INVESTIGAR DESDE EL ENCUENTRO

Metodologías participativas e implicativas



Editores científicos

Juana Marcela Ochoa-Almanza
Carlos Eduardo Daza-Orozco
Sergio Alvarado-Vivas

Iniciación Científica




Iniciación
Científica

Créditos y condiciones de uso

Evaluación y calidad

Este libro es el resultado de un proceso de investigación y ha sido evaluado por pares ciegos cumpliendo con los criterios de: selectividad, temporalidad, normalidad y disponibilidad de acuerdo con los lineamientos vigentes del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MinCiencias).

Licencia de acceso abierto

Esta obra se publica en acceso abierto bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Se permite compartir, copiar, redistribuir y adaptar el material en cualquier medio o formato, siempre que se otorgue el crédito adecuado, no se utilice con fines comerciales y se distribuya bajo la misma licencia.

Queda prohibida la reproducción que exceda los límites de esta licencia sin la autorización expresa de los titulares.

Responsabilidad de contenido

Las opiniones, interpretaciones y conclusiones expresadas en los capítulos son responsabilidad exclusiva del autor(es) y no constituye una postura institucional de Iniciación Científica, financiadores, aliados, ni de los editores académicos.

Gestión académica e institucional

El proceso editorial, científico y de contenidos de esta obra fue liderado por el Centro de Investigación en Creación, Comunicación y Cultura de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Investigar desde el encuentro

Metodologías participativas
e implicativas

Editores científicos

Juana Marcela Ochoa-Almanza
Carlos Eduardo Daza-Orozco
Sergio Alvarado-Vivas

Iniciación Científica

Ochoa-Almanza, Juana Marcela.; Daza-Orozco, Carlos Eduardo.; Alvarado-Vivas, Sergio (editores académicos)
Iniciación Científica

Investigar desde el encuentro: metodologías participativas e implicativas / Listar nombres y apellidos de los autores. Autores -- Primera edición. -- Bogotá: Iniciación Científica, 2026.

362 páginas: ilustraciones; 23 × 16 cm.
1 recurso en línea: archivo de texto: PDF.

Incluye bibliografía.

ISBN 978-628-97833-1-5

1. Investigación-acción participativa – Colombia 2. Metodología cualitativa – Colombia 3. Investigación social — Colombia 4. Ciencias sociales — Metodología 5. Formación en investigación.

CDD: 300.720861 ed. 23

Iniciación Científica
www.iniciacioncientifica.com

Investigar desde el encuentro: metodologías participativas e implicativas

ISBN 978-628-97833-1-5

Primera edición, 2026

Bogotá, D.C., Colombia

Cómo citar este libro:
Ochoa-Almanza, JM. Daza-Orozco, CE. Alvarado-Vivas, S. (2026) Investigar desde el encuentro: metodologías participativas e implicativas. Iniciación Científica.

Editores científicos
Juana Marcela Ochoa-Almanza
Carlos Eduardo Daza-Orozco
Sergio Alvarado-Vivas

Corrección de estilo
Diseño y Armada electrónica
Iniciación Científica - InHouse

Publicado en Colombia

ÍNDICE

Rutas para la transformación compartida

Estaciones para el viaje metodológico 10
Juana Marcela Ochoa-Almanza
Carlos Eduardo Daza-Orozco
Sergio Alvarado-Vivas

Manifiesto para una ciencia del encuentro 14

Metodologías de la memoria 20
Un reconocimiento profundo del otro
Amparo Cadavid Bringe

Cartografía del cuerpo 80
La vivencia del cuerpo como territorio vivo
Andrea del Forero Hurtado
Andrés Torres Poveda

Mapas sociales 150
La representación gráfica de la vida colectiva
César Augusto Rocha Torres

Accesibilidad 196
El marco epistemológico y relacional de la investigación
Jaime Enrique Cortés Fandiño

Diseño intercultural participativo 270
La co-creación de contenidos desde el diálogo de saberes
Carolina Rodríguez
María Isabel Noreña Wiswell

Aprendizaje basado en proyectos 318
El ejercicio del periodismo disidente y la participación juvenil
Angela Téllez-Hernández
Erika Andrea Arias Aguilar

Dialogos con el autor.

Esta sección aparece en todos los capítulos.

Es el espacio donde las miradas se cruzan y el conocimiento emerge entre perspectivas.


Cordillera

ESTACIONES PARA EL VIAJE METODOLÓGICO

Este libro no se lee como un manual estático ni se recorre bajo la fría herencia de la academia positivista; se habita como una cartografía en movimiento, una urdimbre viva donde la teoría se hace carne y el territorio toma la palabra. Para que este viaje mantenga su rigor político y su calidez humana, cada capítulo ha sido tejido a partir de una secuencia común de doce estaciones. Queremos explicar cómo está estructurado cada fragmento del camino para que el lector sepa cómo orientar sus propios pasos:

Todo inicia con el **Título**, esa primera palabra que nombra el horizonte y la intención que convoca. Le sigue el **Subtítulo**, que afina la mirada y revela el rincón del mundo, el contexto o el tejido exacto donde se sitúa la experiencia. Inmediatamente se encuentran los **Autores**, los nombres de quienes caminaron el territorio, escucharon las voces y asumieron la responsabilidad ética de sistematizar el encuentro.

Una vez cruzado ese umbral, el capítulo se abre con la **Revelación**, un *espacio de intuición y afecto donde se expone cómo nació la pregunta, cuál fue la urgencia vital que conmovió a los investigadores y por qué esta metodología se volvió necesaria para la comunidad*. Para evitar la dispersión en el oleaje con-

ceptual, se entrega una **Brújula**: una *matriz conceptual clara que define de forma operativa las categorías fundamentales y muestra cuál es su uso metodológico exacto en el campo*. Junto a ella, se descubren las **Claves**, aquellos *axiomas e ideas fuerza innegociables* que custodian la horizontalidad del método y recuerdan los principios del diálogo de saberes.

Avanzando en el sendero, el texto vuelve la vista atrás para explorar el **Origen**, mediante la reconstrucción de la historia, la genealogía y los *antecedentes que permitieron que esta herramienta madurara con el tiempo*. Luego, se comparten los **Ámbitos**, que *delinean con precisión los escenarios, las comunidades y las geografías específicas donde estas prácticas han demostrado su potencia transformadora*. Toda esta acción se sostiene sobre los **Sustentos**, el *cimiento conceptual y epistemológico donde se dialoga con las corrientes críticas, el pensamiento sentipensante y las metodologías decoloniales* que respaldan la praxis.

El corazón de la experiencia se palpa en los **Trayectos**, la *crónica viva y el relato analítico de lo que ocurre cuando el método se encuentra con la realidad* texturada de los territorios, con sus tensiones, sus silencios y sus imprevistos. Para facilitar la réplica y recreación del camino, se abre el **Equipaje**: una *caja de herramientas procedimental con las consignas, las dinámicas de animación, los materiales y el paso a paso detallado* para facilitar su implementación.

Finalmente, el viaje nunca termina en un estante; se expande en los **Retornos**, la estación del *compromiso ético, donde se muestra cómo el conocimiento cocreado vuelve a la comunidad que lo originó para transformarse en justicia cognitiva*, en

apropiación social y en un insumo vital para la pervivencia de sus propios planes de vida.

...Como toda travesía exige detenernos a pensar en compañía, el ciclo culmina con un **diálogo con los autores**, un *espacio de metarreflexión e intercambio horizontal* donde se despojan los formalismos para desentrañar los dilemas, los aprendizajes y los afectos que verdaderamente atravesaron el encuentro.

Esperamos que este libro habite las aulas, fecunde los espacios de formación y promueva la planeación investigativa para convertir cada metodología en conocimiento colectivo.

Juana Marcela Ochoa-Almanza
Carlos Eduardo Daza-Orozco
Sergio Alvarado-Vivas



MANIFIESTO PARA UNA CIENCIA DEL ENCUENTRO

Del sujeto de estudio al sujeto de conocimiento

Declaramos que las personas involucradas en la investigación no son objetos para la recolección de datos, sino agentes plenos de agencia y saber. La investigación debe romper la verticalidad tradicional para permitir una acción colectiva auténtica que transforme las relaciones de poder entre investigadores e investigados.

La accesibilidad como responsabilidad epistémica

Asumimos que la accesibilidad no es un requisito técnico final del diseño, sino una categoría epistemológica que interroga las condiciones bajo las cuales se produce el sentido. Investigar desde la accesibilidad implica preguntarse sistemáticamente quiénes están ausentes y por qué, al tiempo que se asume la responsabilidad ética sobre las condiciones de participación e inteligibilidad.

El cuerpo como el primer territorio de resistencia

Reconocemos al cuerpo-territorio como el espacio primario de soberanía, memoria y defensa. Mapear el cuerpo no es solo dibujarlo; es un acto de geopolítica íntima que descoloniza el ser al reclamar la jurisdicción sobre las cicatrices y memorias que el poder ha intentado inscribir en la piel.

La memoria como práctica puente

Entendemos que la memoria no es un depósito estático, sino un proceso dinámico de creación de significados que sirve de puente entre lo que fuimos, lo que somos y el futuro que deseamos construir. Recordamos para cimentar la identidad y la justicia cognitiva, bajo el reconocimiento de que las comunidades poseen saberes legítimos sobre sus propias transformaciones.

El diálogo de saberes como eje metodológico

Reivindicamos la justicia cognitiva a través de la interacción horizontal entre el saber experto académico y el saber popular o ancestral. Rechazamos las prácticas extractivistas y proponemos procesos en los que las comunidades participen como codiseñadoras y coautoras de su propio conocimiento.

La realidad como construcción social y relacional

Los fenómenos sociales no se explican por propiedades internas de los objetos, sino por los ensamblajes y vínculos que se tejen en la práctica. Los mapas sociales deben servir para visualizar los procesos comunicativos y los lazos de confianza, promoviendo de este modo el poder ciudadano y la cooperación colectiva.

El conocimiento sentipensante

Validamos el sentipensamiento —la armonía entre el corazón y la mente— como el motor que guía la investigación social. Reconocemos que las emociones, las nostalgias y los dolores son fuentes de evidencia tan legítimas como los datos racionales para comprender la complejidad del tejido social.

La praxis: aprender haciendo

El conocimiento debe ser situado y transformador. La investigación-creación y el aprendizaje basado en proyectos (ABP) demuestran que la teoría y la práctica son inseparables: el conocimiento se valida cuando se transfiere a situaciones reales y contribuye a la pervivencia de los planes de vida comunitarios.

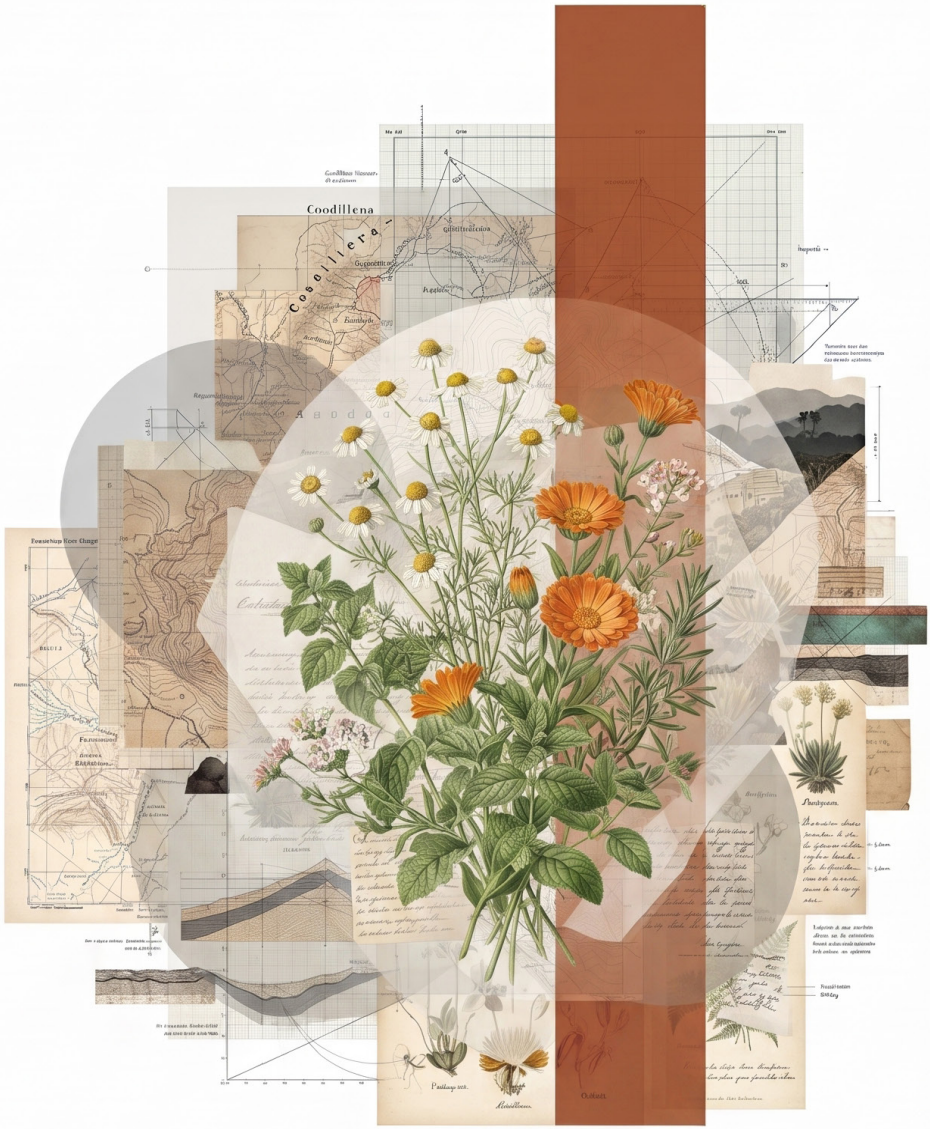
La ética de la no revictimización

Nos comprometemos con una ética del cuidado que prioriza la seguridad emocional sobre el resultado técnico o académico. Esto exige un consentimiento informado continuo, transparencia metodológica y el respeto absoluto por los límites y los silencios de los participantes.

La investigación como acto de disidencia

Proponemos una investigación que se aleje de los dogmas oficiales incuestionables y promueva la pluralidad de voces. Las metodologías participativas e implicativas son dispositivos de transformación política que buscan no solo documentar la realidad, sino incidir en ella para alcanzar la libertad y la justicia social desde una apuesta por la apropiación social del conocimiento.




Coodillena
Cosoillera

Núcleo I:

Subjetividades, memoria y corporeidad

METODOLOGÍAS DE LA MEMORIA

Un reconocimiento profundo del otro



Amparo Cadavid Bringe

Revelación

Este capítulo presenta de manera general algunas metodologías de la memoria concebidas, desarrolladas y aplicadas desde los años ochenta, principalmente por la antropóloga colombiana Pilar Riaño Alcalá. Estas surgieron de su larga experiencia de trabajo con jóvenes tanto en las comunas de Medellín como en otros lugares de Colombia y de América Latina.

Estas metodologías han tenido aplicaciones significativas en el campo de la investigación en comunicación para el cambio social (CCS) y en los estudios sobre medios ciudadanos desde entonces.

De manera particular, se enfatizará en una de ellas: las colchas de retazos. Se profundizará en sus posibilidades, en su forma de utilización, en sus múltiples aplicaciones y en las validaciones obtenidas sobre cómo aportan de manera sustancial a dar cuerpo y fundamento a propuestas metodológicas implicativas, tales como el diálogo de saberes y la cocreación.

Brújula

Categoría	Definición operativa	Uso metodológico
Memoria individual	Recuerdo subjetivo construido desde la experiencia vivida	Activación inicial mediante preguntas evocadoras
Memoria colectiva	Construcción compartida de sentidos sobre el pasado	Análisis grupal y síntesis interpretativa
Relato	Narración oral o visual que expresa experiencia significativa	Evidencia empírica cualitativa
Retazo	Representación visual de la memoria	Dispositivo de acceso a lo simbólico e inconsciente
Colcha de retazos	Ensamble colectivo de memorias individuales	Producción de conocimiento co-creado
Taller de memoria	Espacio participativo de reconstrucción narrativa	Técnica central de investigación participativa
Imaginarios	Estructuras simbólicas que orientan sentido social	Categoría analítica emergente
Diálogo de saberes	Interacción horizontal de conocimientos diversos	Principio epistemológico del método

Claves

- **Memoria como proceso activo**: no reproduce el pasado, lo reinterpreta.
- **Relato como evidencia**: unidad analítica que condensa experiencia social.
- **Triada memoria–identidad–cultura**: base para comprender cambio social.
- **Unidad recuerdo/olvido**: ambos configuran identidad colectiva.
- **Metodología implicativa**: involucra activamente a los sujetos como co-investigadores.

Origen

La pregunta central que da lugar a la propuesta de este capítulo es: ¿Cómo diseñar metodologías de investigación en comunicación y cambio social que ayuden a detectar los cambios producidos, a recolectar evidencia sobre ellos y a extraer conclusiones acerca del papel de los proyectos que buscan provocar y motivar dichas transformaciones?

Es posible que existan diversos enfoques que lo permitan. Por experiencia y cercanía, los autores se han acercado a las metodologías de recuperación de la memoria diseñadas por la antropóloga Pilar Riaño (University of British Columbia, Canadá), debido a que constituyen una propuesta que ha arrojado resultados importantes al plantear este tipo de interrogantes de fondo sobre los cambios de una comunidad desde la perspectiva de la comunicación.

¿Por qué se plantean en este texto los enfoques de recuperación de la memoria como metodologías válidas para desarrollar proyectos de diagnóstico, investigación, sistematización y evaluación en comunicación para el cambio social (CCS) y medios ciudadanos?

Porque los proyectos de CCS y de medios ciudadanos pretenden producir cambios en las personas y en sus comunidades: transformaciones en lo cultural, en los valores y en lo que se considera legítimo, normal o admirable. Sin embargo, dichos cambios no ocurren de manera brusca de la noche a la mañana; por el contrario, se desarrollan de forma sutil y pausada en el tiempo, lo que a menudo dificulta detectar los momentos exactos de su surgimiento y los procesos a través de los cuales

se producen. Por esta razón, se acude a la memoria para que las personas recuerden y narren los procesos de transformación y los cambios significativos en sus vidas, resultantes de su participación en iniciativas de CCS y medios ciudadanos. Al mirar hacia atrás, resulta más sencillo detectar tales cambios, los momentos en que se originaron, las circunstancias que los permitieron y los factores que los detonaron.

Existe otra razón de carácter epistemológico que anima a aproximarse a la recuperación de la memoria como forma de asumir la investigación de procesos de cambio social: a diferencia de otras metodologías que suponen la necesidad de llevar a un agente externo a la comunidad para que «la estudie y conozca», esta propuesta parte de que las personas saben cómo han cambiado tanto ellas como sus comunidades. Ese conocimiento sobre las transformaciones individuales y colectivas —a nivel de imaginarios, valores y utopías— ya existe entre los miembros de la comunidad. En consecuencia, el rol del investigador, más que construir conocimiento de la nada, consiste en facilitar la articulación, la sistematización y el análisis del mismo.

Es en este sentido que se recurre a las metodologías de recuperación de la memoria, para que quienes han vivido los cambios en sí mismos o en su entorno social y cultural relaten, desde la memoria, cómo se han gestado dichos procesos.

> "Estos talleres nos ayudan a estimular la memoria, que es nuestra herramienta principal. Basándonos en la tríada educación–comunicación–cultura podremos construir nuestra identidad y escribir a nuestra manera la historia. La historia que no escriben los estudiosos, sino la que estamos viviendo en las comunidades, y lo haremos con sonidos, con imágenes, con letras, pero la escribiremos. El futuro no es para dejarlo para mañana,

> el futuro hay que hacerlo en el presente, es ahora. El futuro depende de lo que hagamos en este presente".
>
> —Pilar Riaño (primer taller de recuperación de la memoria para evaluar medios ciudadanos, Barranquilla, Colombia, agosto de 2004).

A continuación se presenta una guía para comprender, valorar y llevar a cabo un proceso de recuperación de la memoria, de acuerdo con parámetros generales probados reiteradamente —en un inicio por la antropóloga Pilar Riaño y diversos alumnos, y durante los últimos veinte años por la autora del capítulo—. Esta metodología se ofrece como una propuesta ampliamente validada en los procesos de investigación de proyectos de CCS y medios ciudadanos, con la cual se conserva lo esencial y, de manera primordial, la perspectiva de Pilar Riaño.

Las metodologías de la memoria

Las metodologías de la memoria que aborda este capítulo provienen de los aportes de enfoques y metodologías precedentes, tales como la historia oral (Thompson, 1988; Portelli, 1991; Cohen, 1994), la investigación-acción participativa (Fals Borda, 2003), la educación popular (Freire, 1973; Ghiso, 1997, 2012) y el trabajo con la memoria (Riaño, 2000a, 2000b).

La historia oral se abrió paso frente a una historiografía sustentada exclusivamente en documentos escritos con reconocimiento institucional. Su propósito consistió en evidenciar la existencia de versiones alternativas de los hechos y de sujetos sociales con experiencias y saberes propios que, por diversas circunstancias, solo logran expresarse de manera oral. Asimismo, demostró que dicho conocimiento posee el

mismo valor que el proveniente de fuentes oficiales, dado que refleja una realidad vivida por multitudes. Los autores citados conceptualizan y desarrollan la historia oral, al tiempo que muestran su contribución en la construcción de relatos colectivos que fortalecen el sentido de pertenencia y la identidad de las poblaciones.

Por su parte, la investigación-acción participativa (IAP), creada por Orlando Fals Borda y su equipo, se fundamenta en la historia oral para reconstruir la historia de las culturas ribereñas de la costa atlántica colombiana (Historia doble de la costa). En este empeño, ofrece una metodología concreta orientada a recuperar los imaginarios y narrativas de poblaciones tradicionalmente marginadas en su capacidad de aportar un conocimiento válido de valor universal. A través de su método, plantea una forma de diálogo entre las dos partes que integran el proceso investigativo: quien asume el rol de investigador y quien es considerado objeto de estudio. De este modo, quien antes era visto como un objeto de investigación se transforma en un sujeto que aporta una visión propia desde sí mismo. Esto generó una innovación plasmada tanto en la escritura del libro como en su propio título.

En cuanto a la educación popular, el enfoque freiriano señala al educando como un sujeto activo cuyo proceso de aprendizaje parte de sus propios conocimientos, memoria e identidad. Estos planteamientos han sido retomados y desarrollados por numerosos pensadores, educadores e investigadores a nivel mundial, con especial arraigo en América Latina. En el contexto colombiano, Alfredo Ghiso desarrolla las denominadas «epistemologías otras», al destacar la relevancia de la identidad y la memoria de los sujetos en el trayecto educativo.

Finalmente, Pilar Riaño fue pionera en el diseño de metodologías de la memoria orientadas a nutrir la investigación participativa con comunidades específicas. Su labor se originó a partir de los años ochenta, motivada por el interés de investigar a los jóvenes de las comunas de Medellín en un periodo marcado por la cooptación de la violencia del narcotráfico. Con posterioridad, ha profundizado y perfeccionado su propuesta en torno a las vivencias de la violencia con poblaciones colombianas, cuyos presupuestos han generado un impacto significativo en el país. Uno de sus postulados centrales sostiene que el trabajo con la memoria trasciende con creces el ámbito estrictamente investigativo:

> "Sostengo que la producción de relatos orales en un contexto grupal facilita la reconstrucción de sentido de la historia colectiva y es una práctica que hace pública las voces acalladas de las víctimas de la guerra y el desplazamiento forzado". (Riaño, 2006, p132).

A lo largo de los últimos veinte años, Riaño ha diseñado, aplicado y validado diversas líneas de metodologías basadas en la memoria desde esta perspectiva, las cuales comparten varios aspectos en común:

- La memoria se recopila de forma narrativa a través de una imagen elaborada por los participantes, acompañada de un relato que la describe y explica.
- Se inicia con un trabajo individual dentro del grupo para avanzar posteriormente hacia la perspectiva colectiva.
- Cada persona, en primer lugar, y cada grupo, con posterioridad, expresan y explican su visión a los demás.
- Se realiza un análisis e interpretación colectiva de los resultados obtenidos en conjunto; de este modo, el pro-

ducto final es un trabajo colaborativo que integra sus propias visiones, experiencias, vivencias e imaginarios.

Hasta la fecha, se han diseñado y validado diferentes modalidades que se aplican según las condiciones y expectativas imperantes, todas desarrolladas bajo los parámetros explicados. Tres de ellas han sido ampliamente difundidas y aplicadas en distintos contextos: el mapa mental, la línea del tiempo y la colcha de retazos.

Mapa mental: Se fundamenta en considerar el mapa como el escenario, entorno, territorio o elemento clave en el acto de recordar, ya que los lugares evocan la memoria. En cualquier comunidad existen espacios configurados por marcas que resguardan los recuerdos de hechos vividos colectivamente. El mapa mental ubica visualmente sobre un plano aquellos lugares significativos, la información requerida y las huellas que han dejado. Se parte de un tema específico —considerado el más significativo por el grupo encargado de elaborarlo— y se dibuja conjuntamente sobre papel de formato pliego o de mayor tamaño. Sobre este soporte se indican con colores y dibujos aquello que se recuerda y, una vez finalizado, se explica y relata su contenido mediante la intervención de todos los participantes.

Línea de tiempo: Su objetivo es recordar y comprender de manera colectiva procesos vividos que actualmente atraviesan circunstancias especiales —tales como situaciones de crisis o el logro de un gran éxito— cuando se desea explorar el proceso que propició dicho resultado. Se propone reconstruir la progresión de los cambios dentro de un periodo determinado; por ejemplo, el proceso de creación

y desarrollo de una radio comunitaria hasta el presente. Se acuerda de forma conjunta el momento de inicio del periodo de estudio y, a partir de allí, cada participante anota en una tarjeta la fecha en la que se integró a la emisora y responde dos o tres preguntas definidas colectivamente (por ejemplo: «¿Qué estaba pasando en la emisora cuando usted se integró?», «¿Cuál ha sido su momento más feliz o más difícil y por qué?» y «En estos años, ¿cuál ha sido su mayor aporte?»). Una vez que cada persona coloca su tarjeta en la pared, se analiza e interpreta en conjunto lo aportado para construir un relato que responda a la pregunta inicial.

Las colchas de retazos, metodología en la cual se profundiza en este capítulo, se explicarán ampliamente más adelante.

Además de estas tres metodologías de la memoria, existen otras dos creadas y difundidas ampliamente, diseñadas en distintos formatos por personas en diversas regiones del país:

El mapeo del cuerpo: Considerado un método de investigación cualitativo y participativo basado en el arte, en el cual los participantes elaboran representaciones visuales de sus propios cuerpos —por lo general a tamaño real— para narrar experiencias, emociones, dolores o historias de vida fundamentados en su propia memoria. En estos mapas, las vivencias personales se leen e interpretan de manera colectiva con el fin de obtener una visión de conjunto de un grupo que convive o comparte elementos clave en común.

Los recorridos etnográficos: Diseñados y realizados durante la última década por la autora del capítulo y el equipo de

investigación sobre el agua1 para recopilar las transformaciones experimentadas por territorios específicos en relación con el deterioro ambiental. Tienen como objetivo el reconocimiento conjunto del territorio para extraer los diversos sentidos y significados asociados al tema de estudio. Este conocimiento se registra de manera audiovisual, sistematiza, analiza e interpreta colectivamente. Inicialmente, se acuerdan con los pobladores los fenómenos más sobresalientes respecto a una situación que se busca transformar (como el cuidado del agua). A partir de ello, se dibuja un croquis del territorio y se define una ruta consensuada para recorrerla en grupo según criterios propios. Durante el trayecto, organizado por equipos dotados de un fotógrafo, un camarógrafo y una persona encargada de tomar apuntes, se realizan paradas en lugares significativos para recordar los hechos sucedidos, explicar su importancia y sentido actual, y registrar la información proveniente de la memoria colectiva. Por último, cada grupo prepara una presentación visual con el material acopiado para su análisis e interpretación, cuyo resultado es un relato completo y denso de la situación transformada.

Estas metodologías de la memoria se mencionan de forma breve con el propósito de evidenciar su uso generalizado, el respaldo epistemológico y filosófico que las sustenta —y en el cual se profundiza más adelante—, así como el tipo de conocimiento que las alimenta y produce.

1 Proyectos “Agua para la vida, agua para la paz”, “Sentidos del agua en el sur de Bolívar” 1 y 2. Investigadores Amparo Cadavid, Angélica. Nieto, Lucía Bohórquez, Nilson Dávila. (2016-2026)

Si bien existen numerosas propuestas metodológicas basadas en la memoria dotadas de un gran valor que aún deben ser recopiladas y sistematizadas, este trabajo se centra en una de las mencionadas: la colcha de retazos. Dicha elección responde a la amplia experiencia de los últimos veinticinco años en su aplicación dentro de la investigación cualitativa en comunicación para el cambio social (CCS), desde un enfoque etnográfico, así como a sus significativos aportes para la comprensión de una realidad construida a partir de las posiciones epistemológicas de quienes la integran.

Ámbitos

La colcha de retazos se aplica en comunidades que pueden comprender desde cinco hasta cincuenta personas, según el número de acompañantes disponibles para participar en el proceso. Se constituyen grupos de entre cuatro y seis integrantes junto a un acompañante que domine la metodología; de este modo, si el grupo es numeroso —por ejemplo, de cincuenta personas—, se requiere contar con al menos ocho acompañantes.

Esta metodología destaca por su versatilidad, lo que permite emplearla con prácticamente cualquier tipo de público, audiencia o comunidad, desde personas con un alto nivel de estructuración, tales como líderes políticos o docentes, hasta individuos sin una formación educativa formal elevada.

Resulta fundamental que el enfoque metodológico y el tipo de investigación posean una vocación genuinamente participativa, con la intención de recabar conocimiento de fuentes muy

diversas a través de estrategias poco explícitas. La colcha de retazos rescata la memoria, diferenciándose así de aquellas metodologías orientadas a obtener opiniones o testimonios directos. Dicha diferencia radica en que la colcha de retazos apela por lo general a conocimientos inconscientes alojados en la memoria, los cuales afloran mediante dibujos y relatos aparentemente sencillos. En lugar de formular preguntas directas que fuercen respuestas basadas en pareceres u opiniones, crea las condiciones y la inspiración necesarias para hacer emerger vivencias, saberes y conocimientos que los propios participantes ignoraban poseer, sacando a la luz imaginarios, mentalidades y corrientes de pensamiento que suelen permanecer ocultas o latentes en el inconsciente.

Se trata de una metodología idónea para recopilar conocimiento vinculado a las transformaciones ocurridas o en curso al interior de comunidades y colectivos. Funciona de manera óptima para trazar líneas de base cualitativas que faciliten la identificación de los imaginarios dominantes en una comunidad respecto a un tema, problema o situación específica; por esta razón, posee un elevado valor complementario en diagnósticos de carácter social y comunicativo.

Asimismo, el proceso que transita de lo individual a lo colectivo —y donde el propio grupo analiza la totalidad— brinda una oportunidad concreta para consolidar su enfoque participativo y cocreativo. Coordinado de forma adecuada, este ejercicio arroja resultados confiables bajo una perspectiva de diálogo de saberes y conversaciones cocreativas.

Sustentos

Las metodologías de la memoria en general, y la colcha de retazos en particular, constituyen desarrollos metodológicos que provienen de debates teóricos profundos, tal como se señaló con anterioridad. A continuación, se presentan algunas consideraciones teóricas fundamentales.[2]

Memoria, identidad y cultura

Un aspecto clave para investigar en comunicación consiste en comprender la relación entre memoria, cultura e identidad. El pasado resulta crucial para construir el sentido de identidad: «Yo sé quién soy, en parte porque tengo la seguridad de quién fui ayer». Dicha seguridad se cimenta fundamentalmente en un ejercicio de la memoria; es decir, la certeza de saber quiénes somos y de ser los mismos que ayer radica en el recuerdo de lo que fuimos. Recordamos para edificar nuestra identidad y para saber quiénes somos tanto a nivel individual —en calidad de persona, pareja o familia, observable en dinámicas como la selección de fotografías en un álbum familiar o los temas permitidos y silenciados durante las comidas— como comunitario, al definir colectivamente qué eventos se acepta que sucedieron. Incluso a escala nacional, lo que se recuerda y lo que se silencia conforma la base para definir la identidad como colombianos.

2 Los siguientes apartes de sustentación conceptual de la memoria fueron inspirados en la Cartilla CES elaborada por Clemencia Rodríguez, Pilar Riaño, Amparo Cadavid y Jair Vega en marzo de 2007. Esta cartilla fue elaborada por este equipo para orientar una investigación-evaluación de largo alcance sobre AREDMAG la Red de Emisoras Comunitarias del Magdalena Medio.

Por esta razón, la memoria puede concebirse como un espacio de confluencia para las señales de identidad. Es a partir de las formas de recordar y olvidar como se rastrean tanto las huellas identitarias como los modos en que los individuos se configuran como sujetos y miembros de colectividades (Riaño, 1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2000c). En este marco, resulta relevante comprender de qué manera los participantes en proyectos de comunicación y medios ciudadanos se han constituido como sujetos, qué tipología de sujetos representan y cuál es la función de dichos proyectos en la construcción identitaria de hombres, mujeres y jóvenes.

No obstante, el propósito central en estos procesos de investigación no radica tanto en identificar transformaciones a escala individual, sino en detectar los cambios colectivos, las mutaciones en el tejido social y los procesos de transformación comunitarios. En este punto, el concepto de «memoria colectiva» adquiere un papel central.

Memoria colectiva y dinamismo

La memoria colectiva se comprende como aquellas identidades compartidas que vinculan las memorias de un grupo cuyos integrantes poseen intereses y motivaciones diversas, pero comparten un espacio en un momento histórico determinado —tal es el caso de los habitantes de un mismo municipio o territorio, quienes, a pesar de su diversidad, comparten múltiples experiencias por habitar un espacio común—. Esta memoria se edifica a partir de las historias, imágenes, experiencias, sentimientos y narrativas del pasado con las cuales el grupo se identifica y rememora en función de sus vivencias presentes.

Asimismo, la memoria no es estática, sino dinámica: una situación recordada de un modo determinado puede evocarse de forma completamente distinta diez años más tarde. Esto evidencia que la memoria constituye un proceso activo de creación de significados y funge como la herramienta primordial para dotar de sentido a la vida. La memoria es recreación e interpretación; al recordar, no se «descongela» un significado preexistente, sino que se construye (Portelli, 1997). Factores como la organización secuencial de lo recordado, el contexto y el entorno influyen de manera directa en el qué y el cómo se rememora. El acto de recordar posee un carácter subjetivo y no objetivo, dotado de naturaleza retrospectiva, maleable y fluida, además de encontrarse social y culturalmente construido (Wachtel, 1986, 1990).

Pasado, presente y futuro

Tal como se concebía en la antigüedad, el concepto de «memoria» no se limitaba a designar de forma exclusiva lo pretérito, sino que representaba la presencia de múltiples temporalidades en el presente, de modo que el pasado también habita en este mediante la memoria (De Certeau, 1988).

El origen del pasado se encuentra en el presente: recordamos hoy desde aquí. La memoria está conformada por conocimientos, imágenes, narrativas del pasado y experiencias, pero también resulta alterada por el futuro. La experiencia del pasado se revive en la cotidianidad del presente, el cual siempre marca el punto de partida de la memoria para remontarse hacia atrás en el tiempo, a la vez que nuestra experiencia del presente depende en gran medida del conocimiento del pasado (Connerton, 1989).

El redescubrimiento del pasado resulta indispensable; sin embargo, esto no implica que deba regir el presente. Por el contrario, es este último el que hace del pasado el uso que desea (Todorov, 1997). La memoria no busca conocer el pasado más que para servir al presente y al porvenir, por lo que es preciso propiciar que la memoria colectiva sirva para la liberación y no para la esclavitud de las personas (Le Goff, 1991).

De este modo, la memoria opera como una práctica *«puente»* que vincula el pasado con el presente y proyecta ambos hacia el futuro. Asimismo, tiende puentes entre el individuo y el grupo, así como entre el sujeto y su medio ambiente.

La relación entre pasado, presente y futuro posee una gran relevancia, y es precisamente la memoria la encargada de articularlos. El pasado define la identidad, y esta, a su vez, determina la manera en que se concibe el porvenir —al manifestar posturas como «soy esto, por lo tanto quiero mi futuro de tal forma» o «construyo mi futuro con base en quién soy y en cómo quiero que sea mi vida»—. En consecuencia, la memoria, debido a su vínculo estrecho con la identidad, desempeña un papel fundamental en la definición del porvenir de las personas y las comunidades. Dicho en otros términos, sin memoria no hay identidad, y sin identidad no hay futuro, toda vez que para que un individuo o una colectividad puedan proyectar el porvenir que desean construir, deben tener plena claridad sobre quiénes son. El pasado es, por tanto, un elemento insustituible para planear, decidir y edificar el futuro.

Unidad dialéctica entre recuerdo y olvido

Toda memoria registra una pérdida, puesto que no constituye una simple recolección espontánea, repetición, remedo o memorización. Recordar representa un proceso en el cual, como sujetos, asumimos un rol activo y creativo de organización, interpretación y re-elaboración. Por el contrario, la memorización alimenta la indiferencia y no el recuerdo —como ocurre, por ejemplo, en los procesos de venganza—.

En la memoria operan dos dimensiones opuestas pero complementarias: el recuerdo y el olvido (De Certeau, 1988). Este último también aporta información significativa sobre una comunidad; preguntarse qué se ha olvidado ayuda a comprender su identidad, toda vez que aquello que se olvida forma parte asimismo del proyecto identitario que se busca construir.

El taller de la memoria

La propuesta metodológica de Pilar Riaño surge de la intersección entre las teorías de la memoria previamente expuestas y la opción político-epistemológica por la investigación participativa. El taller de la memoria diseñado por la autora se configura como un espacio de encuentro en el que un grupo lleva a cabo una serie de ejercicios orientados a la recuperación de la memoria.

> "Dentro del contexto pedagógico y particularmente desde la educación popular, el taller se ha caracterizado como un momento práctico-teórico con una dinámica colectiva y participativa que, en la reflexión sobre la práctica, busca una conceptualización crítica que incida

> y enriquezca un hacer o un proceso transformador de la realidad. Dentro de la literatura y reflexión de la educación popular se resalta la coherencia entre la metodología del taller, los principios de participación e integración, los objetivos y el proceso didáctico. El taller se entiende como una instancia de problematización, de aprender haciendo, que respeta la cultura y el saber popular, que promueve el diálogo de saberes y la no directividad". (Riaño, 2000, p4)

En un primer momento, el taller de la memoria se centra en la recuperación individual de la memoria. La persona encargada de coordinar el taller plantea una serie de preguntas con la función de activar la memoria individual. A partir de estas interrogantes activadoras, los participantes articulan sus recuerdos mediante dos tipos de relatos: visuales y orales.

En un segundo momento, los participantes integran los relatos visuales en un único gran relato colectivo. El grupo —constituido como una comunidad efímera durante la duración del taller— examina este gran relato colectivo y se interroga sobre lo que dichos relatos revelan acerca de su memoria colectiva como grupo. En esta fase, los talleristas efectúan un análisis de carácter más formal que anecdótico sobre lo observado en el gran relato visual del grupo, lo cual marca el inicio de la articulación de la memoria colectiva.

El taller de la memoria constituye un espacio de investigación participativa debido a que la totalidad de los talleristas se involucra activamente en un proceso de recolección y análisis de evidencia empírica. Es decir, en este espacio se desarrolla un proceso de construcción colectiva del conocimiento fundamentado en evidencia sistemática, producto de las dinámicas

del taller y de las preguntas previamente diseñadas por quien coordina la sesión.

> Un relato —tanto oral como visual— constituye una evidencia y una fuente de información que da cuenta de la dirección que toman los procesos sociales y culturales en el seno de una comunidad. Posee la capacidad de representar y evidenciar un sentido compartido por numerosas personas, así como de reflejar la experiencia de muchas otras; en consecuencia, ante la incomprensión de cómo ocurre un proceso social o cultural, el relato proporciona evidencia cotidiana, detallada y sutil sobre su curso y sobre los cambios operados en el tejido social.

Asimismo, el relato representa un proceso de construcción de sentido mediante el cual los participantes —los talleristas que los generan— definen su posición en el mundo y el significado de su experiencia. A través de sus relatos visuales y orales, los talleristas construyen la respuesta a las interrogantes planteadas en el taller, expresando de este modo el sentido que reviste su vivencia frente a la pregunta activadora.

Trayectos

¿Qué es una colcha de retazos?

> La colcha de retazos es un taller.

La propuesta de Pilar Riaño surge de la intersección entre las teorías sobre la memoria aquí expuestas y la opción por la investigación participativa. El taller de la memoria es un

espacio de encuentro en el cual un grupo realiza una serie de ejercicios de recuperación de la memoria.

En un primer momento, el taller se centra en la recuperación individual de la memoria. Quien coordina la sesión plantea una serie de preguntas con la función de activar la memoria individual. A partir de estas interrogantes activadoras, los participantes articulan sus recuerdos mediante dos tipos de expresiones: relatos visuales y relatos orales.

En un segundo momento, los talleristas integran las producciones visuales en un único gran relato colectivo. El grupo —constituido como una comunidad efímera durante el desarrollo del taller— se enfrenta a dicho relato y se interroga sobre lo que este revela acerca de su memoria colectiva. En esta fase, los participantes efectúan un análisis de carácter formal antes que anecdótico sobre lo observado en el gran relato visual, marcando el inicio de la articulación de la memoria colectiva del grupo.

El taller de la memoria constituye un espacio de investigación participativa debido a que quienes intervienen se involucran activamente en un proceso de recolección y análisis de evidencia empírica. De este modo, se concreta un proceso de construcción colectiva del conocimiento fundamentado en evidencia sistemática, producto de las dinámicas del taller y de las preguntas diseñadas previamente por el coordinador.

El relato representa, asimismo, un proceso de construcción de sentido. A través de este ejercicio, los participantes definen su posición en el mundo y el significado de su experiencia al responder a las interrogantes planteadas, expresando el sentido profundo que reviste su vivencia frente a la pregunta activadora.

Específicamente, se trata de una metodología de recuperación de la memoria cuya meta consiste en identificar y representar un momento de cambio a nivel individual que pueda proyectarse al plano colectivo. El proceso comprende dos fases fundamentales: un dibujo individual —denominado retazo— y un relato asociado a este.

Dado que el trabajo se desarrolla por equipos, el retazo individual se colectiviza al disponer las piezas una al lado de otra hasta conformar un tejido de dibujos conocido como colcha.

Pasos para llevar a cabo un taller de la memoria

Pasos preparatorios

Planear una pregunta inspiradora que evoque la memoria y que pida recordar un momento específico, siendo esta la conductora del taller y la clave de la que depende totalmente su éxito. La pregunta debe ser inspiradora, clara y concisa para evitar al máximo ambigüedades y dobles sentidos.

Preparar un material de trabajo para cada subgrupo consistente en un trozo de cartulina cuadrada de 20x20 centímetros para cada participante, papel silueta, tijeras, colbón y marcadores de colores. El formato cuadrado del soporte para el retazo personal es fundamental para facilitar el tejido al construir la colcha y lograr que todos los dibujos sean equiparables.

- ★ Disponer de pliegos de papel periódico de 100x70 centímetros para cada subgrupo, sobre los cuales se colocarán los retazos hasta conformar la colcha.

- ★ Proveer a cada subgrupo de una grabadora y una cámara fotográfica para el desarrollo del taller, herramientas que hoy en día pueden ser suplidas por el teléfono celular para facilitar el proceso.

Comienzo del taller

- ★ Generar un ambiente de confianza y motivación: Propiciar un espacio que permita a los participantes concentrarse en el ejercicio y motivarse personal y grupalmente. Se debe iniciar con una gran inspiración, presentar de manera clara la temática, evidenciar la relevancia de la presencia de cada asistente e involucrarlos de la forma más íntima posible. Se recomienda pedirles que cierren los ojos, viajen en el tiempo, identifiquen el momento inspirador observando su espacio, tiempo, personajes y detalles, y «tomen una fotografía» con su mente para posteriormente plasmarla en la hoja de papel. Los facilitadores otorgan gran relevancia a este momento mediante palabras inspiradoras, estados de relajación y respiración, logrando un clima propicio para un trabajo productivo y una actitud de colectividad y colaboración.
- ★ Conformar subgrupos pequeños: Agrupar a los participantes en equipos de entre cinco y diez personas como máximo, debido a que el trabajo es minucioso y se requiere tiempo para dibujar, presentar y escuchar en cada caso. Cada grupo debe contar con un tallerista encargado de guiar el proceso en un espacio tranquilo.

Durante el taller en los subgrupos

- Cada participante debe disponer de un trozo de papel cuadrado y de acceso a los materiales necesarios para dibujar en él.
- Cada persona representa visualmente su respuesta a la pregunta generadora mediante un ejercicio de transporte mental hacia aquel momento, visualizándolo como una pintura o una fotografía a partir de interrogantes orientadoras: ¿qué día era?, ¿con quién estaba?, ¿a qué olía?, ¿qué se escuchaba?, ¿qué colores había? y ¿cuál era el entorno? El recuerdo se plasma en imágenes por cualquier medio disponible, ya sea recortando y pegando, dibujando o coloreando.
- Una vez que la totalidad de los integrantes del subgrupo concluyen sus retazos, los van colocando uno al lado del otro sobre un pliego de papel dispuesto en la pared.
- En ronda, cada miembro comparte con los demás la historia detrás de su retazo. Resulta fundamental otorgar el tiempo necesario a cada persona y escuchar con atención todas las narraciones, las cuales deben ser grabadas.
- Con la colcha construida físicamente y las historias narradas, el subgrupo procede a analizarla colectivamente a partir de preguntas clave: ¿qué elementos comunes se advierten en las imágenes?, ¿qué asociaciones, vínculos o redes se configuran entre ellas?, ¿qué contradicciones o complementariedades existen?, y ¿qué conclusiones se infieren sobre la memoria colectiva del grupo? Como cierre de este punto, se plantea completar la frase: «La memoria colectiva de este grupo se construye en torno a...».

- ★ El grupo reflexiona acerca del proceso mismo de tejer la memoria individual con la de los demás integrantes, destacando la relevancia de ser escuchado y de escuchar el rememorar ajeno, bajo la premisa de que todas las metodologías parten de lo individual para culminar en lo colectivo.

Durante el taller en plenaria

Una vez que los subgrupos concluyen sus labores, se pasa a la sesión en plenaria, en la cual se procede de la siguiente manera:

- ★ Cada subgrupo exhibe su colcha colocándola al frente, una al lado de la otra.
- ★ Cada equipo presenta un resumen con los cinco puntos más relevantes de su trabajo, preparados con antelación.
- ★ El conjunto reunido en plenaria reflexiona sobre la totalidad de las producciones mediante interrogantes similares a las planteadas en fases previas, asegurando el registro de audio de todo el intercambio.
- ★ Como momento culminante o «sublime» del taller, los participantes construyen de manera conjunta una narrativa que responda colectivamente a la pregunta motivadora de un modo que resuene en cada asistente. El facilitador asume la conducción adecuada para garantizar que todas las personas expresen su posición al respecto.

Después del taller

- ★ Las colchas de los subgrupos se recogen con sumo cuidado y se trasladan intactas para facilitar la complementación posterior del análisis.

- ★ Cada tallerista encargado de subgrupo procesa su propia información conforme a los lineamientos establecidos.
- ★ De manera inmediata a la conclusión del taller, el equipo de facilitadores y los líderes comunitarios participantes sostienen una reunión de evaluación en caliente («en fresco») para intercambiar impresiones sobre la experiencia, enriquecer el análisis y recabar apuntes pertinentes.

Análisis de la colcha de retazos

Esta sección se centra en cómo realizar el proceso de análisis paso a paso, con el propósito de ofrecer una guía para el manejo de las «colchas de retazos» en lo referente a su organización, interpretación y análisis. Las colchas funcionan como «registros» de una realidad que, enmarcada en una metodología cualitativa, posibilita la obtención de datos sobre los «imaginarios» y el mundo simbólico de un grupo social.

A continuación, se expone el procesamiento de un ejercicio derivado de un taller llevado a cabo en el municipio de Pamplona, en la región de Norte de Santander, Colombia. La pregunta evocadora empleada para los ejemplos fue la siguiente:

> «Recuerde un momento de su vida en el que usted haya sentido un profundo y especial sentido de pertenencia e identidad con su pueblo».

¿Cómo se procesa la colcha de retazos?

Una vez concluidos los talleres conforme a los lineamientos previos, sus productos deben organizarse y procesarse en cuatro instancias:

- ★ Cada retazo.
- ★ Cada colcha.
- ★ El conjunto de colchas correspondientes a cada taller.
- ★ La totalidad de las colchas del municipio o municipios, en aquellos casos donde se procure una perspectiva local amplia; de lo contrario, el análisis se acota exclusivamente al ámbito del taller.

Pasos del procesamiento

El procesamiento comprende los siguientes pasos:

- ★ Organizar el material físicamente: Disponer cada dibujo o retazo seguido de su respectivo relato, asegurando su debida correspondencia con la misma persona. Por esta razón, resulta indispensable firmar los dibujos e iniciar la grabación del relato mencionando el nombre del autor.
- ★ Describir cada retazo: Detallar de manera individual cada conjunto compuesto por imagen y relato.
- ★ Efectuar un análisis preliminar de cada colcha: Trabajar directamente con los participantes durante los talleres.
- ★ Analizar el conjunto de las colchas: Abordar el material tanto a escala municipal como regional, incorporando para ello los análisis preliminares elaborados.

El retazo se define como la unidad integrada por el dibujo y el relato.

Su ordenamiento se efectúa de tal forma que cada representación gráfica permanezca seguida de su respectiva narración:



Relato:

Aquí estamos Ramiro, mi mejor amigo y yo, sentados en un cerrito que hay en Pamplona, era el atardecer y mirábamos la puesta de sol. También mirábamos con nostalgia la ciudad tan bonita, nuestra ciudad y pensábamos que era la única así de linda en el mundo, rodeada de montañas, de edificios antiguos, la plaza central, la catedral, los museos, la universidad.

Y solo mirando la ciudad desde arriba nos dio mucha emoción de ser pamploneses, nos pareció que pertenecíamos a ese lugar que amábamos y nos hacía sentir muy orgullosos por su belleza. Además, es una ciudad muy conocida porque tiene la universidad más importante del oriente del país, aquí llegan los costeños, los del río Magdalena, los de Venezuela, todos vienen aquí porque tienen las mejores carreras, los mejores profesores y la universidad es linda.

Se observa y describe cada retazo:

> En este retazo se plantea una mirada general de la ciudad de Pamplona y se describe con los elementos característicos: las montañas, la plaza central, la catedral, la universidad y los museos. Es el atardecer y se ve el sol poniéndose, y hay dos personas de espaldas mirando el panorama, una de ellas es la protagonista. Es una imagen limpia, clara, integra lo rural con lo urbano, puede considerarse un "afuera", sobresale por su colorido. Aunque es sencilla con imágenes escuetas, el ordenamiento y la composición de estas en el plano es elocuente, inspirando sentimientos como de nostalgia y de romanticismo, una pareja junta mirando el atardecer. En el relato se completa y ahonda la imagen, narrando la conversación que tenía esa pareja en el momento de la evocación.

* * * Este ejercicio se hace con cada retazo * * *

La colcha: conjunto de retazos o unidades dibujo/relato obtenido en una sesión con un grupo pequeño de personas, dentro de un grupo mayor. Se ordena de la siguiente manera:



Se observa y describe el conjunto de retazos en la colcha

> Hay ocho retazos que componen esta colcha, de ellos en 7 hay escenarios exteriores, o "afueras" a diferentes niveles, desde una panorámica, hasta la puerta de un edificio. Solo en una de ellas hay un adentro. Uno de ellos se refiere a un "afuera" de la ciudad, y es el caso de un torneo de basquetbol al que fue una de las participantes. Los demás se centran la ciudad de Pamplona. En 7 de ellos hay edificaciones, y en todos hay referencias a ellas. Sobresale la catedral, la universidad y los museos, entre ellos el "Museo Toto Villamizar", que es un museo particular cuya importancia radica no en su belleza sino en que allí su dueño, recibe a los visitantes y les hace una visita explicativa contando la historia de cada cosa que hay aquí, y a través de ellos la historia de la ciudad y de la región.
>
> También las montañas que rodean la ciudad marcan la identidad de los pamploneses.
>
> La presencia de estudiantes de todas las regiones del país, especialmente de la Costa Atlántica durante casi todo el año, es un referente permanente de lo que significa ser pamplonés por oposición a los de fuera. Por ejemplo, consideran que los costeños andan en grupos grandes y son ruidosos, prefieren música vallenata y bailable. Frente a ello, los pamploneses andan en parejas y en grupos pequeños y prefieren las baladas y la música romántica.

Se hace un análisis preliminar con los participantes acerca de la colcha producida con los retazos de cada uno.

> Los edificios y los lugares tienen preponderancia en la generación del sentimiento de identidad; los pamploneses se sienten muy orgullosos de su ciudad y la consideran un monumento histórico, esto lo sienten

de manera permanente cuando caminan por las calles de la ciudad.

La relevancia que tiene el Museo Toto, especialmente la persona que es su dueña y hace guía las visitas, consideran que a pesar de que no hay en él elementos muy relevantes a nivel nacional, los pamploneses pasan por allí cuando están en el colegio y eso es una experiencia muy importante y generadora de identidad, que queda siempre en la memoria. En las imágenes se señaló que predominan las parejas.

El sentimiento de identidad está relacionado con la añoranza, generada por la distancia (por ejemplo, sentirse muy pamplonés, cuando se está lejos de Pamplona, como lo muestra uno de los retazos), o, por el tiempo, cuando se recuerdan momentos de la vida anterior, generalmente relacionadas con visitas al campo, a visitar a los abuelos, o, a parientes.

