
Diálogo de saberes entre la universidad y los sectores populares

Mesa 56: Salir a las aulas! Epistemologías y metodologías de las prácticas educativas en Territorio

Verdier Maximiliano. Universidad Nacional de San Luis, maximilianoverdier@gmail.com

Resumen

Buscamos problematizarnos sobre las diversas concepciones y prácticas que se ponen en juego entre la universidad y los sectores populares en la formación de grado de las carreras del Departamento de Comunicación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, con una perspectiva de diálogo de saberes. Nuestro objetivo es conocer estas concepciones y prácticas que se materializan en los vínculos que se construyen entre nuestra universidad y los sectores populares con los cuales trabajamos.

El diálogo de saberes es el concepto central de nuestro trabajo. Lo conceptualizamos como una serie de procesos comunicativos donde se ponen en interacción dos lógicas diferentes: la del conocimiento científico y la del saber cotidiano (que engloba las diversas variantes del saber popular). El diálogo supone una intención de comprensión mutua que no se traduzca en asimilación. Implica necesariamente el reconocimiento del otros (subjetividades) y de lo otro (saberes). Buscamos conocer si existe o no un diálogo entre sectores populares (grupo

heterogéneo y numeroso de mujeres y hombres de todos los grupos etarios que comparten un espacio físico generalmente marginal y carente en muchos aspectos, pero que son potencialmente capaces de transformar la realidad desfavorable en la que están insertos y que son poseedores de saberes tan válidos como los académicos) y la universidad.

Nuestra metodología de trabajo se centra en indagar en todos los programas de las carreras que están dentro del Departamento de Comunicación de la UNSL y reconocer aquellos espacios que expliciten algún tipo de trabajo en territorio con sectores populares. Luego, profundizar en el tipo de prácticas y las concepciones que subyacen en ellas.

Palabras claves: diálogo de saberes – comunicación – prácticas

1. Introducciónⁱ

Comenzamosⁱⁱ a compartir lo que hemos podido trabajar como parte del trayecto final de la Especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas (EISCH), dictada por la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Pero antes de comenzar a trabajar sobre el tema que hemos elegido, queremos compartir un par de posicionamiento políticos que asumimos al momento de escribir. Elegimos hacerlo sirviéndonos de las diversas posibilidades que dan las palabras, sin resignar la belleza de las mismas. Lo haremos utilizando diferentes recursos lingüísticos, como las metáforas, por ejemplo. La elección de una escritura que se engarce con lo literario para un evento de carácter científico es absolutamente política y consciente: imbricar lo que hemos tendido a separar, tejer juntamente saberes y sentires, pensares y experiencias. Poder ponerle cuerpo

a los lugares donde generalmente solo hemos puesto mente. Y con ponerle cuerpo decimos in-corporar, encarnar, completar con las texturas, los aromas, los sabores, los colores, los sonidos de lo popular nuestros espacios académicos. La posición que asumimos comenzó a habitarlos después de tropezar con un decir de Mattelart (2001):

el tipo de lenguaje que aquí se utiliza intenta quebrar la falsa solemnidad con que la ciencia por lo general encierra su propio hacer (...) Este miedo a la locura de las palabras, al futuro como imaginación, al contacto permanente con el lector, este temor a hacer el ridículo y perder el prestigio al aparecer desnudo frente a su particular reducto público, traduce la aversión a la vida y, en definitiva, a la realidad total. El científico quiere estudiar la lluvia y sale con paraguas (en Sanguinetti, p. 89).

Dicho esto, compartimos con ustedes desde dónde nació este proceso de investigación que está a punto de culminar. Cada pregunta nace de un eco, de una resonancia de nuestra experiencia. Nos preguntamos porque nos interpelan aspectos que, en algún punto (o en varios), sacuden nuestras trayectorias vitales. Las preguntas tienen nuestros aromas, nuestros sentires, nuestras experiencias y recuerdos orbitando en sus recintos oscuros. Desde allí nacen las voces que convocan el sonido que, luego, las pronuncia. ¿Cuáles son esas preguntas que nos mueven a caminar? Han sido muchas, sin dudas. Y muchas siguen hoy sin encontrar respuestas claras o definitivas; creemos que esto último es un evento afortunado, porque muchas veces la respuesta obtura, mientras que la pregunta abre sus fauces a lo desconocido y nos lleva, por eso mismo, a salir tras sus misterios.

