

## ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

# Coproducción del conocimiento a través de metodologías digitales: una alternativa pedagógica en zonas marginadas de conflicto\*

Edwar Calderón\*\*

Kay Tisdall\*\*\*

Marlies Kustatscher\*\*\*\*

Juan Manuel Gómez Serna\*\*\*\*\*

Yeiner Belalcázar Paz\*\*\*\*\*

Julián García Umaña\*\*\*\*\*

Recibido: 13-04-2021

Aceptado: 16-06-2021

\* Artículo de reflexión resultado del proyecto de investigación colaborativa “¿Cuál es la verdad?”, como parte del proyecto multinacional “Changing the Story” (University of Leeds), financiado por el Consejo de Investigación de Artes y Humanidades (AHRC) dentro del Fondo de Investigación de Desafíos Globales (GCRF) y el fondo de viajes y alianzas de LMIC de la Universidad de Edimburgo.

\*\* Queen's University Belfast, Reino Unido.

Correo electrónico: e.calderon@qub.ac.uk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7881-8131>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=TtgP0uwAAAAJyhl=es>

CvLAC: [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001469054](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001469054)

IraLIS: UKCS0555.

\*\*\* University of Edinburgh, Reino Unido.

Correo electrónico: k.tisdall@ed.ac.uk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8967-6426>

Google Scholar: <https://scholar.google.co.uk/citations?user=37nBxWgAAAAJyhl=en>

IraLIS: UKCS0561.

\*\*\*\* University of Edinburgh, Reino Unido.

Correo electrónico: marlies.Kustatscher@ed.ac.uk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6469-8175>

Google Scholar: <https://scholar.google.co.uk/citations?user=F3nUt04AAAAJyhl=en>

IraLIS: UKEDUC0557.

\*\*\*\*\* Corporación Tecnocentro Cultural Somos Pacífico, Cali, Colombia.

Correo electrónico: juan.gomez@somospacifico.org

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3691-8847>

Google Scholar: [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=list\\_works&hl=es&user=uGu9N5oAAAAJ](https://scholar.google.com/citations?view_op=list_works&hl=es&user=uGu9N5oAAAAJ)

CvLAC: [https://scienti.colciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001860272](https://scienti.colciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001860272)

IraLIS: COEDUC0559.

\*\*\*\*\* Colectivo Mr. Klaje.

Correo electrónico: yeinerbelalcazarpa@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1535-1028>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=WddPWTEAAAJyhl=es&authuser=1>

CvLAC: [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001860157](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001860157)

\*\*\*\*\* Colectivo Mr. Klaje.

Correo electrónico: jugar78@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3691-8847>

CvLAC: [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001860107](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001860107)

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=Hu7kgK0AAAAJyhl=es>

Citar como: Calderón, E., Tisdall, K., Kustatscher, M., Gómez Serna, J. M., Belalcázar Paz, Y. y García Umaña, J. (2022). Coproducción del conocimiento a través de metodologías digitales: una alternativa pedagógica en zonas marginadas de conflicto. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 15(2), 353-383. <https://doi.org/10.15332/25005421.6512>

## Resumen

El potencial de transformación comunitaria que tiene la participación juvenil se reconoce cada vez más en el ámbito político-práctico-académico. El artículo analiza el aprendizaje metodológico de nuestro proyecto digital participativo basado en la música y las artes con jóvenes afrocolombianos e indígenas en Quibdó, Colombia, una zona afectada por el conflicto, la violencia y la marginación sistémica. A partir de la metodología digital coproducida, reflexionamos sobre los desafíos y oportunidades que surgen al involucrar jóvenes en geografías marginadas a través de formas creativas y digitales de participación. En cuanto a la covid-19, se han destacado los desafíos de la exclusión digital a nivel mundial y nuestros hallazgos aportan consideraciones prácticas para planificar proyectos digitales inclusivos con jóvenes en marginalidad, lo cual resalta la necesidad de la contextualización relevante en los enfoques metodológicos y pedagógicos, junto a la aproximación transdisciplinaria de los equipos pedagógicos para aprovechar el potencial de la música y las artes en el fomento de la participación juvenil.

**Palabras clave:** jóvenes, conflicto, marginación, metodologías digitales, participación colaborativa, música y artes.

## Co-production of Knowledge Through Digital Methodologies: A Pedagogical Alternative in Marginalized Conflict Zones

### Abstract

The potential for community transformation that youth participation has is increasingly recognized in the political-practical-academic field. The article analyzes the methodological learning of our parti-

patory digital project based on music and arts with Afro-Colombian and indigenous youth in Quibdó-Colombia, an area affected by conflict, violence and systemic marginalization. Based on the co-produced digital methodology, we reflect on the challenges and opportunities that arise from engaging youth in marginalized geographies through creative and digital forms of participation. As for covid-19, the challenges of digital exclusion worldwide have been highlighted and our findings provide practical considerations for planning inclusive digital projects with marginalized youth. These considerations underline the need for relevant contextualization in methodological and pedagogical approaches, along with the transdisciplinary approaches of pedagogical teams to harness the potential of music and the arts in fostering youth participation.

**Keywords:** young people, conflict, marginalization, digital methodologies, collaborative participation, music and arts.

## **Coprodução do conhecimento a partir de metodologias digitais: alternativa pedagógica em áreas marginalizadas pelo conflito**

### **Resumo**

O potencial de transformação comunitária que a participação juvenil tem está cada vez mais sendo reconhecido na esfera político-prático-acadêmica. Neste artigo, é analisado o aprendizado metodológico de nosso projeto digital participativo baseado na música e nas artes com jovens afro-colombianos e indígenas em Quibdó, Colômbia, uma área afetada pelo conflito armado, pela violência e pela marginalização sistêmica. A partir da metodologia digital coproduzida, refletimos sobre os desafios e oportunidades que surgem do engajamento de jovens em geografias marginalizadas por meio de formas criativas e digitais de participação. Diante dos desafios da exclusão digital evidenciados pela covid-19 em todo o mundo, nossos achados contribuem com considerações práticas para planejar projetos digitais inclusivos com jovens

marginalizados, destacando-se a necessidade da contextualização relevante em abordagens metodológicas e pedagógicas, além da abordagem transdisciplinar de equipes pedagógicas para aproveitar o potencial da música e das artes na promoção da participação juvenil.

**Palavras-chave:** jovens, conflito, marginalização, metodologias digitais, participação colaborativa, música e artes.

## Introducción

La llegada de la covid-19 marcó el comienzo de una nueva era para la academia global al crear nuevos desafíos de adaptación a las condiciones de la pandemia entre los investigadores y educadores de todo el mundo (Nind et ál., 2021). Este artículo contribuye a los debates sobre la inclusión en la esfera digital, en particular, de jóvenes en condición de marginalidad. Nuestros hallazgos destacan la necesidad de enfoques participativos en las artes que sean culturalmente relevantes y permitan a los jóvenes establecer sus propias agendas. Este artículo no busca homogeneizar contextos, teorías, ni experiencias, pero sí aspira a aportar al debate imperativo que tiene la academia en este momento: formas efectivas e inclusivas de participación digital.

