

Énfasis

{ COMUNICACIÓN – EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE GLOBALIZACIÓN, NEOLIBERALISMO Y RESISTENCIA }

Editores

Juan Carlos Amador Baquiro
Sonia Marsela Rojas
Rigoberto Solano Salinas

Autores

Humberto Cubides Cipagauta
Carlos Eduardo Valderrama Higuera
Fernando Aranguren Díaz
Hernán Javier Riveros Solórzano
Borys Bustamante Bohórquez
Ana Brizet Ramírez Cabanzo
Juan Carlos Amador Baquiro
Andrea del Pilar Forero Hurtado
Luz Marina Muñoz Zuluaga
Diana Clemencia Grisales Rincón
Alejandro Sánchez Marín
Daniel Bejarano
Omar Vera



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Doctorado
Interinstitucional
en Educación

DIE



Doctorado
Interinstitucional
en Educación

DIE

Universidad
del Valle

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Énfasis

*Comunicación – Educación en contextos de
globalización, neoliberalismo y resistencia*



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Énfasis

Libros de los énfasis del Doctorado

Interinstitucional en Educación

Comunicación – Educación en contextos de globalización, neoliberalismo y resistencia

Editores

Juan Carlos Amador Baquiro

Sonia Marsela Rojas

Rigoberto Solano Salinas

Autores

Humberto Cubides Cipagauta

Carlos Eduardo Valderrama Higuera

Fernando Aranguren Díaz

Hernán Javier Riveros Solórzano

Borys Bustamante Bohórquez

Ana Brizet Ramírez Cabanzo

Juan Carlos Amador Baquiro

Andrea del Pilar Forero Hurtado

Luz Marina Muñoz Zuluaga

Diana Clemencia Grisales Rincón

Alejandro Sánchez Marín

Daniel Bejarano

Omar Vera

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Bogotá, Colombia – 2020

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Primera Edición 2020

ISBN Impreso: 978-958-787-202-6

ISBN Digital: 978-958-787-203-3

Sección de publicaciones

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

www.udistrital.edu.co

Carrera 24 No. 34 - 37

PBX: (57+1) 3239300, ext.6201

publicaciones@udistrital.edu.co

Preparación editorial

Doctorado Interinstitucional en Educación

<http://die.udistrital.edu.co/publicaciones>

Sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas

www.udistrital.edu.co

Aduanilla de Paiba, Edificio de Investigadores, calle 13 No. 31-75

Asistente editorial

Elban Gerardo Roa Díaz

eventosdie@udistrital.edu.co

PBX: (57+1) 3239300, ext.6330-6334

Corrección de estilo, diseño, diagramación e impresión

Fundación Común Presencia

Esta edición 2020 y sus características son propiedad de la Universidad Distrital José Francisco Caldas, por lo que queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin la autorización previa por escrito de los editores.

Impreso en Bogotá, Colombia, 2020

Comunicación-Educación en contextos de globalización, neoliberalismo y resistencia / Humberto Cubides Cipagauta [y otros]. -- Editores Juan Carlos Amador Baquiro, Sonia Marsela Rojas, Rigoberto Solano Salinas. -- Bogotá : Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2020.
230 páginas ; 24 cm. -- (Colección Doctorado)
ISBN 978-958-787-202-6

1. Formación profesional de maestros 2. Comunicación y educación
3. Escuelas de educación 4. Pedagogía 5. Sociología de la educación
I. Cubides Cipagauta, Humberto Jesús, autor II. Amador, Juan Carlos, editor III. Rojas, Sonia Marsela, editora IV. Solano Salinas, Rigoberto, editor V. Serie.

371.12 cd 22 ed.

A1661628

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

UD
Editorial

Este libro fue sometido a un proceso de evaluación por pares.



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Comité Editorial CADE

Harold Andrés Castañeda-Peña
Presidente CADE

Adela Molina Andrade

*Representante grupos de investigación:
Investigación en Didáctica de las Ciencias,
Interculturalidad, Ciencia y Tecnología-
INTERCITEC, GREECE y del Grupo Didáctica
de la Química-DIDAQUIM, del Énfasis de
Educación en Ciencias*

Juan Carlos Amador Baquiro

*Representante de los grupos de investigación:
Moralía, Estudios del Discurso, Filosofía y En-
señanza de la Filosofía, Grupo de investigación
Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y
las Matemáticas-GIIPLyM y Jóvenes, Culturas y
Poderes, del Énfasis en Lenguaje y Educación*

Rodolfo Vergel Causado

*Representante de los grupos de investigación:
Grupo de Investigación Interdisciplinaria en
Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas
GIIPLyM, Matemáticas Escolares Universidad
Distrital-MESCUUD y EDUMAT, del Énfasis en
Educación Matemática*

Diego Hernán Arias Gómez

*Representante del grupo de investigación:
Formación de Educadores, Emilio, Educación
y Cultura Política, del Énfasis de Historia de la
Educación, Pedagogía y Educación Comparada*

Pilar Méndez Rivera

*Representante de los grupos de investigación:
Aprendizaje y Sociedad de la Información y
Formación de Educadores, del Énfasis en
ELT Education*

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Ricardo García Duarte
Rector

William Fernando Castrillón Cardona
Vicerrector Académico

Comité Editorial Interinstitucional-CAIDE

Henry Giovany Cabrera Castillo
Director Nacional

Augusto Maximiliano Prada Dussán
Director DIE
Universidad Pedagógica Nacional

Harold Andrés Castañeda-Peña
Director DIE
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Henry Giovany Cabrera Castillo
Director DIE
Universidad del Valle



Tabla de contenido

Puntos de partida: Revisitar el campo Comunicación-Educación desde América Latina y el Caribe Juan Carlos Amador Baquiro Sonia Marsela Rojas Rigoberto Solano Salinas	9
Prácticas de colectivos sociales y revolturas del campo de Comunicación-Educación Humberto Cubides Cipagauta Carlos Eduardo Valderrama Higuera	19
El campo Comunicación-Educación, una mirada crítica Fernando Aranguren Díaz Hernán Javier Riveros Solórzano Borys Bustamante Bohórquez	43
De la etnografía multisituada a la TAR: entradas para repensar el campo Comunicación-Educación Ana Brizet Ramírez-Cabanzo	59
Alfabetización multimodal crítica: textos complejos, comunicación del conocimiento y proyectos alternativo Juan Carlos Amador Baquiro	79
El teatro del oprimido como práctica de Comunicación-Educación capaz de incidir en los imaginarios sociales Andrea del Pilar Forero Hurtado	105

Cuerpos caminantes entre las tinieblas de la muerte imperante: ¿Prensa-discurso-construcción de realidad? Luz Marina Muñoz Zuluaga Diana Clemencia Grisales Rincón	119
Colectivo Revelados: nuevas alfabetizaciones para el uso y apropiación de los medios Alejandro Sánchez Marín	137
“Ojo al Sancocho” una experiencia audiovisual participativa Daniel Bejarano	151
“Aquí estamos, rompiendo el silencio”: la experiencia tecnoactivista de El Turbión Omar Vera O.	187

Puntos de partida: Revisitar el campo Comunicación–Educación desde América Latina y el Caribe

Juan Carlos Amador Baquiro

Sonia Marsela Rojas

Rigoberto Solano Salinas

El campo Comunicación–Educación surgió en la década de 1970 en América Latina y el Caribe a partir del presupuesto de que estos dos aspectos, que bien podrían entenderse como procesos, prácticas y productos de las sociedades, sirven no solo para reproducir el orden social sino también para aportar al cambio social y la liberación. En esta dirección, las perspectivas de educadores y comunicadores populares como Paulo Freire (2005), Mario Kaplún (1998), Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto Castillo (1992), Rosa María Alfaro (1996), María Cristina Mata (2011) y Jorge Huergo (2000), entre otros, asumieron que las prácticas de Comunicación-Educación se despliegan, casi siempre, entre las lógicas del poder y la resistencia, y entre los conflictos por la continuidad y por el cambio social y cultural. Parte de estas tensiones que constituyeron el campo desde ese momento se enmarcaron, a su vez, en los llamados procesos transicionales en la región, los cuales comprendían el tránsito de la guerra a la paz; el tránsito de la dictadura a la democracia; el tránsito de la pobreza y la injusticia al desarrollo social; y el tránsito de la represión a los derechos y las libertades políticas.

Estos antecedentes explican por qué la comunicación y la educación, gestionadas desde abajo, no se entendían como procesos independientes, sino como dimensiones estratégicas de la sociedad que se imbrican y operan como criterios e instrumentos fundamentales para la protesta, la resistencia y la gestión colectiva de proyectos alternativos. Aunque algunos intelectuales se

introdujeron en estas dinámicas desde la década de 1970, se puede afirmar que las prácticas de Comunicación-Educación no surgieron como extensión de una disciplina académica, sino que fue un proceso emergente construido desde las comunidades, las organizaciones de base y los movimientos sociales. Este panorama evidencia también por qué los orígenes del campo no están en círculos académicos universitarios, sino en muchos espacios socio-comunitarios de América Latina y el Caribe. Esto explica además por qué la educación popular se constituyó en un fundamento pedagógico y político del campo.

La presencia de lo popular dentro del campo se profundizó gracias a las prácticas políticas y comunitarias de las organizaciones sociales, especialmente desde la llamada comunicación popular y comunicación educativa. Como es sabido, la década de 1970 en América Latina y el Caribe fue el escenario en el que se consolidaron progresivamente organizaciones sociales de base con distintos objetivos, entre ellos, mejorar las condiciones de vida de sus integrantes en los territorios, exigir derechos (al trabajo, la educación y la salud) y alcanzar reconocimiento como actores políticos para la toma de decisiones en lo local y lo regional. Este panorama, parcialmente estudiado por algunos investigadores dedicados a las dinámicas de los movimientos sociales, muestra diversas facetas de estas organizaciones, en relación con el campo Comunicación-Educación. Por un lado, que las organizaciones que desarrollaron acciones políticas y educativas en los espacios comunitarios, producen significados compartidos en torno a sus prácticas, proyectos y modos de acción colectiva. Por otro lado, que el diálogo, la deliberación, la participación y la toma de decisiones, comprendidas como prácticas fundamentales de Comunicación-Educación, se constituyen en condición de posibilidad para el ejercicio de apuestas políticas y la configuración de ciudadanías y subjetividades políticas no hegemónicas. Por último, que las organizaciones sociales, desde temprano, asumieron la tarea de construir formas de Comunicación-Educación populares, lo cual hizo posible resignificar y reinventar procesos y prácticas, como los encuentros comunitarios, las actividades de protesta y resistencia, la gestión comunitaria de proyectos y la puesta en marcha de medios alternativos (prensa y radio comunitaria, material informativo y material pedagógico).

Algunos autores que investigan las trayectorias del campo, en esta primera etapa, aludiendo bien sea a la comunicación popular o a la Comunicación-Educación, señalan que los procesos populares en Comunicación-Educación tuvieron como propósito principal facilitar la participación

y la (re) construcción de los vínculos entre los integrantes de la comunidad, así como estimular las prácticas políticas de las organizaciones. Asimismo, autores como Cardoso (2016), Huergo (2000) y Mata (2011) sostienen que estas formas de comunicación se convirtieron simultáneamente en prácticas educativas que propiciaron procesos de aprendizaje colectivos con distintos alcances, entre ellos, desnaturalizar los discursos, las representaciones y las prácticas que estigmatizan la diferencia y anclan a los grupos subalternos a condiciones de desigualdad y exclusión.

Según Cardoso (2016), hacia la década de 1980 se empezó a explicitar una mayor influencia de teorías sociales y perspectivas políticas en el desarrollo del campo. Sostiene este autor que, si bien estas prácticas no necesariamente estuvieron orientadas por teorías académicas, sí estuvieron influidas por el marxismo, la Escuela de Frankfurt, la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, el cine militante y la educación popular. Huergo (2000), por su parte, afirma que estas experiencias fueron una estrategia dialógica que potenció la palabra y la praxis popular como un modo de trabajo político en respuesta a la sociedad capitalista–desarrollista, y que no solo develó luchas por el poder sino también luchas por el sentido, al evidenciar la labor de estas organizaciones por la democratización de la voz y la palabra. Por último, Mata (2011), plantea que las prácticas de Comunicación-Educación fueron siempre manifestación de un proyecto emancipador que pretendía enfrentar las diversas condiciones de dominación que surgían como consecuencia de la represión, las dictaduras y la violencia. Esto hizo posible, según Mata (2011), que los objetivos de estas organizaciones se centraran principalmente en la democratización de la información, la generación de nuevos canales de participación, la construcción democrática de opiniones y la toma colectiva de decisiones.

Más adelante, de la mano de los Estudios Culturales y los llamados Estudios Críticos de la Comunicación, hacia el final de década de 1990 se gestó en varios países de la región un importante movimiento académico que buscaba comprender algunos alcances complejos enmarcados en el campo. Por un lado, el interés por estudiar la trayectoria popular, comunitaria y alternativa de Comunicación-Educación, promovida por comunidades, organizaciones de base y movimiento sociales, los cuales se describieron al inicio. Por otro, reconocer la experiencia vivida de algunos actores sociales en varios países del continente, en torno a las funciones (educativas, culturales y de control social) de algunos medios de comunicación, gestionados a partir de políticas culturales específicas. Y por último, la emergencia de procesos y

prácticas relacionadas con las llamadas sociedades de la información y el conocimiento, especialmente promovidas desde Europa y Norteamérica.

Importantes autores como Jesús Martín Barbero, Jorge Huergo, Ismar de Oliveira, Anibal Ford, Guillermo Orozco, Rosa María Alfaro, María Teresa Quiroz, Néstor García Canclini, Daniel Prieto Castillo (citados por Valderrama, 2000)¹, entre otros, fueron produciendo un marco interpretativo desde Latinoamérica que daba cuenta de las transformaciones que en las subjetividades, la política, la educación y las formas de socialización, se estaban dando por el rápido desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación a la par con la experiencia colonial, la mercantilización de la vida de las personas y las preguntas por la identidad. La extensa producción de conocimiento que se desplegó desde este momento, fue formalizando lo que académicamente se denominó campo Comunicación-Educación, en el que se enunciaba la necesidad de pensar no solo las relaciones y las maneras como se afectaban y se retroalimentaban estos dos grandes procesos, sino de comprender su lugar político y cultural en un contexto tradicionalmente subalternizado y ubicado como consumidor y no como productor de información y de conocimiento. Igualmente, el campo Comunicación-Educación se levantaba como una oportunidad para mirar de manera compleja los procesos sociales, culturales y políticos, y para interpelar miradas disciplinarias, parceladas y atomizadas, de lo que estaba ocurriendo en el mundo, particularmente en la región.

En este contexto, se destacan algunos debates en torno a la figura del campo como metáfora, espacio social y de lucha, escenario interdiscursivo, así como plataforma para el diálogo de saberes y la negociación cultural (Cubides, 2000; Huergo, 2000; De Oliveira Soares, 2000; Mata, 2011; Mora y Muñoz, 2016; Valderrama, 2000; Walsh, 2013). Más adelante, surgirán perspectivas que lo asumirán en un carácter interepistémico e intersticial, al proponer articulaciones, intersecciones e hibridaciones con otros campos de conocimiento a partir de lo popular por ejemplo, los Estudios Culturales, los Estudios de Género y Feministas, los Estudios CTS, los Estudios Decoloniales y las Epistemologías del Sur.

1 Aquí solo mencionamos a algunos de los autores y autoras que en Latinoamérica marcaron derroteros en estas discusiones, pero es preciso decir dos cosas: primera, que Mario Kaplún (1998) y Paolo Freire (2005) constituyeron un lugar de partida y de resignificación para estas discusiones; y, segunda, que las mismas también se alimentaron de los desarrollos de autores como Valerio Fuenzalina, Johan Ferres, Antonio J. Colom (citados por Valderrama, 2000), y otros/as, que si bien no eran latinoamericanos proponían discusiones de avanzada ya fuera en la comunicación o en la educación.

A la par con la reorganización del poder global y local, inaugurado por el Consenso de Whashington, el cual dio lugar a la consolidación del capitalismo mundial desde finales del siglo XX, basado en la integración de los denominados capital humano y sociedad informacional con las estrategias de neoextractivismo moderno-colonial en la mayoría de territorios de América Latina y el Caribe, orientados hacia la hiperexplotación de minerales, hidrocarburos, semillas y plantas medicinales, en poblaciones históricamente abandonadas por el Estado y en condición de indefensión ante diversos actores armados legales e ilegales, desde la acción de los movimientos sociales, el campo Comunicación-Educación también se empezó a reconfigurar en sus propósitos, estrategias y alcances, situación que interrogó también sus estatutos epistemológico y político.

Para tal efecto, las agendas de trabajo popular y académico atendieron a cuatro ejes problemáticos: el retorno de las clases sociales y las culturas populares a las ciencias sociales, a través del estudio de las configuraciones y procesos simbólicos que tienen por soporte al pueblo; las prácticas de Comunicación-Educación a partir de la interrelación entre lo masivo, las tecnologías de información y comunicación, el pluralismo y la diversidad; la función de los medios populares, comprendidos como archivo de datos y de memoria viva de las luchas como posibilidad de ciudadanías emergentes; y la reconfiguración de los medios alternativos y sus formas de agenciamiento para las luchas contemporáneas por la naturaleza, lo diverso y la participación.

Con estos horizontes de sentido, el campo Comunicación-Educación, se abrió camino en Colombia con ricas y variadas experiencias que recogieron no solo las reflexiones teóricas en torno al campo sino a los procesos políticos y de movilización social de jóvenes, mujeres y otros colectivos. En este marco, se fortalecieron programas y grupos de investigación en universidades, entre ellos el IESCO (Universidad Central); la maestría en Comunicación Educativa (Universidad Tecnológica de Pereira); el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-CINDE); la maestría en Comunicación (Universidad Javeriana); el IECO (Universidad Nacional de Colombia); la maestría en Educación-Comunicación en la Cultura (Uniminuto); y la maestría en Comunicación-Educación y el Doctorado Interinstitucional en Educación (Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Los debates también han circulado en el ámbito latinoamericano e internacional, especialmente a partir de diálogos y divulgación de resultados de investigación con asociaciones y redes académicas, entre ellas ALAIC, CIESPAL, FIPCA, FELECS, FELAFACS, ILCE y CLACSO.