Pensar en un diálogo de saberes entre la academia y los sectores populares es pensar, en primera instancia, en los saberes que me habitanⁱⁱⁱ. Soy un sujeto que proviene de los sectores populares. Comencé a trabajar intermitentemente a los trece años y lo seguí haciendo hasta los veintidós. Fui vendedor de diarios, pintor, limpié patios en hoteles, estuve en la cosecha, fui empleado en un comercio, panadero y conserje. Con todas esas experiencias salí de mi casa. Soy el primer integrante de toda mi familia que accedió a la universidad. Arribé a la edad en que otras y otros se reciben. Arribé con saberes que eran valiosos. Y la universidad nunca me preguntó por ellos.

En pocos años me fui transformando en un sujeto académico. Adquirí saberes validados, en ocasiones igual de valiosos que los que traje, en otras, no tanto. Pero los saberes que portaba al llegar y los saberes que incorporé en el transcurso de mi estadía en la universidad rara vez se pusieron en diálogo.

En mis últimos años dentro de la academia, cuando pasé a ser docente, encontré a muchas y muchos que trabajaban para poner en diálogo los saberes académicos y los populares. De allí nacieron muchas preguntas: ¿Qué universidad es la que sale al encuentro de los sectores populares? ¿Qué concepciones de la otredad presiden los encuentros? ¿Qué piensan los sectores populares que es la universidad? ¿Quiénes creen que la habitan? Y la universidad, ¿quiénes creen que habitan los sectores populares? Si entendemos al diálogo como comunicación ¿acontece en los encuentros? ¿Existen prácticas donde la palabra y los saberes son puestos en común a través de posiciones horizontales y emancipadoras? En una facultad como la de Humanas ¿qué sucede en cuanto al vínculo con los sectores populares? ¿Y en el Departamento de Comunicación? ¿Qué tipo de vínculos se dan entre los espacios

de formación, investigación y extensión del Departamento de Comunicación y los sectores populares de la ciudad de San Luis, en torno al diálogo de saberes? Y entre todas ellas, una que estuvo germinando en mi ombligo desde hace mucho tiempo: ¿Qué concepciones y qué prácticas, en torno al diálogo de saberes, habitan en las propuestas de formación de grado del Departamento de Comunicación de la FCH de la UNSL, en relación al trabajo con los sectores populares?

Esta pregunta se transformó en un objetivo de investigación que desde hace poco más de un año se ha materializado en un trabajo que está pronto a culminar.

2. Desarrollo

Ahora compartiremos los conceptos que creemos nodales para el tejido de nuestra ponencia. Los abordaremos de forma general, partiendo del reconocer que en el diálogo con quienes nos lean y nos escuchen encontraremos las riquezas que al momento de la escritura quizás falten.

Nuestro trabajo buscó aproximarse a las concepciones y a las prácticas, en torno al diálogo de saberes, dentro de las distintas propuestas en las carreras de grado del Departamento de Comunicación de la FCH de la UNSL en relación al trabajo con los sectores populares. Es decir, de todas las asignaturas que componen las de carreras del Departamento de Comunicación, nos interesó focalizar la mirada solamente en aquellas que manifestaron algún tipo de trabajo con los sectores populares. Fue en ese recorte donde nos interesó profundizar particularmente acerca de las concepciones y las prácticas que de éstas se desprendían.

Consideramos que estos espacios podían darnos ciertas pautas para conocer e intentar realizar una aproximación a la comprensión sobre si ese diálogo acontecía en algún momento y, de ser así, las modalidades que asumía. Concepciones y prácticas se nutren en una relación dinámica. Describirlas y analizarlas podía permitirnos dar respuesta a lo que nos interpelaba.

El diálogo de saberes es sin dudas el concepto que ofició de piedra angular en la construcción de nuestra mirada teórica. Para la presente ponencia, lo conceptualizamos como un proceso (o una serie de procesos) comunicativo en el cual se ponen en interacción dos lógicas diferentes: la del conocimiento científico (principalmente anclado en los saberes académicos) y la del saber cotidiano (que engloba las diversas variantes del saber popular). El diálogo supone una intención de comprensión mutua que no se traduzca en asimilación. Implica necesariamente el reconocimiento del otros (subjectividades) y de lo otro (saberes). Para que este diálogo acontezca debe existir “una opción política que aboga por la construcción de prácticas de des-jerarquización, reforzando la transformación de la lógica de dominación y subordinación, en la lógica de solidaridad y colaboración” (Acosta y Garcés, 2013, p. 4).

