



Articulación entre formación, investigación y extensión desde la IAP

Articulation of education, research, and community engagement through participatory action research (PAR)

...

Articulação entre formação, pesquisa e extensão por meio da pesquisa-ação participativa (PAP)

Por:

Daniel Campo Sarria¹

Universidad del Valle, Cali, Colombia.
daniel.campo@correounivalle.edu.co

 ID : [0000-0001-9781-0517](https://orcid.org/0000-0001-9781-0517)

Recepción: 04/01/2023 • **Aprobación:** 18/04/2023

Resumen: La articulación entre formación, investigación y extensión es pensada desde las prácticas pedagógicas del autor en el campo de la Educación Popular. Para el ejercicio reflexivo se tomaron tres experiencias de trabajo orientadas por los principios conceptuales y los lineamientos operativos de la Investigación Acción Participativa (IAP), buscando identificar los alcances y las limitaciones de combinar acciones en las modalidades misionales de la Facultad de Educación y Pedagogía. Como conclusión, se destaca que no es suficiente con la voluntad de trabajar de manera simultánea en los tres frentes estratégicos (formación, investigación y extensión), se requiere sobre todo de la adopción de un enfoque epistemológico, teórico y metodológico que oriente las decisiones operativas a partir de principios, objetivos y conceptos claves que faciliten una articulación efectiva y sinérgica. La construcción de un proyecto integral de formación profesional tendría que dar cuenta, al menos, de tres asuntos temáticos esenciales: la interacción entre conocimientos teóricos y saberes prácticos, la articulación entre los contextos macro, meso y micro, y la relación entre Universidad y Sociedad. La aplicación de la IAP en las experiencias revisadas permitió reconocer algunos lineamientos para una política curricular universitaria basada en el diálogo entre conocimientos expertos y saberes populares, la formación centrada en la experiencia práctica y contextualizada en las necesidades y problemáticas de la sociedad actual.

Palabras clave: Formación; Investigación; Extensión; Investigación Acción Participativa.

Abstract: The articulation between education, research, and community engagement is explored through the author's pedagogical practices in the field of Popular Education. This reflective analysis draws on three professional experiences guided by the conceptual principles and operational frameworks of Participatory Action Research (PAR), aiming to identify the possibilities and limitations of integrating actions across the core missions of the School of Education and Pedagogy. The findings highlight that a willingness to work simultaneously across the three strategic domains (education, research, and community engagement) is insufficient; what is fundamentally required is the adoption of a coherent epistemological, theoretical, and methodological approach that informs operational decisions based on clearly defined principles, objectives, and core concepts, thus enabling effective and synergistic articulation. The development of a comprehensive professional education project must address at least three essential thematic dimensions: the interaction between theoretical knowledge and practical wisdom, the articulation across macro, meso, and micro contexts, and the relationship between the university and society. The implementation of PAR in the examined experiences allowed for the identification of several guiding principles for a university curriculum policy grounded in dialogue between expert knowledge and popular wisdom, with an emphasis on practice-based learning contextualized within the needs and challenges of contemporary society.

Keywords: Education; Research; Community Engagement; Participatory Action Research.

Resumo: A articulação entre formação, pesquisa e extensão é analisada com base nas práticas pedagógicas do autor no campo da Educação Popular. Este exercício reflexivo apoia-se em três experiências de trabalho orientadas pelos princípios conceituais e pelas diretrizes operacionais da Pesquisa-Ação Participativa (PAP), com o objetivo de identificar os alcances e as limitações da integração de ações nas funções essenciais da Faculdade de Educação e Pedagogia. Conclui-se que a mera disposição para atuar simultaneamente nos três eixos estratégicos (formação, pesquisa e extensão) não é suficiente; é necessário, sobretudo, adotar uma abordagem epistemológica, teórica e metodológica coerente, que oriente as decisões operacionais com base em princípios, objetivos e conceitos-chave, possibilitando uma articulação efetiva e sinérgica. A construção de um projeto integral de formação profissional deve contemplar, no mínimo, três dimensões temáticas fundamentais: a interação entre conhecimentos teóricos e saberes práticos; a articulação entre os contextos macro, meso e micro; e a relação entre universidade e sociedade. A aplicação da PAP nas experiências analisadas permitiu identificar alguns princípios orientadores para uma política curricular universitária baseada no diálogo entre conhecimentos especializados e saberes populares, com uma formação centrada na prática e contextualizada nas necessidades e problemáticas da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Formação; Pesquisa; Extensão; Pesquisa-Ação Participativa.



Esta obra está bajo la licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0).

¿Cómo citar este artículo? / How to quote this article?

Campo Sarria, D. (2023). Articulación entre formación, investigación y extensión desde la IAP. *Praxis, Educación y Pedagogía*, (11), e40114742. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i11.14742

Financiación

El autor declara que no recibió financiamiento para la escritura o publicación de este artículo.

Conflictos de interés

El autor declara que no tiene ningún conflicto de interés en la escritura o publicación de este artículo.

Implicaciones éticas

El autor no tiene ningún tipo de implicación ética que se deba declarar en la escritura y publicación de este artículo.