* * * Esto se hace con las colchas del taller * * *

El conjunto de las colchas de un taller representa la sumatoria de los ejercicios elaborados por cada uno de los grupos participantes. Este ordenamiento se efectúa de manera posterior mediante la disposición de todas las colchas sobre una pared, para luego ser fotografiadas y trasladadas al computador por parte del equipo de investigación, tal como se observa a continuación:



Fuente. *Taller sobre identidades, Pamplona, mayo de 2007*

El proceso de análisis del conjunto de las colchas se realiza en tres momentos y a través de un procedimiento integral estructurado de la siguiente manera:

Momentos del análisis

El primer análisis se realiza dentro del grupo pequeño que construye cada colcha, efectuando una mirada de conjunto para recoger las primeras impresiones y observaciones de los participantes mediante tres preguntas básicas:

- ¿Qué hay de común en los retazos?
- ¿Qué particularidades existen en uno o varios que resalten y por qué?
- ¿Cuál colcha representa mejor el sentimiento de todos?

El segundo análisis se lleva a cabo en la plenaria de cada taller, donde cada grupo expone su propio análisis.

El tercer análisis se efectúa posteriormente por parte de los investigadores y abarca el conjunto de colchas o retazos obtenidos de uno o varios talleres en una o múltiples localidades.

¿Cómo se hace el análisis integral final?

Planteamiento de la pregunta central: Se inicia estableciendo la pregunta central como guía para definir los lineamientos y variables que conducirán el análisis. Por ejemplo, a partir de la interrogante sobre qué genera identidad en el pamplonés, se buscan aquellos momentos, contextos, situaciones y elementos que producen un sentimiento de identidad o sentido de pertenencia —aquel factor que vincula al individuo con un conglomerado social y cultural en un territorio, otorgándole compromiso, seguridad al salir y calidez al estar dentro—.

Examen de los dibujos en distintos niveles: Se analizan las representaciones gráficas identificando elementos en tres niveles diferenciados:

- Primer nivel: Escenas, momentos y objetos representados con realismo (cosas).
- Segundo nivel: Los lazos que conectan dichas escenas, ocasiones y objetos con el sujeto, tales como deseos (cantar algo, hablar con alguien), sentimientos (añoranza, tristeza, alegría) y/o pasiones (rabia).
- Tercer nivel: Elementos simbólicos.

De aquí deriva un proceso de análisis guiado por las variables emergentes de los dibujos contenidos en los retazos de las

colchas y que se ajustan a las categorías mencionadas, de la siguiente manera:

Temporal

- ★ Generaciones: abuelos, padres, hijos, periodos de la vida, infancia, adolescencia, escolar.
- ★ Momentos o épocas del año que se viven socialmente por cultura e historia: Navidad, fiestas patronales, elecciones políticas, cierre del año escolar, eventos especiales.
- ★ Hitos en la vida individual de cada persona: el primer día que llegó a la escuela, o entró al museo, o pasó por una calle, cuando fue a representar a su comunidad a un evento afuera, o adentro, etc.
- ★ Días de la semana: hábiles, fines de semana, festivos.
- ★ Horas del día: amanecer, anochecer.

Espacial o territorial (escenario) en el cuál suceden los hechos del recuerdo

- ★ «Adentro / Afuera»: hogar, escuela, centro comunitario, lugar de trabajo, ciudad, la región, país, etc.
- ★ «Urbano / Rural».
- ★ Funciones: espacios para aprender, donde hay confianza, de reunión, de diversión, de recogimiento, donde se aprende.
- ★ Escenografía: lugares + objetos; el espacio dispuesto para algo que involucra elementos. Escenografías simbólicas.

Representacional

- ★ Presencia de objetos: muebles, aparatos y técnicas, instrumentos musicales, vestidos, artesanías, libros, cuadros,

ventanas, puertas, cómo se distribuyen en el espacio y como se relacionan entre ellas y con las personas.

- ★ Símbolos: banderas, flores, estrellas, cruces, adornos, palabras escritas, cómo se relacionan entre ellos y con lo demás.
- ★ Actores o personas del recuerdo, cómo se representan: hombres, mujeres y niños, individuos, parejas, familias, vecindades, grupos específicos (colectivos, colegios, JAC, etc.), masivos. Se identifican o no, se distinguen o no, son iguales. Cómo se distribuyen en el espacio y cómo se relacionen entre ellos. Nuevos actores sociales. La representación de sí mismo como participante y la ubicación y relación con los otros y con el entorno.

En nuestro caso, el análisis a este nivel sería el siguiente:

Presencia de elementos

- ★ Hay 32 retazos en total.
- ★ 4 retazos están en espacios interiores: el Museo Toto Villamizar, un teatro y un hogar.
- ★ 3 retazos se encuentran en espacios abstractos o simbólicos: un vestido típico, tres corazones y un mapa de Europa con la bandera de Pamplona.
- ★ 25 retazos están en exteriores: 5 se ubican fuera de Pamplona (20%), 10 dibujos contienen montañas (40%), 16 colchas presentan soles (50%), 12 colchas muestran nubes (33%) y 15 colchas incluyen naturaleza (50%).

Presencia de sujetos (individuo/colectividad)

- ★ En 10 dibujos aparece más de dos personas.

- En 8 dibujos figuran de a dos personas: hay 5 parejas y 3 representaciones de amigos.
- En 8 dibujos se encuentra una sola persona.

Símbolos

- En 3 dibujos hay flores.
- En 2 dibujos hay banderas.
- En 2 dibujos hay corazones.
- Se manifiesta identidad con la música en 2 retazos.
- Todos los símbolos son positivos; las banderas actúan como símbolos patrióticos y de fácil identificación.

El análisis se completa considerando aquellos aspectos provenientes de los relatos que complementan lo anterior, referidos a:

El hecho o la acción del recuerdo: Lo sucedido que se erige como el tema central evocado.

- El hecho de estar afuera implica confrontación y/o añoranza.
- La conversación surge como acción en varios retazos, ya sea acudir a que alguien cuente algo o conversar sobre un tema con otra persona.
- Las visitas al campo.

La referencia al retazo pintado: Cómo se establece el vínculo entre la historia narrada y el dibujo, determinando si se hallan íntimamente ligados o si el dibujo funciona únicamente como un escenario para la narración.

La relación imagen-relato: Se vincula la descripción de la imagen con el texto para examinar su complementariedad,

incorporando los aportes del relato para describir la situación de manera más integral.

La identificación de los deseos, sentimientos y pasiones: Elementos presentes en la narración que conectan los aspectos previos con las respuestas a la pregunta central:

- ★ El sentimiento de la diferencia.
- ★ La nostalgia por el pasado.
- ★ Los ancestros.
- ★ Los amigos.
- ★ El dolor por la separación.

La observación de conjunto: Examinar dentro de la totalidad lo predominante, lo complementario, lo accesorio y lo ausente.

Los registros de la bitácora: Lo que proviene del cuaderno o libro de observaciones del investigador.

Conclusiones del análisis de este ejemplo

Identidad territorial y dualidad urbano-rural: El ejercicio evidencia un fuerte sentimiento de identidad con el territorio, enfocado principalmente en las escenografías urbanas del presente (el templo, el museo, el parque) y en las escenografías rurales desde la añoranza (montañas, ríos, árboles, animales). La sociedad identifica su presente con la vida universitaria urbana, aunque mantiene una cercanía con su procedencia rural, ya que los mayores nacieron en el campo y llegaron jóvenes a estudiar, mientras que los niños y jóvenes —nacidos en la ciudad— visitan las casas rurales de sus abuelos y comparten la misma nostalgia. Esto define

a la comunidad como una sociedad joven en proceso de urbanización moderna.

Orgullo y reconocimiento nacional: Predomina un sentimiento de orgullo por Pamplona, experimentada y sentida por su alto impacto a nivel nacional gracias a su patrimonio histórico, su cultura y su universidad.

Vínculos íntimos frente a las multitudes: Los momentos generadores de nostalgia involucran la compañía de otra persona —pareja, amigo o compañero—, limitándose a máximo dos individuos. No se trata de una sociedad proclive a las grandes colectividades ni al disfrute en multitudes, lo cual se percibe en contraposición con los estudiantes costeños, a quienes caracterizan como colectivos.

Ausencia de espacios modernos y festivos: En el ejercicio se echa de menos la presencia de espacios de expresión colectiva, predominando los lugares orientados a recibir algo (templo, mercado, universidad, museo, plaza). Tampoco figuran espacios de la modernidad ni de la fiesta, tales como cafés internet, bares, discotecas, restaurantes o cafecitos de encuentro, lo cual concuerda con su condición de sociedad en transición de lo rural a lo urbano. Esto se cruza además con factores generacionales: los menores se identifican con el Museo Toto y con la plaza (por donde transita la modernidad mediante iniciativas como Cine-a-la-plaza), mientras que los mayores lo hacen con el mercado.

Repudio a los cambios y ambivalencia hacia los foráneos: Otro factor que unifica el sentimiento de identidad es el rechazo hacia los cambios negativos en la ciudad, como la acumulación de basura en espacios públicos y el ruido musical proveniente de los vehículos de los estudiantes cos-

teños. Este malestar genera un sentimiento contradictorio: se reconoce la necesidad de los estudiantes universitarios por el prestigio y el aporte económico que brindan a la ciudad, pero al mismo tiempo su diferencia —marcada por el ruido, el colectivismo y la indisciplina ante las normas— propicia la unión de la comunidad para rechazarlos.

Este ejercicio forma parte de una iniciativa más amplia en la que se elaboraron colchas de retazos equivalentes en doce localidades de la región de Norte de Santander. El objetivo principal consistió en comparar las diversas formas en que cada localidad genera un sentimiento de identidad, insumo destinado a alimentar un plan de fortalecimiento de la Red de Emisoras Comunitarias de Norte de Santander (Radar) a partir de los aportes del Segundo Laboratorio de Paz en Colombia.

Los resultados de este ejercicio marco permitieron identificar:

- De qué manera cada localidad, conforme a sus características particulares, construye referentes y relaciones de identidad diferentes entre sus pobladores.
- Cómo el logro de una visión más profunda de dichas identidades facilita la labor de los medios ciudadanos.
- La posibilidad de reconocer talentos locales capaces de aportar a estos procesos.[3]

3 Se tiene acceso al estudio completo en formato digital, en español: (2007) Cadavid, Amparo, Casadiego, Audrey, Fayad, David y Luna, Nini Johana: *Diagnóstico en Comunicación en el Norte de Santander*, Pamplona, CONSORNOC-Segundo Laboratorio de Paz.

Equipaje

Criterios de validación y/o consideraciones éticas

El concepto del taller como método de investigación responde a los desafíos éticos de un enfoque epistemológico participativo que reconoce el valor y el aporte de los conocimientos y experiencias de todos los participantes como igualmente válidos. Asimismo, al establecer el proceso de análisis e interpretación de los datos como una trayectoria conjunta en un proceso dialógico, se valida como un método co-creativo de conocimiento.

De este modo, este concepto de taller desarrollado bajo parámetros de rigor y sistematicidad no solo genera conocimiento confiable, sino que este proviene de colectividades en diálogo de saberes, donde todas las personas son tomadas en cuenta durante todo el proceso. No obstante, surge el cuestionamiento sobre el poder que el coordinador o director del taller puede ejercer sobre el proceso y sus resultados, una inquietud planteada y debatida de forma amplia por Pilar Riaño en diversas publicaciones.

Técnicas e instrumentos

Esta metodología demanda diversos recursos temporales, espaciales, organizativos e instrumentales, destacando principalmente la necesidad de un tiempo de preparación y análisis que convoque al colectivo encargado de conducirla.

Una colcha de retazos se elabora siempre mediante un equipo que combine facilitadores externos y participantes de la comunidad; por consiguiente, cuando se implementa por primera vez en un territorio, resulta indispensable realizar una preparación previa con aquellos líderes y miembros comunitarios interesados en fungir como facilitadores, ya que la ejecución por parte de una sola persona no es posible.

A lo largo de la trayectoria de los autores, se han capacitado estudiantes de pregrado y posgrado, profesores, jóvenes escolares, madres comunitarias y líderes productivos en los distintos municipios. Uno de los resultados más sobresalientes radica en que quienes aprenden esta metodología logran apropiarla y continúan aplicándola en sus propios procesos, lo cual se confirma al recibir con el tiempo los resultados de experiencias de esta naturaleza que reafirman su sentido y utilidad.

Recursos y dinámicas

Espacio

Se requiere un recinto amplio con capacidad para albergar a los participantes y permitir el aislamiento de los subgrupos en esquinas o en áreas periféricas al espacio central, tales como otros salones o corredores. Estos espacios deben contar con muros disponibles para fijar los pliegos de papel donde se edifican las colchas, de modo que cada subgrupo permanezca orientado hacia la pared donde coloca sus retazos.

Tiempo

La ejecución de este ejercicio oscila entre las cinco y las ocho horas, según la cantidad de participantes, lo que equivale a media jornada o a un día completo. En cualquiera de ambos escenarios, es indispensable programar espacios de descanso cada dos horas.

Roles

- Acompañante o facilitador de subgrupo.
- Conductor general.
- Equipo de registro: encargado de tomar apuntes sobre el proceso, así como el fotógrafo y el camarógrafo encargados de las tomas generales.
- Responsable de materiales.
- Responsable de la operación general: administra el espacio, controla el tiempo, anticipa los recesos y las meriendas —de haberlas— y soluciona imprevistos.

El equipo facilitador se integra, como se ha señalado con anterioridad, por miembros tanto externos como internos, los cuales se convocan con antelación para planificar los pormenores y distribuir las funciones específicas.

En cada subgrupo se designa a un integrante para asumir el rol de coordinador, cuya función consiste en ceder la palabra y guiar los diálogos. Para la fase de análisis y de elaboración de la exposición, se selecciona a uno o dos miembros encargados de redactar las notas y estructurar la presentación destinada a la plenaria, además de un fotógrafo y un camarógrafo que registren en video a cada persona al momento de exponer su retazo. Por su parte, el facilitador acompañante cumple con

su labor de acompañamiento, presencia, respaldo, aclaración y asunción eventual de cualquier rol si las circunstancias lo exigen.

Existe un responsable general encargado de supervisar el desarrollo en los subgrupos, monitorear los tiempos, instar a quienes presenten retrasos y solicitar una revisión a los que avancen con excesiva rapidez. Esta persona se encarga de dar apertura y cierre al taller, así como de coordinar las plenarias, siendo reconocida por todos los asistentes como la figura de liderazgo durante la dinámica.

Todo el material recopilado se escanea siempre que resulte factible, o bien se obtienen registros fotográficos de los componentes de mayor tamaño, tal como se indicó previamente. Las grabaciones correspondientes a las descripciones se transcriben y se consolidan en un dosier que recopila la totalidad del proceso.

Materiales

Se requieren los siguientes materiales, cuyos momentos de uso y utilidad han sido señalados previamente:

- Una cartulina o papel cuadrado de 20 cm por 20 cm para cada participante.
- Un pliego de papel de 70 cm por 1 metro por subgrupo.
- Uno o dos juegos de marcadores de colores, tanto delgados como gruesos, por subgrupo.
- Tijeras por subgrupo.
- Goma o pegante de papel por subgrupo.
- Una cinta de enmascarar por subgrupo.

- ★ Revistas viejas de donde se puedan recortar imágenes para elaborar los retazos.
- ★ Cartulinas de colores pastel aptas para recortar y pegar.
- ★ Teléfonos celulares de los participantes que se puedan emplear para realizar grabaciones.
- ★ Cámaras de fotografía y de video para el equipo, destinadas a capturar imágenes de la totalidad del grupo.

Retornos

He implementado metodologías de la memoria por más de 20 años en diferentes contextos de investigación y con varios propósitos, tales como estudios diagnósticos, construcción de líneas de base, sistematización de experiencias, seguimiento a procesos generados por proyectos de comunicación y evaluaciones de corte cualitativo.

Inicialmente, el propósito principal fue examinar detalladamente las condiciones en las que se producen los cambios derivados de los procesos de comunicación para el cambio social (CCS) en las comunidades investigadas, empleando de forma complementaria herramientas como el mapa mental, la línea de tiempo, la geografía del cuerpo, los recorridos comunicativos y la colcha de retazos.

El gran aporte de estas metodologías radica en su capacidad para hacer aflorar elementos que por lo general yacen en el inconsciente, los cuales resultan fundamentales para conocer y comprender los imaginarios y las mentalidades que sustentan las actuaciones colectivas de una comunidad con lazos territoriales. Esto permite profundizar en las estructuras y matrices

culturales de la comunidad, constituyendo un resultado esencial para el trabajo en comunicación.

Impacto y co-creación comunitaria

Este conocimiento profundo no se limita al equipo externo de investigadores y facilitadores, sino que representa un proceso mediante el cual la comunidad se conoce mejor a sí misma, a sus raíces y a sus propios intereses. Dicho conocimiento resulta vital porque facilita la construcción de proyectos conjuntos más sólidos y duraderos, así como la creación y definición de criterios compartidos de actuación y procedimientos comunes.

Asimismo, estas metodologías permiten materializar, concretar y hacer real el propósito de una investigación cualitativa que aspira a ser genuinamente participativa, convocante y capaz de propiciar el diálogo de saberes y la co-creación, superando la mera retórica discursiva.

Recomendaciones metodológicas

A partir de la experiencia, se proponen dos recomendaciones fundamentales:

- La actitud del facilitador: El rol del académico, activista o productor que acompaña a la comunidad es determinante para el éxito del proceso. Los egos académicos constituyen un obstáculo que impide vislumbrar la realidad; por ello, se debe asumir una postura de integración en un equipo diverso, aportando los propios saberes con

apertura y escuchando con suma atención a los demás para instituir las condiciones reales del diálogo.

- El rigor y seguimiento de las instrucciones: Es indispensable seguir las pautas al pie de la letra para garantizar el rigor y la claridad que validan el proceso. Las dinámicas propuestas cuentan con una trayectoria de validación y ajustes. Por ejemplo, que el soporte del retazo sea un cuadrado exacto de 20x20 centímetros no responde a un capricho: dicho tamaño permite articular colchas de hasta diez personas por grupo, mientras que la forma cuadrada evita sesgos o perspectivas diferenciadas que surgirían si el formato fuera rectangular. De igual manera, la disposición de cada retazo pegado junto al otro en el pliego de papel obedece a la naturaleza de una colcha real, donde las piezas se unen conformando un todo indivisible y no simples dibujos dispersos en un plano.




Herbarium of Yagé
(Banisteriopsis caapi)

Conversación con los autores

Las metodologías de la memoria proponen una manera distinta de comprender la investigación social. Más que un conjunto de técnicas, constituyen una forma de construir conocimiento desde el reconocimiento mutuo, el diálogo de saberes y la transformación compartida de las realidades. En esta conversación, Amparo Cadavid profundiza en las ideas desarrolladas en su capítulo y comparte las experiencias, tensiones y aprendizajes que han acompañado su trayectoria investigativa.

El sentido del encuentro

Más que investigar sobre las comunidades, investigar con ellas

Editores: En tu capítulo propones una comprensión de las metodologías de la memoria que cuestiona formas tradicionales de investigar. Para comenzar, ¿qué significa realmente investigar desde una metodología participativa e implicativa y por qué este enfoque resulta hoy tan pertinente?

Amparo Cadavid: Una metodología participativa abre la posibilidad de que las personas y comunidades involucradas hagan parte del proceso investigativo desde sus propios términos. Esto significa que no solo aportan información, sino que pueden discutir la pregunta de investigación, cuestionar los referentes conceptuales y participar en la definición de los procedimientos, los instrumentos y las estrategias mediante las cuales se desarrollará el estudio.

La metodología implicativa representa un paso adicional. No se limita a convocar la participación de la comunidad, sino que propone construir un equipo de investigación integrado por investigadores institucionales y comunitarios. Desde allí se definen conjuntamente la justificación del proyecto, sus antecedentes, las preguntas de investigación, los recursos necesarios, las formas de trabajo y la elaboración de los productos finales.

Esta perspectiva cuestiona profundamente la relación tradicional entre la universidad y las comunidades. Parte del reconocimiento de que ambas producen conocimiento y poseen maneras legítimas de comprender la realidad. En consecuencia, no se trata únicamente de incorporar voces diversas, sino de construir un verdadero diálogo de saberes donde las distintas epistemologías tengan un lugar equivalente.

Considero que esta manera de investigar resulta especialmente importante porque muchas investigaciones, aun cuando cumplen rigurosamente con los estándares científicos, producen un conocimiento construido exclusivamente desde la perspectiva académica. Ningún conocimiento es completamente neutral; siempre responde a determinadas posiciones e intereses. Cuando esos intereses permanecen invisibles bajo la idea de objetividad, las propuestas de transformación terminan siendo igualmente verticales.

Las metodologías participativas e implicativas permiten comprender la realidad de una manera mucho más profunda porque incorporan las distintas formas de conocer presentes en el territorio y vinculan desde el comienzo a quienes harán parte de los procesos de transformación. Esa participación fortalece también la legitimidad del conocimiento producido.

Construir el camino

Cuando el rigor también se construye colectivamente

Editores: Una vez se asume este enfoque, cambia también la manera de diseñar la investigación. ¿Cómo se construyen las preguntas, el rigor y la validez dentro de una metodología como la que propones?

Amparo Cadavid: Las preguntas de investigación constituyen el punto de partida de todo el proceso. Surgen de la problematización realizada durante el diagnóstico y orientan las transformaciones que se espera alcanzar. Precisamente por esa importancia, no deberían formularse únicamente desde la universidad. Deben construirse incorporando las diferentes perspectivas existentes sobre el problema, tanto desde las instituciones como desde las comunidades.

La validez consiste en que el conocimiento producido corresponda realmente a la realidad que se pretende comprender. Para lograrlo, el rigor es fundamental. Pero aquí el rigor adquiere un significado distinto al que suele asumirse desde enfoques convencionales.

No basta con aplicar correctamente unos procedimientos técnicos. Cada decisión metodológica debe ser discutida, comprendida y apropiada por quienes participan en la investigación. Los procedimientos provenientes de la ciencia académica y aquellos que nacen de las formas de conocimiento comunitario necesitan hacerse explícitos, debatirse y traducirse en protocolos compartidos.

En ese sentido, la confirmabilidad forma parte del propio rigor. La sociología y la etnografía clásicas han aportado herramientas muy valiosas que continúan siendo pertinentes: mantener diarios de campo, registrar cuidadosamente fechas, lugares, participantes, decisiones metodológicas y conservar la trazabilidad del proceso. Todo ello fortalece la transparencia y permite comprender cómo fue construido el conocimiento.

La credibilidad de los resultados tampoco depende únicamente de la calidad del análisis. Comienza cuando quienes participaron pueden acceder a los hallazgos, comprenderlos y discutirlos. Por eso la divulgación constituye una etapa esencial de la investigación y debe diseñarse considerando las características tanto de los investigadores académicos como de las comunidades participantes.

Una idea para recordar

"La credibilidad comienza con la posibilidad de conocer aquello que surgió del proceso."

El diálogo de saberes

Cuando diferentes maneras de conocer se encuentran

Editores: Uno de los conceptos centrales de tu propuesta es el diálogo de saberes. En la práctica, ¿cómo logran encontrarse los conocimientos académicos y comunitarios sin que uno termine subordinando al otro?

Amparo Cadavid: La universidad necesita construir marcos conceptuales y categorías analíticas porque esa es la forma

mediante la cual el conocimiento circula y dialoga con otros escenarios académicos. Esa tarea sigue siendo necesaria.

Sin embargo, durante estos años he aprendido dos cosas importantes.

La primera es que las propias comunidades esperan que los académicos contribuyamos a traducir esos aprendizajes al lenguaje científico para que puedan dialogar con otros contextos de producción de conocimiento.

La segunda es que ese ejercicio también ocurre en sentido contrario. Los investigadores debemos aprender a comprender las categorías mediante las cuales las comunidades interpretan su propia realidad y favorecer espacios donde ambas perspectivas puedan debatirse y enriquecerse mutuamente.

Este diálogo también transforma las maneras de narrar la investigación. Mientras la universidad privilegia artículos científicos, informes o capítulos de libro, las comunidades producen conocimiento mediante relatos de vida, testimonios, recorridos territoriales, conversaciones, dibujos, tejidos, poesías o canciones. Todas estas formas expresan comprensiones legítimas del mundo y permiten comunicar aspectos diferentes de la experiencia.

Una experiencia que refleja muy bien este encuentro fue: “El libro del agua en el sur de Bolívar”. Allí un equipo conformado por investigadores universitarios y comunitarios construyó una publicación que integró ambas formas de narrar. Dos años después continúa siendo ampliamente consultada y presentada en distintos escenarios, precisamente porque logró hacer visible ese diálogo.

Respecto a la transferibilidad, prefiero hablar de inspiración. No considero posible trasladar íntegramente una experiencia participativa a otro contexto. Lo que sí puede compartirse son aprendizajes, herramientas, preguntas o dispositivos metodológicos que cada nuevo proceso adaptará a sus propias condiciones.

Aprender a caminar juntos

Ética, poder, confianza y cuidado en la investigación

Editores: En una metodología basada en el encuentro, las relaciones humanas parecen ocupar un lugar tan importante como las técnicas de investigación. ¿Qué desafíos aparecen durante estos procesos y cómo pueden afrontarse?

Amparo Cadavid: Las primeras tensiones son epistemológicas. Académicos y comunidades llegan con maneras diferentes de comprender el conocimiento, utilizan lenguajes distintos y tienen expectativas diversas sobre el sentido mismo de investigar.

Pero existe otra dimensión menos visible: las relaciones de poder. Los investigadores solemos creer que sabemos cuál es la mejor forma de conducir el proceso, mientras que las comunidades, muchas veces como resultado de experiencias previas, desarrollan mecanismos de resistencia que pueden interpretarse equivocadamente como falta de disposición. Comprender estas dinámicas exige tiempo y capacidad de diálogo.

Por esa razón considero que una investigación implicativa solo puede consolidarse cuando existen procesos de largo plazo

que han permitido construir confianza entre la universidad y las comunidades. Esa confianza no aparece en el primer encuentro.

La ética también debe construirse colectivamente. Existen referentes provenientes de autores como Orlando Fals Borda, Paulo Freire o Pilar Riaño Alcalá, así como principios institucionales y valores propios de las comunidades. Todos estos referentes necesitan dialogar y convertirse en acuerdos compartidos. Hay decisiones —por ejemplo, la protección de investigadores comunitarios en contextos de violencia— que únicamente pueden definirse con quienes conocen directamente esas realidades.

También es necesario reconocer que estos procesos generan desgaste. La fatiga, la sobrecarga y la sobreexposición de los participantes existen y deben atenderse oportunamente. Promover liderazgos rotativos, mantener espacios permanentes de conversación y construir soluciones colectivas son estrategias fundamentales para cuidar el proceso y a quienes hacen posible la investigación.

Herramientas para comprender la realidad

El lugar de los métodos cuantitativos

Editores: Con frecuencia se piensa que las metodologías participativas privilegian exclusivamente enfoques cualitativos. ¿Qué papel asignas a las herramientas cuantitativas?

Amparo Cadavid: No comparto esa oposición. Los recursos cuantitativos son necesarios en muchos momentos de una investigación participativa.

Los porcentajes, las comparaciones, las escalas o la estadística pueden aportar información importante durante el diagnóstico, la validación de actividades o el análisis de determinados resultados. Incluso las propias comunidades suelen valorar este tipo de información porque facilita la comprensión de algunos fenómenos.

La clave consiste en comprender el contexto y la escala de lo cuantitativo. Los datos numéricos no sustituyen las interpretaciones construidas colectivamente, pero sí pueden enriquecerlas y aportar elementos importantes para la toma de decisiones.

Mirando hacia adelante

¿Cuándo florecen estas metodologías?

Editores: Después de tantos años de experiencia, ¿en qué contextos consideras que estas metodologías despliegan todo su potencial y qué recomendarías a quienes desean recorrer este camino?

Amparo Cadavid: Más que pensar en sus limitaciones, prefiero preguntarme en qué condiciones pueden desarrollarse plenamente.

Funcionan especialmente bien cuando se trata de procesos de largo aliento; cuando existe confianza entre las instituciones y las comunidades; cuando la investigación busca promover transformaciones colectivas; cuando incorpora dimensiones pedagógicas y cuando puede devolver sus resultados a todos los actores involucrados mediante estrategias de divulgación pertinentes.

También resultan especialmente adecuadas para comprender problemas relacionados con la cultura, los imaginarios y las formas mediante las cuales las personas interpretan y habitan sus territorios.

Esto no significa que investigaciones de gran escala no puedan abrir espacios para la participación. Existen numerosas experiencias que demuestran que incluso proyectos muy amplios pueden incorporar ejercicios participativos e implicativos.

Si tuviera que dejar una reflexión final, diría que el mayor aprendizaje consiste en entender que estas metodologías no ofrecen recetas. Cada proceso debe construirse desde las relaciones concretas que logra establecer con las comunidades. Por eso prefiero hablar de inspiración antes que de transferencia. Lo que una experiencia deja a otra no es un modelo para reproducir, sino un horizonte desde el cual seguir aprendiendo a investigar con otros.

Referencias

Cadavid, A. (Ed.). (2024). *El libro del agua en el sur de Bolívar*. UNIMINUTO; Fescol.

Cohen, W. (1994). *The combing of history*. University of Chicago Press.

Connerton, P. (1989). *How societies remember*. Cambridge University Press.

De Certeau, M. (1988). *The practice of everyday life* (S. Rendall, Trans.). University of California Press.

Fals Borda, O. (1986). *Historia doble de la Costa*. Banco de la República; El Áncora Editores.

Fals Borda, O. (2003). La investigación acción en ciencias disciplinarias. *Revista Paca*, (1), 7-21.

Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Ghiso, A. (1997). *Acercamientos: El taller en procesos investigativos interactivos*. Mimeo.

Guiso, M. A. (2012). Prácticas generadoras de saber. En A. Hincapié & M. Morales (Eds.), *Subjetividad, memoria y educación*. Dialnet.

Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria: El tiempo como imaginario*. Paidós.

Portelli, A. (1991). *The death of Luigi Trastulli and other stories: Form and meaning in oral history*. State University of New York Press.

Riaño Alcalá, P. (2000a). Recuerdos metodológicos: El taller y la investigación etnográfica. *Revista de Estudios Sociales*, (7), 48-60.

Riaño Alcalá, P. (2000b). La memoria viva de las muertes: Lugares e identidades juveniles en Medellín. *Análisis Político*, (41), 23-39.

Riaño Alcalá, P. (2006). El desplazamiento interno y los trabajos de la memoria. En M. N. Bello (Ed.), *Investigación y desplazamiento*

forzado: Reflexiones éticas y metodológicas. Red Nacional sobre Desplazamiento Forzado en Colombia (Redif); Colciencias.

Riaño Alcalá, P. (2013). *Recordar y narrar el conflicto: Herramientas para reconstruir la memoria histórica*. Centro Nacional de Memoria Histórica.

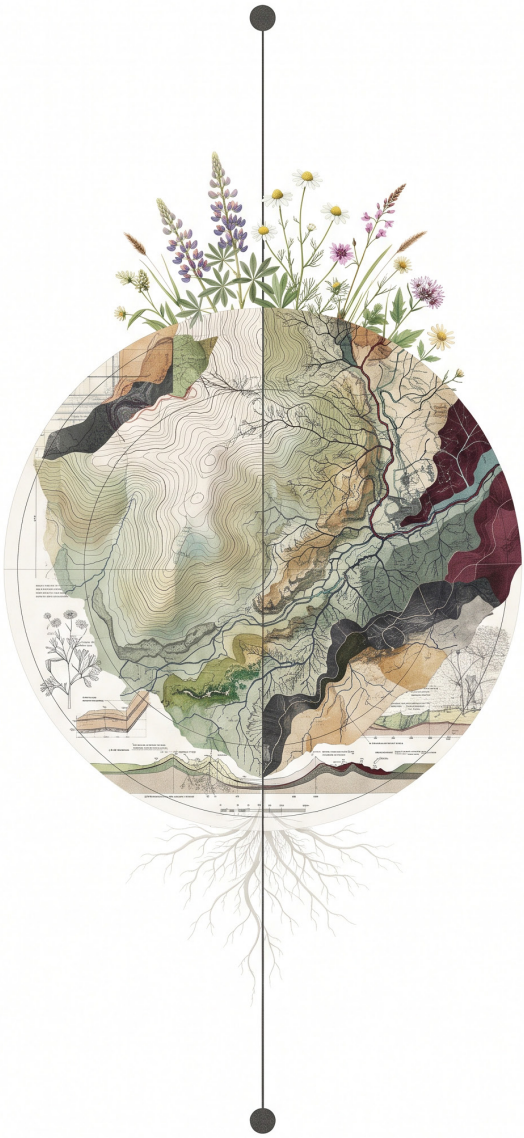
Rodríguez, C., Riaño, P., Cadavid, A., & Vega, J. (2007). *Guía para la evaluación de experiencias de medios ciudadanos y comunitarios*. Universidad Javeriana; Universidad del Norte; Universidad de Oklahoma.

Thompson, P. (1988). *La voz del pasado: Historia oral*. Instituto Valenciano de Investigaciones.

Todorov, T. (1997). *Los abusos de la memoria*. Paidós.

Wachtel, N. (1986). Memoria e historia. *Revista de Occidente*, (65), 5-20.

Wachtel, N. (1990). *Le retour des ancêtres: Les Indiens Urus de Bolivie, XXe–XVIe siècle. Essai d'histoire régressive*. Gallimard.



CARTOGRAFÍA DEL CUERPO

La vivencia del cuerpo como territorio vivo



Andrea del Forero Hurtado
Andrés Torres Poveda

Revelación

La cartografía del cuerpo emerge como una metodología participativa transformadora que articula el cuerpo como un territorio vivo de memorias, resistencias y agencia. A través del mapa corporal, los participantes representan experiencias subjetivas y construcciones socioculturales inscritas en el cuerpo, lo que permite verbalizar aspectos que suelen permanecer invisibles en los métodos biográficos tradicionales.

Esta metodología se aplica en diversos campos. En las ciencias sociales, facilita la generación de datos sobre las relaciones entre poder y cuerpo; en la psicoterapia, favorece la externalización de experiencias traumáticas; en la pedagogía crítica, activa epistemologías del sur como alternativa frente a las normas corporales hegemónicas; y, en las artes performativas, posibilita la creación de performances colectivos situados que promueven procesos de catarsis cultural.

Se recomienda su utilización en las fases iniciales de los procesos de investigación o durante las transiciones grupales, con el propósito de diagnosticar vulnerabilidades compartidas, generar confianza, cartografiar trayectorias biográficas y simbólicas, y activar agencias epistémicas antes del desarrollo de intervenciones analíticas, clínicas, pedagógicas o creativas.

Su relevancia radica en que, desde una ética pospositivista, humaniza la producción de conocimiento cualitativo y promueve epistemologías encarnadas. Asimismo, dignifica las voces históricamente silenciadas, fomenta la reflexión colectiva y propicia espacios seguros para el diálogo y la sanación comunitaria, contribuyendo al tejido de procesos de transformación colectiva.

Brújula

Categoría	Definición operativa	Uso metodológico
Cuerpo-territorio	El cuerpo como espacio donde se inscriben experiencias sociales	Eje interpretativo central
Mapa corporal	Representación gráfica del cuerpo con significados simbólicos	Dispositivo de externalización
Experiencia encarnada	Vivencia situada en el cuerpo	Producción de conocimiento fenomenológico
Memoria corporal	Huellas emocionales y físicas en el cuerpo	Identificación de traumas y resistencias
Agencia corporal	Capacidad de acción desde el cuerpo	Activación política y subjetiva
Cartografía colectiva	Integración de mapas individuales	Construcción de sentidos compartidos
Epistemologías encarnadas	Conocimiento situado en el cuerpo	Ruptura con racionalismo abstracto
Espacio seguro	Condición ética para el proceso	Garantía de contención emocional

Claves

- **Cuerpo-territorio**: relación inseparable entre cuerpo, comunidad y entorno.
- **Externalización del trauma**: permite expresar lo no verbalizable.
- **Epistemología post-positivista**: prioriza experiencia vivida sobre objetividad técnica.
- **Mapa como praxis**: no solo representa, transforma.
- **Consentimiento continuo**: principio ético central del método.

Origen

Este texto constituye una propuesta metodológica flexible para el desarrollo de la cartografía del cuerpo, específicamente en el campo de las ciencias sociales. Está diseñado como una guía práctica para que el dinamizador o facilitador adapte la metodología de acuerdo con el contexto grupal, los ritmos emocionales emergentes y los recursos disponibles. Asimismo, puede incorporar o priorizar los elementos que considere pertinentes, preservando la esencia vivencial de la metodología y su carácter ético, protector, reflexivo, fenomenológico y socioconstructivista, centrado en el autoconocimiento, la conexión humana y la resignificación colectiva de las experiencias corporales como praxis transformadora.

Aplicaciones de la cartografía del cuerpo

La cartografía del cuerpo emerge como una metodología participativa transformadora que trasciende las disciplinas al concebir el cuerpo como un territorio vivo de memorias, resistencias y agencia. Su potencial se expresa en un amplio espectro interdisciplinario:

- En las ciencias sociales y la investigación cualitativa (investigación-acción participativa, enfoques decoloniales y feministas), permite cartografiar subjetividades encarnadas, violencias estructurales —como las asociadas al género, la raza o la clase— y prácticas de resistencia inscritas en el cuerpo. De este modo, genera datos fenomenológicos susceptibles de triangulación, que

contribuyen a comprender las intersecciones entre poder y cuerpo desde una perspectiva situada y emancipadora.

- En la psicoterapia y la salud mental comunitaria, facilita la integración entre mente y cuerpo, la externalización de experiencias traumáticas no verbalizadas, la identificación de «territorios» disociados y la resignificación colectiva de dichas experiencias.
- En la pedagogía crítica y la educación popular, activa epistemologías del sur al conectar las experiencias vividas con los procesos grupales, favoreciendo la escucha individual y colectiva, así como el desarrollo de pedagogías encarnadas que cuestionan las corporeidades normativas.
- En las artes performativas y el teatro social, constituye una praxis estética y política que transforma los mapas individuales en performances colectivos, visibilizando las geografías internas del cuerpo-territorio mediante intervenciones site-specific o acciones artivistas que promueven procesos de catarsis pública y crítica cultural.

Se recomienda implementar esta metodología en las fases iniciales o de transición de los procesos grupales, especialmente cuando existe la necesidad de identificar vulnerabilidades compartidas, construir confianza para la expresión de narrativas no verbales, cartografiar trayectorias biográficas y simbólicas, y activar agencias epistémicas antes de desarrollar intervenciones analíticas (investigación), clínicas (terapia), pedagógicas (formación) o creativas (performance). Su aplicación resulta especialmente pertinente en momentos de crisis identitaria o colectiva, al inicio de proyectos o durante procesos de cierre reflexivo, siempre bajo principios éticos rigurosos y enfoques pospositivistas que privilegian la experiencia vivida sobre los

protocolos estandarizados. De este modo, se consolida como una praxis encarnada capaz de promover, desde el autoconocimiento individual, procesos de transformación colectiva.

Antecedentes prácticos de aplicación

En Colombia, la cartografía del cuerpo se ha implementado en diversos campos, con un énfasis especial en contextos relacionados con el conflicto armado y los procesos de posconflicto. En estos escenarios, se ha consolidado como una herramienta para la reparación simbólica, la memoria histórica y la investigación académica decolonial.

Entre las experiencias más representativas se encuentran las desarrolladas en el ámbito pedagógico, donde la Universidad Pedagógica Nacional ha utilizado esta metodología como base para diseñar estrategias didácticas orientadas a la enseñanza de la fisiología de las emociones y a la promoción de entornos escolares saludables (2019). Asimismo, en el campo de la salud pública, el mapeo del cuerpo se emplea en investigaciones cualitativas para comprender las experiencias de personas con enfermedades estigmatizadas o crónicas dentro del sistema de salud colombiano.

En relación con el conflicto armado, destaca el trabajo de La Ruta Pacífica de las Mujeres (2013), centrado en la memoria y la resistencia feminista. En esta experiencia, la cartografía del cuerpo se utiliza como una herramienta para la sanación colectiva, mediante el mapeo de las formas en que la violencia ejercida por el Estado o por los grupos armados sobre el territorio se refleja en el bienestar físico de las mujeres.

Desde el ámbito institucional, la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV) ha realizado un importante aporte técnico y metodológico mediante el documento Mi cuerpo es la verdad. En este trabajo, el cuerpo es concebido no solo como territorio, sino también como testigo y portador de verdad frente a los hechos victimizantes. El ejercicio de cartografía permitió que las víctimas ubicaran en sus siluetas los impactos físicos y emocionales de la guerra, facilitando la expresión de experiencias traumáticas difíciles de verbalizar.

Sustentos

El Cuerpo-Territorio

Originalmente concebida en el campo de la salud, la cartografía del cuerpo ha migrado hacia otras áreas del conocimiento debido a su potencial para visibilizar situaciones y aspectos que suelen permanecer ocultos desde las perspectivas cotidianas. Así, no solo se utiliza en procesos terapéuticos —por ejemplo, para identificar las zonas del cuerpo donde se manifiestan los efectos del estrés postraumático—, sino también en contextos pedagógicos, como una herramienta de autoconocimiento y reflexión en torno a temas como la identidad y la prevención del abuso.

En la dimensión que aborda este capítulo, la cartografía del cuerpo adquiere una perspectiva social al analizar cómo las realidades cotidianas, configuradas por la economía, la política y la ideología, dejan huellas en el cuerpo. En este contexto

surge, en América Latina, el concepto de cuerpo-territorio, vinculado a corrientes como el ecofeminismo y la geografía crítica (Cabnal, 2016), el cual centra su atención en la manera en que las agresiones al territorio geográfico se reflejan en el cuerpo de las personas.

El concepto de cuerpo-territorio comenzó a consolidarse en las primeras décadas del siglo XXI como una propuesta del feminismo comunitario indígena, impulsada principalmente por Lorena Cabnal, lideresa maya xinka de Guatemala. Su planteamiento responde a las violencias coloniales, patriarcales y extractivistas que afectan tanto los cuerpos de las mujeres indígenas como sus territorios ancestrales (Cabnal, según Hacia lo Salvaje, 2025; Desinformémonos, 2021). El término cuerpo-territorio constituye una forma de conocimiento originada en América Latina y el Caribe desde las comunidades organizadas. Desde esta perspectiva, el cuerpo de cada persona mantiene una relación inseparable con la comunidad, la familia y el entorno, cuestionando la división moderna entre lo humano y el territorio. En consecuencia, se enfatiza la recuperación de las autonomías históricamente expropiadas y se reconoce el cuerpo como el primer espacio de defensa y resistencia frente a las formas de dominación que lo conciben como un recurso explotable (Cavalcanti, 2024).

Sus principales postulados giran en torno a la relación interdependiente entre cuerpo y territorio, reconociendo que las agresiones sobre uno repercuten inevitablemente en el otro. Esta relación resulta evidente, por ejemplo, en las dinámicas extractivistas, que despojan tanto los territorios como las corporalidades femeninas mediante lógicas capitalistas y coloniales (Raczynska, 2021). Asimismo, este enfoque sitúa lo comunitario como fundamento de la vida colectiva, proyectando

las resistencias desde la intimidad del cuerpo —representado, por ejemplo, por el útero como trinchera— hacia escenarios más amplios, como plazas, barrios y pueblos indígenas, donde se promueven saberes emancipadores que dignifican la existencia (Cavalcanti, 2024). De este modo, el concepto invita a adoptar una perspectiva decolonial que visibiliza las opresiones interseccionales de género, etnia y clase, convirtiendo el cuerpo en un eje de reivindicación autónoma y contrahegemónica (Moreno, 2020).

En América Latina, el concepto se expandió rápidamente desde Guatemala hacia países como Ecuador, Colombia, México y Brasil. Ha sido adoptado por movimientos indígenas y feministas que lo incorporan en las luchas contra los megaproyectos mineros, hidroeléctricos y los monocultivos, articulándolo con los debates geográficos sobre el territorio como instrumento de transformación social (Haesbaert, 2020; Naider, 2023). Así, mientras en Ecuador las «mujeres etéreas», a las que hace referencia Sofía Zaragocin (2018), emplean este concepto para comprender las geopolíticas reproductivas, en Colombia comunidades nasa lo vinculan con la defensa del territorio amazónico. Por su parte, en Guatemala, la Red de Sanadoras Ancestrales del Feminismo Comunitario Territorial, de la cual forma parte Lorena Cabnal, promueve procesos de sanación colectiva frente a las violencias armadas y ambientales (Cultural Survival, 2025; Cavalcanti, 2024). Esta difusión ha consolidado el cuerpo-territorio como una herramienta metodológica ampliamente utilizada por académicos y activistas, en diálogo con las críticas al biopoder y a las formas contemporáneas de vigilancia sobre los cuerpos y los territorios (Cavalcanti, 2024).

¿Sabías que el concepto de Cuerpo-Territorio nace en Latinoamérica, desde el feminismo comunitario indígena? **La idea es simple pero poderosa: las agresiones al territorio geográfico se reflejan en el cuerpo de las personas.**

Cuerpo y cartografía como herramientas del saber social

Dado su profundo carácter político y su estrecha vinculación con procesos sociales de reivindicación y transformación cultural, resulta pertinente revisar, de manera sucinta, los fundamentos conceptuales que sustentan la cartografía del cuerpo como recurso metodológico para las ciencias sociales.

En primer lugar, es importante recordar que, históricamente, el pensamiento occidental relegó el cuerpo a un lugar secundario. Desde la filosofía clásica, pensadores como Pitágoras y Platón concibieron el cuerpo (soma) como la cárcel o tumba del alma (psyche). Esta idea trascendió el ámbito filosófico y se consolidó como una estructura cultural que, mediante tradiciones como el cristianismo y el maniqueísmo, instauró la noción de que la materia es imperfecta y corruptible, mientras que el intelecto y el espíritu constituyen las vías privilegiadas hacia la verdad. Como consecuencia, los sistemas de conocimiento dominantes invisibilizaron durante siglos la dimensión corporal de la experiencia humana.

No obstante, esta concepción dualista encontró múltiples formas de resistencia. Desde el monismo de la tradición presocrática —particularmente de la escuela jónica, que concebía la realidad como una unidad inseparable— hasta el

pensamiento místico de Hildegarda de Bingen (De Bingen, ca. 1163–1174/2009; ca. 1150–1158/2016), diversas corrientes reivindicaron el cuerpo como fuente de conocimiento. En el siglo XIX, Friedrich Nietzsche profundizó esta crítica en Así habló Zaratustra (1883), al contraponer la «gran razón», representada por el cuerpo, a la «pequeña razón», identificada con el intelecto. Posteriormente, autores como William James (1890), Edmund Husserl (1913) y Maurice Merleau-Ponty (1945) consolidaron, desde distintas perspectivas filosóficas y fenomenológicas, una comprensión del cuerpo como condición de posibilidad de la experiencia. Paralelamente, movimientos artísticos como la danza moderna impulsada por Isadora Duncan, el expresionismo, el cubismo y la literatura de autores como D. H. Lawrence, Franz Kafka, Thomas Mann y Walt Whitman cuestionaron las concepciones tradicionales del cuerpo y contribuyeron a transformar las sensibilidades culturales de la modernidad (Gay, 2007).

Este proceso de resignificación permitió que, durante la década de 1970, Mary Douglas propusiera, en Símbolos naturales (1970), que el cuerpo constituye un microcosmos de la sociedad, en el que las normas relativas a la higiene, la alimentación o la postura reflejan formas de organización y control social. Estas contribuciones marcaron un punto de inflexión en la consolidación de la antropología del cuerpo como campo de estudio. Posteriormente, investigadores como John Blacking, David Le Breton, en Antropología del cuerpo y modernidad (1990), y Nancy Scheper-Hughes, con su propuesta de los «tres cuerpos» (1987), profundizaron en la comprensión de la corporeidad como una construcción biológica, social y política. En consecuencia, el cuerpo dejó de entenderse como un mero soporte biológico para convertirse en un espacio donde se

inscriben las experiencias sociales, las relaciones de poder y las disputas simbólicas.

A partir de la década de 1970, el posestructuralismo y los feminismos ampliaron esta transformación conceptual al reconocer la dimensión política del cuerpo. Judith Butler, en El género en disputa (1990), planteó que el género no constituye una esencia, sino una práctica performativa producida mediante actos reiterados que naturalizan determinadas identidades. Desde esta perspectiva, el cuerpo dejó de concebirse como un objeto pasivo de estudio para convertirse en una categoría epistemológica central para las ciencias sociales. Este recorrido teórico sentó las bases para que, a comienzos del siglo XXI, surgiera el concepto de cuerpo-territorio en el marco de las epistemologías decoloniales y las luchas de los feminismos comunitarios latinoamericanos.

Por otra parte, la cartografía ha evolucionado desde una técnica de representación espacial hacia una herramienta para producir, organizar e interpretar conocimiento. Los mapas permiten sistematizar observaciones sobre el territorio mediante la integración de dimensiones espaciales, sensoriales, culturales y políticas. En consecuencia, no solo representan la realidad geográfica y social, sino que también participan en su interpretación y construcción.

Durante largo tiempo predominó la idea de que los mapas constituían representaciones objetivas y neutrales del mundo. Sin embargo, la cartografía crítica ha demostrado que toda representación espacial implica decisiones relacionadas con la selección, la jerarquización y la omisión de información. Aspectos como la escala, la proyección, la delimitación de fronteras o la representación diferencial de determinados te-

rritorios responden a intereses políticos, económicos, culturales e ideológicos.

Comprender los mapas como construcciones sociales permite reconocer que estos no reproducen la realidad de manera transparente, sino que configuran determinadas formas de verla y comprenderla. Desde esta perspectiva, la cartografía crítica busca visibilizar quién produce los mapas, con qué propósitos y qué actores, territorios o narrativas permanecen excluidos de dichas representaciones. Este enfoque favorece una epistemología situada, en la que los saberes locales, contextuales y participativos adquieren un lugar central frente a las pretensiones de universalidad del paradigma positivista.

¿Sabías que ningún mapa es neutral? **Todos responden a intereses de poder. Si el mapa tradicional ‹coloniza› el espacio, la cartografía corporal lo descoloniza. Al mapear, dejamos de ser objetos de estudio para convertirnos en sujetos sentipensantes que crean su propia realidad.**

Dentro de este contexto, la cartografía del cuerpo-territorio no constituye únicamente una técnica de representación gráfica, sino una forma de producción de conocimiento que dialoga con los principios de la Investigación Acción Participativa (IAP) propuesta por Orlando Fals Borda (1977). Desde esta perspectiva, la representación deja de ser un ejercicio pasivo para convertirse en un acto performativo con implicaciones políticas, en la medida en que el conocimiento es concebido como un proceso sentipensante, construido desde la articulación entre la experiencia corporal, la reflexión crítica y la acción colectiva. Al convertir el cuerpo en territorio, la persona deja de ocupar exclusivamente el lugar de objeto de estudio para asumirse

como sujeto que interpreta, representa y produce conocimiento sobre su propia experiencia.

En este sentido, si la cartografía tradicional ha contribuido, en determinados contextos históricos, a la apropiación y al control del territorio mediante formas de representación asociadas al poder, la cartografía del cuerpo-territorio propone un ejercicio orientado a la recuperación simbólica y política del cuerpo como espacio de memoria, resistencia y autonomía. Cartografiar el cuerpo trasciende, por tanto, el acto de dibujarlo; implica reclamar la capacidad de narrar las memorias, las huellas y las cicatrices que las relaciones de poder han inscrito en él.

Esta representación da lugar a tres procesos fundamentales en el marco del sentipensar:

- Transformación: Al representar una emoción como una frontera o una cicatriz como un hito histórico, una experiencia corporal adquiere un significado social y político. Esta transformación no ocurre de manera arbitraria, sino a partir de los códigos simbólicos y culturales que estructuran las formas de comprender el mundo.
- Construcción de realidad: La representación hace visibles dimensiones de la experiencia que, con frecuencia, permanecen invisibilizadas. Cuando, por ejemplo, un grupo de mujeres participante en un proceso de Investigación Acción Participativa cartografía las zonas del cuerpo donde experimenta el miedo, produce una representación colectiva de esa experiencia que difícilmente sería reconocida por aproximaciones centradas exclusivamente en la dimensión biológica del cuerpo. A su vez, cuando las representaciones dominantes —médicas, jurídicas, filosóficas o publicitarias— reducen el cuerpo a un ob-

jeto, la cartografía crítica lo resignifica como un territorio de resistencia y de disputa simbólica. En este sentido, representar el cuerpo como territorio constituye un acto de geopolítica íntima.

- ★ Producción de conocimiento: En este punto, la Investigación Acción Participativa adquiere una especial relevancia, pues el conocimiento no se concibe como una realidad completamente dada que simplemente espera ser descubierta, sino como una construcción que emerge durante el propio proceso de investigación y representación colectiva. Cartografiar se convierte así en un lenguaje mediante el cual los saberes corporales y las experiencias vividas pueden compartirse, discutirse y resignificarse colectivamente.

Es importante precisar que el término representación, utilizado en este apartado, no hace referencia únicamente al acto de traducir ideas o abstracciones en elementos tangibles. En el marco de esta propuesta metodológica, la representación constituye el vínculo que articula la semántica del territorio geográfico con la experiencia corporal, gracias a su capacidad para producir nuevos significados a partir de los códigos simbólicos y culturales existentes.

En consecuencia, la cartografía del cuerpo-territorio no pretende reproducir fielmente la realidad anatómica ni establecer una analogía entre el cuerpo y el territorio. Más bien, propone la construcción de un nuevo relato mediante un proceso de poiesis (Castoriadis, 2013), que, apoyándose en la dimensión simbólica de la cultura y en sus códigos preexistentes como gramática (Barthes, 1999), otorga al cuerpo nuevos significados políticos y lo reivindica como un territorio soberano

de conocimiento, acción comunitaria y transformación social. Desde esta perspectiva, puede entenderse también como un ejercicio de mitopoiesis (Bottici, 2007).