Los caminos adelantados permitieron, en 1999, organizar el *Seminario Internacional Comunicación-Educación: experiencias, desarrollos teóricos, metodológicos e investigativos*², cuyo propósito fue: “propiciar una reflexión sistemática que permita aproximarnos al estado de la investigación del campo de la Comunicación-Educación en Colombia y contrastarlo con el desarrollo de otros países de Iberoamérica...” (2000, s.p). Dicho seminario contó con la participación de investigadores de universidades, tanto de Bogotá como de otras regiones del país, de organismos e instituciones gubernamentales y no gubernamentales, así como de expertos de Argentina, México, Perú, Sao Pablo e Islas Baleares³. Desde sus inicios, el campo se configuró como una perspectiva de diálogo de saberes y producción de conocimiento desde lo local. Por ello, y aunque en la mayoría de los casos intervinieron académicos y académicas, el seminario reflexionó en torno a prácticas de Comunicación-Educación que se implementaban desde las universidades, pero también desde otros escenarios no formales de educación.

Como resultado de dicho evento se produjo el libro *Comunicación-Educación: coordenadas, abordajes y travesías* (2000), que condensó las principales discusiones y prácticas que confluyeron en el encuentro. Tanto el seminario como el libro constituyeron un hito para quienes continuamos en la exploración del campo comunicativo-educativo, no solo porque quedaron expuestas las coordenadas teórico-metodológicas sino las prácticas que ensanchaban el campo y le hacían renovadoras preguntas. En este espacio se concluyó: que la consolidación del campo depende de factores como la capacidad de los investigadores para interpretar la transformación de los actores sociales y sus realidades comunitarias; que es necesario aprovechar su carácter estratégico y su potencial contra-hegemónico; y que es urgente profundizar el estudio del sentido político de la cultura y el sentido cultural de la política, en la intersección comunicación-cultura, educación y pedagogía.

El campo no se detuvo. Desde las universidades, se generaron programas de posgrado y se consolidaron grupos de investigación con propuestas metodológicas cada vez más cercanas a los colectivos y movimientos sociales. Desde estos colectivos y movimientos se fortalecieron agendas, se cualificaron luchas y reivindicaciones, y se alzaron reclamos a la educación formal para invitar a que conjuntamente se trabajara por la transformación de los

2 El seminario fue organizado por el Departamento de Investigaciones de la Universidad Central – DIUC-, hoy Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos.

3 A nivel regional, Universidades como la Surcolombiana, del Valle y de Antioquia; por Bogotá, Universidad Distrital, Javeriana, Central, Nacional; y organismos como Dirección Nacional de Planeación-DNP, Fundación Social, Instituto Luis Carlos Galán, Cinep.

escenarios locales, nacionales o de región. Hoy emergen nuevas generaciones que interpelan al campo y que, como lo diría hace veinte años Jorge Huergo (2000), están “atravesando un territorio denso y opaco”, pero lleno de retos y posibilidades. De esta manera:

Durante las últimas dos décadas el campo relacional de Comunicación-Educación se ha venido construyendo y transformando a partir de la crítica propiciada por múltiples experiencias educativas, pedagógicas y comunicacionales, por la discusión académica desarrollada en distintos foros y eventos realizados en Latinoamérica, y por diversas propuestas de grupos y colectivos sociales que incursionan en él. No obstante, la movilización reflexiva que ha propiciado, sobre todo en los últimos años, el llamado “giro práctico” producido por un sistema múltiple de prácticas de diferencia, resistencia y producción de saber, probablemente no se ha consolidado en el medio académico pues, de cierta manera, éste ha permanecido en una discusión teórica y epistemológica obsesiva y repetitiva que se vuelca sobre sí misma”. (Grupo C-E Universidad Central, 2018, documento sin publicar).

En este contexto, hacia 2017, en el marco del *I Coloquio Internacional Educación-Comunicación en la Cultura*, coordinado por las universidades Distrital, UniMinuto, Central y Manizales – CINDE, se planteó la necesidad de “revisitar el campo”, a partir de otras comprensiones frente a las prácticas, los vínculos y las redes que gestionan las comunidades y las organizaciones en los territorios. Al parecer, estos colectivos y movimientos no solo están orientando sus prácticas de Comunicación-Educación hacia la protesta, la resistencia y los proyectos alternativos, sino que están construyendo otros modos de ser, estar y hacer juntos, alrededor de complejos procesos de auto-organización en redes, comunidades de práctica, mingas, círculos de la palabra y tejidos de re-existencia.

Estos procesos emergentes motivaron a los equipos de la especialización y la *Maestría de Comunicación, Educación y Cultura* de la Universidad Minuto de Dios y el *Doctorado en Educación* de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a proponer y organizar un nuevo encuentro en torno al Campo. A esta iniciativa se sumaría posteriormente el grupo de Comunicación-Educación de la Universidad Central y, conjuntamente, las tres universidades organizamos el *I Coloquio Internacional de Comunicación-Educación: nuevos horizontes y perspectivas*, celebrado en 2017. El objetivo principal de este espacio fue conversar y recoger los trayectos y derivas del campo a lo largo

de estos últimos 20 años, con una clara apuesta: reflexionar en torno a las prácticas y la producción de conocimiento que, tanto universidades como colectivos sociales, están desarrollando en torno a Comunicación-Educación.

Con la presencia de investigadores e investigadoras de México, Chile, Colombia, Argentina y educadores populares, y activistas de colectivos de Bogotá, Cundinamarca, Caldas y Antioquia, se abrió un escenario de diálogo e inter-aprendizaje para reconocer el campo, actualizar las discusiones e impulsar la emergencia de metodologías para afianzar el trabajo conjunto y solidario. De esta manera, el presente libro es, de un lado, un reencuentro con esas discusiones que fueron hito en 1999, pero en clave contemporánea. Se trata de un intento por sistematizar lo que, desde múltiples lugares y escenarios, se ha continuado reflexionando y discutiendo sobre Comunicación-Educación. Por otro lado, el libro también es una apuesta por hacer eco a la necesidad de conocer lo que ese “giro práctico” ha desencadenado en colectivos sociales que también se han transformado, comunidades muy diversas y nuevas formas de acción colectiva, academias en tensión, nuevas demandas sociales, políticas y culturales y, por supuesto, renovadas maneras de experimentar con los medios de comunicación, de interactuar con las tecnologías digitales y de generar escenarios de trabajo en red y de inter-aprendizaje.

Bibliografía

Alfaro, R. (1996). *Una comunicación para otro desarrollo*. Lima: Asociación de comunicadores sociales Calandria.

Cardoso, N. (2016). "La comunicación desde una perspectiva de comunicación comunitaria". *Cátedra: Taller de Comunicación Comunitaria, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires*. Disponible <https://tresdelatres.files.wordpress.com/2009/03/textonuevo22008.pdf>

Cubides, H. (2000). "Los sentidos diversos de una propuesta comunicativa-educativa". En Valderrama, C. (ed.). *Comunicación-Educación, coordinadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Universidad Central-DIUC/Siglo del Hombre.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Kaplún, M (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: La Torre.

Gutiérrez, F & Prieto - Castillo, D. (1992). *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: La Crujía.

Huergo, J. (2000). "Comunicación/Educación. Itinerarios transversales". En Valderrama, C. (ed.). *Comunicación-Educación, coordinadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Universidad Central-DIUC/Siglo del Hombre.

Mata, M.C. (2011). *Comunicación popular, continuidades, transformaciones y desafíos*. *Revista Oficios Terrestres*, Vol. 1, No. 26.

Mora, A. & Muñoz, G. (2016). "¿Qué entendemos hoy por comunicación-educación en la cultura en América Latina? Propuesta de reconfiguración del campo desde la vida cultural". En: Muñoz, G. (ed.). *Comunicación- educación en la cultura para América Latina: desafíos y nuevas comprensiones*. Bogotá: UniMinuto.

Valderrama, C. (2000). "Introducción". En Valderrama, C. (ed.). *Comunicación-Educación, coordinadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Universidad Central-DIUC/Siglo del Hombre.

Walsh, C. (2013). "Introducción". En Walsh, C. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes para resistir, (re) existir y (re) vivir, tomo I*". Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Prácticas de colectivos sociales y revolturas del campo de Comunicación-Educación⁴

Humberto Cubides Cipagauta

Carlos Eduardo Valderrama Higuera

1. Introducción

Tomamos como punto de partida el escenario general de la comprensión del campo planteado por J. Huergo y Ana Belén Fernández, como aquel que emerge, se constituye topográficamente, de la tensión de las tradiciones hegemónicas asociadas a un proyecto de escolarización de la sociedad (que desborda la escuela) que tiene la intención de producir el sujeto moderno y conformar una subjetividad constituida por una ética y una estética acordes con el modo de producción capitalista y, por otro lado, un conjunto de trayectorias y prácticas de resistencia que operan de manera residual desde una especie de “teoría muda”, y cuya mejor expresión se da en las prácticas de lo que pudiéramos llamar educaciones y pedagogías otras.

Huergo y Fernández, dicen: “La percepción y comprensión de las teorías “mudas” que operan en las prácticas contribuye decisivamente en el desenvolvimiento de cualquier programa político-cultural”; y además, agregan, esa comprensión es entonces fundamental para preguntarnos desde una perspectiva epistemológica y política por los distintos ejes del campo de la Comunicación-Educación.

4 Este trabajo es fruto de la discusión de la línea de Comunicación-Educación de la Universidad Central, de la cual participan también Sonia Marsela Rojas y Sandra Osses; se apoya en tres investigaciones sobre saberes, prácticas y redes de colectivos sociales, en las que participaron los integrantes del grupo en distintos momentos.

Pues bien, a partir de las recientes investigaciones del grupo de Comunicación-Educación de la Universidad Central, nos proponemos esbozar los alcances de una especie de desbordamiento del campo, en buena parte propiciado por la multiplicación de prácticas, mecanismos, propuestas y escenarios de resistencia al proyecto hegemónico que hoy representa la llamada sociedad de la información y el conocimiento, y de los cuales, que no los únicos, son los que plantean las prácticas de agrupaciones pertenecientes a recientes movimientos sociales ambientalistas, comunitarios, populares, que luchan por la defensa de derechos específicos, étnicos tradicionales, etc. Nuestra hipótesis es que tales prácticas no solo hacen posible la emergencia de un campo social otro, sino que también conforman otros dominios de saber que permiten evidenciar problemáticas contemporáneas críticas, enunciar nuevas ideas e impulsar otra imagen del pensamiento; y al hacerlo, propician no solo una “revoltura” del campo (para usar de nuevo un término introducido por Huergo) sino, quizás, su resquebrajamiento y reconfiguración, así como el estallido mismo de las ideas tradicionales de educación y pedagogía.

Mostraremos cómo las formas de resistencia, diferencia y de producción de saber que ejercen tales grupos –claro está, en combinación con prácticas convencionales- esto es, el *giro práctico* que agencian, no solo reivindicán otras maneras de vivir y relacionarse con el mundo, que realizan lo virtual y muestran la plenitud de lo posible, sino que ofrecen formas distintas de poblar y transitar el territorio C-E desde apuestas prácticas y reflexivas, a partir de las cuales los académicos pueden volver a reflexionar sobre él.

Así, queremos en esta intervención dejar esbozados algunos lineamientos al respecto, en el escenario de los cambios actuales de la sociedad. Para ello, a manera de contexto, inicialmente presentamos brevemente una versión de la trayectoria latinoamericana del campo en las últimas décadas, enseguida describimos en términos generales algunos desarrollos-retos más recientes desde tales prácticas de diferencia y resistencia, y, finalmente, presentamos una reflexión general, algunos retos e inquietudes que se le plantean a la educación y a la pedagogía contemporáneas, en la perspectiva de constituir subjetividades capaces de producir cambios en los modos de ser del sujeto, de manera que éste sea cada vez más libre para reestructurar lo social y reconfigurar colectivamente lo político.

2. Breve trayectoria del campo en las últimas décadas

Desde luego, no se trata aquí de hacer una exhaustiva descripción o comprensión de la trayectoria del campo. Solo pretendemos, a manera de contexto general e introductorio a lo que queremos desarrollar más adelante, señalar algunas de las fuerzas en tensión que consideramos han estado definiendo los distintos caminos, recorridos, cruces y lugares desde, y con, los cuales se han venido conformando distintas prácticas, discursivas y no discursivas, de la Comunicación-Educación.

Hace algunos años, con la intención de ahondar en la crítica a los reduccionismos con los cuales se configuraron visiones hegemónicas de la comunicación y la educación, las cuales por supuesto fueron también constitutivas de algunas vertientes del campo, Espitia y Valderrama (2009), recogiendo los trabajos previos de Jorge Huergo y Jesús Martín-Barbero, señalaban varios nodos de tensión claves para entender el campo, tomar distancia de los reduccionismos y hacer algunas aperturas de carácter político. Creemos que, en lo fundamental, este mapa analítico, por decirlo de algún modo, sigue siendo válido en tanto dichos nodos de tensión parten de la premisa de que el campo de la Comunicación-Educación es un campo en permanente movimiento, que no se sustenta en seguridades disciplinarias y que su carácter relacional da cuenta, precisamente de las transformaciones, los devenires y las emergencias de las fuerzas en tensión.

Ya hemos señalado el escenario general de comprensión del campo propuesto por Huergo y Fernández (1999) y Huergo (2005). Huergo (2005) afirmó que la escolarización “alude a un proceso en que una práctica social como la escolar, va extendiéndose a nivel masivo en las sociedades modernas” (p. 34) de tal manera que sus principios estructurales (disciplinamiento social, racionalización de las prácticas, control moral, la implantación de la lógica escritural y el saber científico, entre otros) se expanden o se articulan con la totalidad de la sociedad en tanto proyecto moderno.

De otra parte, en el contexto general de dicha comprensión del campo, se inscriben ciertas tensiones particulares que le marcan derroteros al campo. Una de ellas es la relacionada con el lugar del saber y su estatuto epistemológico y político. En primer lugar, la interpelación de culturas otras a la centralidad de la escuela en el conocimiento científico, rompe con lo singular e instala en el corazón mismo del campo la pluralidad de los saberes. La pugna por su valor de verdad se instala en el centro de diversas

institucionalidades, pero también en los linderos de éstas a través de múltiples prácticas que transitan por ellos poniendo en evidencia la relatividad de dicho valor. En esa medida, no solo “se comienza a poner en duda el saber en tanto un conjunto de informaciones acumuladas e inmodificables que pueden ser transmitidas unidireccional y verticalmente; se cuestiona el libro como el único lugar del almacenamiento y soporte de la circulación del saber; y se reconocen otros soportes en la medida en que (...) se reconocen otros lenguajes” (Espitia y Valderrama, 2009, p. 166), sino que el campo se plantea el reto de que sus prácticas se constituyan a partir del diálogo de saberes. Diálogo que implica, en la experiencia comunicativo-educativa misma, la des-composición de los estatutos, modos, mecanismos y procesos de producción y validación de los saberes dialogantes para que el diálogo no se constituya en una mera externalidad.

Correlativamente, la legitimidad de los saberes, y de aquello que emerja de la experiencia dialógica, se inscribe en la lucha por el sentido del proyecto político social-comunitario. Lucha que trasciende -sin desconocerla- la dimensión instrumental y pragmática de la política y se instala en el horizonte de lo político (Mouffe, 2007). En esa medida, desde la dimensión de lo político, podemos decir que la tensión se inscribe, por una parte, entre

“grupos sociales que reivindican la autonomía de su capacidad de producir el sentido para su actuación, para su identidad, para su proyecto de vida, para sus decisiones, y por [la otra], aparatos siempre más neutros, siempre más impersonales, que distribuyen códigos de lenguaje, códigos de la forma de organización del conocimiento que son impuestos a los individuos y a los grupos, que organizan su comportamiento, sus preferencias y su modo de pensar” (Melucci, 2002, p. 89).

Finalmente, en este escenario, se plantea la tensión por la conformación de subjetividades en general y por subjetividades políticas en particular. Se parte del hecho de una creciente y sólida interpelación al sujeto de la modernidad, y por supuesto al ideal del sujeto pedagógico de las pedagogías tradicionales y escolarizantes, para darle cabida a prácticas que reivindican a un sujeto plural, heterogéneo, con capacidad de autodeterminación, que transita por múltiples espacialidades y temporalidades.

Por todo lo anterior, se hace necesario re-pensar los distintos vectores que conforman la relación entre comunicación, educación y la pedagogía, pero,

sobre todo, se trata de reconstituir críticamente su sentido, aquel que les otorgó el proyecto moderno.

3. Aperturas prácticas que sugieren el “estallido” de la educación y la reconstrucción del campo C-E

Examinar críticamente los diversos componentes de la educación y la pedagogía, en el fondo, significa interrogar el sentido actual de ambas y cómo cambia su interrelación con los procesos comunicativos. Cuando se llama la atención sobre la existencia de otros modos de conocer, de otros educandos, medios, etc., y se requiere la presencia de otro maestro y de otros objetivos para la educación, se está cuestionando la comprensión tradicional del propio hecho educativo y formativo. Compartimos entonces el planteamiento, el cual sugiere que la idea de educación tiene que estallar, a la manera como hace tiempo estalló aquella idea de comunicación asociada a establecer las mejores condiciones para garantizar la trasmisión óptima de información. La enseñanza, entendida como proyecto vital y artístico, es decir, como proceso de formación de subjetividades y no como mero acumulado de técnicas para amarrar a los individuos a una supuesta identidad, demanda una actitud ética que enfrente los problemas contemporáneos. Actitud que tiene para nosotros un doble componente: de una parte, la pregunta por lo que somos en este momento de la historia, es decir, una indagación por nuestra situación presente respecto de cómo nos constituyen las estructuras modernas del poder en un doble proceso de individualización y totalización; pero, quizás más importante, el segundo elemento se relaciona con asumir la crítica de eso que somos desde la dimensión histórica de lo que podemos franquear, es decir, rechazando aquello que somos a partir de imaginarnos lo que podríamos ser. Este trabajo supone una orientación hacia tres ámbitos: el dominio de cómo nos relacionamos con los demás, el que se refiere a cómo conocemos y, tercero, al de cómo nos relacionamos con nuestro cuerpo y nuestro propio ser para constituirnos como seres libres; ámbitos que recorren de distinta manera las prácticas que a continuación describimos.