Introducción

Para construir esta ponencia se tomaron como referentes tres experiencias de trabajo adelantadas por el autor como profesor e investigador de la Facultad de Educación y Pedagogía, entre el 1999 y 2012, buscando identificar los alcances y las limitaciones de combinar acciones en las tres modalidades misionales de la Universidad del Valle. Las tres experiencias fueron ejecutadas desde los postulados de la Investigación Acción Participativa IAP (Fals-Borda, 1978) y desde allí se plantea la reflexión sobre la relación teoría-práctica, el lugar del contexto en los proyectos y la participación de la comunidad en el proceso. La invitación no es adoptar la IAP como enfoque de trabajo de la Facultad sino reconocer en su aplicación algunos principios y fundamentos epistemológicos, conceptuales y metodológicos para consolidar el proyecto educativo de la unidad académica.

Como supuesto inicial se asume que es necesario reflexionar sobre nuestras prácticas cotidianas como docentes, investigadores y profesionales buscando reconocer los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el quehacer universitario. El proyecto educativo de la Facultad está plasmado fundamentalmente en las prácticas de sus educadores y no tanto en los lineamientos de los programas académicos.

La hipótesis central de esta reflexión consiste en asumir que la relación entre las tres funciones misionales de la universidad depende del tipo de concepciones que asumimos sobre investigación, extensión y formación. Estas concepciones a su vez están sustentadas esencialmente en la forma como entendemos la producción de conocimiento, el diálogo entre teoría y práctica, y la relación entre Universidad y Sociedad. Una reflexión profunda y sistemática sobre la configuración de estos tres pilares conceptuales permite reconocer algunos criterios y lineamientos clave para la actualización y enriquecimiento de la política curricular en la Facultad de Educación y Pedagogía.

Las experiencias de trabajo

La primera experiencia que tomamos para esta reflexión fue el proyecto de investigación “Construcción participativa de la convivencia en un barrio popular de Cali”, financiado por Colciencias y realizado en el barrio Calimio-Desepaz entre 2000 y 2001.

A pesar de responder al formato convencional planteado por Colciencias para un proyecto de investigación, se lograron articular acciones de formación y de proyección social. Es decir que se cumplieron con los pasos formales de un proceso de investigación (formulación del proyecto, elaboración de informes de avance, reportes sobre la ejecución presupuestal y presentación de informe final) y así se evaluó positivamente por parte de Colciencias.

No obstante, el desarrollo formal del proceso de investigación, se alcanzaron resultados que responden más a la lógica de un proceso de formación o de extensión social, evidenciando la necesidad de abordar de manera conjunta los tres ejes misionales. Entre los logros de esa combinación investigación – acción – formación, se destacaron los siguientes:

- La formación de 30 promotores comunitarios.
- La construcción de un plan de convivencia para el barrio Calimio-Desepaz.
- La vinculación de instituciones públicas y privadas del sector.
- El fortalecimiento de la Red del Buen Trato de la comuna 21.
- La participación de 2 estudiantes como monitores y 1 como practicante.
- La realización de 2 trabajos de grado.
- La cualificación de 8 profesionales externos como investigadores.
- La contextualización de la comuna 21.
- La preparación de un libro sobre los resultados del proyecto.

La segunda experiencia revisada fue el proyecto de intervención “Educación para la convivencia familiar en contextos comunitarios”, financiado por Plan Internacional y ejecutado por el Programa Interinstitucional Edupar y la Universidad del Valle, en los municipios de Buenos Aires, Suárez, Padilla, Puerto Tejada, Jamundí y Cali. Acogiendo los criterios de la IAP, se desarrolló el proceso de investigación y formación articulado al proyecto de intervención, a pesar de que no era una exigencia de la entidad financiadora.

De esta manera se alcanzaron los siguientes resultados:

- La formación de 432 promotores de convivencia.
- La conformación de 10 organizaciones comunitarias.
- El acompañamiento para la ejecución de planes de acción local.
- La sensibilización de 7276 familias de los municipios participantes.
- La incidencia en Comités Interinstitucionales, Consejos de Política Social y Concejos Municipales de Gobierno de la zona.
- La conformación y asesoría del Comité Regional de Infancia y Familia (CRIFA).
- La validación de una propuesta pedagógica para la convivencia familiar.
- La publicación de materiales educativos: un módulo de capacitación, una caja de herramientas metodológicas y una fotonovela.
- La publicación del informe final de investigación.

La tercera experiencia revisada fue una investigación con la Red del Buen Trato que sirvió de insumo para la realización de una tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación, denominada “El juego de saberes en las prácticas de trabajo en red”. De igual manera, por la concepción epistemológica y metodológica del proceso, se lograron conjugar acciones formativas, investigativas y de proyección social, que dieron los siguientes resultados:

- El diseño y ejecución de un Diplomado en Investigación Acción Participativa sobre la política pública de convivencia familiar.
- La vinculación como coinvestigadores de 33 agentes institucionales y comunitarios de la Red del Buen Trato de Cali.
- La participación de 87 integrantes de las instituciones competentes y de las redes locales del buen trato de la ciudad.
- La participación de 10 estudiantes como pasantes de investigación (semilleros).

- La construcción de la historia de la Red del Buen Trato (macrorelato).
- El análisis participativo de la Política Pública de Convivencia Familiar.
- La definición de alternativas para el fortalecimiento de la participación de la Red del Buen Trato en la Política Pública.