La cartografía del cuerpo como metodología

En el marco de la investigación social y comunitaria, la cartografía del cuerpo-territorio trasciende el análisis de la subjetividad para constituirse en un dispositivo de acción colectiva. Al trasladar la mitopoiesis al espacio del taller comunitario, el ejercicio de cartografiar posibilita que los saberes locales, frecuentemente silenciados por los discursos técnicos y hegemónicos, emerjan como conocimientos legítimos para la comprensión de las problemáticas y la toma de decisiones colectivas. En consonancia con la propuesta de Orlando Fals Borda (1979) sobre la valoración del conocimiento propio, este proceso metodológico busca que las comunidades identifiquen cómo las tensiones del territorio geográfico —como los conflictos armados, el extractivismo, las violencias basadas en género o el abandono estatal— se inscriben también en el territorio corporal.

Desde esta perspectiva, la cartografía deja de ser una representación estática para convertirse en una herramienta de diagnóstico, reflexión y transformación colectiva. El reconocimiento de experiencias compartidas inscritas en los cuerpos permite comprender las problemáticas comunes, fortalecer la memoria colectiva y proyectar nuevas formas de resistencia, cuidado y autonomía. Así, el mapa corporal se configura como un primer espacio de participación política, desde el cual la comunidad reivindica la vida, reconstruye sus narrativas y proyecta futuros posibles.

Conviene precisar que la cartografía del cuerpo, también denominada cartografía corporal, puede entenderse, en un primer nivel, como una técnica de investigación e intervención. En este sentido, se refiere al procedimiento mediante el cual las personas representan, sobre una silueta corporal a escala real, experiencias, emociones, memorias, percepciones y significados asociados a su cuerpo. Como técnica, constituye una herramienta accesible para la producción de información cualitativa y para el desarrollo de procesos educativos, terapéuticos, artísticos y comunitarios, especialmente en contextos donde la expresión verbal resulta insuficiente para comunicar la experiencia vivida.

No obstante, la cartografía corporal adquiere un alcance metodológico cuando este recurso técnico se integra en un proceso de investigación sustentado en fundamentos epistemológicos, principios éticos y estrategias participativas que orientan la producción colectiva de conocimiento. En este contexto, la Investigación Acción Participativa (IAP) ofrece un marco especialmente pertinente, al incorporar procesos de reflexión crítica, diálogo de saberes, interpretación colectiva y construcción conjunta de alternativas de transformación social. De este modo, la cartografía del cuerpo trasciende la producción de representaciones visuales para convertirse en un dispositivo metodológico orientado a comprender las experiencias encarnadas, fortalecer la agencia de las comunidades y promover procesos de acción colectiva.

Como metodología, la cartografía del cuerpo se consolida así como un dispositivo ético, político y epistemológico que reconoce la experiencia corporal como fuente legítima de conocimiento y favorece la producción de saberes situados tanto en el ámbito comunitario como en la investigación académica. En consecuencia, contribuye a dignificar las voces histórica-

mente subalternizadas y a fortalecer procesos participativos de comprensión y transformación de la realidad social.

¿Sabías que la Cartografía del Cuerpo deja de ser un simple dibujo y se vuelve metodología cuando lo unimos a la Investigación-Acción Participativa? No solo mapeamos; reflexionamos en grupo para que los saberes locales emerjan como datos válidos frente al discurso técnico.

Particularidades de la metodología

La cartografía del cuerpo se caracteriza por una serie de elementos que la distinguen de otras metodologías participativas de investigación e intervención social:

- Inmediatez sensorial y visual: La representación directa del cuerpo mediante siluetas a escala real permite registrar experiencias a través de símbolos, colores, palabras y texturas, privilegiando la expresión visual y corporal como vía para la construcción de significados.
- Carácter performativo y procesual: La metodología comprende la elaboración del mapa corporal como un proceso dinámico que integra la experiencia, el movimiento, la reflexión y el diálogo. En consecuencia, los mapas evolucionan a medida que las personas resignifican sus vivencias durante el desarrollo de la actividad.
- Dimensión relacional y colectiva: La interpretación compartida de los mapas favorece el diálogo entre los participantes y facilita la identificación de experiencias comunes, así como de relaciones de poder, normas de

género y otras dinámicas sociales que suelen permanecer invisibilizadas en aproximaciones individuales.

- ★ Potencial emancipador: La cartografía del cuerpo reconoce el cuerpo como un territorio legítimo de conocimiento, memoria y acción, cuestionando las perspectivas exclusivamente racionalistas y favoreciendo la producción de saberes situados desde la experiencia vivida.
- ★ Flexibilidad metodológica: Su estructura permite adaptarla a diversos contextos de investigación, educación, intervención comunitaria, salud, creación artística y acompañamiento psicosocial, sin perder sus principios participativos, reflexivos y transformadores.

Ámbitos

Esta propuesta de cartografía del cuerpo constituye una guía práctica y flexible para orientar el desarrollo de la metodología a través de tres momentos: Planeación (Antes), Aplicación (Durante) y Devolución y Cierre (Después). Esta estructura organiza la experiencia metodológica y facilita su implementación en distintos contextos, sin establecer un procedimiento rígido ni una secuencia invariable.

Su principal fortaleza radica en la capacidad de adaptarse a las características de cada grupo, a las dinámicas propias del proceso y a las situaciones que emergen durante su desarrollo. En este sentido, facilitadores y participantes pueden construir conjuntamente variaciones metodológicas —como adaptaciones digitales, dinámicas alternativas o ajustes en la temporalidad de las actividades—, siempre que se preserven los principios éticos, participativos, reflexivos y socioconstructivistas que

sustentan la metodología, así como su carácter vivencial y transformador.

> No olvidar: El proceso de la Cartografía del Cuerpo no es rígido. Su fuerza reside en adaptarse como un proceso vivo al contexto emocional y los objetivos del grupo. La flexibilidad respeta los ritmos corporales de cada experiencia.

Planeación

> La fase de planeación de la cartografía del cuerpo comienza con un diagnóstico contextual que permita comprender las características del grupo y del entorno en el que se desarrollará la experiencia.

En esta etapa, el facilitador define los objetivos operativos de la actividad —como favorecer el autoconocimiento, explorar experiencias corporales o cartografiar registros vivenciales— y elabora un perfil del grupo que considere aspectos como el número de participantes, el rango etario, las dinámicas relacionales preexistentes y los posibles factores de vulnerabilidad psicosocial, entre ellos la existencia de experiencias traumáticas previamente identificadas. Esta información puede registrarse en una ficha técnica que oriente el desarrollo de la sesión.

> Posteriormente, se diseña la agenda de trabajo, estableciendo la duración aproximada de cada momento metodológico e incorporando pausas que favorezcan el descanso, la regulación emocional y la continuidad del proceso.

Asimismo, resulta conveniente prever protocolos básicos para atender situaciones imprevistas de carácter logístico o emo-

cional, de manera que la experiencia pueda desarrollarse con fluidez y seguridad.

En esta fase también se verifican las condiciones logísticas necesarias para la implementación de la metodología. Entre ellas se incluyen la disponibilidad de un espacio adecuado, con superficie suficiente para el trabajo corporal, iluminación apropiada, materiales requeridos y condiciones que favorezcan la privacidad y reduzcan las interrupciones durante la actividad.

El componente ético constituye un aspecto transversal de toda la metodología. Antes de iniciar la sesión, es recomendable establecer acuerdos claros relacionados con la confidencialidad de la información compartida, el consentimiento informado —incluida la posibilidad de retirarse voluntariamente en cualquier momento—, el manejo del contacto físico entre los participantes y los procedimientos de atención en caso de que se presenten situaciones de malestar emocional o crisis. Estos acuerdos pueden formalizarse mediante consentimiento escrito, registro digital o aceptación verbal, según las características del contexto y los requerimientos institucionales.

Como parte de la preparación, el equipo facilitador puede realizar un breve ejercicio de autoobservación corporal con el fin de reconocer su propio estado físico y emocional antes de conducir la actividad. Asimismo, resulta recomendable revisar previamente una lista de verificación que incluya la confirmación del espacio, los materiales, la agenda de trabajo, la distribución de responsabilidades dentro del equipo facilitador, los acuerdos éticos, los planes de contingencia y la actualización de los contactos de emergencia.

En conjunto, esta fase establece las condiciones necesarias para desarrollar la cartografía del cuerpo como una experiencia

ética, segura y reflexiva, orientada a favorecer la participación, el cuidado mutuo y la construcción colectiva de conocimiento.

Aplicación

La fase de aplicación de la cartografía del cuerpo se concibe como un proceso flexible que se adapta a las características del grupo, al contexto y a las necesidades que emergen durante el desarrollo de la experiencia. Por ello, las actividades descritas a continuación no constituyen una secuencia rígida ni obligatoria, sino una propuesta metodológica susceptible de ajustarse de acuerdo con los objetivos del proceso y los ritmos de los participantes.

Construcción de confianza

El desarrollo de la cartografía del cuerpo requiere un momento inicial orientado a generar un clima de confianza y seguridad emocional que facilite la expresión libre de las experiencias corporales. Para ello, el facilitador presenta la metodología, explica los propósitos de la actividad y establece las condiciones necesarias para que los participantes puedan compartir sus vivencias en un ambiente de respeto y ausencia de juicios.

Dependiendo del contexto, esta apertura puede complementarse o sustituirse mediante estrategias como círculos de palabra, ejercicios de respiración consciente, dinámicas de presentación o actividades lúdicas que favorezcan la cohesión grupal y la disposición para el trabajo corporal.

Exploración sensorial y recorridos corporales

En esta etapa, los participantes realizan un recorrido consciente por su cuerpo con el propósito de identificar sensaciones, tensiones, emociones, recuerdos o experiencias significativas. El proceso es acompañado por preguntas abiertas formuladas por el facilitador, que orientan la atención hacia distintas zonas corporales sin imponer interpretaciones.

> **La exploración puede desarrollarse mediante diversas estrategias metodológicas, entre ellas recorridos conscientes frente a un espejo, registros de audio sobre las sensaciones percibidas o ejercicios en parejas, siempre que exista consentimiento explícito para cualquier forma de interacción corporal.**

Cuando participan personas con discapacidad o con limitaciones que dificultan el dibujo o el movimiento, la metodología puede adaptarse mediante narraciones guiadas, descripciones verbales del mapa corporal, ejercicios de imaginación dirigida u otras formas de representación acordes con las capacidades y necesidades de cada participante.

Línea de vida

La línea de vida constituye uno de los recursos metodológicos que pueden emplearse durante el proceso de cartografía corporal. Consiste en la construcción de un recorrido cronológico sobre la silueta del cuerpo, en el que se registran acontecimientos biográficos significativos —como nacimientos, pérdidas, enfermedades, logros o experiencias de violencia— junto

con las huellas físicas, emocionales o simbólicas que dichos acontecimientos conservan en el presente.

Dibujo y mapeo individual o colectivo

El proceso de representación constituye el núcleo operativo de la cartografía del cuerpo. En esta etapa, los participantes elaboran la representación gráfica de su cuerpo sobre una silueta, que puede corresponder a su configuración corporal actual, a una representación simbólica o a la imagen con la que cada persona se identifica. El soporte puede adaptarse a las condiciones del contexto e incluir formatos de gran tamaño para el trabajo grupal, hojas individuales, superficies murales o recursos digitales.

Con el fin de favorecer la lectura e interpretación posterior de los mapas, resulta conveniente acordar previamente algunas convenciones gráficas relacionadas con el uso de colores, símbolos, palabras, líneas o texturas. No obstante, estas convenciones deben conservar suficiente flexibilidad para permitir que cada participante construya su propio sistema de representación, evitando imponer significados estandarizados sobre las experiencias corporales.

> **La actividad puede enriquecerse mediante el uso de materiales diversos, como arcilla, hilos, arena, elementos naturales o recursos sonoros y narrativos que faciliten la evocación de recuerdos y sensaciones. La elección de estos recursos dependerá de los objetivos del proceso y de las características del grupo.**

Dentro de esta propuesta metodológica pueden emplearse diferentes modalidades de representación cartográfica, las

cuales pueden desarrollarse de manera independiente o combinarse entre sí.

Mapeo emocional progresivo

Esta modalidad propone un recorrido corporal guiado, generalmente desde los pies hasta la cabeza, mediante el cual los participantes identifican sensaciones físicas, emociones o estados corporales presentes. A partir de este recorrido, dichas experiencias se representan mediante colores, líneas, formas o símbolos previamente acordados o construidos por cada participante durante la actividad.

Mapa de zonas corporales internas

En esta modalidad, la representación surge de un proceso de exploración subjetiva e intuitiva, sin categorías predefinidas. El facilitador orienta la actividad mediante preguntas abiertas, por ejemplo: ¿Qué sensación física percibes en esta zona?, ¿Qué historia contaría esta parte de tu cuerpo?, ¿Se trata de un lugar seguro o de un territorio restringido?. Las respuestas dan lugar a códigos visuales propios, construidos libremente por cada participante. El papel del facilitador consiste en acompañar, contener y favorecer la reflexión, evitando atribuir interpretaciones externas a las representaciones realizadas. La comprensión de los patrones compartidos se desarrolla posteriormente durante el análisis colectivo.

Mapa de capas superpuestas

Esta modalidad permite representar la evolución de las experiencias corporales mediante la incorporación sucesiva de capas transparentes sobre el mapa inicial. Cada nueva capa registra

transformaciones relacionadas con el tiempo, el contexto o los estímulos percibidos durante la actividad. Al finalizar, la superposición de los mapas facilita el reconocimiento de continuidades, cambios y patrones colectivos que enriquecen la interpretación del proceso.

Mapa de registro poético

Esta modalidad incorpora la escritura como recurso expresivo para profundizar en la representación simbólica del cuerpo. Sobre distintas zonas de la silueta, los participantes escriben versos, frases, metáforas o afirmaciones breves que condensan experiencias, emociones o significados asociados a cada territorio corporal. De esta manera, la dimensión visual se complementa con un lenguaje poético que amplía las posibilidades de interpretación y resignificación de la experiencia.

Diálogo y resignificación compartida o individual

Esta fase tiene como propósito favorecer la interpretación y resignificación de las representaciones corporales construidas durante el proceso de cartografía. Su desarrollo es opcional y puede realizarse de manera individual o colectiva, según los objetivos de la actividad y las características del grupo.

En el plano individual, cada participante puede reflexionar —por escrito, verbalmente o mediante otros lenguajes expresivos— sobre las sensaciones, recuerdos y significados que emergieron durante el ejercicio, identificando nuevas formas de comprender su experiencia corporal.

Cuando se desarrolla de manera colectiva, los mapas pueden compartirse y compararse para identificar patrones, expe-

riencias comunes o diferencias significativas. La disposición conjunta de las representaciones favorece el diálogo sobre las experiencias compartidas, fortalece la empatía y posibilita la construcción colectiva de nuevos significados.

La resignificación también puede apoyarse en otros lenguajes expresivos, como el teatro, el performance, la música, la poesía, la conversación en grupos pequeños u otras estrategias que faciliten la expresión cuando el lenguaje verbal resulta insuficiente para comunicar determinadas experiencias.

Síntesis y seguimiento

Al concluir el proceso de cartografía corporal, resulta conveniente desarrollar una fase de síntesis orientada a integrar los principales aprendizajes de la experiencia y valorar el desarrollo de la sesión.

Como estrategia de cierre inmediato, el grupo puede reunirse en un círculo de diálogo para compartir los principales hallazgos surgidos durante el ejercicio. Preguntas orientadoras acerca de los nuevos descubrimientos corporales, los aprendizajes alcanzados o los compromisos personales y colectivos pueden facilitar esta reflexión final y favorecer la apropiación de la experiencia.

Dependiendo de los objetivos del proceso, pueden incorporarse otras estrategias de cierre, como la elaboración de mapas portátiles, diarios corporales, registros en audio, ejercicios de escritura reflexiva o rituales simbólicos de cierre, siempre que resulten pertinentes para el contexto cultural y el consentimiento de los participantes.

Dado que los mapas corporales pueden visibilizar relaciones de poder, experiencias de violencia, discriminación o procesos de transformación social, su análisis también puede constituir un insumo para proyectos comunitarios, procesos educativos o iniciativas de incidencia social y cultural.

Con autorización expresa de los participantes, los mapas podrán documentarse mediante registro fotográfico o digital para fines de análisis, devolución o memoria del proceso, respetando en todo momento los acuerdos de confidencialidad, protección de datos y uso ético de la información. Asimismo, cada participante puede elaborar una reflexión escrita sobre los aprendizajes obtenidos y los compromisos personales derivados de la experiencia.

Como parte de la evaluación metodológica, resulta pertinente recoger la percepción de los participantes respecto al desarrollo de la actividad, considerando aspectos como la seguridad emocional, la claridad de la facilitación, la dinámica grupal y el cumplimiento de los objetivos propuestos. Esta información permite retroalimentar futuras implementaciones de la metodología.

Devolución y cierre

Una vez finalizada la sesión con los participantes, el equipo facilitador realiza un proceso de cierre orientado a revisar el desarrollo metodológico de la experiencia. Esta revisión puede incluir el análisis del cumplimiento de la planeación, la identificación de los momentos de mayor intensidad emocional, las estrategias empleadas para su manejo y las oportunidades de mejora para futuras aplicaciones.

Cuando las condiciones éticas y los acuerdos establecidos con los participantes lo permitan, puede realizarse una devolución posterior del material producido, por ejemplo mediante el envío de versiones digitalizadas de los mapas corporales o de otros registros elaborados durante la actividad. La conservación, archivo o eventual eliminación de estos materiales deberá ajustarse a los procedimientos de consentimiento informado, confidencialidad y gestión de la información definidos para cada proyecto de investigación o intervención.

En aquellos procesos que contemplen un seguimiento longitudinal, la metodología puede incorporar sesiones posteriores de actualización del mapa corporal. Una posibilidad consiste en superponer nuevas capas de representación —mediante papel translúcido o herramientas digitales— sobre el mapa original, registrando exclusivamente las transformaciones experimentadas desde la primera sesión. Esta estrategia permite documentar visualmente los cambios percibidos por los participantes y complementar su interpretación con otros instrumentos de seguimiento, como diarios reflexivos, entrevistas o conversaciones grupales.

Trayecto

Para la implementación de la cartografía del cuerpo es necesario considerar un conjunto de condiciones que favorezcan el desarrollo ético, metodológico y operativo de la experiencia. Estas condiciones son interdependientes y contribuyen a garantizar un proceso seguro, participativo y coherente con los principios que sustentan la metodología.

Condiciones logísticas

La actividad requiere un espacio que facilite el trabajo corporal y la interacción grupal, preferiblemente amplio, ventilado, con privacidad y con superficies adecuadas para la elaboración de mapas de gran formato. La duración de la sesión puede variar según los objetivos del proceso y las características del grupo; no obstante, se estiman de 2 a 4 horas; se recomienda prever pausas periódicas que favorezcan el descanso físico y la regulación emocional de los participantes cada 45 a 60 minutos.

Asimismo, resulta conveniente conformar grupos limitados de 12 a 20 personas que permitan un adecuado acompañamiento por parte del equipo facilitador y preserve la calidad de la interacción, manteniendo suficiente flexibilidad para adaptarse a los ritmos y necesidades del grupo.

Condiciones éticas

La implementación de la cartografía del cuerpo debe sustentarse en principios éticos que garanticen el bienestar y la autonomía de los participantes. Entre ellos se encuentran la confidencialidad de la información compartida, el consentimiento informado —con posibilidad de retirarse voluntariamente en cualquier momento—, el establecimiento de protocolos para la atención de situaciones de malestar emocional y el respeto por los límites personales de cada participante.

En consecuencia, ninguna persona debe sentirse obligada a compartir experiencias que no desee revelar, y la protección de la integridad física y emocional debe prevalecer durante todo el proceso. Cuando la situación lo requiera, resulta recomendable

contar con rutas de remisión hacia servicios o profesionales especializados para la atención de necesidades psicosociales.

Condiciones humanas

La metodología necesita un facilitador capacitado que tenga habilidades en empatía, manejo de grupos, adaptabilidad emocional y experiencia en dinámicas corporales. Se prefiere que sea comunicador social por su experiencia en narrativas críticas. También es necesario contar con apoyo profesional inmediato, como un psicólogo o terapeuta. Los participantes con consentimiento informado, capacidad reflexiva y ausencia de crisis traumáticas agudas no estabilizadas.

Actores en la cartografía corporal

En la cartografía del cuerpo, los actores emergen de manera flexible según el contexto grupal, configurando una dinámica relacional no jerárquica centrada en la experiencia encarnada. El facilitador organiza los recorridos corporales y los talleres vivenciales, integrando las experiencias corporales con el marco cartográfico. Los mediadores —participantes que gozan de legitimidad a partir de su experiencia vivida— generan confianza, favorecen la expresión corporal y validan los mapas que registran tensiones, memorias o flujos afectivos inscritos en el cuerpo.

El núcleo participativo, conformado por personas o grupos, construye los mapas mediante la representación de sus territorios corporales: zonas de placer, trauma o resistencia, empleando símbolos, colores o texturas que posteriormente

son compartidos y discutidos de manera individual o colectiva. En algunos procesos también pueden intervenir actores externos —como terapeutas, investigadores o artistas—, quienes participan desde una relación horizontal, co-construyendo el proceso sin imponer interpretaciones y favoreciendo dinámicas de transformación colectiva.

Esta interacción genera un proceso de aprendizaje recíproco entre los distintos actores, fortaleciendo alianzas para compartir conocimientos, experiencias y estrategias orientadas a comprender y habitar el cuerpo como un territorio de memoria, significado y producción de saber.

El rol del facilitador

Resulta recomendable delimitar funciones dentro del equipo facilitador para favorecer la coordinación y el cuidado mutuo durante el desarrollo de la actividad. El equipo puede estar conformado por un facilitador principal, encargado de orientar el desarrollo de las actividades y acompañar las dinámicas emocionales del grupo; un cofacilitador, que apoya la conducción del proceso, supervisa la dinámica grupal y contribuye al manejo del tiempo; un observador, responsable de registrar aspectos relevantes de la sesión sin intervenir en ella y de apoyar la organización logística; y un registrador, quien documenta el proceso —por ejemplo, mediante registros fotográficos previamente autorizados— y recopila la información necesaria para la evaluación de la actividad.

El facilitador de un taller de cartografía corporal desempeña un papel fundamental, pues asume la responsabilidad ética de acompañar procesos que pueden movilizar recuerdos, emociones o experiencias significativas. En consecuencia, debe prio-

rizar el bienestar emocional de los participantes, garantizar el consentimiento informado y procurar que existan mecanismos adecuados de apoyo cuando la situación lo requiera.

Entre las cualidades deseables del facilitador se encuentran la empatía, la capacidad para generar confianza y propiciar espacios seguros, la flexibilidad para acompañar procesos emocionales, la escucha activa y, de manera complementaria, habilidades para el uso de recursos expresivos que favorezcan el desarrollo de la metodología. Su preparación comprende el conocimiento previo de la técnica, la organización de los aspectos logísticos —materiales, espacio y acuerdos de confidencialidad— y la coordinación de las condiciones necesarias para el adecuado desarrollo de la actividad.

La responsabilidad ética del facilitador implica, además, reconocer los límites de su actuación profesional y evitar intervenciones que puedan resultar revictimizantes, invasivas, sensacionalistas o que excedan sus competencias. En este sentido, la autoevaluación permanente, el trabajo colaborativo y la reflexión posterior sobre la práctica constituyen estrategias que fortalecen el ejercicio responsable de la facilitación y priorizan el bienestar de los participantes.

Un comunicador social con formación y experiencia en dinamización de grupos puede desempeñar este rol de manera idónea, al aportar competencias para facilitar diálogos críticos, promover procesos de resignificación narrativa y articular la metodología con iniciativas de participación y transformación social.

Desafíos y estrategias de gestión

La práctica de la cartografía corporal, por su carácter íntimo y relacional, genera tensiones inherentes al proceso, especialmente aquellas asociadas con hacer visibles, accesibles o conscientes las sensaciones, tensiones y memorias inscritas en el cuerpo. Estos elementos confrontan a los participantes con su propio registro corporal de experiencias vividas. Entre los desafíos más frecuentes se encuentra la resistencia a delinear o representar el contorno corporal, motivada por complejos relacionados con la imagen corporal, experiencias traumáticas o temor a la exposición frente al grupo.

También pueden surgir asimetrías en las relaciones entre los participantes, derivadas de factores como la edad, el género o las trayectorias de vida, que pueden limitar la expresión de perspectivas menos visibles durante el trabajo colectivo. A ello se suman dificultades operativas, como espacios que no garantizan privacidad, recursos inadecuados para el desarrollo de la actividad o materiales de baja calidad que afectan el proceso de representación.

La implementación de la metodología requiere iniciar con acuerdos éticos claros sobre la confidencialidad, el respeto mutuo y las condiciones de participación, complementados con actividades breves orientadas a fortalecer la confianza del grupo. Durante el desarrollo de la sesión, la facilitación activa implica un acompañamiento permanente mediante pausas de regulación, observación respetuosa, espacios para la expresión libre y momentos de reflexión que permitan reconocer y abordar las tensiones que puedan surgir.

Finalmente, alternativas como el uso de contornos anónimos, mapas digitales o siluetas grupales permiten ajustar el nivel de exposición personal de acuerdo con las necesidades de los participantes. Del mismo modo, la reflexión final mediante preguntas orientadoras —como «¿Qué resistencias surgieron y cómo las superamos?»— favorece la evaluación colectiva del proceso y convierte las dificultades experimentadas en oportunidades de aprendizaje compartido.

Criterios de validación

En la evaluación cualitativa del impacto de la cartografía corporal se priorizan indicadores orientados a identificar experiencias vividas, procesos de reflexión y transformaciones subjetivas relacionadas con el autoconocimiento corporal y las relaciones con los otros, reconociendo el valor de esta metodología para generar información sobre creencias, prácticas y experiencias encarnadas.

Por ejemplo, en un taller con mujeres campesinas, una participante podría representar con el color rojo un territorio localizado en el pecho para expresar el dolor asociado a una experiencia de violencia de género. Durante la reflexión posterior, podría señalar que esa representación le permitió verbalizar dicha experiencia por primera vez, evidenciando una nueva comprensión de su percepción corporal. Este tipo de emergencias simbólicas, junto con los relatos construidos a partir del mapeo y el reconocimiento de experiencias compartidas dentro del grupo, pueden complementarse con procesos de seguimiento que permitan identificar transformaciones posteriores.

De este modo, indicadores como la reflexión personal promovida por la representación visual del mapa o la expresión de experiencias previamente silenciadas durante las dinámicas grupales permiten valorar no solo los efectos inmediatos de la metodología, sino también su potencial para favorecer procesos de autoconocimiento y empoderamiento.

La validación de la cartografía corporal puede desarrollarse mediante un proceso sistemático y participativo que incorpore estrategias cualitativas de seguimiento a lo largo del tiempo, con el propósito de identificar transformaciones en la manera como las personas perciben y experimentan su cuerpo. Como complemento de la sesión inicial, puede realizarse un encuentro de «segunda capa», orientado a visualizar cambios físico-emocionales y a identificar la permanencia o transformación de las manifestaciones registradas durante el primer ejercicio.

Ajustes propuestos a la metodología

A partir de experiencias en la implementación de la cartografía corporal en contextos educativos y comunitarios, es posible proponer ajustes orientados a fortalecer su eficacia, seguridad emocional y capacidad de adaptación, atendiendo desafíos recurrentes relacionados con aspectos logísticos, resistencias corporales y dinámicas grupales asimétricas.

En el plano logístico, pueden emplearse soportes de menor formato o alternativas digitales mediante aplicaciones como Procreate, especialmente en entornos virtuales o con grupos numerosos, preservando la posibilidad de representar el cuerpo de manera integral. Desde la dimensión humana y emocional, se recomienda contar con el apoyo de un profesional en sa-

lud mental que contribuya a la preparación del facilitador y, cuando las condiciones lo permitan, acompañe el desarrollo del proceso.

Desde el punto de vista metodológico, pueden incorporarse diferentes posiciones corporales —por ejemplo, variaciones en la postura de los brazos— con el fin de favorecer la diversidad de expresiones y respetar la singularidad de cada participante. Asimismo, la línea de vida puede sintetizarse en tres a cinco acontecimientos significativos, facilitando la construcción de narrativas personales sin generar una carga excesiva de información biográfica.

En conjunto, estos ajustes fortalecen la implementación de la metodología y favorecen su articulación con principios participativos centrados en la agencia corporal y la flexibilidad del proceso.

Equipaje

Consideraciones éticas

La Cartografía del Cuerpo explora memorias corporales profundas y sensibles, por lo que demanda un marco ético riguroso que salvaguarde la integridad, autonomía y seguridad emocional de los participantes. Un aspecto clave es la preparación meticulosa de las orientaciones del ejercicio y las preguntas guía: estas deben formularse de manera clara, no invasiva y respetuosa de los límites personales, priorizando preguntas abiertas y neutrales —como "¿Qué recuerdos o sensaciones guarda esta zona corporal?"— en lugar de preguntas invasivas

o explícitas que puedan inducir revictimización. Es aconsejable compartir ejemplos previos, anonimizados del ejercicio, para que los participantes visualicen el proceso con anticipación y ajusten su consentimiento. Elementos para tener en cuenta:

- El consentimiento informado y continuo es esencial: todos los involucrados deben comprender plenamente el procedimiento, saber que pueden retirarse en cualquier momento sin repercusiones y delimitar sus fronteras corporales desde el inicio.
- La confidencialidad absoluta protege los mapas y narrativas compartidas, prohibiendo registros visuales, audios o divulgación sin autorización expresa por escrito.
- Se requiere un espacio seguro con protocolos de contención, pausas estructuradas y derivación inmediata a profesionales ante reacciones intensas o material traumático emergente.

Como consideración ética central, destaca el papel del facilitador, quien —como se señaló previamente— debe reconocer los límites de su actuación profesional para evitar prácticas revictimizantes o intervenciones que puedan afectar el bienestar de los participantes, priorizando en todo momento el cuidado del grupo.

Finalmente, la metodología debe desarrollarse desde una perspectiva de respeto por la diversidad cultural, corporal y de género, adaptándose a las particularidades de cada contexto y evitando cualquier forma de coerción o presión respecto al nivel de profundidad con el que cada participante decide representar o compartir su experiencia corporal. De esta manera, la cartografía del cuerpo se consolida como un dispositivo

metodológico sustentado en principios éticos que favorecen procesos de reflexión y transformación.

> No olvidar: La ética exige un consentimiento continuo y preguntas neutrales que eviten la revictimización. Como facilitadores, la responsabilidad es conocer nuestros límites profesionales: si el material traumático supera la contención del grupo, la prioridad absoluta es el bienestar colectivo y la derivación clínica por encima de cualquier resultado técnico o artístico.

Instrumentos para el desarrollo

Al igual que la metodología de la cartografía corporal, los instrumentos propuestos no constituyen una estructura rígida. Los que se presentan a continuación responden a la experiencia de los autores y ofrecen alternativas flexibles que pueden ser adaptadas por facilitadores y participantes según las características del grupo, las necesidades que emerjan durante el proceso y los recursos disponibles, preservando el enfoque ético, reflexivo y socioconstructivista que orienta la metodología.

Los instrumentos se organizan en las tres fases propuestas: Antes (planeación), Durante (aplicación) y Después (devolución y cierre), con el propósito de brindar una estructura sistemática y reflexiva al desarrollo de la experiencia participativa.

En la planeación...

Ficha técnica de planeación previa: el facilitador principal la diligencia antes de la sesión para organizar de manera

sistemática la cartografía corporal. En ella registra los datos generales del encuentro, los roles del equipo facilitador, el perfil del grupo, las posibles condiciones de vulnerabilidad, los objetivos específicos, la agenda cronológica por bloques de trabajo y las observaciones preventivas relacionadas con emergencias o ajustes contextuales. Su propósito es favorecer la organización del proceso y la contención emocional desde el inicio.

Diagrama de flujo de actividades: consiste en un esquema gráfico elaborado durante la fase de planeación que permite visualizar de manera secuencial el desarrollo de la metodología. Representa el recorrido desde la planeación y el consentimiento informado hasta el cierre y el seguimiento, incorporando los diferentes momentos de la actividad, los roles del equipo facilitador, las pausas previstas y las posibles alternativas metodológicas. Constituye un instrumento de apoyo para el facilitador que facilita la comprensión, documentación y replicabilidad del proceso.

Lista de chequeo logístico y de materiales: corresponde a una herramienta práctica que permite verificar previamente las condiciones del espacio físico, la disponibilidad de materiales y la conformación del equipo facilitador. Incluye aspectos como las condiciones del lugar, los insumos requeridos para cada participante y las alternativas metodológicas previstas. Su finalidad es garantizar que la sesión se desarrolle en condiciones adecuadas y sin interrupciones derivadas de aspectos logísticos.

Consentimiento informado: constituye el principal instrumento ético de la fase de planeación. Se materializa mediante un documento breve y accesible que cada participante

diligencia antes del inicio de la actividad, ya sea en formato físico, digital o mediante un procedimiento previamente acordado. En él se describen el propósito de la actividad, las condiciones de participación, los compromisos de confidencialidad, el derecho a suspender o finalizar la participación en cualquier momento, las condiciones relacionadas con el contacto físico, los mecanismos de apoyo disponibles y, cuando corresponda, la autorización para el uso de registros fotográficos, audiovisuales o testimoniales. Su finalidad es establecer acuerdos claros que favorezcan la confianza mutua y la protección de los participantes desde el comienzo del proceso.

En la aplicación...

Libreto del facilitador: constituye una guía de apoyo para conducir el taller de cartografía corporal durante su desarrollo. Contiene la secuencia de actividades, los tiempos aproximados, las preguntas orientadoras, las transiciones entre los diferentes momentos de la sesión y las pautas para responder a situaciones emocionales que puedan surgir durante el proceso. Su propósito es facilitar el acompañamiento del grupo sin limitar la flexibilidad propia de la metodología. Un componente central del libreto corresponde a las preguntas detonadoras, organizadas por fases para orientar la reflexión respetando el ritmo y la experiencia de los participantes.

Cuestionario de evaluación formativa: es un instrumento breve que puede aplicarse durante el cierre de la sesión mediante formularios impresos, notas adhesivas o plataformas digitales. Su propósito es recoger, de manera voluntaria y

preferiblemente anónima, la percepción inmediata de los participantes sobre la experiencia y obtener sugerencias para fortalecer futuras implementaciones. Puede incluir preguntas relacionadas con los principales aprendizajes, los descubrimientos realizados durante el mapeo corporal, la percepción sobre la contención emocional experimentada y las facilidades o dificultades encontradas durante el proceso.

En la devolución y cierre...

Matriz de sistematización de datos: consiste en una herramienta de organización y análisis elaborada por el facilitador una vez concluida la sesión. En ella se integran los mapas corporales, las reflexiones de los participantes, los resultados de las evaluaciones y las notas de campo, con el propósito de identificar patrones, recurrencias y hallazgos relevantes para el análisis del proceso. Este instrumento facilita la sistematización de la información y aporta insumos para fortalecer futuras implementaciones de la metodología.

Correo de seguimiento: corresponde a un mensaje personalizado que el facilitador puede enviar, con autorización previa, a cada participante después de la sesión. Puede incluir la versión digitalizada del mapa corporal y una invitación a continuar el proceso reflexivo mediante una segunda cartografía o mediante preguntas orientadas a reconocer los cambios experimentados desde la primera experiencia. Su propósito es favorecer el seguimiento del proceso, fortalecer el autocuidado y ampliar el alcance formativo de la metodología más allá del espacio del taller.

Instrumentos complementarios

Diarios reflexivos seriales: consisten en registros breves elaborados periódicamente por los participantes y remitidos mediante correo electrónico o aplicaciones digitales. En ellos se describen las variaciones percibidas en zonas corporales específicas a partir del mapa inicial. Estos registros pueden someterse a análisis temático para identificar patrones de transformación individual y colectiva.

Entrevistas semiestructuradas: se realizan de manera individual o grupal con el propósito de explorar la permanencia o evolución de los elementos representados en el mapa corporal original. Favorecen la construcción de narrativas detalladas sobre los cambios experimentados y, cuando cuentan con la autorización de los participantes, pueden registrarse para su posterior codificación y análisis, facilitando la triangulación de la información y la identificación de matices en las experiencias.

Escalas cualitativas tipo Likert: pueden aplicarse en diferentes momentos del proceso y complementarse con narrativas abiertas que amplíen la comprensión de los cambios observados. La articulación de estos registros cuantitativos y cualitativos fortalece la evaluación del proceso metodológico y aporta información para el análisis de sus resultados.

Recursos de apoyo para el desarrollo

Materiales y digitales

Entre los materiales de apoyo se incluyen papel Kraft o papel tamaño carta, según el contexto de aplicación; marcadores

permanentes para el trazado de contornos; materiales para colorear, como crayolas, témperas, plumones o lápices de color; lápices de grafito; texturas variadas; papel traslúcido para la superposición de capas; y cinta adhesiva para fijar los mapas. Dependiendo de los objetivos de la actividad, también pueden emplearse materiales alternativos como arcilla, hilos o arena.

En entornos digitales pueden utilizarse pizarras colaborativas, como Miro o Mural, para la elaboración de mapas en tiempo real; herramientas de diseño sencillas, como Canva; aplicaciones móviles, como Concepts, para el desarrollo de cartografías individuales; y asistentes conversacionales que apoyen el registro de experiencias corporales durante el proceso.

Pedagógicos o comunicativos

Como recursos pedagógicos y comunicativos pueden utilizarse:

- Guías impresas con preguntas detonadoras.
- Audios para acompañar recorridos corporales guiados, sonidos ambientales o música de apoyo, según los objetivos de la actividad.
- Plantillas digitales o impresas de siluetas corporales con códigos de color sugeridos.
- Cartas de regulación emocional, entendidas como tarjetas con orientaciones breves para apoyar la autorregulación cuando surjan ansiedad, temor o desconexión emocional durante la actividad. Estas pueden elaborarse específicamente para cada proceso o adaptarse a partir de materiales previamente disponibles.
- Temporizadores para programar pausas periódicas que favorezcan el descanso, la respiración consciente y el

seguimiento del bienestar de los participantes durante la sesión.

Dinámicas para la expresividad

Para la creación de confianza (inicio del mapeo)

Estas dinámicas tienen como propósito crear un ambiente seguro y participativo que favorezca la confianza grupal, la regulación emocional y la disposición para explorar el cuerpo de manera consciente y reflexiva.

Los participantes se ubican en círculo y hacen circular un objeto que simboliza el turno de la palabra. Únicamente la persona que sostiene el objeto interviene, mientras los demás escuchan sin interrumpir. Esta dinámica busca garantizar tiempos equitativos de participación, promover la escucha respetuosa y fortalecer la confianza entre los integrantes del grupo. Las pausas entre las intervenciones favorecen un ambiente de contención y reconocimiento mutuo.

El facilitador conduce un ejercicio de respiración mediante instrucciones pausadas y una voz serena. Su propósito es disminuir la activación emocional inicial, favorecer la conexión entre la experiencia corporal y la atención consciente, y generar un ritmo compartido que facilite el desarrollo de la actividad.

Dinámicas iniciales como el *espejo corporal*, en la que una persona reproduce de manera sincronizada los movimientos de otra, o el *cadáver exquisito*, en el que los participantes elaboran colectivamente una representación corporal sin conocer las contribuciones previas, contribuyen a disminuir la tensión inicial y favorecen la interacción grupal. Estas actividades promue-

ven una comprensión del cuerpo como espacio de relación y construcción compartida de significados, preparando al grupo para el desarrollo del mapeo corporal.

Consiste en representar sobre la silueta corporal los principales acontecimientos de la trayectoria vital, ubicando fechas o edades significativas y conectándolas mediante líneas o flechas con las zonas del cuerpo asociadas a dichas experiencias. Esta dinámica favorece la identificación de las relaciones entre la historia personal y las manifestaciones corporales presentes.

Para hacer síntesis de lo vivido en el mapeo (cierre del mapeo)

Estas dinámicas facilitan la integración de la experiencia vivida durante el proceso de cartografía corporal y favorecen la continuidad de la reflexión una vez finalizada la sesión.

Cada participante elabora una versión sintética de su mapa corporal en un formato reducido, incorporando los elementos que considere más significativos, como símbolos, colores o frases representativas. Este recurso funciona como un recordatorio personal que facilita la conexión posterior con los aprendizajes construidos durante la actividad.

Los participantes representan, mediante palabras o símbolos escritos, aquellas experiencias, emociones o cargas que desean transformar o dejar atrás. Posteriormente, realizan una acción simbólica colectiva —como destruir, disolver o disponer de esos registros de manera previamente acordada y segura— que permita representar el cierre del proceso. Esta dinámica busca favorecer la elaboración simbólica de la experiencia y el cierre grupal.

Se invita a los participantes a continuar el proceso mediante un diario personal o registros de audio en los que consignen, de forma periódica, cambios en sus sensaciones corporales, emociones o reflexiones. Este recurso favorece la continuidad del proceso de autoconocimiento más allá del espacio del taller y permite dar seguimiento a las transformaciones percibidas.

Para la reflexión creativa (Posterior al mapeo)

Cuando el lenguaje verbal resulta insuficiente para expresar experiencias o emociones profundas, estas dinámicas ofrecen alternativas expresivas que incorporan el movimiento, el sonido y la interacción grupal, respetando el ritmo y la disposición de cada participante.

Teatro o performance

Los participantes transforman elementos identificados en el mapa corporal en escenas breves o composiciones performativas, de manera individual o colectiva. Por ejemplo, una sensación de tensión localizada en la garganta puede representarse mediante un gesto corporal que posteriormente es complementado por la intervención de otro participante. Esta dinámica facilita la expresión simbólica de experiencias difíciles de verbalizar y favorece la construcción colectiva de significados.

Triadas temáticas

Se conforman grupos de tres participantes que comparten un mismo tema o patrón corporal identificado durante el mapeo, por ejemplo, tensión en la mandíbula. Cada integrante dispone de un tiempo definido para narrar su experiencia, mientras los demás escuchan activamente y posteriormente

establecen conexiones con sus propias vivencias. Esta modalidad favorece una reflexión más profunda en un entorno de mayor cercanía y confianza.

Música y poesía

Se incorporan recursos sonoros e instrumentos de sencilla utilización para acompañar la creación y recitación de composiciones breves inspiradas en el mapa corporal. La integración del sonido, el ritmo y la palabra facilita la evocación de experiencias y amplía las posibilidades expresivas del proceso reflexivo.

Adaptaciones metodológicas según el interés

La cartografía corporal puede adaptarse a distintos propósitos —formativos, terapéuticos, artísticos, organizacionales, comunitarios o lúdicos— mediante ajustes en los objetivos, las preguntas orientadoras, los materiales, la duración de la actividad y las estrategias de devolución de resultados.

Educativo o formativo

Favorece la reflexión crítica, el aprendizaje situado y el desarrollo de la conciencia de sí mismo y del entorno. Se caracteriza por utilizar un lenguaje accesible, no clínico, y por articular la actividad con contenidos curriculares o proyectos formativos. Los resultados pueden socializarse mediante presentaciones grupales, portafolios, infografías o diarios reflexivos.

Psicosocial o de cuidado emocional

Orienta la exploración de malestares, recursos de afrontamiento e impactos derivados de situaciones de violencia o exclusión, procurando evitar procesos de revictimización. Su implementación incorpora protocolos de contención emocional, confidencialidad y, cuando sea necesario, mecanismos de derivación profesional. En este enfoque se privilegia el proceso vivido por encima de la producción de resultados.

Artístico o expresivo

Concibe el cuerpo como soporte de creación, identidad y experimentación estética. Para ello incorpora materiales y recursos diversos, como telas, collage, fotografía, performance o proyecciones digitales. Las preguntas orientadoras favorecen el uso de metáforas, ficciones, personajes o escenas. Cuando los productos sean objeto de exhibición pública, resulta necesario establecer acuerdos sobre anonimato, consentimiento y derechos de autor.

Organizacional o empresarial

Permite explorar fenómenos como el estrés, las cargas laborales, el clima organizacional y otros factores psicosociales relacionados con el trabajo. Generalmente se desarrolla mediante formatos más breves y estructurados, con preguntas orientadas a las prácticas y experiencias laborales. Los resultados pueden incorporarse a procesos de diagnóstico o mejora organizacional, procurando preservar el anonimato de los participantes y presentar los hallazgos mediante informes o recomendaciones de gestión.

Comunitario o político

Relaciona el cuerpo con el territorio para abordar memorias de conflicto, desplazamiento, resistencia y otros procesos sociales. Puede complementarse con herramientas como la cartografía social, las líneas de tiempo o los árboles de problemas. Las preguntas orientadoras vinculan las experiencias corporales con dimensiones estructurales, como género, clase, etnia o territorio. Los resultados pueden devolverse mediante mapas colectivos, documentos comunitarios o acciones simbólicas.

Lúdico o recreativo

Se utiliza principalmente con niños, niñas, adolescentes y jóvenes para favorecer la expresión, el juego, la identificación de emociones y la cohesión grupal. Se adapta mediante sesiones de menor duración, instrucciones sencillas y un mayor énfasis en la creatividad y la interacción lúdica, privilegiando relatos breves, cuentos o dramatizaciones sobre la reflexión analítica. En estos casos, la participación debe contar con el acompañamiento de adultos responsables y con límites claramente definidos respecto a los temas que serán abordados.

Retornos

Los hallazgos generados a partir de la implementación de la cartografía corporal en diversos grupos —hombres y mujeres rurales, jóvenes afrodescendientes, niños, niñas y jóvenes de sectores populares, estudiantes de educación media y superior (pregrado y posgrado), víctimas del conflicto armado y parti-

cipantes en talleres de teatro, investigaciones y diagnósticos organizacionales en comunicación— revelan patrones corporales recurrentes vinculados con contextos sociohistóricos específicos. En términos generales, emergieron tensiones corporales asociadas con dinámicas laborales, experiencias de discriminación, normas emocionales interiorizadas durante la infancia, presiones académicas, memorias traumáticas y procesos de construcción identitaria.

La mayoría de los participantes concluyó el proceso expresando una renovada valoración de su cuerpo, reconociendo situaciones de descuido acumulado, manifestando el compromiso de fortalecer su autocuidado y cuestionando prácticas de autoexigencia excesiva o autodesvalorización. En conjunto, la metodología genera información cualitativa valiosa —como mapas visuales, relatos orales y diarios corporales— que permite representar experiencias difíciles de expresar mediante el lenguaje verbal y complementa otras técnicas de investigación para favorecer análisis más profundos y contextualizados.

Los resultados evidencian la utilidad, relevancia e impacto del enfoque participativo e implicativo, especialmente en la construcción de confianza grupal y en la transformación de las relaciones entre los participantes. En un espacio de trabajo con mujeres rurales, por ejemplo, una participante expresó: “Mi cuerpo habla, pues a mi boca le da vergüenza”, afirmación que permitió cartografiar silencios compartidos relacionados con la experiencia cotidiana de las mujeres en el ámbito rural. En otra sesión con jóvenes afrodescendientes, los mapas colectivos hicieron visible el “racismo encarnado”, lo que favoreció la discusión colectiva y motivó la organización de una campaña antirracista. De igual forma, en procesos desarrollados con niños y jóvenes de sectores populares, el mapeo corporal facilitó

espacios de juego y expresión que fortalecieron la conexión emocional sin requerir verbalizaciones explícitas.

Otro hallazgo relevante fue la transformación de la relación entre facilitadores e investigadores y los participantes, la cual evolucionó de una lógica jerárquica hacia una dinámica horizontal. En distintos contextos de aplicación, participantes de talleres teatrales coconstruyeron preguntas orientadoras del trabajo corporal, mientras actores comunitarios rurales incorporaron de manera autónoma símbolos territoriales al proceso cartográfico.

Reflexiones y aprendizajes desde la experiencia

La experiencia acumulada en la implementación de la cartografía corporal muestra que esta metodología exige una implicación integral del facilitador, quien aprende de manera simultánea con los participantes. A lo largo del proceso acompaña memorias dolorosas, presencia revelaciones colectivas y afronta un importante desgaste emocional, al tiempo que experimenta la satisfacción derivada de la construcción de vínculos de confianza sustentados en la empatía.

La confianza y la participación mantienen una relación de mutua dependencia: la primera favorece la participación y esta, a su vez, fortalece la confianza colectiva. Este proceso se sustenta en la claridad respecto a los límites de la intervención, los protocolos éticos, la flexibilidad en la conducción de las actividades y la existencia de mecanismos seguros para que cualquier participante pueda retirarse cuando lo considere necesario. Estas condiciones favorecen la transformación de

situaciones de tensión en escenarios de vulnerabilidad compartida y aprendizaje colectivo.

La experiencia también muestra que la flexibilidad del libreto del facilitador constituye un recurso fundamental para responder a las necesidades del grupo. La incorporación de pausas programadas y estrategias para afrontar momentos emocionalmente sensibles permitió recuperar con rapidez la sensación de seguridad, especialmente en procesos desarrollados con víctimas del conflicto armado. Asimismo, en grupos de niños, niñas y jóvenes de sectores populares, se observó que las verbalizaciones analíticas forzadas resultaban menos eficaces que dinámicas lúdicas, como el espejo corporal, las cuales favorecieron una mayor apertura emocional y un mejor ritmo de trabajo.

Entre los aprendizajes emergentes se encuentra la importancia de responder de manera flexible a situaciones no previstas. La resistencia inicial al ejercicio puede requerir la reducción de los tiempos de trabajo y la incorporación de actividades lúdicas complementarias. Del mismo modo, el pudor asociado a la exposición del cuerpo puede abordarse mediante el trabajo en parejas del mismo género o entre personas que mantengan vínculos previos de confianza. Igualmente, resulta valioso incorporar las iniciativas propuestas por los propios participantes, como rituales de danza, canto, acciones simbólicas de liberación o la construcción de murales colectivos, las cuales amplían las posibilidades expresivas de la metodología y fortalecen su dimensión comunitaria. Estas experiencias evidencian que los acontecimientos imprevistos no obstaculizan el proceso; por el contrario, pueden enriquecerlo mediante formas auténticas de construcción colectiva.

El valor emancipador y transformador de la Cartografía del Cuerpo

La cartografía corporal revela un valor ético, político, pedagógico y comunitario profundamente transformador que trasciende los límites de la mera técnica metodológica para convertirse en praxis emancipadora del cuerpo como territorio vivo de resistencia y enunciación.

Ética y rigurosamente, se basa en un principio firme de no revictimización, que se muestra en los protocolos de consentimiento continuo y en la confidencialidad durante la devolución grupal. Estos protocolos posicionan a cada participante como agente autónomo de su narrativa corporal. Además, restauran la agencia de voces que han sido silenciadas sin extraer datos a costa de su dolor expuesto.

Políticamente, esta metodología actúa como un mapa del poder presente: muestra las desigualdades estructurales -como las intersecciones de género, raza, clase y territorio- en mapas colectivos. Estos mapas no solo ponen de relieve las opresiones, sino que también impulsan agendas comunitarias claras, que van desde campañas hasta posiciones antirracistas.

Pedagógicamente, rompe la dicotomía cartesiana emoción/cognición para humanizar espacios educativos, en aulas de pregrado y posgrado, conecta la rigidez de la evaluación académica con reflexiones críticas sobre neoliberalismo educativo, mientras en niños populares transforma juegos corporales en primeros aprendizajes de autoconocimiento afectivo, posicionándola como herramienta indispensable para currículos críticos.

A nivel comunitario, el evento no solo es algo puntual, ya que crea recuerdos duraderos —como murales, postales y gráficos— que apoyan procesos de reparación del territorio a largo plazo. Esto incluye rituales de quema simbólica y mapas que conectan el cuerpo individual con la soberanía.

En esencia, la cartografía corporal no documenta realidades, trasciende lo descriptivo, para incidir en transformaciones políticas. Transforma cuerpos que son vistos como objetos en sujetos que se expresan, fomentando desde la vulnerabilidad compartida nuevas conexiones sociales que se dirigen hacia la acción y la búsqueda de justicia.

En síntesis: **el mapa corporal es un primer escaño de participación política. Al reconocer marcas comunes en las pieles, dejando el aislamiento para trazar rutas colectivas de resistencia. ¡Se proyecta el futuro desde la propia piel!**




Brugmansia arborea
Fl. Bogot.
Brugmansia arborea
Fl. Bogot.

Conversación con los autores

La cartografía del cuerpo propone una forma de investigar que reconoce el cuerpo como un territorio donde habitan memorias, afectos, resistencias y formas de conocimiento que con frecuencia permanecen invisibles para la investigación convencional. En esta conversación, Andrea del Forero Hurtado y Andrés Torres Poveda profundizan en los fundamentos de esta metodología y reflexionan sobre sus alcances, desafíos y posibilidades para construir conocimiento desde experiencias encarnadas.

El sentido del encuentro

El cuerpo como territorio de conocimiento

Editores: En su capítulo proponen la cartografía del cuerpo como una metodología participativa e implicativa. Más que una técnica, parece constituir una manera distinta de comprender la producción de conocimiento. ¿Qué significa investigar desde esta perspectiva y qué aporta frente a otras formas de hacer investigación?

Andrea Forero y Andrés Torres: Con frecuencia se entiende la participación como la incorporación de personas en un proceso diseñado previamente por investigadores. Desde nuestra perspectiva, una metodología participativa e implicativa supone algo mucho más profundo: una apuesta política y epistemológica por desmontar la idea de que el conocimiento pertenece exclusivamente a la academia y reconocer que también habita

en los cuerpos, en las memorias y en las experiencias situadas de las personas.