Los sectores populares conformaron uno de los espacios que intervinieron en el diálogo de saberes que fue de nuestro interés. Podemos acercarnos a su conceptualización y decir que son un colectivo del cual es difícil precisar sus características por su confección amplia y variada. Más allá de eso, podemos decir que está compuesto por un grupo heterogéneo y numeroso de mujeres y hombres de todos los grupos etarios que comparten un espacio físico generalmente marginal y carente en muchos aspectos, pero que son potencialmente capaces de transformar la realidad desfavorable en la que están insertos y que son poseedores de saberes tan válidos como los académicos. La opción por la definición sectores populares por

sobre otras como sectores pobres, sectores marginales o sectores vulnerables, la realizamos desde la experiencia, puesto que si bien es evidente que las realidades cotidianas de estas y estos sujetos están marcadas por derechos vulnerados, participaciones marginales y recursos escasos, nuestras praxis con ellas y ellos nos han devuelto numerosos ejemplos de concientización, creatividad, fuerza y poder para buscar caminos que puedan transformar su situación. “Los sectores populares aluden a colectivos, a grupos que sufren desigualdad y opresión social, pero que tienen posibilidad de transformarse en actores políticos, construirse intersubjetivamente y expresarse en el campo político” (Verdier, 2015, p. 2).

Definir la academia sería también complejo por la amplitud del concepto y por todas las dimensiones que lo componen. De todas esas dimensiones, la que nos interesó fue la academia que cobraba materialidad a través de las y los sujetos que habitaban los espacios de formación. A través de las y los docentes, los vínculos de la academia con la comunidad adquirirían una materialidad sobre la que podíamos trabajar. En las concepciones que unas y otros han volcado a través de los programas de las materias se podía vislumbrar la mirada que poseían acerca de la relación entre los espacios de formación específicos y la comunidad. Allí podían leerse mucho más que propuestas de recorrido teórico-práctico. Esas concepciones se traducían en prácticas que podían tener a las y los sujetos de los sectores populares como destinatarios, podían tenerlos como actores necesarios, o simplemente no tenerlos en cuenta.

Los vínculos entre la academia y los sectores populares implican una concepción de la alteridad o del otro distinto. Todorov (2003) dice que:

el descubrimiento del otro tiene varios grados, desde el otro como objeto, confundido con el mundo que lo rodea, hasta el otro como sujeto, igual al yo, pero diferente de él, con un infinito número de matices intermedios, bien podemos pasarnos la vida sin terminar nunca el descubrimiento pleno del otro (suponiendo que se pueda dar) (p. 293).

Esta conceptualización de la alteridad nos fue útil puesto que la forma en que se percibía la presencia del otro distinto suponía un modo de poner en práctica (o no) el diálogo de saberes. Podemos imaginar en un extremo de las posibilidades la ausencia total de diálogo, con un saber que oprime, niega o desconoce al otro (y con el desconocimiento del saber viene el desconocimiento hacia quienes son portadores y constructores de dicho saber), y en el otro extremo un diálogo donde ambos saberes (con sus portadores) se comunican en un vínculo de reciprocidad, respeto y reconocimiento. Creemos que ambos extremos planteados son fruto de una abstracción teórica; la realidad probablemente se nos presente bajo una multiplicidad de posibilidades con diversos matices.

Queremos definir, también, lo que entenderemos por saber académico y por saber popular. Ambos conceptos son complejos y están constituidos por varios significados que se agrupan bajo diversos significantes.

Por saber popular tomaremos una definición de Martinic: “conjunto de conocimientos, interpretaciones y sistemas de comprensión que producen y actualizan los sectores subalternos de una sociedad (una comunidad) para explicar y comprender su experiencia” (en Enriquez y Figueroa, 2014, p. 18). Martinic distingue tres tipos de saber popular: el saber

cotidiano, la sabiduría popular y el saber orgánico. Correspondientes al concepto de saber popular encontramos al conocimiento vulgar definido por Latorre, Arnal y Rincón como “un saber práctico de carácter espontáneo que preside la vida cotidiana”, que se transmite de unos a otros y se manifiesta a través de la cultura popular (Ob. cit. p. 19). Un tercer concepto que sería equivalente es el de conocimiento cotidiano definido por Santos como “aquel saber destinado a dar respuesta a los interrogantes, miedos y ansiedades, mediante explicaciones que tranquilicen o ayuden a entender qué sucede y por qué” (ídem). El saber popular es, además, una práctica social que se construye en lo social y que tiene carácter histórico.