En síntesis, las tres experiencias mostraron la intencionalidad de no trabajar los proyectos de investigación separados de los procesos de intervención y de formación. Una decisión académica que se respalda en los principios epistemológicos, teóricos y metodológicos de un enfoque como la IAP que busca superar la ruptura del pensamiento positivista entre análisis e intervención, y entre sujeto cognoscente y objeto cognoscible (Goyette y Lessard-Hébert, 1988).

Los fundamentos de la Investigación Acción Participativa

La IAP es un enfoque epistemológico que involucra a los beneficiarios en la producción colectiva de los conocimientos necesarios para transformar una determinada realidad social, tal como fue concebido y desarrollado por el sociólogo colombiano Fals-Borda, en los años 70.

La Investigación Acción Participativa (IAP) surge como una alternativa válida al enfoque positivista, el cual ha resultado insuficiente para comprender y transformar la crítica situación que enfrentan muchas comunidades latinoamericanas (Fals-Borda y Rahman, 1991). La IAP se basa en tres principios clave: (i) el rechazo a la concepción positivista de explicar un caso particular mediante una ley general, proponiendo en su lugar la comprensión de situaciones cotidianas y la participación conjunta en la elaboración de propuestas de acción; (ii) la transformación del rol del investigador, quien deja de ser la única autoridad experta y dominante para convertirse en un coproductor de conocimiento y cambio en alianza con la comunidad; y (iii) el reemplazo de la distancia y neutralidad del investigador por un compromiso humanista y político.

La IAP surge como una versión latinoamericana de resistencia a la hegemonía del paradigma positivista en la producción de conocimientos científicos, planteando una crítica frontal a los fundamentos éticos y políticos de la forma tradicional de hacer ciencia; además consistente con un espíritu de cuestionamiento al colonialismo intelectual y a la necesidad de construir disciplinas propias y congruentes con la vida en el tercer mundo.

La IAP rompe el esquema hegemónico de producción de conocimiento y propone una investigación basada en la acción. No se trata de explicar la realidad sino de producir un tipo de conocimiento de la realidad que permita implicarse en su transformación. En la IAP la crítica a la supuesta neutralidad científica viene acompañada por la propuesta de la implicación (Palazón, 1993).

En esta dirección, se considera que el conocimiento debe desarrollarse de manera espiralada, integrando sucesivamente la objetivación, el análisis, la interpretación y la validación de

hipótesis por implicación, en un proceso que, a su vez, es susceptible de reconstrucción. No se concibe el conocimiento como un fenómeno espontáneo, sino como un proceso sistemático que exige planificación y evaluación constantes. Además, requiere una formación específica para alcanzar niveles adecuados de rigurosidad y debe ser instrumentado mediante métodos y técnicas de investigación coherentes con estos criterios metodológicos y con la realidad que se busca comprender y transformar.

El enfoque metodológico de la IAP consiste en entender la investigación como un dispositivo educativo y de empoderamiento ciudadano y comunitario, lo cual implica asumir como estrategia la generación de ambientes colectivos de aprendizaje y la construcción conjunta del conocimiento, abriendo la posibilidad de orientar los procesos de intervención social con un alto componente de participación ciudadana. La apuesta medular es crear espacios de interacción donde los actores sociales puedan reflexionar sobre sus formas de participación colectiva y potenciar la incidencia política en los asuntos públicos.

Fals-Borda entiende la IAP tanto como una teoría del conocimiento (epistemología) como una teoría de la acción (metodología). La IAP busca articular tres formas de conocer: *la investigación* como una estrategia para producir conocimientos sobre la realidad, *la acción* como una forma de transformar la realidad a través de proyectos sociales y *la participación* como una forma de vincular a la comunidad en el proceso de conocimiento y transformación.

Desde la mirada de Fals-Borda (1978), los objetivos de la IAP están planteados en términos de:

- Cualificar y legitimar el saber popular frente al saber experto. Este es un objetivo de equidad social en la producción del conocimiento.
- Desarrollar la conciencia social, ideológica y política de la comunidad participante.
- Desarrollar la autonomía, la capacidad de conocimiento, gestión y auto-organización de la comunidad.
- Producir conocimientos con utilidad social inmediata. Uso del conocimiento social en la construcción de nuevas formas de solución y manejo de los problemas comunitarios.
- Promover el desarrollo integral de la persona, el grupo y la comunidad.
- Mejorar la racionalidad y la justicia de las prácticas sociales.
- Promover experiencias de transformación social y cultural.

En correspondencia con los fundamentos y objetivos, las características básicas para adelantar un proceso de Investigación Acción Participativa están dadas porque (Arango, 2006):

- La comunidad participa en la elección y definición del problema de investigación e intervención, por lo tanto, la IAP sólo se aplica a situaciones o problemas prácticos de la vida real.