3.1. Las transformaciones generadas por las prácticas de diferencia y resistencia

Para empezar, consideramos que las prácticas⁵ de los colectivos sociales despliegan un sentido de resistencia a los proyectos hegemónicos de la sociedad, y se vinculan, al menos parcialmente, con formas novedosas de imaginar y entender el mundo, lo mismo que con otro tipo de normas, saberes y valores éticos y estéticos. En resumen, nos referimos a las prácticas como lo que *realmente hace la gente cuando habla o cuando actúa*; luego aludimos a prácticas discursivas y no discursivas que emergen como acontecimientos en momentos históricos específicos (M. Foucault, 1983)⁶. Siendo singulares y múltiples (o heterogéneas), las prácticas no se pueden ver como simples acciones sueltas sino en su ensamblaje conforme a reglas y a un modo de *racionalidad*, la cual no se puede atribuir a un sujeto particular sino a un *régimen de prácticas*, a conjuntos o redes sociales dotados de una racionalidad que opera como condición de posibilidad de la acción. Es de esta manera que nos vamos a referir a las prácticas de colectivos sociales que actúan en Cundinamarca.

En primer lugar, encontramos que las ideas que respaldan tanto las acciones como las prácticas de estas agrupaciones tienen que ver con una particular manera de entender y abordar asuntos álgidos como la diversidad de género, la soberanía alimentaria, la crisis medioambiental, la producción estética y los problemas sociales de comunidades particulares o locales, entre otros⁷. En esa perspectiva, la *diferencia*⁸ que emerge tiene que ver con la singularidad de sus prácticas, con lo único, esto es, con aquello que no puede ser sustituido por otro y, en ese sentido, se opone a lo general, a lo que es común a muchos.

5 Entendemos las *prácticas* como un conjunto de acciones colectivas interconectadas y culturalmente compartidas, llevadas a cabo por agentes organizados que incorporan ciertos patrones y hábitos, en relación con sus dinámicas de actuación colectiva y de producción comunicativa o educativa.

6 Más concretamente, Foucault distingue dentro de las prácticas de saber las formas de visibilidad y las formas de enunciados; a ellas se suman las prácticas del hacer. Vale recordar que, por su parte, Deleuze y Guattari hablan de agenciamientos maquínicos de cuerpos (mezcla) y de agenciamientos colectivos de enunciación, los cuales se interpenetran, no pueden funcionar independientemente y se relacionan con movimientos de territorialización y desterritorialización. En ambas teorías, las cosas y las tecnologías son objetivaciones de las prácticas que no se explican por sí mismas.

7 Concretamente, aquí nos referimos a ocho agrupaciones que actúan principalmente en Bogotá y la región del altiplano: la Familia Ayara, Entretránsitos, Arquitectura Expandida, Transcolombia (Bogotá), IBI-tekoa (Sopo), el Mercado Orgánico (Bogotá, Cundinamarca y Boyacá) y el Cabildo Popular Mhuykita (Funza). A ellas se suman otras tres ubicadas en regiones del Departamento de Cundinamarca: Asopricor, Recrea y Fortaleza de la Montaña.

8 Para nuestro análisis resultó útil considerar la forma de comprender la noción de diferencia por parte del filósofo Gilles Deleuze (1968, cap. 5); según él, la diferencia, en tanto razón de lo sensible, toma la forma de la intensidad, de la diferencia de intensidad. De modo que así como existen diferencias cualitativas para efectuar la intensidad, emergen también formas distintas de las diferencias; recíprocamente, ello implica que todas esas intensidades son diferenciales, es decir, son diferencias de diferencias.

Modalidades de ejercer la diferencia

Partiendo de la consideración de autores tan distintos como Spinoza, Deleuze o Gabriel de la Tarde, en el sentido de que en la base de la diferencia se encuentra la fuerza que representa el cuerpo, por lo que se hace necesario liberar el poder de afirmación que encierra ese cuerpo con miras a “evitar vivir de manera separada de nuestros modos de existencia inmanentes” (B. Andrieu, citado por Dosse, 2006, p. 204), si quedaria completo el parentesis), destacamos lo siguiente.

En un caso, los integrantes de un grupo de transexuales buscan ingresar a lo “femenino” a partir de una cierta *proyección* de la mujer que desean “mostrar” públicamente a través de puestas en escena y la realización de shows artísticos. Entonces, la posibilidad de pensar y lograr estos tránsitos, implica romper con la condición de certeza y estabilidad del cuerpo y el género, que se asumen tradicionalmente como “datos” y límites biológicos inamovibles. Al mismo tiempo, la construcción de esta “nueva” identidad femenina termina por fracturar las fronteras que marcan el cuerpo desde su construcción como artefacto cultural (el hombre y la mujer como géneros distintos), en un proceso que integra diversos niveles y momentos de afectación del cuerpo masculino original. Paradójicamente, en este caso la transformación del cuerpo oscila entre dos ideas/imágenes de él: el cuerpo masculino y el cuerpo femenino. Así, el cambio de “identidad” toma como referencia esta construcción histórica binaria.

Probablemente, el ejemplo de otro grupo se encuentra en una perspectiva contraria a la anterior. Los integrantes de este colectivo afirman trabajar por la construcción de masculinidades alternativas o liberadoras, al tratar de vincular a la población de jóvenes transmascuinos y/o con experiencia de vida trans hacia la realización de masculinidades que se aparten de los modelos heteronormativos. Para este grupo, el enfoque “Trans” que se agencia desde las disciplinas médicas, desde las políticas públicas e incluso desde una porción de la academia, se basa en un discurso normativo, heterosexual y hegemónico. De allí que este colectivo proponga un trabajo de resignificación corporal y de construcción autónoma de las identidades, que se distancie del modelo patriarcal y machista ofrecido por la cultura hegemónica de género, mismo que se propone la “definición” del tipo de masculinidad al cual adscribirse estas personas; ello no implica, necesariamente, practicar intervenciones corporales definitivas, las cuales, se espera, deben asumir las personas Trans masculinas.

Una segunda manera en que se ejercen formas de diferencia corporal, se expresa en las percepciones de integrantes de varios grupos que cuestionan los hábitos de consumo de la sociedad moderna, las fronteras que se establecen entre el campo y la ciudad y, en particular, el desconocimiento que la gente tiene respecto de dónde viene los alimentos, cómo son cultivados y cómo son tratados, lo que, generalmente, conlleva la contaminación de sus cuerpos. Como alternativa, estos colectivos plantean generar cambios en las formas de pensar y relacionarse con el mundo, limpiar los cuerpos del denominado “desarrollo” social y romper la cadena de contaminación, haciendo de la ecología no sólo un discurso sino una práctica íntima, individual y colectiva.

Una modalidad distinta de cuidarse a sí mismo, pero también a otros, tiene que ver con el tipo y calidad de alimento que se ofrece a los demás, o el que se comparte en las reuniones, encuentros comunitarios o “talleres” de distintas agrupaciones. Allí se pone de presente que los productos orgánicos o “sanos” conllevan otras sensaciones y tienen sabores, olores, colores y propiedades distintas a los de los alimentos corrientes; pero más allá de esto, hay participantes que logran visualizar la relación entre la forma de producir alimentos, lo que ellos aportan a los sentidos, al corazón y a la mente, y la vinculación que todo ello tiene con la tierra y la manera de trabajarla. Se trata de realizar una valoración distinta de los alimentos que se consumen, que conlleva apreciar la calidad del alimento junto al esfuerzo y el trabajo que significa producirlo; esto supone, además, ser más sensibles a los “signos” propios de la tierra que se expresan en los productos tradicionales, los cuales, en apariencia, han llegado a ser de “segunda” categoría frente a la manera como se presentan los alimentos modernos, paradójicamente, más atractivos. Existe el convencimiento que dejar de sembrar algunas de las variedades “antiguas”, significa también dejar de cuidar los nutrientes que ellos ofrecen y no recibir los beneficios que proveen en términos de salud; se entiende que con las prácticas de monocultivo y de alimentación estándar y homogénea que se están tratando de imponer, se pierden para siempre importantes saberes nutricionales, culinarios y medicinales.

Esta clase de homogeneidad, asociada al monocultivo y al consumo indiferenciado que afecta la armonía corporal, se extiende a otros ámbitos. En particular, a las formas de conocimiento sobre el mundo y a las relaciones del ser humano consigo mismo, con sus semejantes y con la tierra. Referiremos cómo algunos de los grupos estudiados buscan pensar el mundo de manera diferente.

En primer lugar, el inconformismo respecto de su existencia cotidiana es uno de los motivos que lleva a los sujetos a integrarse con otros buscando alternativas vitales. Para algunos, permanecer en la ciudad se convirtió en una dificultad existencial, en tanto que para otros seguir en el campo se tornó en una lucha por la sobrevivencia y por enfrentar la soledad derivada del abandono del territorio propio por parte de familiares, vecinos o amigos. En el primer caso, la ciudad se convirtió en un encierro, en un ámbito falto de alternativas, en un espacio para seguir agenciando rutinas y afanes por alcanzar metas banales, sacrificando la libertad, el gusto por la naturaleza y la posibilidad de encontrar caminos propios. A cambio, se plantea volver al campo con el fin de encontrar, presumiblemente, la riqueza y diversidad de la naturaleza, una vida tranquila y sencilla, la re-educación de las costumbres, el encuentro con otros saberes, quizás más profundos y armónicos, y con otros actores sociales. En el segundo caso, persistir en el campo se tornó en dejar de obtener el beneficio que se otorga al “progreso” material y tecnológico de la civilización, exponerse a la sobreexplotación de intermediarios y políticos que no valoran suficientemente el trabajo campesino dejarse afectar por las prácticas agrícolas de las empresas industriales, aislarse de familiares y amigos seducidos por el desarrollo citadino, exponerse a la tristeza que conlleva experimentar un paisaje cada vez más homogéneo y, finalmente, no tener los recursos suficientes para mantener costumbres y saberes ancestrales. En medio de estas paradojas y de lo que significa enfrentar colectivamente dificultades de uno y otro orden, es que adquieren valor algunas prácticas alternativas que emergen en estos mismos contextos o en las redes de acción de los colectivos.

Una de ellas tiene que ver con modalidades de intercambio de cosas, saberes y servicios. La realización de festivales, tiendas o eventos de trueque se convierten en prácticas que buscan quebrar la lógica del consumo mercantil capitalista. Para algunos “truequiar” es un intercambio que no depende del dinero, sino de crear confianza entre los participantes, los cuales previamente valoran la utilidad que el bien o saber ofrecido tiene *para el otro*. Con ello se rompe con la línea de una existencia dedicada a tomar ventaja en el intercambio y la de consumir para desechar, incluso la propia vida, desestimando la compra de cosas de poco valor real, mismas que finalmente van a engrosar los basureros. En aquellos grupos organizados alrededor de explorar formas de “buen vivir”, ya sea en la lucha por el cuidado de la naturaleza, por la defensa de recursos nativos o para la generación de mejores condiciones físicas y sociales en territorios específicos de la ciudad, lo que se busca es ejercer un control local del territorio para enfrentar el dominio

corporativo y estatal que de él y de la vida en general se intenta, a partir del intercambio de saberes propios acerca de prácticas agrícolas tradicionales y para la conservación de la tierra, el agua, los bosques, las semillas etc., así como en modalidades distintas de gestión política social y cultural. En ese sentido, realizar ejercicios permanentes de trueque, talleres de producción y procesamiento de alimentos, prácticas de economía solidaria y familiar, laboratorios urbanos de iniciativa independiente y colaborativa, se convierten en recursos metodológicos que con el tiempo van siendo cualificados. Todo ello en medio del desánimo que conlleva el consumismo desbordante de la sociedad en general, el uso utilitario de los recursos por parte de otros, las regulaciones estatales en favor de corporaciones transnacionales o de empresas poderosas, las presiones económicas a que se ven abocados estos sectores “minoritarios” y la afectación que proviene de las acciones individualistas y mercantiles propias de la gente en general, que a veces resultan en prácticas hegemónicas dentro de las mismas agrupaciones.

Otra práctica importante tiene que ver con el rescate y conservación de saberes ancestrales, con miras a socializarlos, inicialmente en grupos minoritarios o en ámbitos concretos, de modo que ello se traduzca en la formación de conciencia ecológica. Esta última se entiende como la preocupación por generar prácticas responsables sobre el cuidado del planeta, informar a otros acerca de la necesidad de proteger recursos naturales invaluable e insustituibles, defender derechos como el de la soberanía alimentaria, y mantener una relación de armonía con el entorno y los semejantes. Se trata de saberes relacionados con la forma de producir y procesar alimentos como la quinua, el maíz o el amaranto, con las prácticas tradicionales de siembra como el policultivo o la agricultura de labranza mínima, con el control natural de plagas y el ejercicio de distintas formas de agroecología, con recrear conocimientos antiguos, o con hacer emerger y valorar conocimientos del ámbito local o de contextos aledaños. No obstante, es notable la tensión entre estos saberes y los conocimientos académico científicos, los cuales de distinta manera se apropian y ponen en juego, o se experimentan en combinación con los ancestrales. Lo que resulta importante es que de esta tensión se desprende la necesidad de interpelar e incluso relacionar prácticas distintas y de este modo alcanzar un conocimiento integral, vital, que supere las escisiones entre teoría y práctica, entre humano y naturaleza, o entre saberes tradicionales o locales y conocimientos científicos.

Una tercera práctica asociada a esta nueva visión de la ecología que relaciona la transformación subjetiva con las relaciones con los demás y con el

mundo, tiene que ver con encontrar formas de supervivencia y alternativas económicas en contravía con una idea de progreso indiscriminado, distante de la condición vital de las personas. Al hecho del trueque se suman otra clase de acciones tales como asumir un estilo de vida sencillo en donde se reutiliza aquello aparentemente inservible, evitar la compra de objetos que pueden ser producidos por cuenta propia, generar el alimento y vestido que se consumen, mantener un manejo no eficientista sobre el tiempo y lo que se quiere hacer, o construir espacios que se conviertan en lugares para vivir en familia, para educarse o distraerse de manera informal, o para comercializar productos de manera solidaria y sin afán de lucro, de modo que se creen formas de bienestar y de disfrute con otros.

Una forma distinta de efectuar la diferencia por parte de los grupos que acompañamos, de entrada, parece paradójica, pues se orienta más a implementar maneras de afectar a otros –a partir de una idea específica de formación– que a transformarse como individuos miembros de un colectivo que busque cambiarse a sí mismo. Pero en la práctica esto último no deja de aparecer, como consecuencia de procesos reflexivos que incuestionablemente se presentan. En una modalidad consiste en formar a otros acudiendo a pedagogías basadas en lo artístico, que encuentran formas concretas de hacerse efectivas mediante talleres de danza, canto o grafiti y mecanismos de “empoderamiento”, contruidos conjuntamente, buscando una horizontalidad comunicativa. De manera semejante, se presentan propuestas de formación ligadas a la idea de hacer talleres o “capacitaciones” a poblaciones diversas sobre temas específicos (el cuidado de la tierra, el cultivo agroecológico, la preservación de recursos como el agua, la conservación de prácticas artesanales o alimentarias, la construcción comunitaria de viviendas, etc.), en donde se recurre al apoyo de sabedores, de expertos, o de instituciones que adelantan estos procesos, habitualmente acudiendo a métodos y estrategias pedagógicas estandarizadas. No obstante, para ambos casos, es necesario anotar que algunas veces estos procesos están mediados por la incorporación poco crítica de valores aparentemente universales que, se supone, le permiten al aprendiz fortalecerse para evitar caer en situaciones sociales agudas o de precariedad.

En los ejemplos señalados, el enlazamiento entre los ámbitos del cambio subjetivo (ética), la producción de otros saberes y verdades (epistemológico) y la afectación o gobierno de otros (política) tiene distinta consistencia o énfasis; a veces uno de ellos se torna fundamental, con lo cual la afirmación de una verdadera diferencia resulta relativa. No obstante, puede decirse que

se presentan trazos de otra imagen de construcción del mundo, que con el tiempo tendería a consolidarse socialmente.

Las formas de resistencia

Mostraremos cómo la resistencia ejercida por las agrupaciones estudiadas recrea significaciones distintas a la de “simplemente” hacer frente a lo que se presenta como obstáculo (Bensaïd, 2006, p. 29); sentidos que tienen que ver con modos concretos en que se despliega la conducta y el pensamiento de tales grupos y que nos llevan a entenderla no como una posición reducida a negar o contraponer el poder, sino en relación con una serie de prácticas con la potencia de crear nuevas formas de hacer y de asumir la vida cotidiana. Prácticas que emergen como una serie abierta y cambiante de posibilidades, de acciones transformadoras que modifican lo establecido y conllevan la reconfiguración de las subjetividades y el cuestionamiento de ciertas verdades, pero que tampoco estas exentas de reproducir formas convencionales de las relaciones de poder, así como en los modos de organización y de comprensión del mundo. Entendidas así, las resistencias tienen que ver con la capacidad de los sujetos pertenecientes a los colectivos para desplegar su libertad y, consecuentemente, influir sobre la conducta de otros, permitiendo la afirmación de su singularidad.

El origen y génesis de los puntos de *resistencia al poder*, de los cuales son expresión el accionar de los grupos estudiados, responde a la inquietud de cómo enfrentar lo intolerable, cómo franquear la línea de dominación y del caos, cómo salir del atascamiento en que el poder encierra el actuar de los sujetos. De manera resumida, el reto para ellos consiste en encontrar los modos de darle consistencia a un pensar creativo, alcanzar un espacio de vida alternativo y hacer posible nuevas maneras de subjetivación. Pero al tratar de responder a ese reto, los grupos, igualmente, propagan ciertas redundancias, esto es, tienden a reproducir algunas imágenes o significaciones mayoritarias que aparecen como ciertas y válidas en la perspectiva de resistir el caos y los agudos problemas a los cuales se exponen.