El saber académico, por su parte, “es un conjunto de saberes construidos metódica y sistemáticamente por intelectuales o científicos y está destinado a comprender, explicar y eventualmente predecir la realidad” (p. 23). Es un saber validado que posee cierto prestigio y una pretensión de verdad que lo precede y lo enmarca.

Por último, compartimos lo que entenderemos por prácticas, sin explayarnos demasiado en su conceptualización porque consideramos que tal propósito escaparía a los fines de la presente ponencia. Esta conceptualización se transformó en un punto de partida que nos permitió acercarnos a la realidad que buscamos problematizar con la suficiente flexibilidad como para redefinir y adecuar el concepto. Solemos asociar la idea de práctica con un hacer, con una acción que se prolonga en el tiempo y que posee cierto grado de repetición. La idea se relaciona a la posibilidad de adquirir una habilidad en alguna tarea. La Real Academia de la Lengua le asigna más de una decena de acepciones: modo de hacer algo, experiencia en algún asunto, destreza adquirida en algún ejercicio, costumbre o estilo de algo, ejercicio bajo la dirección de algún maestro, aplicación de alguna idea o doctrina, contraste experimental de

alguna teoría, por citar algunas. Dado que nuestra intención es describir las prácticas que subyacen a las concepciones, en torno al diálogo de saberes, en las propuestas de formación de grado de las carreras del Departamento de Comunicación, en relación al trabajo con los sectores populares, necesario es poner en juego el concepto de práctica con el de teoría. En la relación teoría-práctica se concretan un sinnúmero de concepciones, pero, además, se comprenden el por qué las prácticas toman tal o cual matiz. Tanto para la categoría de práctica como para la categoría de teoría encontraremos diferentes conceptualizaciones, pero más propiamente para la relación entre ambas. Intentaremos acercarnos a esas diferencias sin pretender resolver las tensiones y contradicciones que entre ellas se plantean, sino más bien buscando un punto de partida que nos permita poder observar lo que acontece en las asignaturas de las carreras del Departamento de Comunicación.

Enriquez y Olguín (2012), realizan un recorrido tanto por los diversos modos de concebir la teoría, como los de concebir la práctica. Y también desandan las distintas perspectivas, y sus implicancias, sobre el binomio teoría-práctica. Nos serviremos de estos recorridos para compartir nuestro punto de partida sobre estas categorías. En cuanto a la teoría dirán que, en el campo pedagógico “la noción de teoría cambia conforme a los distintos niveles de complejidad de los fenómenos que aborda” (p. 19). Nos encontramos, siguiendo la distinción que los autores toman de Yuni y Urbano, con tres tipos de teorías: la Gran teoría que es “un sistema de conceptos abstractos que da cuenta de los grandes fenómenos. Esta teoría tiene un alcance amplio porque puede ser generalizable a todos los objetos materiales que conforman el universo”; la Teoría formal que es “un conjunto de conceptos lógicamente articulados, que se han elaborado sobre datos empíricos explícitamente identificados y siempre refieren a un área de la experiencia humana”; y la Teoría sustantiva que es un saber que “intenta describir profundamente un sujeto, un grupo o una población determinada,

situándolo tanto en un espacio como en un tiempo claramente definido. Esta teoría es de bajo alcance” (p. 20). Luego, Enríquez y Olgúin conceptualizan a las prácticas como “las acciones efectuadas por diversos actores sociales y, expresadas en los diferentes niveles de la realidad educativa, que tienen como fin cubrir las necesidades formativas de los sujetos” (p. 21). Dicen, siguiendo las ideas propuestas por Romero, que las prácticas son una actividad visible-material, que permite establecer ciertas relaciones entre sujeto y objeto (lo que aporta un tipo de relación con la cosa material) o entre sujeto y sujeto (lo que constituye la relación entre seres humanos). Estas relaciones generan, como resultado, la transformación del objeto, del sujeto o ambos. Ambos términos, abstracciones con mayor o menor grado de complejidad, se materializan en el ámbito de la realidad educativa y es allí donde se tejerá de diversos modos la relación teoría-práctica. Someramente diremos que realidad educativa refiere a “es un recorte de la realidad social que está conformada por contextos, sujetos, discursos y prácticas educativas” (p. 31). Es una realidad compleja, históricamente construida, en constante disputa por parte de proyectos socio-antagónicos. Por último, en una realidad contingente, posee una identidad propia y una relativa autonomía.