- Los participantes son el principal recurso para la transformación de la realidad estudiada. Sus experiencias y saberes, su capacidad de análisis, su inventiva y creatividad, así como su motivación, son los recursos básicos de la acción social.
- Los investigadores tienen un compromiso explícito con los sectores sociales con los que realizan la investigación-acción. Desde este punto de vista no hay neutralidad científica y la objetividad debe ser construida explícitamente con todos los sectores involucrados en un clima pluralista y de reflexión crítica.
- El diálogo es el proceso central de comunicación en la investigación-acción, ya que permite crear, definir y resolver estrategias. Por ello, el desarrollo de habilidades dialógicas, la reciprocidad y la creación de espacios de comunicación son fundamentales para la implementación del proceso investigativo y de intervención. A partir de estos espacios, se fomentan la socialización, la participación y la organización comunitaria
- No es una investigación sobre otras personas, sino una investigación realizada por ellas sobre su propio trabajo, con el propósito de mejorar lo que hacen, incluyendo su manera de colaborar con y para otros. Este enfoque reconoce a las personas como agentes autónomos y responsables, participantes activos en la construcción de sus historias y condiciones de vida. No las considera como objetos de estudio, sino que las impulsa a trabajar juntas como sujetos conscientes, protagonistas de cambio y mejora colectiva.

Hallazgos

La reflexión sobre las tres experiencias prácticas y su desarrollo desde los fundamentos de la IAP nos plantea inicialmente una revisión crítica sobre la concepción que tenemos del conocimiento y la forma como estamos asumiendo la gestión del conocimiento como tarea central de la institución universitaria en el contexto de la sociedad del conocimiento.

En primer término, se hace imperativo reflexionar sobre la concepción del conocimiento que tienen, en general, las instituciones de educación superior y, en particular, los grupos de investigación social, así como el papel que juegan en la generación y movilización social de dicho conocimiento. Una de las críticas más frecuentes a la academia es que vive de espaldas a la realidad social y que los conocimientos que se producen en su interior responden a lógicas abstractas y giran en torno a problemas teóricos con mínima aplicación a las situaciones que afectan a la mayoría de la gente; ese aislamiento en que se encuentra las universidades hace que los saberes sociales, generados por fuera de ellas, sean calificados como vulgares e intrascendentes llevando a su invisibilización y marginalización.

Grosso (2004) señala que el ejercicio académico “tiene un gran poder de exclusión y ocultamiento de la interculturalidad” (p. 42); la academia no reconoce el hecho de que las sociedades latinoamericanas “gestionan, implícita o explícitamente, una interculturalidad histórica que les es constitutiva” (p. 41), negando así la posibilidad de “develar las negaciones y exclusiones” (p. 41) que operan en la generación y gestión de los conocimientos sociales. Por ello, antes que propiciar el ingreso a la sociedad del conocimiento, lo que se promueve es una “sociedad del desconocimiento” (p. 41).

Por otra parte, Martín-Barbero (2007) afirma que la mercantilización del conocimiento ha tenido sus raíces en los procesos de hiperespecialización del mismo, agenciados principalmente desde las universidades y desde el pensamiento disciplinar. Se ha priorizado el abordaje de los problemas sociales de manera sectorial y unicausal, lo que ha profundizado la separación entre las ramas del conocimiento y fomentado la creación de "feudos" académicos dominados por intelectuales ávidos de prestigio y reconocimiento (p. 38).

Se requiere, por lo tanto, un nuevo tipo de pensamiento que asuma de otra manera los modos de investigar y conocer, "haciendo posible la transdisciplinariedad"; un pensamiento que se ubique en el "espacio de las regiones fronterizas entre los diversos saberes básicos, naturales y sociales" (p. 39). Por lo tanto, se necesitan investigaciones que desborden "las disciplinas hacia un tipo de conocimiento capaz de hacerse cargo (...) de la multidimensionalidad de los problemas de la sociedad" (Martín-Barbero, 2007, p. 39).

La educación superior no puede ser imparcial y neutral frente a la realidad que vive la población; es necesario poner en cuestión las imposiciones de objetividad y rigor científico, apuntando, más bien, a generar impactos directos en la ciudadanía de tal manera que el conocimiento sea una manera de orientar y potenciar la praxis social (Fals-Borda, 1985). El conocimiento es, antes que nada, una herramienta teórico-práctica para el desarrollo de las comunidades locales y no simplemente una parte del acumulado de los saberes académicos y especializados.

Las sociedades latinoamericanas reclaman una universidad pública comprometida con la población menos favorecida y que genere alternativas de solución, desde la gestión social del conocimiento, a los problemas nucleares de la gente. Esto implica un tipo de investigación que reconozca y valore el pensamiento popular, su lógica y sus significados, de tal forma que pueda dialogar con los saberes académicos y especializados (Kusch, 1975); una investigación que asuma la interculturalidad y el diálogo de saberes como principios esenciales de los procesos de construcción del conocimiento.

Ante las nuevas exigencias de la educación superior en un mundo globalizado, la educación popular se enfoca en la gestión y apropiación social del conocimiento. Su misión principal es reconocer y analizar críticamente las relaciones de dominación presentes en los saberes hegemónicos, visibilizando aquellos saberes que han sido excluidos. De esta manera, se busca construir relaciones más inclusivas y democráticas en los procesos de creación de conocimiento (Arango *et al.*, 2008; Campo, 2009; Hleap, 2008).