Por supuesto existe una gran distancia entre el modo de enunciar la resistencia y las formas de conducta a través de las cuales esta se ejerce. En el discurso se acude a fórmulas genéricas tales como la necesidad de luchar contra el capitalismo, la crítica al Estado o al gobierno y sus políticas de distinto orden, o el imperativo de “ir contra el sistema” y contra todo lo

malo que él nos propone. No obstante, esta especie de “balbuceo” adquiere significados específicos, se enriquece y configura a través de una serie de prácticas que lógicamente le anteceden. En ese sentido la resistencia, o mejor, la disposición a explorar nuevas formas de vida, es primera con relación a encontrar las razones o explicaciones de por qué y cómo resistir. De modo que si bien emerge algo que logra ser pensado –así sea desde el cuerpo y el sentir, o a partir de crear una imagen novedosa sobre algo– respecto de algún nivel de la realidad que resulta problemático, o que afecta particularmente a alguien, muchas cosas quedan por pensar, con lo cual el acto de creación se provoca.

Esas maneras de entender y de actuar se expresan –por ejemplo frente a la crisis campesina que se vive– como la dificultad para conservar las semillas nativas tradicionales, cuestionando la dependencia que se quiere imponer a través de la imposición de semillas transgénicas producidas por transnacionales como Monsanto o DuPont, mostrando el desánimo que conlleva la implementación de programas asistenciales del gobierno y el daño que se hace a la cultura campesina con la promoción de prácticas de consumo de comida procesada. Igualmente, cuando se entiende que el ciclo de producir para consumir y luego desechar implica asumir rutinas de vida que apartan del verdadero bienestar y afectan el entorno; o cuando se siente que el afán de ocuparse constantemente que impulsa la vida citadina, termina por agotar todo el tiempo, impide pensar y cuidar de sí mismo.

La resistencia se traduce también en el modo en que se organiza la vida familiar y se trata con las instituciones; en el primer caso, por ejemplo, cuando se ejerce un relativo trastrocamiento de los oficios previstos para el género masculino en el espacio doméstico; y en el segundo, cuando al ver que las entidades locales no cumplen su papel, ejecutan inadecuadamente los recursos o los malgastan mediante prácticas politiqueras o nepotistas, se ejerce presión sobre ellas o se plantean propuestas que permiten defender el derecho a usar lo público desde diferentes iniciativas de bienestar.

Por último, algunas propuestas educativas y artísticas permiten visualizar alternativas a formas culturales hegemónicas, bien sea de una manera sistemática o en forma espontánea: en el primer caso, a través de la configuración de modalidades de educación informales sobre temas tan diversos como los que ya hemos descrito, o en propuestas que aún adecuándose al sistema formal de educación se convierten en alternativa a los estándares educativos convencionales –pensados en general para contextos de las ciudades en

“desarrollo” – y que buscan responder a las particularidades locales, valorar, apropiarse y poner en juego saberes propios de las comunidades en donde inscriben su labor. En la opción artística, el show musical, los desfiles de moda o las puestas en escena se convierten en acciones potentes para que, por ejemplo, las prácticas transexuales se instalen en la ciudad, sin traer mayores dificultades; así mismo el empoderamiento femenino volcado a través del *break dance* busca confrontar la cultura machista que se asienta en la familia y en los espacios particulares de la cultura pop.

En fin, parece existir un “sistema múltiple” mediante el cual se resiste, efectivamente, las contingencias del sistema dominante, que pretende ser único, universal y definitivo. Estas modalidades diversas de resistir –como también de diferir– se complementan con otras referidas a mecanismos o dispositivos comunicativo-educativos con los cuales se contraviene la avalancha permanente de información perteneciente a un mundo en el que *el paisaje es el lenguaje*, es decir, el universo de significaciones, sensaciones y codificaciones que provienen de los medios de comunicación, de la informática, de las disciplinas científicas, de los saberes expertos (Garavito, 1999a) y de la llamada “sociedad de la información”, y que enfrentan los distintos modelos de formación del “capital humano” que se tratan de imponer. Haremos referencia a esas segundas formas de resistencia en el apartado siguiente, para luego referirnos a las prácticas de producción de saber llevadas a cabo por los colectivos, y que de distintas maneras constituyen también formas de resistencia.

3.2. Prácticas comunicativo educativas de resistencia, diferencia y de producción de saber

Veamos cómo desde las formas de diferencia y resistencia comunicativo - educativas planteadas por los grupos se abre paso a la existencia de nuevas posibilidades de vida y de saber, se constituyen nuevas subjetividades y emerge el poder de invención y de efectuación del *socius*, es decir, se ejerce otra forma de socialización.

El *performance* es una práctica comunicativo educativa muy potente para colocar en la escena pública de la ciudad formas de diferencia respecto de los géneros tradicionales constituidos históricamente, pues más allá de trasladar contenidos, de un lugar a otro, o generar mensajes que transiten entre diversos puntos, conlleva reconfigurar cuerpos e identidades; esto es,

desordenar y desestabilizar los géneros, y mostrar la existencia de modos de vida radicalmente otros. Al colocar al cuerpo como entidad mediadora de nuevas percepciones, que integra al mismo tiempo la comprensión del sujeto y el estado de cosas, permite organizar el mundo de otra manera, es decir, aproximar lo posible. Igualmente, al disponer la relación entre cuerpo y género como obra abierta, se convierte en un importante dispositivo para constituir nuevas subjetividades, construidas en relación con el afuera y no como el desenvolvimiento de una supuesta interioridad. Sumado a lo anterior, el *rediseño de la familia* como nueva manera de vínculo y de relación afectivas se constituye en una potente estrategia de comunicación y educación, en tanto se puede entender como creación que forma al individuo e imitación que se difunde, produciendo afectaciones intensas y duraderas, en este caso, bajo la modalidad de elección de una hija y de aceptación del ejercicio de ser madre.

Pero la aparición novedosa en la escena pública supone también integrar estrategias y habilidades artísticas y expresivas, las cuales se crean pacientemente. En este caso, el recurso de *los talleres* se convierte en un mecanismo muy eficaz para formar en estos ámbitos, pues trabaja moldeando competencias físicas, a partir de un trabajo desde la condición emocional de los participantes y provocando el gusto y el placer personal de la transformación. En particular, es potente cuando se presenta como un espacio de co-construcción, desde una relación comunicativa horizontal, y con una actitud de mutuo aprendizaje. A esta estrategia se suma aquella que acude a *la lúdica* cuando se trata, por ejemplo, de fundar una pedagogía de siembra alrededor de prácticas circenses. En ambos casos, su fuerza está en la capacidad que tienen para generar otras condiciones de percepción, y otras posibilidades de saber, conocer y valorar. Aquí, la diferencia efectuada no se reduce a una diferencia de estilo, fácilmente cooptada por los dispositivos neoliberales de promoción de diferencias y dirigidos a generar la ocupación de espacios novedosos en el mercado. En estos casos, suele operarse a través de una manifestación no cronológica del tiempo, propia de la lógica de lo decible, en este sentido se integran diversos escalonamientos y modulaciones temporales, permitiendo abrir otros niveles de pensamiento y aproximarse a lo invisible.

De otra parte, la recuperación y socialización de saberes ancestrales alrededor de la conservación de semillas nativas, el conocimiento sobre el valor nutritivo de algunos alimentos y las prácticas culinarias tradicionales, supone la integración de procesos comunicativos y educativos diversos: acudir a la comunicación oral, rescatar saberes desde la realización de historias de

vida, reconocer la propia experiencia y llevar a cabo ciertos experimentos, aprender de otros mediante observación directa, informarse y documentarse a través de redes de amigos, de redes de especialistas e incluso de las redes sociales, valerse de medios de comunicación tradicionales como la radio, etc., pero también de nuevas tecnologías mediante blogs o páginas electrónicas. En otro sentido, implica difundir y socializar la riqueza de estos conocimientos acudiendo al contacto directo, a festivales y ferias, a talleres y eventos de capacitación, y mediante dispositivos de información y de publicidad más amplios, en contravía con los de los medios masivos de comunicación, e incluso con la manera de educar de instituciones tradicionales como la escuela o de los centros de aprendizaje técnicos como el Sena. Aquí tiene un lugar muy importante el truco de saberes, no sólo porque impulsa la conservación y socialización de objetos, conocimientos y prácticas culturales, sino también porque se constituye en una forma de *cambiar*, de afectar mutuamente a los participantes, permitiendo la creación de nociones alternas sobre lo que conviene individual y grupalmente. Esta práctica logra incidir, incluso, sobre propuestas e instituciones educativas formales acerca de temas generalmente dejados de lado por ellas. En el fondo, lo que emerge es otra manera de agenciar la formación de individuos, transformando sus condiciones de vida, y ofreciendo salidas a un presente problemático, que, a su vez, anuncian la creación de un futuro intempestivo. Todo lo cual se distancia de la gestión utilitaria de la educación, entendida como una inversión rentable a mediano o largo plazo, y situada de manera estratégica para dar continuidad y permanencia al capitalismo como presente insustituible.

Finalmente, vinculada a una intencionalidad comunicativo educativa amplia y de denuncia, inscrita en lo local pero conectada a problemas claves del orden regional o global, resultan interesante la aparición de medios de comunicación alternativos, tales como los noticieros de radio locales, los periódicos independientes y la realización de eventos bajo la modalidad de festivales, ferias o encuentros lúdicos sobre temas de interés, como la soberanía alimentaria, la crisis ambiental, formas de intercambio no mercantil, o sobre los derechos de sectores sociales marginados. Algunos de ellos se complementan con tecnologías y estrategias más directas y participativas, buscando influir más claramente entre la gente. En ese sentido, modalidades de educación popular asociadas a tales prácticas conllevan estrategias de concientización, agitación, denuncia y organización, no necesariamente alejadas de intereses partidistas. No obstante, estas no parecen suficientes cuando dejan de considerar la importancia de impulsar otros modos de experiencia y de existencia de los sujetos. En varias ocasiones, tales medios

permiten establecer relaciones con redes de organización social, mecanismos de información y comunicación global y formas de movilización llevadas a cabo en ámbitos de distinto orden.

Con relación a las *formas de producción de conocimiento*, relacionadas principalmente con prácticas que emergen como modos de visibilidad y enunciación desplegados por los colectivos que estudiamos, y que permiten configurar formas de educación y autoformación, nuestra investigación arrojó lo siguiente.

Ciertamente, los grupos producen y socializan conocimiento respecto de su campo específico de trabajo: sobre el cuidado del medio ambiente y la conservación de la tierra; para llevar a cabo la defensa de los derechos de los jóvenes, así como la de los grupos que luchan por ejercer la diferencia de género y sexual; saberes útiles para producir e impulsar una alimentación sana y el buen vivir; saberes para la gestión de proyectos urbanísticos comunitarios; saberes pedagógicos, entre otros. Dicho conocimiento se acompaña con frecuencia de la generación de otros saberes que permiten apropiarse, resignificar y transformar el territorio particular en donde las agrupaciones despliegan sus acciones⁹. Por otra parte, habitualmente en el interior de los grupos existe la capacidad de realizar una producción conjunta del conocimiento que muchas veces se extiende a otros colectivos y contextos; de esta manera, se genera una producción intercultural, intergrupala e interdisciplinaria del saber.

En general el saber producido es un saber-hacer práctico y experimental – un saber enactivo como lo denomina Francisco Varela – que busca cambiar las situaciones problemáticas con las que los grupos se involucran. No obstante, casi siempre dentro de los grupos existen mecanismos que permiten hacer valoraciones, evaluaciones y reflexiones sobre las nociones e ideas con las que se apuntalan las prácticas. En algunos casos, esas reflexiones se trasladan a la elaboración de textos utilizados para hacer difusión de las acciones de cada grupo y/o para fundamentar nuevas propuestas de trabajo; de manera excepcional estos textos se convierten en artículos cuyo sentido

9 En esta perspectiva, un caso a resaltar tiene que ver con la producción más o menos sistemática de un tipo de saber educativo que tiene la intencionalidad de construir y posicionar el concepto de “educación provincial”, a partir del cual se pretende transformar prácticas educativas en contextos locales semi-rurales, potenciar los saberes prácticos de los educandos y propiciar el diálogo intercultural; paradójicamente, esta práctica se tiñe de una fuerte aspiración de los sujetos al reconocimiento en el medio académico y por la legitimación de este saber específico en el marco del campo convencional de la ciencia

principal es el socializar en las comunidades de pertenencia o en sectores afines los hallazgos y aprendizajes de los procesos en los que se involucran.

De otra parte, se acude a una modalidad particular de realización de talleres o laboratorios, los cuales, aunque poseen características específicas de acuerdo al propósito buscado (la apropiación física del territorio, la preservación del medio ambiente, el enriquecimiento de la cultura local, la defensa de ciertas prácticas artesanales, el aprendizaje artístico, la producción audio-visual, etc.), muchas veces se llevan a cabo desde formatos estandarizados, los cuales, a su vez, se asumen como una especie de saber técnico que facilita la acción, pero en otras se trata de construcciones propias en donde no se establece distancia, por ejemplo, entre los talleres, la realización de encuentros, la sistematización de la experiencia y la producción pedagógica. Desde allí se busca propiciar el diálogo con otros saberes (populares, de la vida cotidiana, tradicionales o ancestrales), impulsar la resignificación o enriquecimiento de los conocimientos académicos de los integrantes de los grupos y la construcción colectiva de conocimiento.

Se presentan casos significativos en donde la práctica artística sirve como medio para la producción y difusión de conocimiento, al permitir la visualización de problemas agudos de la sociedad; en general este conocimiento está incorporado al cuerpo, a los deseos y afectos y combina formas visuales y discursivas que hacen parte de obras de teatro, performances, producciones audiovisuales, sonoras, etc. A su vez, las técnicas o tecnologías asociadas a tales prácticas al ser adaptadas al medio local, a la condición particular de los sujetos, o ser reelaboradas para fines distintos, se convierten en una nueva forma de conocimiento práctico de carácter técnico o tecnológico.

En otra perspectiva, existe una constante producción de saberes frente al aspecto organizativo y de gestión propios de los grupos en aspectos como los siguientes: sobre cómo integrarse con mayor solidez; cómo relacionarse con determinadas instituciones (reconociendo las implicaciones que ello produce); cómo elaborar proyectos o propuestas técnicas; cómo organizarse para ejecutarlos, de qué manera administrar y gestionar recursos en procura de mayor eficiencia y claridad; cómo asociarse temporalmente con otros y trabajar conjuntamente con ellos; cómo hacer acuerdos, “negociar” y financiar las propias propuestas, etc. En todos los casos, se trata de un saber adaptado a las condiciones particulares de cada colectivo, que normalmente busca ser coherente con sus principios u objetivos y hacer realidad las utopías que los definen.

Luchar por alcanzar posibilidades de existencia lleva a los grupos a negociaciones, a ofertar servicios y tener presencia en convocatorias que a veces terminan por homogenizar la práctica al ingresar en lógicas oficiales o mercantiles que debilitan el sentido de su actuar. De igual manera, en ocasiones la búsqueda de recursos conlleva una competencia con otros colectivos, fragmentando las redes de apoyo, solidaridad o afecto que ellos mismos han contribuido a generar; en otras circunstancias, propicia la fragmentación grupal o la separación de algunos de los integrantes. No obstante, es claro que todas estas experiencias están vinculadas con aprendizajes distintos, más o menos sistemáticos: la mayoría dirigidos a mantener y cualificar la práctica mediante un saber-hacer; otros a darle un contexto para presentarla de una manera más general, más “cultura” o más radical; algunos más, propician saberes necesarios para consolidar el trabajo del grupo en un territorio o en medios sociales o culturales específicos. En fin, todo esto habla de un proceso de consolidación subjetiva, individual y colectiva, en donde capacidades y voluntades singulares interactúan y se juntan a fin de construir experiencias vitales comunes y para imaginar y crear mundos nuevos.

Adicionalmente, se presentan también *prácticas intelectuales* de otro orden: frente a la participación pública, respecto del control del territorio, sobre cómo gestionar modalidades educativas alternativas (como el ya citado caso de la educación provincial), acerca de cómo visibilizar y enfrentar los problemas locales y hacer resistencia desde un espacio vivido, no necesariamente geográfico, etc. En ese sentido, se crea constantemente un territorio conceptual, problemático y temático, respecto de problemas sociales, desde un saber útil para construir comunidad, capaz de identificar los focos de poder institucionales respecto de los cuales se nuclean las fuerzas con miras a ejercer determinadas formas de acción.

Vale destacar que el orden de la producción de conocimiento no es generalmente académico, aun cuando emergen propuestas al respecto y muchos de los integrantes de los grupos se relacionen y ejerzan resistencia a partir de saberes universitarios o disciplinares; no obstante, esos saberes se adecúan y usan estratégicamente, convirtiéndose en modalidades de saber-hacer.

Finalmente, algunos grupos parecen preferir tomar distancia del ejercicio de la investigación, o mejor, de la producción formal de conocimiento. En ese sentido, se comprende que el carácter de un saber específico es múltiple, no se reduce a ideas generales, informaciones, datos, etcétera; incluye también sensibilidades e iluminaciones que provienen de otros “paisajes”

que sobre lo social elaboran los colectivos. Aunque no aparezca un explícito interés por sistematizar el conocimiento de parte de quienes realizan distintos tipos de creación, ello no significa la imposibilidad de reconocer y entrar en diálogo con los saberes que evidentemente producen; de otro lado, como lo hemos visto, en ocasiones el conocimiento proviene de un saber de la experiencia, de lo que es capaz de expresar y visualizar el cuerpo y de las ideas que se derivan de crear cierta clase de imágenes no convencionales.

En todo caso, el reto de todo este conjunto de prácticas comunicativas y educativas, que de diversa manera se convierten en dispositivos diferenciales de *resistencia*, es el de superar los modelos y la imagen del pensamiento moderno, de manera que permita construir una posibilidad real de ruptura, de irrupción de auténtica novedad, posibilitando procesos de construcción de nuevas subjetividades y nuevas socialidades.

Conclusiones

Hemos mostrado muy rápidamente como existe un sistema múltiple y complejo de prácticas de diferencia y resistencia que otorgan un lugar preponderante a la producción de un saber práctico e incorporado; saber que se ocupa de enfrentar asuntos problemáticos críticos y de ofrecer y efectuar alternativas a los modos de existencia y de configuración de lo social.