En Colombia, el difícil acceso a la educación y la deserción escolar son dos problemas que se deben enfrentar en contextos de marginalidad (Semana, 2020; El Espectador, 2019; Matijasevic 2015). Estos problemas se han agravado durante la pandemia por la presión que tienen los jóvenes rurales, producida por las desigualdades económicas y tecnológicas (Infobae, 2020). Más aún, cuando existen oportunidades laborales, estas son precarias, lo que facilita el camino para involucrarse en actividades ilegales como el narcotráfico o el crimen organizado (Balvino y Murillo, 2017). El acuerdo de paz de 2016 entre el Gobierno nacional de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) estableció 15 años de agenda política de “posconflicto”. Este acuerdo tiene como punto de partida una Reforma Rural Integral, que, si

bien no se centra en la pedagogía, sino en la transformación del campo desde una aproximación socioeconómica (e.g., erradicación de la pobreza y la reducción de desigualdades) y socioespacial (e.g., redistribución de tierras y cierre de brecha campo-ciudad), creemos que la educación es un aspecto clave y transversal para la construcción de paz y el desarrollo rural especialmente en las zonas más marginalizadas. Sin embargo, el acuerdo de paz no ha sido respaldado como se esperaba bajo la actual administración. Colombia ha experimentado crecientes niveles de violencia como el asesinato de líderes sociales y masacres sistemáticas contra jóvenes y grupos vulnerables (como agricultores, indígenas y afrocolombianos), perpetradas por grupos armados de derecha. Estas circunstancias influyen directamente en un deterioro sistemático de la educación en zonas de conflicto (marginalizadas) (Ospina, 2016; Jiménez, 2015).

Los avances tecnológicos y la educación relevante a las necesidades de las poblaciones rurales tienen el potencial de promover los objetivos clave del acuerdo de paz, como la permanencia de sus poblaciones jóvenes; pero más allá, tienen la capacidad de transformar vidas y construir futuros alternativos. Sin embargo, el acceso digital sigue siendo una barrera para lograr este objetivo. Este manuscrito busca reflexionar y abrir una discusión en torno a las alternativas pedagógicas que tienen los jóvenes en zonas marginalizadas de conflicto a través de la coproducción del conocimiento al usar metodologías digitales.

Este artículo se construyó sobre una alianza previa<sup>1</sup> entre jóvenes, investigadores y organizaciones de arte en Reino Unido y Colombia (Quibdó), una ciudad con altos niveles de violencia donde los jóvenes adquieren altos niveles de vulnerabilidad. En este artículo compartimos los hallazgos sobre la pregunta “¿Cuál es la verdad?”, un proyecto de investigación cualitativa y participativa que fue codiseñado con un grupo de 19 jóvenes líderes en esta ciudad que,

1. Específicamente, el proyecto “¿Cuál es la verdad?” surgió de dos proyectos: a) “Las 3Rs de la Paz” (2018): un proceso de intercambio de saberes a través de la música, la construcción de instrumentos y el carnaval como lenguaje, el cual buscaba generar espacios de reflexión acerca del territorio y las diversas formas de habitarlo. El proyecto se desarrolló a través de 3 momentos, resignificar imaginarios, reconstruir prácticas y reconciliar las personas y los territorios. Un video sobre el proyecto se puede encontrar en Edwar Calderon (2018); y b) “Nosotros Chocó: Pasado y Futuro” (2019): una serie de talleres participativos con jóvenes para coproducir la propuesta del presente proyecto “¿Cuál es la verdad?”.

siguiendo nuestra estrategia de sustentabilidad, adquirieron el rol de coinvestigadores. El objetivo fue explorar futuros alternativos a partir de construir conocimientos y habilidades colaborativamente. En este sentido, construimos una capacidad local e implementamos métodos pedagógicos para la construcción de paz a través del arte y la música, a partir de actividades de intercambio de conocimientos y, así, replicar lo aprendido en sus comunidades. Igualmente, destinamos parte de los fondos para una iniciativa de emprendimiento que puedan generar algunos recursos económicos para su sostenibilidad. Este artículo de reflexión discute las experiencias pedagógicas durante este proceso de coproducción investigativa desde la virtualidad.

En marzo de 2020, con la llegada de la pandemia de la covid-19 a Colombia, tuvimos que cambiar nuestra metodología original presencial a un proceso en línea. Teníamos un grupo de 19 jóvenes coinvestigadores interesados, pero aún no teníamos la primera reunión con ellos de forma presencial. Debido a las medidas de distanciamiento social y las restricciones de viaje, todas las interacciones debían ser de manera digital. De allí que, en este manuscrito, nos enfocamos en discutir nuestro aprendizaje en relación con la coproducción en línea con jóvenes que han sido “marginados”, debido a la exclusión estructural basada en antecedentes socioeconómicos, raza, etnia, género o ubicación. Nuestros hallazgos tienen pertinencia para los educadores e investigadores que desean planificar, reflexionar y profundizar proyectos en línea con jóvenes marginados en entornos frágiles o afectados por conflictos (ver Kustatscher et ál., 2020). Las características geográficas e infraestructurales de Quibdó se pueden comparar con las que se encuentran en áreas rurales, de allí que, al ser conscientes de la contextualidad, creemos que el análisis aquí presentado aplica a muchas zonas marginales de Colombia y posiblemente del sur global.

## Quibdó: geografía de paradojas

A pesar de estar conectada por aire a solo 30 minutos de Medellín y 50 de la capital de Colombia, Bogotá, actualmente acceder por

tierra a Quibdó puede tardar desde Medellín 7 horas y desde Bogotá 16 en el mejor de los casos. El viaje terrestre lo describen sus habitantes como todo un reto por la precariedad de la infraestructura vial y las condiciones geográficas de la zona, rodeada por una selva tropical densa, constantemente afectada por deslizamientos de tierra y, además, insegura por la presencia de grupos armados ilegales. También está situada a solo 68 km del océano Pacífico, pero solo se puede llegar allí por aire, no hay conexión terrestre. La ciudad de Quibdó es el principal centro comercial de Chocó y el puerto fluvial más importante del río Atrato, el tercero más navegado de Colombia. Chocó tiene el índice de pobreza multidimensional (IPM) más alto (37.6%) del país (Departamento Nacional de Planeación, 2015, p. 528). La marginación política y socioeconómica del Estado central, agravada por las barreras geográficas y las prácticas administrativas destructivas (e.g. corrupción) que históricamente ha atravesado la ciudad, se reflejan en el atraso del desarrollo de Quibdó (ver figura 1). Ubicado en la región Pacífica colombiana; un nombre que no hace alarde a la situación de violencia que esta región ha sufrido desde los noventa por el conflicto armado. Chocó, según el Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales (IDEAM), tiene las precipitaciones de lluvia más altas del país (2020), las cuales catalogan a Quibdó como el lugar más lluvioso del planeta con un promedio de precipitaciones de 304 días al año (Nolan, 2019). Todo esto para decir que, a pesar de ser la región más rica en agua de lluvia del mundo, la ciudad no cuenta con sistema de agua potable para toda la población. Alrededor del 85% de su población vive del agua lluvia que colecta en tanques generalmente ubicados en los techos de sus casas. Finalmente, la riqueza aurífera de la región ha hecho de esta una zona rica llena de pobres. Por eso Quibdó podría llamarse la geografía de las paradojas, donde toda su riqueza natural ha venido y sigue siendo devastada por las economías extractivas (legales e ilegales), lo que ha alimentado el conflicto armado, la pobreza extrema y la marginalidad (Calderón, 2018).

Figura 1. Algunas condiciones físicas de los barrios en Quibdó



**Fuente:** elaboración propia.

El resto de este artículo está dividido en cinco secciones. En la primera sección, elaboramos un marco teórico-conceptual sobre la relevancia de una educación virtual en contextos de marginalidad, la cual se aborda como una gran oportunidad que la academia manifiesta en estos tiempos de pandemia. En segundo lugar, presentamos el estudio de caso con la metodología diseñada en cinco fases. Tercero, informamos los resultados de la aplicación metodológica resumidos en cinco estrategias que consideramos esenciales para las metodologías virtuales en zonas marginalizadas: (1) construcción y sostenimiento de relaciones; (2) acceso digital y practicidades; (3) mantener el compromiso en línea; (4) colectividad, creatividad y materialización en la esfera digital; (5) compromiso ético. En cuarto lugar, abordamos la discusión central sobre el acceso a pedagogías digitales para poblaciones marginadas en Colombia para, por último, cerrar el artículo con las conclusiones.

