar críticamente la construcción hegemónica del conocimiento y ver la horizontalidad como alternativa para la generación de conocimiento en co-labor. Esto puede ser posible a partir de la relación de pares que se establece entre investigador/a e interlocutores/as; estos últimos son quienes, por mucho tiempo, los antropólogos y antropólogas hemos llamado “otros”.

El título del libro en sí mismo nos avisa de manera directa lo que encontraremos en los trabajos; es decir, que la metodología horizontal es el eje transversal de las discusiones de los autores. Cuando en la introducción los editores nos dicen que los capítulos del libro parten de una condición aporética de la horizontalidad, creo que esto podría generar en los lectores dos reacciones opuestas según sus intereses y su curiosidad epistémica. Por un lado, el lector podría preguntarse, ¿qué sentido tendría leer sobre una aporía metodológica si en nuestra formación como investigadores y en nuestra práctica escuchamos, leemos y debatimos metodología como un camino a seguir, como una receta clara que podemos poner en práctica? Y en este sentido, quizá el lector abandone sus intenciones de leer.



Por otro lado, un lector más suspicaz podría considerar la enunciación de los editores como un reto, una provocación para leer, porque su pregunta podría ser: ¿si es una aporía, por qué los autores escriben y debaten sobre ella desde distintos contextos, disciplinas y, más aún, la ponen en práctica? Desde este sentir, la interrogante, lejos de incitar al lector a desistir de la lectura, puede despertar su interés, su curiosidad epistémica y convencerlo para continuar leyendo.

Los invito a ser esos lectores suspicaces, curiosos de dialogar y debatir con los autores y autoras, para argumentar sus acuerdos o desacuerdos con ellos a la luz de la propia experiencia. Sin duda alguna, al sumergirse en la lectura, ésta podría generarles una o todas las reacciones que más adelante describo e, incluso, otras impresiones que pueden resultarnos placenteras o no; ya sea porque la lectura nos proporcionó respuesta, porque nos creó más dudas, porque compartimos el punto de vista de los autores o nos convencimos de que estamos en desacuerdo con ellos y formulamos nuestros argumentos, porque hicimos un ejercicio en retrospectiva que trastocó nuestro zona de confort al hacer investigación o porque al final concluimos que la horizontalidad es más una utopía que una receta. O, siguiendo a Claudia Briones, que debemos ver la horizontalidad como un horizonte, como un camino más que puede parecernos conocido o ajeno, sinuoso o fácilmente transitable, para entonces decidir si caminamos por él o no.

Desde el primer capítulo y hasta él último, Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología provoca en el lector cuestionamientos constantes conformados por preguntas: sobre nuestro quehacer como investigadores; sobre la forma en que nos hemos aproximado a los contextos de investigación y a quienes hemos llamado “otros”; sobre la manera en que muchas veces hemos enseñado metodología en las aulas y sobre nuestra posición cuando nos encontramos con y frente al “otro”.

Aunque todos los capítulos generan esas interrogantes, unos más que otros, creo que el trabajo de Gustavo Blázquez resulta más provocador en este sentido porque nos insta con más ímpetu a la autocritica, a la autoevaluación de nuestro quehacer, a la necesidad de remontarnos en nuestras pesquisas y mirar, ya a lo lejos, las relaciones que entablamos con el “otro” o los “otros”, y a reflexionar sobre la forma en cómo nos acercamos a sus espacios y momentos más íntimos. Pero, además, nos conduce a preguntarnos cómo fuimos



percibidos en esos momentos por ese “otro” y hasta qué punto nuestra mirada y registro etnográficos fueron objetivos, o cómo marcamos la frontera entre la objetividad y nuestra subjetividad en esos momentos íntimos que mantuvimos con el “otro” y que muchas veces formaron parte de nuestros escritos. En síntesis, lleva a preguntarnos cómo hemos investigado y si interrogamos, escuchamos y citamos al otro o dialogamos con él cuando hacemos investigación.

Otra reacción causada por la lectura es esta sensación de creer que regresamos a los mismos lares ya visitados que ya no nos sorprenden, pero, conforme avanzamos más y más transitando de un capítulo al siguiente, comenzamos a experimentar una sensación de reto, de intriga y de una necesidad por continuar leyendo hasta dilucidar las novedades que los autores nos presentan y con las cuales nos desafían. Esta reacción emerge cuando los autores retoman algunas propuestas metodológicas y las contrastan con la horizontalidad o cuestionan y confrontan conceptos y categorías analíticas como pluralidad, pluralismo, interculturalidad, en otras. Se trata de conceptos que se han usado para explicar y/o interpretar las relaciones sociales en determinados contextos geográficos e históricos, pero que ahora requieren también una deconstrucción epistémica.

El hecho de que los capítulos se centren en realidades o reflexiones latinoamericanas sumerge al lector nuevamente en el mar de ideas sobre decolonizar las metodologías, aunque a partir de una nueva manera de mirar y cuestionar las asimetrías. Por ejemplo, la revisita al pensamiento de Gayatri Chakravorty Spivak en su ensayo “¿Puede el subalterno hablar?”, pero desde el lente de la horizontalidad. El libro también invita a desmenuzar la teología de la liberación a través de lo que Inés Cornejo nos presenta como una genealogía metódica para mostrar puntos de encuentros y desencuentros entre ese método y la horizontalidad.