Si la información y el conocimiento han pasado a ocupar el lugar central en las nuevas relaciones globalizadas, orientando el tipo de decisiones que se toman a nivel económico y político, entonces la universidad tiene la obligación de ejercer un rol determinante dada su función de formación, investigación y proyección social. La educación superior requiere, por tanto, avanzar de ser una instancia reproductora de discursos institucionales y convertirse en una instancia gestora de procesos sociales que estimulen el diálogo de los diferentes actores y la confrontación de los distintos saberes, generando ambientes de aprendizaje colectivo y la construcción participativa del conocimiento.

En la actual era de la información, la educación superior está forzada a pasar de ser una experiencia donde un saber experto es aprendido por sujetos inexpertos, a ser una experiencia donde diferentes saberes son puestos en relación siendo posible generar colectivamente nuevos saberes. El ejercicio pedagógico se transforma cuando asume como tarea central la gestión participativa del conocimiento, avanzando más allá de la apropiación social del conocimiento científico y convirtiéndose en un “saber hacer” y un “saber discursivo social” (Paz, 2006).

La sociedad del conocimiento exige pensar en una educación que se ubique con relación a las nuevas condiciones de producción de saberes y a la responsabilidad de los actores sociales frente al uso y la gestión de estos saberes. Es decir, una educación que se plantee el hecho de que la producción de conocimiento es colectiva y que se da en un contexto de redes sociales (Escobar, 2002); una educación que asume los diferentes espacios sociales (comunidades, organizaciones, grupos, instituciones) como ámbitos de aprendizaje y no solo de aplicación de conocimientos, fortaleciendo la relación entre investigación y proyección social.

Frente a una lógica mercantilista que se quiere imponer en los procesos educativos, ubicando el conocimiento como una mercancía y asignándole a la investigación científica un interés utilitarista, la misión actual de la educación superior tiene que plantearse en términos de gestión y apropiación social del conocimiento, buscando que los actores comunitarios visibilicen sus saberes y entren en diálogo con los saberes expertos, en la vía de construir conocimientos colectivos que ofrezcan respuestas viables a los problemas nucleares de la sociedad.

Las políticas educativas y de conocimiento impulsadas por el Estado y sus instituciones deben avanzar en esta dirección: promover la participación conjunta de las comunidades científicas, responsables del saber experto, y las organizaciones civiles, generadoras del saber social. Esta colaboración es fundamental en los procesos de producción y apropiación del conocimiento necesario para la toma de decisiones orientadas al desarrollo colectivo.

García-Canclini (2008) destaca que en una “época de construcción multicultural de los saberes”, es fundamental establecer “consensos interculturales” para articular los distintos modos de conocimiento y las nuevas formas de “cohabitación cultural”. Esto implica reconocer que la información y el conocimiento son parte intrínseca de las relaciones interculturales, lo que exige una nueva concepción de la producción y socialización de los saberes entre actores expertos y comunitarios. En última instancia, cualquier experiencia educativa o investigativa que involucre saberes sociales remite a un diálogo intercultural y a la confrontación de formaciones socioculturales.

El asunto pasa por reconocer los saberes sociales que circulan por fuera del sistema escolar (universidades y grupos de investigación), generando ambientes educativos donde los saberes institucionales permitan la interacción y el diálogo con los saberes populares, y donde la experiencia social sea considerada “como fuente de saber radicalmente otro, pero complementario” (p. 42). Se trata fundamentalmente de desarrollar un nuevo modo de pensamiento reflexivo “que permita a nuestra sociedad tomarse a sí misma como problema” (Martín-Barbero, 2007, p. 42).

La hegemonía del enfoque tecnocrático ha llevado a hablar de gestión como una labor exclusiva del ámbito laboral y empresarial, es decir orientada a mejorar los niveles de producción y comercialización de mercancías (Habermas, 1987); en esta perspectiva, se ha privilegiado el conocimiento experto dado que responde a exigencias objetivas y proviene del ejercicio científico, lo cual lo hace visible y manipulable, es decir que puede ser “gestionado”.

En contraste, es necesario entender la gestión desde la movilización social y las prácticas culturales, reconociendo diferentes tipos de conocimiento que interactúan y luchan entre sí (Campo, 2009). Desde esta mirada alternativa, la gestión es orientada a visibilizar conocimientos ocultos o silenciados en franca pelea con los saberes hegemónicos; el foco de la gestión recae sobre el “conocimiento tácito” entendido como aquel que no se habla pero que se sabe hacer y que permite articular los saberes prácticos (Lara, 2001). En otras palabras, la preocupación más que por la administración y economía de los conocimientos, se centra en la generación y gestión social de estos y en el desarrollo del conocimiento endógeno como resultado de las prácticas de los actores locales.

La gestión social apunta fundamentalmente a estimular procesos de comunicación que permitan la producción y movilización social de los conocimientos, haciendo “del conocimiento un bien público para la transformación de las relaciones en las que vivimos” (Grosso, 2008, p. 16); esto implica reconocer y potenciar los usos sociales del conocimiento, aprender a crear nuevos conocimientos desde el reconocimiento de los propios saberes y fomentar el valor del conocimiento en el quehacer cotidiano de las comunidades participantes.