## Marco teórico

La visibilidad de una oportunidad: las metodologías participativas basadas en las artes en tiempos de la covid-19

### ***Los métodos digitales en las pedagogías participativas con jóvenes marginalizados***

En un mundo cada vez más globalizado, donde la información digital representa una fuente de conocimiento “relativamente fácil, inmediato, ubicuo y económico” de acceder (Perez, 2013, p.47), los métodos digitales se utilizan cada vez más en la investigación de las ciencias sociales, pero su uso con niños y jóvenes aún no está bien establecido (Bond y Agnew, 2015). La tecnología de la información ha cambiado la cotidianidad de nuestra sociedad y la forma de ver y entender el contexto en el que nos movemos, en el cuál las barreras geográficas se disipan cada vez más. En el desarrollo internacional, las metodologías participativas basadas en las artes se han vuelto muy populares (Cooke y Soria-Donlan, 2019). Muchas de ellas se basan en herramientas digitales, lo que permite integrar comunidades de diversas geografías como es el caso de Beyond Skin (s. f.) en Irlanda del Norte o Build a Bridge (s. f.) en Filadelfia, Estados Unidos, solo por mencionar dos conocidas por los autores. Algunas metodologías digitales creativas comunes con los jóvenes son el video participativo, la foto voz o la obtención de fotos (Cin y Süleymanoğlu-Kürüm, 2020; Ergler et ál., 2020), los diarios digitales (Volpe, 2019) o la narración digital (De Jager et ál., 2017). Estas metodologías aprovechan el potencial expresivo de las formas creativas, visuales, dialógicas y participativas de relacionarse con los jóvenes. Esto de acuerdo con nuestra experiencia puede ser la espina dorsal de las pedagogías virtuales, la interacción y el trabajo colaborativo, tal cual como lo expresa Padilla (2011), al describirlos inclusive como “factores críticos” en los procesos educativos en línea, o el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, como una de las “exigencias del conocimiento en la era de la información” (Perez, 2013, p. 63).

Dentro de estas metodologías puede haber diferentes grados de participación y coproducción que permiten “la producción colectiva y la cultura participativa” al desdibujar las autorías individuales (Dussel, 2011, p. 28). Por ejemplo, algunos investigadores piden a los participantes que tomen fotos de su vida diaria que luego se utilizan como indicaciones narrativas en configuraciones de entrevistas más tradicionales. Otros investigadores pueden ayudar a los jóvenes a generar una narrativa audiovisual completa, como un video editado. El elemento creativo de la metodología puede ayudar a generar más datos y productos, o ser datos y productos en sí mismos. También se puede emplear una variedad de métodos de investigación social “tradicionales” en la esfera digital, como entrevistas individuales o grupales, realizadas a través de plataformas de videoconferencia. Estos tienen ventajas sobre las entrevistas presenciales en términos de ahorro de tiempo y recursos económicos, pero pueden plantear problemas éticos y tener implicaciones para establecer una relación con los participantes (Lo Iacono et ál., 2016; Parra, 2021). Por lo tanto, esta antología digital sugiere una pregunta ética imperativa: ¿de quién es la propiedad intelectual de producciones digitales colaborativas? Esta pregunta es abordada de manera comprehensiva por Doueihi (2010) cuando describe los procesos de “alfabetización digital”. Según Doueihi (2010), las nuevas formas digitales de producir conocimiento retan los esquemas legales existentes debido, en gran parte, a su intangibilidad, producto de la relación cultura-tecnología. Dussel (2011), por su parte, los ha llamado “nuevos sistemas de autoría”, en los que se involucran las formas antes mencionadas (audio, texto, video) y que combinan conocimientos diversos como una forma de inteligencia colectiva. Sin embargo, en lo que ambos coinciden, es que estas herramientas digitales enriquecen los procesos de enseñanza como apropiación social y democrática del conocimiento.

Las redes sociales juegan un papel muy importante en la interacción y trabajo colaborativo con los jóvenes. Estas últimas se han convertido en el medio hegemónico de interacción social de la sociedad contemporánea (Perez, 2013), donde la información no solo se distribuye en tiempos exageradamente cortos, sino que

traspasa barreras geográficas antes impensadas. Sin embargo, el internet y las redes sociales representan un riesgo constante para los jóvenes (Marañón, 2012; Almansa-Martínez et ál., 2013) y son usadas inclusive como método de control y vigilancia (Dussel, 2011). Las redes sociales también pueden generar “desorden e indisciplina” de inteligencia colectiva que, alineados con el argumento de Dussel, pueden ser “altamente creativos y pueden generar mejores respuestas que el pensamiento reglado y previsible del conocimiento experto” (Dussel, 2011, p.29). De allí que con el proyecto “¿Cuál es la verdad?”, quisimos apostarle a esta forma de coproducción de saberes por la inexorable dependencia cultural que los jóvenes tienen en las redes sociales.

Si bien existe abundante literatura sobre métodos de aprendizaje e investigación digital, dichos enfoques, en gran porcentaje, se basan en una proporción presencial (Padilla, 2011; Arunachalam, 2014). En nuestro caso, y durante muchos proyectos durante la pandemia en curso, todas las actividades investigativas se tuvieron que llevar a cabo únicamente en línea. Más aún, la mayoría de esta literatura se basa en trabajos que se han concebido digitalmente desde el principio y, por lo tanto, no se encuentran con las mismas circunstancias y desafíos que surgen al adaptarse a las metodologías en línea con poca antelación y en contextos de escasez. Adicionalmente, involucran poblaciones con acceso a dispositivos y conectividad adecuados (Gutiérrez, 2018). Se ha escrito mucho menos sobre la investigación en línea y la participación de jóvenes que pertenecen a comunidades con escasos recursos, están oprimidas y viven en contextos frágiles. Todo esto crea desafíos particulares para diseñar metodologías digitales significativas y establecer relaciones de confianza y continuidad con los participantes. Padilla (2011) argumenta que, con el crecimiento del uso progresivo de internet en Colombia, se beneficia la oferta de programas educativos (superiores) de forma virtual. Si bien esto puede ser cierto, esa oferta, (viendo los indicadores del Chocó en la siguiente sección) todavía es excluyente para la mayoría de la población marginada y en situaciones de extrema pobreza. De allí que la virtualidad y marginalidad se convierten en antónimos.

La primera elaboración conceptual de la “marginalidad”, aplicable a los estudios urbanos, fue entre los sesenta y los setenta en América Latina (Slater, citado en Cupples y Slater, 2019). Sin embargo, el concepto de “marginalidad urbana” no es homogéneo, a pesar de los discursos estandarizados globalmente con connotaciones de precariedad y pobreza (Slater, citado en Cupples y Slater, 2019). Las ciudades marginales suelen adoptar una gobernanza débil debido al aislamiento geográfico y político. De allí que los medios digitales adquieran relevancia como claves para la participación cívica y política de los jóvenes (Boulian y Theocharis, 2020). Estudios han demostrado que muchos jóvenes en el “sur global” tienen acceso a teléfonos inteligentes e internet, y que el acceso a las tecnologías digitales puede ser revolucionario para la movilidad, el bienestar socioeconómico y la conectividad de los jóvenes (Gwaka, 2018). La esfera digital ha permitido un acceso más democrático al conocimiento y ha permitido que algunos grupos marginados, especialmente los jóvenes, accedan a las últimas noticias, otras culturas e idiomas, etc. (Barbero, 2002).

Un estudio del Ministerio de Comunicaciones de Colombia reveló que los teléfonos inteligentes son los dispositivos tecnológicos más utilizados (72 %) y han sido clave para la transformación digital en Colombia. Las plataformas Facebook (88 %) y WhatsApp (87 %) son las redes sociales más utilizadas, seguidas de Instagram, Google y Twitter. La mayoría de la población afirma que el acceso a internet es fundamental para su vida diaria, particularmente entre los jóvenes (Caracol Radio, 2017). Sin embargo, existen diferencias regionales dentro del país que obedecen a causas de marginalidad y pobreza, como lo muestra una encuesta nacional sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (DANE, 2018) en el departamento del Chocó solo el 14.6 % de hogares cuenta con conexión a internet, el 11.5 % cuenta con al menos un computador portátil, un 6.2 % con computador de escritorio y 2.9 % con tableta.