El modo en que se percibe la realidad educativa tendrá su implicancia en la relación entre teoría y práctica (p. 35-74). Enríquez y Olgúin distinguen entre: la perspectiva positivista y la visión tecnocrática de la teoría y práctica, la perspectiva interpretativa y la visión práctica de la relación teoría y práctica, y la perspectiva socio-crítica y la visión dialéctica de la relación teoría y práctica.

El enfoque positivista aplica los mismos criterios en la realidad educativa que en la realidad natural. Así, todo es previsible y estático. La realidad es dada y tangible, fragmentada, capaz

de mensurarse y, por ende, ser cuantificada. Frente a esta concepción, la relación entre la teoría y la práctica es de subordinación de la segunda a la primera. La teoría precede y regenta a la práctica. La teoría explica, informa, orienta y determina qué se debe hacer y cómo, en la actividad práctica. Se torna lógico que se establezca una división muy marcada en el trabajo educativo entre los creadores (teóricos) y aplicadores (prácticos). Los investigadores producen el conocimiento que se trasladará, luego, a los docentes, quienes aplican los conocimientos producidos antes. Si la vinculación entre la teoría la práctica es de subordinación, cabe preguntarse cómo se dará en vínculos entre los saberes académicos y los populares si, desde esta perspectiva, el contexto de la producción del conocimiento y el de su aplicación son bien distintos y delimitados.

El enfoque interpretativo, por su parte, concibe que la realidad educativa no puede ser tratada como un objeto, no puede ser cosificada. Tampoco se pueden establecer regularidades o formular predicciones a partir de leyes universales. Desde esta mirada, la realidad educativa es un conjunto de significados producidos inter-subjetivamente. No hay una independencia entre ésta y los sujetos que la perciben y de los significados que acerca de ella se han acordado. Lejos de ser una cosa dada, la realidad es construida, imprevisible, holística y divergente. Por lo tanto, la práctica ya no está subordinada a la teoría, sino que encarnada en las y los sujetos, se vuelve punto de partida y de llegada de las construcciones teóricas. La práctica es un punto de referencia estructural de la teoría, una posibilidad de reflexión que tiene siempre como contexto de posibilidad a la práctica misma. La práctica, y las y los sujetos que las realizan, serán de carácter reflexivo y el conocimiento será construido en esa concreción de la práctica. Ahora bien, quienes realizan las prácticas trabajan de manera autónoma y deben contar con un componente artístico que les permita generar nuevas ideas para resolver los problemas a los que se enfrentan en la realidad. Tampoco se percibe aquí

un diálogo entre saberes académicos y populares, sino más bien un fuerte sesgo hacia las capacidades resolutorias del profesional y su capacidad de reflexionar sobre su propia práctica.

El último enfoque es el socio-crítico, donde se concibe a la realidad educativa como una construcción social determinada históricamente, y en cuanto construcción, no puede ser vista como una continuidad de la naturaleza. Es una realidad construida, holística, divergente, dialéctica e histórica. De aquí que la relación teoría-práctica esté considerada como un todo: la práctica (acción) está intrínsecamente relacionada con la teoría (reflexión). La práctica está sostenida por construcciones teóricas y, paralelamente, la teoría se ve influida por los acontecimientos prácticos. A esta articulación, necesariamente dialéctica, entre la teoría y la práctica se la denomina, entonces, praxis. Esta visión promueve la conformación de un profesional crítico capaz de comprometerse en el proceso de construcción de una sociedad más justa e igualitaria. El posicionamiento político de quien realiza la práctica es fundamental y tiene que ser la base de su capacidad reflexiva y crítica sobre la práctica, de manera que “sea capaz de hacer visible el carácter opresor de ciertos supuestos ideológicos arraigados en el actuar cotidiano, para luego contrarrestar sus influencias en el espacio áulico, institucional y social” (p. 74).

Este conjunto de conceptos fue articulado con nuestra propuesta metodológica, intentando generar un pasaje coherente, pero, a la vez, flexible a la hora de abordar nuestros objetos y a nuestros sujetos de estudio. Toda opción metodológica conlleva marcas de lo político, de lo que entendemos es el conocimiento, del valor social que le asignamos, de las posiciones que tomamos como investigadoras e investigadores y, sobre todo, de las y los sujetos que son objeto de nuestras prácticas, vehiculizadas por las herramientas metodológicas. Creemos que

hacer visible esas opciones políticas es un acto de honestidad intelectual. Todo “decir”, todo enunciado lleva en sí las huellas que nos habitan; por lo mismo, realizamos el intento por compartir nuestras opciones epistemológicas que intentaron ser coherentes con los desarrollos metodológicos.