Se trata de un saber reflexivo que tiene consecuencias para la vida misma de los sujetos y para la permanencia y la proyección de los colectivos, y que permite potenciar y enriquecer sus prácticas, sus formas de racionalidad y la constitución política de unos y otros.

Estas prácticas y saberes conllevan no sólo el replanteamiento de las modalidades de formación y de educación de los sujetos, sino que también ofrecen alternativas para re-pensar el campo C-E. Gracias, justamente, a su carácter reflexivo generan fisuras y movilizan la comprensión de un campo que, de cierta manera, ha permanecido inerte por la reflexión obsesiva y repetitiva de los académicos que se vuelca permanentemente sobre sí misma. El reto, entonces, es el de hacer explícitas y productivas esas “teorías mudas”, esos horizontes de pensamiento que operan en la superficie de tales prácticas y discursos.

En particular, creemos que un frente de movilización y cambio muy importante, pero no el único, se encuentra en el plano de la pedagogía. Pensamos que la pedagogía ha sido y es un punto clave de referencia y anclaje, epistemológico y político para las prácticas de articulación entre la educación y la comunicación.

Al respecto surgen entonces varios interrogantes:

En relación con la pregunta pedagógica por el cuerpo como territorio de diferencia y resistencia a la escolarización:

- ¿Qué lugar están ocupando los cuerpos en tanto ámbito de desmarcaje del proyecto disciplinar de la escolarización moderna?
- En los procesos de formación de las prácticas desescolarizadas, ¿cómo interviene la corporalidad en la construcción de formas de conocimiento sobre el mundo, sobre el sí mismo y sus relaciones con la otredad?
- ¿Cómo, desde la corporalidad, entendida como mediación pedagógica, se piensa el mundo de manera diferente?

Otro grupo de interrogantes pueden plantearse en el plano propiamente epistemológico:

- ¿Cómo dar cuenta, desde la pedagogía, de la convergencia de saberes en los procesos de formación de los sujetos inmersos en éstas prácticas colectivas?
- ¿Cómo potenciar pedagógicamente los procesos de superación de la dicotomía teoría-práctica?
- ¿Cómo reivindicar, desde una conceptualización pedagógica, los procesos intergrupales, interculturales e interdisciplinarios de producción de saberes?

Para finalizar:

- ¿Cómo hacer que una pedagogía, en sus distintas dimensiones, recoja la riqueza comunicativo-educativa de todas estas prácticas, de tal modo que ayude a generar condiciones para reconfigurar la educación y la formación de un sujeto cada vez más libre y creativo?

Bibliografía

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI Editores.
- Cubides, H. (2006). *Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí*, Bogotá: Universidad Central –IESCO– y Siglo del Hombre Editores.
- Cubides, H. (2007). “El reto de conformar la multitud: posibilidades de formación de nuevas subjetividades sustentadas en el cuidado de sí y las prácticas reflexivas”, en: Zuleta et. al. ¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas, Bogotá: Universidad Central –IESCO– y Siglo del Hombre Editores, pp. 119-126.
- Cubides, H. (2012). “Diferencia, resistencia y prácticas comunicativo-educativas de nuevas agrupaciones sociales de Bogotá y el altiplano”. En: Memorias IV Encuentro Latinoamericano de Bio-política, Bogotá septiembre de 2012.
- Espitia, U. y Valderrama, C. (2009). “Hacia una apertura política del campo comunicación-educación”. *Revista Nómadas* # 30. pp. 164-179.
- Fernández, A.M (2006). *Subjetividad y política. Asambleas barriales y fábricas recuperadas*, Buenos Aires: Editorial Tinta Limón.
- Foucault, M. (1983). *La Arqueología el saber. México: Siglo XXI*, traducción de Aurelio Garzón del Camino.
- Foucault, M. (1996). *Caosmosis*, Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*, traducción de Horacio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, México, segunda edición en español.
- Guattari, Félix, (2000). *Cartografías esquizoanalíticas*. Buenos Aires: Editorial, Manantial.
- Huergo, J. y Fernández, M. (1999). *Cultura escolar, cultura mediática / intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Huergo, J. (2005). *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Jiménez, C., et. al., (2006). *Organizaciones juveniles en Bogotá, una cuestión de convivencia*, Bogotá, Secretaría de Gobierno - Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.

Lazzaratto, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Editorial Tinta Limón.

Maffesoli, M. (2004). "Yo es otro", en: Laverde, M. C. et. al., *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*, Bogotá: Universidad Central –IESCO– y Siglo del Hombre Editores, pp. 21-30.

Maffesoli, M. (2005). *La transfiguración de lo político. La tribalización del mundo posmoderno*. México: Editorial Herder.

Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gili.

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

Valderrama, C. (2012). "Sociedad de la información: Hegemonía, reduccionismo tecnológico y resistencias". *Revista Nómadas* # 36. pp. 13-25.

El campo Comunicación-Educación, una mirada crítica

Fernando Aranguren Díaz

Hernán Javier Riveros Solórzano

Borys Bustamante Bohórquez

El campo Comunicación – Educación, una mirada crítica

Este capítulo se ocupa de la problemática del “campo Comunicación-Educación”, a partir de una reflexión sobre el sentido mismo del término, esto es, las dimensiones e implicaciones de tipo conceptual, académico y político, que conlleva la apropiación y uso del término desde diversas circunstancias e interpretaciones. Para ello, se acude a la elaboración de una síntesis histórica del mismo considerado a partir de los conceptos que lo integran, la comunicación y la educación, cuya relevancia y protagonismo cobran vigencia durante el siglo XX en función de las particularidades de dicho periodo. Al realizar ese tipo de acercamiento, se advierten los matices ideológicos y epistemológicos que lo recorren, especialmente en lo que concierne al modo como se leen, analizan e interpretan, cuestiones centrales al mismo: lo popular en el sentido fuerte del término y la relevancia de ese aspecto para pensar y asumir teórica y prácticamente la realidad del campo. Igualmente, su potencial como lugar privilegiado para explorar el mundo circundante, antetodo lo que concierne al presente, a la conflictividad social y política derivada de la globalización y los procesos de resistencia que se libran frente a su ímpetu homogenizador; ¿desde dónde, cómo y con qué estrategia poder asegurar una amplia participación política que contribuya de modo eficaz al afianzamiento de una auténtica democracia social, incluyente y equitativa, garante de la identidad en y desde la diversidad? Es obvio que, en conexión con estos aspectos, se desprende una especie de balance del

campo, un examen crítico y propositivo, para pensar su situación actual y las perspectivas de mediano y largo alcance en su gestión.

Breve revisión histórica y conceptual del campo

Ocuparse del “campo Comunicación-Educación” conlleva de entrada la necesidad de aclarar lo concerniente a sus orígenes y, en general, a las líneas de su desenvolvimiento histórico hasta alcanzar la conformación que hoy lo identifica y caracteriza. Y al emprender esa tarea se constata muy pronto una exigencia metodológica de principio: la correspondencia que guarda el campo con el contexto sociohistórico en que se genera, lo cual implica, además, asumir la interacción que se da entre ambos –contexto y campo- y que deviene factor estructural constitutivo de este último, sin el cual no se lograría una comprensión adecuada del mismo. Esta particularidad –propia de los hechos y fenómenos sociales- se mantendrá como una constante en el análisis del campo a lo largo de su historia, de modo que en cualquier momento que se le considere es preciso involucrar el contexto como elemento constitutivo del mismo. De ahí, así mismo, la complejidad y problematicidad que reviste por cuenta de tal correspondencia e interacción pues en esa articulación lo que se fragua es la propia textura de los conflictos y tensiones de una sociedad y una época vistos desde el tamiz que el campo propicia, y por ello también la posibilidad de generar desde aquí aportes válidos para la comprensión y solución de los temas y problemas que le competen, en especial en la comunicación, la educación y la cultura.

En cuanto a los orígenes, es factible pensar en una aproximación temporal que diferencie y reúna los antecedentes amplios y específicos del campo en una mirada integral, pues así se enriquece el conocimiento del contexto que lo enmarca y atraviesa y se propicia su potencial crítico y comprensivo para el análisis de la problemática respectiva. Esta es, en general, aunque con distintos énfasis, la tendencia que predomina entre los estudiosos del campo.

Sería imposible pensar el campo por fuera de la modernidad entendida como el marco histórico y social más amplio que, desde Occidente, ha determinado el acontecer de los cinco siglos precedentes y la configuración del actual ordenamiento geopolítico y cultural alrededor de la globalización económica y los procesos de autoafirmación y resistencia local que se despliegan a lo largo del planeta. Este es, en principio, el contexto amplio,

aquel al que se hace referencia con mayor o menor detalle para abordar y tematizar las cuestiones propias del campo, para ambientarlas en un marco de referencia apropiado y poder asumir puntos de vista y planteamientos validables frente a los hechos y fenómenos que por allí circulan.

La apreciación de Huergo (2011) al respecto resulta esclarecedora: “Un campo se define, se vivifica y se enriquece por los contextos que le dan origen y que lo configuran y refiguran, más que por las razones o desarrollos inmanentes del mismo, por muy sesudamente fundados que estos fueran.”, (p. 1). De acuerdo con su pensamiento, algo en lo que coincidimos plenamente, el contexto está en el campo, hace parte del mismo, lo irriga, se manifiesta, se complejiza y se deja leer a través de la interacción que guarda con los hechos y fenómenos que allí ocurren y se tipifican; es más, estos últimos adquieren rasgos más definidos en la medida en que se expresan en esa relación dialéctica, tanto que llegan a revestirse de un carácter diferenciador de los mismos, indispensable para su comprensión y manejo.

Llegado a este punto se pregunta el autor: ¿Qué procesos en qué contextos? ¿Qué prácticas de comunicación/educación?” La respuesta dibuja nítidamente la referencia a una modernidad en decadencia, en una sucesión de crisis que no termina del todo y que por ello mismo se torna significativa para comprender el ahora:

El tiempo post-neoliberal es denominado por algunos autores como “modernidad tardía”. Un tiempo en que “se están descomponiendo los parámetros que estructuraron la experiencia moderna del mundo pero en el que aún no afloran los principios alternativos que organicen otra experiencia” (Bensaïd, 2006, p. 29); Tiempo similar al que Antonio Gramsci llamó “crisis orgánica”, donde lo viejo muere, pero lo nuevo no termina de nacer. Un contexto que se caracteriza, al menos, por tres tipos de procesos: 1. el de crisis y deslegitimación de las instituciones modernas (entre ellas, las instituciones formadoras de sujetos y las de representación política); 2. el de inadecuación entre los imaginarios de ascenso y movilidad social y las condiciones materiales de vida, en gran medida producida por las sucesivas y diversas reformas políticas neoliberales; lo que produce múltiples pobrezas y escenas de exclusión y de expulsión social; 3. el de explosión de diversos modos de enlazarse y actuar particulares más allá de las estipulaciones de los “contratos sociales” globales (modos que irrumpen descontroladamente en las situaciones y procesos sociales vinculados con comunicación/educación). Este tiempo de complejidad y conflictividad con sus

procesos es el que atraviesa y sirve de primera referencia interpretativa a la totalidad de espacios y de prácticas de comunicación/educación (Huerco, 2011, p. 2).

Siguiendo su línea de análisis, el autor acude a lo que podríamos denominar una contrastación de hechos, de contextos, a partir de los cuales se evidencia el valor de lo que se podría calificar como contexto específico o próximo, y que es el referente indispensable para poder articular una interpretación consistente acerca de la realidad que interesa tematizar directamente. Como es obvio, el otro contexto, el general o amplio, actúa a través de este, se materializa en el contenido que soporta, y permite el encuentro con la realidad concreta, con la que se desea interactuar, conocer y explicar en función de una cierta expectativa personal, de un interés institucional, de una apuesta política y filosófica.

Vivimos una etapa nueva en América Latina, con ambigüedades e incertidumbres, pero con aires sociopolíticos prometedores; y esto provoca necesariamente nuevas reflexiones acerca de nuestro campo, que de hecho es absolutamente diferente a los desarrollos que el mismo ha tenido en Europa, en América del Norte o en Australia, por ejemplo. No nos anima tanto la novedad de los modelos surgidos en otros contextos ni nos alienta la tentación de copiarlos, sino que nos vivifica la riqueza y el sentido de nuestras propias búsquedas (que exceden en mucho “mis” búsquedas), situadas, estratégicas, articuladas con razones políticas que sueñan con la justicia y la igualdad social y la dignificación cultural de nuestras comunidades (Huerco, 2011., p.1).

Y ya desde una óptica casi íntima vendrá enseguida la tematización de eso concreto incrustado en la cotidianidad de su país, de la ciudad, de las comunidades con las que mantiene un contacto permanente y a partir de las cuales, por sus búsquedas e inquietudes, por sus movilizaciones y demandas, por sus sueños y aspiraciones, se articularán discursos y prácticas y se incursionará en los distintos escenarios en los que el campo toma cuerpo y fuerza –la calle y la plaza, la escuela y lo educativo, las organizaciones sociales y las alianzas de pares, los medios masivos y las redes sociales- para manifestarse en nombre de aquellos que así se sienten bien interpretados. Lo demás será el tono de la palabra, la envergadura del análisis, la postura ideopolítica que se asuma para participar en los debates que tensionan el campo e influyen en la discusión pública de los grandes temas de interés nacional y local, pero eso ya es otro asunto, ajeno por el momento a la finalidad de este texto.

Al examinar otras revisiones del campo se advierten notables diferencias en el modo de asumir el contexto frente a la lectura de Huergo, lo cual afecta, de algún modo, la percepción de los fenómenos propios del campo y la forma como este puede resonar frente a otros discursos y temáticas que recorren el análisis social. No se trata solo de una diferencia en cuanto al énfasis político del campo, sino también involucra una cuestión de orden epistemológico y filosófico que afecta la forma de entender el campo en su relación con el conjunto de los procesos socio-culturales y educativos.

Es el caso del texto elaborado por Cubides y Valderrama (1996), quienes formulan algunas propuestas investigativas para el campo Comunicación-Educación, propuestas que se fundamentan en tres párrafos iniciales en los que se hace una rapidísima alusión al contexto, para ocuparse enseguida con algún detalle de los tópicos que se consideran pertinentes para el ejercicio investigativo: “Comunicación-Educación y la relación pedagógica en la escuela; recepción de medios y Comunicación-Educación.” (p.1).

La razón de fondo para justificar dichos tópicos investigativos se expresa así:

Es ya reconocido por parte de la comunidad académica mundial el hecho de que estamos asistiendo a profundos cambios en los diversos órdenes de la sociedad actual. Existe conciencia del reordenamiento general de la cultura de la humanidad en las postrimerías del siglo XX...” (Cubides y Valderrama, 1996, p. 1). Enseguida se resalta un aspecto que, a juicio de los autores, ocupa un lugar central en este proceso: “De los múltiples cambios se han destacado especialmente los ocurridos en el campo de la comunicación y el lenguaje, los cuales sin duda alguna afectan todos los demás ámbitos de la vida social, entre ellos el de la educación (Cubides y Valderrama, 1996, p.2).

Claro está, no se trata de pedir aquí una argumentación exhaustiva acerca de las premisas que, en el orden histórico y cultural, enmarcan la importancia de los acontecimientos y factores que preceden a los tópicos señalados por los autores para dar pie al ejercicio de investigación, pero si se podría enriquecer dicha labor de enmarcación de estas temáticas investigativas, en ese ámbito histórico cultural, que les garantizaría su resonancia y su adecuada comprensión a la luz de lo que ha sido y es la realidad de la que hacen parte tales fenómenos.

Otro tanto ocurre con el texto de Espitia y Valderrama (2009), como en el que los autores apuntan hacia “una apertura política del campo

Comunicación-Educación". Como se trata de un importante esfuerzo de sistematización de los puntos que, a juicio de los autores, estarían definiendo el horizonte del campo para la primera parte del siglo XXI, se esperaría que en la descripción de tales puntos y en el análisis y caracterización de los mismos pudiese el lector contar con las referencias analíticas y críticas no solo de cada punto en sí, sino del punto en su conexión con el mundo histórico, con los contextos tanto científicos como educativos y comunicativos que los sitúan en esa cresta que amerita su respectiva problematización. Aquí, esta ambientación histórica y cultural, se disuelve en la tematización misma de los puntos, lo que en apariencia facilita el examen puntual de cada temática pero en desmedro de su propia génesis y manifestación concreta, lo que oscurece un tanto su auténtica comprensión. Esto es interesante, además, si se tiene en cuenta la discusión que los autores sugieren desde los diferentes puntos para referirse a los enfoques y posibles marcos de la discusión y el debate sobre el modo "crítico" de leer la cuestión o la problemática modernidad-colonialidad. ¿Cuál sería la lectura inclusiva de esta problemática sobre la que ellos llaman la atención para "evitar la réplica colonialista de los discursos sobre el desarrollo y temas afines?

Finalmente, está el trabajo de Rosa María Alfaro (1999), quien habla de la relación comunicación y educación (no de campo) como "una alianza estratégica de los nuevos tiempos", y quien en su esfuerzo por situar esta relación de valor estratégico para este siglo no descuida la necesidad de ubicar los mínimos históricos de los ejes en cuestión:

Sistemas ambos -el comunicativo y educativo – que han tendido históricamente a convivir en nuestros países en la misma etapa y no de manera secuencial como en el viejo continente. De hecho, cuando la escuela empieza a extenderse y democratizarse, los medios estaban ya presentes... En el continente la comunicación fue haciéndose de masas, en este siglo. La espontaneidad y el entretenimiento son su punto de partida y de llegada. Se ligó a las culturas populares interactuando con ellas. Ha ido forjándose e invadiendo la vida cotidiana y privada desde la ocupación de los momentos de ocio. Así ha ligado placer con aprendizaje individual... En cambio, la educación, hija del Iluminismo y el uso de la razón instrumental, puso el énfasis en la actividad cognitiva, en la transmisión del saber acumulado por las sociedades desarrolladas hacia las que están en trance o voluntad de serlo..." (Alfaro, 1999, pp. 11-12)

Queda claro, en consecuencia, que la lectura de lo que estamos denominando “campo Comunicación-Educación” puede hacerse más o menos diferente, más o menos crítica, en la medida en que la noción de contexto sea utilizada por el autor para ubicar la génesis y la evolución histórica de los fenómenos y problemas que aborda desde este lugar de la argumentación, y que ello derivará en una mayor o menos comprensión y capacidad crítica para utilizar los conceptos y los principios teóricos así construidos.