La implicación significa que todas las personas involucradas son transformadas por el proceso. No existe neutralidad posible. Investigar implica movilizar afectos, cuestionar nuestras propias comprensiones y permitir que el encuentro modifique tanto a quienes facilitan como a quienes participan.

En este sentido, la cartografía del cuerpo rompe la clásica división entre sujeto y objeto de investigación. Las personas dejan de ser fuentes de información para convertirse en sujetas epistémicas que cartografían sus propios territorios corporales y producen conocimiento desde ellos.

Esta metodología puede desarrollarse como herramienta de investigación cualitativa, pero también como estrategia de gestión comunitaria y social. En ambas dimensiones constituye una práctica de resistencia política y epistémica que trasciende los límites institucionales.

Su relevancia radica precisamente en que cuestiona las jerarquías tradicionales del saber, legitima conocimientos corporales, emocionales y comunitarios, permite nombrar aquello que muchas veces permanece fuera del lenguaje académico y favorece procesos de memoria, reexistencia y sanación colectiva. Más que describir la realidad, busca intervenirla y transformarla.



Construir el camino

Investigar con los cuerpos, no sobre los cuerpos

Editores: Si el cuerpo ocupa un lugar central en esta metodología, también cambia la manera de formular las preguntas y comprender el rigor del proceso. ¿Cómo se construye una investigación desde esta perspectiva?

Andrea Forero y Andrés Torres: Las preguntas dejan de ser un ejercicio exclusivamente académico para convertirse en un acto de diálogo con los cuerpos y los territorios.

Por eso procuramos que no respondan a lógicas extractivistas. No buscamos obtener información de las personas, sino construir preguntas junto con ellas, desde el cuidado y el reconocimiento de su autonomía. Más que preguntar sobre alguien, buscamos preguntar con quienes participan.

Esto significa que las preguntas deben emerger del encuentro con los territorios, permanecer abiertas a lo inesperado, reconocer las dimensiones afectivas y corporales de la experiencia y orientarse siempre hacia procesos de transformación y justicia social.

Desde allí, el rigor también adquiere otro significado. No depende de criterios positivistas como la objetividad absoluta o la posibilidad de replicar mecánicamente un procedimiento. La validez se construye cuando el proceso respeta la autonomía



de quienes participan, permite que emerjan saberes corporales y sostiene una relación coherente entre la experiencia vivida, su representación y la reflexión colectiva.

La credibilidad tampoco proviene de una autoridad externa. Se construye en el tiempo compartido, en la confianza, en la escucha y en la posibilidad de que quienes elaboran sus cartografías puedan reconocerse en ellas y decir: “esto representa mi experiencia”. Cuando el cuerpo, la palabra y el mapa dialogan coherentemente, el conocimiento adquiere legitimidad.

Esta perspectiva también exige una ética distinta. El consentimiento deja de ser un documento firmado al inicio del proceso para convertirse en una conversación permanente. Las intenciones deben ser explícitas, el registro del proceso reflexivo y las decisiones compartidas.

Del mismo modo, no pretendemos eliminar el sesgo del investigador. Preferimos hacerlo visible y discutirlo colectivamente. Quien dinamiza también llega con un cuerpo atravesado por historias, privilegios y afectos. Reconocer esa posición situada permite bajar la voz cuando es necesario y amplificar la de quienes históricamente han sido silenciados.

Una idea para recordar

Más que preguntar sobre los cuerpos, la cartografía del cuerpo propone preguntar con ellos.

El diálogo de saberes

Cartografiar también es tejer memorias y resistencias

Editores: En su propuesta confluyen conocimientos comunitarios, marcos conceptuales y experiencias profundamente personales. ¿Cómo dialogan estos diferentes saberes sin que unos terminen subordinando a otros?

Andrea Forero y Andrés Torres: La cartografía del cuerpo entiende la triangulación como un diálogo vivo entre diferentes formas de conocimiento.

Los relatos corporales y las cartografías elaboradas por las comunidades orientan el proceso. La teoría no llega para validar esas experiencias, sino para conversar con ellas. Del mismo modo, la academia no traduce mecánicamente esos saberes a un lenguaje científico, sino que procura amplificar sus voces sin despojarlas de su sentido.

Naturalmente aparecen tensiones. Una de las más frecuentes es el riesgo de academizar experiencias profundamente afectivas y convertirlas en categorías abstractas. También surgen diferencias entre los lenguajes académicos y las maneras como las personas narran sus vivencias.

Sin embargo, esas tensiones hacen parte del aprendizaje metodológico. Incluso cuando incorporamos herramientas cuantitativas —por ejemplo, al identificar patrones recurrentes en las cartografías o georreferenciar determinadas experiencias— estas siempre permanecen al servicio de la comprensión cualitativa y nunca sustituyen el conocimiento encarnado.

Desde esta perspectiva tampoco hablamos de transferencia en el sentido tradicional. Preferimos pensar en la resonancia. Cada experiencia puede inspirar otras investigaciones, pero ninguna metodología puede reproducirse de manera idéntica porque cada territorio, cada cuerpo y cada comunidad producen sentidos propios.

Aprender a caminar juntos

Ética del cuidado, tiempos y límites del proceso

Editores: Trabajar con memorias corporales implica entrar en territorios profundamente sensibles. ¿Qué desafíos éticos y humanos han encontrado durante estos procesos?

Andrea Forero y Andrés Torres: Quizá el primer desafío consiste en reconocer que no todos los contextos permiten desarrollar una cartografía corporal.

Existen situaciones en las que los cuerpos llegan profundamente heridos, donde las violencias permanecen activas o los duelos son demasiado recientes. En esas circunstancias revivir determinadas experiencias puede resultar retraumatizante en lugar de reparador.

También encontramos limitaciones cuando los tiempos disponibles son demasiado breves, cuando existen relaciones de poder que impiden construir horizontalidad, cuando los grupos son excesivamente numerosos o cuando todo el proceso ocurre exclusivamente en escenarios virtuales donde se pierde la dimensión corporal y ritual del encuentro.

Por eso el cuidado constituye una decisión metodológica permanente. Procuramos desarrollar sesiones breves, mantener siempre abierta la posibilidad de retirarse del proceso sin necesidad de dar explicaciones, compartir las responsabilidades emocionales mediante cofacilitaciones, realizar rituales de cierre y sostener espacios permanentes de monitoreo colectivo.

En últimas, buscamos ajustar continuamente el ritmo del proceso para recordar que las vidas de quienes participan siempre están por encima de cualquier resultado investigativo.

Herramientas para comprender la realidad

La trazabilidad de un conocimiento encarnado

Editores: Desde fuera podría pensarse que una metodología tan abierta dificulta el seguimiento del proceso. ¿Cómo garantizan la coherencia y la trazabilidad de la investigación?

Andrea Forero y Andrés Torres: La confirmabilidad no depende de auditorías externas, sino de hacer visible el camino recorrido.

Por ello desarrollamos registros reflexivos y bitácoras donde investigadores y participantes documentan decisiones, emociones y transformaciones del proceso. Construimos protocolos situados que orientan el desarrollo de las sesiones sin perder la flexibilidad necesaria para responder a cada contexto.

Igualmente realizamos validaciones colectivas donde la comunidad revisa las cartografías elaboradas y confirma que exista coherencia entre lo vivido, lo narrado y lo representado.

Los registros fotográficos —siempre con consentimiento—, los audios, las líneas de tiempo y otros recursos multimoda-

les también contribuyen a documentar el proceso y permiten comprender cómo fue construido el conocimiento.

Así, la trazabilidad no pretende demostrar una objetividad imposible, sino transparentar el recorrido metodológico y fortalecer la confianza colectiva.

Mirando hacia adelante

Cartografiar para transformar

Editores: Después de recorrer esta experiencia metodológica, ¿qué les gustaría transmitir a quienes desean incorporar la cartografía del cuerpo en sus investigaciones?

Andrea Forero y Andrés Torres: Nos gustaría insistir en que la cartografía del cuerpo no constituye simplemente una técnica participativa. Es una apuesta ética, política y epistemológica que exige transformar la manera como entendemos la investigación.

Su mayor potencial no radica únicamente en producir conocimiento diferente, sino en abrir espacios donde las personas puedan resignificar sus historias, reconocer sus propias capacidades de agencia y construir colectivamente nuevas posibilidades de existencia.

> **...Más que producir mapas corporales, lo que buscamos es contribuir a procesos de justicia epistémica. Cada cartografía representa una forma de devolver legitimidad a saberes históricamente marginados y de recordar que los cuerpos también piensan, recuerdan, resisten y producen conocimiento.**

Referencias

Barthes, R. (1999). *Mitologías*. Siglo XXI Editores.

Bottici, C. (2007). *A philosophy of political myth*. Cambridge University Press. (Obra original traducida al español como: Bottici, C. (2016). *Utopía y mito político*. Edicions Bellaterra).

Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (M. Mansour & L. Uziel, Trads.). Paidós. (Obra original publicada en 1990).

Cabnal, L. (2016, 25 de julio). De las opresiones a las emancipaciones: Mujeres indígenas en defensa del territorio cuerpo-tierra. *Biodiversidad en América Latina y el Caribe*. www.biodiversidadla.org

Cabnal, L. (2026, 31 de enero). *Lorena Cabnal: Mujer, cuerpo y territorio*. Hacia lo Salvaje. https://hacialosalvaje.net/lorena-cabnal-mujer-cuerpo-y-territorio/

Cavalcanti, A. (2024). *Concepto de cuerpo-territorio*. Revista Latam. https://revistalatam.digital/wp-content/uploads/2024/02/Cavalcanti_Concepto-Cuerpo-Territorio.pdf

Comisión de la Verdad. (2022). *Mi cuerpo es la verdad: Experiencias de mujeres y personas LGBTIQ+ en el conflicto armado*. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. https://www.comisiondelaverdad.co/mi-cuerpo-es-la-verdad

Cultural Survival. (2025, 13 de septiembre). *Principales logros de los pueblos indígenas en 2024-2025*. https://www.culturalsurvival.org/es/news/principales-logros-de-los-pueblos-indigenas-en-2024-2025

De Bingen, H. (2009). *El libro de las obras divinas* (M. I. Flisfisch, A. M. Maza & E. Giannetto, Trads.). Herder Editorial. (Obra original publicada ca. 1163–1174).

De Bingen, H. (2016). *Causas y remedios: Libro de medicina compleja* (M. de los Ángeles Castro, Trad.). Sello de Agua; Scribd. (Obra original publicada ca. 1150–1158).

De Bles, R. (1637). *Discurso del método*. (Obra original publicada como *Discours de la méthode*).

Desinformémonos. (2021, 4 de mayo). *La defensa del cuerpo-territorio*. https://desinformemonos.org/la-defensa-del-cuerpo-territorio/

Douglas, M. (1970). *Símbolos naturales: Exploraciones en cosmología*. Barrie y Rockliff.

Fals Borda, O. (1977). *Ciencia propia y colonialismo intelectual: Los nuevos rumbos*. Carlos Valencia Editores.

Fals Borda, O. (1979). Por una epistemología de la praxis latinoamericana. *Rex Presencia*.

Gay, P. (2007). *Modernidad: La atracción de la herejía de Baudelaire a Beckett* (M. Pino, Trad.). Paidós.

Gualteros, J. S., & Mendoza, J. A. (2019). La cartografía corporal, importancia en la educación para la salud. *Bio-grafía*, 858-865.

Gubrium, A., & Juárez, P. (2022). Making life stories visible: An ethnographic study of body mapping in the context of HIV and AIDS in South Africa. *Qualitative Health Research*, *32*(10), 1472–1484.

Haesbaert, R. (2020, 7 de marzo). Del cuerpo-territorio al territorio-cuerpo (De la tierra): Contribuciones decoloniales. *Cultura y Representaciones Sociales*, *15*(29).

Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1913).

James, W. (1989). *Principios de psicología* (A. Guerra, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1890).

Le Breton, D. (1990). *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Prensas Universitarias de Francia.

Long Life Project. (2017). *Body Maps – Centre for Constitutional Analysis and Conflict*. Constitutional Court Art Collection. https://ccac.concourttrust.org.za/artwork-series/longlife-body-maps-project

Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción* (J. Cabanes, Trad.). Planeta-Agostini. (Obra original publicada en 1945).

Moreno, M. L. (2020, 21 de mayo). Del cuerpo-territorio como re-apropiación para re-existencias emancipatorias. *Reflexiones Marginales*. https://reflexionesmarginales.com/blog/2020/05/21/del-cuerpo-territorio-como-re-apropiacion-para-re-existencias-emancipatorias/

Morgan, J., et al. (s.f.). *Mapping our lives: The art of body mapping – Workshop manual*. University of Cape Town, Centre for Humanities Research.

Naider. (2023, 18 de octubre). *Cuerpo-territorio: Una experiencia participativa de diagnóstico socioambiental y urbano-territorial en Buenos Aires*.

Nietzsche, F. (1883). *Así habló Zaratustra*. E. W. Fritzsch.

Raczynska, A. (2021, 21 de mayo). *Cuerpo territorio: Una reivindicación del derecho a decidir sobre la tierra y el territorio*. Fondo Noruego para los Derechos Humanos. https://nhrf.no/espanol/blog/cuerpo-territorio-una-reivindicaci%C3%B3n-del-derecho-a-decidir-sobre-la-tierra-y-el-territorio

Ruta Pacífica de las Mujeres. (2013). *La verdad de las mujeres: Víctimas del conflicto armado en Colombia* (Tomos 1-2). https://rutapacifica.org.co/documentos/tomo-I.pdf

Scheper-Hughes, N., & Lock, M. M. (1987). The mindful body: A prolegomenon to future work in medical anthropology. *Medical Anthropology Quarterly*, *1*(1), 6-41.

Zaragocin, S. (2018). Spaces of dignity: Extracting the etheric body-territory in the northern Pacific border of Ecuador. *Gender, Place & Culture*, *25*(12), 1737-1752.



Núcleo II:

Relacionalidad y epistemología del encuentro

MAPAS SOCIALES

La representación gráfica de la vida colectiva



César Augusto Rocha Torres

Revelación

En este capítulo se presenta la técnica denominada Mapas Sociales. Estos consisten en una representación de las relaciones sociales y comunicativas existentes y por construir. Se trata de una técnica implicativa, propia de las investigaciones participativas, lo que significa que persigue la transformación social a partir de la construcción de nuevas relaciones sociales.

Los Mapas Sociales son mapeos de la vida colectiva que cuentan con un sustento conceptual y una aplicación práctica. Por esta razón, en este texto se exponen los contextos en los cuales resulta más pertinente su implementación, la fundamentación teórica y epistemológica que los sustenta, las fases y momentos clave del proceso, las técnicas e instrumentos más utilizados, las condiciones para su aplicación, la dinámica propia de su ejecución y los aprendizajes alcanzados en los procesos de investigación desarrollados.

Brújula

Categoría	Definición operativa	Uso metodológico
Red social	Conjunto de relaciones entre actores	Objeto de análisis
Vínculo	Relación intersubjetiva significativa	Unidad básica del mapa
Sentipensamiento	Integración de razón y emoción en la relación	Categoría interpretativa
Campo (Bourdieu)	Espacio de disputa de poder	Análisis estructural de relaciones
Capital social	Recursos relacionales disponibles	Identificación de capacidades
Mapa social	Representación gráfica de relaciones	Visualización colectiva
Intersubjetividad	Construcción compartida de sentido	Base epistemológica
Poder relacional	Capacidad de incidencia en la red	Lectura crítica del mapa

Claves

- **Relación vs contenido**: la relación estructura la comunicación.
- **Red como proceso**: no es estática, se transforma.
- **Mapeo como reflexión**: prioriza comprensión sobre acción inmediata.
- **Capitales (Bourdieu)**: económico, cultural, social y simbólico.
- **Mapa como auto-reconocimiento colectivo**: herramienta de transformación.

Origen

Los mapas sociales se pueden asimilar a las redes de pescar. Estas redes son tramas o tejidos elaborados con el objeto de atrapar a los peces; los mapas sociales también son tramas o tejidos, pero se diferencian de las anteriores en que su interés no es capturar a alguien o a muchos, sino permitirse ver a la comunidad a sí misma —conocer cómo se tejieron las redes sociales— para construir nuevos tejidos o tramas.

En este capítulo buscamos que los lectores reconozcan en los mapas sociales una técnica capaz de hacer visibles las relaciones sociales, sustentada en presupuestos teóricos y epistemológicos, y dotada de dinámicas de implementación muy particulares que persiguen la generación de poder ciudadano a partir del diálogo y la participación activa de los involucrados en una investigación comprometida con la transformación social.

Ámbitos

En primer lugar, asumimos el término mapas sociales (en adelante MS) como la representación de los procesos comunicativos existentes entre los sujetos individuales y colectivos —y entre estos y su entorno—, así como la representación de las relaciones por construir con otros en contextos y territorios específicos.

Los MS se pueden utilizar en cualquier ámbito, ya sea familiar, laboral, educativo, comunitario o político, con diversos grupos humanos como colectivos, organizaciones, movimientos sociales o sociedades en movimiento, abarcando escalas distintas

(locales, regionales, nacionales o internacionales) tanto en entornos presenciales como virtuales.

Lo importante es comprender que los MS no son gráficos de autoridad, como los organigramas, sino mapeos de las relaciones sociales. Los seres humanos hemos formado parte de redes —tales como la propia familia— y muchos integran múltiples redes adicionales de amistad, trabajo, vecindad, afinidades o solidaridad. Los MS representan estas relaciones construidas y buscan re-construir otras nuevas, o al menos relaciones que impliquen transformaciones sociales significativas para quienes participan en su elaboración.

La técnica de los MS se emplea frecuentemente en la planeación participativa del desarrollo local, en la identificación de la vida colectiva, en la reconstrucción del capital social, en la gestión de conflictos territoriales y sociales, así como en el fortalecimiento de las dinámicas de convivencia y la promoción de relaciones interculturales en un espacio común.

Se trata de una técnica significativa debido a su facilidad de implementación en dinámicas participativas, a que constituye una autorrepresentación de cada participante sobre sus relaciones vividas y por vivir, y a que funciona como un método para comprender el «nosotros» a partir del «yo» y del «ellos». La combinación de estos tres elementos propicia que la técnica promueva la reflexión y la acción colectiva, las cuales constituyen la base de los procesos investigativos participativos.

Sustentos

Antecedentes

El autor que utilizó el término mapas sociales por primera vez fue Pedro Martín Gutiérrez en 2001, quien señala que lo tomó de la expresión «mapear», acuñada por Paulo Freire y citada por R. Villasante. Freire hacía hincapié en que el mapeamiento de las relaciones sociales era absolutamente vital:

> **"Porque si tú partes solamente con tu voluntad, con tu deseo, con tu fuerza individual, tú eres frenado por la fuerza del poder. Entonces, estar dentro o estar fuera, no es fundamentalmente una razón de ganar o de perder" (Freire & Quiroga, 1995, p. 3).**

Para Freire, el mapeo social o los mapas sociales se relacionan con las relaciones de poder que se pueden construir en un espacio determinado. Tomás R. Villasante y Pedro Martín sostuvieron que con este término se podía hablar de procesos participativos en los que las relaciones fuesen el centro de atención, y asimismo asumieron que los sociogramas eran sinónimos de los mapas sociales.

A nuestro juicio, los MS guardan grandes diferencias con los sociogramas y con el análisis de redes; no obstante, estas dos técnicas constituyen los antecedentes más relevantes de esta herramienta.

El sociograma como primer antecedente

El primer antecedente significativo de los mapas sociales es el sociograma. En términos generales, el sociograma es una técnica de larga data creada por Jacob Levy Moreno en 1934, cuya intención inicial fue visualizar el rol de un actor social dentro de un conglomerado o grupo. Se trata de la técnica más conocida de la sociometría, orientada a visualizar los lazos de relación entre los sujetos, siendo ampliamente utilizada en la psicología social para medir las relaciones interpersonales entre los miembros de un grupo.

El sociograma se ha empleado frecuentemente para:

- Identificar la pertenencia a los grupos.
- Clarificar la estructura de los grupos.
- Determinar la función que cumplen los elementos dentro del grupo.
- Evaluar las dinámicas de adaptabilidad a los grupos, entre otros fines.

Esta técnica ha sido desarrollada de manera especial en el ámbito educativo; por ejemplo, para comprender las relaciones de los estudiantes (Villón Tomalá, 2017), establecer la convivencia en el aula (Calderón-González, 2022; Urbina Hurtado et al., 2018), identificar los déficits en las habilidades sociales (Tortosa Jiménez, 2018) y comprender el liderazgo en los grupos; y, para comprender el liderazgo en las escuelas como posibilidad de la mejora educativa (Queupil & Montesinos, 2020), entre otros.

Esta técnica también se ha implementado en menor medida en ámbitos distintos a los académicos o formativos, tales como

conocer la cohesión interna de los jugadores en un club de fútbol o identificar las relaciones informales en grupos de relaciones laborales.

De este modo, en dichas experiencias el sociograma se consagra como la técnica ideal para medir las relaciones sociales al incorporar las percepciones de los sujetos para sistematizarlas y cuantificarlas, facilitando la comprensión de los vínculos en contextos específicos. No obstante, en términos generales no constituye una técnica participativa, ya que no persigue la reflexión colectiva sobre las vivencias, sino explorar el grado de articulación, cohesión, desconexión, desarticulación y vinculación de los individuos en su cotidianidad.

El Análisis de Redes Sociales (ARS) como segundo antecedente

El Análisis de Redes Sociales (ARS) representa el segundo antecedente y se define como una técnica cuantitativa orientada a representar las relaciones entre actores y a determinar las características del sistema de relaciones. Surgido entre las décadas de 1950 y 1960 del siglo XX con el propósito de visualizar vínculos sociales, el ARS se ha empleado transversalmente en las ciencias sociales, con especial énfasis en la antropología, la ciencia política y la psicología social.

- **Enfoque relacional:** De acuerdo con Julio Leónidas Aguirre (2011), este enfoque es el más desarrollado al concebir las relaciones como transacciones entre individuos, donde la forma y la estructura relacional resultan vitales para comprender las acciones y decisiones de los actores. Entre los conceptos trabajados

con mayor regularidad figuran el poder, la cooperación y el capital social.

- **Aportes en América Latina:** Las contribuciones más significativas provienen de los estudios de Larissa Lomnitz sobre redes sociales y cultura popular, redes en sociedades urbanas, supervivencia socioeconómica, cultura política y vida científica (Fortes & Lomnitz, 1996).
- **Desarrollos contemporáneos:** Durante el presente milenio destacan investigaciones sobre clientelismo (Aguirre, 2012), construcción de políticas públicas (Mesa & Murcia, 2019) y redes de conocimiento. Estos trabajos visualizan las redes mediante grafos generados a partir de metodologías cuantitativas y cualitativas implementadas mediante diversos programas informáticos.

Al igual que el sociograma, el ARS carece de un carácter participativo; se limita a ser una forma de visualizar relaciones estructuradas que posibilitan acciones y adaptaciones. Sin embargo, constituye un antecedente crucial para los mapas sociales debido a que se sustenta en la teoría de redes, uno de los pilares fundamentales de esta técnica participativa.

Los mapas sociales (MS) constituyen una de las técnicas de la Investigación Acción Participativa (IAP). La IAP trasciende la categoría de simple metodología de investigación para configurarse como una opción de vida. Dentro de estos procesos investigativos convergen elementos vitales:

- **«Sujetos» y no «objetos» de investigación:** En la investigación participativa, los individuos asumen el

rol de sujetos que investigan, reflexionan, diagnostican y evalúan su propia realidad, posicionándose como quienes mejor la conocen por el simple hecho de vivirla.

- **El diálogo de saberes entre el saber experto y el saber popular:** Orlando Fals Borda, reconocido como uno de los grandes fundadores de la IAP, sostiene que todos los sujetos poseen saberes derivados de sus diversas experiencias, sean pocas o muchas, considerándose los saberes populares tan valiosos como los expertos (Borda, 2017).
- **La praxis reflexionada:** La praxis se define como el análisis de la práctica o la práctica dotada de sentido. En el marco de la IAP se alude a la praxis social o sociopraxis, la cual busca transformar las situaciones experimentadas en la práctica mediante el debate y la discusión de las razones, posibles soluciones y gestiones ante situaciones problemáticas (R. Villasante, 2002).
- **La dialogicidad o comunicación dialógica:** La comunicación se entiende como un proceso de construcción de significaciones compartidas, factible únicamente a través del diálogo entre sujetos, culturas, relaciones, saberes, subjetividades y racionalidades. La IAP requiere indispensablemente de la comunicación dialógica para su existencia y legitimidad, dado que en el diálogo se engendra la reflexividad colectiva y se catalizan acciones transformadoras.
- **Asunción de las demandas o necesidades sentidas:** Las demandas sociales fungen como uno de los eslabones iniciales y base fundamental para la estructuración y desarrollo de proyectos de investigación

participativa, sin las cuales es altamente probable que dichas iniciativas no prosperen.

De este modo, los MS se consolidan como una técnica de la IAP al propiciar que los participantes se transformen en observadores y artífices de la transformación de su propia realidad. En esta técnica, la realidad se asume como una construcción social donde los actores individuales y colectivos interactúan para hacerla posible.

Así, los MS estimulan el diálogo de saberes, cosmovisiones, intereses, valores y expectativas mediante la identificación de relaciones del pasado, del presente y aquellas por construir. Al observar de forma colectiva tales relaciones, se reconocen las prácticas y se reflexiona sobre ellas, dotándolas de sentido y convirtiéndolas propiamente en praxis.

La Teoría de Redes desde la mirada comunicativa transformativa

Perspectiva relacional y simbólica de las redes

Como se ha señalado en los antecedentes, el Análisis de Redes Sociales (ARS) se sustenta en una teoría de redes cuyo enfoque de mayor reconocimiento es el relacional, el cual busca realizar análisis estructurales a partir de las relaciones existentes en una red. Si bien los seres humanos formamos parte de diversas redes (familia, amigos, compañeros de clase o de trabajo) desde nuestra existencia, este enfoque asume que tales redes se comprenden analizando su morfología, los comportamientos y las interacciones entre sus integrantes, incorporando elementos del estructuralismo y de las matemáticas.

No obstante, desde la comprensión de los mapas sociales (MS), las estructuras sociales no se descartan, sino que se invita a los participantes a concentrarse en el sentido y la significación implícitos en los vínculos y en la estructura de la red. En esta línea, se adopta la perspectiva de Jan Fuhse (2021), quien sostiene que los lazos o vínculos entre los actores no constituyen actos formales u objetivos, sino construcciones sociales de carácter simbólico.

Sentipensamientos e intersubjetividad

En dichas relaciones fluyen los sentipensamientos, concepto descrito por Orlando Fals Borda como una forma de vida en la que el corazón y la mente interactúan para hacer frente a las realidades. Fals Borda documentó que fueron los pescadores de San Benito Abad, en Sucre (Colombia), quienes emplearon inicialmente este término para definir su actitud ante la vida (Moncayo Cruz, 2015).

Consecuentemente, las redes sociales fungen como construcciones sociales porque los vínculos entre individuos o grupos corresponden a sus interacciones y a la generación de relaciones desde las dimensiones emocional y racional. Por esta razón, las relaciones en una red resultan intersubjetivas, producto de un proceso recíproco de compartir sentipensamientos.

Siguiendo a la Escuela de Palo Alto, las interacciones poseen un aspecto de contenido (lo que se expresa) y un aspecto de relación (el vínculo), donde la relación clasifica al contenido (Bateson, 2005). Las relaciones son el resultado de las interacciones, pero a su vez determinan el tipo de interacción subsiguiente. Esto implica que los MS se focalizan en los procesos dinámicos más que en una fotografía estática, persiguiendo la

co-creación del sentido en las relaciones establecidas o por establecer.

Poder, capitales y habitus en las redes

Para contribuir a la transformación social, las redes se asumen como espacios de poder. Al integrar el concepto de campo de Pierre Bourdieu (2011), las redes operan como espacios de lucha de poderes y posiciones, permitiendo que los MS ahonden en estructuras donde se disputa dicho poder.

En la interacción se movilizan diferentes capitales (recursos según Bourdieu), tales como el capital económico, cultural, social y simbólico, en una lucha constante por lograr reconocimiento, incidencia social, capacidad de articulación, influencia, movilización y conexiones. En última instancia, la participación en las redes forja los hábito (habitus): disposiciones adquiridas que determinan ciertas acciones y reacciones ante situaciones específicas.

El propósito desde los MS radica en autodiagnosticar la representación de los procesos comunicativos mediante la visualización de las interacciones y la asunción del poder, con el fin de construir nuevas relaciones o revincularse a la red para promover el empoderamiento ciudadano y generar habitus compartidos.

Capital social y transformación colectiva

Paralelamente, la participación en las redes se interpreta como la construcción de capital social. Desde esta perspectiva, el capital social se define como:

> **"un proceso de legitimación social que tiene lugar en la interacción y la interlocución; en el que se construyen redes de relaciones que se sustentan en la calidad de los vínculos que tengan" (Rocha Torres et al., 2008, p. 47).**

Esto implica que el capital social trasciende la mera acumulación de recursos para constituir la base del tejido colectivo. Si bien las redes se visualizan como una estructura, fundamentalmente sostienen un proceso colectivo donde los actores construyen vínculos de confianza orientados a la acción cooperativa y transformativa, aun cuando en dichas dinámicas se manifiesten conflictos, discrepancias y luchas de poder. Así, el capital social se consolida como el resultado de un proceso comunicativo.

Así, podemos decir que los MS se configuran como una técnica participativa orientada a visualizar las prácticas comunicativas y la vida colectiva desde la perspectiva de los propios participantes, buscando la transformación social y el empoderamiento ciudadano mediante el fomento de vínculos de calidad y la cooperación. De este modo, el cambio social se edifica a partir de la constitución de nuevas redes de acción social o de la reinserción en redes de acción colectiva donde imperen la solidaridad y la participación social.

Trayecto

La técnica de los mapas sociales (MS) se puede utilizar en varios momentos del proceso de investigación participativa: en la formulación del proyecto, en el autodiagnóstico o codiagnóstico de la vida colectiva, y en la propuesta de reconfiguración o revinculación a redes de cooperación colectiva.Fase del diseño del proyecto

Fase del diseño del proyecto

Como se ha señalado previamente en otro texto (Rocha Torres, 2016), el diseño de los proyectos participativos se puede llevar a cabo de tres maneras:

- **Primera opción:** Es la más participativa, ya que las mismas comunidades, colectivos o formas de acción colectiva construyen el problema de investigación a partir de sus propias necesidades o demandas sociales.
- **Segunda opción:** El problema y el proyecto se construyen desde la interacción entre los investigadores y los sujetos partícipes, combinando el saber académico con los saberes de quienes participan en la iniciativa.
- **Tercera opción:** Las iniciativas investigativas se edifican desde los saberes expertos de los investigadores, pero incorporando los conocimientos y aprendizajes alcanzados en la relación con los sujetos vinculados al proyecto.

Los tres escenarios implican una negociación con los agentes sociales interesados, abarcando desde la definición del problema de investigación y los objetivos, hasta la razón colectiva de la iniciativa.

En este punto es donde se integran los MS para identificar las relaciones presentes en los territorios. La elaboración de este mapeo inicial contribuye a reconocer la realidad existente en función de las relaciones vinculadas al problema identificado, facilitando potencialmente la detección de nuevos actores sociales e incluso la redefinición del problema inicial. Cabe aclarar que este primer mapeo se realiza exclusivamente con

quienes están directamente interesados en el proyecto de investigación participativa.

Fase del desarrollo del proyecto

En esta fase existen dos momentos clave para el uso de la técnica de los MS: el diagnóstico colectivo y la construcción de una propuesta de acción-reflexión en torno al problema común.

Todo proyecto de investigación participativa requiere un diagnóstico colectivo del problema planteado. A diferencia del primer mapeo, este diagnóstico busca reconocer las relaciones existentes en los territorios, abarcando no solo a quienes participan directamente en el proyecto, sino a todos los actores vinculados con la situación problema que se pretende gestionar.

En este diagnóstico se identifican las relaciones construidas a través de los procesos de interacción. Lo ideal es elaborar MS tanto de las relaciones previas (mapeos del pasado) como del momento actual (MS actuales). El objetivo de estos mapeos es que los participantes comprendan la transformación de las realidades a partir de las propias acciones y retroacciones humanas.

Los mapeos de diagnóstico participativo resultan muy útiles debido a:

- Su naturaleza gráfica, que permite visualizar las relaciones en el tiempo y el espacio.
- El reconocimiento de los sujetos individuales y colectivos como copartícipes en la construcción de las realidades.

- La facilitación del diálogo y la discusión, lo que permite percibir con mayor claridad los sentires y pensares que fluyen en las relaciones sociales.

La propuesta de acción/reflexión en torno al problema común

Cualquier proyecto de investigación participativa persigue la transformación de la realidad. Dicha transformación se gesta desde el diagnóstico participativo y se hace visible a través de un MS prospectivo. El propósito de este nuevo mapeo es representar las posibles relaciones en torno al problema o situación común con el fin de transformar las realidades existentes.

Los MS prospectivos son tejidos comunicativos orientados a generar nuevas realidades o realidades transformadas. Como señalaba Manuel Castells Oliván, en la sociedad red operan cuatro formas de poder: a) el poder de conectar en red, b) el poder intrínseco de una red, c) el poder en red, y d) el poder para crear redes (Castells Oliván, 2012). Estos mapeos prospectivos buscan construir poder en red o empoderar a los agentes sociales frente a la situación problema que afrontan; un poder que brota del fortalecimiento de los vínculos, de la reinserción en redes o de la creación de nuevas redes de acción colectiva.

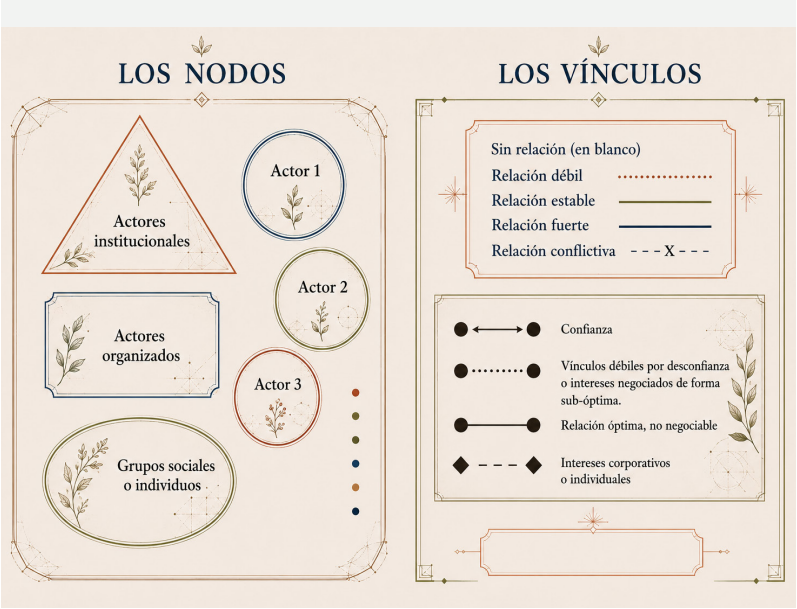
El aspecto más relevante de toda investigación participativa es la transformación y, en este contexto, esta se alcanza modificando las relaciones sociales: si estas cambian, los sujetos se transforman y la vida colectiva también lo hace.

Equipaje

Los mapas sociales (MS) se pueden implementar en cualquier proyecto de investigación participativa.

Estos mapeos no son simétricos debido a que las relaciones son particulares y a que las redes se extienden o se contraen de acuerdo con el sentido propio de dichas relaciones. En los MS se emplean grafos de redes para dar cuenta de estas relaciones asimétricas. Un grafo consiste en una representación gráfica de las relaciones y se compone de nodos y vínculos: los nodos representan a los actores sociales, colectivos, organizaciones o instituciones, mientras que los vínculos corresponden a las relaciones establecidas o por construir.

Figura 1. *Nodos y vínculos*



Fuente. *Creación del autor.*

Representación gráfica y convenciones

Los nodos pueden representarse mediante figuras distintas según la naturaleza de los actores, tal como lo sugiere el Grupo CIMAS (Alberich Nistal et al., 2009), o bien emplear una misma figura —como el círculo— para no diferenciar a los actores por su categoría, sino exclusivamente por sus relaciones.

En lo que respecta a los vínculos, estos se asocian a convenciones entendidas como símbolos o líneas que denotan una forma de relación. Existen dos tipos principales de convenciones:

- **Primer tipo:** Identifica las características de la relación, tales como débil, fuerte, estable, conflictiva o ausencia de relación.
- **Segundo tipo:** Presenta el contenido de las relaciones, reflejando la presencia de confianza, intereses, valores, conflictos, desconfianza, entre otros aspectos.

Ambos tipos de convenciones incorporan las relaciones conflictivas, dado que el conflicto y la oposición de intereses o valores son inherentes a los grupos humanos y ocurren de manera permanente en la vida social. Mientras que en ciertos casos los conflictos generan desintegración e incertidumbre, en otros propician nuevas líneas de acción común y formas renovadas de participación. Las convenciones pueden adaptarse a la situación problema abordada y a las expectativas de los participantes, aunque el propósito fundamental radica en comprender el sentido de las relaciones a través de la discusión colectiva.

Condiciones necesarias para su aplicación

Como técnica participativa, la implementación de los mapas sociales (MS) requiere de las siguientes condiciones:

- Un ambiente cálido propicio para el trabajo colectivo.
- Un espacio cerrado destinado a la construcción de los mapas, lo que implica dibujar a mano alzada las relaciones y propiciar la discusión sobre cada una de ellas.
- Suministros materiales tales como marcadores, cintas y papelógrafos o pliegos de papel, pudiendo contar adicionalmente con nodos ya recortados (círculos, triángulos o rectángulos) en caso de optar por figuras diferenciadas para los actores sociales.
- Participantes de una investigación participativa que posean conocimiento sobre la dinámica social o la problemática abordada, ya sea de forma activa o pasiva. Se recomienda realizar sesiones de una duración no mayor a tres horas y trabajar con grupos inferiores a 30 personas.

Dinámica

La dinámica de los mapas sociales (MS) se concreta a través de tres pasos fundamentales:

Autodiagnóstico

- **Propósito:** Busca que los partícipes iniciales de un proyecto participativo, en conjunto con los investi-

gadores formales (de existir), comprendan mejor las relaciones existentes. Este paso se integra en la fase de diseño del proyecto.

- **Metodología:** Se recomienda trabajar con grupos pequeños donde cada integrante dibuje su propio grafo de relaciones, enfocándose en la situación problema enunciada. Posteriormente, se realiza un debate en plenaria para reconstruir el problema o validar el planteado inicialmente.

Diagnóstico colectivo de las realidades problematizadas

- **Propósito:** Se desarrolla en la segunda fase del proyecto y tiene como fin que los participantes reflexionen sobre sus propias relaciones pasadas y presentes. Se aconseja la participación de otros actores sociales vinculados a la dinámica, configurando grupos de entre 20 y 30 personas.
- **Metodología:**

  En varias jornadas: Una sesión puede destinarse a construir los MS del pasado y otra para los MS actuales. El grupo grande se divide en equipos de cinco o seis personas —idealmente acompañados por un investigador que registre discusiones, consensos y disensos— para plasmar acuerdos en un grafo. En la plenaria se exponen los resultados y se busca que los grafos queden contiguos para analizar similitudes y diferencias según las convenciones. Esta reflexividad puede sintetizarse en un nuevo MS integrador.

En una sola jornada: El grupo se divide en subgrupos, asignando a unos la elaboración de MS del pasado y a otros los MS actuales. En la plenaria se reflexiona de forma conjunta para identificar qué relaciones permanecen, cuáles han cambiado y cuáles han desaparecido.

La realidad por construir

- **Propósito:** Forma parte de la construcción de la propuesta de acción-reflexión orientada a un problema común, teniendo como objetivo la elaboración colectiva de MS prospectivos.
- **Metodología:** Al iniciar la jornada, el espacio debe ambientarse con los MS del pasado y actuales (o el mapa síntesis resultante). Los participantes se dividen en subgrupos de cinco o seis personas para trabajar relaciones específicas por construir o discutir tipos de relaciones posibles. El proceso concluye con reflexiones que pueden traducirse en planes de trabajo, nuevas agendas de acción, formas de participación y el impulso de grupos u acciones en red.

Ejemplos

A manera de ejemplo de la aplicación de los MS en la investigación participativa, el autor comparte dos experiencias distintas y clave para alcanzar sus propósitos: el proyecto denominado Sonidos de Convivencia y El posacuerdo en Yondó.

Sonidos de convivencia

En el departamento del Huila (Colombia) se participó en el proyecto denominado Sonidos de Convivencia entre los años 2003 y 2005, el cual buscó responder cómo convertir las emisoras comunitarias del departamento en escenarios comunicativos para la gestión de los conflictos sociales y territoriales (Rocha Torres, 2009; Rocha Torres et al., 2005).

El problema inicial no fue este, sino la necesidad de que las emisoras comunitarias se conectaran de mejor manera con las dinámicas de los territorios y de las organizaciones que las conforman. Ante el contexto de confrontación de grupos armados y de estos con la fuerza pública en el Huila durante décadas —situación generadora de cientos de víctimas—, se adoptó colectivamente la decisión de afrontar la aparente desconexión de las radios comunitarias locales frente al conflicto y la convivencia.

Al proyecto se vincularon nueve emisoras comunitarias del departamento, empleando la Investigación Acción Participativa (IAP) en todo el proceso, incluida su formulación. El objetivo fue incorporar a actores adicionales a los de las emisoras para reflexionar conjuntamente sobre el papel de la radio ante los conflictos, propiciar escenarios de discusión y problematización, realizar un diagnóstico participativo sobre dichos conflictos y crear espacios de socialización orientados a buscar los manejos o gestiones más adecuados según los contextos.

Fases del proyecto

El proyecto se estructuró en cuatro fases:

- **Primera fase:** Se llevó a cabo un diagnóstico participativo con los colectivos de comunicación de las emisoras radiales acerca de las dinámicas sociales de cada uno de los nueve municipios.
- **Segunda fase:** Se realizó un diagnóstico sobre la dinámica de las nueve emisoras comunitarias.
- **Tercera fase:** Se promovió la reflexión colectiva sobre los conflictos en los que las poblaciones han estado involucradas, discutiendo de manera conjunta las formas más adecuadas de gestión.
- **Cuarta fase:** Se transformó a las emisoras comunitarias en escenarios comunicativos para la gestión de los conflictos identificados.

El caso de Cálamo Stereo

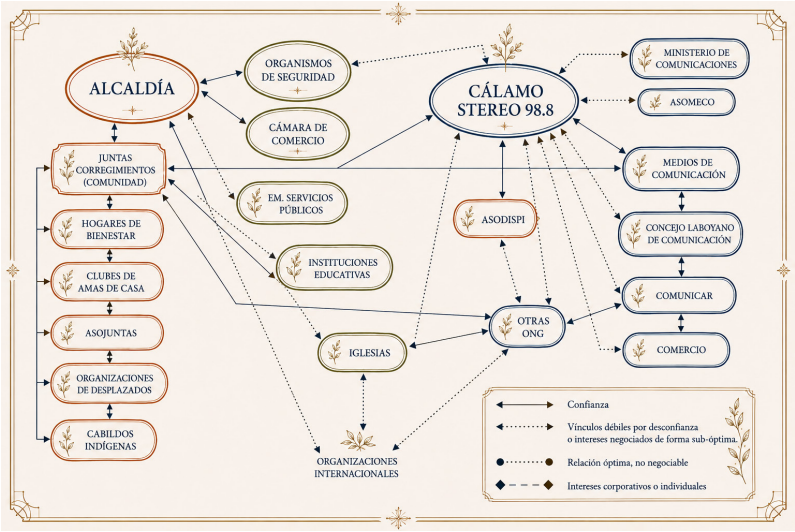
Una de las emisoras con las que se trabajó fue Cálamo Stereo, emisora comunitaria del municipio de Pitalito (Huila).

A través del uso de los mapas sociales (MS), se evidenció que la emisora ha mantenido una relación sostenida en el tiempo con diversas organizaciones sociales, tales como las Juntas de Acción Comunal (de hecho, la emisora nació de una Junta Comunal). No obstante, dichas relaciones se han limitado al plano informativo, cuando el potencial de las radios comunitarias puede ser más relevante de cara a los cambios sociales y a la construcción de realidades, consolidándose como una expresión de la comunicación para el cambio social.

La emisora no ha mantenido relaciones con otras organizaciones, tales como las de las personas en situación de desplazamiento, debido al contexto del conflicto armado que afectaba a la región en ese momento. Asimismo, ha vinculado

a la administración municipal, pero no mediante relaciones de carácter institucional, sino a través de contactos de índole personal.

Figura 2. *Relaciones Cálamo Stéreo*

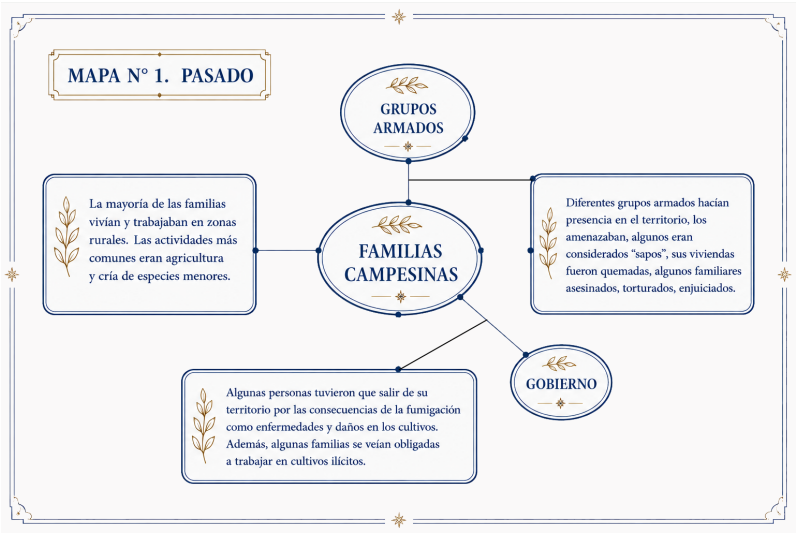


Fuente. *Creación del autor*

El capital más relevante que entra en juego en este escenario es el capital cultural, dado que la emisora se posiciona fundamentalmente como un medio de información, siendo este su principal recurso. No obstante, se advierte que el poder no se alcanza únicamente a partir de dicho capital; resulta indispensable que Cálamo Stereo se articule con otras organizaciones para construir conjuntamente un poder social y ciudadano.

Ante esta realidad, los integrantes de Cálamo Stereo decidieron asumir una problemática de gran resonancia en el municipio durante aquella época: el desplazamiento forzado. Dicha situación se abordó como un conflicto a través de la implementación de tres mapas sociales (MS).

Figura 3. *Mapa del pasado Cálamo Stéreo*



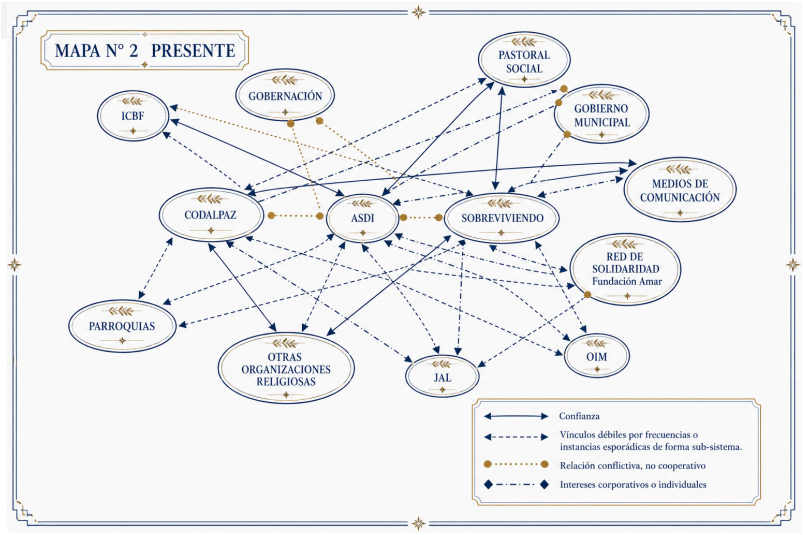
Fuente. *Creación del autor*

El mapa anterior corresponde al del pasado, en el cual se muestran algunas de las formas como inicia un proceso de desplazamiento, prescindiendo del uso de convenciones debido a que lo prioritario era reconocer las causas de este conflicto.

Por su parte, el siguiente mapa representa el presente, donde los integrantes de la emisora y los líderes sociales participantes exponen cómo se encuentra actualmente la situación en Pitalito frente a dicha problemática.

En este mapa se evidencia una evidente desarticulación y desconfianza tanto de las comunidades desplazadas como con las demás organizaciones sociales.

Figura 4. *Mapa actual Cálamo Stéreo*



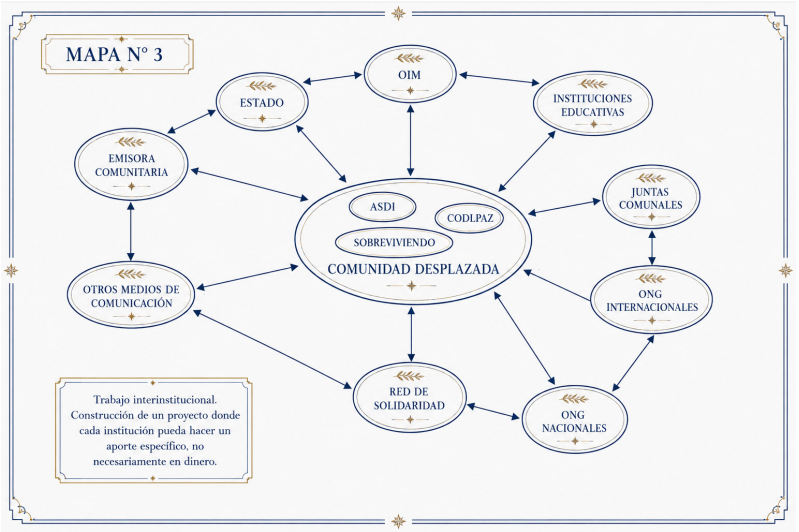
Fuente. *Creación del autor*

El tercer mapa corresponde a una red prospectiva o de futuro, en la cual se establecen acciones colectivas para mejorar la situación de los desplazados en el municipio. En este mapa, la emisora cumple un papel distinto al que tenía al participar directamente en este conflicto o problemática, dando voz a los desplazados y sirviendo fundamentalmente como nexo y promotor de las acciones que tanto las instituciones como las organizaciones sociales emprendan en pro del buen vivir de esta población.

En este mapa fluye una comunicación distinta: no solo esta población dialoga sobre su situación con la administración, sino que se convierte en protagonista de aquello que se vaya a emprender para su beneficio. Las entidades del Estado tienen la responsabilidad de hacer frente a esta situación, con el apoyo de las organizaciones de la sociedad civil. De

hecho, estas organizaciones, conjuntamente con la emisora comunitaria, se convierten también en veedoras de las acciones gubernamentales.

Figura 5. *Mapa prospectivo Cálamo Stéreo*



Fuente. *Creación del autor*

Al final, se realizó colectivamente un proyecto productivo para la comunidad desplazada, llamado Cooperativa Integral prestadora de servicios. El objetivo de esta iniciativa fue construir una cooperativa como alternativa productiva para mejorar la calidad de vida de 42 familias desplazadas y 18 de población vulnerable.

El posacuerdo en Yondó, Antioquia

Esta iniciativa de investigación buscó fortalecer los procesos de participación, las ciudadanías de alta intensidad y la paz democrática en uno de los territorios del conflicto armado y del actual posacuerdo en Colombia, como lo fue Yondó (Antioquia).

En este municipio, como en otros 169 municipios colombianos, agrupados en 16 subregiones y en 16 departamentos, se llevó a cabo el conflicto armado por más de cincuenta años (Rocha & Muñoz, 2024).

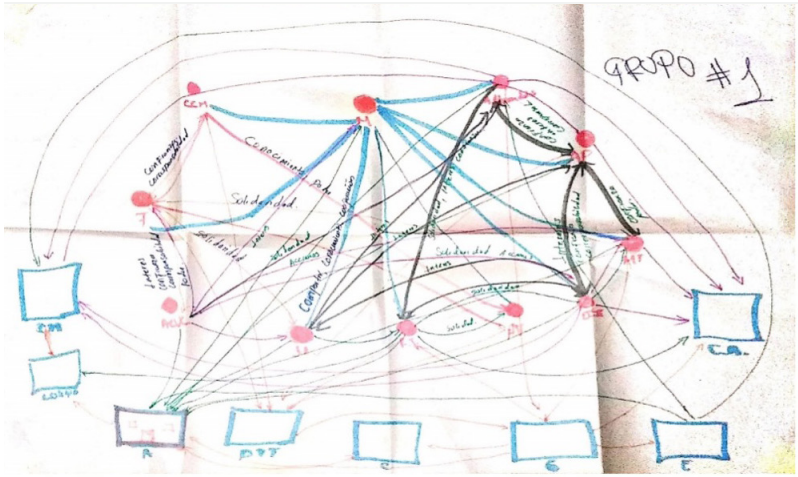
El proyecto se desarrolló entre 2017 y 2019 en tres fases:

- Reconocimiento de las formas de relación y de acción y los aprendizajes construidos por las organizaciones sociales y los colectivos de comunicación, en el contexto del conflicto, a partir de la reconstrucción de la memoria colectiva.
- Construcción colectiva de diagnósticos territoriales para identificar fortalezas, debilidades y potencialidades, desde la perspectiva de los participantes sobre la participación y la ciudadanía en los territorios.
- Construcción colectiva de iniciativas y proyectos de gestión territorial para el fortalecimiento de la ciudadanía y las organizaciones sociales.