Sostenemos que el conocimiento proviene de experiencias del camino; camino que siempre tiene varias huellas, algunas que avanzan, otras que vuelven sobre lo caminado para retomar con pasos más firmes o, de ser necesario, buscar senderos alternativos, cuando no, construirlos. Esto supone una serie de posicionamientos epistemológicos: la construcción colectiva del conocimiento, la asimilación del error y la incertidumbre como parte de todo proceso cognoscente. Creemos necesario afirmar, también, que todo posicionamiento epistemológico es, en alguna instancia, un posicionamiento político, entendiendo por lo político a la toma de parte en la dimensión de antagonismo constitutiva de las sociedades (Moufee, 2007), a la búsqueda de la construcción de momentos instituyentes (Retamozo Benítez, 2009), a la transformación de la realidad y a la construcción esperanzadamente activa de otros mundos posibles (Freire, 2014). “Lo ideológico sigue teniendo, pues, vigencia plena para decidir desde dónde miramos el mundo, qué posición concreta tomamos frente a opresores y oprimidos y, por tanto, decidir cómo y con quién construimos conocimiento (Tato Iglesias en Enriquez & Figueroa, 2014, p. 10). Pensamos, por esto mismo, en una epistemología política, puesto que “los conflictos epistemológicos son siempre, inseparablemente, conflictos políticos” (Bourdieu, 1994, p. 133). Las opciones epistemológicas condicionan la producción e interpretación de las teorías e impactan en las prácticas investigativas, docentes, profesionales, en definitiva, en las subjetividades. Pensar en una epistemología política es ser conscientes de la necesidad de tomar partido entre quienes construyen conocimiento para preservar y asegurar el estado actual de las cosas y

quienes buscan transformar las realidades opresivas para germinar otro mundo posible. Sostenemos que no existe una ciencia neutral. La postulación de la neutralidad es en sí misma una toma de posición. “Ningún científico puede ser separado de su contexto físico y social. Toda medición modifica la realidad en el intento de registrarla (Wallerstein, 2006, p. 82).

La dimensión política del conocimiento científico ha sido un factor sistemáticamente expulsado y velado por una parte mayoritaria de la reflexión epistemológica. Se “ha intentado explicar la naturaleza, génesis y validación del conocimiento científico con independencia del contexto socio-histórico-cultural de su producción, de los factores socio-políticos y de los valores éticos” (Rodríguez Zoya, 2010, p. 1). La epistemología tiene que evaluar a la ciencia en base a criterios epistémicos y políticos “en función de valores humanos, donde, el valor supremo sería el respeto a la vida en todas sus dimensiones” (p. 15).

Pensamos en una epistemología rebelde, donde la misión de quienes la practican sea “estudiar con toda seriedad y usando todas las armas de la ciencia los problemas del cambio de sistema social, en todas sus etapas y en todos sus aspectos teóricos y prácticos” (Varsavsky, 1969, p. 11). Un ejercicio de desentramar los mecanismos y las lógicas del poder se vuelve imperante, “para construir un mundo sin imposiciones, sin discriminaciones, sin explotación y sin otredades” (Ceceña, 2008, p. 10). Buscamos una epistemología que se rebele con lo que viene dado, con lo que acríticamente se construye en otras latitudes y para otros contextos y se aplica en nuestras realidades. Queremos discutir las reglas del juego quizás para cambiar no solo las reglas, sino incluso de juego. Perseguir la autonomía que busque definir los temas y las prioridades, las preguntas y los actores legitimados para responderlas, actores que no serán solamente académicos, sino todas y todos quienes

posean algún saber valioso, sea que haya sido validado o esté aún por validar, sea que no necesite validación alguna fuera de ser praxis encarnada en las experiencias.

Por último, pensamos en una epistemología para la liberación. La transformación social como Sur (y no ya como Norte) que guíe los senderos de los proyectos a través de las descripciones, los análisis, las implicaciones, las praxis, de los conocimientos generados en y para nuestros contextos. Buscar las potencialidades de las realidades locales, ricas en experiencias, y a partir de ellas generar las condiciones del cambio, de los cambios. “Tan científico es describir cómo medir, apreciar lo imaginativo y lo factual. También lo irregular, lo coyuntural, lo fractal, lo inesperado tienen relevancia científica” (Fals Borda, 2014, p. 88).