## Métodos

### *Estudio de caso: reflexiones sobre una metodología digital participativa multimodal*

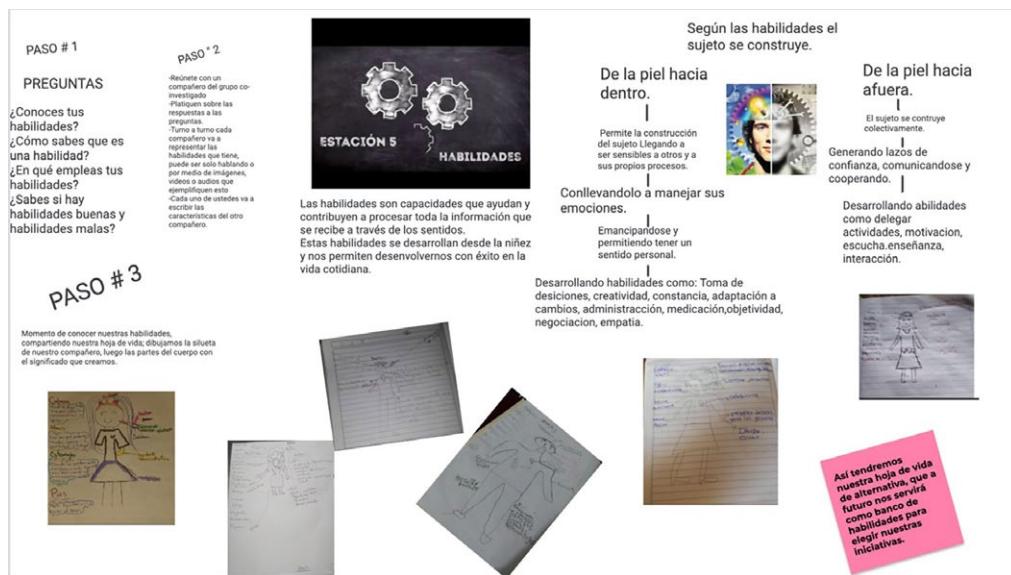
Con el consorcio organizado de investigadores, artistas y educadores: la Universidad de Edimburgo (UK), la Universidad Claretiana (Col), la Fundación Casa Tres Patios (Col) y el Colectivo Mr. Klaje (Col) y la imperativa y rápida transformación metodológica a causa del brote de la pandemia en Colombia, la pregunta era: ¿cómo se pueden ejecutar talleres basados en la corporalidad y el arte a través de la virtualidad?, ¿cómo sería su operatividad? Más importante, ¿cómo lograr el compromiso de los jóvenes participantes digitalmente? Las respuestas no las sabíamos, pero las cifras anteriormente expuestas nos decían del reto que teníamos al frente si queríamos continuar con el proyecto. Así que iniciamos una etapa de diseño metodológico que consistió en cinco fases: (1) adaptación y preparación, (2) yincana, (3) coproducción de herramientas metodológicas digitales, (4) replicación y escalación y (5) diseminación de productos. El proyecto recibió la aprobación ética de las juntas de revisión de la Universidad de Edimburgo y la Universidad Claretiana. Estas incluyeron, en particular, la participación de jóvenes, las dinámicas de poder y la marginación, el consentimiento informado y la protección, en particular dentro de la esfera digital (ver Kustatscher et ál. 2020 para una discusión más detallada).

La adaptación y preparación consistió en la recolección de información y requisitos para el rediseño de la metodología digital general. Esto implicó por ejemplo un reajuste de los consentimientos éticos de los participantes debido al uso de herramientas como el video y la fotografía que, hechos desde sus hogares, podrían implicar alguna exposición de su privacidad. Un caso específico fue el de una participante indígena menor de edad que requería un consentimiento muy prudente de sus padres. Por otro lado, realizamos un estudio exploratorio con el cual se recogió información a través de entrevistas virtuales semiestructuradas con organizaciones sociales que trabajan con jóvenes en Quibdó.

Esto nos permitió, entre otras cosas, percibir el impacto de la covid-19 en las pedagogías artísticas locales extracurriculares e incorporar varios jóvenes de esas organizaciones interesados en participar de nuestro proyecto, los cuales reemplazarían a los jóvenes indígenas de las afueras de la ciudad que no pudieron participar.

Después de tres semanas de trabajo exploratorio sobre herramientas digitales, logramos construir nuestras cuatro fases siguientes. Pero antes, las organizaciones aliadas elaboramos un vídeo musical (*hip hop*) colaborativo que nos sirvió, no solo como “rompehielos”, sino que fue nuestra presentación a los participantes, en una iniciativa de generar una relación más horizontal con los jóvenes, una forma de salir de nuestra “zona de confort” porque solo tres de los diez organizadores eran músicos. Luego de enviarles el vídeo musical, los participantes debían presentarse a través de WhatsApp de manera individual con un vídeo de máximo veinte segundos usando cualquier expresión artística con la que se sintieran cómodos. Recibimos vídeos musicales, poesía, fotografías secuenciales y caricaturas.

La Yincana, que es una estrategia lúdica de pruebas para superar retos, la adaptamos como herramienta pedagógica en la elaboración de ocho “estaciones”, cada una con duración de una semana y liderada por un facilitador. El objetivo era la capacitación en línea de los coinvestigadores en temas claves para la transformación social: colectividad y comunidad, motivación, aprendizaje colectivo, identificación de necesidades, reconocimiento de habilidades personales, ideas para un proyecto colectivo, priorización de ideas, mirada al futuro. Al final de la semana en la que el facilitador entregaba y monitoreaba los retos de los jóvenes (e. g., investigación sobre problemáticas, análisis, trabajo en equipo), se hacía una reunión de reflexión sobre lo aprendido y la aplicabilidad de ese conocimiento en sus vidas cotidianas. Cada reto era secuencial y se debía alcanzar para seguir a la siguiente estación (ver figura 2).

**Figura 2.** Yincana. Síntesis en pizarra digital Jamboard, herramienta de Google

**Fuente:** elaboración propia.

**Nota:** estación 5: Habilidades, facilitada por Leslie García.

Luego de la Yincana, desarrollamos en conjunto una “caja de herramientas virtuales” que logró generar interacción y cercanía con los jóvenes, en donde las conversaciones, reflexiones, discusiones y posibles soluciones a problemas, surgieron en cada uno de los encuentros en forma de juegos y actividades musicales. Algunas de las herramientas que se coprodujeron fueron los “Mapas Sonoros Digitales”, un ejercicio en el que se utilizan aplicaciones para trabajar las emociones desde ambientes sonoros; ó “Veo, veo ¿Qué ves?”, en donde la música permite trabajar la observación; “Palabra, sonido y pensamiento”, que invita a integrar diversos sonidos y palabras para la construcción de frases que logren expresar los pensamientos; “El poder de la canción”, una actividad que brinda recursos para reflexionar la vida a través de las canciones con aquello que se desea transmitir. De esta manera, la “caja de herramientas virtuales” permitió continuar diálogos sobre resiliencia, derechos humanos, colectividad, comunidad, territorio, transformación social y reconciliación desde la distancia.

Luego de la “caja de herramientas virtuales”, los jóvenes coinvistigadores replicaron los conocimientos coproducidos en sus propias comunidades de manera presencial (cuando fue posible, teniendo presente las medidas de bioseguridad y el distanciamiento social) y en forma virtual. Esta experiencia les permitió a los jóvenes tener más confianza en sí mismos y transmitir un conocimiento de relevancia en la transformación social en sus barrios, así generaron datos de investigación significativos para el proyecto.