Desde la Educación Popular se resalta la necesidad de asumir posiciones dialógicas que permitan poner en discusión los conocimientos propios con otros conocimientos, así estos otros conocimientos no se obtengan con los métodos objetivos y neutrales que promueven las disciplinas científicas; el énfasis consiste en hacer investigaciones que, a nivel conceptual y metodológico, hagan explícita la intencionalidad de gestión y apropiación social de los conocimientos generados.

La gestión social del conocimiento no se limita a la publicación y difusión de información científica para acercarla a diversos grupos sociales. Tampoco se reduce a la divulgación de hallazgos científicos en revistas o periódicos. Su objetivo principal es promover un diálogo entre los conocimientos científicos y otros saberes, permitiendo que sean resignificados y se conviertan en temas de debate público.

La apropiación social del conocimiento no puede quedarse en acciones posteriores a las investigaciones, es decir como una especie de “bajar” el conocimiento hacia las comunidades; sino que debe empezar en el momento mismo de formular los proyectos donde se considere la posibilidad de poner en diálogo los saberes expertos y los saberes comunes, es decir que la metodología de investigación incluya de manera intencional situaciones de encuentro de saberes y construcción participativa del conocimiento.

La apropiación social del conocimiento no puede limitarse a acciones posteriores a las investigaciones, como una mera "bajada" del conocimiento hacia las comunidades. Por el contrario, debe integrarse desde el momento mismo de la formulación de los proyectos, considerando el diálogo entre saberes expertos y necesidades sociales. Esto implica que la metodología de investigación incluya intencionalmente espacios de encuentro y construcción participativa del conocimiento en todas las fases de desarrollo de la experiencia.

Desde este punto de vista, la cuestión se centra en cómo diseñar metodologías de investigación que incluyan la intencionalidad de visibilizar los conocimientos tácitos y de propiciar la interacción con los conocimientos hegemónicos, en un contexto de desigualdad de saberes y de poderes. Ese es un reto que tiene que asumirse en el momento de formulación y diseño del proyecto de investigación, y que, por supuesto, tiene que estar involucrado en el proceso de ejecución de la misma y en el momento de la elaboración del documento final del proceso.

El otro asunto que requiere una reflexión previa es el tipo de conocimiento que es objeto de gestión social. En la versión tecnocrática pareciera que se habla del conocimiento como un ente único y homogéneo, sin distinguir sus variedades y sin ver el papel que asume un tipo de conocimiento en particular. En este sentido, Zukerfeld (2008, p. 55) introduce un planteamiento muy acertado cuando señala que: "el conocimiento solo puede existir apoyado en algún tipo de soporte" y ese soporte "determina varias de las propiedades que tal conocimiento asume"; a partir de allí establece una tipología de los conocimientos y describe aquellos que caracterizan la actual etapa de la sociedad de la información.

Zukerfeld (2008) define cuatro grandes tipos de conocimiento según el tipo de soportes: (i) conocimiento biológico, basado en información genética, nerviosa o endocrinológica de todos los seres vivos; (ii) conocimiento subjetivo, cuyo soporte es la individualidad humana, consciente e inconsciente; (iii) conocimiento intersubjetivo, cuyo apoyo son las relaciones sociales humanas; (iv) conocimiento objetivo, centrado en el conocimiento que se haya "solidificado por fuera de la subjetividad individual y coagulado más allá de la intersubjetividad colectiva" (p. 55).

Esta clasificación problematiza el tipo de conocimiento que se agencia en la sociedad de la información y devela el hecho de que este tipo de sociedad asume que el conocimiento es solo aquel soportado objetivamente. Los demás tipos de conocimiento son opacados o subvalorados por una visión tradicional y academicista del conocimiento, que privilegia aquellos saberes avalados por las credenciales científicas (López, 2008). En el contexto latinoamericano, no es posible pensar el conocimiento como único y que existe una sola forma de conocer; las mismas relaciones interculturales generan conocimiento, un conocimiento diferente al hegemónico y que es vinculado con las historias de los diversos contextos.

En consecuencia, la primera tarea que resulta de plantearse una propuesta de articulación formación-investigación-acción desde la perspectiva de la gestión social del conocimiento, consiste en reflexionar críticamente acerca de qué tipo de gestión y de qué tipo de conocimiento se está hablando. El enfoque de la apropiación social debe orientarse a fomentar diná

micas comunicativas que faciliten tanto la generación como la circulación colectiva del conocimiento, con el propósito de convertirlo en un bien común capaz de transformar las relaciones sociales existentes (Grosso, 2008). Esto requiere valorar y fortalecer los usos sociales del conocimiento por parte de diversos actores, organizaciones y comunidades.

De igual manera, la concepción del conocimiento debe cuestionar la idea de que la mente funciona sola e introducir, como lo plantea Vygotski (1982), la importancia de los otros y del contexto sociocultural; reconociendo que los procesos psíquicos superiores tienen su origen en la participación del sujeto en situaciones sociales, es decir que el ser humano “aprende haciendo e interactuando con otros”. De esta manera, cobra importancia el “conocimiento tácito” y la necesidad de entender que sabemos más de lo que podemos decir; superando la creencia de que solo existe el conocimiento objetivo, manifiesto y evidente, siendo el único que puede ser apropiado.