Sentido de la expresión “campo Comunicación – Educación”

Hablar de “campo Comunicación–Educación” implica, entre otras cosas, preguntarse por el sentido profundo de dicha expresión para saber exactamente de qué se está hablando, para poder argumentar con propiedad en relación con lo que significa dicha expresión pues es a partir de estas premisas que la expresión puede llenarse de contenido y adquirir las dimensiones que se presupone la articulan, recorren y la dotan de una serie de aspectos que le dan consistencia y valor en el orden epistemológico, filosófico, académico, científico, etcétera.

No es extraño encontrarse en el mundo académico con, no solo preguntas, sino auténticas inquietudes y hasta niveles de confusión y preocupación por parte de muchos de los estudiantes que incursionan por primera vez en el mundo de la comunicación al ocuparse de la definición de dicho término. La cuestión en síntesis es esta: si, como veremos enseguida, la comunicación se define como un campo de conocimiento en construcción, ¿qué es, entonces, lo que se quiere decir cuando se habla del “campo comunicación – educación”?; ¿es un campo distinto al primero?, ¿y si no, cómo es y cómo se explica su relación con aquel?, ¿o es, acaso, un subcampo o algo similar?, esta es una cuestión no menor y la claridad que se alcance a este respecto tiene indudables implicaciones de tipo epistemológico, metodológico, académico a la hora de hacer referencia a la expresión que estamos analizando. En este texto tocaremos brevemente algunos aspectos incidentales de la cuestión.

En un texto colectivo, de largo alcance y con múltiples aportes e implicaciones de orden epistemológico, metodológico, académico para enriquecer una problemática como la que aquí mencionamos, Vasallo de López y Fuentes

Navarro (2005) recogen los aportes de todo un colectivo que se ocupa de “la comunicación: campo y objeto de estudio. Perspectivas reflexivas latinoamericanas”. Este texto se constituye en un referente obligado para el análisis y tematización no solo de la problemática del campo comunicación – educación, sino de la comunicación misma en su conexión con la sociedad.

El documento se ocupa de la revisión teórica y conceptual así como práctica y metodológica del concepto de comunicación. Y lo hace tomando en consideración los alcances, de un lado, de lo que se ha calificado como la crisis y revolución desde las ciencias sociales a raíz de la emergencia del lenguaje y la comunicación como factores vertebradores de la experiencia humana y de la experiencia científica en particular; pero también en conexión con el contexto de la globalización y la impronta de fenómenos que acarrea a su paso.

Precisamente, es en relación con estas cuestiones que se rearticula y, de algún modo, se redefine la noción de comunicación, no tanto como una disciplina particular en sí misma, provista de un objeto, un método y un lenguaje propios, sino la comunicación como un lugar de encuentro, de cruces, de fronteras (García Canclini, 2005); la comunicación como un espacio de construcción y reconstrucción del conocimiento social, del análisis cultural, inseparables de los contextos socio históricos y políticos en que estos conocimientos toman cuerpo y forma desde la vida o desde el devenir vital.

la globalización, en sus más variados aspectos, se volvió el tema hegemónico en los estudios y reflexiones actuales en el campo de la comunicación... diversos estudios serios abordan cuestiones cruciales acerca de la nueva fase de desarrollo del capitalismo neoliberal; las traducen en la imperiosa necesidad de comprender la globalización en su densidad y ambigüedad, y proponen tematizarla a través de pistas conceptuales, como la “cultura-mundo” (Martín-Barbero, 1998), la “comunicación-mundo” (Mattelart, 1993), la “sociedad de la comunicación” (Vattimo, 1992) o el “paradigma de la globalización” (Ianni, 1994). Lo que hay de nuevo en esto es que el campo de la comunicación se vuelve muy complejo, haciendo explícito el error epistemológico de continuar tratando a la comunicación como un objeto de estudio en una perspectiva meramente instrumental, sea a través de la crítica puramente ideológica, sea a través de la afirmación funcionalista. Así, el enorme interés por el tema de la globalización ha generado aportes renovadores en los estudios de comunicación al realizar encuentros interdisciplinarios, proponer

nuevas categorías de análisis y propiciar un trabajo conceptual más complejo (Vassallo-de-Lopes, M. I., & Fuentes-Navarro, R, 2005, p. 9).

En la complejidad de ese campo, tal como se muestra en la cita anterior, emergerá gradualmente un “nuevo” campo o, como ya se señaló, una “relación estratégica” entre comunicación/educación, lo que da indicios de su particularidad constitutiva y en cierto sentido de sus alcances a nivel práctico, operacional, de gestión. Esta génesis, hecha a veces casi que de filigranas está bien identificada y señalada por Huergo (2011b):

Hace 15 años realizamos una breve investigación que concluyó en la propuesta de considerar a *comunicación/educación* como un campo (Huergo, 1997). Luego, con la colaboración de María Belén Fernández, hace 10 años nos preocupamos por resaltar las dimensiones que adquiriría ese campo en situaciones complejas y conflictivas (Huergo y Fernández, 2000). Finalmente, hace unos 5 años, se puso de relieve la importancia en este campo de las tradiciones residuales y de un carácter eminentemente político cultural (Huergo, 2005); ese era, para nosotros, su sentido (Huergo, 2011b, p. 19).

En esta especie de confesión de autor, Huergo hace visible la contingencia de lo que se denominará en adelante el campo Comunicación-Educación; contingencia que no le resta mérito, importancia o profundidad a la problemática que envuelve y que es enteramente compatible con la del campo de la comunicación en su conjunto, y en la que lo político y lo cultural adquirirán una relevancia extrema dada la creciente conflictividad de los procesos históricos y sociales en América Latina. Porque ese es otro aspecto de la cuestión que es pertinente resaltar ahora: este campo Comunicación-Educación es fruto del análisis, la reflexión, el aprendizaje acumulado en diversas experiencias ocurridas en la región alrededor de la relación comunicación – educación -como bien lo señala y reconoce Alfaro (1999)-.

Así, pues, podríamos acotar, a modo de cierre provisional de este punto: la especificidad del campo Comunicación-Educación, es decir, aquello que lo legitima en tanto objeto de estudio e investigación, y que le permite establecer claramente su conexión con el universo de la comunicación y, por ende, con el conjunto de las ciencias sociales, requiere, además de los aportes y los esfuerzos, de las contribuciones señaladas en los textos aquí referidos, un esfuerzo teórico y práctico de sistematización, a modo de balance crítico, que permita establecer su pertinencia, su legitimidad epistemológica y su horizonte de acción en función de animar y acompañar los procesos

sociales, políticos y culturales de la región. En este sentido, y solo en este, es que hablamos del campo como de un lugar provisional, de un paréntesis conceptual que requiere ser llenado de forma significativa para evitar los equívocos, las confusiones mencionadas.

Algunas cuestiones centrales al campo

Tras esta rápida revisión de diversos aspectos relacionados con el campo Comunicación-Educación, aclarando que aún quedan algunas cuestiones fundamentales por resolver respecto del mismo para alcanzar un conocimiento adecuado de su naturaleza y perspectivas para el siglo XXI, y con el propósito de aunar elementos para la reflexión que contribuya a consolidar esa visión más completa del campo, nos parece pertinente consignar aquí algunas anotaciones en relación con lo que podríamos considerar elementos claves o centrales para comprender la problemática del campo Comunicación – Educación.

Lo primero, tiene que ver con la afirmación de Huergo (2011), - ya citada - en relación con la fuerza que dinamiza al campo, esto es, con aquel factor del cual proviene, por decirlo así, el insumo determinante para los desarrollos del campo, que el autor sitúa en este caso dentro del campo.

En este mismo orden de ideas, Huergo (2011) identifica y propone tres ejes articuladores de las dinámicas del campo, a través de los cuales es factible tener tanto una visión de conjunto de la problemática que lo anima, como también disponer de áreas específicas para el ejercicio de las diferentes actividades y prácticas que demanda la atención del campo. Los ejes son respectivamente:

- *los espacios institucionales educativos*", con lo cual, dice el autor, "asistimos a un momento de crisis de las instituciones formadoras de sujetos, debido en gran medida a la inadecuación entre los imaginarios de ascenso y movilidad social respecto de las condiciones materiales de vida" (p.2). Y agrega, "En el aparato escolar existen importantes dificultades para comprender la cultura mediática, la oralidad secundaria, las llamadas "culturas prefigurativas", las alfabetizaciones posmodernas, la complejidad, la conflictividad (p.4).

- *los espacios mediático – tecnológicos*”, en relación con los cuales observa “En los espacios mediático-tecnológicos adquieren relevancia dos conceptos centrales: el de cultura mediática y el de tecnicidad, para comprender las transformaciones culturales que se producen respecto de comunicación/educación.” (p.6) Y enseguida, argumenta:

-Como sostiene María Cristina Mata, el concepto de cultura mediática, alude a un diferencial de poder: a la capacidad modeladora del conjunto de las prácticas, los saberes y las representaciones sociales que tienen en la actualidad los medios masivos y las nuevas tecnologías. Esta cultura indica el proceso de transformación en la producción de significados por la existencia de esas tecnologías y medios...(p.7).

Y a continuación, agrega:

La tecnicidad: es un organizador perceptivo que representa esa dimensión donde se articulan las innovaciones técnicas a la discursividad (cf. Martín-Barbero, 1990)... La técnica, entonces, no posee “efectos” instrumentales y lineales, sino que se articula en la cultura cotidiana, de modo de producir transformaciones en el sensorium (como lo señalaba Walter Benjamín), esto es, en los modos de sentir y percibir y en las formas de producirse la experiencia social” (p.7.)

- *los espacios socio – comunitarios*, para hacer referencia a

“una multiplicidad de espacios y experiencias tales como las que se producen en las organizaciones populares, los movimientos sociales, los agrupamientos juveniles, sean en su forma “tribalizada” o en sus versiones culturales más organizadas, los medios comunitarios (en cuanto “comunitarios”), los nucleamientos que se definen en torno a las diferencias de género, sexuales, religiosas, étnicas, generacionales, laborales, etc., las organizaciones que surgen por la experiencia de desprotección social, incluso las que emergen en la vivencia espontánea y cotidiana de la ciudad” (p.11).

Esta descripción y al mismo tiempo caracterización de lo que podríamos llamar espacios o ejes articuladores del campo en la perspectiva de Huerfano parece apropiada para abrir las conexiones del campo hacia el universo social, político y cultural que, en un determinado contexto, lo arropa.

Un tema de obligada referencia al campo Comunicación-Educación también para adelantar el debate respectivo y ligarlo a algunas lecturas e

interpretaciones de tipo crítico, de pretensión decolonial, tiene que ver con la noción de lo popular. En esto seguimos las ideas de Martín Barbero (2003). Como es bien sabido, la noción de lo “popular” ha sido objeto de continuas discusiones de tipo teórico, académico, político, y ha alimentado todo un universo de publicaciones acerca de los diferentes usos y sentidos con que este concepto se ha cargado en diversos momentos y en distintos lugares de la geopolítica moderna. El propio Martín Barbero es uno de los grandes animadores de esta discusión al hallar la muy estrecha relación entre lo popular, lo masivo y la comunicación de masas, y junto con los aportes de algunos de los teóricos de la Escuela de Birmingham ha plasmado en diferentes obras y reflexiones¹⁰, las consideraciones de fondo sobre esta problemática que, para América Latina en particular, resultan sumamente provechosas.

Cuando hablamos de lo popular, en ese caso desde América Latina, es preciso diferenciar la forma y el fondo de los acontecimientos sociohistóricos, políticos y culturales que han dominado la región y que han ido moldeando su respectiva fisonomía con las peculiaridades propias de cada uno de los países y lugares que se pueda resaltar; estos procesos contienen en sí mismos los referentes claves para su análisis e interpretación, y es indispensable cuando se realiza esta operación analítica e investigativa no perder de vista eso específico frente a lo que, en relación con la misma temática, ha ocurrido en otras latitudes geográficas y tradiciones académicas y culturales. En esta línea de pensamiento Martín Barbero (2003) escribe:

Respecto a la “especificidad” latinoamericana, me refiero a la no contemporaneidad entre los productos culturales que se consumen y el “lugar”, el espacio social y cultural desde el que esos productos son consumidos, mirados o leídos por las clases populares de América Latina. Ello implica plantearnos en serio el espacio del receptor, es decir del dominado y su actividad, toda la producción oculta en el consumo, la de complicidad pero también la de resistencia. Y al plantearnos eso constatamos que en América Latina, a diferencia de Europa y los Estados Unidos, la cultura de masa opera mayoritariamente no sobre un proletariado-clase media establecido sino sobre unas clases populares y medias a cuya desposesión económica y desarraigo cultural corresponden una memoria que circula y se expresa en movimientos de protesta que guardan no poca semejanza con los movimientos populares de la Inglaterra de fines del s. XVIII y la de España del s. XIX, movimientos que siguen desafiando los esquemas

10 Entre otras obras del autor, quizá de las más importantes, se pueden citar: *De los medios a las mediaciones* (1987); *procesos de comunicación y matrices de cultura* (1987), ver con los otros. *Comunicación intercultural* (2017); y gran cantidad de artículos en revistas especializadas.

políticos y los análisis históricos al uso. Es una memoria de sufrimientos y de luchas desde la que se ha gastado una identidad cultural que el imaginario de masa está desactivando aceleradamente, pero en lucha con otro imaginario: ese del que dan cuenta los relatos, los cuentos y las novelas que recogen la memoria narrativa de América Latina (p.1).

En este orden de ideas, el análisis de Martín Barbero y de otros autores que coinciden con él, en cuanto a pensar en términos de mediaciones diversas y complementarias la presencia e interacción de la comunicación con la totalidad del acontecer social, es preciso no perder de vista la forma como eso “popular” se afectará por lo masivo y se recompondrá sin perder su esencia pero tampoco sin renunciar a ser una expresión de las manifestaciones culturales en el mundo globalizado, tal como lo señala en el artículo citado. Y esto nos permite también llamar la atención sobre el énfasis con que algunos de los autores revisados (Espitia y Valderrama, 2009) arman sus argumentaciones para pensar por ejemplo la relación modernidad / colonialidad en América Latina y lo que ello conlleva para el campo comunicación – educación.

La cuestión en esencia es esta: ¿desde dónde y cómo se piensa dicha relación? ¿Cómo se ensambla un pensamiento “propio” frente a lo que podría entenderse como un pensamiento “ajeno”, por no decir europeo o norteamericano? ¿Cómo resuena aquí este argumento del más reciente trabajo de Martín Barbero (2017):

y estallan las fronteras, porque el mercado las estalló. Esto significa que hoy todas las culturas, cualquier cultura, están expuestas a otras culturas; incluso las culturas nómadas de la Amazonía están expuestas a los turistas ecológicos... cuando usamos la palabra *comunicación* para hablar de relaciones entre las culturas del país creo que lo único que decimos es que estamos expuestos a todas sus culturas. Pero las culturas han vivido solo así: expuestas a las otras culturas... sin intercambio no hay cultura; una cultura que se encierra se suicida. Las culturas, como los seres humanos, han vivido del intercambio (p. 133 – 134).

Bibliografía

Alfaro, R. (1999). Comunicación y educación: una alianza para los nuevos tiempos. En: *Signo y Pensamiento* (núm. 34), Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia.

Cubides, H. y Valderrama, C. (1996). Comunicación-educación: algunas propuestas investigativas En: *Nómadas* (núm. 5), Universidad Central Bogotá, Colombia.

Espitia, U. y Valderrama, C. (2009). Hacia una apertura política del campo comunicación – educación. En: *Nómadas* (núm. 30), Universidad Central Bogotá, Colombia.

Huergo, J. (1997). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Ed. de Periodismo y Comunicación.

Huergo, J. (2005). *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*. UNLP. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación Social.

Huergo, J. (2011a). *Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política*. Disponible en: <https://maestriaeduca.files.wordpress.com/2011/11/comunicacion-educacion1.pdf>

Huergo, J. (2011b). Sentidos estratégicos de comunicación/educación en tiempos de restitución del Estado. En: *Da Porta*, E. Comunicación y Educación. Debates actuales en un campo estratégico. Córdoba: Córdoba.

Huergo, J. y Fernández, M. B. (2000). *Cultura escolar, Cultura mediática / Intersecciones*. Bogotá: Ediciones de la Universidad Pedagógica Nacional.

Martín – Barbero, J. (1987a). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Anthropos.

Martín – Barbero, J. (1987b). *Procesos de comunicación y matrices de cultura*. Disponible en <https://es.scribd.com/document/112910119/Martin-Barbero-Jesus-Procesos-de-comunicacion-y-matrices-de-cultura>.

Martín – Barbero, J. (2003). *Cultura popular y comunicación de masas*. Disponible en: <https://www2.uned.es/ntedu/asignatu/3JMartinBarbero.htm>

Martín – Barbero, J. (2017). *Ver con los otros. Comunicación intercultural*. México: Fondo de Cultura Económica.

Vassallo-de-Lopes, M. I., & Fuentes-Navarro, R. (Coords.). (2005). *Comunicación: campo y objeto de estudio*. Perspectivas reflexivas latinoamericanas. Jalisco: ITESO.

De la etnografía multisituada a la TAR: entradas para repensar el campo Comunicación-Educación

Ana Brizet Ramírez-Cabanzo

Pistas para aproximarnos al campo Comunicación – Educación

Los grandes acontecimientos económicos, políticos, ambientales, científico-tecnológicos y culturales que atraviesan nuestras sociedades, hoy constituyen un panorama fecundo para repensar el acontecimiento de las subjetividades individuales y colectivas, las cuales más que nunca, se descen- tran del corazón mismo de la experiencia moderna en la que se privilegiaba el sujeto cartesiano y su espíritu mecanicista, las profecías dogmáticas del cristianismo, el estadocentrismo, y los determinismos iluministas de desarrollo y progreso que establecieron un sistema de dominación alrededor de la idea unívoca de raza y de objetividad científica, logrando diferenciaciones radicales entre sujeto y objeto, y con ello, estatus de minoridad para comprender su acontecimiento vital.