En la segunda y tercera fase utilizamos mapas sociales (MS). La segunda fase tenía como objetivo el reconocimiento de las problemáticas, de los procesos participativos en los que están involucrados y la capacidad de acción y transformación que estos grupos tienen.

En estos mapas trabajamos varias categorías: confianza, poder, cooperación y conflicto. Uno de los grupos con los que se trabajó en Yondó identificó dificultades en las relaciones de confianza y por eso sobresale esa relación en el esquema dibujado.

Figura 6. *Mapa de relaciones en Yondó, Antioquia*



Fuente. *Creación del autor*

Según varios de los participantes, la confianza y la solidaridad se han ido perdiendo entre las mismas organizaciones de Yondó y hasta entre los propios ciudadanos. Por ello, resulta necesario construir lazos de confianza que garanticen la corresponsabilidad y permitan que el poder sea compartido por todos y todas.

Este constituyó un hallazgo fundamental en las sesiones de trabajo con múltiples organizaciones sociales del municipio. Para los participantes, la dificultad en las relaciones organizacionales se debe principalmente a la desconfianza: la guerra ha fragmentado el tejido social a través de acusaciones mutuas sobre la pertenencia a diversos actores armados, sumado a los individualismos promovidos por el sistema económico y político actual. A pesar de ello, los asistentes coincidieron en que este representa un momento histórico propicio para restablecer nuevas relaciones orientadas a la construcción de paz en el territorio.

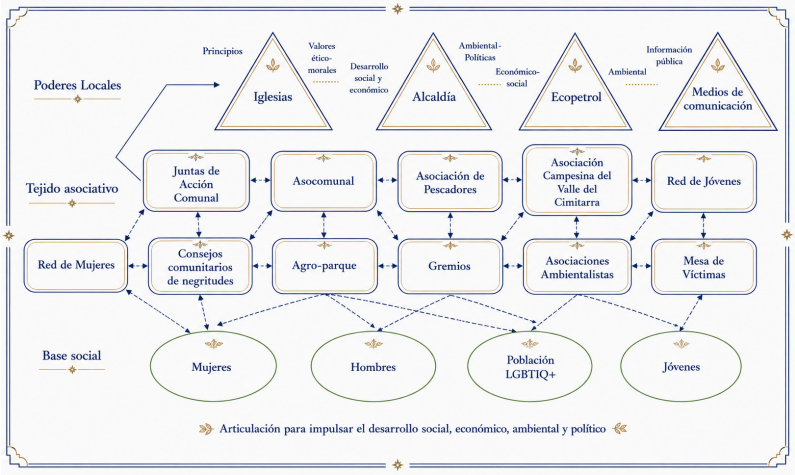
En un segundo momento de esta misma fase, la aplicación de los mapas sociales (MS) permitió:

- Reconocer la necesidad de articular diferentes saberes y formas organizativas en torno a proyectos comunes.
- Identificar necesidades e iniciativas compartidas en el municipio.
- Reconocer las bondades inherentes al trabajo en red.
- Identificar la urgencia de vincular a otros actores organizativos a la red.

En este nuevo mapeo se empleó el mapa de relaciones sociales del Manual de Metodologías Participativas del Grupo CIMAS (Alberich Nistal et al., 2009), el cual enfatiza la relación entre los poderes locales, el tejido asociativo y la base social.

Como se observa en el esquema, uno de los grupos de trabajo identificó que las relaciones entre estas instancias, en su primer nivel, carecen con frecuencia de solidez y estabilidad, posiblemente debido a disputas de poder. En un segundo nivel, las organizaciones de distinta índole se reconocen mutuamente; sin embargo, no se vislumbra con claridad la forma de integrar todas estas expresiones de acción colectiva en un proceso unificado e incluyente. Persiste una marcada necesidad de articulación, dado que los grupos actúan de manera aislada, a pesar de compartir un arraigo territorial y haber sido testigos —y en muchos casos víctimas— del conflicto armado que afectó a Colombia durante más de cinco décadas.

Figura 7. *Mapa de poderes en Yondó, Antioquia*



Fuente. *Creación del autor*

Al elaborar este mapa se identificó la imperiosa necesidad de fortalecer la relación con la base social, reconociendo que el vínculo existente no ha tenido la profundidad requerida. De este hallazgo surge el impulso de construir un nuevo sentido colectivo en el territorio, lo que propició la creación de la Red Ciudadana para la Paz en Yondó.

Mediante esta iniciativa se consolidó un tejido de poder ciudadano que moviliza tanto el capital social existente como aquel por construir junto a nuevos grupos y personas. Este proceso integra el capital cultural y el asociativo, los cuales se transforman en un capital simbólico cimentado en las vivencias, los aprendizajes y los interaprendizajes acumulados a lo largo de décadas de vida asociativa.

Retornos

Los aprendizajes e interaprendizajes alcanzados al trabajar con mapas sociales (MS) son múltiples, destacándose los siguientes aspectos:

- **Facilidad de asimilación:** Es una técnica de rápida comprensión por parte de diversos grupos y personas, dada la cercanía natural de las redes con las dimensiones grupal, comunal y organizativa.
- **Gestión de convenciones:** En ocasiones surgen dificultades para formular convenciones, por lo que resulta recomendable presentar opciones propuestas a discusión y evaluar su pertinencia específica para el proyecto.
- **Preservación de la memoria argumentativa:** Las reflexiones sobre las relaciones en los subgrupos y en la plenaria poseen una gran riqueza argumentativa que puede perderse; por ello, es fundamental registrar los diálogos, las discrepancias y las coincidencias, más allá de los resultados generales de los debates.
- **Promoción de la intersubjetividad:** Los MS facilitan el reconocimiento del otro, de su visión de la realidad y de sus apuestas individuales y colectivas, permitiendo construir nuevas realidades de forma conjunta a partir de las relaciones.
- **Articulación de la tríada socio-práxica:** Si bien la técnica se centra de manera predominante en la reflexión dentro de la tríada acción-reflexión-acción propia de la socio-praxis, dicha relación se vuelve permanente en la etapa final de desarrollo del proyecto, específi-

camente en la propuesta de acción-reflexión en torno al problema común.

- **Alineación con la pedagogía crítica:** La técnica se integra armónicamente con la pedagogía de la liberación de Paulo Freire (2011), quien sostenía que la liberación se alcanza mediante la toma de conciencia de la realidad. Mediante los MS, los participantes aprenden a practicar la libertad al criticar su propia práctica de relacionamiento.

Finalmente, esta técnica puede combinarse con otras herramientas —como el DAFO o FADO en la etapa de diseño, o con la cartografía social, el diálogo de saberes y el sociodrama durante el desarrollo de los proyectos participativos— no solo para abordar aspectos complementarios a las relaciones sociales, sino para enriquecer el mapeo integral de las realidades colectivas.





Conversación con los autores

Los mapas sociales constituyen una técnica participativa que busca comprender las relaciones que configuran la vida colectiva y, al mismo tiempo, contribuir a su transformación. En esta conversación, César Rocha profundiza en los principios que orientan esta propuesta metodológica y explica cómo los mapas sociales se convierten en un proceso de construcción colectiva del conocimiento y de fortalecimiento de la acción social.

El sentido del encuentro

Investigar para transformar la realidad

Editores: En tu capítulo planteas que los mapas sociales hacen parte de las metodologías participativas e implicativas. ¿Cómo entiendes este tipo de metodologías y qué las hace relevantes para la investigación y para la sociedad?

César Rocha: Las metodologías participativas e implicativas son procesos investigativos en los que las personas dejan de ser objeto de investigación para convertirse en sujetos de ella. Esto significa que participan activamente y, sobre todo, que toman decisiones sobre su propia realidad. Es una participación con capacidad de decisión.

Su propósito es la transformación social. La implicación de quienes participan favorece procesos de empoderamiento tanto individuales como colectivos. Por eso estas metodologías no son únicamente una forma de obtener y analizar información;

son también una manera de convivir con otros en la búsqueda de cambios sociales significativos que contribuyan a una vida digna.

Considero que estas metodologías son importantes por varias razones. En primer lugar, porque favorecen la descolonización del saber al reconocer la existencia de múltiples formas de conocimiento y promover el diálogo entre el conocimiento científico y otros saberes, como los populares, ancestrales o campesinos. En segundo lugar, porque contribuyen a romper la colonialidad del poder mediante procesos de acción-reflexión que cuestionan las jerarquías sociales y los determinismos. Finalmente, porque ayudan a construir justicia cognitiva, entendida como el reconocimiento del derecho que tienen todos los conocimientos a existir, expresarse, difundirse y ser valorados.

Construir el camino

Las preguntas nacen de los problemas compartidos

Editores: Desde esta perspectiva, ¿cómo se construyen las preguntas de investigación y cómo se comprende la validez del proceso investigativo?

César Rocha: En las metodologías participativas e implicativas las preguntas de investigación no se entienden como vacíos de conocimiento. Surgen de problemas, problemáticas, conflictos o conflictividades sociales.

Un problema es una dificultad específica que impide alcanzar determinados propósitos. Una problemática constituye un entramado de problemas que solo puede comprenderse desde un contexto histórico, social y político. El conflicto expresa

contradicciones y oposiciones de intereses y valores construidas por los propios actores sociales y supone disputas relacionadas con el territorio, los derechos, las necesidades o el reconocimiento.

En consecuencia, las preguntas de investigación representan búsquedas y demandas que nacen de las preocupaciones, necesidades e inquietudes de las comunidades interesadas en transformar su realidad.

En el caso de los mapas sociales, la validez tiene un doble carácter: investigativo y social. Se expresa en la legitimidad que la comunidad otorga al proceso y a la técnica. Esa legitimidad se construye cuando son los propios participantes quienes interpretan su realidad y la reconstruyen colectivamente. La interpretación deja de ser una tarea exclusiva del investigador y se convierte en un proceso intersubjetivo.

El diálogo de saberes

Negociar sentidos para construir conocimiento

Editores: Uno de los aspectos más importantes de tu propuesta es el encuentro entre distintos saberes. ¿Cómo se construye ese diálogo durante el proceso investigativo?

César Rocha: En estos procesos el equipo de investigación desempeña dos roles que permanecen durante toda la investigación. El primero consiste en negociar sentidos con los actores sociales desde el diseño mismo del proyecto. En esa negociación se acuerdan el tema, los objetivos, los tiempos, los métodos y el plan de trabajo. El segundo corresponde a la dinamización del proceso mediante el análisis de la información,

la construcción de metodologías de trabajo, la elaboración de propuestas y la recuperación permanente de la memoria. Todo aquello que produce el equipo de investigación debe ser legitimado por las comunidades.

La negociación más importante ocurre alrededor de los saberes. Los equipos de investigación aportan teorías, metodologías y técnicas; las comunidades aportan conocimientos construidos desde su vida cotidiana, sus tradiciones y sus aprendizajes, como los saberes ancestrales, populares o campesinos.

La negociación de sentidos consiste en otorgar un valor equivalente a esos conocimientos sin que unos se impongan sobre otros.

Para ello resulta fundamental desarrollar una traducción intercultural. Como plantea Boaventura de Sousa Santos, se trata de construir una hermenéutica diatópica que permita traducir los conceptos fundamentales de cada cultura sin establecer jerarquías entre ellas e identificar una zona de contacto donde los saberes puedan encontrarse y dialogar. De esa manera es posible construir una verdadera ecología de saberes.

En la medida en que esa ecología de saberes se fortalece, también aumenta la confianza, la credibilidad y el reconocimiento mutuo entre quienes participan, condiciones indispensables para cualquier acción colectiva.

Aprender a caminar juntos

El papel del investigador y la construcción colectiva

Editores: ¿Qué aprendizajes deja esta forma de investigar respecto al papel del equipo investigador y al desarrollo del proceso participativo?

César Rocha: El papel del equipo investigador cambia profundamente. Además de negociar sentidos y dinamizar el proceso, tiene la responsabilidad de recuperar permanentemente la memoria de la investigación.

La recuperación de la memoria permite que quienes participan reconozcan el camino recorrido y comprendan el sentido del proceso. También facilita que otras personas puedan incorporarse posteriormente o conocer y valorar lo construido colectivamente.

Al mismo tiempo, constituye una estrategia de transparencia porque hace visible el desarrollo de la investigación. Por esta razón hoy adquieren una gran importancia las herramientas audiovisuales, digitales y transmediales, ya que permiten comunicar el proceso de manera más cercana a los diferentes públicos y comunidades.

Herramientas para comprender la realidad

Memoria, transferencia y construcción de nuevas relaciones

Editores: Los mapas sociales son presentados como una técnica participativa. ¿Qué aportan metodológicamente y cómo dialogan con otros contextos de investigación?

César Rocha: Los mapas sociales son grafos de redes que permiten identificar relaciones e interacciones, pero también construir nuevas relaciones que favorezcan otras formas de interacción social.

La recuperación permanente de la memoria, apoyada en recursos audiovisuales, digitales o transmediales, fortalece la transparencia del proceso y facilita que algunos aprendizajes puedan compartirse con otros contextos.

No obstante, los resultados de estas investigaciones no son generalizables porque corresponden a dinámicas sociales específicas. Lo que sí puede transferirse son determinadas técnicas, reflexiones, acciones y aprendizajes que resulten pertinentes para otras experiencias.

Mirando hacia adelante

Los alcances y posibilidades de los mapas sociales

Editores: ¿En qué contextos consideras que los mapas sociales despliegan mejor sus posibilidades y qué aspectos conviene tener presentes durante su implementación?

César Rocha: Los mapas sociales pueden desarrollarse en múltiples escenarios y con diferentes agentes sociales. Aunque son especialmente propicios para el trabajo con grupos, colectivos, organizaciones y movimientos sociales, también pueden implementarse con personas que se encuentran geográficamente distanciadas o socialmente excluidas.

Incluso cuando una persona participa desde una situación de aislamiento, esa realidad adquiere importancia dentro del pro-

ceso porque permite visibilizar dificultades en sus relaciones e interacciones y contribuye a construir vínculos más incluyentes.

Su implementación no debería prolongarse indefinidamente. La técnica se desarrolla mediante tres momentos: el autodiagnóstico, el diagnóstico colectivo de las relaciones problematizadas y la construcción de la realidad que se desea alcanzar.

Cuando el proceso requiere extenderse por diferentes razones, resulta conveniente complementar los mapas sociales con otras técnicas más lúdicas, como los sociodramas o los juegos de roles, que favorecen procesos de acción-reflexión-acción desde dinámicas más recreativas.

Referencias

Alberich, T., Arnanz, L., Basagoiti, M., Belmonte, R., Bru, P., Espinar, C., & Tenze, A. (2009). *Metodologías participativas: Manual*. Observatorio Internacional de Ciudadanía y Desarrollo Sostenible (CIMAS).

Aguirre, J. (2011). *Introducción al análisis de redes sociales* (Documentos de Trabajo, 82). Centro Interdisciplinario para el Estudio de las Políticas Públicas.

Aguirre, J. (2012). *Redes clientelares: Una perspectiva teórica desde el análisis de redes sociales* (Documentos de trabajo, 83). Centro Interdisciplinario para el Estudio de las Políticas Públicas.

Bateson, G., Birdwhistell, R., Goffman, E., Hall, E., Jackson, D., Scheflen, A., Sigman, S., & Watzlawick, P. (2005). *La nueva comunicación*. Editorial Kairós.

Borda, O. F. (2017). La investigación acción en convergencias disciplinarias. En O. F. Borda, *Campesinos de los Andes y otros escritos antológicos* (pp. 389-400). Universidad Nacional de Colombia.

Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo Veintiuno Editores.

Calderón-González, N. (2022). El sociograma y la convivencia en escuelas secundarias de México. *Educación y Humanismo*, *24*(43), 1-12. https://doi.org/10.17081/eduhum.24.43.5296

Castells Oliván, M. (2012). *Comunicación y poder*. Siglo XXI Editores.

Diez, A., & Márquez, S. (2005). Utilización de sociogramas para la valoración de la cohesión interna de los jugadores de un club de fútbol. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, (14), 37-52.

Fortes, J., & Lomnitz, L. (1996). *La formación del científico en México: Adquiriendo una nueva identidad*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Grupo Editorial Siglo XXI.

Freire, P., & Quiroga, A. (1995). *Interrogantes y propuestas en educación: Ideales, mitos y utopía de finales del siglo XX*. Ediciones Cinco.

Fuhse, J. (2021). *Social networks of meaning and communication*. Oxford University Press.

Lomnitz, L. (2012). *Redes sociales, cultura y poder: Ensayos de antropología latinoamericana*. FLACSO México.

Martín Gutiérrez, P. (2001). Mapas sociales: Métodos y ejemplos prácticos. En T. R. Villasante, M. Montañés, & P. Martín (Coords.), *Prácticas locales de creatividad social: Construyendo ciudadanía 2* (pp. 65-81). El Viejo Topo.

Mesa, X., & Murcia, J. (2019). El análisis de redes sociales (ARS) como recurso metodológico para el estudio formal de las redes de políticas públicas. *Espacio Abierto*, *28*(3), 109-126. https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/29417

Moncayo Cruz, V. (Comp.). (2015). *Orlando Fals Borda: Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO; Siglo XXI Editores.

Moreno, J. (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Beacon House.

Queupil, J., & Montesinos, C. (2020). El liderazgo distributivo para la mejora educativa: El análisis de las redes sociales en departamentos de escuelas secundarias chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *18*(2), 97-114.

R. Villasante, T. (2002). Síntomas/paradigmas y estilos ético/creativos. En T. R. Villasante, M. Montañés, & J. Martín (Coords.), *La investigación social participativa: Construyendo ciudadanía* (pp. 29-64). El Viejo Topo.

Rocha, C., & Muñoz, M. (2024). Las redes de comunicación para el cambio social, para la construcción de la paz y la gestión de los conflictos en el territorio: El caso de Yondó, Antioquia. *Mediaciones*, *20*(32), 10-26.

Rocha Torres, C. (2009). La radio comunitaria en Colombia: De la industria cultural a la construcción de lo público. *Polemikós*, (3), 9-27. http://hdl.handle.net/11371/230

Rocha Torres, C. (2016). *La investigación acción participativa: Una apuesta por la comunicación y la transformación social*. Centro Editorial UNIMINUTO.

Rocha, C., Molina, I., Moreno, E., & Ortiz, G. (2008). *Comunicación para la construcción del capital social*. Centro Editorial UNIMINUTO.

Rocha, C., Montoya, A., Moreno, E., Molina, I., & Solano, … (2005). *Sonidos de convivencia: Informe final de investigación*. UNIMINUTO; Grupo Comunicarte.

Rodríguez, A., & Morera, D. (Coords.). (2001). *El sociograma: Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Psicología Pirámide.

Tortosa Jiménez, A. (2018). El aprendizaje de habilidades sociales en el aula. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, *4*(4), 158-165. https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.13

Urbina, C., López, V., & Cárdenas, J. (2018). El uso de sociogramas en la escuela para la mejora de la convivencia: Un estudio en escuelas chilenas. *Perfiles Educativos*, *40*(160), 83-100. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.160

Villón Tomalá, A. (2020). Sociograma escolar, una técnica eficaz. *Illari*, (3), [Páginas no especificadas].

ACCESIBILIDAD

El marco epistemológico y relacional de la investigación



Jaime Enrique Cortés Fandiño

Revelación

Este capítulo propone la accesibilidad como una categoría epistemológica y como una orientación metodológica para la investigación y la investigación-creación en diseño y comunicación. A diferencia de los enfoques que reducen la accesibilidad a un criterio técnico o normativo aplicado a productos finales, se sostiene que el acceso se produce o se bloquea en la relación dinámica entre sujetos, mediaciones y escenarios concretos. Desde esta perspectiva, la accesibilidad no clasifica objetos ni regula procesos, sino que permite interrogar críticamente las condiciones bajo las cuales se produce, valida y comunica el conocimiento.

A partir del análisis de distintos contextos de implementación —tales como la investigación en diseño y comunicación, la educación y la creación mediadas por entornos digitales, y los escenarios marcados por la exclusión y la brecha digital—, el capítulo muestra cómo la accesibilidad reconfigura los supuestos metodológicos tradicionales. En lugar de asumir instrumentos neutros, sujetos promedio y contextos homogéneos, se propone una metodología atenta a la diversidad de experiencias, lenguajes, cuerpos y trayectorias, capaz de hacer visibles tanto las participaciones como las ausencias producidas por las propias mediaciones investigativas.

El texto desarrolla un marco relacional que articula aportes de la fenomenología, la teoría crítica, los estudios sociotécnicos y el diseño inclusivo, traduciéndolos en un conjunto de etapas metodológicas flexibles, técnicas y dinámicas que orientan la investigación desde la problematización hasta la comunicación y la reflexión crítica. En este marco, la accesibilidad se desplaza de un enfoque correctivo a uno generativo, que organiza las

decisiones estéticas, técnicas y éticas desde el inicio del proceso.

En síntesis, el capítulo sostiene que investigar y crear desde la accesibilidad no implica añadir un requisito externo, sino asumir una responsabilidad epistemológica sobre las condiciones de participación, inteligibilidad y producción de sentido. De este modo, la accesibilidad se consolida como una vía rigurosa para ampliar la capacidad del diseño y la comunicación en la producción de conocimiento relevante, situado y socialmente responsable.

Brújula

Categoría	Definición operativa	Uso metodológico
Accesibilidad relacional	Condición de participación basada en interacción	Marco analítico
Sujeto	Persona con agencia y conocimiento	Centro del método
Mediación	Dispositivo (lenguaje, tecnología, formato)	Objeto de intervención
Escenario	Contexto donde ocurre la experiencia	Variable clave
Barrera	Obstáculo técnico, cultural o simbólico	Unidad de análisis
Participación	Capacidad de actuar y comprender	Indicador de accesibilidad
Diseño accesible	Proceso que integra condiciones de inclusión	Estrategia metodológica
Epistemología de la accesibilidad	Reorganización del conocimiento desde inclusión	Marco conceptual

Claves

- **Accesibilidad como condición, no atributo.**
- **Triada sujeto–mediación–escenario**: núcleo analítico.
- **Más allá del cumplimiento técnico**: énfasis en experiencia.
- **Producción de ausencia**: exclusión generada por diseño.
- **Investigación-creación accesible**: método inclusivo desde el inicio.

Origen

La accesibilidad es un concepto transversal que atraviesa múltiples campos de práctica y conocimiento. En su acepción más amplia, refiere a las condiciones que permiten que personas diversas puedan participar, comprender, usar, habitar y producir sentido en entornos construidos, educativos, culturales, comunicativos y tecnológicos. En diseño y comunicación, esta preocupación adopta una relevancia particular porque estos campos trabajan, de manera explícita o implícita, con mediaciones que organizan la experiencia (lenguajes, artefactos, interfaces, narrativas, formatos, dispositivos y metodologías). La accesibilidad, entendida desde esta perspectiva, no se limita a una mejora funcional ni a un atributo técnico del objeto diseñado, sino que se relaciona con la posibilidad de actuar, interpretar y participar en lo común, así como con las condiciones bajo las cuales ciertas experiencias se vuelven visibles, legibles y reconocibles.

En las últimas décadas, la accesibilidad ha adquirido alta visibilidad a partir de la expansión de los entornos digitales y de la consolidación de marcos normativos y técnicos, en particular los desarrollos promovidos por el W3C y la Web Accessibility Initiative (World Wide Web Consortium [W3C], 2024). Este movimiento ha sido decisivo para estabilizar un lenguaje de criterios, identificar barreras recurrentes y orientar decisiones verificables en el diseño de contenidos y servicios digitales. Sin embargo, cuando el interés se desplaza desde la conformidad técnica hacia la producción de conocimiento —en el ámbito de la investigación-creación—, emerge una pregunta distinta: qué ocurre si la accesibilidad se comprende no solo

como una condición del objeto, sino como una orientación que reorganiza el método, redefine el rol de quienes participan y vuelve examinables las mediaciones que permiten, dificultan o bloquean la producción de evidencia y de sentido.

Este documento propone, en consecuencia, pensar la accesibilidad como una categoría epistemológica y como una metodología de investigación-creación en diseño y comunicación. La categoría epistemológica alude aquí a su capacidad para reordenar preguntas, hacer visibles sesgos estructurales, tensionar supuestos metodológicos estabilizados y abrir criterios de intervención sobre el conocimiento como práctica. En continuidad con enfoques que comprenden la experiencia como encarnada (Merleau-Ponty, 1945/2012), la constitución del sujeto como ligada a dispositivos y prácticas (Foucault, 1982), la diferencia como relación con la alteridad (Skliar, 2005) y la acción como forma de aparición en un mundo común (Arendt, 1958/2013), la accesibilidad se entiende como una condición relacional que involucra a sujetos, mediaciones y escenarios concretos. En este marco, investigar con accesibilidad no significa «aplicar» una lista de verificación a un resultado final, sino diseñar procesos en los que las condiciones de participación, comprensión y expresión se vuelven parte explícita del método.

La pertinencia de esta propuesta se hace más clara cuando se reconoce que muchas prácticas investigativas y creativas, aun con intenciones inclusivas, operan mediante instrumentos, lenguajes y temporalidades que presuponen repertorios específicos. Esos supuestos no siempre se declaran, pero inciden en quiénes participan, qué experiencias se vuelven comunicables, qué evidencia se considera válida y cómo se legitiman los resultados. Por ello, la accesibilidad se formula en este texto como una orientación que permite identificar ausencias

producidas por barreras técnicas, culturales, institucionales o simbólicas, habilitando la reconfiguración de mediaciones para ampliar las condiciones de participación sin renunciar al rigor.

El documento se organiza en una secuencia argumentativa que avanza desde los contextos hacia la fundamentación y la propuesta metodológica:

- **En primer lugar**, se describen contextos de implementación en los que la accesibilidad adquiere relevancia estructurante (la investigación en diseño y comunicación, la educación y la creación mediadas por entornos digitales, la exclusión y brecha digital, así como los desplazamientos posibles hacia campos técnico-científicos).
- **En segundo lugar**, se desarrolla una fundamentación teórica y epistemológica que define el marco relacional de sujetos, mediaciones y escenarios concretos, precisando por qué la accesibilidad opera como categoría epistemológica y orientación metodológica.
- **En tercer lugar**, se proponen etapas para una metodología de accesibilidad y se discuten técnicas, instrumentos y dinámicas que permiten operarla en la investigación y la investigación-creación.
- **Finalmente,** se presentan resultados, aprendizajes, tensiones y recomendaciones con el objetivo de ofrecer criterios transferibles para equipos de investigación y creación que deseen incorporar este enfoque de manera crítica, coherente y aplicable.

En suma, la propuesta busca contribuir a un giro metodológico: comprender la accesibilidad como una forma de investigar y

de crear; es decir, como una práctica reflexiva que transforma las condiciones de producción del conocimiento en diseño y comunicación. Ese giro no reemplaza los estándares técnicos ni los enfoques metodológicos existentes, sino que los articula, los complejiza y los somete a examen mediante una pregunta constante por las condiciones bajo las cuales la participación y el sentido se vuelven posibles.

Ámbitos

Antes de desarrollar la fundamentación conceptual de esta propuesta, resulta necesario explicitar los contextos desde los cuales emerge la necesidad de pensar la accesibilidad como una categoría epistemológica y no únicamente como un criterio técnico o normativo. Los contextos de implementación que se presentan a continuación funcionan como espacios problemáticos en los que se evidencian las limitaciones de los enfoques tradicionales y se hace necesaria una reformulación del modo en que se investiga y se crea en diseño y comunicación.

La propuesta de la accesibilidad como categoría epistemológica y como orientación para la investigación-creación se configura a partir de prácticas concretas en las que las condiciones de acceso, participación y producción de conocimiento adquieren relevancia central. En estos escenarios, la accesibilidad emerge como una dimensión estructurante del proceso investigativo, al permitir comprender cómo se producen, negocian y transforman dichas condiciones en contextos específicos. Desde esta perspectiva, los contextos de implementación se constituyen como espacios de observación, análisis y experimentación

metodológica, en los que la accesibilidad adquiere sentido como principio ético y organizador de la investigación y la creación.

Este apartado aborda tres contextos interrelacionados en los que la accesibilidad adquiere relevancia particular: la investigación en diseño y comunicación, las experiencias en educación y creación mediadas por entornos digitales, y las problemáticas persistentes de exclusión y brecha digital. Lejos de presentarse como campos separados, estos contextos se superponen y se influyen mutuamente, configurando un entramado complejo que exige enfoques relacionales y no reductivos.

Investigación en diseño y comunicación

En el campo de la investigación en diseño y comunicación, la accesibilidad ha sido históricamente tratada como un criterio técnico o normativo, asociado principalmente a la evaluación de productos finales. Sin embargo, esta aproximación resulta insuficiente cuando la investigación se orienta a comprender procesos, prácticas y experiencias, y no solo a certificar resultados. En estos contextos, las metodologías tradicionales tienden a privilegiar ciertos perfiles de participantes, ciertos lenguajes de representación y ciertas formas de validación, dejando fuera experiencias que no se ajustan a esos marcos.

La implementación de la accesibilidad como orientación epistemológica permite problematizar estas exclusiones, interrogando las condiciones bajo las cuales se produce el conocimiento en diseño y comunicación:

- ¿Quiénes participan en los procesos investigativos?

- ¿Qué formas de experiencia son reconocidas como válidas?
- ¿Qué mediaciones se consideran legítimas para producir y comunicar resultados?

Estas preguntas no pueden responderse únicamente desde criterios de eficiencia o corrección formal, sino que requieren una revisión profunda de los supuestos metodológicos que organizan la investigación en estos campos.

Desde esta perspectiva, la accesibilidad opera como un principio que reconfigura la investigación misma, al exigir el diseño de procesos en los que la diversidad de sujetos, mediaciones y contextos se reconoce como condición constitutiva de la producción de conocimiento. En los procesos clásicos de investigación en diseño y comunicación, la producción de conocimiento suele organizarse a partir de una secuencia relativamente estable: formulación del problema desde el investigador o el equipo experto, definición de instrumentos estandarizados, recolección de información con participantes concebidos principalmente como fuentes de datos, análisis desde marcos conceptuales predefinidos y comunicación de resultados en lenguajes especializados. Este funcionamiento, aun cuando ha producido aportes relevantes, tiende a naturalizar ciertos supuestos: que los problemas son formulables de manera abstracta, que los instrumentos son neutros, que los lenguajes académicos son universalmente comprensibles y que la participación puede limitarse a momentos específicos del proceso sin afectar la validez del conocimiento producido.

Cuando la accesibilidad se introduce como principio estructurante, estos supuestos se ven reconfigurados desde el interior del proceso investigativo:

- La formulación del problema deja de ser exclusivamente una operación conceptual para convertirse en un ejercicio específico de lectura de condiciones de acceso.
- Los instrumentos dejan de ser simples medios de captura para asumirse como mediaciones que inciden activamente en quiénes pueden participar y cómo lo hacen.
- Los participantes dejan de ocupar un lugar pasivo para convertirse en actores que influyen en la orientación, el ritmo y la inteligibilidad del proceso.

En este desplazamiento, la accesibilidad transforma la lógica interna de la investigación, al orientar el diseño de procesos sensibles a la diversidad de sujetos, a la pluralidad de mediaciones y a la especificidad de los contextos en los que el conocimiento se produce.

Este reordenamiento tiene efectos directos en la creación y en la investigación-creación. Las decisiones formales, narrativas y técnicas dejan de evaluarse únicamente por su coherencia interna o su adecuación disciplinar, y pasan a considerarse en función de las condiciones de acceso que generan. La accesibilidad actúa así como un principio que atraviesa el proceso completo, reconfigurando la relación entre problema, método, experiencia y conocimiento, y desplazando la investigación desde una lógica de control hacia una lógica de diseño cuidadoso de las condiciones de participación y sentido.

Educación y creación mediadas por entornos digitales

Los contextos educativos y creativos constituyen un segundo ámbito clave de implementación. En estos espacios, la accesibilidad se enfrenta a tensiones particulares derivadas de la estandarización de contenidos, plataformas y evaluaciones, así como de la creciente mediación tecnológica de los procesos de enseñanza, aprendizaje y creación. La adopción de entornos digitales, si bien ha ampliado ciertas posibilidades de acceso, también ha generado nuevas formas de exclusión asociadas a competencias, infraestructuras, lenguajes y ritmos de interacción.

En este apartado, la educación, la creación y los entornos digitales no se abordan como dimensiones equivalentes ni intercambiables. La clave está en comprenderlas como dimensiones con estatutos distintos que entran en tensión cuando coexisten:

- La educación remite a marcos institucionales, curriculares y evaluativos.
- La creación y la investigación-creación aluden a modos abiertos y exploratorios de producción de conocimiento.
- Los entornos digitales operan como infraestructuras y mediaciones que atraviesan y condicionan a ambas.

Analizarlas de manera conjunta no responde a un afán de síntesis, sino a la necesidad de examinar el campo problemático que se configura en su intersección, donde las condiciones de acceso, participación y legitimación del conocimiento se

vuelven particularmente visibles. Es en este cruce, y no en cada dimensión aislada, donde la accesibilidad adquiere relevancia metodológica y epistemológica, al permitir comprender cómo se negocian, se tensionan y se reconfiguran dichas condiciones en prácticas educativas y creativas mediadas digitalmente.

En experiencias de educación y creación, la accesibilidad no puede reducirse a la adecuación técnica de plataformas o materiales. Se juega, más bien, en la manera en que se diseñan las experiencias formativas y creativas, en cómo se articulan los lenguajes, en qué tipos de participación se valoran y en qué formas de producción de conocimiento y de sentido se legitiman. La investigación-creación, en particular, hace visible esta tensión al trabajar con procesos abiertos, exploratorios y relacionales que no siempre encajan en estructuras educativas rígidas.

La investigación-creación hace visible esta tensión porque desplaza el centro de gravedad de la educación desde la transmisión y verificación de contenidos hacia la producción de conocimiento en la práctica, y ese desplazamiento pone a prueba las condiciones de acceso que suelen permanecer implícitas en la institucionalidad educativa. En un curso o proyecto convencional, la secuencia didáctica, los tiempos, las rúbricas y los formatos de entrega tienden a estabilizar el proceso: definen de antemano qué cuenta como participación, cómo se evidencia el aprendizaje y cuál es la forma legítima de comunicar resultados. En cambio, la investigación-creación opera mediante iteraciones, prototipos, pruebas, reescrituras y decisiones emergentes que dependen de la interacción entre sujetos, mediaciones y contextos.

Esto implica que las condiciones de acceso no pueden quedar resueltas «por diseño curricular» ni por ajustes técnicos en una plataforma, porque se reabren en cada giro del proceso:

- Cuando una decisión formal exige ciertas alfabetizaciones.
- Cuando un prototipo privilegia un modo sensorial sobre otro.
- Cuando una dinámica de co-creación distribuye la palabra, la autoridad o el tiempo de manera desigual.
- Cuando el sistema de evaluación valida un tipo de evidencia y descarta otras formas legítimas de conocimiento encarnado, narrativo, visual o performativo.

La tensión se vuelve explícita en el punto exacto en que la institución intenta cerrar el proceso con formatos estables, mientras la investigación-creación produce evidencia por vías múltiples y no siempre previsibles. En ese choque, la accesibilidad deja de aparecer como corrección técnica y se revela como problema metodológico: qué mediaciones permiten participar en el proceso, qué lenguajes vuelven inteligible el trabajo, qué temporalidades resultan habitables para trayectorias diversas, y qué criterios de legitimidad reconocen el conocimiento producido sin reducirlo a una única forma de entrega o a un único modo de comprensión.

Implementar la accesibilidad en estos contextos implica reconocer que aprender y crear son prácticas profundamente mediadas, y que dichas mediaciones pueden ampliar o restringir la participación de manera significativa. Desde esta óptica, la accesibilidad se convierte en una herramienta crítica para revisar cómo se configuran las experiencias educativas

y creativas, y para explorar alternativas que reconozcan la diversidad de trayectorias, capacidades y contextos de los sujetos involucrados.

Problemáticas de exclusión y brecha digital

El tercer contexto de implementación está marcado por problemáticas estructurales de exclusión y brecha digital, especialmente visibles en territorios y comunidades que han sido históricamente marginados de los procesos de producción, circulación y legitimación del conocimiento. La brecha digital no puede comprenderse únicamente como una carencia de dispositivos o conectividad, sino como el resultado de un entramado de condiciones culturales, educativas, económicas e institucionales que configuran quiénes pueden acceder de manera efectiva a los entornos digitales y comunicativos, y en qué condiciones.

Diversos enfoques críticos han mostrado que muchas de las respuestas tradicionales a la brecha digital fracasan porque se apoyan en supuestos universalizantes y comparativos, orientados a un usuario promedio que rara vez existe en la práctica. Desde el campo del diseño inclusivo, el Inclusive Design Research Centre (IDRC) de OCAD University ha señalado que gran parte del diseño tecnológico y educativo se estructura en torno a la lógica de la curva de campana, es decir, a soluciones pensadas para la mayoría central, lo que deja fuera una amplia diversidad de experiencias humanas ubicadas en los márgenes (Treviranus, 2018). Esta lógica no solo excluye a quienes no se ajustan al promedio, sino que limita la capacidad de los sistemas para adaptarse a contextos diversos y cambiantes.

La metáfora del starburst, desarrollada por Treviranus, resulta particularmente esclarecedora en este contexto. A diferencia de la curva de campana, el starburst representa la amplitud y complejidad de la diversidad humana, mostrando que la mayoría de las necesidades y experiencias se distribuyen lejos del centro normativo. Desde esta perspectiva, quienes históricamente han sido considerados «casos extremos» o «minorías» aportan información crucial para comprender cómo se producen las barreras y cómo pueden diseñarse sistemas más flexibles y resilientes (Treviranus, 2018). La exclusión digital aparece así como un efecto previsible de modelos de diseño y de investigación que privilegian la homogeneidad.

Este enfoque permite comprender la brecha digital como un problema epistemológico antes que meramente técnico. No se trata solo de quién tiene acceso a la tecnología, sino de qué formas de conocimiento, de experiencia y de relación con el territorio son reconocidas como válidas. El IDRC ha insistido en que los procesos verdaderamente inclusivos no se logran incorporando a las personas a estructuras ya definidas, sino diseñando los procesos de investigación, creación y toma de decisiones con ellas desde el inicio, cuestionando de manera sistemática quiénes están ausentes y por qué (Inclusive Design Research Centre, s. f.).

En este sentido, la accesibilidad, entendida como orientación epistemológica, permite abordar las problemáticas de exclusión sin recurrir a lógicas de déficit o de corrección cultural. En lugar de asumir que ciertos contextos deben adaptarse a modelos tecnológicos or educativos dominantes, la accesibilidad abre la posibilidad de diseñar investigaciones y procesos creativos que dialoguen con la singularidad de los territorios, los saberes locales y las formas específicas de relación con la tecnología.

Este enfoque resulta especialmente relevante en contextos rurales, periféricos o históricamente intervenidos, donde la imposición de soluciones universales ha reproducido formas de exclusión bajo la apariencia de modernización.

Implementar la accesibilidad en escenarios marcados por la exclusión implica reconocer que el acceso constituye una cuestión de justicia cognitiva y cultural, además de una condición infraestructural. Desde esta perspectiva, la investigación y la creación orientadas por la accesibilidad generan condiciones para que múltiples formas de conocer, crear y comunicar coexistan y sean socialmente reconocidas. El principio iterativo del Virtuous Tornado, propuesto por Treviranus, refuerza esta idea al plantear procesos de diseño e investigación que se mantienen abiertos, preguntándose de manera constante «¿a quién estamos dejando fuera?», y ajustando las mediaciones a partir de esa pregunta (Treviranus, 2018). Este movimiento continuo resulta coherente con una metodología de accesibilidad que concibe el acceso como una condición relacional, dinámica y siempre en construcción.

Los contextos de implementación descritos aquí muestran que las problemáticas de acceso, participación y producción de conocimiento en diseño y comunicación no pueden explicarse ni resolverse únicamente desde criterios técnicos, normativos o instrumentales. Lejos de ser situaciones excepcionales, estas tensiones atraviesan de manera estructural la investigación, la educación, la creación y los entornos mediáticos, revelando límites persistentes en la forma en que se conciben los sujetos, las mediaciones y los contextos. Es precisamente a partir de estas tensiones que se hace necesario avanzar hacia una fundamentación teórica y epistemológica que permita comprender la accesibilidad no solo como un conjunto de

prácticas o recomendaciones, sino como una categoría capaz de reorganizar el modo en que se produce, valida y comparte conocimiento en diseño y comunicación.

Otros desplazamientos

Aunque esta propuesta se desarrolla desde el campo del diseño y la comunicación, el marco relacional de la accesibilidad que aquí se plantea no se restringe a estas disciplinas. Por el contrario, su formulación permite un diálogo fértil con campos tradicionalmente asociados a las denominadas ciencias exactas, en la medida en que estas disciplinas trabajan con artefactos, espacios e infraestructuras cuyo sentido, funcionamiento y valor social se realizan en la interacción con personas y contextos concretos.

En estos campos, la accesibilidad ha sido históricamente abordada principalmente como un requerimiento normativo, inscrito en códigos técnicos y estándares de cumplimiento. Este enfoque ha permitido avances importantes en términos de seguridad, movilidad y eliminación de barreras físicas, pero ha tendido a reducir el problema del acceso a una verificación posterior del objeto construido. La adopción de la accesibilidad como metodología de investigación introduce un desplazamiento significativo respecto de esta lógica, sin negar su utilidad ni su rigor.

Se pueden identificar cuatro desplazamientos fundamentales en esta articulación:

- **Del objeto construido a la experiencia de uso:** En lugar de limitar la pregunta a si una obra cumple o no

con una norma, la investigación se orienta a comprender cómo se produce el acceso en la interacción entre cuerpos, materiales, recorridos, tiempos y contextos específicos. El acceso deja de ser una propiedad verificable del objeto para convertirse en un fenómeno que se investiga empíricamente en la experiencia, situando a la arquitectura y a la ingeniería en un terreno de investigación relacional.

- **Del usuario estándar al sujeto encarnado:** Este desplazamiento implica abandonar la noción implícita de un usuario promedio para reconocer al sujeto encarnado como referencia central del proceso investigativo. La accesibilidad, entendida desde este marco, permite que proyectos arquitectónicos o de ingeniería investiguen con cuerpos reales, diversos en términos sensoriales, cognitivos, culturales y etarios. Este giro conecta con tradiciones ya existentes —como la ergonomía avanzada, la arquitectura inclusiva, el diseño universal en clave crítica y los estudios del habitar—, articulándolas bajo una perspectiva epistemológica común centrada en el acceso como experiencia relacional.
- **De la norma como cierre a la norma como punto de partida:** En los enfoques técnicos clásicos, la norma suele operar como clausura de la pregunta: una vez verificado el cumplimiento, el problema se considera resuelto. En el marco aquí propuesto, la accesibilidad no sustituye la norma, pero sí reabre la investigación. La pregunta deja de ser únicamente qué establece el código y pasa a ser qué revela la experiencia de acceso sobre la manera en que un espacio o una infraestructura es habitada. De este modo, la accesibilidad

funciona como un punto de partida para la producción de conocimiento.

- ★ **De la técnica aislada a la comprensión sociotécnica:** Adoptar la accesibilidad como metodología no significa abandonar el rigor propio del área ni relativizar sus fundamentos técnicos. Implica reconocer que los objetos producidos son sociotécnicos, que su uso real no se deduce exclusivamente del cálculo y que la evidencia relevante incluye dimensiones empíricas relacionales. Prácticas consolidadas como la ingeniería de seguridad, el análisis de fallas, el diseño centrado en el uso o las evaluaciones post-ocupacionales pueden leerse como antecedentes parciales de este enfoque al incorporar la observación y la experiencia de usuarios reales.

La contribución específica de la accesibilidad, entendida como categoría epistemológica y orientación metodológica, consiste en dotar de coherencia a estos enfoques dispersos, articulándolos en una perspectiva que reconoce el acceso como una condición producida en la relación entre sujetos, mediaciones y contextos. Desde esta lectura, la accesibilidad no debilita el carácter técnico de disciplinas como la arquitectura o la ingeniería civil, sino que amplía su capacidad investigativa, al permitirles producir conocimiento sobre el habitar, el uso y la participación más allá del cumplimiento normativo.

Sustentos

El término accesibilidad ha sido utilizado en distintos campos del conocimiento y de la práctica para referirse a condiciones

de acceso, participación y uso en contextos tan diversos como el espacio construido, la educación, la comunicación, la cultura y, más recientemente, los entornos digitales. En cada uno de estos ámbitos, la accesibilidad ha adquirido significados específicos, asociados a problemáticas concretas, marcos normativos particulares y tradiciones de intervención diferenciadas.

En el campo del diseño y de la comunicación, la accesibilidad ha ganado especial visibilidad a partir del desarrollo de tecnologías digitales y de la expansión de Internet como infraestructura central para la vida social. Este proceso puso en evidencia nuevas formas de exclusión vinculadas al acceso a la información, a los servicios y a la participación en entornos mediáticos, lo que impulsó la formulación de definiciones, estándares y políticas orientadas a garantizar condiciones mínimas de acceso para personas con discapacidad y otros colectivos históricamente marginados.

Uno de los referentes más influyentes en este proceso ha sido la Iniciativa de Accesibilidad Web (Web Accessibility Initiative - WAI) del World Wide Web Consortium, que define la accesibilidad web como el conjunto de prácticas que permiten que «las personas con discapacidad puedan percibir, entender, navegar e interactuar con la Web, y que también puedan contribuir a ella» (W3C, 2024). Esta definición ha servido como base conceptual y normativa para una amplia variedad de desarrollos técnicos, académicos e institucionales, contribuyendo a consolidar un consenso en torno a la accesibilidad como condición evaluable del entorno diseñado.

Desde esta misma matriz conceptual se inscriben aportes como los de Luján-Mora (2012), quien vincula la accesibilidad digital con la igualdad de oportunidades y con la posibilidad de que

los sistemas sean utilizados por el mayor número posible de personas, así como los desarrollos institucionales promovidos por observatorios de accesibilidad y estudios de evaluación de sitios gubernamentales en distintos países. En estos enfoques, la accesibilidad aparece principalmente como un atributo del diseño, susceptible de ser medido, auditado y corregido mediante criterios técnicos relativamente estables.

Este conjunto de aproximaciones constituye un punto de partida imprescindible para comprender cómo se ha conceptualizado y operativizado la accesibilidad en el campo del diseño y la comunicación contemporáneos. No obstante, como se argumenta a lo largo de este capítulo, la manera en que estas definiciones han sido formuladas plantea interrogantes relevantes cuando se las examina desde una perspectiva epistemológica y metodológica, particularmente en relación con el rol de las personas, la producción de conocimiento y los procesos de creación.

Como ya se anunció, esta definición requiere desplazar el centro de gravedad desde el artefacto hacia la experiencia de las personas, no como «usuarios finales», sino como sujetos plenos de agencia y de conocimiento. La accesibilidad, entendida así, no es un gesto de caridad ni un «extra» de calidad, sino una condición para que la participación sea posible en términos dignos y comparables. La pregunta de fondo no es únicamente si un producto «cumple», sino quiénes pueden estar ahí, cómo pueden actuar, qué pueden comprender y qué condiciones se imponen para hacerlo.

Este marco no niega la utilidad de los estándares. De hecho, los criterios de la Web Accessibility Initiative aportan un lenguaje técnico estable para discutir barreras recurrentes y para orientar decisiones verificables; el propio estándar de las WCAG 2.2

se presenta como un conjunto de recomendaciones orientadas a «hacer el contenido web más accesible» (W3C, 2024). Sin embargo, el punto epistemológico es otro: la accesibilidad no se agota en la conformidad técnica, puesto que la experiencia de acceso siempre se produce en contexto —con una persona concreta, una tecnología concreta y un entorno social e institucional específico—.

Un marco relacional para comprender la accesibilidad

Una de las dificultades recurrentes al abordar la accesibilidad en el diseño y la comunicación es que suele pensarse como una cualidad intrínseca del objeto diseñado, evaluable de manera relativamente independiente de las condiciones concretas en las que dicho objeto es utilizado. Para evitar esta reducción, y para permitir que cualquier lector siga con claridad el argumento propuesto en este capítulo, resulta necesario explicitar un marco conceptual que permita comprender cómo se produce el acceso en la práctica. En este trabajo se adopta un dispositivo relacional que entiende la accesibilidad como el resultado de la interacción entre tres componentes inseparables: las personas, las mediaciones y los escenarios concretos.

El objetivo no es describir una estructura cerrada ni un sistema normativo rígido, sino ofrecer una herramienta conceptual que permita analizar, investigar y crear desde la accesibilidad sin reducirla a un simple atributo técnico. Su valor reside precisamente en que desplaza la pregunta por el «cumplimiento» hacia una pregunta fundamental por las condiciones de posibilidad de la participación.

El sujeto como categoría central del marco relacional de la accesibilidad

En el centro de este marco relacional se sitúan las personas, entendidas como sujetos cuyas experiencias corporales, sensoriales, cognitivas, culturales y tecnológicas inciden directamente en la manera en que se produce el acceso. El uso del término sujeto no es neutral ni meramente terminológico: remite a una rica tradición teórica que concibe la experiencia humana como encarnada, históricamente configurada y relacional, donde la percepción, la acción y la comprensión no pueden separarse de las condiciones materiales, simbólicas y sociales que las hacen posibles.

- **La corporeidad y la percepción (Merleau-Ponty):** Desde una perspectiva fenomenológica, Maurice Merleau-Ponty plantea que el sujeto no es una conciencia abstracta que observa el mundo desde fuera, sino un cuerpo que percibe y actúa en él, de modo que la experiencia se constituye siempre a través de la corporeidad y de los sentidos (Merleau-Ponty, 1945/2012). Esta comprensión resulta fundamental para la accesibilidad, porque cuestiona cualquier noción de acceso desligada del cuerpo y de sus modos diversos de percibir, desplazarse e interactuar. No hay acceso sin cuerpo, y no hay cuerpo sin mediaciones que lo habiliten o lo restrinjan.
- **La constitución del sujeto en las prácticas (Foucault):** Desde una lectura histórica y crítica, Michel Foucault advierte que el sujeto no preexiste a las prácticas sociales, discursivas y técnicas, sino que se constituye en ellas (Foucault, 1982). En este sentido, los dispositivos de diseño, las metodologías de investigación y los marcos

normativos participan activamente en la producción de formas de subjetividad al configurar las condiciones bajo las cuales los sujetos son reconocidos, habilitados y puestos en relación. Diseñar, investigar o crear implica, por tanto, intervenir en los modos en que las personas son reconocidas, clasificadas y habilitadas para actuar. La accesibilidad, desde esta óptica, no puede reducirse a una mejora funcional, ya que incide directamente en qué tipos de sujetos pueden aparecer, participar y ser legitimados en determinados entornos.

- **La alteridad y la crítica a la normalidad (Skliar):** Esta dimensión se amplía si se considera la crítica a los discursos de la normalidad y de la diferencia. Carlos Skliar ha insistido en que la alteridad no debe entenderse como una desviación respecto de una norma, sino como una relación que interpela el modo en que se construyen los marcos educativos, comunicativos y sociales (Skliar, 2005). Desde esta perspectiva, el problema no radica en la supuesta «limitación» del sujeto, sino en las condiciones que producen exclusión al imponer formas homogéneas de percepción, comprensión y participación. La accesibilidad, en este sentido, se vincula con una ética de la relación con el otro, en la que la diferencia no se corrige ni se compensa, sino que se reconoce como constitutiva de lo común.
- **La acción y la aparición en el mundo común (Arendt):** Desde el ámbito de la teoría política, Hannah Arendt aporta un elemento clave para esta discusión al comprender al sujeto como un ser que se constituye en la acción y en la palabra compartida; es decir, en la posibilidad de aparecer ante otros y de participar en un mundo común (Arendt, 1958/2013). En esta línea, la accesibilidad puede

> leerse como una condición para la acción y la presencia pública, en la medida en que habilita o restringe la participación de ciertos sujetos en los espacios donde se produce sentido, decisión y vida colectiva.

En conjunto, estas perspectivas permiten comprender al sujeto como una realidad que se constituye en la percepción corporal, en la acción, en la relación con otros y en prácticas históricas concretas. Desde este punto de vista, el acceso se configura como una condición estructural de esa constitución, al intervenir directamente en las posibilidades de percepción, acción y participación en un entorno determinado.

Si, como señala Merleau-Ponty, la experiencia se produce a través del cuerpo y de los sentidos; si, como advierte Foucault, los sujetos se configuran en prácticas y dispositivos; si, como plantea Skliar, la diferencia emerge en la relación y no en el déficit; y si, como propone Arendt, la acción y la palabra son condiciones para aparecer en lo común, entonces las barreras de acceso no afectan únicamente el uso de un entorno, sino la posibilidad misma de percibir, actuar, participar y ser reconocido en él.

Nombrar a las personas como sujetos, en este marco, implica asumir que la accesibilidad interviene en la constitución de la experiencia, de la agencia y de la participación, y no solo en la eficiencia del uso. La accesibilidad deja así de operar como una corrección funcional y se revela como una condición que habilita o restringe la posibilidad de que los sujetos se constituyan como actores de experiencia, de relación y de creación en los entornos diseñados. Es desde esta comprensión que la accesibilidad puede pensarse, con coherencia epistemológica, como

una metodología de investigación y de investigación-creación en diseño y comunicación.

Las mediaciones: diseño, lenguaje y método

El segundo componente del marco lo constituyen las mediaciones. Bajo este término se agrupan los artefactos, lenguajes, dispositivos, interfaces, narrativas, prácticas pedagógicas y metodologías que median la relación entre las personas y los entornos en los que participan. En el campo del diseño y la comunicación, estas mediaciones no son neutrales: organizan la experiencia, jerarquizan sentidos y delimitan lo que es posible percibir, hacer y comprender.