Estas posiciones epistemológicas han guiado la selección y, sobre todo, la utilización de nuestras herramientas metodológicas. También han guiado todo nuestro proceso investigativo a modo de un registro indicial de procesos mucho más amplios y extensos que exceden al papel y la tinta. Pero, debemos decirlo también, estas opciones epistemológicas no están exentas de verse contradichas por nuestras propias contradicciones existenciales ya que, como todo proceso social, el nuestro también está lleno de ellas.

Decidimos realizar nuestra investigación desde un enfoque cualitativo. Siguiendo lo postulado por Taylor & Bogdan (1987), podemos sintetizar a la investigación cualitativa como un método marcadamente inductivo que busca comprender y desarrollar conceptos partiendo de los datos y no de hipótesis o teorías preconcebidas (aunque no desconocemos que todo acercamiento al estudio de lo social conlleva posiciones teóricas asumidas de antemano). Por tal motivo, el diseño íntegro del proceso investigativo fue flexible y permitió reformular e incluso

profundizar algunos primeros y provisorios supuestos que habían provocado nuestras preguntas investigativas. Entendemos, también, a la investigación cualitativa como “un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el que se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo de estudio” (Pérez Serrano, 1994, p. 47); en ella se producen descripciones de situaciones, personas, interacciones y comportamientos, incorporando la voz de los participantes, sus creencias, sus experiencias.

Trabajamos, por tanto, en base a un lenguaje descriptivo que tuvo el propósito de hacer evidente la experiencia humana a través de la reflexión y así descubrir, en la trama de los discursos, las concepciones y las prácticas que subyacen en el trabajo entre la universidad y los sectores populares, en experiencias de formación de grado de las carreras del Departamento de Comunicación. En este sentido, tal como adelantamos, la metodología cualitativa (y por ende, nuestra investigación) lejos de suponer un proceso caracterizado por etapas fijas, secuencialmente ordenadas y siempre proyectadas hacia adelante, se presentó a sí misma resaltando su carácter dialéctico, flexible y adaptable a las particularidades del objeto de estudio y del contexto de investigación. Procuramos posicionarnos frente a la realidad humana y social sumergiéndonos en la realidad estudiada, y a su vez manteniendo una distancia prudente, que no invalidó nuestras subjetividades, pero permitió objetivar el objeto de estudio.

En nuestro proceso investigativo trabajamos tanto con objetos de estudio como con mujeres sujetos de estudio. En relación a los objetos, tomamos la totalidad de los programas de las tres licenciaturas que componen la propuesta de formación del Departamento de Comunicación: Licenciatura en Comunicación Social, Licenciatura en Producción de Radio y

Televisión y Licenciatura en Periodismo. El total de los programas que compusieron nuestro universo de análisis fue de ciento seis (106). En cuanto al Análisis de documentos, primero compartimos que entendemos a los mismos como una estrategia metodológica de obtención de información, la cual. Valles (1999) definirá como una técnica de recogida de datos que se basa en la lectura de textos, entendidos como “todos los documentos que contienen significado”; textos a los cuales “se les puede entrevistar mediante preguntas implícitas y se les puede observar con la misma intensidad y emoción” con la cual nos acercamos a cualquier otro acontecimiento social (p. 120).

En tanto que nuestras sujetas de estudio fueron las profesoras responsables de cuatro asignaturas de la Licenciatura en Comunicación Social que consignaron en los programas de sus respectivas asignaturas algún tipo de práctica con sujetos de sectores populares, a saber: Análisis organizacional, Promoción de actividades comunitarias, Prácticas pre profesionales, Taller de elaboración de proyectos de comunicación. La selección de las responsables de cada asignatura como sujetos de estudio se debió a que fueron ellas, por poseer el cargo de Profesoras Adjuntas (el más alto en la actualidad dentro de cada una de las asignaturas de las distintas carreras del Departamento de Comunicación), quienes firmaron el programa que fue aprobado por la FCH para ser parte del currículum de estudio. Con ellas estamos (porque en este punto se encuentra nuestro trabajo) realizando una serie de entrevistas semi-estructuradas, entendiéndolas como “una guía de asuntos o preguntas donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)” (Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, María del Pilar, 2010, p. 418). Pretendemos de las entrevistas poder profundizar en nuestra comprensión de cómo la Universidad, a través de estos espacios de formación, sale al

encuentro de las y los sujetos de sectores populares. Creemos que podemos encontrar, a partir de estos nuevos conocimientos, líneas para futuras propuestas que nos permitan comprender si existe un diálogo de saberes y, de ser así, cómo enriquecerlo y fortalecerlo. O, por el contrario, si comprendemos que no existe tal diálogo, proponer modos para que acontezca.