En estos tiempos, nos enfrentamos a unos modos de experiencia en las nuevas generaciones que ya no se ajustan a las dicotomías y las certezas acostumbradas frente a la autoridad, el saber, la circulación de conocimiento y la producción subjetiva, por nombrar algunos aspectos; la interdisciplinaria- riedad en este escenario, es la condición de apertura a nuevos interrogantes para observar y tratar de desvelar la precariedad, la complejidad e inestabilidad a la que asistimos, pues es *el trabajo afectivo, simbólico e inmaterial el que hoy se halla en la construcción social de su realidad* (Ramírez-Cabanzo, 2015, p. 46).

Este clima cultural posmoderno en el que hoy deviene la experiencia, contextualizado por nuevas formas de capitalismo en el que priman la globalización, las políticas neoliberales, las sociedades de mercado, los patrones del consumo, las ecologías violentas, el agotamiento de los recursos naturales, las innovaciones científicas y tecnológicas, la expansión y masificación de los flujos de información así como nuevas brechas sociales y culturales y mayores niveles de pobreza estructural, nos ofrece otro marco de sentido que actualiza los interrogantes ante las realidades de los contextos que habitamos.

Es, alrededor de este panorama, que se consolida el campo de estudios de la comunicación, como un fuerte detonante de las Ciencias Sociales y Humanas de particular importancia, para leer las realidades geopolíticas y económicas propias de las regiones tradicionalmente acalladas por la legitimidad de saberes y culturas predominantes. Hacia principios de los años 70 emergen paradigmas explicativos de las transformaciones societales sobre la base de las cosmogonías, territorios, relatos y sujetos diversos, que marcan el ritmo para redefinir los procesos históricos y las identidades culturales que empiezan a ser sentidas como colectivas desde la lucha por las reivindicaciones sociales, y el emborronamiento de fronteras geográficas y políticas que se logran, entre otras cosas, por la expansión de las redes de comunicación. La mirada crítica de la historia que las ha constituido como invisibles bajo el paradigma de la eliminación violenta del otro, se constituye como pilar de cuestionamiento, reformulación y empoderamiento social.

Vassallo de López y Fuentes Navarro (2005), explican que, ante estas marcas de los modelos de sociedad, la comunicación se tematiza conceptualmente en vínculo con otras nociones como: “cultura-mundo” (Martín-Barbero, 1998), la “comunicación-mundo” (Mattelart, 1993), la “sociedad de la comunicación” (Vattimo, 1992), el “paradigma de la globalización” (Ianni, 1994), la “era de la información; sociedad red” (Castells, 1996, 2005). En su conjunto, lo que estas pistas hacen es señalar la centralidad de la comunicación para el propio modo de organización de la sociedad contemporánea, en la que la comunicación pasa a operar al nivel de las lógicas internas del funcionamiento del sistema social (Vassallo de López y Fuentes Navarro, 2005, p. 9), logrando por un lado, sacar el campo de la comunicación de su tradicional instrumentalización y funcionalismo al concebirlo como aislado de los procesos socioeconómicos y culturales; y, por otro, proponer otros lugares de partida, más complejos, interdisciplinarios, difusos e inacabados, para su fundamento.

Este referente se convirtió en prioridad para América Latina¹¹ y con todo ello, la centralidad de la dimensión comunicativa se vigoriza como desafío en las Ciencias Sociales y Humanas, para enfrentar la insuficiencia explicativa ante tal realidad de esos nuevos horizontes de advenimiento subjetivo; por lo tanto, urge la imperiosa labor de replantear crítica y situadamente los estatutos epistemológicos, teóricos, metodológicos y geográficos en aras de hacer frente a los desafíos que la contemporaneidad trae consigo.

El Campo Comunicación-Educación en la región toma cuerpo para imprimir con fuerza la declinación de los saberes eurocéntricos constitutivos de la alteridad epistémica y cultural que habían definido nuestra historia. La emergencia de voces “otras” a partir de las luchas políticas por el reconocimiento que se apartan de las dicotomías norte-sur/centro-periferia, y el desmantelamiento de un Estado benefactor exiguo para responder ante los conflictos y la constitución de distintas identidades colectivas, plantean formas alternas de concebir y actuar en el mundo desde las tradiciones culturales originarias y las epistemes propias de las comunidades.

Como se ve, el Campo Comunicación-Educación se va constituyendo como un proyecto que visibiliza otras formas de intercambio simbólico, de actores sociales, territorios, memorias, encuentros y expresiones políticas colaborativas, en las que la experiencia vital está entretejida, entre otras cosas, a las tecnologías de la información y la comunicación, que hoy por hoy actúan como un catalizador del entramado político-cultural. Visto así, se trasciende de la mirada determinista e instrumental de los artefactos técnicos y tecnológicos, para pensarlos desde el paradigma sociotécnico que nos emplaza en las producciones materiales y simbólicas de las mediaciones que con estos se derivan (Martín-Barbero, 1987).

Los debates que se van instalando, evidencian cómo las temporalidades y espacialidades de los sujetos se empiezan a sentir fuertemente alteradas en un entorno sociotécnico cambiante que evoluciona al ritmo de las transformaciones políticas, económicas, científicas de una época sin precedentes; con ello, se cuestiona el estatuto moderno de sujeto, de saber, del hacer y del relato social. Así, diversos autores como Martín-Barbero (1997) y Huergo (2000), reflexionan en torno a los cambios por los que atraviesa la técnica como dimensión constitutiva de las sociedades, que la sitúan como

11 En escenarios como los congresos convocados por la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC): Sao Paulo, 1992; Guadalajara, 1994; Caracas, 1996; Recife, 1998; Santiago de Chile, 2000, y siguientes, se concentran algunas reflexiones que dan cuenta de la emergencia del Campo de la Comunicación – Educación.

organizador perceptivo que articula en la práctica, las formas de conocer, del representar, del sentir, del ver, del narrar, del lazo social y del crear, a las transformaciones materiales con los objetos y sus técnicas, a una nueva experiencia de lenguaje y sensibilidad en la vida cotidiana.

El posicionamiento de esta nueva racionalidad bebe de la mediación comunicativa y sociocultural que las interacciones con los medios y las tecnologías informáticas generan a través de sus usos, apropiaciones y operaciones, especialmente, en las nuevas generaciones. Es decir, que se emplazan en la base de nuestras sociedades de fin de siglo, ecosistemas comunicativos que consolidan producciones de sentido y significado a la realidad, que se tejen alrededor de la relación que establecemos con las máquinas, los artefactos, los bienes materiales y las audiovisualidades, desde donde se potencian las dimensiones del ser social con los modos de operar comunicativamente.

Ahora bien, en este horizonte crítico, la educación funge de la mano con los procesos comunicativos para configurar este nuevo mapa de sentido, que los ve en perspectiva relacional como procesos humanos, sociales, políticos, estéticos y culturales. Huergo y Fernández (2000), trazan algunas trayectorias para comprender cómo el territorio de la Comunicación-Educación se va haciendo problemático, pues en este se van configurando amplios objetos de conocimiento un tanto viscosos, densos, opacos y comunes... *tejidos por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos, ... que transitan por un magma que llamamos cultura* (pp. 18-29). Los autores invitan, por tanto, a recorrer de forma nómada e itinerante este campo a partir de una topografía transversal que consideran como ejes para el debate, la relación entre las instituciones educativas y los horizontes culturales; entre la educación y los medios de comunicación; entre la educación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; entre los sentidos hegemónicos de comunicación y educación, para finalmente pensar el campo desde proyectos transversales en la trama de la política y la cultura de la región latinoamericana.

Al respecto, Martín-Barbero (1997 y 2007) explica que América Latina ha estado marcada por las brechas sociales y la falta de acceso y producción de ciencia y tecnología, dado que el común denominador se nombra alrededor de la desigualdad y la deuda histórica con los procesos de escolaridad básica para las poblaciones más pobres. Por otro lado, los sistemas educativos mantienen las estructuras rígidas que tradicionalmente han constituido las mecánicas transmisionistas de información y del saber, basadas en la

linealidad del texto impreso, negándose a la apertura dialógica de las transformaciones comunicativas en que acontecen las nuevas generaciones, que fluyen al compás de la imagen y las sonoridades en movimiento. La necesidad que nos interpela, entonces, es concebir que la Comunicación-Educación está atravesada por un ambiente tecnocultural en el que prima la deslocalización de los saberes y el estallido de fronteras espaciales en la producción y circulación del conocimiento, que modifica tanto el estatuto epistemológico como institucional de los lugares de saber y de las figuras de la razón, imaginación y estética (Martín-Barbero, 1997, p. 6), que sitúan otros modos polisémicos de leer la realidad y de advenimiento subjetivo a partir de la conectividad, la hipertextualidad, la interactividad, la convergencia y la inteligencia colectiva, como bien lo describe Lévy (2007), Rueda (2004, 2009), Amador (2009), Ramírez-Cabanzo (2015, 2018), entre otros.

Vemos la urgencia de asumir el reto político y cultural que se nos plantea con las mutaciones contemporáneas por las que atraviesa el sensorium que se produce en estas nuevas maneras y formatos de comunicar, de relacionarnos e informarnos, las cuales vertebran los mundos de vida de niños, niñas y jóvenes, cada vez más descentrados y plurales. Para muchos de ellos y, en especial, para los que habitan en situación de precariedad socioeconómica, la escuela representa el único lugar para estos accesos y apropiaciones, y para la reducción de las desigualdades sociales. Pese a esto, la generalidad de los sistemas educativos, ha sido estar al margen de las transformaciones sociotécnicas que trae la volatilidad de la imagen y sus disímiles posibilidades de experimentación comunicativa, y temer a la diseminación de saberes y todos aquellos desordenes culturales, por romper con la hegemonía de las instituciones parentales que antes definían el advenimiento subjetivo (Martín-Barbero, 2002). Sin embargo, se menciona que cada día crece más el desarrollo de propuestas de investigación e innovación por parte de maestros inquietos que debaten sus propias prácticas en medio de la atmósfera de la cibercultura, debido a ello, observan en las tecnologías análogas y digitales, la posibilidad de configurar mediaciones críticas en la construcción de conocimiento, y por ende, ambientes creativos de aprendizaje y empoderamiento social.

No obstante, por fuera de la institucionalidad formal, los debates han tenido un recorrido más fecundo; Huergo (2013), plantea que el nacimiento del campo Comunicación-Educación en América Latina se reconoce a partir de movimientos populares políticos-culturales vinculados a las radios populares y mineras hacia finales de los años 40, cuyo propósito se dirigía

al empoderamiento de las comunidades a través de las luchas sociales por romper con las prácticas, los discursos y los medios de dominación y discriminación de los pueblos. También, movimientos educativos populares como Radio Sutatenza y las dinámicas de acción popular abanderadas por Orlando Fals Borda con la Investigación Acción Participativa en Colombia, apuesta transformadora para el empoderamiento de las comunidades desde sus conflictos sociales hacia comienzos de la década de los 60.

A los dos escenarios mencionados, se suman los procesos de alfabetización popular promovidos por Paulo Freire en Brasil, y en general, todas aquellas organizaciones que a través del uso de medios impresos y viejas tecnologías, empezaron la cruzada por generar prácticas de resistencia sobre la base de procesos comunicativos que desafiaran las estructuras de opresión y promovieran la libertad de la palabra. Según Huergo (2000), estas dinámicas situaron la necesidad de avanzar por la construcción de la utopía desde proyectos culturales que facilitan la acción comunicativa y educativa, los procesos de concientización, los círculos de la palabra, la transformación de los contextos y el ejercicio de la praxis desde la valorización de los saberes locales de actores sociales para problematizar las condiciones de vida; así, la comunicación/educación es siempre política en cuanto institución de la democracia como régimen del pensamiento colectivo y de la creatividad colectiva; es proyecto de autonomía en cuanto liberación de la capacidad de “hacer pensante”, que se crea en un movimiento sin fin (indefinido e infinito), a la vez social e individual; es posibilidad radical (Huergo, 2000, p. 23).

Estos procesos de educación /comunicación popular nos muestran cómo el ejercicio político es configurado y actualizado por las colectividades, para la construcción social de conocimiento y la incidencia en sus condiciones de calidad de vida. A lo largo y ancho de la región se han ido fortaleciendo organizaciones de niños, niñas y jóvenes, de mujeres, de campesinos, de comunidades afrocolombianas, indígenas y mestizas, que luchan por su reconocimiento como sujetos a partir de sus propias prácticas e identidades situadas. Ante estos modos de realidad social que fracturan las hegemonías dominantes, también se requiere entrar en diálogo con otras perspectivas epistémicas y metodológicas para lograr comprender los horizontes políticos y culturales que proponen en su diario habitar.

La Etnografía multisituada en diálogo con la Teoría del Actor Red –TAR–

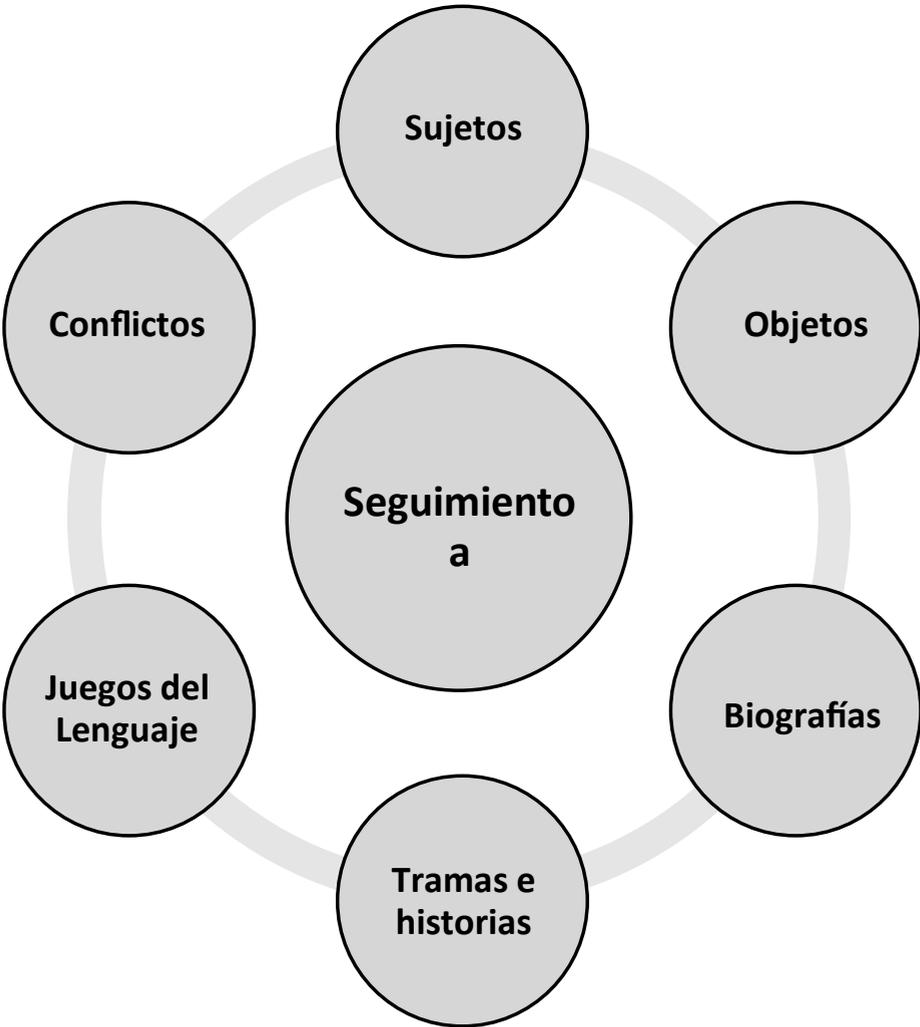
El enfoque cualitativo, como lugar preponderante de investigación en el campo Comunicación-Educación, ha sido el escenario para dar cuenta de cómo la experiencia social de sujetos individuales y colectivos se sostiene en las voces, relatos e historias de sus contextos geográficos, económicos y culturales. La etnografía multisituada, como metodología emergente, se propone como opción para interrogar los marcos de sentido y significado en la vida cotidiana, así como una entrada para re-pensar y re-crear los debates por los que el campo atraviesa.

George Marcus (2001, 2008), explica que la etnografía multisituada permite reconocer la complejidad de los entramados de las experiencias vitales de los sujetos, en relación con “otros” actores, objetos, medios e historias que pueden estar dentro de los círculos de vida en que se desenvuelven. También denominada multilocal, esta etnografía realza esas nuevas formas culturales que han surgido en las situaciones coloniales subalternas (Marcus, 2001, p. 111), que se consolidan en el articulado global de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales que sitúan a los sujetos en sus contextos y los hacen ser parte de estos; por ello, es fundamental examinar la circulación de significados, objetos e identidades culturales en un tiempo-espacio difuso (p. 111) en que intervienen en circunstancias diversas, y para muchos, adversas a su condición humana y digna.

Esta perspectiva que actualiza la investigación cualitativa, nos posiciona ante un abordaje dinámico, inesperado y emergente para registrar epistemológicamente las dimensiones la experiencia social, a partir de los territorios, actores, prácticas y narrativas que se trenzan en los mundos de vida y en sus transformaciones subjetivas. De aquí que la etnografía multilocal contribuya a seguir empíricamente el hilo conductor de procesos culturales (Marcus, 2008, p. 29), dentro de las lógicas culturales del sistema mundo que las envuelve, en la singularidad de su historia social, donde las categorías de la etnicidad, la clase, el género, la tecnicidad, entre otras, adquieren especial relevancia para explorar los recorridos autobiográficos en situaciones específicas.

Con este referente es importante acudir a estrategias de mapeo que dan cuerpo al seguimiento etnográfico, estas se ilustran a continuación:

Gráfico 1. Estrategias de Mapeo del proceso de seguimiento etnográfico multisituado. Elaboración propia.