Desde el punto de vista de la accesibilidad, las mediaciones son el espacio donde se materializan decisiones técnicas, estéticas y metodológicas que pueden facilitar o dificultar el acceso. Un diseño, un texto, una interfaz o una dinámica de investigación no son accesibles o inaccesibles en abstracto; lo son en función de cómo esas mediaciones dialogan con la diversidad de las personas y con las condiciones del contexto.

En este sentido, la accesibilidad interpela directamente al diseño como práctica reflexiva. Diseñar mediaciones accesibles no implica únicamente «adaptar» un producto existente, sino interrogar los supuestos que organizan su forma, su lenguaje y su lógica de interacción. Cuando este cuestionamiento se incorpora desde el inicio del proceso, la accesibilidad deja de ser correctiva y se convierte en un principio generativo, capaz de orientar decisiones creativas y metodológicas.

Para la investigación-creación, concebir las mediaciones como instrumentos de indagación implica un desplazamiento metodológico relevante. Las mediaciones no se entienden únicamente como resultados finales del proceso creativo o investigativo, sino como dispositivos a través de los cuales se produce conocimiento mientras se diseñan, se prueban y se transforman. En este enfoque, investigar no consiste solo en observar o medir una realidad externa, sino en explorar activamente las condiciones de acceso a través de la creación y puesta en uso de mediaciones concretas.

Las mediaciones como preguntas encarnadas y dispositivos exploratorios

Desde esta perspectiva, una interfaz, un prototipo, una narrativa, un material pedagógico o una dinámica participativa no funcionan únicamente como soluciones a un problema previamente definido, sino como preguntas encarnadas. Cada mediación propone una hipótesis implícita sobre cómo las personas perciben, comprenden, interactúan y participan. Al poner esas mediaciones en circulación, el proceso investigativo permite observar qué formas de acceso se habilitan, cuáles se dificultan y qué supuestos quedan expuestos en la práctica.

- **Las interfaces:** No solo organizan la interacción funcional con un sistema, sino que configuran jerarquías de información, ritmos de acción y expectativas de competencia. Investigar con interfaces accesibles implica analizarlas como superficies de negociación entre cuerpos, sentidos y lógicas de uso, donde se revelan barreras perceptivas, cognitivas o motrices que no siempre son visibles en análisis abstractos. La interfaz se convierte así en un

espacio privilegiado para indagar cómo se materializa el acceso y cómo ciertas decisiones de diseño amplían o restringen la participación.

- **Los materiales (físicos o digitales):** Operan como mediaciones que encarnan supuestos sobre destrezas, fuerzas, tiempos y formas de manipulación. En procesos de investigación-creación, trabajar con materiales accesibles no significa únicamente elegir opciones «más fáciles», sino explorar cómo distintas materialidades habilitan o limitan modos de interacción y de expresión. La elección de un soporte, una textura, un formato o una tecnología se vuelve un gesto investigativo que permite comprender cómo el acceso se construye o se bloquea en la relación con el entorno.
- **Los lenguajes y sistemas de representación:** El lenguaje verbal, visual, sonoro, corporal o multimodal no solo transmite información, sino que define quién puede comprender, interpretar y producir sentido. Investigar desde la accesibilidad implica examinar cómo ciertos lenguajes presuponen competencias específicas y excluyen otras, y cómo la introducción de variaciones, apoyos o traducciones transforma la experiencia de acceso. En este punto, la accesibilidad se vuelve una herramienta para indagar los límites del lenguaje y las posibilidades de una comunicación más plural.
- **Las competencias y saberes previos:** Las competencias necesarias para interactuar con una mediación también forman parte del proceso investigativo. Diseñar una experiencia accesible obliga a preguntarse qué saberes previos se dan por supuestos, qué aprendizajes se requieren y qué acompañamientos son necesarios. Desde la investigación-creación, estas preguntas no se

responden únicamente de forma teórica, sino mediante la experimentación con mediaciones que hacen visibles las brechas de competencia y permiten observar cómo se negocian en la práctica.

- **Las remediaciones y las metáforas:** Cumplen un papel especialmente revelador como instrumentos de indagación. Remediar una experiencia —por ejemplo, traducirla de lo visual a lo sonoro, de lo textual a lo gráfico o de lo interactivo a lo narrativo— no es solo una estrategia de adaptación, sino una forma de investigar cómo cambia el acceso cuando se modifica el medio. De manera análoga, las metáforas de diseño organizan la comprensión y la acción (como cuando una interfaz se presenta como escritorio, recorrido, conversación o archivo). Analizar qué metáforas facilitan o dificultan el acceso permite indagar cómo se construyen las expectativas de uso y cómo estas influyen en la participación.

En conjunto, estas mediaciones operan como dispositivos exploratorios que permiten investigar el acceso como una experiencia que se produce en la interacción. Desde esta lógica, la accesibilidad deja de ser un criterio aplicado al final del proceso y se convierte en una metodología activa, capaz de generar conocimiento a partir de la creación, prueba y transformación de mediaciones. Es en este sentido que la investigación-creación encuentra en la accesibilidad no solo un marco ético, sino una vía concreta para indagar, con rigor y profundidad, las condiciones que habilitan o restringen la participación en diseño y comunicación.

Condiciones contextuales y producción de conocimiento

El tercer componente de este marco relacional lo constituyen los escenarios concretos. El acceso nunca se produce en el vacío ni puede comprenderse únicamente a partir de las características de las personas o de las mediaciones diseñadas. Las condiciones materiales, institucionales, culturales, económicas y tecnológicas en las que se inscribe una experiencia de interacción influyen de manera decisiva en lo que es posible percibir, comprender, hacer y crear. Aspectos como la conectividad, el tiempo disponible, las políticas institucionales, las normas culturales, la relación con el territorio, la privacidad, la seguridad o los recursos económicos no operan como variables externas, sino como condiciones estructurales que moldean la experiencia de acceso.

Desde una perspectiva epistemológica, los escenarios concretos no solo condicionan el acceso, sino que producen formas específicas de conocimiento y de ignorancia. Determinadas condiciones contextuales hacen visibles ciertos problemas y soluciones, mientras que otras los vuelven impensables o irrelevantes. Ignorar los escenarios conduce a análisis simplificados que atribuyen las barreras de acceso exclusivamente a fallas del diseño o a supuestas «limitaciones» de las personas, sin reconocer que muchas de esas barreras son el resultado de marcos institucionales, culturales y territoriales que definen qué prácticas son consideradas legítimas y cuáles son desestimadas.

Riesgos de la estandarización acrítica y violencia epistémica

Uno de los riesgos más persistentes en la investigación y el diseño es el de la estandarización acrítica. La comparación entre contextos heterogéneos, cuando se realiza sin conciencia de sus condiciones históricas y culturales, tiende a establecer jerarquías implícitas en las que ciertos modos de vida, de comunicación o de producción de conocimiento se presentan como superiores o «más avanzados». En estos procesos, lo urbano, lo tecnológicamente intensivo o lo institucionalmente central suele convertirse en la medida de referencia frente a la cual otros contextos aparecen como deficitarios, atrasados o necesitados de corrección.

Este tipo de razonamiento ha tenido consecuencias profundas en los procesos de investigación e intervención, particularmente en territorios rurales y en comunidades históricamente marginadas:

- **Negación del escenario concreto:** Asumir que las costumbres, los tiempos, los lenguajes o los arquetipos culturales de estos territorios deben adaptarse a lógicas urbanas o centralizadas implica una negación del escenario como fuente legítima de conocimiento.
- **Violencia epistémica:** Invalida saberes locales, prácticas ancestrales y formas propias de relación con el territorio bajo la premisa de que todos los lugares deberían aspirar a ser «iguales», pero medidos desde un ideal externo y jerárquico.

Este mismo patrón puede reconocerse en múltiples experiencias de intervencionismo, donde modelos educativos, tecnológicos o comunicativos se han impuesto como universales, desconociendo las particularidades culturales, ambientales y simbólicas de los escenarios en los que se implementan. En estos casos, la inaccesibilidad no se manifiesta únicamente como una barrera técnica, sino como una fractura entre el diseño y la vida, entre las mediaciones propuestas y las formas locales de habitar, comunicar y crear.

El escenario concreto como potenciador epistemológico y creativo

Reconocer los escenarios concretos como dimensión central del marco relacional implica asumir que la accesibilidad no puede desligarse de la localidad, del territorio y de la experiencia propia en una atmósfera específica, entendida como el conjunto de relaciones materiales, simbólicas y afectivas que configuran un lugar.

- **Para la investigación:** Supone que los procesos metodológicos deben documentar explícitamente estas condiciones, no como antecedentes anecdóticos, sino como parte constitutiva del conocimiento producido.
- **Para la creación y la investigación-creación:** Implica diseñar mediaciones que dialoguen con la singularidad de los escenarios concretos, aprovechando sus ritmos, lenguajes, materialidades y saberes como insumos creativos, y no como obstáculos a superar.

Desde esta perspectiva, los escenarios concretos dejan de ser una variable que se controla o se neutraliza para convertirse en un potenciador epistemológico y creativo. La accesibilidad, entendida de este modo, no busca homogeneizar experiencias ni imponer soluciones universales, sino abrir condiciones para que múltiples formas de conocer, de crear y de participar puedan coexistir y reconocerse. Es precisamente en esta atención a la singularidad contextual donde la accesibilidad encuentra uno de sus mayores aportes como metodología de investigación y de investigación-creación en diseño y comunicación.

Accesibilidad como relación y como método

La articulación entre personas, mediaciones y escenarios concretos permite comprender la accesibilidad no como un atributo aislado, sino como una relación que se construye, se negocia y se transforma en la práctica. Este enfoque relacional es el que habilita, como se ha venido argumentando, la propuesta de la accesibilidad como metodología de investigación-creación.

Desde este modelo, investigar desde la accesibilidad implica analizar cómo se configuran esas relaciones, identificar dónde se producen exclusiones o fricciones, y explorar qué ajustes o transformaciones permiten ampliar la participación. Crear desde la accesibilidad, por su parte, supone diseñar mediaciones que reconozcan la diversidad de las personas y las condiciones de los escenarios concretos como insumos creativos, y no como restricciones externas.

En síntesis, el modelo relacional de personas, mediaciones y escenarios concretos ofrece un marco conceptual que permite pasar de una comprensión técnica de la accesibilidad a

una comprensión epistemológica y metodológica. Es en esta transición donde la accesibilidad deja de ser únicamente un criterio de evaluación y se consolida como una herramienta para investigar, crear y producir conocimiento en el diseño y la comunicación.

La accesibilidad emerge —o se bloquea— en la relación dinámica entre estos tres elementos. Por eso, en esta propuesta las personas no son únicamente destinatarias del diseño o de los resultados investigativos: son también fuentes de evidencia, agentes de validación y coproductoras de sentido. La accesibilidad, comprendida desde este modelo, dignifica el rol de las personas porque desplaza la idea de un sujeto «promedio» y reconoce que la diversidad no es una desviación, sino una condición básica de lo humano.

Este modelo relacional se apoya en una intuición ampliamente desarrollada en los estudios sociotécnicos: los fenómenos no se explican solo por las propiedades internas de los objetos, sino por ensamblajes y relaciones que se estabilizan dinámicamente en la práctica. En un registro afín, Bruno Latour advierte que cuando se usa «social» como adjetivo se suele asumir un estado estabilizado de cosas (Latour, 2005). Esto resulta útil porque sugiere que llamar «accesible» a un artefacto como si fuera un estado fijo puede ocultar el trabajo relacional que hace posible —o impide— el acceso.

Accesibilidad como categoría epistemológica

Hablar de accesibilidad como categoría epistemológica implica entenderla como un concepto organizador del conocimiento, en la medida en que orienta la atención hacia las condiciones de

participación, influye en lo que se reconoce como evidencia y atraviesa los criterios mediante los cuales se legitiman los hallazgos en la investigación y la creación. Desde esta perspectiva, la accesibilidad no se limita a mejorar interfaces o mensajes, sino que permite examinar cómo se configuran las posibilidades de conocer en una experiencia concreta: quiénes participan, qué comprensiones se vuelven posibles, cómo se expresan las interpretaciones y qué mediaciones resultan necesarias para que esas expresiones puedan circular y ser reconocidas como conocimiento.

Al mismo tiempo, investigar desde la accesibilidad hace visibles las ausencias producidas por esas mismas condiciones, permitiendo identificar a quienes no participan, no porque carezcan de interés o capacidad, sino porque las barreras existentes —técnicas, culturales, institucionales o simbólicas— los mantienen fuera del proceso. En este sentido, la accesibilidad no «incluye» sujetos de manera instrumental, sino que revela los límites del propio dispositivo investigativo y abre la posibilidad de reconfigurarlo.

Este punto se vuelve más claro cuando se reconoce que la inaccesibilidad no es solo una falla funcional, sino que también puede constituir una forma de exclusión de la agencia cognitiva. Miranda Fricker define la injusticia epistémica como aquella en la que alguien es «perjudicada en su condición de sujeto de conocimiento» (Fricker, 2007). Aunque Fricker no escribe específicamente sobre accesibilidad digital, su planteamiento permite formular con rigor una hipótesis crítica: un proceso de investigación o de creación que excluye sistemáticamente a ciertas personas mediante instrumentos, lenguajes o entornos inaccesibles puede producir daños epistémicos, porque limita

la participación en calidad de conocedores y no solo en calidad de consumidores de resultados.

Desde una perspectiva afín, Boaventura de Sousa Santos discute la injusticia cognitiva (cognitive injustice) como «la incapacidad de reconocer las diferentes formas de conocer» (Santos, 2014). Este énfasis ayuda a sostener un argumento fundamental: el problema de la accesibilidad no es únicamente técnico, ya que también define qué modos de conocer se consideran legítimos —por ejemplo, qué formas de lectura, escucha, navegación, interacción corporal e interpretación se toman como norma—.

En el terreno del diseño y la comunicación, la accesibilidad no es una categoría que clasifica objetos, sino una categoría que reorganiza la mirada epistemológica sobre los procesos. Esta categoría no busca agrupar cosas; más bien pretende:

- Reordenar preguntas.
- Desplazar el foco del conocimiento.
- Hacer visibles las dimensiones antes naturalizadas.

Esto se percibe con mayor claridad cuando la accesibilidad agrupa y articula formas de percepción, modos de interacción, condiciones de participación, criterios de legitimidad del conocimiento, y las relaciones entre sujetos, mediaciones y contextos. No dicta quién entra; pregunta por qué algunos no pueden entrar y cómo se produce esa exclusión.

La accesibilidad no delimita el campo de lo decible; tampoco establece condiciones de entrada ni actúa como filtro. La accesibilidad opera como un principio crítico y metodológico que permite identificar cómo ciertas mediaciones restringen

la participación. Al analizar qué supuestos excluyen formas de experiencia, permite experimentar transformaciones en la relación y abrir posibilidades de acceso que antes no estaban disponibles. Dicho con mayor precisión: la accesibilidad no organiza el campo de lo interpretable; interroga las condiciones bajo las cuales ese campo se ha organizado históricamente. Eso cambia todo.

Proponer la accesibilidad como categoría epistemológica no implica atribuirle una función normativa o regulatoria, sino reconocer su capacidad para reorientar la producción de conocimiento en el diseño y la comunicación. Desde esta perspectiva, la accesibilidad permite sostener tres tesis fundamentales:

- **Participación epistémica:** Examina críticamente las condiciones bajo las cuales ciertas personas participan en la producción de conocimiento y otras quedan relegadas al rol de receptoras. No define quién participa, pero hace visibles las mediaciones y prácticas que habilitan o restringen esa participación.
- **Inteligibilidad:** Interroga los supuestos de inteligibilidad que organizan lenguajes, dispositivos y resultados, evidenciando para quiénes son comprensibles, en qué condiciones y a costa de qué exclusiones. No determina el sentido, pero expone los marcos que lo vuelven accesible o inaccesible para públicos diversos.
- **Ética del método:** Introduce una exigencia ética y metodológica al poner en cuestión los instrumentos, técnicas y mediaciones que, de manera estructural, pueden producir sesgos en la evidencia al excluir experiencias, voces o formas de interacción. No garantiza por sí sola la inte-

gridad del proceso investigativo, pero permite identificar cuándo y cómo esa integridad se ve comprometida.

Estos principios orientan un entendimiento clave: la accesibilidad no regula los procesos epistemológicos, sino que los vuelve visibles, problematizables y transformables. En suma, la accesibilidad desplaza el foco del análisis, reformula las preguntas de investigación, revela sesgos estructurales y abre criterios para intervenir metodológicamente. No actúa sobre la realidad como una norma externa, sino sobre el conocimiento como una práctica situada.

Condición relacional del diseño y la comunicación

Llegados a este punto, resulta necesario introducir de forma explícita una discusión central para este capítulo: la accesibilidad no puede comprenderse adecuadamente si se la reduce al ámbito digital ni si se la concibe únicamente como una propiedad técnica del objeto diseñado. Aunque los entornos digitales han sido el espacio donde la accesibilidad ha alcanzado mayor formalización normativa, el problema del acceso antecede y excede lo digital, pues se inscribe en prácticas de diseño, comunicación y creación que siempre han mediado la relación entre personas, lenguajes, artefactos y contextos.

Desde esta perspectiva ampliada, la pregunta no es si la accesibilidad «pertenece» o no al diseño, sino cómo el diseño, entendido como acción, asume responsabilidad sobre las condiciones de acceso que produce. En este sentido, el diseño no es un acto neutro ni meramente instrumental. Hannah Arendt concibe la acción como una forma de intervención en

el mundo común que inaugura relaciones, consecuencias y sentidos que no pueden reducirse a la intención exclusiva del actor (Arendt, 1958/2013). Diseñar implica, por tanto, actuar en un espacio compartido, configurando posibilidades de aparición, participación y sentido. La accesibilidad, desde este marco, no se entiende como un atributo añadido al final del proceso, sino como una dimensión ética y política inherente a la acción de diseñar.

Esta comprensión del diseño como práctica responsable encuentra un desarrollo específico en el pensamiento de César A. González Ochoa, quien sostiene que el diseño no se limita a resolver problemas funcionales, sino que configura formas de habitar y de significar el mundo. Para este autor, el diseño es una práctica cultural que produce sentido y orienta la experiencia, razón por la cual no puede desligarse de sus efectos sociales y simbólicos (González Ochoa, 2003). Desde esta perspectiva, diseñar sin considerar las condiciones de acceso equivale a producir configuraciones del mundo que excluyen o dificultan la participación de ciertos sujetos. La accesibilidad, entonces, no opera como una corrección posterior, sino como un criterio crítico que interpela al diseño en su responsabilidad cultural.

Dispositivos, interfaces y mediaciones en la red relacional

El carácter relacional de la accesibilidad se vuelve aún más evidente cuando se considera el papel de los dispositivos y las mediaciones.

- **Los artefactos y sistemas de significado (Krippendorff):** Klaus Krippendorff plantea que los artefactos diseñados no deben entenderse como objetos aislados, sino como sistemas de significado que orientan la interpretación y la acción de quienes interactúan con ellos (Krippendorff, 2006). Un dispositivo no determina de manera absoluta el comportamiento, pero sí propone marcos de comprensión, expectativas de uso y modos de relación. Desde esta lectura, la accesibilidad no reside en el dispositivo como cualidad intrínseca, sino en la relación que se establece entre el dispositivo, el sujeto y el contexto. Diseñar desde la accesibilidad implica reconocer que el sentido y el uso son abiertos y que deben poder ser apropiados de maneras diversas.
- **La interfaz como espacio semiótico (Scolari):** En el campo de la comunicación, esta dimensión relacional se expresa con claridad en la noción de interfaz. Carlos Scolari entiende la interfaz no solo como un punto de contacto técnico entre sistemas y personas, sino como un espacio semiótico en el que se articulan metáforas, narrativas y competencias culturales (Scolari, 2018). La interfaz traduce sistemas complejos en experiencias comprensibles, pero al hacerlo incorpora supuestos sobre quién interactúa, cómo lo hace y desde qué repertorios culturales y tecnológicos. Desde esta perspectiva, la accesibilidad no puede reducirse a la corrección formal de la interfaz, sino que exige interrogar los supuestos cognitivos, culturales y simbólicos que la estructuran y que condicionan la experiencia de acceso.
- **Las mediaciones culturales e institucionales** (Martín-Barbero): La noción de mediación desarrollada por Jesús Martín-Barbero permite ampliar esta lectura más

allá de la interfaz y del artefacto individual, al situar la comunicación en un entramado de tecnicidades e institucionalidades que configuran las prácticas sociales. Para este autor, los procesos comunicativos no se explican por los medios en sí mismos, sino por las mediaciones que articulan dispositivos técnicos, marcos institucionales, saberes culturales, temporalidades y formas de relación con el territorio (Martín-Barbero, 2003). Desde esta perspectiva, el acceso no se produce únicamente en el encuentro entre un sujeto y un objeto o una interfaz, sino en escenarios históricos e institucionales concretos que definen qué usos son posibles, qué competencias se valoran y qué formas de participación se legitiman. La accesibilidad aparece así como una cuestión profundamente relacional y contextual, atravesada por decisiones técnicas y normativas, y no como un problema resoluble mediante soluciones universales o la aplicación acrítica de estándares.

- **Ensamblajes sociotécnicos (Kitchin y Dodge):** Este enfoque relacional encuentra un apoyo metodológico en trabajos como el de Rob Kitchin y Martin Dodge, quienes muestran que ciertos fenómenos sociotécnicos no se explican como propiedades internas de los objetos, sino como relaciones dinámicas entre tecnologías, prácticas y vida cotidiana (Kitchin & Dodge, 2011). En el caso de la accesibilidad, esto implica reconocer que no se explica únicamente por el código, la forma o la interfaz, sino también por dispositivos de apoyo, alfabetizaciones, tiempos de interacción, demandas institucionales y condiciones materiales específicas.

Estándares y rigor metodológico

Ahora bien, asumir la accesibilidad como condición relacional no implica relativizarla ni renunciar a los estándares técnicos. Como se ha indicado anteriormente, marcos normativos como las Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) siguen siendo indispensables para identificar barreras recurrentes y garantizar mínimos verificables (W3C, 2024). Estos estándares existen porque ciertas barreras tienden a repetirse y requieren respuestas sistemáticas. Sin embargo, su alcance es limitado si se los entiende como sustitutos de la investigación. Los estándares contribuyen a diseñar mejores condiciones de acceso, pero no explican por sí mismos cómo se produce el acceso en experiencias concretas ni cómo intervienen los sujetos y los contextos en esa producción.

Desde el punto de vista argumentativo, esta discusión puede sintetizarse de la siguiente manera: la accesibilidad no es una propiedad exclusiva del diseño, sino una condición relacional cuya producción involucra la acción responsable del diseño, los dispositivos, las interfaces y las mediaciones culturales. Esta formulación evita tanto el esencialismo del objeto como el relativismo del «todo depende», permitiendo sostener una metodología de investigación y de investigación-creación que asume la accesibilidad como un problema epistemológico, ético y práctico.

De lo correctivo a lo generativo

Una vez instalada la categoría epistemológica y la tensión relacional, se vuelve posible afirmar con claridad la conexión con la investigación-creación. En este campo, el conocimiento

no se produce únicamente describiendo o evaluando un objeto terminado, sino mediante la práctica creadora que explora, prueba y transforma mediaciones en interacción con las personas y los contextos. En ese marco, la accesibilidad no opera solo como un control de calidad posterior, sino como una lógica generativa del proceso creador: orienta las decisiones desde el inicio y obliga a investigar, a medida que se crea, cómo distintas personas perciben, operan, comprenden e interpretan las mediaciones propuestas.

La literatura sobre investigación basada en la práctica aporta un soporte relevante para esta conexión. Linda Candy y Ernest Edmonds señalan que uno de sus objetivos centrales es clarificar la naturaleza de este tipo de investigación y su contribución a la producción de «nuevo conocimiento que puede ser compartido y sometido a escrutinio crítico» (Candy & Edmonds, 2018, p. 63). Esta afirmación resulta especialmente pertinente porque sitúa la práctica como generadora de conocimiento y no solo como una instancia de aplicación, subrayando la importancia de que dicho conocimiento sea compartible y sometido a escrutinio crítico.

La accesibilidad como categoría epistemológica y de diseño inclusivo

En la propuesta que aquí se desarrolla, la accesibilidad no opera como un mecanismo de control de ese escrutinio, ni como una herramienta en sentido instrumental, sino como una categoría epistemológica con implicaciones metodológicas. Esto permite interrogar las mediaciones a través de las cuales el conocimiento se produce, circula y se discute. Desde esta perspectiva, la accesibilidad orienta el análisis de las condicio-

nes que facilitan o dificultan la comprensión, la participación crítica y la disputa de interpretaciones, abriendo la posibilidad de transformar dichas mediaciones para ampliar los espacios de intercambio y reflexión.

En la misma dirección, Jutta Treviranus formula el desafío del diseño inclusivo como la pregunta por «incluir la totalidad de la diversidad humana» (Treviranus, 2019). Aunque aquí abordamos la accesibilidad como metodología, esta idea refuerza el argumento de fondo: si la creación pretende incluir la diversidad humana completa, la accesibilidad no puede quedar como un ajuste marginal al final del proceso; debe ingresar como una lógica generativa que organiza decisiones estéticas, narrativas, técnicas y éticas.

Implicaciones de la accesibilidad como metodología de investigación y creación

Plantear la accesibilidad como metodología de investigación y de creación significa sostener que esta estructura cuatro dimensiones fundamentales:

- **Formulación del problema:** Define cómo se delimita y conceptualiza el objeto de estudio o creación.
- **Diseño de instrumentos y mediaciones:** Guía la construcción de los recursos técnicos, estéticos y conceptuales puestos en juego.
- **Validación de evidencia:** Determina cómo se valida la evidencia con la participación activa y diversa de los sujetos.

- ★ **Transferencia pública del conocimiento:** Orienta la socialización de los resultados de forma que no se reproduzcan exclusiones estructurales.

Como ya se ha mencionado, en esta lógica las personas no son únicamente «usuarios» a quienes se les «entrega» un producto, sino agentes que participan en la configuración del conocimiento que el proceso produce.

Precisiones metodológicas y epistemológicas

Para evitar que esta postura sea interpretada como una desautorización del enfoque normativo o como un planteamiento meramente retórico, es necesario precisar dos acotaciones finales:

- **Acotación metodológica:** Comprender la accesibilidad como condición relacional no implica renunciar a la evaluación ni a los estándares existentes, sino ampliar su alcance. La evaluación no desaparece, sino que se complejiza al incorporar pruebas con personas, análisis contextualizados de las barreras y espacios de discusión pública sobre los criterios y sus efectos en la experiencia de acceso.
- **Acotación epistemológica:** Proponer la accesibilidad como categoría epistemológica no supone asumir que «todo vale» ni relativizar los criterios de validez del conocimiento en el diseño y la comunicación. Por el contrario, implica reconocer que dicha validez depende de condiciones de participación equitativas, explícitas y verificables. Estas condiciones no se derivan exclusivamente del cumplimiento de listas de chequeo, sino de relaciones

cuidadosamente diseñadas, observadas y evaluadas entre los sujetos, las mediaciones y los contextos. Es en esa atención rigurosa a las condiciones de producción del conocimiento donde la accesibilidad adquiere su mayor potencia epistemológica y metodológica.

Trayecto

La formulación de etapas para una metodología de accesibilidad no parte de la pretensión de introducir un modelo inédito ni de sustituir enfoques existentes. Se inscribe, más bien, en un diálogo explícito con tradiciones metodológicas participativas y críticas ampliamente reconocidas, como la Investigación-Acción Participativa (IAP), la etnografía en contextos de diseño, la investigación basada en práctica y diversos enfoques de investigación-creación. En todas ellas, el conocimiento se entiende como un proceso relacional, producido en interacción con sujetos, mediaciones y escenarios concretos, y no como el resultado exclusivo de la aplicación experta de un método.

Desde el campo del diseño, esta perspectiva encuentra resonancia en los planteamientos de Ezio Manzini, quien ha mostrado que los procesos de transformación social contemporáneos se apoyan en formas de diseño colaborativo en las que las personas participan activamente en la definición de problemas y en la construcción de soluciones (Manzini, 2015). En este marco, diseñar no es una actividad reservada a especialistas, sino una capacidad distribuida que se activa en contextos concretos mediante prácticas de co-diseño y aprendizaje colectivo. Esta concepción resulta especialmente relevante para una metodología de accesibilidad, en la medida

en que reconoce a las personas no solo como destinatarias del diseño o de la investigación, sino como agentes capaces de producir conocimiento y sentido desde sus propias experiencias.

Asimismo, la propuesta dialoga con la noción de wicked problems desarrollada por Richard Buchanan, según la cual muchos de los problemas abordados por el diseño —particularmente aquellos de carácter social, cultural y comunicativo— no admiten definiciones cerradas ni soluciones definitivas, sino que requieren abordajes iterativos, abiertos y situados (Buchanan, 1992). La accesibilidad, entendida como orientación metodológica, se inscribe en esta lógica: las condiciones de acceso, participación y comprensión no pueden resolverse de una vez y para siempre, sino que deben investigarse y reconfigurarse a lo largo del proceso.

En este sentido, la especificidad de la metodología de accesibilidad no radica en la originalidad de sus etapas, sino en la manera en que estas se organizan desde una atención sistemática a las condiciones de acceso, participación y producción de conocimiento. Las etapas propuestas no constituyen una secuencia rígida ni un procedimiento estandarizable, sino un andamiaje metodológico flexible, capaz de adaptarse a distintos campos disciplinares, escalas de intervención y contextos culturales, manteniendo como eje transversal la reflexión crítica sobre quiénes participan, cómo lo hacen y en qué condiciones se produce el conocimiento.

Momentos metodológicos

- **Problematización:** Constituye el punto de partida de la metodología. En esta etapa se formula el problema

de investigación a partir de una lectura crítica de las condiciones de acceso existentes en un contexto determinado. El foco no se sitúa exclusivamente en identificar barreras visibles, sino en comprender cómo se configuran las relaciones entre sujetos, mediaciones y contextos, y qué efectos producen en términos de participación, comprensión y experiencia. Problematizar desde la accesibilidad implica reconocer que los problemas no preexisten de manera neutra, sino que se construyen a partir de marcos conceptuales, decisiones institucionales y prácticas culturales. Esta etapa permite abrir el campo de investigación, evitando formulaciones cerradas y habilitando preguntas que incorporen la diversidad de experiencias y perspectivas implicadas.

- **Diseño metodológico:** Es el momento en que la accesibilidad se traduce en decisiones estructurales sobre cómo se producirá el conocimiento. Aquí se definen las mediaciones que harán posible la investigación o la creación: instrumentos, lenguajes, formatos, dinámicas participativas, dispositivos técnicos y criterios de observación. Desde esta perspectiva, el diseño metodológico asume la responsabilidad de configurar condiciones que favorezcan la participación diversa y la comprensión mutua. Las decisiones metodológicas consideran explícitamente la heterogeneidad de los sujetos involucrados, sus trayectorias, competencias y contextos, así como los efectos que las mediaciones propuestas pueden tener en la experiencia de acceso al proceso investigativo.
- **Implementación participativa:** Corresponde al despliegue del proceso en contextos reales de interacción. En esta etapa, las mediaciones diseñadas entran en relación con personas y contextos concretos, y la investigación se

convierte en una experiencia compartida. La implementación participativa permite observar cómo se producen efectivamente las condiciones de acceso, qué formas de participación emergen y cómo los sujetos se apropian, interpretan o transforman las mediaciones propuestas. Las adaptaciones, tensiones y usos imprevistos que surgen en este momento constituyen evidencia relevante para la investigación, en la medida en que revelan dimensiones relacionales del acceso que no son plenamente anticipables en el diseño.

- **Validación y retroalimentación:** Conforman un proceso de contraste crítico en el que se revisan tanto las mediaciones como los hallazgos producidos. Esta etapa se orienta a valorar la pertinencia, claridad y efectos del proceso investigativo desde múltiples perspectivas, incorporando la experiencia y el juicio de quienes han participado en él. La retroalimentación se integra como una fuente de conocimiento que permite ajustar decisiones, refinar interpretaciones y fortalecer la consistencia del proceso. En lugar de concebirse como un cierre, esta etapa mantiene abierto el diálogo y refuerza la transparencia del trabajo investigativo.
- **Análisis:** Constituye un momento de interpretación relacional de la información producida a lo largo del proceso. Desde la accesibilidad, analizar implica examinar cómo las condiciones de acceso se configuran en la interacción entre sujetos, mediaciones y contextos, y qué patrones, tensiones o contradicciones emergen de esa relación. Esta etapa articula lo empírico con lo conceptual, permitiendo comprender el acceso como una experiencia dinámica y contextualizada. El análisis no busca aislar variables de

manera abstracta, sino construir sentido a partir de la complejidad de las situaciones investigadas.

- **Comunicación accesible:** Forma parte constitutiva de la metodología. Producir conocimiento desde la accesibilidad implica asumir la responsabilidad de diseñar formas de comunicación que posibiliten la comprensión, la apropiación crítica y la discusión pública de los hallazgos. En esta etapa se toman decisiones sobre lenguajes, formatos, soportes y canales de difusión, atendiendo a la diversidad de públicos potenciales. La comunicación accesible no se orienta a la simplificación, sino a la creación de mediaciones que permitan compartir el conocimiento producido sin restringirlo a circuitos especializados o excluyentes.
- **Reflexión y ajuste:** La metodología se cierra —sin clausurarse— con una etapa de reflexión y ajuste, entendida como un ejercicio de autoanálisis del proceso investigativo y creativo. En este momento se revisan las decisiones tomadas, los supuestos que orientaron el trabajo y los efectos producidos por las mediaciones implementadas. La reflexión permite identificar aprendizajes transferibles, reconocer límites y proyectar ajustes para futuros procesos. Desde la accesibilidad, esta etapa reafirma el carácter dinámico y relacional del acceso, y consolida la metodología como un proceso abierto, capaz de evolucionar en diálogo con nuevos contextos y experiencias.

Síntesis metodológica

En conjunto, estas etapas no deben entenderse como un protocolo aplicable de manera mecánica ni como una secuencia cerrada que garantice por sí misma la accesibilidad de un

proceso. Su valor reside en ofrecer un marco metodológico que orienta la investigación y la investigación-creación hacia una atención continua a las condiciones en las que el acceso se produce, se negocia o se bloquea.

Más que prescribir procedimientos, estas etapas permiten sostener una práctica reflexiva en la que cada decisión metodológica se reconoce como una intervención que configura posibilidades de participación, comprensión y producción de sentido. De este modo, la accesibilidad se consolida no como un requisito externo ni como un momento evaluativo final, sino como una orientación metodológica que atraviesa el proceso completo y que mantiene abierta la pregunta por quiénes participan, cómo lo hacen y en qué condiciones se produce el conocimiento en el diseño y la comunicación.

Equipaje

La accesibilidad no introduce un conjunto exclusivo de técnicas ni reemplaza los instrumentos habituales de la investigación en diseño y comunicación. Más bien, reconfigura el diseño, el uso y la interpretación de técnicas ampliamente conocidas, al situarlas bajo una atención explícita a las condiciones de participación, comprensión y expresión. Cuestionarios, entrevistas, observaciones o esquemas analíticos no se vuelven «accesibles» por su mera adopción, sino por la manera en que se conciben, se implementan y se abren a formas diversas de experiencia y producción de sentido.

En este apartado se presentan algunas técnicas ampliamente utilizadas en investigación, no como procedimientos neutros,

sino como prácticas que, al ser atravesadas por la accesibilidad, se convierten en dispositivos de indagación crítica sobre quiénes participan, cómo lo hacen y qué formas de conocimiento resultan posibles.

Técnicas e instrumentos reconfigurados

- **Cuestionarios accesibles:** Continúan siendo instrumentos relevantes en numerosos procesos de investigación, pero su uso desde la accesibilidad implica una atención específica a las condiciones bajo las cuales las personas pueden comprender, responder y apropiarse de las preguntas planteadas. Un cuestionario accesible no se define únicamente por su formato técnico, sino por la claridad de sus enunciados, la adecuación del lenguaje, la estructura de la información y la pertinencia cultural de las categorías utilizadas. Desde este enfoque, el diseño de cuestionarios se convierte en un ejercicio metodológico que permite examinar qué experiencias quedan representadas, cuáles se simplifican y cuáles quedan fuera. La accesibilidad orienta la construcción de cuestionarios que reconozcan distintas formas de expresión, ritmos de respuesta y niveles de alfabetización, ampliando las posibilidades de participación sin perder consistencia investigativa.
- **Guías de entrevista multimodales:** Las entrevistas, entendidas como espacios de producción conjunta de sentido, adquieren una dimensión ampliada cuando se diseñan desde la accesibilidad. Las guías de entrevista multimodales integran diferentes lenguajes y soportes (verbales, visuales, gráficos, sonoros o corporales) para

facilitar la expresión de experiencias que no siempre se articulan de manera exclusivamente verbal. Estas guías no buscan reemplazar la entrevista tradicional, sino enriquecerla, permitiendo que los sujetos elijan o combinen modos de expresión acordes con sus competencias, preferencias y contextos. Desde la investigación y la investigación-creación, este enfoque favorece la emergencia de relatos, gestos y prácticas que amplían el campo de lo decible y lo interpretable, fortaleciendo la densidad del conocimiento producido.

- **Recursos físicos y digitales:** Constituyen mediaciones centrales en la metodología de accesibilidad. Materiales impresos, prototipos tangibles, maquetas, dispositivos tecnológicos, plataformas digitales y entornos híbridos no se utilizan únicamente como soportes, sino como espacios de interacción donde se producen experiencias de acceso. El diseño y selección de estos recursos atiende a su materialidad, a las formas de interacción que proponen y a los supuestos que incorporan sobre los cuerpos y las competencias de quienes los utilizan. Desde esta perspectiva, los recursos se convierten en instrumentos de indagación que permiten observar cómo se configuran las relaciones de acceso en la práctica y qué ajustes son necesarios para ampliar la participación.
- **Dinámicas participativas:** Articulan las técnicas y los recursos en situaciones de interacción colectiva. Talleres, recorridos, laboratorios, ejercicios de co-creación y simulaciones permiten investigar el acceso como experiencia compartida, situada en prácticas concretas y relaciones sociales específicas. Estas dinámicas no se conciben como momentos accesorios, sino como espacios privilegiados de producción de conocimiento, en los que se ponen en

juego negociaciones, tensiones y acuerdos que revelan cómo se construye el acceso en contextos reales. La accesibilidad orienta el diseño de dinámicas que reconozcan la diversidad de formas de participación y que habiliten la expresión de saberes y experiencias frecuentemente marginados en procesos investigativos tradicionales.

- **Esquemas gráficos y tablas comparativas:** Cumplen una función analítica y comunicativa dentro de la metodología. Diagramas, mapas relacionales y matrices permiten organizar información compleja, visualizar relaciones entre sujetos, mediaciones y contextos, y hacer explícitos los criterios que orientan el análisis. Desde la accesibilidad, estos recursos no se utilizan únicamente para sintetizar resultados, sino también como dispositivos reflexivos, que pueden compartirse y discutirse con participantes y otros actores del proceso. Al hacer visibles las decisiones metodológicas y analíticas, los esquemas y tablas contribuyen a la transparencia del proceso investigativo y facilitan la comprensión crítica de los hallazgos.

En conjunto, estas técnicas, instrumentos, recursos y dinámicas no constituyen un repertorio fijo, sino un campo de posibilidades metodológicas que se activa de manera diferente según el contexto y el propósito de la investigación o la creación. La accesibilidad, entendida como categoría epistemológica, orienta su uso no desde la estandarización, sino desde la atención a las condiciones concretas en las que se produce el conocimiento.

Técnicas creativas y exploratorias de acceso

Junto a las técnicas más estabilizadas, la metodología de accesibilidad encuentra un campo especialmente fértil en técnicas creativas y exploratorias que no siempre son reconocidas como instrumentos legítimos de investigación. Prácticas como la observación participante, el dibujo colaborativo, las dramatizaciones participativas, los laboratorios de diseño social o los ejercicios de creación colectiva permiten activar formas de expresión que no dependen exclusivamente del lenguaje verbal ni de competencias académicas estandarizadas.

Estas técnicas resultan particularmente relevantes para investigar las condiciones de acceso, ya que hacen visibles barreras y posibilidades que suelen permanecer ocultas en métodos más estructurados. Al trabajar con gestos, narrativas visuales, corporalidades, improvisación y creación compartida, estas prácticas amplían el campo de lo decible y lo interpretable, permitiendo que personas con trayectorias, alfabetizaciones y experiencias diversas participen activamente en la producción de conocimiento.

El rigor en la inclusión y el diseño de escenarios

Desde la perspectiva del diseño inclusivo, el Inclusive Design Research Centre (IDRC) ha señalado que no basta con invitar a las personas a participar si las herramientas, los escenarios y las dinámicas no han sido diseñados para acoger la diversidad desde el inicio. Cuando los instrumentos y los entornos no son inclusivos, el proceso mismo se vuelve excluyente, independientemente de las intenciones del equipo investigador.

En este sentido, las técnicas creativas no cumplen solo una función expresiva, sino una función metodológica: permiten diseñar escenarios de investigación en los que la accesibilidad se pone a prueba y se reconfigura en la práctica.

Incorporar este tipo de técnicas no implica abandonar el rigor, sino reconocer que la producción de conocimiento en el diseño y la comunicación puede apoyarse en múltiples modos de indagación, siempre que estos se documenten, se reflexionen críticamente y se articulen de manera coherente con los objetivos del proceso investigativo o creativo.

Retornos

La implementación de la accesibilidad como categoría epistemológica y como orientación metodológica en procesos de investigación y de investigación-creación permite identificar un conjunto de resultados y aprendizajes que exceden la mejora técnica de productos o entornos específicos. Más allá de los efectos inmediatos sobre la eliminación de barreras, este enfoque produce transformaciones profundas en la manera de formular problemas, de diseñar mediaciones y de comprender la producción de conocimiento en el diseño y la comunicación.

Este apartado recoge los principales aportes del enfoque, las tensiones encontradas durante su implementación, los aprendizajes metodológicos derivados de la práctica y un conjunto de recomendaciones orientadas a investigadoras, investigadores y creadores que deseen incorporar la accesibilidad de manera rigurosa y crítica en sus procesos.

Aportes del enfoque

- **Desplazamiento del foco analítico:** Uno de los principales aportes de la accesibilidad como metodología de investigación radica en su capacidad para reorganizar el foco de indagación, desplazándolo desde el objeto o el resultado hacia las condiciones de acceso que estructuran la experiencia. Este desplazamiento permite producir conocimiento que no se limita a describir soluciones, sino que examina cómo se configuran las relaciones entre sujetos, mediaciones y contextos a lo largo de todo el proceso investigativo y creativo.
- **Ampliación cualitativa de la participación:** En proyectos desarrollados desde este enfoque, se ha evidenciado una ampliación del campo de participación, no en términos cuantitativos, sino cualitativos. La accesibilidad favorece la incorporación de voces, experiencias y saberes que suelen quedar al margen de los procesos de investigación tradicionales, enriqueciendo la comprensión de los fenómenos estudiados. En este sentido, el enfoque contribuye a una producción de conocimiento más diversa y reflexiva, en la que las diferencias no se tratan como excepciones, sino como dimensiones constitutivas de lo humano.
- **Transparencia metodológica y trazabilidad:** Al hacer explícitas las mediaciones y las decisiones que configuran el acceso, la accesibilidad fortalece la trazabilidad del proceso investigativo y facilita el escrutinio crítico de los resultados. Esta característica resulta especialmente valiosa en la investigación-creación, donde los procesos suelen ser abiertos y no lineales, y donde la legitimidad

del conocimiento producido depende en gran medida de la claridad con la que se comunican sus condiciones de producción.

Tensiones encontradas

- **Exigencias normativas vs. exploración metodológica:** En contextos institucionales fuertemente regulados, la accesibilidad tiende a ser interpretada como un requisito estricto de cumplimiento, lo que puede generar resistencias frente a su uso como orientación epistemológica. Esta tensión exige un trabajo constante de traducción y negociación, tanto con equipos técnicos como con instancias de evaluación y financiamiento.
- **Tiempos y recursos institucionales:** Diseñar mediaciones abiertas, facilitar la participación diversa y sostener instancias continuas de retroalimentación implica una inversión de tiempo y energía que no siempre es reconocida en los cronogramas y presupuestos tradicionales de investigación. Esta situación pone en evidencia la urgencia de repensar las condiciones institucionales que enmarcan la producción de conocimiento.
- **Complejidad e interpretación de resultados:** La incorporación de experiencias diversas puede generar hallazgos complejos, incluso contradictorios, que desafían las categorías analíticas preestablecidas. Lejos de constituir una debilidad, estas tensiones revelan la potencia del enfoque para problematizar supuestos y abrir nuevas preguntas, aunque también exigen una alta disposición crítica por parte de los equipos de trabajo.

Aprendizajes metodológicos

- **Las mediaciones como hipótesis abiertas:** Un aprendizaje central es la importancia de concebir las mediaciones metodológicas como hipótesis abiertas, susceptibles de ser transformadas a lo largo del proceso. La accesibilidad demuestra que muchas barreras y facilitadores solo se hacen visibles en la interacción concreta, lo que refuerza la necesidad de adoptar enfoques iterativos y reflexivos.
- **La documentación como parte del conocimiento:** El registro riguroso de decisiones, ajustes, tensiones y aprendizajes permite no solo fortalecer la consistencia del proyecto, sino también generar insumos transferibles a otros contextos. Así, la accesibilidad favorece una concepción ampliada de los resultados, que incluye tanto los productos finales como los procesos que los hicieron posibles.
- **Reconfiguración del rol investigador:** Se ha evidenciado que la accesibilidad contribuye a transformar la posición del investigador o creador, quien deja de ocupar un rol exclusivamente experto para asumir un papel de mediador, facilitador y aprendiz. Este desplazamiento no implica una pérdida de rigor, sino una evolución en la manera de ejercer la responsabilidad ética y epistemológica.

Recomendaciones prácticas

A partir de los resultados y aprendizajes descritos, se formulan tres recomendaciones orientadas a quienes deseen adoptar esta metodología:

- **Integración temprana:** Es fundamental incorporar la accesibilidad desde las etapas iniciales del proyecto, evitando tratarla como un ajuste posterior. Esto requiere destinar tiempo y recursos específicos al diseño de mediaciones y a la participación diversa desde el origen.
- **Postura crítica frente a los estándares:** Se recomienda utilizar los estándares y normativas vigentes como referencias útiles y necesarias, pero sin renunciar a la investigación contextual de las condiciones de acceso. La accesibilidad se fortalece cuando los criterios técnicos dialogan críticamente con la experiencia concreta.
- **Responsabilidad pública en la comunicación:** Se sugiere asumir la comunicación de los resultados como una responsabilidad metodológica ineludible, diseñando estrategias que permitan compartir el conocimiento producido con públicos diversos y fomentar su discusión crítica. Esta apertura no solo amplía el impacto social de la investigación, sino que consolida su validez epistemológica.




Basil
Ocimum basilicum

Conversación con los autores

Comprender la accesibilidad más allá de un criterio técnico o normativo; por ello, Jaime Cortés la presenta como una categoría epistemológica y una orientación metodológica capaz de transformar la manera en que se producen, validan y comunican el conocimiento y la creación en diseño y comunicación. En esta conversación profundiza en los fundamentos y alcances de esta propuesta.

El sentido del encuentro

La accesibilidad como una manera de investigar

Editores: En tu capítulo propones comprender la accesibilidad como un marco epistemológico y relacional. ¿Qué significa este cambio de perspectiva y por qué resulta importante para la investigación?

Jaime Cortés: Con frecuencia la accesibilidad se entiende como un requisito técnico que se verifica al final de un proyecto para comprobar si un producto cumple determinadas normas. La propuesta del capítulo consiste en desplazar esa mirada y comprender la accesibilidad como una condición que se produce —o se bloquea— en la relación entre las personas, las mediaciones y los escenarios concretos.

Desde esta perspectiva, la accesibilidad deja de ser un criterio aplicado a los resultados y pasa a orientar todo el proceso investigativo. Esto permite preguntarse cómo se produce el conocimiento, quiénes participan, quiénes quedan por fuera y

qué condiciones favorecen o limitan la comprensión, la participación y la producción de sentido.

Asumir la accesibilidad como categoría epistemológica también permite revisar críticamente supuestos metodológicos que suelen permanecer invisibles: los instrumentos que damos por neutros, los lenguajes que privilegiamos o la idea de un usuario promedio. Más que añadir un requisito externo, se trata de asumir una responsabilidad sobre las condiciones en que se produce, valida y comunica el conocimiento.

Construir el camino

Diseñar la investigación desde las condiciones de acceso

Editores: ¿Cómo cambia el proceso de investigación cuando la accesibilidad se incorpora desde el inicio y no como una verificación final?

Jaime Cortés: El primer cambio consiste en la manera de formular el problema. Problematizar desde la accesibilidad no significa únicamente identificar barreras visibles, sino comprender cómo se configuran las relaciones entre sujetos, mediaciones y contextos, y qué efectos producen sobre la participación y la experiencia.

A partir de allí, las decisiones metodológicas dejan de responder a una secuencia rígida para convertirse en un proceso flexible que acompaña toda la investigación. La accesibilidad orienta el diseño metodológico, la producción de información, el análisis, la comunicación de resultados y la reflexión sobre el propio proceso.

No se trata de reemplazar las metodologías existentes ni de proponer un protocolo universal. Las etapas funcionan como un marco que ayuda a mantener una pregunta permanente por las condiciones en que el acceso se produce, se negocia o se bloquea. Esa pregunta acompaña cada decisión metodológica y convierte la accesibilidad en un principio que atraviesa todo el proceso investigativo.

El diálogo de saberes

Personas, mediaciones y escenarios concretos

Editores: Uno de los ejes del capítulo es el modelo relacional entre personas, mediaciones y escenarios concretos. ¿Qué aporta esta manera de comprender la accesibilidad?

Jaime Cortés: Este modelo permite entender que la accesibilidad no es una propiedad de los objetos, sino una relación que se construye y se transforma en la práctica. El acceso depende de la interacción entre las personas, las mediaciones y los contextos donde ocurre la experiencia.

Eso significa que las personas dejan de ser únicamente destinatarias del diseño o de la investigación. También se convierten en fuentes de evidencia, agentes de validación y coproductoras de sentido. Del mismo modo, los escenarios concretos dejan de verse como variables que deben controlarse y pasan a ser parte constitutiva del conocimiento producido.

Desde esta perspectiva, investigar implica reconocer la diversidad de cuerpos, trayectorias, lenguajes y experiencias. La accesibilidad no busca homogeneizar esas diferencias ni imponer soluciones universales; por el contrario, procura abrir

condiciones para que múltiples formas de conocer, crear y participar puedan coexistir y reconocerse.

Aprender a caminar juntos

De una lógica correctiva a una lógica generativa

Editores: En el capítulo afirmas que la accesibilidad pasa de un enfoque correctivo a uno generativo. ¿Qué significa este desplazamiento?

Jaime Cortés: Tradicionalmente la accesibilidad se incorpora cuando el producto ya está terminado y se revisa si cumple determinados estándares. Sin desconocer la importancia de esos referentes técnicos, la propuesta consiste en integrarla desde el comienzo del proceso creador.

En la investigación-creación, el conocimiento se produce mientras se diseñan, prueban y transforman mediaciones en interacción con personas y contextos. En ese escenario, la accesibilidad deja de funcionar como un control posterior y comienza a orientar decisiones estéticas, técnicas y éticas desde el inicio.

Este desplazamiento también permite comprender que la práctica creadora no es únicamente un espacio de aplicación del conocimiento, sino una forma de producir nuevo conocimiento que puede compartirse, discutirse y enriquecerse críticamente.

Herramientas para comprender la realidad

Una metodología abierta y reflexiva

Editores: ¿Cómo se mantiene el rigor metodológico cuando se trabaja desde una perspectiva tan flexible?

Jaime Cortés: La flexibilidad no significa ausencia de rigor. La metodología propone etapas que orientan el proceso —desde la problematización hasta la reflexión final—, pero entiende que ninguna secuencia garantiza por sí sola la accesibilidad.

El rigor consiste en mantener una atención permanente a las condiciones de participación, comprensión y producción de sentido. También implica documentar las decisiones tomadas, analizar las relaciones entre sujetos, mediaciones y contextos, y diseñar formas de comunicación que permitan que el conocimiento circule entre públicos diversos.

La reflexión final cumple un papel fundamental porque permite revisar el proceso, reconocer aprendizajes, identificar límites y ajustar futuras investigaciones. La metodología permanece abierta precisamente porque entiende que las condiciones de acceso cambian con los contextos y las experiencias.

Mirando hacia adelante

Una invitación a investigar de otra manera

Editores: ¿Qué aporta esta propuesta a quienes investigan en diseño y comunicación, e incluso en otros campos?

Jaime Cortés: Aunque esta propuesta surge desde el diseño y la comunicación, su marco relacional puede dialogar con

otros campos donde las personas interactúan con artefactos, espacios, tecnologías o infraestructuras.

No pretende sustituir los estándares técnicos ni los enfoques metodológicos existentes. Lo que propone es ampliar su alcance, incorporando preguntas sobre las condiciones en que el acceso se hace posible y sobre las relaciones que sostienen la producción del conocimiento.

Investigar desde la accesibilidad significa asumir que la validez del conocimiento depende también de condiciones de participación explícitas, equitativas y cuidadosamente diseñadas. La accesibilidad deja de ser un requisito externo para convertirse en una práctica reflexiva que fortalece la capacidad de producir conocimiento situado, socialmente responsable y abierto a la diversidad de experiencias.