El conocimiento es, ante todo, “una dinámica social intersubjetiva y solamente puede accederse a ella a través de la comunicación directa y la colaboración entre aquellos que participan en él” pues “la información es convertida en conocimiento solo en los procesos interactivos de entendimientos e interpretaciones intersubjetivos, tanto en el nivel personal como en el nivel organizacional” (Proyecto Rocket, 2003, como se citó en Grosso, 2012, p. 33).

Es necesario resaltar que la gestión social del conocimiento no solo consiste en hacer visibles y comunicar los conocimientos propios, sino también en aprender de los conocimientos de otros; la gestión se lleva a cabo con el conocimiento propio, así como con el conocimiento ajeno. La gestión del conocimiento se da en doble vía: visibilizar y comunicar los conocimientos tácitos (externalización) y movilizar nuevos conocimientos (institucionales, académicos) para alimentar los propios (internalización); es decir, en relación con los saberes tradicionales y en relación con los saberes expertos.

El enfoque de la apropiación social del conocimiento aparece, entonces, como una mirada alternativa en la resignificación de la política curricular universitaria, haciendo énfasis en el diálogo e interpelación de saberes y en la construcción participativa de los conocimientos; es decir, asumiendo la experiencia como una práctica educativa en los términos de producción, intercambio y gestión colectiva de saberes. De esta manera, se busca articular las lógicas institucionales y los saberes expertos con las lógicas sociales y los saberes populares, apuntando a construir saberes que potencien la acción en común, la participación social y política de la gente, y la praxis (Freire, 2001).

Conclusiones y recomendaciones

Una reflexión obligada que se deriva del tipo de conocimiento y el uso que se le da a ese conocimiento, se refiere a la concepción que manejamos en nuestros proyectos universitarios sobre la relación entre Universidad y Sociedad. Desde los lineamientos de la Educación Popular y los fundamentos de la IAP, la relación entre Universidad y Sociedad es planteada en los siguientes términos:

- La Universidad está obligada a gestionar el conocimiento por fuera del campus académico.
- La Universidad requiere establecer alianzas con otros actores sociales en torno a la producción y gestión de los diferentes saberes.
- La Universidad necesita asumir modelos de trabajo que vinculen la comunidad a los proyectos de formación y proyección social.
- La Universidad tiene que acercar los grupos de investigación a otros actores sociales para desarrollar experiencias de trabajo conjunto.
- La Universidad precisa de adoptar marcos conceptuales que asuman la tarea de pensar la relación entre los haceres y los saberes, así como las relaciones de poder entre las formas de conocimiento y de intervención.

Desde estas exigencias, una nueva relación de la universidad con la sociedad tendría que replantear los alcances de las tres funciones misionales de la institución educativa en términos de avanzar del concepto de extensión y proyección social a la noción de interacción social y diálogo cultural, superando la idea de una divulgación social del conocimiento a una concepción de apropiación social del conocimiento. Para ello, es necesario asumir los siguientes retos:

- Entender la investigación, la extensión y la formación como formas de conocimiento, distintas y complementarias.
- Acoger el concepto de interacción social que promueve una relación más democrática entre la Universidad y la Sociedad, apostando a conocer en la interacción con otros actores sociales.
- Incluir la lectura de contextos como una labor transversal a las tres acciones misionales de la Universidad.
- Reconocer que la vinculación de los diferentes actores sociales en la producción y gestión del conocimiento obliga a dialogar entre las formas de investigación, formación y extensión.

En términos operativos, la articulación misional se puede dar en torno a la formulación, diseño, gestión, ejecución, seguimiento y evaluación de planes de desarrollo local. Una unidad académica o un grupo de investigación asumen la tarea de liderar un plan de desarrollo con una comunidad específica de la región o de la ciudad durante un periodo de cinco (5) años (tiempo de duración de una cohorte de pregrado). La articulación parte del trabajo directo con las comunidades, de la vinculación de los grupos sociales a la dinámica académica, pero que no se queda solo en el trabajo comunitario, no se agota en la intervención comunitaria, se desplaza al campus universitario y se devuelve a los espacios académicos. Se convierte en tema de reflexión y estudio en las asignaturas formales, en problemas de investigación de los grupos y en asuntos de debate entre la academia y las comunidades.

A partir de programas de desarrollo local que se diseñen con la participación de las comunidades (Instituciones Educativas, ONG, Organizaciones Comunitarias, Grupos de Base, líderes sociales), partiendo del reconocimiento de los contextos y de diagnósticos integrales,

se pueden articular procesos de intervención social, investigación y formación profesional. Mediante las asesorías, monitorias y pasantías los estudiantes podrán formalizar su participación en los proyectos tanto en investigación como extensión. Se podrán involucrar líderes a los procesos de investigación y formación, fortaleciendo la articulación entre la Universidad y la Comunidad. Eso significa que los estudiantes deben ir a las comunidades y los líderes deben asistir a la universidad, además se requiere propiciar espacios de encuentro donde se pongan en común los saberes académicos y los saberes comunitarios en la vía de pensar y abordar los problemas del desarrollo local.

Si la formación debe estar orientada a la solución de los problemas del medio social, ésta debe partir por conocer el medio y sus problemáticas. La academia da por sentado que conoce los problemas del medio porque hace investigaciones y reflexiona sobre ellos. Una cosa son los problemas “objetivos” que supuestamente toda la gente conoce porque los vive diariamente y otra cosa son los significados que estos problemas tienen para la gente.