En la última fase, “Diseminación de productos”, el proyecto se enfocó en la coproducción de tres videos: uno testimonial de parte de todos los participantes, incluyendo los facilitadores, que respondía al interrogante ¿cuál es tú verdad? Un segundo video pedagógico de la “caja de herramientas”, el cual las explicaba paso a paso; y, el último, un video musical de una canción compuesta por el Colectivo Mr. Klaje y cantada a coro con tres de los jóvenes coinvistigadores, la canción se tituló, “La Verdad”. Esta canción se va a presentar en el evento internacional Music Day en junio de 2021 en colaboración con la World Heart Beat Music Academy de Londres.

## Resultados

### ¿Marginalidad y virtualidad, dos mundos mutuamente excluyentes?

Para los jóvenes de todo el mundo, especialmente de los grupos marginados y vulnerables, la pandemia ha traído impactos perjudiciales en los campos de la educación, el empleo, la salud mental y los ingresos disponibles (OCDE, 2020). Las desigualdades mundiales en el acceso digital se han puesto de relieve durante la pandemia y Colombia no ha sido ajena a esto. En Quibdó, el impacto de la pandemia en la educación se ve agravado por la deficiente infraestructura en telecomunicaciones y energía. Si bien no pudimos identificar datos sistemáticos sobre el acceso digital en Colombia durante la pandemia al momento de escribir este artículo, se ha informado que los estudiantes en áreas rurales y con

recursos limitados se vieron gravemente afectados en términos de acceso digital (DW Noticias, 2020). En nuestro proyecto pudimos corroborar estas afirmaciones tal como fue el caso de un grupo de jóvenes indígenas que no pudieron continuar en el proyecto y las múltiples interrupciones que tuvimos por cortes en el servicio eléctrico en algunas zonas donde viven los jóvenes coinvestigadores de Quibdó.

Al igual que Bond y Agnew (2015), decidimos seguir un enfoque multimodal para aprovechar diferentes tecnologías y formas de expresión. En la práctica, esto involucró un grupo de WhatsApp continuo en el que los participantes y facilitadores podían enviar mensajes de texto, mensajes de voz o videos cortos, un grupo cerrado de Facebook y reuniones de videoconferencia. Esta metodología fue elegida en respuesta a lo que se conoce sobre las preferencias en línea de los jóvenes colombianos (como lo describe el estudio mencionado anteriormente) y en colaboración con nuestros jóvenes participantes (de 16 a 25 años).

La metodología empleada se basó en cinco estrategias que consideramos pueden ser de utilidad para en la pedagogía virtual en contextos marginalizados:

### ***Construcción y sostenimiento de relaciones***

Es importante tener en cuenta que, incluso cuando se utilizan métodos digitales, a menudo los investigadores y los participantes se reúnen en persona en determinadas etapas de la investigación. En nuestro caso esto no fue posible. Esto planteó importantes implicaciones para el proceso de construcción de relaciones y confianza con los participantes. Por esta razón, en nuestra primera fase tratamos de establecer un tono lúdico y de seguridad para el proyecto, a través de un video de *hip hop*, para presentarnos y desglosar algunas de las dinámicas de poder entre el equipo de investigación y los participantes. Esto motivó a todos los jóvenes a presentarse a través de un video creativo sobre sí mismos (e.g., canciones), lo que creó un ambiente de confianza. Tras esta introducción, empezamos un proceso con los jóvenes de actividades asincrónicas semanales,

facilitadas por artistas e investigadores y una reunión sincrónica semanal entre investigadores y participantes en Zoom o Meet.

### ***Acceso digital y practicidades***

No todos los jóvenes que se habían inscrito originalmente a nuestro proyecto pudieron participar. Algunos jóvenes indígenas que viven fuera del área urbana de Quibdó no pudieron conectarse en línea debido a la falta de dispositivos y conectividad a internet. Si lo planificamos con anticipación (y no con poca antelación debido a la pandemia), podríamos haber organizado dispositivos y datos para estos jóvenes (lo que puede no haber resuelto el acceso a datos por falta de señal de internet). Por otro lado, esto habría planteado algunos problemas culturales delicados en términos de cómo las comunidades locales perciben ciertos “obsequios”.

Si bien estos jóvenes no pudieron participar porque el proyecto tenía que desarrollarse en línea, por otro lado, la esfera digital facilitó un contacto mucho más cercano y sostenido durante más tiempo con otros jóvenes, y redujo las fronteras geográficas entre el equipo de investigación y entre el grupo interdisciplinario de investigadores, facilitadores y jóvenes. Pérez (2013, p.59) describe cómo el internet ha permitido la formación de “nuevas comunidades”, la colaboración remota y la “expresión individual y colectiva de talentos, sentimientos, deseos y proyectos”, y esto ciertamente se sintió en nuestro proyecto.

Los fondos del proyecto cubrieron las tarifas de datos de los participantes y facilitadores y en dos ocasiones la reparación de las pantallas de dos teléfonos móviles. No obstante, todavía existían problemas de acceso en sus domicilios, como por ejemplo encontrar un espacio apropiado en sus casas para participar en las sesiones, o las inestables redes de internet y electricidad de la región. Igualmente, coordinar múltiples agendas de los participantes y facilitadores para encontrar fechas adecuadas de reunión. Esto significó que algunos jóvenes no pudieran asistir a todas las sesiones y los investigadores tuvieron que asegurarse de mantener a todos

actualizados e involucrados, mantener la secuencia metodológica y el contacto con los jóvenes entre reuniones.

### ***Mantener el compromiso en línea***

Mantener la participación prolongada de los jóvenes en un proyecto puede ser un desafío en cualquier contexto, pero parece intensificarse cuando se trabaja digitalmente y en contextos de marginación y fragilidad.

La mayoría de los proyectos con jóvenes en áreas remotas de Colombia ocurren a microescala, no se articulan a otros programas y operan con acciones muy concretas y en un período breve (González et ál., 2006). Algunos han reportado desafíos al trabajar con jóvenes en áreas rurales de Colombia: falta de actitudes proactivas y dependencia de otros (“padres, estado, instituciones o incluso divinidades”) para resolver problemas (González et ál., 2006, p. 163). Además, el presente y futuro incierto de los jóvenes puede llevar a actitudes desmoralizadas, frustración y pesimismo (González et ál., 2006; Perez, 2013), particularmente en contextos vulnerables que, a menudo, resulta en un enfoque no comprometido con los procesos participativos (González et ál., 2006).

Algunos de estos desafíos también se experimentaron en nuestro proyecto. Realizamos un seguimiento de la participación de los jóvenes para mantener un registro de actividades y acercarnos a quienes no participaban. Un estudio de Procasur (2014) con jóvenes rurales concluyó que trabajar con grupos consolidados de jóvenes permite un mayor compromiso y sentido de pertenencia con su propio territorio. De manera similar, un grupo central de participantes muy comprometido surgió a medida que avanzaba nuestro proyecto, mientras que otros lo abandonaban. El número de participantes puede ser menos predecible en las actividades en línea y, aunque en términos prácticos sería fácil invitar a nuevos participantes al proyecto en cualquier etapa, esto tendría el reto de garantizar que se puedan construir relaciones de confianza con cualquier nuevo participante.