Referencias

Arendt, H. (2013). *La condición humana* (R. Gil Novales, Trad.; Ed. revisada). Paidós. (Obra original publicada en 1958)

Buchanan, R. (1992). Wicked problems in design thinking. *Design Issues*, *8*(2), 5–21. https://doi.org/10.2307/1511637

Candy, L., & Edmonds, E. (2018). Practice-based research in the creative arts: Foundations and futures from the front line. *Leonardo*, *51*(1), 63–69. https://doi.org/10.1162/LEON_a_01471

Colombian Chamber of Information Technology and Telecommunications (CCIT), The Centre for Inclusive Technologies (TicTac), & Information Technology and Innovation Foundation (ITIF). (2020). *Evaluación de los sitios web del gobierno colombiano* [Informe]. https://www.ccit.org.co/wp-content/uploads/2020-colombian-websites-spanish.pdf

Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, *8*(4), 777–795. https://doi.org/10.1086/448181

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.

González Ochoa, C. E. (2007). *El significado del diseño y la construcción del entorno*. Designio.

Inclusive Design Research Centre. (s. f.). *Philosophy*. OCAD University. Recuperado el 19 de enero de 2026, de https://idrc.ocadu.ca/about/philosophy/

Kitchin, R., & Dodge, M. (2011). *Code/space: Software and everyday life*. The MIT Press.

Krippendorff, K. (2006). *The semantic turn: A new foundation for design*. CRC Press.

Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.

Luján-Mora, S. (2012). *Publicaciones y recursos sobre accesibilidad web* [Página académica]. Universidad de Alicante.

Manzini, E. (2015). *Design, when everybody designs: An introduction to design for social innovation*. The MIT Press.

Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía* (5.ª ed.). Convenio Andrés Bello. (Obra original publicada en 1987)

Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, Trad.). Routledge. (Obra original publicada en 1945)

Observatorio de la Accesibilidad Universal (Fundación ONCE). (s. f.). *Observatorio de la accesibilidad universal* [Sitio institucional]. Recuperado el 3 de octubre de 2025, de https://observatoriodelaaccesibilidad.es/

Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge.

Scolari, C. A. (2018). *Las leyes de la interfaz: Diseño, ecología, evolución, tecnología*. Gedisa.

Skliar, C. (2005). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila.

Treviranus, J. (2019, 21 de abril). *Inclusive design: The bell curve, the starburst and the virtuous tornado*. Inclusive Design Research Centre, OCAD University. Recuperado el 19 de marzo de 2024, de https://idrc.ocadu.ca/ideas/inclusive-design-the-bell-curve-the-starburst-and-the-virtuous-tornado/

World Wide Web Consortium (W3C). (s. f.). *Introduction to web accessibility*. Web Accessibility Initiative (WAI). Recuperado el 8 de septiembre de 2025, de https://www.w3.org/WAI/fundamentals/accessibility-intro/

World Wide Web Consortium (W3C). (2024). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2* (W3C Recommendation). https://www.w3.org/TR/WCAG22/




fondlileso

Núcleo III:

Praxis situada y co-creación transformadora

DISEÑO INTERCULTURAL PARTICIPATIVO

La co-creación de contenidos desde el diálogo de saberes



Carolina Rodríguez
María Isabel Noreña Wiswell

Revelación

La metodología de Diseño Intercultural Participativo se presenta como un enfoque ético y político que articula la comunicación, el diseño y la interculturalidad para la co-creación de contenidos digitales en contextos comunitarios. Basada en una experiencia de investigación de siete años con el Pueblo Misak en Colombia, esta propuesta se aleja de los modelos técnicos tradicionales para centrarse en un diálogo de saberes y una participación auténtica, donde la comunidad no es un objeto de estudio, sino un actor decisivo y co-diseñador del proceso. El enfoque es reflexivo e implicativo, reconociendo que el diseño es una práctica social situada que debe respetar las dinámicas territoriales y las cosmovisiones de los grupos con los que se trabaja, utilizando herramientas que fomenten la autonomía y la preservación de los saberes ancestrales frente a las nuevas tecnologías.

El proceso metodológico se desarrolla a través de una estructura circular o en espiral que comprende siete momentos clave: desde la entrada al territorio y el establecimiento de acuerdos éticos, hasta la entrega formal de los contenidos para su gestión autónoma. Durante estas fases, se prioriza la escucha activa y la problematización colectiva de las necesidades, utilizando mediaciones analógicas y herramientas de software libre para la producción de materiales como libros interactivos o videojuegos. La metodología enfatiza la apropiación crítica de la técnica y la validación cultural constante, asegurando que los productos finales sean coherentes con la lengua y los principios de la comunidad. En última instancia, esta propuesta busca transformar la relación vertical entre investigadores y sujetos sociales, promoviendo una producción de conocimiento colaborativa que fortalezca el tejido social y la identidad cultural.

Brújula

Categoría	Definición operativa	Uso metodológico
Interculturalidad	Interacción entre sistemas de conocimiento	Marco relacional
Diálogo de saberes	Coproducción entre actores diversos	Principio metodológico
Co-creación	Producción conjunta de contenidos	Estrategia central
Reflexividad	Conciencia del rol del investigador	Control epistemológico
Apropiación tecnológica	Uso contextualizado de TIC	Resultado esperado
Autonomía comunitaria	Capacidad de decisión local	Objetivo del proceso
Validación cultural	Coherencia con cosmovisión	Criterio de evaluación
Diseño situado	Adaptación al contexto específico	Enfoque metodológico

Claves

- **Diseño como proceso político-cultural.**
- **No representación del "otro"**: auto-representación comunitaria.
- **Reflexividad**: el investigador es parte del proceso.
- **Co-creación digital**: producción de contenidos con sentido cultural.
- **Interculturalidad situada**: no universalizable.

Origen

La experiencia de investigación en comunicación con el Pueblo Indígena Misak, adelantada entre los años 2011 y 2018, permitió la construcción participativa de diversos contenidos digitales a partir del diálogo con la comunidad, sus saberes y sus formas propias de organización. Este proceso, desarrollado desde una perspectiva situada, implicativa e interdisciplinar entre la comunicación y el diseño, se materializa en la propuesta metodológica denominada Diseño Intercultural Participativo, que se presenta en este capítulo. Esta propuesta recoge y amplía desarrollos previos en los que el diseño intercultural fue entendido como un proceso de apropiación situada y coproducción de contenidos digitales en contextos comunitarios (Noreña Wiswell & Rodríguez Rubiano, 2019).

Los procesos conjuntos con la Comunidad Misak, del resguardo indígena de Guambia (Cauca), se iniciaron en el año 2011 con el proyecto «De las plataformas de Gobierno Electrónico a las prácticas de gobernanza y ciudadanía mediadas por Internet y la Web 2.0». Posteriormente, por parte del Cabildo Misak se expresó el interés en dar continuidad a los procesos de investigación en conjunto con el resguardo, con el fin de acompañar la reflexión de la comunidad sobre las TIC y sus usos enmarcados en la comunicación propia.

La continuidad de estos trabajos fue posible a través de las convocatorias para el Desarrollo y Fortalecimiento de la Investigación de UNIMINUTO, que permitieron la ejecución de diversas iniciativas entre los años 2012 y 2018:

- 2014: «Capacidad de agenciamiento y realización de derechos a las minorías étnicas del cabildo indígena de Guambia – Cauca», donde se determinó la necesidad de fortalecer los conocimientos y el manejo de herramientas TIC para garantizar la toma de decisiones y una apropiación que evitara la fragmentación y la pérdida de saberes.
- 2015–2016: «Diseño intercultural Misak, reconocimiento de la diversidad».
- 2017–2018: «Sistematización de la construcción de la metodología del diseño intercultural desde la experiencia participativa de la FCC con el resguardo indígena Misak».

En estos dos últimos proyectos se consolidaron las herramientas conceptuales y metodológicas orientadas a fortalecer la autonomía comunitaria en el diseño participativo de contenidos digitales, de acuerdo con sus principios y su cosmovisión.

Perplejidad y resistencia cultural en los entornos digitales

Todo el recorrido de investigación permitió reconocer que la producción de contenidos digitales en contextos interculturales no puede desvincularse de los procesos históricos de resistencia de los pueblos indígenas en el cuidado y la preservación de sus territorios y saberes propios. En este sentido, la experiencia evidenció que:

> «La producción de un contenido digital que reflejara los saberes ancestrales priorizados por la Comunidad Misak [era fundamental] para mantener un diálogo

> con las nuevas generaciones, sus prácticas y narrativas cotidianas vinculadas a la pervivencia del plan de vida Misak» (Rodríguez & Noreña, 2018, s. p.).

Esto representa una forma de relacionamiento distinta con el entorno y con todos los seres que lo habitan. Estos principios, construidos desde la comunicación propia, resultan igualmente necesarios de preservar y fortalecer en los entornos digitales, promoviendo procesos de apropiación y autonomía que eviten usos inadecuados o la enajenación cultural.

Ámbitos

La metodología se ha denominado Diseño Intercultural Participativo, ya que surge en el camino descrito anteriormente con la Comunidad Misak. Se plantea su uso en contextos de diseño de contenidos y/o dispositivos co-creados con la participación activa de una comunidad.

Considerando que cada contexto es particular —y que, en el caso que dio origen a esta propuesta, la interculturalidad implica una interpretación desde marcos de referencia diferentes—, se determinó que la reflexividad fuese el enfoque más coherente para su desarrollo. La reflexividad se basa en «reconocer el carácter reflexivo de la investigación social, reconocer que somos parte del mundo social que estudiamos» (Hammersley & Atkinson, 1994); esto implica tener claro que, como investigadores, no podemos (ni debemos) despojarnos de nuestra situación social, creencias, sentimientos, saberes, ni de la manera en que interactuamos y generamos relaciones con los otros. Siempre somos interpelados.

Por otra parte, la reflexividad implica acercarse al entramado que refleja la construcción de sentido de una organización o grupo social, ya que es constitutiva; las descripciones y expresiones reflejan la realidad, y:

> «El conocimiento de sentido común no sólo pinta a una sociedad real para sus miembros, a la vez que opera como una profecía autocumplida; las características de la sociedad real son producidas por la conformidad motivada de las personas que la han descrito» (Guber, 2001, p. 18).

Por tal razón, al trabajar en conjunto con un pueblo originario, la reflexividad no solo fue un enfoque metodológico, sino una postura ética que aportó al reconocimiento de sus principios y sus planes de vida (el equivalente a un plan de gobierno), permitiendo una interacción horizontal y un diálogo de saberes para comprender la cosmovisión de forma integral, sus mitos de creación y la historia de sus procesos sociales y luchas frente a la estructura de pensamiento y los intereses occidentales.

Diálogo de saberes, participación auténtica y comunicación propia

Al proponer el diálogo de saberes como eje de la metodología, se llama la atención a quienes la repliquen sobre el riesgo de caer en una falsa participación, en la que el modelo, en la práctica y según la seriedad de los equipos de investigación, se vuelve meramente consultivo. Este aspecto es confrontado por Santiago Castro-Gómez, quien propone como solución a esta disyuntiva la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo, logrando un «intercambio cognitivo entre la ciencia

y formas posoccidentales de producción de conocimientos» (Castro-Gómez, 2014, p. 80).

En este contexto, la propuesta de Investigación-Acción Participativa (IAP), liderada por Orlando Fals Borda, logró romper la verticalidad de la relación entre investigados e investigadores. Esta ruptura se denominó participación auténtica, la cual busca transformar en la práctica las relaciones de poder entre opresor y oprimido, explotador y explotado, presentes en las investigaciones, modificando además las prácticas y la manera de compartir los resultados (Fals Borda & Rahman, 1991).

Es decir, se propone un diálogo que permita tender puentes no solamente entre conocimientos occidentales, coloniales y académicos, sino aprender a escuchar y valorar estos saberes otros. Esto implica llevar a su máxima intensidad lo vivido —tanto por los investigadores o facilitadores como por las y los participantes en el proceso— y multiplicar las maneras de compartir las experiencias significativas con los miembros de la comunidad. Se trata de procesos: «En el que se gestan y se liberan ideas y afectos, que finalmente se ponen en juego en la vida social de los sujetos» (Cubides & Guerrero, 2008); una acción significativa puesta en práctica en esta metodología.

Asimismo, algo determinante en la comunicación contemporánea —especialmente en el Sur global durante las dos primeras décadas del siglo XXI— ha sido el reconocimiento de los aportes de otras visiones del mundo, de lo sagrado, ancestral, milenario y espiritual. En Colombia, nos referimos a esto como Comunicación Propia, definida para otorgarle al Estado «un marco orientador de acciones que garanticen las formas propias de la comunicación indígena y la comunicación con medios apropiados» (CONCIPA et al., 2018, p. 8).

Para el Pueblo Misak, esta comunicación propia se teje en espiral, una figura que se interpreta como la fuerza predominante y articuladora de los diferentes elementos de su cultura y prácticas cotidianas. Desde esta lógica, se piensa en la pervivencia de los principios; por ende, si las TIC interfieren o tergiversan este interés, no sería posible integrarlas ni apropiarse de ellas. Para este caso, una de las principales necesidades planteadas para el diseño participativo de los contenidos digitales fue el fortalecimiento y la protección de la memoria, la autonomía y el territorio, junto con todo lo que ello implica: la lengua propia, la medicina propia, la música y el vestido (es decir, la cosmovisión Misak).

Ampliación del enfoque y cambio social

Crear un camino metodológico propio para el diseño de contenidos digitales con las particularidades de un pueblo ancestral, basado en la interacción intercultural, fue la respuesta a las necesidades e intereses de esta comunidad. Sin embargo, después de su creación, la metodología también se ha trabajado como estrategia de investigación formativa con semilleros que desarrollan procesos participativos de comunicación con un enfoque intercultural e interseccional, permitiendo aplicar las teorías de la comunicación participativa de manera coherente.

Comprender que la interacción es la base de los procesos sociales y de la comunicación —y que determina la manera en la cual se reconocen las necesidades y se transforman las situaciones que lo requieran— es clave para generar un diálogo en condiciones de igualdad. Cuando una población decide que es necesario transformar algún aspecto de su realidad, o cuando se requiere una estrategia de comunicación para lograr una

meta y se recurre al enfoque participativo del cambio social, se comprende la complejidad de estos procesos.

En estos casos, la apuesta del Diseño Intercultural Participativo permite superar las limitaciones metodológicas de las perspectivas centradas principalmente en el cambio individual, en particular su falta de atención a los factores sociales, físicos, culturales y ambientales que propician los cambios colectivos.

Sustentos

El Diseño Intercultural Participativo que se presenta en este capítulo se sustenta en una comprensión de la investigación como una práctica situada, relacional y éticamente comprometida. Más que un procedimiento aplicable de forma estandarizada, esta metodología se configura como un posicionamiento frente a la producción de conocimiento, en el que la interculturalidad, la comunicación y el diseño se articulan desde el diálogo de saberes, la participación y la implicación real de las comunidades en los procesos de decisión y creación (Walsh, 2009).

Desde esta perspectiva, el diseño no se concibe como una actividad neutral ni exclusivamente técnica, sino como una práctica social atravesada por relaciones de poder, sentidos culturales y disputas simbólicas (Escobar, 2017). En consecuencia, aproximar el diseño a metodologías implicativas supone cuestionar enfoques basados únicamente en la consulta, la extracción de información o la validación superficial de resultados, para proponer procesos en los que las comunidades participan como codiseñadoras y coproductoras de conocimiento.

Interculturalidad como posicionamiento ético y político

Para aproximarse a esta metodología, se debe entender la interculturalidad no solo como el encuentro entre culturas diversas, sino como un posicionamiento ético y político frente a las formas hegemónicas de producción de conocimiento. Desde una perspectiva crítica, la interculturalidad cuestiona la idea de un saber universal y propone el reconocimiento de múltiples epistemologías ancladas en territorios, memorias y experiencias históricamente situadas (Rizo, 2013, p. 38).

Esta metodología se basa en un intercambio de saberes desde la comunicación intercultural, donde el diseño no es un fin en sí mismo, sino la herramienta que posibilita la mediación de contenidos y discursos propios, acordes con los contextos sociales de las comunidades y entretejidos con las posibilidades que ofrece la creación colectiva de contenidos. Asumir una perspectiva intercultural implica, además, distanciarse de enfoques extractivistas que instrumentalizan los saberes comunitarios para fines académicos o técnicos. En el caso del diseño, esto supone revisar críticamente prácticas que reducen la participación a momentos de consulta o validación, así como el estar supeditados excesivamente a los dispositivos tecnológicos para realizarse, lo que impediría una incidencia real en las decisiones del proceso.

En el trabajo desarrollado con la Comunidad Misak, la interculturalidad fue clave en tanto operó como un principio orientador que exigió la construcción de relaciones más horizontales, respetuosas de la cosmovisión, los tiempos y las formas propias de organización del territorio. Desde esta perspectiva, el diseño se entendió como una práctica situada y relacional

(Escobar, 2017, p. 29) que posibilitó la creación de diversos contenidos digitales acordes con las necesidades e intereses de la comunidad y generó aprendizajes metodológicos relevantes para el proceso de investigación.

Comunicación, cultura y diálogo de saberes

La metodología se apoya en una concepción de la comunicación entendida como un proceso cultural, simbólico y relacional, más allá de su dimensión estrictamente instrumental. Desde los estudios culturales latinoamericanos, la comunicación se asume como un espacio de mediación donde se articulan prácticas sociales, memorias, tecnologías y sentidos que configuran la vida colectiva (Martín-Barbero, 2000, p. 4).

En este marco, como se anotó anteriormente, el diálogo de saberes no se plantea como una yuxtaposición de conocimientos, sino como un proceso de interacción y negociación de significados entre actores diversos. Este enfoque retoma aportes de la pedagogía crítica y de la comunicación participativa, que entienden el diálogo como la base para la construcción colectiva del conocimiento y la transformación de las relaciones tradicionales entre quien produce el saber y quien lo recibe (Rocha, 2022, p. 100).

Desde esta mirada, la producción de contenidos digitales se configura como un espacio de aprendizaje compartido en el que la tecnología deja de ser un fin en sí mismo para convertirse en un medio al servicio de la narración cultural, la transmisión intergeneracional de saberes y la construcción de sentidos colectivos. En este sentido, los contenidos digitales se asumen como nuevas escrituras culturales, en las que el auge de los lenguajes audiovisuales y multimodales ha venido a matizar la

subordinación histórica de los saberes orales y visuales al orden de la letra, a partir de las nuevas tecnicidades que emergen con el computador y el internet (Martín-Barbero, 2002).

Así, no se trata únicamente de analizar los cambios en los medios o en los productos comunicativos, sino de comprender que estos procesos inscriben dinámicas de transformación constante y en doble vía, donde circulan prácticas, imaginarios y sentidos. En este contexto:

> «No son únicamente las personas o los bienes simbólicos los que se desplazan, sino también las culturas, las percepciones, las memorias [y] los sentimientos a través de los medios de comunicación masiva y de la globalización tecnológica» (Szurmuk & McKee, p. 82).

Diseño participativo e implicativo como práctica disciplinar

Para caracterizar los aspectos innovadores desarrollados a lo largo de la experiencia, es preciso reconocer las particularidades del diseño participativo gestado en el proceso de investigación. En este sentido, se establecieron vínculos transdisciplinares de acción entre la comunicación y el diseño, entendidos como una oportunidad para construir procesos duraderos que reconocen la diferencia y apuestan por la sostenibilidad de los resultados más allá de los productos.

Desde esta perspectiva, el conocimiento no se concibe como un fin en sí mismo, sino como una práctica que se ha «trans-formado» para poder concretarse en una acción, de manera que resulte significativa para los sujetos implicados y no únicamente para la comunidad científica (Delgado, 2015, p. 8).

En este marco, se ha apostado por el desarrollo de contenidos digitales que, más que una mediación tecnológica, se comprenden como formas discursivas multimodales que integran y proyectan las necesidades del proceso de comunicación. La construcción de sentido que se logra con los contenidos depende de un proceso colectivo en el que se articulan aspectos técnicos y estéticos, pero también elementos cosmovisivos, territoriales y situacionales que otorgan referencialidad cultural a los artefactos diseñados.

El diseño participativo constituye un eje central de esta metodología, en tanto propone una comprensión del diseño como un proceso social, colaborativo y político. Desde sus orígenes, el diseño participativo ha cuestionado las formas tradicionales centradas en expertos, promoviendo la participación auténtica de los distintos actores en la toma de decisiones y en la construcción de soluciones situadas (Ehn, 2008, p. 94).

A diferencia de los enfoques de diseño basados en la consulta o en la recopilación de información para su posterior traducción técnica, el diseño participativo propone procesos en los que las comunidades intervienen de manera directa en la definición de los problemas, los sentidos y las formas que adopta el diseño. Desde este enfoque, el valor del diseño no radica únicamente en el producto final, sino en los procesos de interacción, experimentación y aprendizaje colectivo que se desarrollan a lo largo del trabajo conjunto.

Desde una perspectiva crítica, autores como Victor papanek y Ezio Manzini han señalado la necesidad de asumir el diseño como una práctica éticamente responsable, orientada a responder a problemáticas reales y a fortalecer capacidades colectivas. En contextos interculturales, esta aproximación

resulta especialmente pertinente, pues exige reconocer a las comunidades como expertas de su propia experiencia y como agentes activos en los procesos de creación.

En la experiencia con la Comunidad Misak, el diseño participativo se materializó como una práctica situada, abierta a la adaptación constante y sensible a las dinámicas culturales y territoriales. Las decisiones de diseño no fueron definidas de antemano, sino que emergieron del diálogo continuo con los participantes, de la escucha y de la negociación de sentidos entre saberes diversos, entendiendo el conocimiento relacional como un proceso de interpretación crítica permanente entre campos de intérpretes y de descodificadores (Haraway, 1995, p. 338).

Artefactos, objetos cognitivos y sinergia investigativa

Desde esta comprensión, el Diseño Intercultural Participativo es un escenario conceptual para comprender los diferentes elementos inherentes a las prácticas creativas (creación, distribución y circulación), reconociendo que pueden abarcar todo tipo de producción textual, gráfica y visual que alimenta el ecosistema digital y trasciende los planos puramente expresivos y representativos para dinamizar y aprovechar los procesos de producción de sentido.

Esta categoría se soporta en la noción de artefactos u objetos cognitivos, donde:

> «Es necesario distanciarse de la tradición positivista que ve en los artefactos artísticos simples entidades ornamentales que detonan emociones» (Delgado, 2015, p. 19).

Esta perspectiva permite reconocer las posibilidades epistemológicas de los contenidos digitales más allá de su valoración desde criterios meramente técnicos o estéticos, destacando su papel en la transformación de los procesos de comunicación y producción de sentido. Este cambio de paradigma no se limita a las dinámicas del ecosistema digital o del mercado, sino que apuesta por el reconocimiento de otras formas de producción de conocimiento desde la academia, en las que los productos resultantes de:

> «La sinergia entre la práctica y la investigación, [evidencian] otras formas de generación de conocimiento en donde diferentes disciplinas, como las artísticas y las técnicas, pueden converger y consolidar nuevos modos de investigación» (Delgado, 2015, p. 11).

Así, el Diseño Intercultural Participativo se configura como una metodología implicativa que articula la comunicación, el diseño y la interculturalidad, buscando aproximar el campo del diseño a prácticas investigativas comprometidas con la participación real, la cocreación y el reconocimiento de la diversidad epistemológica.

Trayectos

Este apartado presenta de manera detallada el proceso de diseño, formulación, implementación y análisis de la metodología, buscando que logre ser adaptada a futuros ejercicios de investigación y diseño. Lejos de plantearla como una secuencia rígida en sus pasos, la metodología se configura como un proceso situado, relacional y adaptable, construido en diálogo

permanente con la comunidad y sensible a las dinámicas culturales, territoriales y políticas del contexto.

La experiencia evidenció que el Diseño Intercultural Participativo no puede abordarse desde esquemas lineales ni desde metodologías cerradas, sino que requiere reconocer tiempos, ritmos y formas propias de organización comunitaria. En este sentido, el proceso se desarrolló de manera espiral, con momentos de avance, retorno y ajuste que permitieron consolidar una metodología implicativa basada en la participación real y la toma de decisiones autónomas por parte de la comunidad.

Fases

Fase 0. Condiciones iniciales y entrada al territorio

Antes de iniciar cualquier ejercicio de diseño o producción de contenidos, es necesario establecer condiciones éticas, humanas y logísticas que permitan una relación respetuosa y horizontal con la comunidad Misak. Esta fase inicial estuvo marcada por el acercamiento al Cabildo, el reconocimiento del territorio como un espacio vivo (Figura 1) y la generación de acuerdos colectivos sobre los alcances, las expectativas y los límites del proyecto.

A diferencia de los procesos donde la comunidad es convocada únicamente para validar propuestas previamente definidas, en este caso el Cabildo asumió un rol activo desde el inicio, participando en la definición del proceso y seleccionando a los diferentes grupos de jóvenes y líderes que se vincularían de manera directa en las actividades. Esta decisión respondió a intereses colectivos relacionados con la apropiación de las

tecnologías y la transmisión del legado de saberes a las generaciones más jóvenes.

Figura 1. *Recorrido de reconocimiento del territorio.*



Fuente. *Estudiantes Misak Universidad y equipo de investigación*

La entrada al territorio permitió comprender que el diseño no podía ser abordado como una práctica externa, sino como un proceso que debía entretejerse con las formas propias de organización, los principios culturales y la cosmovisión Misak.

Fase 1. Escucha, problematización y construcción colectiva de necesidades.

Esta fase está orientada a la escucha activa y a la construcción colectiva de las necesidades que darían sentido al proceso de diseño. En lugar de partir de problemáticas predefinidas, se generaron espacios de diálogo con miembros del Cabildo, estudiantes, jóvenes y mayores, en los que se reflexionó sobre los usos cotidianos de las TIC, las tensiones entre tradición

y tecnología, y los desafíos relacionados con la pervivencia cultural.

En estos encuentros se hizo evidente la preocupación por los procesos de transculturalidad que atraviesan a la comunidad desde distintos ámbitos (como la educación, la economía y la cultura), así como el interés por fortalecer el resguardo de los saberes ancestrales de manera intergeneracional. Este momento permitió comprender que las necesidades no estaban dadas de antemano, sino que debían ser construidas metodológicamente a partir del diálogo y la reflexión colectiva.

Fase 2. Apropiación crítica de herramientas digitales

Una vez construidas las necesidades de manera colectiva, el proceso avanza hacia una fase de apropiación crítica de herramientas digitales y de diseño, según sean requeridas para el tipo de contenido que se esté gestando. Esta etapa no constituye una capacitación técnica formal o tradicional, sino un espacio de experimentación y reflexión sobre las posibilidades, las implicaciones y los sentidos del uso de las tecnologías en un contexto específico —para el caso de la experiencia, el contexto Misak—.

A través de capacitaciones y talleres participativos, se exploran distintos formatos de contenidos digitales que faciliten la aproximación al diseño desde herramientas de software libre. Más que aprender a usar herramientas específicas, el énfasis está en comprender para qué y desde dónde se crean los contenidos, reconociendo el diseño como una mediación cultural y no como un fin en sí mismo.

Figura 2. *Taller de diseño de sitio web.*



Fuente. *Los autores*

Fase 3. Co-diseño participativo y toma de decisiones comunitarias

A lo largo de la experiencia de trabajo en los distintos proyectos mencionados, el proceso de codiseño permitió la creación de diversos contenidos digitales y pedagógicos, entre ellos la multimedia «Las TIC en Guambia» (Figura 3), el set etnoeducativo «Cultivando nuestra Web» (Figura 3), un prototipo de videojuego titulado Wampia: Hijos del agua (Figura 4), una página web cultural y el libro interactivo Mamá Manela4 (Figura 4).

Estos productos no fueron propuestos como fines en sí mismos, sino como resultados de un proceso metodológico centrado

4 Disponible en: https://repository.uniminuto.edu/items/565aa571-85de-4c8b-8510-9209168b4ca1

en la participación, la apropiación de saberes y la toma de decisiones autónomas por parte de la comunidad.

Figura 3. *Multimedia y Manual para el diseño de páginas web- Software libre.*



Fuente. *Los autores*

Figura 4. *Carátula Propuesta videojuego Wampia.*



Fuente. *Los autores*

En esta fase, la comunidad define colectivamente los contenidos, los formatos y los enfoques narrativos que considera pertinentes para representar su territorio, su historia y su cosmovisión. Las decisiones de diseño no responden necesariamente a criterios técnicos preestablecidos, sino que emergen del diálogo continuo entre los participantes, el equipo de investigación y los estudiantes acompañantes, reafirmando así el carácter implicativo de la metodología.

Figura 5. *Carátula Libro interactivo Mamá Manela.*



Fuente. *Los autores*

Fase 4. Diseño situado y producción colaborativa de contenido

Durante las fases de codiseño y producción, fue necesario repensar las formas de abordar lo digital en un contexto donde no siempre se contaba con los recursos técnicos necesarios, tales como equipos individuales o herramientas especializadas. Lejos de asumirse como una limitación, esta condición dio lugar a decisiones metodológicas que privilegiaron el uso de

mediaciones analógicas —como papeles, recortes, dibujos y esquemas—, las cuales posteriormente fueron traducidas a formatos digitales.

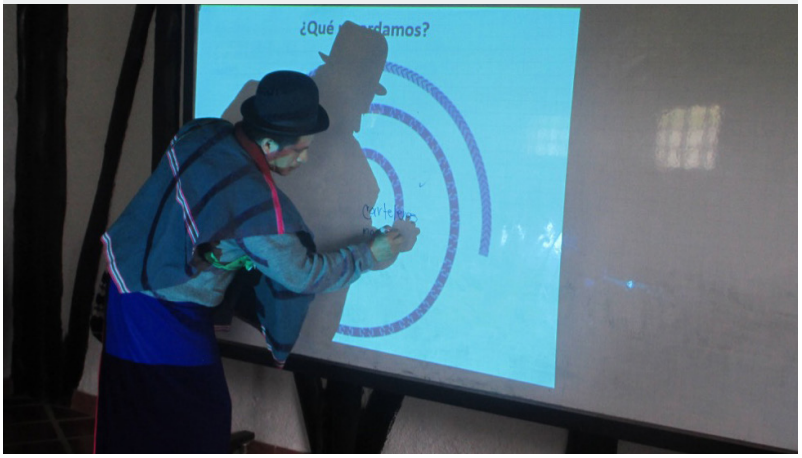
Figura 6. *Uso de mediaciones analógicas para propiciar participación*



Fuente. *Los autores*

El énfasis del proceso no está en el dominio de los dispositivos tecnológicos, sino en la construcción colectiva de los contenidos y en la manera en que estos representan a la Comunidad Misak. Aspectos como la grabación de voces en lengua Nam Trik, la definición por parte de los participantes de los momentos en los que era necesaria la interactividad y la selección de colores coherentes con los marcos culturales propios se consideraron fundamentales, incluso cuando estos criterios entraban en tensión con las convenciones visuales del diseño gráfico convencional.

Figura 7. *Definición de momentos de interactividad.*



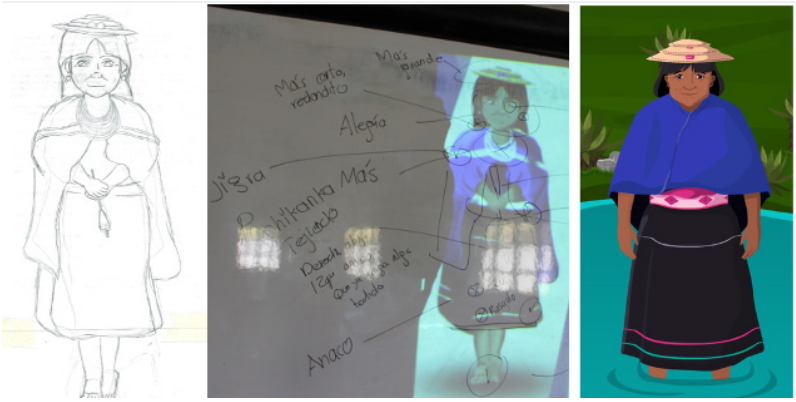
Fuente. *Los autores*

La producción digital final se realizó mediante el trabajo conjunto con estudiantes de comunicación gráfica en formación, quienes actuaron como mediadores técnicos y gráficos del proceso. Esta colaboración permitió traducir los contenidos construidos colectivamente a lenguajes digitales, sin desplazar el protagonismo de la comunidad ni imponer criterios externos al contexto cultural.

Fase 5. Prototipado, diálogo de saberes y validación cultural

En el marco del Diseño Intercultural Participativo, el prototipado se entiende como un momento metodológico abierto, orientado a la puesta en común, la discusión y el ajuste colectivo de los contenidos diseñados, independientemente del formato final que se decida. Más que un paso técnico previo a la producción definitiva, el prototipo funciona como una mediación que posibilita el diálogo de saberes y la evaluación cultural del proceso.

Figura 8. *Proceso de validación de personajes para el Libro interactivo Mama Manela.*



Fuente. *Los autores*

La validación de los prototipos no se centró solo en criterios funcionales o técnicos, sino en su coherencia con la cosmovisión Misak, el uso adecuado de la lengua Nam Trik, la representación del territorio y el respeto por los marcos culturales propios. A partir de estos espacios de retroalimentación, se realizaron ajustes que fortalecieron el carácter situado de los productos y reafirmaron el diseño como una práctica relacional, abierta y culturalmente comprometida.

Figura 9. *Construcción colectiva de momentos de interactividad.*



Fuente. *Los autores*

Fase 6. Cierre, entrega y aprendizajes metodológicos

El proceso culmina con la consolidación del producto final y su entrega formal a la comunidad, promoviendo la autogestión del contenido y su uso autónomo en procesos educativos y culturales. Este momento permite reflexionar colectivamente sobre los aprendizajes obtenidos de la experiencia y sobre el papel del diseño como mediación cultural.

Figura 10. *Miembros de la Misak Universidad con el equipo de investigación y Semillero de UNIMINUTO*



Fuente. *Los autores*

Entre los principales aprendizajes metodológicos se destacan la importancia de reconocer los tiempos comunitarios, la necesidad de asumir el diseño como un proceso relacional y la centralidad de la participación real en la toma de decisiones. Asimismo, se evidenció que las tensiones entre los tiempos académicos y los tiempos del territorio, lejos de ser obstáculos, pueden convertirse en oportunidades para construir metodologías más sensibles, éticas y situadas.

Equipaje

El Diseño Intercultural Participativo, tal como fue implementado en el trabajo con la Comunidad Misak, se caracteriza por la articulación de diversos actores, técnicas y mediaciones, así como por su capacidad de adaptación a contextos culturales y materiales específicos.

A continuación, se sintetizan los elementos transversales del proceso metodológico, los cuales incluyen los roles de los actores, las técnicas empleadas, las adaptaciones realizadas y las principales tensiones identificadas durante su implementación:

Tabla 1. *Elementos transversales del proceso metodológico.*

Dimensión	Descripción metodólogica
Sujetos participantes y rol	Comunidad/grupo que incluya sujetos de diferentes generaciones Participación actica y decisiva en la identificación de problemáticas, identificación de necesidades, definición de contenidos, criterios culturales y validación simbólica de los productos de diseño, desde el reconocimiento de sus saberes, prácticas y cosmovisión

Dimensión	Descripción metodológica
Equipo investigador-diseñador y su rol	Equipo interdisciplinar implicado de manera transversas en todas las fases del proceso, asumiendo el diseño como práctica investigativa y relacional y no como una etapa final de representación gráfica Facilitadores metodológicos y mediadores interculturales, responsables de diseñar espacios de diálogo, promover procesos reflexivos, acompañar la toma de decisiones colectivas y garantizar la coherencia ética y metodológica del proceso, sin imponer soluciones definitivas.
Técnicas cualitativas empleadas	Talleres participativos, observación situada, cartografías visuales, entrevistas abiertas a profundidad
Herramientas metodológicas	Mediaciones analógicas (dibujos, esquemas, recortes, narrativas orales), prototipado situado e interactivo, herramientas digitales como soportes de traducción y circulación de contenidos
Ejercicios aplicados en campo	Diseño colaborativo de personajes, escenarios, momentos, capítulos, etc. Construcción conjunta de relatos territoriales, grabación de voces en lengua, discusión de prototipos en distintos formatos.
Adaptaciones metodológicas	Ajuste continuo del proceso a las condiciones materiales, culturales y temporales del contexto, uso de recursos analógicos ante limitaciones técnicas, adecuación de las dinámicas según edades, roles comunitarios y formas propias de organización

Dimensión	Descripción metodólogica
Tensiones y desafíos	Diferencias entre tiempos académicos, del diseño y la comunidad. Tensiones entre criterios del diseño hegemónico y marcos culturales propios, riesgo de instrumentalización del diseño como producto final
Estrategias de gestión	Reflexividad permanente, negociación de sentidos, flexibilidad metodológica, priorización de la validación cultural y simbólica, y toma de decisiones colectivas a lo largo de toda la cadena de producción del contenido digital.

Fuente. Los autores

Validación y consideraciones éticas

El Diseño Intercultural Participativo, como metodología, se valida en consonancia con la reflexividad y la investigación de corte cualitativo. En coherencia con lo mencionado en los apartados anteriores, esta validación consiste en crear el entorno necesario para el diálogo de saberes y el respeto por otras formas de conocer y relacionarse, aspectos que se recomienda hacer explícitos en cada fase para lograr la coherencia de un proceso implicativo, en contraposición a uno meramente consultivo.

Ahora bien, al investigar en contextos y realidades marcadas por la injusticia estructural y las relaciones de poder que las atraviesan, estas características conllevan también una propuesta ética que incorpora críticamente dichas discusiones en su diseño. Para lograrlo, se sugiere la revisión constante de los siguientes aspectos:

La representación del sujeto de estudio

En el marco de la interculturalidad, el «otro» no debe predefinirse ni ser representado a partir de terceros (proyectos anteriores, otros investigadores, entre otros); su representación surge principalmente de sus prácticas y expresiones compartidas. Por esta razón, la primera fase del Diseño Intercultural Participativo es indispensable, ya que determina la **ética relacional**, entendida como una investigación construida sobre el respeto mutuo, la confianza y la reciprocidad.

Asimismo, es necesario explicitar los aspectos que se desconocen, lo incomprendido y las diferencias por parte de quienes investigan. Como se ha señalado en las diferentes fases, a través de metodologías implicativas y técnicas que permiten la participación auténtica (Fals Borda & Rahman, 1991), se fomenta el reconocimiento de los saberes propios, la transparencia al plasmar dicha participación en el diseño (sin distorsiones de tipo subjetivo o académico) y la equidad en la relación entre los diversos actores sociales, promoviendo una representación que valore verdaderamente la diversidad cultural.

Los efectos y riesgos de la investigación

Otro criterio ético fundamental se refiere a los efectos y riesgos del proceso investigativo, entendidos no solamente como aquellos obstáculos que impiden el logro de los objetivos planteados en la formulación de proyectos, sino como los riesgos reales que el desarrollo del proceso puede implicar para los participantes.

Esto implica identificar posibles daños que puedan surgir de la investigación, o de los tiempos y ritmos establecidos; con-

versar claramente sobre cómo los hallazgos pueden influir en la percepción pública de la comunidad; y garantizar que, en el marco del consentimiento informado, los participantes comprendan a cabalidad los alcances, beneficios y riesgos de su participación.

De este modo, la participación y la implicación en cada momento del proceso —tanto por parte de las comunidades participantes como del equipo de investigación— permiten la validación continua y, cuando sea necesario, el ajuste oportuno de la metodología.

Se reitera así la centralidad del diálogo, entendido como un ejercicio que involucra la visibilización de los saberes silenciados en nuestras sociedades: un diálogo que busca transformar nuestras «sociedades del des-conocimiento» (Martín-Barbero, 2002) mediante el re-conocimiento y la inclusión de los saberes populares, juveniles, interseccionales y ancestrales dentro de las estructuras de los sistemas sociales.

Técnicas e instrumentos: recursos y dinámicas para su implementación

En coherencia con el enfoque implicativo del Diseño Intercultural Participativo, las técnicas e instrumentos utilizados en los procesos de investigación y creación no se conciben como herramientas neutrales ni estandarizadas, sino como dispositivos situados que median la relación entre la comunidad, los investigadores y los saberes. En este sentido, su diseño y uso deben responder a criterios éticos, culturales y metodológicos que garanticen la participación real, la reflexividad del proceso y la producción colectiva de conocimiento.

A continuación, se presenta un recuento de los criterios que deben orientar el diseño y uso de las técnicas e instrumentos en consonancia con esta metodología, así como una descripción de las fases y algunas sugerencias para su implementación:

- **Flexibilidad:** Permite prever ajustes según los tiempos comunitarios, las dinámicas del territorio y las condiciones contextuales de cada proceso.
- **Pertinencia cultural:** Procura el uso de la lengua, los símbolos, las narrativas y los referentes propios de la comunidad.
- **Carácter reflexivo:** No se centra únicamente en recolectar datos, sino que promueve el diálogo, la construcción de sentido y la coproducción de conocimiento, evitando enfoques extractivistas u objetivadores.
- **Superación de los límites técnicos:** Trasciende los enfoques exclusivamente disciplinares o académicos, reconociendo el diseño como una práctica situada y relacional.
- **Combinación de recursos analógicos y digitales:** Integra formatos como dibujos, mapas, relatos orales, ilustraciones y herramientas digitales según las posibilidades del contexto.
- **Reconocimiento de coautoría:** Garantiza la participación explícita y legítima de la comunidad en los resultados del proceso.
- **Documentación permanente:** Registra los aprendizajes metodológicos en cada fase con el fin de retroalimentar y fortalecer futuros ejercicios de investigación y diseño.

Es así como el Diseño Intercultural Participativo articula técnicas propias de la investigación cualitativa con estrategias

de diseño y creación colectiva. Estas técnicas no se aplican de manera lineal ni de forma exclusiva a una única fase, sino que se movilizan de manera situada según las dinámicas del contexto, tal como se sintetiza en la siguiente tabla:

Tabla 2. *Recomendaciones metodológicas*

Fase metodológica	Propósito metodológico	Técnicas de investigación y creación	Recursos e instrumentos
Fase 0. Condiciones iniciales y entrada al territorio	Construcción de confianza y reconocimiento del contexto	Observación participante, entrevistas exploratorias, diálogo de saberes	Conversaciones comunitarias, recorridos territoriales, ejercicios cartográficos
Fase 1. Escucha, problematización y construcción colectiva de necesidades	Identificación colectiva de necesidades y sentidos	Relatos de vida, grupos focales, cartografía social y visual	Dibujos, narraciones orales, mapas, ilustraciones
Fase 2. Apropiación crítica de herramientas digitales	Reflexión sobre usos y sentidos de lo digital	Talleres participativos, análisis colectivo de contendidos	Recursos analógicos y digitales, ejemplos de productos culturales
Fase 3. Co-diseño participativo y toma de decisiones comunitarias	Toma de decisiones colectivas sobre contenidos y narrativas	Talleres de co-diseño, prototipado participativo	Libretos visuales, recortes, esquemas narrativos

Fase metodológica	Propósito metodológico	Técnicas de investigación y creación	Recursos e instrumentos
Fase 4. Diseño situado y producción colaborativa de contenido	Materialización situada de los contenidos	Diseño colaborativo, sistematización reflexiva	Ilustraciones, piezas gráficas, soportes digitales
Fase 5. Prototipado, diálogo de saberes y validación cultural	Evaluación cultural y ajustes colectivos	Validación participativa, retroalimentación comunitaria	Prototipos, proyecciones, dispositivos disponibles
Fase 6. Cierre, entrega y aprendizajes metodológicos	Sistematización y devolución del proceso	Sistematización cualitativa, reflexión colectiva	Informes, productos comunitarios, de diseño y académicos

Fuente. *Los autores*

Retornos

Los resultados, aprendizajes y recomendaciones que se presentan a continuación se derivan de la experiencia desarrollada en el marco del Diseño Intercultural Participativo, pero no se limitan exclusivamente al trabajo con comunidades indígenas. Por el contrario, se proponen como aportes metodológicos transferibles a distintos ejercicios de investigación que adopten esta metodología, en tanto esta se fundamenta en principios como la participación auténtica, el diálogo de saberes, la

implicación disciplinar y el reconocimiento de la diversidad epistemológica.

En este sentido, los aprendizajes buscan orientar procesos de investigación y diseño en contextos sociales, educativos y culturales diversos, donde la interculturalidad —entendida como un posicionamiento ético y político— permita construir formas situadas de producción de conocimiento y de creación colectiva.

Figura 11. *Principios del Diseño Intercultural Participativo*



Fuente. *Los autores*

Con el fin de facilitar la comprensión de la propuesta metodológica, estos resultados y aprendizajes se presentan a partir de dos niveles de lectura: por una parte, se identifica un conjunto de principios estructurales que conforman el núcleo del Diseño Intercultural Participativo y que se sintetizan de manera gráfica; por otra, se reconocen los aprendizajes complementarios que resultan fundamentales para comprender el alcance, las

posibilidades de adaptación y las implicaciones formativas de la metodología.

Aprendizajes complementarios para comprender el alcance, las posibilidades de adaptación y las implicaciones de la metodología

- Pertinencia de las mediaciones analógicas en los procesos de diseño digital, demostrando que la ausencia de recursos tecnológicos avanzados no limita la profundidad del proceso creativo cuando el énfasis se sitúa en el contenido, la narrativa y el sentido cultural.
- Reconocimiento de los tiempos comunitarios, comprendiendo que los ritmos del territorio y de la vida colectiva no responden a las lógicas académicas lineales.
- Fortalecimiento de los procesos intergeneracionales, especialmente en lo referente al legado de los saberes ancestrales hacia los niños y jóvenes mediante el uso de contenidos digitales.
- Validez del Diseño Intercultural Participativo como una sólida estrategia formativa dentro de la investigación.

Recomendaciones para la aplicación en otros contextos

A partir de los aprendizajes derivados del proceso, se proponen las siguientes recomendaciones para la implementación del Diseño Intercultural Participativo en otros escenarios culturales o educativos:

- ⋆ **Flexibilidad metodológica:** Revisar la aplicación de los principios de esta propuesta comprendiéndola como

un proceso flexible y sensible a los contextos y actores involucrados, evitando el uso de métodos lineales o cerrados.

- ★ **Participación activa:** Reconocer a las comunidades como sujetos activos y decisores desde el inicio del proceso, garantizando su participación auténtica en la definición de problemáticas, contenidos y decisiones de diseño.
- ★ **Implicación temprana del diseño:** Asumir el diseño como una práctica investigativa implicada desde las primeras fases del proceso, y no como una etapa posterior de mera representación gráfica o técnica.
- ★ **Adaptación material:** Ajustar las técnicas y herramientas a las condiciones materiales del entorno, privilegiando las mediaciones analógicas y las estrategias creativas cuando el acceso a la tecnología sea limitado.
- ★ **Respeto temporal:** Respetar los tiempos comunitarios mediante el ajuste de los cronogramas académicos y las expectativas institucionales a las dinámicas propias de cada territorio.
- ★ **Formación recíproca:** Fomentar espacios de aprendizaje conjunto en los que los equipos de investigación, los estudiantes y las comunidades aprendan de manera mutua, fortaleciendo tanto las capacidades locales como las disciplinares.





Conversación con los autores

El Diseño Intercultural Participativo propone una manera de investigar y crear en la que el diseño deja de ser una etapa final para convertirse en una práctica de diálogo, reflexión y construcción colectiva. En esta conversación, Carolina Rodríguez y María Isabel Noreña comparten los aprendizajes que dieron origen a esta metodología y reflexionan sobre las condiciones necesarias para construir contenidos junto con las comunidades, desde el reconocimiento de sus saberes, sus tiempos y sus formas propias de comprender el mundo.

El sentido del encuentro

Diseñar con las comunidades, no para las comunidades

Editores: En el capítulo presentan el Diseño Intercultural Participativo como una metodología implicativa. ¿Qué significa investigar y diseñar desde esta perspectiva y por qué resulta importante?

Carolina Rodríguez y María Isabel Noreña: Entendemos las metodologías implicativas como una alternativa a los procesos centrados únicamente en la consulta, la extracción de información o la validación externa de resultados. En lugar de ello, proponemos procesos en los que las comunidades participan como co-investigadoras y toman parte activa en las decisiones que orientan la investigación y la creación.

En nuestro caso, esta metodología articula comunicación, diseño e interculturalidad para favorecer el reconocimiento de los saberes propios, la transparencia en la forma como esa participación se expresa en los contenidos y la equidad en la relación entre los distintos actores sociales. Más que producir piezas de diseño, buscamos construir representaciones que reconozcan y valoren la diversidad cultural.

El diseño deja entonces de ser una respuesta técnica y se convierte en una práctica relacional que acompaña todo el proceso de construcción colectiva del conocimiento.

Construir el camino

Una metodología que se adapta al territorio

Editores: ¿Cómo se construye el proceso metodológico cuando se trabaja desde esta perspectiva?

Carolina Rodríguez y María Isabel Noreña: No consideramos que las metodologías implicativas deban responder a un esquema único para formular preguntas o desarrollar la investigación. Lo fundamental es mantener el rigor, la responsabilidad y la transparencia propias de las ciencias sociales, evitando convertir la metodología en una fórmula que fragmente el conocimiento.

La experiencia nos mostró que el Diseño Intercultural Participativo no puede desarrollarse mediante esquemas lineales ni metodologías cerradas. Por el contrario, requiere reconocer los tiempos, los ritmos y las formas propias de organización de cada comunidad.

Por eso el proceso avanza de manera espiral, con momentos de exploración, retorno, ajuste y reflexión permanente. Esta flexibilidad hace posible que la comunidad participe realmente en la toma de decisiones y que la metodología pueda responder a las condiciones culturales y territoriales donde se desarrolla.

Una idea para recordar

El proceso metodológico no sigue una secuencia rígida; se construye con los tiempos, los ritmos y las decisiones de la comunidad.

El diálogo de saberes

La co-creación como principio metodológico

Editores: En el capítulo el diálogo de saberes aparece como un principio permanente del proceso. ¿Cómo se construye esa relación entre comunidad, investigadores y diseño?

Carolina Rodríguez y María Isabel Noreña: El diálogo de saberes implica reconocer que las comunidades participan desde sus propios conocimientos, prácticas, lenguas y formas de comprender el territorio. En consecuencia, las decisiones sobre los contenidos, las narrativas y las representaciones no pueden ser tomadas exclusivamente por el equipo investigador.

Nuestro papel consiste en crear las condiciones para que ese diálogo ocurra mediante espacios de encuentro, reflexión y construcción colectiva. Las técnicas y los instrumentos funcionan como mediaciones para favorecer esa conversación y no como herramientas neutrales destinadas únicamente a obtener información.

Esto supone reconocer la coautoría de las comunidades en los resultados, validar culturalmente los contenidos antes de su producción definitiva y asumir el diseño como una práctica situada que se construye junto con quienes participan.

Aprender a caminar juntos

Flexibilidad, confianza y responsabilidad compartida

Editores: ¿Qué aprendizajes dejó esta experiencia sobre el trabajo conjunto con las comunidades?

Carolina Rodríguez y María Isabel Noreña: Uno de los principales aprendizajes fue comprender que las tensiones entre los tiempos académicos y los tiempos comunitarios no necesariamente representan un obstáculo. Cuando se reconocen y se negocian, pueden convertirse en una oportunidad para construir metodologías más sensibles y situadas.

También aprendimos que la confianza y el respeto mutuo no son aspectos previos al proceso, sino que se construyen durante todo el trabajo conjunto. Esto exige reconocer aquello que desconocemos, favorecer una participación auténtica y revisar continuamente las implicaciones éticas de las decisiones que se toman.

La representación de las comunidades no puede construirse desde referentes externos. Debe surgir de sus propias prácticas, expresiones y formas de comprender el mundo. Del mismo modo, es necesario conversar de manera abierta sobre los alcances, beneficios y posibles riesgos que puede tener la investigación para quienes participan.

Herramientas para comprender la realidad

Diseñar técnicas al servicio del proceso

Editores: ¿Qué criterios orientan el uso de técnicas e instrumentos dentro del Diseño Intercultural Participativo?

Carolina Rodríguez y María Isabel Noreña: Más que establecer criterios universales de validación, proponemos algunos principios que pueden orientar la construcción metodológica según las particularidades de cada territorio.

Las técnicas deben ser flexibles, culturalmente pertinentes y favorecer procesos de reflexión y construcción de sentido, antes que limitarse a recolectar información. También es importante superar enfoques exclusivamente técnicos o disciplinares, reconocer explícitamente la coautoría de las comunidades y documentar permanentemente los aprendizajes metodológicos que surgen durante cada etapa.

En este sentido, resulta fundamental combinar recursos analógicos y digitales de acuerdo con las posibilidades del contexto y entender que las herramientas solo adquieren sentido cuando fortalecen la participación y el diálogo de saberes.

Mirando hacia adelante

Una metodología abierta a otros contextos

Editores: Después de esta experiencia, ¿qué recomendarían a quienes desean desarrollar procesos de Diseño Intercultural Participativo?

Carolina Rodríguez y María Isabel Noreña: La principal recomendación es comprender esta metodología como un proceso flexible y sensible a los contextos, evitando aplicar modelos lineales o cerrados.

También consideramos fundamental reconocer a las comunidades como sujetos activos desde el inicio del proceso, asumir el diseño como una práctica investigativa y no únicamente como una etapa de representación gráfica, adaptar las técnicas a las condiciones materiales de cada territorio y respetar los tiempos comunitarios.

Finalmente, creemos que estos procesos se fortalecen cuando investigadores, estudiantes y comunidades aprenden conjuntamente y construyen capacidades de manera recíproca.

Más que ofrecer una metodología para reproducir, el Diseño Intercultural Participativo propone una manera de investigar y crear desde el reconocimiento de la diversidad, el diálogo de saberes y la construcción colectiva del conocimiento.

Referencias

Castro-Gómez, S. (2014). Decolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Z. Palermo (Comp.), *Des/descolonizar la universidad*. Del Signo.