3. Conclusiones

¿Cómo escribir estas conclusiones de un proceso que aún está desarrollándose? ¿Qué proceso no lo está, en cierto modo? Podemos, quizás hablar de una serie de conclusiones inconclusas, jugando con las posibilidades que nos otorgan las palabras. Entonces, desde esa precariedad, desde la provisoria posibilidad de compartir lo que hasta el momento estamos comprendiendo, podemos decir que el trabajo con los sectores populares por parte de las carreras de grado del Departamento de Comunicación, de la FCH, de la UNSL representa un porcentaje muy bajo. De 106 programas que solo 4 presenten ese tipo de vínculo demuestra que es un tipo de práctica poco frecuente.

Aún nos queda comprender si entre esos cuatro espacios que se abren al trabajo con la comunidad existen experiencias que evoquen el diálogo de saberes, si son relaciones de reciprocidad y de escucha, si hay espacio para que los saberes populares sean reconocidos y validados.

4. Referencias

Acosta, G., & Garcés, Á. (2013). *El diálogo de saberes en comunicación: reconfiguraciones de la formación y de la investigación*. Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación , 1-7.

Bourdieu, P. (1994). *El campo científico*. Revista de estudios sociales de la ciencia , 130-160.

Ceceña, A. (2008). *De los saberes de la emancipación y de la dominación*. Buenos Aires: Clacso.

Enriquez, P., & Figueroa, P. (2014). *Escuela de sectores populares. Notas para pensar la construcción de contenidos escolares desde el saber popular y el académico-científico*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Enriquez, P., & Olguín, W. (2012). *Problemática de la realidad educativa*. San Luis: LAE.

Fals Borda, O. (2014). *Ciencia, Compromiso y Cambio Social*. Montevideo: Lanzas y Letras - Editorial el Colectivo - Extensión Libros.

Gáinza Veloso, Á. (2006). *La entrevista en profundidad individual*. En M. Canales Cerón, Metodología de la investigación social. Introducción a los oficios. (p. 219-264). Santiago de Chile: LOM.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill - Interamericana.

Moufee, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Métodos y técnicas*. Buenos Aires: Docencia.

Retamozo Benítez, M. (2009). *Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social*. Revista Mexicana de las Ciencias Políticas y Sociales .

Rodríguez Zoya, L. (2010). *Hacia una epistemología política: la tensión entre ciencia y política e la filosofía de la ciencia del positivismo lógico*. A Parte Rei .

Sanguinetti, L. (2001). *Comunicación y Medios. Claves para pensar una teoría latinoamericana sobre la Comunicación*. Buenos Aires: Ediciones de Periodismo y Comunicación.

Todorov, T. (2003). *La conquista de América. El problema del otro*. Buenos Aires: Siglos Veintiuno.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Reflexión metodológica y práctica profesional. España: Síntesis.

Varsavsky, O. (1969). *Ciencia, política y científicismo*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Verdier, M. (2015). *Para una Comunicación de los encuentros*. XVII Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo de Argentina , 1-14.

Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales*. Méjico: Siglo Veintiuno Editores.

ⁱ He presentado dos ponencias para la presente Jornada. Notarán que los primeros párrafos de ambas introducciones son similares. Lo que me motiva a comenzar mis escritos de esta manera es poder transparentar mi posicionamiento político y el por qué de mis decisiones al momento de volcar esas posiciones al papel. Luego, cada escrito sigue su propio curso.

ⁱⁱ Durante todo el trabajo expondré mis reflexiones en primera persona del plural, a pesar de ser un trabajo individual. Considero que no es posible una redacción individual cuando constantemente dialogamos con otras y otros, sean autores actuales o que nos precedieron, compañeros de camino y de reflexiones estables o circunstanciales. Mi voz siempre está preñada de muchas voces, mi decir se nutre de un sinfín de decires.

ⁱⁱⁱ Me permito conjugar en singular este fragmento porque asumo que lo que me interpela tiene una fuerte impronta personal que luego, quizás, pueda encontrar resonancia en las experiencias de otras y otros.