En estos ires y venires de contrastes entre modelos metodológicos, por supuesto, también caemos en el juego de los desafíos epistémicos cuando pensamos sobre el uso y alcance de términos como violencia epistémica, conflicto generador, producción mutua del conocimiento, diálogo de saberes, igualdad discursiva, autonomía de la propia mirada, entre otros términos que aparecen y cobran relevancia en las metodologías horizontales y que



representan la antítesis de la forma tradicional de hacer investigación desde el conocimiento hegemónico.

Quizá la propuesta que puede calar en lo más profundo de nuestro ser investigadores mexicanos o no, pero habituados a una forma de ver y de construir conocimiento desde la hegemonía de la colonialidad, es la invitación a pensar en la posibilidad de una ciencia mexicana. Esto lleva a preguntarnos: ¿qué entendemos o debemos entender por ciencia mexicana? ¿Contamos con las condiciones, herramientas, recursos y argumentos para pensar en la posibilidad de instaurar una ciencia mexicana? ¿Y cuál sería el fin último de su existencia y su práctica?

Por último, una reacción que se experimenta al finalizar la lectura del libro es sentir que los autores nos regresan al punto de partida: a esa idea de que la horizontalidad es un ideal en el que investigador y el otro producen conocimiento en conjunto; una utopía soñada realidad, pero con la diferencia de que ese ideal, al final, también podemos verlo como un horizonte de posibilidades, lleno de desafíos, de obstáculos, de riesgos e, incluso, de contradicciones. Un horizonte que podemos seguir o no, o que quizás podamos alimentar con nuestra propia práctica ya sea en nuestra lucha por separarlo del camino hegemónico o en nuestra inquietud por buscar sus puntos de encuentro. Esto último a partir de nuestra propia experiencia como investigadores en el campo de la antropología, en el cual, muchas veces, las relaciones que entablamos con el “otro” no surgen ni se sostienen de nuestra posición hegemónica como generadoras de conocimiento científico, sino de un encuentro de persona a persona en el que la confianza borra las fronteras que pueden generar nuestras credenciales académicas y nos permite sumergirnos junto con el “otro” en un diálogo de iguales. Allí afloran las subjetividades y los involucrados aprendemos y creamos juntos.

Cambio social en y desde la periferia

Balvanero Balderrama García
UNIVERSIDAD DE COLIMA

Comunicación para el cambio social. La participación y el empoderamiento como base para el desarrollo mundial

Thomas Tufte
Barcelona, Icardia, 2015

La Comunicación para el Cambio Social (CCS) es una propuesta epistémica que surgió entre siglos; de finales del XX a inicios del XXI. Las propuestas posteriores a la segunda gran guerra, en el contexto de la llamada Guerra fría, la restauración de la devastación causada por el proceso bélico mundial propició el surgimiento del concepto de desarrollo como estrategia para restaurar y cooptar países para los bandos en pugna ideológica.

Los países en vías de desarrollo, particularmente en África y América Latina, fueron incentivados para adoptar un modelo de modernización que, aunque buscaba promover el bienestar, mantenía relaciones de dependencia con los países industrializados y sus organismos financieros. Este modelo derivó en el establecimiento de mecanismos de difusión de innovaciones que no siempre consideraban las particularidades culturales y socioeconómicas de las comunidades locales de modo que generaron críticas y nuevas propuestas comunicativas.



En este contexto surgió la CCS como un paradigma alternativo y transformador pues fomentó un enfoque participativo y horizontal que dio voz a las comunidades en los procesos de desarrollo. Este enfoque integró las experiencias de la comunicación popular y la comunicación para el desarrollo mediante la promoción del diálogo, la participación y la apropiación de los medios por parte de las comunidades para enfrentar la desigualdad y la exclusión. La CCS, con su énfasis en la justicia social y la equidad, contribuyó a fortalecer el

derecho humano a la comunicación, respaldando la defensa de los derechos de las audiencias y la figura de la defensoría en el actual ecosistema mediático.

En la construcción de esta perspectiva epistémica, Thomas Tufte, danés, interesado en este conocimiento periférico, junto con otros autores como Alfonso Gumucio Dagron, boliviano, dieron cuerpo a esta propuesta para entender y transformar los entornos desde dentro, no con imposiciones externas, al considerar los saberes, experiencias y culturas locales; sobre todo aquellas situadas en el Sur Global. La trayectoria Thomas Tufte está vinculada a trabajos realizados en países latinoamericanos y africanos desde el inicio de su trayectoria laboral en instituciones como UNESCO, Danchurchaid y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Desde esta mirada en y desde el Sur Global, toma relevancia el libro *Comunicación para el cambio social. La participación y el empoderamiento como base para el desarrollo mundial* (2015). A diez años de su edición en español, Tufte ofrece coordenadas epistémicas para promover el desarrollo social en y desde los países periféricos. El libro es una revisión-actualización de artículos y capítulos del autor y su vinculación con profesionales del desarrollo y estudiosos de medios y la comunicación en África, Latinoamérica, Asia, Oriente Medio.