CONCIP, ONIC, OPIAC, CIT, AICO, & MINTIC. (2018). *Política pública de comunicación de y para los pueblos indígenas*. https://concip.mpcindigena.org/images/documentos/politica_publica_comunicacion_indigena_concip.pdf

Delgado, C., Beltrán, E., Ballesteros, M., & Salcedo, J. (2015). La investigación-creación como escenario de convergencia entre modos de generación de conocimiento. *Iconofacto*, *11*(17).

Ehn, P. (2008). Participation in design things. En *Proceedings of the Tenth Anniversary Conference on Participatory Design 2008 (PDC '08)* (pp. 92–101). Indiana University.

Escobar, A. (2017). *Autonomía y diseño: La realización de lo comunal*. Tinta Limón.

Fals-Borda, O., & Rahman, M. (Eds.). (1991). *Acción y conocimiento: Cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa*. CINEP.

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

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Paidós.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinvención de la naturaleza* (M. Telns, Trad.). Cátedra. (Obra original publicada en 1991).

Martín Barbero, J. (2002). Tecnicidades, identidades, alteridades: Des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. *Diálogos de la Comunicación*, (64).

Martín-Barbero, J. (2000). *Culturas, tecnicidades y comunicación* [Documento de trabajo]. OEI, Guadalajara, México.

Noreña, M., & Rodríguez, C. (2019). Diseño intercultural: Apropiación, contenidos digitales y formas de producción. En *Buen vivir, cuidado de la casa común y reconciliación*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Riso, M. (2013). Comunicación e interculturalidad: Reflexiones en torno a una relación indisoluble. *Global Media Journal* ***México***, *10*(19), 26-42.

Rocha, C. (2022). *El campo de la comunicación participativa en América Latina*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Rodríguez, C., & Noreña, M. (2018). *Mamá Manela* [Libro interactivo]. Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO).

Szurmuk, M., & McKee, R. (2009). *Diccionario de los estudios culturales latinoamericanos*. Siglo XXI Editores.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado y sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar; Corporación Editora Nacional.



APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

El ejercicio del periodismo disidente y la participación juvenil



Angela Téllez-Hernández
Erika Andrea Arias Aguilar

Revelación

Este capítulo narra la experiencia del programa Disidentes Radio, un proyecto desarrollado en el semillero de investigación Pensamiento Audiovisual de la Corporación Universitaria Minuto de Dios entre 2017 y 2020. La iniciativa nació de una necesidad clara: encontrar una alternativa al periodismo tradicional, crear un espacio innovador, crítico y útil para otros jóvenes, y habilitar un canal que permitiera transferir los conocimientos adquiridos a situaciones de la vida real.

Desde un enfoque praxeológico articulado con la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), un grupo de jóvenes propuso, diseñó y produjo un formato de periodismo juvenil crítico compuesto por cincuenta (50) capítulos de una hora cada uno. Para ello, se integraron diversas técnicas sonoras y periodísticas, tales como el podcasting, la reportería ciudadana de inmersión, el Vox Pop, los paisajes sonoros y las entrevistas en cabina.

Esta metodología permitió articular eficazmente la teoría y la práctica, fortalecer el pensamiento crítico y consolidar el trabajo colaborativo. En definitiva, esta apuesta promueve la producción de conocimiento situado desde el campo de la comunicación y se posiciona como una experiencia plenamente replicable en otros escenarios y contextos educativos y sociales.

Brújula

Categoría	Definición operativa	Uso metodológico
Proyecto	Problema o reto significativo	Eje organizador del aprendizaje
Pregunta guía	Problema provocador	Motor del proceso
Aprendizaje significativo	Conocimiento aplicado a la realidad	Resultado esperado
Producción	Resultado tangible (ej. programa radial)	Evidencia de aprendizaje
Reflexión	Evaluación continua del proceso	Mejora iterativa
Autonomía	Capacidad de decisión del estudiante	Desarrollo formativo
Colaboración	Trabajo colectivo	Dinámica central
Ciclo acción-reflexión	Iteración metodológica	Estructura del proceso

Claves

- **Aprendizaje auténtico**: conectado con la vida real.
- **Proyecto como experiencia**: no solo como producto.
- **Disidencia**: como enfoque crítico.
- **Pedagogía activa**: estudiante como protagonista.
- **Iteración constante**: diseño–acción–evaluación.

Ámbitos

En UNIMINUTO se apuesta por una educación crítica y transformadora. Alrededor de este ideal se ha promovido el enfoque praxeológico, una propuesta de Juliao (2011) que sitúa la praxis como núcleo de la construcción del conocimiento. La pedagogía praxeológica se centra en el desarrollo integral del ser humano y, aunque otorga un lugar privilegiado a la experiencia y a la práctica, exige procesos reflexivos sustentados en diversas tradiciones. Entre otros conceptos, la praxeología toma de Freire la educación como práctica de libertad y concientización; de la teología de la liberación, el compromiso social y ético; y de Habermas, la dimensión comunicativa y crítica de la praxis.

Este enfoque ha sido significativo para enmarcar la experiencia de Disidentes, un programa radial propuesto, investigado, producido y locutado por estudiantes del programa de Comunicación Social-Periodismo de UNIMINUTO, sede Bogotá. El espacio se consolidó como una iniciativa participativa y transformadora para las y los estudiantes que formaron parte del proyecto, cuyo objetivo principal era abordar temas juveniles que no suelen aparecer en la agenda de los medios hegemónicos. Sus primeras emisiones semanales fueron pregrabadas y, un año después, las primeras estudiantes alcanzaron la confianza suficiente para dar el salto a la transmisión en vivo.

El proyecto se diseñó y desarrolló en un contexto universitario. El aula de clase funcionó como el espacio donde Erika Arias, Daniela Ovies, Valery Medina, Valentina Méndez, María Alejandra Ríos y Karem Moreno se conocieron, adquirieron conocimientos sobre narrativas sonoras y diseñaron su primera propuesta radiofónica bajo la metodología de Aprendizaje

Basado en Proyectos (ABP). Esto las motivó a participar en un escenario de práctica real en la emisora UNIMINUTO Radio. Durante algunas semanas colaboraron como voluntarias en un noticiero, experiencia que les permitió comprender que no deseaban replicar lo que otras emisoras hacían. Tenían el anhelo de narrar no desde la inmediatez y la tendencia impuestas por las noticias y las agendas de los medios tradicionales, sino a partir de temas de su propio interés. Buscaban investigar desde su mirada y la de otros, con el tiempo necesario para construir historias cercanas y profundas. Ante el interés de ese primer grupo de estudiantes por encontrar un espacio de esa naturaleza, la profesora Ángela Téllez conformó el semillero de investigación Pensamiento Audiovisual y, desde este espacio extracurricular, se implementó —bajo un enfoque praxeológico— un proyecto que transformaría sus trayectorias personales y académicas.

Inicialmente, el programa radial no se formuló como un proyecto de investigación de semillero ni se pensó como un ABP fuera del aula. Sin embargo, cada vez que se documentó la experiencia —ejercicio realizado en 2018 y 2020—, se tuvo plenamente en cuenta el enfoque praxeológico para su sistematización. El diseño del proyecto partió de la motivación intrínseca de un primer grupo de estudiantes (todas mujeres), mientras que el papel de la profesora consistió en acompañar el proceso desde el rol de asesoría. Tras dar respuesta a una serie de preguntas orientadoras a manera de diagnóstico de necesidades, se llegó a un formato innovador para ellas, a una estructura viable y a un abanico de temas conectados con sus búsquedas e intereses.

Esta forma de trabajar en el aula a partir de metodologías activas de aprendizaje resulta significativa en el campo de la

comunicación —específicamente en el periodismo, las narrativas sonoras y las visuales—, dado que propicia un aprendizaje con sentido. Las estudiantes aplicaron sus conocimientos sobre lenguaje radial, paisaje sonoro, plataformas digitales, y edición y distribución de audio a un proyecto propio construido participativamente. Fue una iniciativa de ellas, en la que se implicaron de manera voluntaria y en la cual asumieron un rol completamente protagónico.

El equipo contó con total libertad creativa, y el propio desarrollo del proceso las condujo a tomar decisiones con una autonomía cada tanto creciente. Tanto en el diseño general como en la producción y realización de cada episodio, se generó un tipo de conocimiento que no solo aporta información o brinda explicaciones, sino que también exige a las y los estudiantes el abordaje de problemáticas sociales complejas. Cada integrante se involucró activamente en distintos roles: proponer, producir, investigar desde múltiples perspectivas, salir a reportear con grabadora en mano y enfrentar el desafío de acercarse a los protagonistas reales de las historias.

En los últimos años, en UNIMINUTO se han comenzado a implementar nuevas metodologías activas de aprendizaje. Consideramos que integrar el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) desde un enfoque praxeológico permite reflexionar sobre nuevas formas de aplicar estas metodologías tanto dentro como fuera del aula, tal como ocurrió en este proyecto radial juvenil con sentido social que se mantuvo al aire durante tres años. La metodología ABP encuentra así en la praxeología un soporte teórico que legitima la acción como un espacio participativo. De este modo, Disidentes Radio propició una conexión profunda y transformadora entre los saberes académicos y la práctica profesional.

Sustentos

La metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en Disidentes Radio no se limita a una técnica de enseñanza, sino que se fundamenta en una apuesta epistemológica que reconoce la experiencia como una fuente legítima de conocimiento: la teoría praxeológica. Esta perspectiva parte de la idea de que el saber no se reduce a la teoría abstracta, sino que se construye fundamentalmente en la praxis. En este sentido, el ABP permite que el aprendizaje trascienda la mera recepción de información y se convierta en una producción de conocimiento situado, colectivo y reflexivo, donde las y los estudiantes actúan como auténticos sujetos productores de saber.

Implementar la metodología ABP desde un enfoque praxeológico permite a los estudiantes reconocer su entorno, identificar problemas y necesidades en contextos concretos, y analizar lo observado antes de formular el diseño y la puesta en marcha de proyectos orientados a transformar la realidad. Una vez ejecutados, se plantea sistematizar la experiencia para dotarla de sentido y compartir dichos aprendizajes con el fin de generar nuevo conocimiento. Desde esta perspectiva, la metodología activa del ABP destaca por su apuesta en la consecución de aprendizajes significativos, profundos y transferibles a otras situaciones de la vida, preparando a las y los jóvenes para afrontar los desafíos contemporáneos.

Fundamentación teórica: de la praxis a la acción comunicativa

En la fundamentación teórica de la praxeología, Juliao (2016) define conceptos clave como la noción aristotélica de pra-

xis, entendida como una acción ética orientada hacia el bien común. El autor concibe el conocimiento como una mediación entre el individuo y su realidad social más amplia; en sus palabras: «partimos de una concepción humanista de la persona, entendida como un ser que ha de desarrollar sus potencialidades, comprometiéndose solidariamente con los otros» (p. 28). Asimismo, se aparta de la idea de la educación como la acción exclusiva que ejercen los adultos sobre las nuevas generaciones —planteada por Durkheim (1975)— y reflexiona sobre la pedagogía como un conjunto de teorías o modos de concebir la educación, más no como formas rígidas de practicarla. De allí se deriva la premisa de que la educación no es una mera téchne o técnica, sino una acción reflexiva dotada de sentido, aspecto en el que adquieren gran relevancia las reflexiones sobre la práctica formuladas por Bourdieu (2013).

La praxeología encuentra también antecedentes latinoamericanos fundamentales en Freire (1990), específicamente en su concepto de la educación como práctica de la libertad y en la necesidad de la concientización. La propuesta se nutre de esta visión dialógica en la cual:

> El aprendizaje no coincide con lo que «lleva» el maestro, sino que resulta del diálogo entre la experiencia y conocimientos de las personas que en ese momento tienen el rol de maestro y quienes tienen el rol de aprendices: esos saberes y experiencias son diferentes; por eso es posible el aprendizaje compartido, como creación cultural y no mera transmisión. (Juliao, 2016, p. 73)

En el proyecto Disidentes Radio, la participación de las y los estudiantes —impulsada desde su propio deseo y experiencia vital— resultó fundamental. Desde su gestación, la iniciativa

empoderó a las fundadoras, transformando esa relación de poder horizontal en una toma de decisiones cada vez más autónoma en cada etapa del proceso, y consolidando una mirada crítica sobre la realidad a partir de una profunda toma de conciencia sobre su responsabilidad social. El papel de la docente consistió en propiciar que el contenido fuera significativo para las y los estudiantes, fomentando que el conocimiento adquirido fuese relevante y pertinente para su formación integral como profesionales y ciudadanos del siglo XXI.

Finalmente, Juliao (2002) acude a la teoría de la acción comunicativa de Habermas para subrayar que la praxis educativa debe ser necesariamente dialógica y estar orientada hacia los consensos y el entendimiento mutuo. En esta relación dialéctica entre teoría y práctica, se establece también un diálogo horizontal entre los distintos actores: estudiantes y docentes.

Dimensiones de implicación y agencia juvenil

Analizar la implementación de la metodología ABP en Disidentes Radio desde la praxeología permite evidenciar la integración de dimensiones de implicación que van más allá de la ejecución estrictamente técnica, alineándose con un modelo de formación integral y ciudadana. Más allá de un simple trabajo grupal, se fomentó una estructura organizativa en equipos donde convergieron estudiantes de distintos semestres, edades e intereses, posibilitando una construcción participativa e intergeneracional. Los desacuerdos no se eludieron, sino que se convirtieron en insumos valiosos para el diálogo abierto, garantizando la incorporación de múltiples miradas sobre las problemáticas sociales abordadas.

La responsabilidad y la autonomía se manifestaron en la capacidad del estudiantado para gestionar cronogramas y afrontar desafíos comunicativos de manera independiente. Este ejercicio de agencia juvenil —ubicado en el nivel más alto de participación según Hart (1993)— permitió que los participantes desarrollaran sólidas estrategias de resolución de problemas y una creciente confianza profesional, transitando con éxito desde los primeros procesos pregrabados hasta la complejidad técnica de la transmisión en vivo.

La creatividad frente al orden hegemónico

La creatividad no se limitó a la estética sonora, sino que se vinculó estrechamente con el concepto político de disidencia. El nombre Disidentes se concibió a partir de León (2009), quien señala que toda disidencia «debe alejarse lo suficiente de algún dogma oficial incuestionable» (p. 562), promoviendo así el cuestionamiento de los discursos hegemónicos y la defensa de la pluralidad de voces. Esta postura se profundizó con la visión de Vagionne (2006), quien define la disidencia como la construcción de un espacio que busca romper los consensos impuestos. Desde la perspectiva antropológica de Pérez (2010), las disidencias cumplen la función de cuestionar los órdenes sociales, las reglas y las legalidades establecidas. Cada episodio implicó el reto de interpelar los órdenes sociales y las agendas de los medios masivos, buscando alternativas innovadoras para narrar la realidad desde un antagonismo político y socialmente comprometido. Esto se conecta con el sentido central del nombre del proyecto, el cual trasciende la mera oposición superficial.

Ética, práctica situada y ecología de saberes

En términos ético-políticos, la metodología —comprendida desde este enfoque situado— privilegia preguntas arraigadas en la experiencia cotidiana, reconociendo a los participantes como auténticos sujetos productores de saber. Mientras el ABP propone que los estudiantes aprendan desarrollando proyectos significativos, la praxeología aporta el marco teórico indispensable para que dichos proyectos no se reduzcan a la improvisación, sino que constituyan procesos conscientes y reflexivos. De este modo, el ABP promueve un tipo de conocimiento que articula teoría, experiencia y acción. Las y los estudiantes se enfrentan a problemáticas reales del entorno mediático, investigan, contrastan fuentes, toman decisiones editoriales y evalúan críticamente sus propios productos. Este proceso favorece de manera directa el desarrollo de habilidades blandas como la empatía, la adaptabilidad, la comunicación efectiva, la gestión de conflictos y el fortalecimiento de un criterio propio.

La relación entre los actores involucrados se configuró desde una lógica horizontal y dialógica. La docente asumió un rol de acompañamiento y mediación pedagógica, distanciándose de la dirección vertical tradicional, mientras que las y los estudiantes desempeñaron funciones activas como investigadores, periodistas, productores y locutores. Así, el proceso se distanció de los modelos educativos convencionales en los que el estudiantado cumple un rol meramente instrumental o subordinado. En Disidentes Radio, todos participaron con voz y voto en el diseño, la construcción de la agenda, la estructuración de los contenidos, la selección de invitados y la realización de las secciones. La locución y la producción se rotaron de manera

equitativa para incentivar el liderazgo colectivo. Asimismo, los invitados y oyentes aportaron relatos, saberes y memorias que enriquecieron sustancialmente la narrativa sonora. Esta interacción propició una verdadera ecología de saberes en la que universidad, territorio y experiencia confluyeron para la producción colectiva de conocimiento.

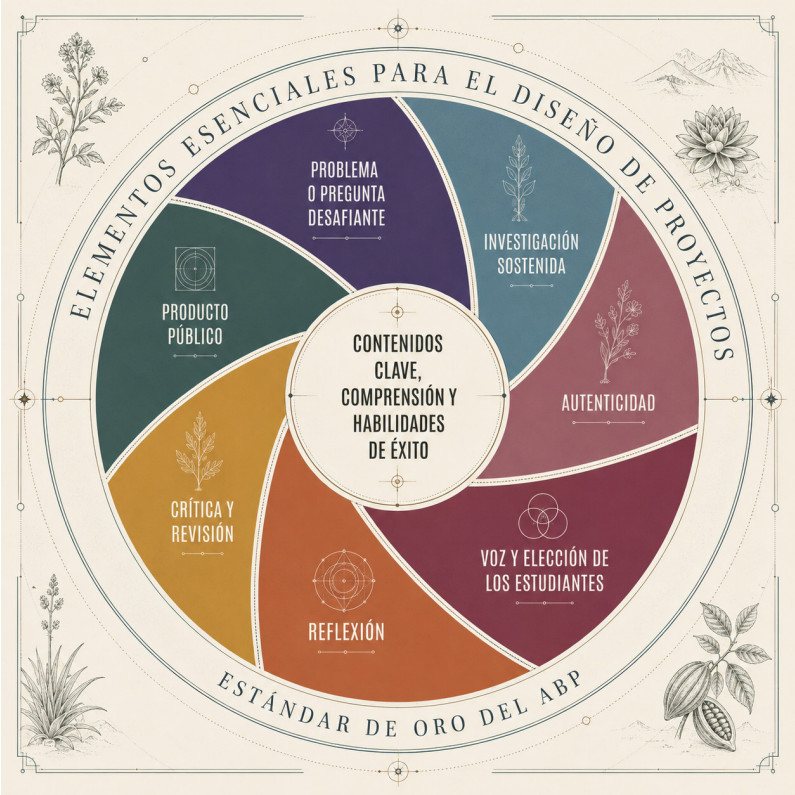
Trayectos

La metodología desarrollada en el programa radial Disidentes fue el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), una pedagogía activa que apuesta por lograr aprendizajes significativos, profundos y auténticos, transferibles a otras situaciones de la vida y que preparan a las y los jóvenes para afrontar los desafíos actuales. Larmer et al. (2015) proponen siete elementos esenciales de lo que constituiría una aplicación ideal de esta metodología:

Intuitivamente, el desarrollo del proyecto Disidentes Radio nació de una pregunta provocadora y desafiante: ¿cómo hacer periodismo desde nuestros propios intereses? En el proceso de investigación realizado para encontrar respuestas, fueron emergiendo ideas innovadoras y auténticas que el estudiantado encontró significativas, reales y cercanas a su entorno. La agencia y la voz de los jóvenes se concibieron desde el nivel más alto de la escalera de participación de Hart (1993), en el cual los estudiantes inician la toma de decisiones y la comparten activamente con los adultos. Este proceso empodera a los participantes, otorgándoles un papel protagónico, mientras que la profesora asesora y facilita la labor promoviendo una reflexión constante en cada etapa: revisión de planes de

trabajo y fuentes, verificación de información, elaboración de borradores de escaletas y ajustes técnicos de edición. Por esta razón, cada episodio emitido al aire es el resultado directo de la planeación, la ejecución y la participación crítica y propositiva de todo el equipo.

Figura 1: Estándar de oro del Aprendizaje Basado en Proyectos



Fuente. *Tomado de la obra "Setting the standard for Project Based Learning" p.34*

Todo lo anterior deriva en una experiencia de aprendizaje situado, colectivo y reflexivo, donde el conocimiento se construye a partir de la praxis y de la interpretación crítica de la realidad. Se aprende haciendo en un proceso activo que capacita al

estudiantado para dotar de significado práctico a su formación profesional, desarrollar habilidades de trabajo en equipo, recibir retroalimentación constructiva y emprender acciones de mejora continua.

En términos ético-políticos, la metodología se fundamenta en una apuesta decidida por la participación real, la horizontalidad y la autonomía estudiantil. La investigación situada prioriza preguntas enraizadas en la experiencia cotidiana, en las memorias individuales y colectivas, y en las dinámicas propias de los protagonistas, reconociendo a los participantes como verdaderos sujetos productores de saber.

Características diferenciadoras de la metodología

Algunas particularidades que distinguen esta experiencia de otras se relacionan con los requerimientos esenciales de todo proyecto:

- **Trabajo en equipos interdisciplinarios:** Aunque el programa comenzó con un grupo de amigas que ya se conocían, a lo largo de tres años se integraron personas de diversos semestres, edades, perspectivas, intereses y habilidades. Ante los desacuerdos inevitables, el diálogo abierto se aprovechó como un insumo para incorporar múltiples miradas sobre las problemáticas abordadas.
- **Responsabilidad:** Cada integrante asumió compromisos concretos y debió cumplir con cronogramas y fechas de entrega estrictas. El orden y la gestión eficiente del tiempo constituyen habilidades fundamentales que se desarrollan al implementar un proyecto de esta mag-

nitud, donde planificar y establecer prioridades es una necesidad constante.

- **Autonomía:** Aunque la toma de decisiones era compartida, en múltiples ocasiones cada estudiante debió enfrentarse en solitario a situaciones desconocidas o impactantes, hallando soluciones por cuenta propia y superando el temor inicial de comunicarse con sus pares o con la docente para solicitar orientación.
- **Creatividad:** Cada episodio planteó desafíos particulares, tales como concebir diversos enfoques posibles, analizar los temas desde múltiples ángulos, cuestionar la realidad imperante e idear formas novedosas de narrar a través del sonido.

Conocimiento práctico-reflexivo y ecología de saberes

El Aprendizaje Basado en Proyectos promueve un tipo de conocimiento práctico-reflexivo que articula teoría, experiencia y acción. Las y los estudiantes se enfrentan a problemáticas reales del entorno mediático, investigan, contrastan fuentes, toman decisiones editoriales y evalúan críticamente sus propios productos. Este proceso favorece directamente el desarrollo de habilidades blandas como la empatía, la adaptabilidad, la comunicación efectiva, la gestión de conflictos y el fortalecimiento de un criterio propio.

La relación entre los actores involucrados se configuró desde una lógica horizontal y dialógica. La docente asumió un rol de acompañamiento y mediación pedagógica, distanciándose de la dirección vertical tradicional, mientras que el estudiantado desempeñó funciones activas como investigador, periodista,

productor y locutor. De este modo, el proceso se diferenció de los modelos convencionales en los que los alumnos cumplen un rol instrumental o subordinado. En Disidentes, todos participaron con voz y voto en el diseño, la definición de temáticas, la estructuración de contenidos, la selección de invitados y la realización de las secciones. La locución y la producción se rotaron de manera equitativa para incentivar el liderazgo colectivo. Asimismo, los invitados y oyentes aportaron relatos, saberes y memorias que enriquecieron profundamente la narrativa sonora, propiciando una auténtica ecología de saberes en la que universidad, territorio y experiencia confluyeron para la producción colectiva de conocimiento.

No todo proyecto se puede considerar ABP. Por ejemplo, si en un espacio de clase se propone como proyecto traer elementos entre todos para construir algo conjunto, como un robot, una receta, un mural, un cuadro, etc., a ese ejercicio se le puede llamar proyecto.

Elementos para identificar un ABP

NO ES ABP	APB
Es una actividad complementaria a un día de clase	El proyecto es el vehículo principal para la enseñanza del contenido y se trabaja durante todo el periodo académico
Se basa en seguir las instrucciones del profesor y el mismo proyecto se repite año tras año.	El proyecto es abierto e implica la participación y la elección del estudiante, por eso difiere de un año a otro.
Se realiza de forma individual.	Se realiza en colaboración con un equipo.
A menudo se realiza en casa de manera independiente.	Se realiza con la guía del profesor, gran parte dentro de espacios académicos.
Se centra en la realización de un producto que puede incluso llamarse "el proyecto"	El proyecto incluye un proceso de indagación sostenido y la creación de un producto.
No es auténtico con respecto al mundo real ni a la vida de los estudiantes.	Es auténtico con respecto al mundo real ni a la vida de los estudiantes, o a ambos.

Articulación metodológica: praxeología y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Aunque Disidentes Radio nació en el aula como una iniciativa basada en Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), en un inicio no se planeó de forma estricta a partir de los siete elementos del «estándar de oro». Cuando el ejercicio trascendió los lími-

tes del espacio académico, el desarrollo del proyecto surgió de manera intuitiva a partir de una pregunta provocadora y desafiante: **¿Cómo hacer periodismo desde nuestros propios intereses y miradas?**

A partir de las respuestas, emergieron ideas innovadoras y auténticas que el estudiantado encontró significativas, reales y cercanas a su entorno. La agencia y la voz de las y los jóvenes se concibieron desde el nivel más alto de la escalera de participación de Hart (1993), en el cual los estudiantes inician la toma de decisiones y las comparten activamente con los adultos. Este proceso empodera a los participantes y les otorga el protagonismo necesario, mientras que la labor docente se centra en la mediación pedagógica y en la facilitación de los procesos, promoviendo una reflexión constante en cada etapa: revisión de planes de trabajo, análisis de fuentes, verificación de información, elaboración de borradores de escaletas y ajustes técnicos de edición.

Cada episodio emitido al aire se consolidó como el resultado directo de la planeación, la ejecución y la participación crítica y propositiva de todo el equipo. Todo lo anterior derivó en una experiencia de aprendizaje participativa e implicativa, donde se aprende haciendo, reflexionando y transformando —tal como lo plantea Juliao (2016)— en un proceso activo que capacita a los implicados para dotar de significado práctico a su formación, desarrollar capacidades de trabajo en equipo, recibir retroalimentación constructiva y emprender acciones de mejora continua.

Diálogo cíclico: los cuatro momentos de la praxeología y el ABP

Al relacionar los cuatro momentos fundamentales de la praxeología (ver, juzgar, actuar y devolver) con los componentes del Aprendizaje Basado en Proyectos, se evidencia una complementariedad que se articula en un ciclo permanente de reflexión, acción y evaluación. Los momentos clave de la metodología implementada desde el enfoque praxeológico se resumen de la siguiente manera:

Desde la praxeología, este momento se vincula con la observación, el reconocimiento de la realidad y la identificación de problemas y necesidades en contextos concretos. En la práctica, esto se tradujo en la fase de diagnóstico, cuando las estudiantes identificaron la carencia de un espacio radial juvenil donde pudieran gestionar su propia agenda y dialogar con sus pares sobre las necesidades comunicativas del entorno.

Este momento actuó como el detonante del proyecto, dando origen a la necesidad de crear un formato distinto. Algunas preguntas orientadoras para definir qué significaba «distinto» fueron:

- ¿Qué es lo que no les gusta del periodismo tradicional?
- ¿Cómo lo harían ustedes?
- Cuando afirman querer algo más juvenil, ¿a qué se refieren?
- ¿Cómo sería el programa de radio ideal y qué elementos de lenguaje radial contendría?
- ¿Cuál sería su duración ideal y cómo sonarían las voces, la música y los temas?

- ¿Qué aspectos harían de forma diferente, creativa e innovadora?

Las estudiantes fundadoras eran mujeres, por lo que también se reflexionó sobre la conveniencia de adoptar un enfoque de género o de producir contenidos exclusivos para o sobre mujeres. Si bien mantuvieron una apuesta clara por trabajar desde una mirada sensible a los asuntos de género, se aseguró la apertura para que personas de todos los géneros participaran. Con los años, el equipo integró a más de veinte estudiantes de diversos semestres, edades y géneros.

Aunque en el contexto colombiano actual la palabra disidentes se asocia frecuentemente con grupos armados, en el marco del proyecto se adoptó en su sentido original: como sinónimo de pensamiento distinto, crítico, alejado de dogmas y, en ocasiones, contrahegemónico. Tras una lluvia de ideas que incluyó propuestas como «discrepantes», «divergentes» y «desiguales», el nombre Disidentes se impuso por votación.

En el enfoque praxeológico, este momento corresponde a la reflexión crítica: analizar lo observado, contrastarlo con marcos teóricos y verificación de datos, otorgarle valor y formular hipótesis o planes de acción. En la práctica, esto equivalió a las sesiones de investigación permanente y a los encuentros semanales para diseñar el proyecto.

Desde sus inicios, el grupo priorizó espacios colectivos de diálogo orientados a problematizar las prácticas del periodismo tradicional y a definir participativamente los enfoques editoriales, las temáticas y los formatos deseados. Como resultado de estos foros, se estructuró un programa de una hora de duración, con dos conductores y un invitado, concebido para

ser pregrabado durante las primeras emisiones hasta adquirir la confianza necesaria para transmitir en directo.

Esta fase inicial se desarrolló entre febrero y mayo de 2017 e incluyó un mapa temático y de fuentes para una primera temporada de veinte episodios. En este espacio se discutieron alternativas, se fundamentaron decisiones y se planificó la acción.

Este momento de la pedagogía praxeológica se vincula directamente con la ejecución, el hacer y la práctica orientada a transformar la realidad, materializada en el caso de Disidentes Radio a través de la producción radiofónica.

El diseño contemplaba un encuentro semanal estructurado más como un diálogo de saberes que como un consejo de redacción tradicional. En estas reuniones, los estudiantes conversaban sobre sus vivencias y, a partir de allí, proponían contenidos basados en experiencias personales, hechos barriales o debates coyunturales para formular preguntas orientadoras. Con base en estas discusiones se elaboraron mapas de fuentes, listados de crónicas, selecciones musicales y guiones preliminares que integraban segmentos como Vox Pop, entrevistas en cabina, bloques musicales y recomendaciones culturales.

Ante temáticas complejas —como las violencias de género—, el equipo combinaba piezas musicales alusivas, testimonios ciudadanos, análisis normativos y relatos personales, estructurados en escaletas flexibles que permitían ajustes en plena producción. El proceso se apoyó en documentos colaborativos en tiempo real mediante herramientas digitales (Google Drive y OneDrive), donde se registraban responsabilidades, tiempos y criterios editoriales. Cada integrante asumió roles rotativos como productor, reportero, editor o locutor, garantizando una

comprensión integral del proceso comunicativo. La docente acompañó el proceso mediante preguntas orientadoras, revisión de contenidos, retroalimentaciones y mediación de conflictos, sin vulnerar la autonomía del equipo.

Durante la producción se emplearon técnicas e instrumentos de corte cualitativo: se realizó reportería de campo, se grabaron entrevistas en espacios comunitarios y se capturaron paisajes sonoros urbanos. Posteriormente, estos insumos se organizaron y editaron colectivamente priorizando la ética, la coherencia narrativa y el rigor informativo. Las sesiones de edición funcionaron como verdaderos espacios formativos para analizar errores técnicos, vacíos argumentativos y sesgos discursivos antes de la emisión al aire y su posterior publicación en el portal web de UNIMINUTO Radio.

Aunque el ABP tradicional no contempla una fase equivalente orientada a legar una memoria de lo implementado, en Disidentes se sistematizó la experiencia en dos ocasiones con el fin de compartir los aprendizajes y trazar acciones de mejora. En la práctica, este momento se convirtió en una evaluación participativa donde estudiantes y profesores analizaron resultados, impactos y lecciones aprendidas.

Al cierre de cada semestre académico, se realizaba una reunión de evaluación en un ambiente de convivencia, donde se reflexionaba en torno a preguntas clave: ¿qué funcionó?, ¿qué faltó?, ¿qué se repite y qué se transforma? De estos encuentros se derivaban acuerdos y temáticas para el ciclo siguiente.

La primera sistematización fue desarrollada al año de implementación por la estudiante Laura Téllez (2018). Posteriormente, tras la última emisión al aire realizada en el año de pandemia, dos integrantes del equipo —Erika Arias y Santiago

Ramírez (2020)— sistematizaron la experiencia completa como su trabajo de grado, consolidando una memoria que rescata tres años de labor ininterrumpida.

De acuerdo con la encuesta colectiva y la matriz analítica de dicha sistematización, uno de los principales retos se concentró en las etapas iniciales, cuando los programas eran pregrabados y de mayor duración. El 80 % de los participantes señaló dificultades asociadas a la extensión de la edición, la consecución de invitados y la calidad sonora. Estas situaciones impulsaron la implementación de protocolos de grabación, pruebas previas y simulacros de cabina que elevaron progresivamente la calidad de los productos. Paralelamente, el equipo consolidó una práctica sistemática de documentación a través de bitácoras, repositorios digitales, archivos sonoros y matrices de evaluación, fortaleciendo una cultura de reflexión permanente.

Síntesis articuladora

Estos cuatro momentos convergen y se complementan con las etapas de la metodología activa del Aprendizaje Basado en Proyectos. Mientras el ABP propone que los estudiantes aprendan desarrollando proyectos significativos, la praxeología aporta el marco conceptual para evitar la improvisación y garantizar procesos conscientes y reflexivos.

Cabe destacar que dos atributos del ABP operaron de manera transversal a lo largo de los cuatro momentos praxeológicos: la autenticidad y la voz y elección de los estudiantes. Disidentes se configuró como un proyecto auténtico al constituir un espacio de comunicación pública real, enfocado en un contexto cercano y dotado de impacto social, lo que confirió relevancia a la participación de cada estudiante. Al tratarse de una implicación

voluntaria, el propósito superó la obtención de una calificación, orientando la motivación hacia el ejercicio profesional riguroso mediante los métodos, procesos y herramientas de la disciplina.

Garantizar que la voz y las decisiones de las y los jóvenes fueran escuchadas y validadas en todas las fases fomentó un profundo sentido de apropiación sobre su aprendizaje y sobre el desarrollo del proyecto. Esto los llevó a empoderarse como directores de su propio proceso, responsables de organizar tiempos y tareas, elegir éticamente los temas de investigación, manipular correctamente los equipos técnicos y consolidar un criterio propio.

Equipaje

En el proyecto Disidentes Radio, cada proceso se validó tanto a corto como a largo plazo. Semanalmente, con la emisión del programa al aire, se comprendía que cada episodio representaba un resultado investigado, analizado, corregido y dotado de la calidad suficiente para ser de dominio público. A largo plazo, se llevaron a cabo dos sistematizaciones de la experiencia, cuyos ejercicios permitieron validar los procesos y los métodos implementados. El proyecto se consolidó como el fruto de un trabajo procesual que refleja fielmente la calidad de la participación del equipo en su ejecución. Al estar vinculado a un espacio extracurricular, nunca se asignaron notas ni calificaciones cuantitativas; cada estudiante se unió por el deseo genuino de ganar experiencia y crecer profesionalmente.

Adicionalmente, se establecieron criterios de responsabilidad profesional vinculados al rigor informativo, la verificación de fuentes, el equilibrio de perspectivas y el reconocimiento de

errores. Se aplicaron prácticas metodológicas de evaluación integral:

- **Autoevaluación:** Cada integrante identificaba sus saberes, reconocía aquello que le faltaba por aprender y tomaba acciones concretas para mejorar sus procesos.
- **Coevaluación:** Las y los estudiantes, organizados en pequeños grupos, evaluaban de forma colaborativa a su dupla o equipo según criterios previamente establecidos para garantizar una producción de alta calidad.
- **Heteroevaluación:** La profesora retroalimentaba de manera constante a todos los miembros del equipo. Cuando se detectaban fallas técnicas o conceptuales, estas se corregían o se repetían a manera de entrenamiento hasta alcanzar un producto óptimo.

En el plano ético, la metodología se fundamentó en el respeto por la dignidad, la autonomía y la diversidad de los participantes. Con frecuencia se invitó al programa a expertos en diversas temáticas juveniles —como el cómic o el muralismo callejero—, así como a víctimas del conflicto armado (tales como las Madres de Falsos Positivos de Soacha y Bogotá) y a representantes de la comunidad campesina. La participación en entrevistas, crónicas y registros sonoros se realizó de forma estrictamente voluntaria, brindando información previa sobre los objetivos del programa y el uso de los contenidos. Se priorizó el consentimiento informado, la confidencialidad cuando fue requerida y el tratamiento responsable de la información sensible.

El equipo promovió prácticas comunicativas orientadas a evitar la estigmatización, la reproducción de estereotipos

y la instrumentalización de las voces comunitarias. Para la colectividad, era fundamental construir las narrativas desde el reconocimiento del «otro» como un sujeto de derechos y productor de saber, y no como un mero objeto informativo. En este sentido, se fomentó una ética del cuidado en el abordaje de las problemáticas sociales, las experiencias personales y las memorias colectivas.

Instrumentos

Un instrumento diseñado de manera colaborativa para organizar y orientar el proceso comunicativo en la etapa de preproducción fue una guía de investigación estructurada que permitía definir temáticas, fuentes, objetivos y responsabilidades específicas para cada emisión. Este formato, sencillo y modificable en tiempo real, facilitó notablemente la construcción colectiva de cada episodio.

Desde la investigación hasta la producción, se utilizaron guiones flexibles para estructurar los contenidos. Todas las secciones eran intercambiables y cada programa adoptaba un orden distinto, según el tratamiento que el equipo deseara otorgarle. Algunos episodios comenzaban directamente con el invitado en cabina; otros utilizaban la música como detonante o hilo conductor; y varios contaron con más de un invitado. En la sistematización del año 2020, se diseñó una matriz de análisis para las producciones radiales y se aplicó una encuesta colectiva orientada a recuperar memorias, aprendizajes y dificultades.

Recursos

El proyecto se desarrolló bajo condiciones materiales limitadas, lo que fomentó el fortalecimiento de la autogestión y el trabajo colaborativo, aunque también restringió la realización de trabajo de campo extensivo o la posibilidad de expandir el programa fuera del área de influencia del Distrito Capital.

Uno de los principales recursos técnicos fue la adquisición de grabadoras mediante actividades de financiación solidaria organizadas por las y los propios estudiantes —tales como rifas, colectas y eventos—. Este proceso no solo permitió acceder a los equipos indispensables, sino que consolidó el sentido de responsabilidad mutua y de pertenencia hacia el proyecto.

Adicionalmente, se aprovecharon los recursos ofrecidos por la emisora universitaria, tales como la cabina de grabación, los equipos de transmisión y los espacios de producción. Para la edición y gestión de contenidos, se recurrió a software de audio de acceso libre, así como a plataformas digitales destinadas al almacenamiento y la circulación interna de materiales. Desde el punto de vista pedagógico y comunicativo, se emplearon archivos sonoros, bancos musicales, documentos compartidos y bibliografía especializada para respaldar los procesos de formación, investigación y producción.

Dinámicas

La metodología se sustentó en dinámicas grupales orientadas al ejercicio periodístico: el diálogo horizontal, la construcción colectiva y la reflexión permanente. Entre las estrategias principales destacaron los encuentros periódicos de planeación, llevados a cabo en espacios informales —como los horarios

de almuerzo o tiempos extracurriculares— que funcionaron como escenarios de integración, debate, toma de decisiones y diseño editorial.

Durante estos espacios se promovieron ejercicios de problematización colectiva, lluvia de ideas, análisis de casos mediáticos y revisión conjunta de producciones anteriores. Estas dinámicas fortalecieron la capacidad de argumentación, el pensamiento crítico y la escucha activa. Asimismo, los rituales informales de cierre de ciclo —constituidos como sesiones de retroalimentación posteriores a las emisiones— permitieron analizar errores, aciertos y aprendizajes desde la conversación y el humor, favoreciendo la confianza, la cohesión grupal y la permanencia del estudiantado en el proyecto.

La rotación de roles entre investigador, reportero, productor, editor y locutor constituyó otro eje central que posibilitó el desarrollo integral de competencias y evitó la concentración de funciones en pocos integrantes, contribuyendo a consolidar una identidad colectiva y una ética de trabajo colaborativo.

Sugerencias para la adaptación o mejora

La experiencia de Disidentes evidencia que esta metodología puede replicarse en otros contextos educativos, comunitarios o juveniles, siempre y cuando se respeten sus principios rectores de participación real, autonomía estudiantil e investigación situada.

Para su implementación en nuevos escenarios, se sugiere fortalecer previamente los procesos de formación inicial en reportería, edición y ética periodística, especialmente al trabajar con grupos sin experiencia previa. Se recomienda también ajustar

los tiempos de producción, los espacios de acompañamiento docente y los recursos técnicos y económicos disponibles conforme a las condiciones institucionales y poblacionales. Lo ideal es que las y los estudiantes puedan concentrarse plenamente en las labores periodísticas, evitando que deban asumir la consecución de recursos financieros para viabilizar sus iniciativas.

En contextos marcados por limitaciones tecnológicas, es posible priorizar el uso de dispositivos móviles, plataformas gratuitas y alianzas estratégicas con emisoras comunitarias. Durante la implementación original, fue necesario ajustar la duración de los programas, estandarizar protocolos técnicos y optimizar la planeación editorial para responder a las dificultades detectadas en las primeras etapas. Estas adaptaciones demuestran la importancia fundamental de concebir la metodología como un proceso flexible, abierto a la transformación y al aprendizaje continuo.

Finalmente, se recomienda articular esta metodología con otras estrategias pedagógicas —tales como el aprendizaje basado en retos, la investigación-acción participativa y el trabajo directo con comunidades— con el propósito de potenciar su impacto formativo, social y comunicativo.

Retornos

La implementación de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el aula motivó que la iniciativa trascendiera dicho espacio para convertirse en una experiencia participativa de varios años, cuyos aprendizajes se recogen en un trabajo de grado bajo la modalidad de sistematización de experiencias que

incluye las voces de múltiples participantes. Analizado desde los cuatro momentos de la praxeología, el proyecto consolidó un proceso formativo, investigativo y humano de alto impacto en los integrantes del programa Disidentes Radio. A partir del análisis de aproximadamente cincuenta emisiones realizadas entre 2017 y 2019, se evidenció una evolución progresiva en la calidad narrativa, técnica y conceptual de los contenidos, así como en la madurez profesional y personal de los participantes.

El ejercicio sistemático de revisión de las producciones —mediante matrices de análisis que incluyeron variables como fecha, temática, tipo de emisión, invitados y modalidad de realización— permitió identificar patrones, aprendizajes y transformaciones en el desarrollo del proyecto. Este proceso favoreció la consolidación de una identidad editorial propia, caracterizada por la profundidad temática, la sensibilidad social y el compromiso genuino con las voces poco convencionales, excluidas o marginadas.

Uno de los principales resultados fue la construcción de un sentido colectivo de pertenencia y responsabilidad frente al ejercicio comunicativo. A través de la metodología, las y los estudiantes lograron conectar con diversas realidades, culturas y experiencias del territorio urbano, abordando temáticas artísticas, sociales y políticas desde perspectivas juveniles y críticas. Emisiones dedicadas al cómic colombiano, a los procesos de barrismo social, a las memorias del conflicto armado y a las cuestiones de género evidenciaron la capacidad del equipo para transitar con fluidez entre lo cotidiano, lo creativo y lo profundamente humano.

De manera especial, se destaca la experiencia del programa Disidentes en el sur de Bolívar, desarrollada a partir del viaje

realizado por integrantes del proyecto al municipio de Río Viejo. En este territorio, el estudiantado compartió sus saberes sobre radio con niños y jóvenes, impartió talleres formativos y construyó junto a ellos un dramatizado sonoro. Esta vivencia fortaleció los procesos de apropiación social del conocimiento, el reconocimiento de las voces locales y la construcción colectiva de memoria, consolidando un vínculo significativo entre la academia, el territorio y la comunidad en el Magdalena Medio.

Estos encuentros generaron experiencias emocionales significativas que trascendieron el ámbito estrictamente académico. En múltiples ocasiones, la cabina de radio se convirtió en un espacio de escucha, contención y reflexión, donde el equipo experimentó desde la alegría compartida hasta el dolor colectivo frente a testimonios de violencia, pérdida y resistencia. Estos momentos fortalecieron la empatía, la conciencia social y el sentido ético del ejercicio periodístico, configurando aprendizajes complejos de adquirir únicamente desde la teoría.

Competencias formativas y aprendizajes clave

Desde el punto de vista formativo, la experiencia propició el desarrollo de competencias investigativas, comunicativas y relacionales, entre las que destacan la formulación de preguntas críticas, la contrastación de fuentes, la toma de decisiones editoriales, el trabajo colaborativo y la autorregulación emocional. Asimismo, favoreció la construcción de una identidad profesional fuertemente comprometida con la transformación social y el respeto por la dignidad humana.

Entre los principales aprendizajes se subraya la importancia de la planificación colectiva, la documentación permanente y la apertura constante a la retroalimentación y a la mejora como

fuentes primordiales de crecimiento. Este ejercicio de recopilar la memoria de la metodología aplicada permite reconocer que los procesos comunicativos requieren tiempo, cuidado y disposición al cambio, así como una actitud reflexiva permanente frente al propio quehacer.

A partir de esta vivencia, se recomienda a futuros equipos mantener una apertura permanente a las transformaciones del contexto social y mediático, entendiendo la metodología como un proceso vivo, sensible y en constante construcción. En síntesis, Disidentes no solo produjo contenidos radiales de calidad, sino que consolidó un espacio de formación integral donde la investigación, la comunicación y la experiencia humana se entrelazaron para construir conocimiento situado, conciencia social y vínculos verdaderamente significativos entre quienes hicieron parte del proyecto.




Mother-in-Law's Tongue
Sword of Bellvar

Conversación con los autores

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología que organiza el proceso formativo alrededor de la resolución de problemas y el desarrollo de proyectos reales, favoreciendo el aprendizaje activo, el trabajo colaborativo y la reflexión sobre la práctica. En este capítulo, esta propuesta se articula con el enfoque praxeológico para comprender la formación periodística como un proceso de investigación, producción y transformación social, en el que los estudiantes construyen conocimiento a partir de experiencias situadas y de su participación en contextos reales.

En esta conversación, Ángela Téllez y Erika Arias comparten los aprendizajes que surgieron de la experiencia del programa radial Disidentes y reflexionan sobre las posibilidades del Aprendizaje Basado en Proyectos para fortalecer la formación periodística, la participación juvenil y el compromiso con las realidades sociales.

El sentido del encuentro

Aprender periodismo haciendo periodismo

Editores: El capítulo muestra cómo un ejercicio académico terminó convirtiéndose en un proyecto de largo aliento. ¿Qué hizo del Aprendizaje Basado en Proyectos una metodología adecuada para esta experiencia?

Ángela Téllez y Erika Arias: El Aprendizaje Basado en Proyectos permitió que el aprendizaje dejara de concentrarse

en contenidos teóricos para organizarse alrededor de una experiencia real de producción periodística. Desde el comienzo, los estudiantes participaron en la definición de temas, la investigación, el trabajo de campo, la producción de contenidos y la evaluación de los resultados.

La metodología encontró en la praxeología un marco que favoreció la reflexión permanente sobre la práctica. Cada emisión del programa se convirtió en una oportunidad para observar, analizar, actuar y volver sobre lo realizado para identificar aprendizajes y posibilidades de mejora.

Con el tiempo, el proyecto trascendió el aula. Disidentes dejó de ser únicamente una estrategia pedagógica para convertirse en un espacio donde la investigación, la comunicación y la experiencia compartida fortalecieron el compromiso social, la participación juvenil y la construcción colectiva de conocimiento.

Construir el camino

Una metodología que aprende mientras avanza

Editores: ¿Cómo fue construyéndose la metodología durante el desarrollo del proyecto?

Ángela Téllez y Erika Arias: La metodología no surgió como un procedimiento completamente definido desde el inicio. Fue construyéndose a medida que el proyecto avanzaba y que el equipo identificaba nuevas necesidades y formas de organización.

La producción periodística se apoyó en guiones flexibles que permitían adaptar cada programa según las características de los temas, los invitados y las decisiones editoriales del grupo.

Paralelamente, la sistematización de la experiencia ayudó a documentar los procesos, reconocer dificultades y recuperar los aprendizajes que iban emergiendo durante los distintos ciclos de trabajo.

Más que aplicar una metodología fija, el proyecto fue consolidando una manera de aprender desde la experiencia, donde la observación, la documentación y la reflexión continua orientaban las decisiones posteriores.

Una idea para recordar

La metodología no se aplicó como una receta; se construyó y se transformó con la experiencia del equipo.

El diálogo de saberes

La producción periodística como construcción colectiva

Editores: El proyecto se caracteriza por una fuerte participación de los estudiantes. ¿Cómo se organizó ese trabajo colectivo?

Ángela Téllez y Erika Arias: La construcción colectiva fue uno de los pilares del proyecto. Los espacios de planeación, que con frecuencia ocurrían fuera del horario formal de clase, se convirtieron en escenarios para discutir temas, analizar coyunturas, tomar decisiones editoriales y planear las producciones.

Durante esos encuentros se promovían ejercicios de problematización, lluvias de ideas, análisis de casos mediáticos y revisión conjunta de programas ya emitidos. Estos procesos fortalecieron la argumentación, el pensamiento crítico y la capacidad de escuchar otras perspectivas.

Otro elemento fundamental fue la rotación permanente de roles. Todos los integrantes tuvieron la oportunidad de desempeñarse como investigadores, reporteros, productores, editores y locutores. Esta dinámica favoreció el desarrollo integral de competencias, evitó la concentración de responsabilidades y fortaleció una identidad colectiva basada en el trabajo colaborativo.

Aprender a caminar juntos

Los aprendizajes que deja la experiencia

Editores: Más allá de la producción radial, ¿qué aprendizajes dejó esta experiencia para quienes participaron?

Ángela Téllez y Erika Arias: Uno de los principales aprendizajes fue comprender que el periodismo se aprende en relación con otras personas y con los contextos donde ocurren las historias.

La experiencia permitió desarrollar competencias investigativas, comunicativas y relacionales, como la formulación de preguntas, la contrastación de fuentes, la toma de decisiones editoriales, el trabajo colaborativo y la autorregulación emocional. Al mismo tiempo, fortaleció una identidad profesional comprometida con la transformación social y el respeto por la dignidad humana.

También fueron especialmente significativos los espacios de retroalimentación posteriores a cada emisión. Allí, mediante conversaciones abiertas y muchas veces atravesadas por el humor, el grupo analizaba errores, reconocía aciertos y compartía los aprendizajes obtenidos. Estos encuentros fortalecieron la confianza, la cohesión del equipo y la permanencia de los estudiantes en el proyecto.

Herramientas para comprender la realidad

Recursos sencillos, aprendizajes profundos

Editores: El capítulo muestra que el proyecto se desarrolló con recursos limitados. ¿Cómo influyó esa condición en la metodología?

Ángela Téllez y Erika Arias: Las limitaciones materiales obligaron al equipo a desarrollar formas de autogestión y colaboración. Los propios estudiantes organizaron actividades solidarias para adquirir equipos de grabación, mientras que la universidad aportó la infraestructura técnica necesaria para la producción y emisión de los programas.

Más allá de resolver una necesidad operativa, este proceso fortaleció el sentido de pertenencia y la responsabilidad compartida frente al proyecto. Al mismo tiempo, el uso de software libre, plataformas digitales y recursos abiertos mostró que la calidad de una experiencia pedagógica depende más de la organización colectiva y de la creatividad que de la disponibilidad de tecnologías sofisticadas.

Mirando hacia adelante

Una metodología abierta a nuevos contextos

Editores: Después de esta experiencia, ¿qué recomendarían a quienes deseen desarrollar proyectos similares?

Ángela Téllez y Erika Arias: La experiencia demuestra que esta metodología puede adaptarse a distintos contextos educativos, comunitarios y juveniles, siempre que se mantengan

algunos principios fundamentales: la participación real de los estudiantes, la autonomía en los procesos de aprendizaje y una investigación vinculada con las realidades sociales.

También resulta importante fortalecer la formación inicial en reportería, producción y ética periodística, ajustar la metodología a las condiciones de cada contexto y garantizar que los estudiantes puedan concentrarse en el ejercicio periodístico sin asumir la responsabilidad de conseguir los recursos que sostienen el proyecto.

La principal enseñanza de Disidentes es que las metodologías deben entenderse como procesos vivos. Su fortaleza radica en la capacidad para transformarse, documentar sus aprendizajes y mantenerse abiertas a los cambios del contexto social y mediático. Más que producir programas radiales, la experiencia consolidó un espacio donde la investigación, la comunicación y la experiencia humana hicieron posible construir conocimiento situado y formar periodistas comprometidos con la sociedad.

Referencias

Arias, E., & Ramírez, S. (2020). *Sistematización de la experiencia del programa radial Disidentes (2017-2019)* [Tesis de pregrado o trabajo de grado no publicado].

Bourdieu, P. (2013). *El sentido práctico*. Siglo Veintiuno Editores.

Durkheim, É. (1975). *Educación y sociología*. Editorial Península.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Paidós.

Hart, R. (1993). *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica* (Ensayos Innocenti, 4). UNICEF.

Juliao V., C. G. (2002). *La praxeología: Una teoría de la práctica*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Juliao V., C. G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Juliao V., C. G. (2016). *Una pedagogía praxeológica*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for Project Based Learning*. ASCD.

León, A. (2009). ¿Disidencia dentro del feminismo? *Revista Internacional de Sociología*, *67*(3), [Páginas no especificadas].

Pérez, A. (2010). *Las disidencias y el cuestionamiento de los órdenes sociales y las legalidades* [Manuscrito no publicado].

Téllez O., L. N. (2018). *Sistematización del programa "Disidentes"* [Tesis o trabajo de grado no publicado].

Vagionne, J. M. (2006). *La disidencia como articulación de un antagonismo y construcción de espacio político* [Manuscrito no publicado].


N
NNW
NNW
NNE
NNE
N
W
E
S