Referencias bibliográficas

- Arango, C. (2006). *Psicología comunitaria de la convivencia*. Programa Editorial Universidad del Valle.
- Arango, C., Figueroa, E., Hurtado, A., y Moncayo, K. (2008). *Saberes expertos y saberes populares en convivencia familiar*. Alcaldía de Cali; Fundación FUNOF.
- Campo, D. (2009). El conocimiento social en la Red del Buen Trato de Cali. En J. Hleap (Comp.), *El conocimiento social en convivencia desde los escenarios de la Educación Popular* (pp. 219-235). Programa Editorial Universidad del Valle.
- Escobar, A. (2002). Globalización, Desarrollo y Modernidad. En *Planeación, Participación y Desarrollo* (pp. 9-32). Corporación Región.
- Fals-Borda, O. (1978). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer Mundo.
- Fals-Borda, O., y Rahman, M. (1991). *Acción y Conocimiento. Cómo romper el monopolio con Investigación Acción Participativa*. Cinep.
- Freire, P. (2001). *Política y educación* (5ª ed.). Siglo XXI.
- García-Canclini, N. (2008). *Contextos de la investigación: sociedad de la información, del conocimiento y del reconocimiento* [Conferencia inaugural]. Congreso Internacional Fundacional de la Asociación Española de Investigación en Comunicación: I + C: Investigar a Comunicación. https://ae-ic.org/santiago2008/Congreso08/Actas/contents/esp/memoria72a0.html?id_seccio=1
- Goyette, G., y Lessard-Hébert, M. (1988). *Investigación-Acción: Funciones, fundamentos e instrumentación*. Laertes.
- Grosso, J. L. (2004). Una modernidad social inaudita e invisible en la trama intercultural latinoamericana-caribeña. Historia, posiciones, prospectiva. En F. López, J. L. Grosso, F.

- A. Didriksson y J. Mojica (Coords.), *América Latina y el Caribe en el siglo XXI. Perspectiva y prospectiva de la globalización* (pp. 1-56). Miguel Ángel Porrúa; Universidad de Zacatecas; Universidad Nacional Autónoma de México; Universidad San Buenaventura. https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/modernidad_social_grosso.pdf
- Grosso, J. L. (2008). Por un socioanálisis de la gestión social del conocimiento: lo local en juego. En J.C. Rubio (Ed.), *Educación, conocimiento y ciudadanía*. Pontificia Universidad Bolivariana.
- Grosso, J. L. (2012). *Del socioanálisis a la semiopraxis de la gestión social del conocimiento. Contranarrativas en la telaraña mundial*. Universidad del Cauca.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social* (M. Jiménez, Trad.). Taurus. (Trabajo original publicado en 1981).
- Hleap, J. (2008). "El conocimiento social sobre convivencia, como vía para la construcción de una cultura de paz en el Valle del Cauca (Cali y Buenaventura)". Informe final de investigación sin publicar. Colciencias; Universidad del Valle.
- Hleap, J. (Comp.). (2009). *El conocimiento social en convivencia como escenario de Educación Popular*. Programa Editorial Universidad del Valle.
- Kusch, R. (1975). *La negación en el pensamiento popular*. Cimarrón.
- Lara, J. L. (2001). *El Estado Argentino y la gestión de su conocimiento. Un modelo para la acción política*. Fundación Unión; Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- López, J. A. (2008). Epistemología popular: condicionantes subjetivos de la credibilidad. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 4(10), 159-170.
- Martín-Barbero, J. (2007). El conocimiento, primera frontera. *Metapolítica*, 11(52), 37-44. CEPACOM.
- Palazón, F. (1993). Implicación, acción-reflexión-acción. *Documentación Social*, (92), 43-58.
- Paz, O. (2006). Políticas de gestión del conocimiento y usos sociales de nuevas tecnologías de información y comunicación, TIC, en tres programas. En M. B. Albornoz, G. Benalcázar, P. Rodríguez y O. Paz, *Los usos de Internet: comunicación y sociedad* (Tomo I) (pp. 107-202). FLACSO; IDRC-CRDI.
- Vygotski, L. (1982). Pensamiento y Lenguaje. En A. Álvarez y P. del Río (Dirs.), *Obras Escogidas II. Problemas de Psicología General* (J. M. Bravo, Trad.). Editorial Pedagógica.
- Zuckerfeld, M. (2008). Capitalismo cognitivo, trabajo informacional y un poco de música. *Nómadas*, (28), 52-65. Universidad Central.

Notas

- ¹ Doctor en Educación, Universidad del Valle, Cali, Colombia. Docente e investigador de la Facultad de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- ² Si lo asociáramos a la misión de la Universidad tendríamos que hablar de un tipo de participación ligado más a la formación. Por lo tanto, en el contexto de la Educación Superior sería más conveniente hablar de INVESTIGACIÓN ACCIÓN FORMATIVA, tal como lo hemos planteado en los últimos proyectos de investigación y proyección social adelantados por el grupo de Investigación en el Campo Interdisciplinario de la Educación (INCIDE).