## ***Colectividad, creatividad y materialización en la esfera digital***

Las metodologías creativas y basadas en las artes, como la música y la danza, aportan una intensidad emocional única y una experiencia inmediata con un enorme potencial para construir identidades corporativas y corporales (Frith, 1996). Aún existe mucho campo por explorar respecto a la posibilidad de replicar en línea el sentido de presencialidad y colectividad. Al respecto, una investigación reciente analizó cómo los movimientos sociales, como los movimientos de protesta antirracistas o ambientales, crean un sentido de colectividad en línea (ver Sobande et ál., 2019). Sin embargo, falta investigación sobre cómo utilizar el potencial de las metodologías basadas en las artes para generar esta colectividad materializada en un nivel de proyecto digital de menor escala, como lo hicimos en el proyecto *¿Cuál es la verdad?*

Observamos que existe una frustración en los proyectos digitales: si bien los investigadores y los participantes pueden sentirse conectados y parte de una experiencia conjunta (Leavy, 2015), también se sienten simultáneamente solos frente a sus dispositivos. Hay menos oportunidades para conversaciones espontáneas frente a frente y para charlas informales antes y después de las reuniones. En este sentido, la colectividad se estimulaba si todos los participantes estaban visibles en el vídeo, usando plataformas sociales como Zoom. Sin embargo, en zonas donde la infraestructura de telecomunicaciones es frágil, la calidad de la conectividad se perdía muchas veces al activar los vídeos. Aquí cabe mencionar que, la visibilidad constante durante la pandemia en plataformas como Zoom ha traído impactos emocionales que se están documentando (ver Fosslien y Duffy 2020). En nuestro proyecto usamos otras herramientas como las pizarras blancas colaborativas (e.g., Google Jamboard) que pueden ayudar a crear un sentido de colectividad. Sin embargo, la creatividad colectiva en línea es un tema que está en construcción para aprender a abordar la cantidad de limitaciones que se están y se van a presentar en estos tiempos de dependencia digital.

## **Compromiso ético**

Las actividades de nuestro proyecto fueron aprobadas por las Juntas de Revisión Institucional de la Universidad Claretiana (Colombia) y la Escuela de Educación y Deporte Moray House de la Universidad de Edimburgo (Reino Unido). Particularmente cuando se trata de involucrar a niños y jóvenes, puede haber una tensión entre las tendencias protecciónistas de las juntas de revisión de ética para reconocer la agencia de los participantes y permitir su inclusión (Powell y Smith, 2009).

Encontramos que, en un proyecto digital, estas tensiones pueden volverse aún más pronunciadas. Era importante lograr un equilibrio entre las consideraciones éticas para que no se convirtieran en barreras para la participación de los jóvenes. Un ejemplo fue la negociación para poder usar plataformas en línea (e.g. Facebook, Meet) que generalmente no están permitidas para las interacciones de los proyectos por parte de muchas universidades. El panorama en constante cambio de las herramientas digitales crea un desafío para que los investigadores comprendan completamente las implicaciones que estas tienen para la propiedad y la gestión de los datos. Por otro lado, existen preferencias particulares entre los jóvenes por el uso de ciertas plataformas, lo que requiere una conversación continua para garantizar un consenso tanto como sea posible. Finalmente pudimos justificar ante los comités de ética el uso de ciertas herramientas de redes sociales, que normalmente no serían permitidas por la Universidad (e.g. Google Meet).

Si bien es posible que los participantes en entornos de marginalidad, afectados por conflictos, no comprendan todos los detalles de la propiedad y el almacenamiento de los datos cuando utilizan dichas plataformas, son muy conscientes de los límites de seguridad en términos de compartir información personal. Consideramos que fue importante generar confianza y autonomía al dar libertad a los participantes de decidir los límites éticos en cuanto a su participación. De este modo ellos decidían lo que querían compartir y tenían la opción de dejar el proyecto en cualquier momento sin ninguna justificación.

## Discusión

### Acceso digital de poblaciones marginadas en Colombia

Los resultados de nuestra investigación indican que las metodologías digitales requieren un nivel mucho mayor de tiempo y energía para invertir en la construcción y el mantenimiento de relaciones de investigación. La relación espacio-tiempo en la era digital permite la inmediatez que tienen tecnologías como WhatsApp para romper ciertos límites geográficos y temporales, la fluidez de estos límites requiere una gestión cuidadosa, por ejemplo, una negociación donde se acuerden límites de horarios entre las actividades del proyecto y la vida privada tanto de los facilitadores como de los participantes.

Los resultados nos sugieren que, a pesar de la mitigación de las barreras geográficas que pueden lograr los dispositivos móviles y las herramientas digitales en la pedagogía, la forma de transmisión del conocimiento es el gran reto para la educación en contextos de marginalidad. La accesibilidad a información relevante, de calidad y las oportunidades de coproducción de saberes son claves para generar “espacios” con oportunidades de transformación social. En el caso de los jóvenes en Quibdó, nos dimos cuenta de que su lenguaje es la música y el arte. A través de estos los coinvestigadores se sintieron más cómodos e inspirados en un entorno donde el lenguaje cotidiano está a travesado por la violencia. Esta percepción la tenemos desde el proyecto “Las 3Rs de la Paz” que desarrollamos en Quibdó en 2017, cuando observamos la respuesta de los jóvenes a charlas tipo “magistrales” y la reacción instantánea a narrativas que involucraban música y baile. En la primera teníamos gran ausencia física o de su atención en el mejor escenario. Mientras que, en la segunda, logramos una participación del 100 % de los 60 jóvenes afrodescendientes participantes. Este aprendizaje nos sirvió para el diseño de la metodología del proyecto “¿Cuál es la verdad?” Que luego, al no poder tener la misma aproximación por la situación de pandemia, llevamos al mundo virtual. Esto nos dice que no importa el acceso tecnológico que se tenga, si no hay una comprensión holística del contexto socioespacial y cultural en el que se va a trabajar, el éxito en las actividades pedagógicas será aún más difícil de garantizar.

Finalmente, la aproximación teórica de este manuscrito se elaboró desde una perspectiva optimista a los cambios paradigmáticos que la actual situación de pandemia está promoviendo en la educación global. Plantear las metodologías participativas digitales como una oportunidad nos lleva a reflexionar sobre la posibilidad de tener una educación más incluyente y democrática en contextos de marginalidad. Por otro lado, la complejidad de los problemas sociales actuales requiere de una aproximación colaborativa con un llamado imperativo a la inter/trans/disciplinariedad. En este sentido nos encontramos una situación coyuntural en la educación en las zonas marginalizadas que es el centro de discusión de este artículo. ¿Cómo podemos pensarnos una educación incluyente, democrática, colaborativa y relevante en zonas con problemas de alta complejidad como en el Chocó colombiano? El método tradicional de educación estandarizado (en algunos casos obsoleto) con sus barreras burocráticas y económicas, parece aportar mucho al desarrollo del capital humano en estas zonas. En la experiencia propia de algunos de los autores en el Chocó, la mayoría de los jóvenes que pueden acceder a educación superior aspiran a que, una vez terminados sus estudios, puedan lograr un nivel medianamente competitivo en los mercados laborales ya colapsados de las grandes ciudades para marcharse. Esto sugiere un repensarse la pedagogía desde la transmisión del conocimiento (e.g., medios, metodologías, incentivos) que traería un sin número de virtudes no solo para las comunidades vulnerables, sino para el Estado mismo, aquí es donde las metodologías digitales colaborativas sugieren protagonismo.

## Conclusión

### *¿Está comenzando el fin de la ‘educación tradicional’?*

Con esta pregunta controversial quisiéramos concluir este artículo. Mucho escepticismo genera un interrogante como este, pero ¿quién no miró con escepticismo el cambio abrupto de la educación presencial a la virtualidad por la pandemia? Sin desconocer los inmensos retos que este cambio ha representado para muchos

educadores, incluyendo los autores de este artículo, las metodologías pedagógicas digitales colaborativas representan una gran oportunidad de transformación social a comunidades vulnerables en zonas marginalizadas de conflicto. La pandemia ha resaltado las desigualdades socioeconómicas, las cuales se han transmitido al ámbito virtual. Es decir, los más afectados en este nuevo imperio digital siguen siendo las mismas comunidades marginalizadas, sin embargo, la hegemonía cibernetica y el acceso cada vez más popular a redes de internet, desde dispositivos móviles, aparecen como medios prometedores para la generación de inteligencia colectiva.