Estos escritos, revisados y actualizados, conforman el *corpus* principal del libro, el cual tiene como objetivo "destacar las áreas centrales dentro de la comunicación para el desarrollo y el cambio social en las que creo que mi contribución es relevante para la audiencia Iberoamericana interesada en la cuestión" (Tufte, 2015: 5).

Los artículos compilados en los capítulos del libro se ubican entre el 2005 y el 2014 con excepción del prólogo, con autoría de Víctor Mari Sáez y Eloísa Nós, y el capítulo I: "Comunicación para el cambio social: historia, trayectorias y desafíos emergentes", de Tufte, que también funge como introducción y presentación.

Todo el material está estructurado en tres secciones que articulan las propuestas de los escritos revisados y actualizados: Comunicación y salud, los desafíos de la globalización; Edu-entretenimiento, empoderamiento y audiencias activas; Agencia, participación y resistencia en la era mediatizada: hacia una nueva agenda en comunicación para el cambio social.

Tuffte ofrece ejemplos exitosos, no exentos de crítica, sobre diversos temas vinculados a la comunicación para el cambio social como salud, ciudadanía, promoción democrática, movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales, participación o era digital. Y, también, aborda conceptos aplicados como edu-entretenimiento, (in)seguridad humana,

sujeto-cultura-cambio social, etnografía de la audiencia, mediápolis y esferículas de la sociedad civil, entre otros.

En esta especie de recolección de "semillas epistémicas de la Comunicación para el Cambio Social", el autor hace una importante proyección de las propuestas de diversas autorías del Sur Global, específicamente de África y América Latina, que tienen que ver con procesos de involucramiento y participación, y las cuales consideran los contextos locales como punto de partida y referentes permanentes.

Esta obra ofrece, a quienes estudian o investigan el campo de la comunicación, elementos para considerar otra manera de ver y vivir los procesos comunicacionales y las interacciones entre las personas. Va más allá de las perspectivas democráticas que limitan la participación solamente a ejercer un sufragio en momentos específicos de las vidas de las comunidades. Tiene que ver con impulsar el involucramiento de una manera consciente y plena.

La relevante compilación que Thomas Tufte ofrece sobre estas particularidades epistémicas visibiliza aportes sobre el *ver-hacer* de una manera distinta en espacios segregados donde abundan las desigualdades. Es como la teoría que se hace praxis y la praxis teorizada de Paulo Freire (2022, 2023). Frente a los libros del Norte Global, la propuesta va abriéndose espacio reclamando su lugar y escribiendo su propia historia que, en realidad, son múltiples historias. Se trata de diversas experiencias vividas que hacen presencia y acción en las propias realidades. Desde la diversidad y los saberes locales, y desde dentro, es como se deconstruye y reconstruye una nueva visión de cambio social en una dinámica dialéctica.

Un aspecto destacable es la capacidad de Thomas Tufte de generar preguntas, pertinentes, agudas, resultado de una visión y postura crítica de los procesos comunicacionales en distintas latitudes, con diferentes audiencias y diversos escenarios, y con perspectivas de *abajo-hacia-arriba* y también de horizontalidad.

A diez años de la publicación de este libro, con los cambios vertiginosos en todos los ámbitos que se han sucedido (políticos, económicos, tecnológicos, sociales), sigue presentándose como una ruta analítica y de acción.

Es relevante volver la mirada a este texto porque nos permite visualizar otra forma de entender(nos), percibir(nos) y proyectar(nos) en el desarrollo de los pueblos.

De la Comunicación para el Cambio Social pueden surgir los postulados germinales de una fortaleza-resistencia a situaciones como las reconfiguraciones pandémicas, el afianzamiento de visiones extremas de ideologías de derecha, las posiciones dogmáticas excluyentes no

sólo de quienes "no son como nosotros" sino de todas y todos aquellos "que no piensan igual", el recrudecimiento de la colonialidad y del impulso-exigencia de alineamientos incondicionales.

Parafraseando a Thomas Tufte, podemos decir que nuevas relaciones entre audiencias y medios son posibles. Otras maneras vivenciales de construcción del desarrollo no sólo tienen cabida, sino que son urgentes. Y, como bien señala el autor, "más que ofrecer respuestas acabadas [es una invitación] a comprometernos de manera continuada con el diálogo y la acción en torno a los desafíos que se plantean en términos de justicia social, tan presentes en nuestra sociedad actual" (Tufte, 2015: 36).

Fuentes

- Freire, P. (2022). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (Tercera edición). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2023). *Pedagogía del oprimido* (3a. ed, 1a. reimpr.). Siglo XXI Editores.
- Tufte, T. (2015). *Comunicación para el cambio social. La participación y el empoderamiento como base para el desarrollo mundial* (Primera edición). Icaria.