Las redes sociales, por ejemplo, cada día demuestran que son fuentes de apropiación social y democrática del conocimiento (al mismo tiempo que representa desafíos para distinguir entre información creíble y falsa) donde la relación espacio-tiempo llega a ser tan flexibles como quizás muchos no se lo imaginaron. La presencialidad para atender una clase se puede trasladar al tiempo que sea más conveniente para el estudiante por herramientas como Facebook Live, YouTube Live, etc. Sin embargo, como lo discutimos en el manuscrito, el acceso tecnológico no es suficiente para la educación en zonas marginalizadas.

La interrupción, causada por la pandemia, en las prácticas educativas, pedagógicas y metodológicas establecidas brinda una oportunidad para repensar muchos supuestos subyacentes de la educación y la investigación. Nuestro proyecto ha resaltado no solo algunas de las ventajas y desafíos de pasar a la esfera digital, sino que también ha reiterado la importancia de adoptar enfoques participativos (en contraposición a enfoques educativos transmisivos) cuando se trabaja con jóvenes marginados (Formosinho y Oliveira-Formosinho, 2016), así como enfoques que sean contextual y culturalmente sensibles y apropiados. En muchas esferas del conocimiento, los jóvenes ya son líderes (por ejemplo, en el campo de la acción climática) y es fundamental que los enfoques pedagógicos aprovechen los propios intereses y conocimientos de los jóvenes a través de agendas participativas. Los enfoques creativos, como la música y las artes, pueden desempeñar un papel fundamental para fomentar la participación de los jóvenes, especialmente

si se les ha privado de los derechos en los modos de educación más “tradicionales”.

El (re)conocimiento contextual de las comunidades objetivo juega un papel muy importante en el diseño de las metodologías digitales, en establecer relaciones de confianza y continuidad con los participantes y, más importante aún, en la educación con relevancia que busque satisfacer necesidades concretas de esas comunidades. Lo anterior implica incorporar la flexibilidad necesaria en el diseño de proyectos digitales para garantizar que podamos responder a situaciones cambiantes y necesidades de los participantes, además, cuestiona las implicaciones de las metodologías digitales estandarizadas, lo cual requerirá de mucha investigación futura. Por el momento no podemos responder si está o no comenzando el fin de la educación tradicional, pero lo que sí sabemos es que la pandemia de la covid-19 dará forma a las actividades de educación y participación durante mucho tiempo, además, seguirá sacando a la luz preguntas importantes para interactuar digitalmente con jóvenes de entornos frágiles y marginados.

## Sobre los autores

**Edwar Calderón.** Investigador Postdoctoral de la Escuela de Medio Ambiente Natural y Construido de la Universidad Queen's University Belfast. Participó como coinvestigador en el proyecto “¿Cuál es la verdad? Deconstruyendo imaginarios colectivos de violencia e imaginando futuros alternativos con jóvenes en Chocó a través de la música y las artes” (Changing the Story Large Grant Scheme). Los intereses actuales de investigación del Dr. Calderón se ubican en las transformaciones socioespaciales y la educación en geografías de conflicto, con un enfoque específico en la (re)producción del espacio y la justicia espacial en contextos de marginalidad.

**Kay Tisdall.** Profesora de Política de Infancia en la Escuela de Educación y Deporte Moray House de la Universidad de Edimburgo.

Es miembro del Grupo de Investigación en Estudios de la Infancia y la Juventud. Su trabajo de política, docencia e investigación se centra en los derechos humanos de la niñez, con especial énfasis en la participación de niños y jóvenes.

**Marlies Kustatscher.** Docente de Estudios de la Infancia en la Escuela de Educación y Deporte Moray House de la Universidad de Edimburgo. Es miembro del Grupo de Investigación en Estudios de la Infancia y la Juventud. Su investigación se centra en las experiencias de los niños y jóvenes sobre las desigualdades interseccionales, los derechos y la participación de los niños y las emociones.

**Juan Manuel Gómez Serna.** Músico y docente con amplio conocimiento en la formulación y desarrollo de procesos artísticos de investigación, formación y promoción cultural en proyectos para la promoción de paz y convivencia. Cuenta con nueve años de experiencia con población en condición de vulnerabilidad, artistas, docentes, migrantes, en asocio con ONG nacionales e internacionales como OIM, Adivoca, Beyond Skin y universidades como Edimburgo, Leeds y EAFIT.

**Yeiner Belalcazar Paz.** Especialista en Gestión de Proyectos, músico, narrador, escritor y docente de músicas urbanas y folklóricas en diferentes instituciones educativas, ONG y proyectos sociales con población vulnerable. Su labor se orienta a la producción literaria y musical (poesía, cuentos y álbumes musicales) que buscan el fortalecimiento de la identidad cultural y el respeto a la diferencia. Tiene trayectoria en la formulación, gestión de proyectos culturales y artísticos con enfoque diferencial étnico.

**Julian García Umaña.** Músico educador, especialista en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía, con amplio conocimiento en formulación de proyectos artísticos y culturales, y en el desarrollo de procesos de investigación con temáticas relacionadas con arte y reconciliación. Coordinador y facilitador en proyectos estatales y privados con diferentes tipos de población en condición de vulnerabilidad: jóvenes en alto riesgo, líderes comunitarios, reincorporados, víctimas de la violencia, entre otros.

## Referencias

- Almansa-Martínez, A., Fonseca, O. y Castillo-Esparcia, A. (2013). Social networks and young people. Comparative study of Facebook between Colombia and Spain [Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española]. *Comunicar*, 40, 127-135. <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-03>
- Arunachalam, A. (2014). Bringing out the Effective Learning Process by Analyzing of E-Learning Methodologies. *Indian Journal of Science and Technology*, 7(5), 41-43. <http://dx.doi.org/10.17485/ijst/2014/v7sp5.17>
- Balvino, D. y Murillo, A. (2017). La juventud rural en Colombia y sus condiciones de acceso y permanencia en la tierra. *Diálogos Textos breves sobre desarrollo rural solicitados por el IPDRS*. <https://www.sudamericarural.org/images/dialogos/archivos/Dilogos-192.pdf>
- Barbero, J. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica*, 0. <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/081011.pdf>
- Beyond Skin. (s. f.). Home. <https://www.beyondskin.net/>
- Bond, E. y Agnew, S. (2015). Towards an Innovative Inclusion: Using Digital Methods with Young People. En S. Roberts, H. Snee, C. Hine, Y. Morey y H. Watson (Eds.), *Digital methods for social science : An interdisciplinary guide to research innovation*. ProQuest Ebook Central <https://ebookcentral.proquest.com>
- Boulianne, S. y Theocharis, Y. (2020). Young people, digital media, and engagement: A meta-analysis of research. *Social Science Computer Review*, 38(2), 111-127. <https://doi.org/10.1177%2F0894439318814190>
- Build a Bridge. (s. f.). Home. <https://www.buildabridge.org/>
- Calderón, E. (2018, 25 de mayo). Las economías extractivas y su impacto en el Pacífico colombiano. *Diálogo Chino*. <https://dialogochino.net/es/actividades-extractivas-es/11193-las-economias-extractivas-y-su-impacto-en-el-pacifico-colombiano/>
- Caracol Radio. (2017). Les contamos las redes sociales que prefieren los colombianos. *Caracol Radio*. [https://caracol.com.co/programa/2017/08/25/dos\\_y\\_punto/1503616822\\_036506.html](https://caracol.com.co/programa/2017/08/25/dos_y_punto/1503616822_036506.html)

Cin, M. y Süleymanoğlu-Kürüm, R. (2020). Participatory Video as a Tool for Cultivating Political and Feminist Capabilities of Women in Turkey. En M. Walker y A. Boni (Eds.), *Participatory research, capabilities and epistemic justice: A transformative agenda for higher education* (pp. 165-188). Palgrave Macmillan.

Cooke, P. y Soria-Donlan, I. (Eds.). (2019). *Participatory Arts in International Development*. London.

Cupples, J. y Slater, T. (Eds.). (2019). *Producing and Contesting Urban Marginality: Interdisciplinary and Comparative Dialogues*. Rowman y Littlefield International.

De Jager, A., Fogarty, A., Tewson, A., Lenette, C. y Boydell, K. M. (2017). Digital Storytelling in Research: A Systematic Review. *The Qualitative Report*, 22(10), 2548-2582. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss10/3>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2018). *Indicadores básicos de tenencia y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación – TIC en hogares y personas de 5 y más años de edad Departamental*. [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/tic/bol\\_tic\\_hogares\\_departamental\\_2018.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/tic/bol_tic_hogares_departamental_2018.pdf)

Departamento Nacional de Planeación. (2015). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/prensa/bases%20plan%20nacional%20de%20desarrollo%202014-2018.pdf>

Doueihi, M. (2010). *La gran conversión digital*. Fondo de Cultura Económica.

Dussel, I. (2011). *VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital* (1.ª ed.). Santillana.

DW Noticias. (2020, 12 de agosto). La pandemia desnudó el problema que tienen los jóvenes para acceder a internet. *DW Noticias*. <https://twitter.com/i/status/1293734014935687168>

Edward Calderon. (2018, 12 de junio). *The Three Rs of Peace* [video de YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=G14FapOMvHI>

El Espectador. (2019, 11 de diciembre). Más de 10 800 menores suspendieron su educación en 2019. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/mas-de-10800-menores-suspendieron-su-educacion-en-2019/>

Ergler, C. R., Freeman, C. y Latai, A. (2020). Samoan children's sense of place: Experiential landscapes in an urban village. *Asia Pacific Viewpoint*, 61(2), 391-398. <https://doi.org/10.1111/apv.12263>

Formosinho, J. y Oliveira-Formosinho, J. (2016). Pedagogy Development: Transmissive and Participatory Pedagogies for Mass Schooling. En J. Oliveira y C. Pascal (Ed.), *Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood* (pp. 3-25). Routledge.

Fosslien, L. y Duffy, M. W. (2020, 29 de abril). *How to combat zoom fatigue*. Harvard Business Review. <https://hsc.unm.edu/school-of-medicine/education/assets/doc/how-to-combat-zoom-fatigue.pdf>

Frith, S. (1996). Music and identity. En *Questions of cultural identity*, 1(1), 108-128. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446221907.n7>

González, A., Valencia, N. y Gómez, S. (2006). *Significados de las representaciones sociales y las prácticas participativas de los jóvenes rurales: estudio de caso de dos organizaciones juveniles rurales de los municipios de Belén de Umbría, (Risaralda) y Salento (Quindío)* [Tesis de posgrado]. Cinde.

Gutiérrez, C. A. (2018). Herramienta didáctica para integrar las TIC en la enseñanza de las ciencias. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 11(1), 101-126. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2018.0001.03>

Gwaka, L. T. (2018). Digital Technologies and Youth Mobility in Rural Zimbabwe. *Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, 84(3), e12025. <https://doi.org/10.1002/isd2.12025>

Kustatscher, M., Calderon, E., Tisdall, E. K. M., Evanko, T. y Gomez Serna, J. M. (2020). *Metodologías digitales participativas con jóvenes marginados en contextos de vulnerabilidad. Un estudio de caso en Colombia durante la pandemia de Covid-19. Informe de investigación: Changing the Story*. [https://www.pure.ed.ac.uk/ws/portalfiles/portal/181471270/Cu\\_I\\_es\\_la\\_verdad\\_Briefing\\_1\\_Final\\_Espanol.pdf](https://www.pure.ed.ac.uk/ws/portalfiles/portal/181471270/Cu_I_es_la_verdad_Briefing_1_Final_Espanol.pdf)

- Leavy, P. (2015). *Method Meets Art*, Second Edition. Guilford Publications.
- Lo Iacono, V., Symonds, P. y Brown, D. H. (2016). Skype as a tool for qualitative research interviews. *Sociological Research Online*, 21(2), 103-117.  
<https://doi.org/10.5153%2Fsro.3952>
- Ideam. (2020). *Chocó*. [http://atlas.ideam.gov.co/basefiles/choco\\_texto.pdf](http://atlas.ideam.gov.co/basefiles/choco_texto.pdf)
- Infobae. (2020). Según Mineducación, cerca de 158 000 niños han abandonado el colegio durante la pandemia. *Infobae*. <https://www.infobae.com/america/colombia/2020/12/04/segun-mineducacion-cerca-de-158000-ninos-han-abandonado-el-colegio-durante-la-pandemia/>
- Jiménez, D. A. (2015). Discursos, reclamos y tensiones: una lectura sobre educación y diferencia. *Revista Interamericana de Investigación en Educación y Pedagogía*, 8(1). <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2015.0001.02>
- Marañón, C. (2012). Redes sociales y jóvenes: una intimidad cuestionada en internet. Apostila. *Revista de Ciencias Sociales*, (54), 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4189906>
- Matijasevic, M. (2015). Educación Media y Superior para poblaciones rurales en Colombia: posibles diálogos. *Revista Internacional Magisterio*, 64, 22-27.
- Nind, M., Coverdale, A. y Meckin, R. (2021). Changing Social Research Practices in the Context of Covid-19: Rapid Evidence Review. *National Centre for Research Methods*. <http://eprints.ncrm.ac.uk/4397/>
- Nolan, A. (2019, 7 de febrero). *Visit the World's Rainiest Cities*. *Trip Savvy*. <https://www.tripsavvy.com/the-worlds-rainiest-cities-4091755>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2020). *Youth and Covid-19: Response, recovery and resilience*. OECD. <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/youth-and-covid-19-response-recovery-and-resilience-c40e61c6/>
- Ospina, J. (2016). El derecho a la educación en situaciones de conflicto armado: de las manifestaciones e impactos de la violencia a la construcción de la paz. Universitas. *Revista de Filosofía, Derecho y Política*, (24), 209-242.  
<https://e-revistas.uc3m.es/index.php/UNIV/article/view/3181>

Padilla, J. (2011). La educación virtual en Colombia: la implementación de las TIC en la educación superior. *Revista Academia y Virtualidad*, 4(1), 6-21. <https://doi.org/10.18359/ravi.2618>

Parra Castrillón, E. (2021). Análisis sobre comportamientos éticos en la educación virtual. *Revistas Interamericana de Investigación en Educación y Pedagogía*, 14(2), 113-140. <https://doi.org/10.15332/25005421.6059>

Pérez, A. (2013). Educarse en la era digital. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (40), 47-72. <https://www.redalyc.org/articulo.ox?id=99827467010>

Powell, M. A. y Smith, A. B. (2009). *Children's Participation Rights in Research. Childhood*, 16(1), 124 142. <https://doi.org/10.1177/0907568208101694>

Procasur. (2014). Red nacional de jóvenes rurales de Colombia: un nuevo espacio para el reconocimiento y la participación de los jóvenes. *Renajer*. [http://juventudruraleemprendedora.procasur.org/wp-content/uploads/2015/06/Red-Jovenes-Rurales-Colombia\\_v3.pdf](http://juventudruraleemprendedora.procasur.org/wp-content/uploads/2015/06/Red-Jovenes-Rurales-Colombia_v3.pdf)

Semana. (2020). Deserción escolar, un problema que ya supera los 100.000 estudiantes en 2020. *Revista Semana*. <https://www.semana.com/pais/articulo/desercion-escolar-de-estudiantes-en-colombia-durante-el-2020/307215/>

Sobande, F., Fearfull, A. y Brownlie, D. (2019). Resisting media marginalisation: Black women's digital content and collectivity. *Consumption Markets y Culture*, 23(5). <https://doi.org/10.1080/10253866.2019.1571491>

Volpe, C. (2019). Digital diaries: new uses of PhotoVoice in participatory research with young people. *Children's Geographies*, 17(3), 361-370. <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1543852>