En el esquema se observa cómo las estrategias de mapeo gravitan en la noción de seguimiento propuesta por Marcus (2001), pues así es factible no sólo establecer las trayectorias a los sujetos, a los objetos, a las metáforas [juegos del lenguaje], a las tramas, historias o alegorías, a las biografías y a los conflictos (pp. 118-121), sino además, orientar una red analítica para relacionar los “relatos” que la inmersión etnográfica procure descubrir. Las estrategias de mapeo se pueden caracterizar de la siguiente manera:

- Seguir a los sujetos: es evocar el mundo vital de niños, niñas, jóvenes y comunidades a partir de los territorios que habitan, tratando de reconocer la significatividad y el sentido de sus escenarios, movimientos, vínculos y permanencias, en la conjunción o yuxtaposición de locaciones en las que tienen lugar sus experiencias.
- Seguir los objetos: es trazar la circulación simbólica, social y cultural de sus bienes y recursos materiales e inmateriales en diferentes contextos, para establecer sus equipamientos, usos, sentidos, apropiaciones, maniobras y creaciones.
- Seguir los juegos del lenguaje¹²: es rastrear las expresiones en el orden del discurso, tratando de desvelar las narrativas orales, gestuales, visuales, impresas, audiovisuales, corporales y móviles que producen los sujetos pues allí se anidan sus modalidades de pensamiento, los rasgos de significado y sentido, así como las formas cómo están construyendo socialmente su realidad.
- Seguir las tramas, historias o alegorías: es ir tras la reconstrucción de las tramas de las narrativas para reconocer los modos en que los sujetos construyen *su propio sentido situado de los paisajes sociales* en que transcurre su vida; estas son *una rica fuente de conexiones, asociaciones y relaciones para conformar objetos de estudio multilocales* (Marcus, 2001, p. 120).
- Seguir la vida o las biografías: es dar cuenta del recorrido biográfico de los sujetos en contextos particulares y ante las formaciones culturales de sus trayectorias vitales, las cuales se tejen en múltiples espacios, temporalidades y relaciones sociales.

Seguir los conflictos: es hacer evidente el sentido agonístico que reside en la base de las experiencias cotidianas, en los modos de regulación del poder, la legitimación con las instituciones, la confrontación con las normas y acuerdos, entre otros elementos de las relaciones sociales.

12 Aunque Marcus (2001) refiere las metáforas dentro de las estrategias de mapeo, consideramos que se amplía el carácter lingüístico cuando nos referimos a juegos del lenguaje siguiendo al segundo Wittgenstein (1968), al explicarlos como derivados del intercambio cultural en que el uso social del lenguaje late como artefacto dialógico para situar a los sujetos en el actor del contar. La investigación doctoral "Infancias, tecnicidades y narratividades", así lo explora a lo largo del seguimiento etnográfico multisituado adelantado en el trabajo de campo y en los respectivos análisis.

Como se observa, el encuadre multisituado propuesto por Marcus (2008), hace énfasis en ir tras la experiencia social a partir de dinámicas que rastreen la experimentación del acontecimiento subjetivo, el cual halla su constitutividad en el dialogismo y la polifonía de sujetos, objetos, juegos del lenguaje, tramas, biografías y conflictos. Vale decir que la etnografía multilocal no puede reducirse a una simple metodología, pues, aunque este sea el punto de partida, el seguimiento a las trayectorias planteadas ofrecen una riqueza epistémica que se sitúa en las complejidades del vínculo social; de ahí que se requiera poner en sintonía esta entrada con la teoría del actor-red –TAR– para lograr un tejido asociativo de las estrategias de mapeo señaladas, que si fuesen leídas en solitario solo nos mostraría un panorama positivista e inconexo.

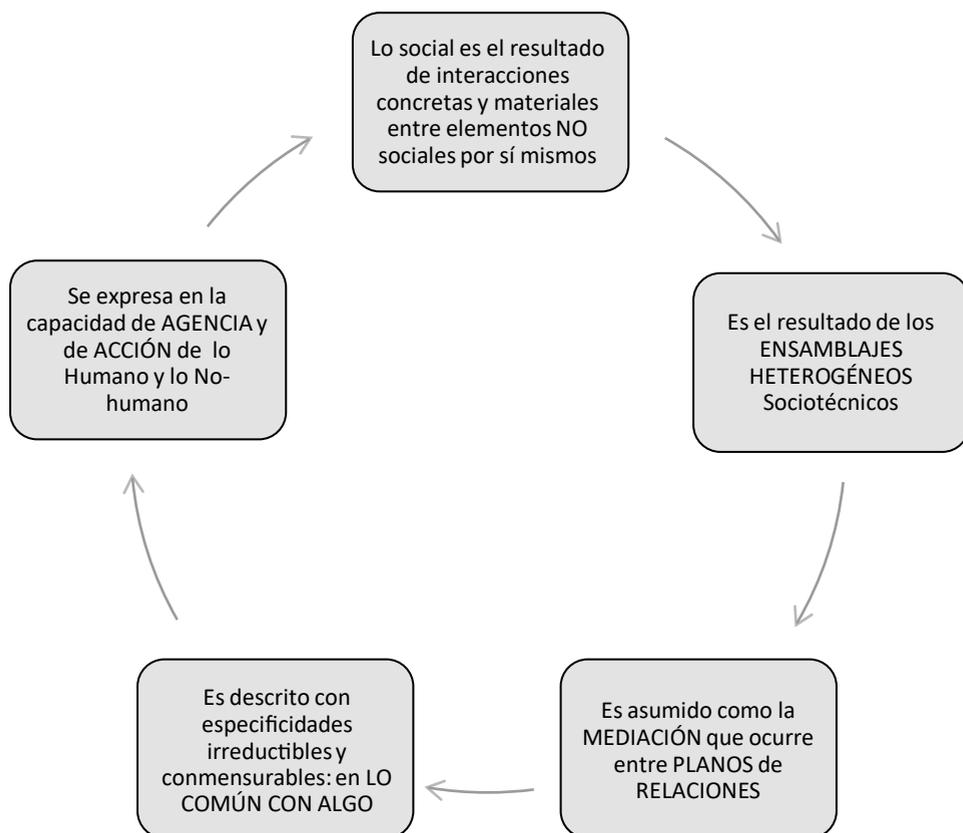
La teoría del actor-red, desarrollada por Bruno Latour, Michel Callon y Jhon Law, es una perspectiva de investigación contemporánea que fractura los análisis de las ciencias sociales al poner en cuestión las dicotomías acostumbradas micro/macro, social/cognitivo, naturaleza/sociedad, sujeto/objeto, humano/no humano, etc., así como la noción de lo social como dado en sí mismo. A partir del examen minucioso de las interacciones concretas y materiales entre elementos de diversa materialidad, estudia cómo lo social es “nada”, pues este va “siendo producido y se va dando” en el curso de las acciones entre actores humanos y no humanos. Lo social en este horizonte epistémico y metodológico, es descubierto y construido; es el resultado de un entramado de relaciones heterogéneas y de ensamblajes sociotécnicos.

Es posible concebir estos planteamientos como un nuevo lenguaje para comprender los modos de advenimiento subjetivo. Bruno Latour (2005) y Tirado y Doménech (2005), enfocan la sociología de las asociaciones y el principio de simetría generalizada como marcos para comprender que en la TAR, los *actantes o lo que sea que actúa o mueve a la acción*, (Akrich y Latour, 1992, p. 259, citado por Tirado, 2001), “sujetos humanos y objetos”, devienen en productos localizados y emergentes de un determinado juego de relaciones, en su forma, significado y atributos, con otras entidades. Los actantes no son fijos, son *emergencias de redes heterogéneas, de entramados compuestos por materiales diversos cuya principal característica es precisamente la mencionada heterogeneidad que se da entre ellos* (Tirado y Doménech, 2005, p. 4). En otras palabras, los actantes circulan, experimentan y delimitan interacciones; describen un mundo y una realidad particular y relativa. Los actantes se desplazan, están “entre” y es el efecto de la mediación que nunca termina, el que les permite conquistar los quehaceres cotidianos de

la cultura donde lo técnico siempre ha estado presente. El siguiente esquema ilustra algunos elementos de la TAR:

Gráfico 2. Caracterización de lo social en la TAR. Elaboración propia.

En la caracterización presentada, vemos que el lenguaje flexible y un tanto nebuloso que se constituye en la TAR, da cuenta que lo social no es un dominio o sustancia con puntos de partida estáticos; lo social es un movimiento de reasociación y ensamblado de conexiones que plasman “las huellas de lo social” a decir de Latour (2005), las cuales deben ser seguidas en sus trayectorias, para visibilizar los cambios, continuidades, discontinuidades, vínculos y contextos que emergen en el despliegue de sus propios



mundos; las formas de hacer cosas, serán entonces las manifestaciones de sus acciones y sus agencias.

Es desde esta comprensión que vemos posibilidades de diálogo entre los trabajos de campo que suceden desde la Etnografía Multisituada y los tejidos analíticos que se pueden elaborar desde el marco de la TAR, para ensanchar el Campo Comunicación-Educación, dado que estas entradas ofrecen aristas un poco más complejas e inciertas que nos retan a construir marcos de reflexividad en el ejercicio de la investigación.

Algunos debates para re-pensar y re-crear el campo Comunicación-Educación

Propiciar encuentros epistémicos y metodológicos desde perspectivas diferentes a las acostumbradas implica que no se fijan hipótesis de comprobación, sino más bien, que estamos abocados a describir las complejidades que se generan en los ensambles sociotécnicos contemporáneos, y por ende, a descubrir políticamente las redes de mediaciones de la acción humana y técnica que permiten que niños, niñas, jóvenes y colectivos estén construyendo creativamente alternativas de vida más dignas.

Vale decir que en los últimos años, las investigaciones en el campo Comunicación-Educación, se centran en las formas de la digitalización cultural y en aquellas tecnicidades que se están promoviendo en el uso intenso con los nuevos repertorios tecnológicos –NRT-, noción desarrollada por Gómez (2010) para analizar cómo en las nuevas generaciones acontecen a partir de las apropiaciones con teléfonos móviles, chat, email, Ipods, videojuegos y páginas de redes sociales. La caracterización que Gómez hace de las tecnologías digitales, en perspectiva relacional y subjetiva, destaca que los NRT se expresan en la miniaturización de los componentes de algunos dispositivos, la convergencia digital que involucran, las múltiples y simultáneas funciones socio tecnológicas que cumplen, y el requerimiento orgánico y subjetivo del usuario para situarse ante su polifuncionalidad en tiempo real y expandido, desde donde coordina híbridamente “acciones, trabajo y experiencia humana de máquinas con máquinas, de máquinas con hombres, de hombres con hombres” (Gómez, 2010, p. 43).

Sin embargo, pareciera que el campo Comunicación-Educación se anquilosara hoy en aquel fenómeno de las mutaciones subjetivas a través de los entornos sociotécnicos en los que prima la digitalización, dejando de lado dimensiones que se entrelazan a la experiencia social como las etnicidades, el género, el territorio, los afectos, las pugnas por el sentido, los contextos económicos, las condiciones de subalternidad y desigualdad, la cultura popular, entre otros. De allí que sea necesario emprender indagaciones que mixturen tendencias para ver que tanto pueden dialogar, en donde se cruzan, cómo se confrontan y cuáles son esos debates germinales para seguir pensando este proyecto político-cultural.

Los planteamientos de Bruno Latour, Jhon Law, Doménech y Tirado, entre otros pensadores del campo de la sociología simétrica, alientan la comprensión de lo que acontece con las tecnologías en la contemporaneidad desde una perspectiva híbrida y sin jerarquías, una nueva ontología que le otorga a los objetos una agencia simétrica, similar a la de los sujetos (Rueda, 2014, p. 140), en la que priman los vínculos, las relaciones y los acoples. Estos autores trazan desde escenarios de reflexividad acerca de cómo las tecnologías con-forman (con-cuerdan, con-vienen) seres humanos, experiencias, actitudes, pensamientos y acciones, y cómo estos, a su vez, los trans-forman (p. 140), en una red de significancias en donde la condición de la narrativa adquiere especial importancia.

Dicho lo anterior, cabe destacar que la pregunta por la dignificación de la condición humana en el conjunto de sus luchas sociales por el reconocimiento, es lo que reside en la arena del campo Comunicación-Educación. Consideramos entonces que el tejido que aflora entre la Etnografía Multisituada y la TAR, nos invita a un giro semiótico que habla de lo social, y que permite identificar el potencial explicativo en el papel que juegan los sujetos humanos y los objetos en la comprensión de la experiencia. En este encuadre, las pugnas por el significado, los discursos y los textos, son fuentes efectivas de creación y de organización de la realidad, pues definen el contexto y las acciones del acontecimiento subjetivo.

Sin embargo, afirmamos que el ensamble sociotécnico que se relata en el dialogismo entre las estrategias de mapeo -sujetos, objetos, juegos del lenguaje, tramas, biografías y conflictos-, localiza la narrativa como entrada para explorar los recorridos autobiográficos de las experiencias vitales de los sujetos individuales y colectivos en situaciones específicas. Concebirla así, implica además entenderla como un pórtico plural y singular que enlaza la

■

subjetividad y la experiencia de sí mismo, por cuanto más allá de la literalidad lingüística, las narrativas “hablan” de los modos del hacer, sentir, actuar y poder de los individuos (Ricoeur, 1995), los cuales son enunciados a través de las capacidades del decir, de contar, de actuar, de ser imputable y de ser promesa, expuestas en el marco fenomenológico del sujeto capaz que plantea Ricoeur (2004). El poder decir remite a la capacidad de enunciación de todo sujeto, con un efecto interlocutivo y dialógico; el poder actuar tramita la capacidad de intervenir, ser artesano de la vida y transformarse en escenarios particulares; el poder contar es la capacidad de hacer legible e inteligible los acontecimientos en los relatos, una y otra vez; el poder ser imputable identifica al sujeto como autor de sus actos, con el carácter de responsabilidad consecuente; y, el poder ser promesa posiciona la capacidad de ser de otro modo y por tanto, enunciarse y atestiguar para responder a la solicitud del otro con quien se pretende “distinto”.

Este giro semiótico, donde la narrativa expone el acontecimiento de la experiencia vital, constituye un problema, algo a discernir y traducir, y no la solución para nuestras investigaciones. Es la construcción una fuente fecunda de sentido, que pone en escena los vínculos entre lo universal y lo particular, los relatos plurales de mundo y los diversos sistemas simbólicos. El carácter relacional, interconectado, multilocal y político de la narrativa entre sujetos, es el que representa *la estética del descubrimiento y los espacios comunicativos en tensión* (Marcus, 2008, p. 39-43) del capitalismo global; en palabras del autor:

...una función del plano de movimiento y descubrimiento fracturado y discontinuo entre localidades, mientras se mapea el objeto de estudio y se requiere plantear lógicas de relaciones, traducciones y asociación entre estos sitios. Así, en la etnografía multilocal, la comparación se efectúa a partir de plantear preguntas a un objeto de estudio emergente, cuyos contornos, sitios y relaciones no son conocidos de antemano, pero que son en sí mismos una contribución para realizar una descripción y análisis que tiene, en el mundo real, sitios de investigación diferentes y conectados narrativamente de manera compleja. El objeto de estudio es en última instancia móvil y múltiplemente situado. Cualquier etnografía de tal objeto tendrá una dimensión comparativa que le es constitutiva en la forma de yuxtaposición de fenómenos que convencionalmente han parecido como (o, conceptualmente, han sido mantenidos como) “mundos aparte”. La comparación se reintegra al mismo acto de especificación etnográfica a través de un diseño de investigación basado en yuxtaposiciones, en el cual lo global se colapsa en, y es vuelto parte integral de, situaciones locales paralelas y vinculadas

entre sí, más que como algo monolítico o externo a ellas (Marcus, 2001, p. 115-116).

Así pues, la narrativa comprendida en el despliegue de las capacidades de los sujetos en el arte del contar, trasciende las meras descripciones de las etnografías tradicionales, que hoy se hallan desvirtuadas por su estatismo textual e individualismo epistémico. De hecho, la dimensión multilocalizada, coloca el acento analítico en el encadenamiento de las trayectorias vitales en sus formas de pensar, obrar y sentir, para construir conocimiento sobre la realidad social y cultural, y desde allí alcanzar la subjetividad dadora de sentido histórico/comunitario y biográfico/individual (Rueda, 2014).

El desafío al que asistimos consiste en dar cuenta de relatos colectivos que suponen una ética crítica de los contextos en donde el reconocimiento espacio-temporal de múltiples lugares, evocan a la etnografía en sí misma, compuesta de procesos de conocimiento conectados, rizomáticos y víricos (Marcus, 2001, p. 33). En otras palabras, emprender esta apuesta investigativa, es una invitación a ir tras la huella de las conexiones narrativas que pueden originar el levantamiento de topologías que están a la espera de ser encontradas, para leer la performatividad de las mediaciones en un espacio multi-situado entre sujetos reflexivos, capaces de desarrollar sus propias funciones para-etnográficas (Marcus, 2001, p. 34); mediaciones que hoy más que nunca se entrecruzan con los ambientes audiovisuales, digitales, de la cultura popular, y de los múltiples universos simbólicos e históricos de la experiencia.

Como apertura a otros interrogantes, los diálogos aquí propuestos pueden contribuir a ensanchar el campo Comunicación-Educación, pues la actualización de las preguntas que desde allí se pueden enunciar, nos llevará a descubrir otras tramas de la cultura para aprender a con-vivir y a crear proyectos comunes que disloquen las ecologías violentas que habitamos. En consecuencia, es necesario realizar procesos de investigación que permitan dar cuenta de esas nuevas formas de configuración de las subjetividades desde un entorno sociotécnico cada vez más problemático, que no es exclusivamente del orden de lo digital; por ello, cabe indagar, por ejemplo:

- ¿Qué tanto han diversificado sus modos de narrar niños, niñas, jóvenes y comunidades, en tanto actores y productores de este nuevo ecosistema comunicativo?

- ¿Qué sentidos y significados circulan en sus narrativas; qué del mundo de la vida offline transita online en sus socialidades?
- ¿Cómo se han transformado las oralidades, formas de escritura y capacidades comunicativas de las comunidades?
- ¿Qué polifonías afectivas tienen lugar en las formas expresivas de las comunidades?
- ¿Qué convergencias, temporalidades, espacialidades, procesos de creación y de intercambio se están generando en los contextos de las comunidades?
- ¿Cómo los sujetos individuales y colectivos dialogan con el territorio y con la apropiación de los recursos vivos y no vivos?
- ¿Qué transformaciones subjetivas suceden en las poblaciones más excluidas socialmente?
- ¿Cuáles son las materialidades de las poblaciones diversas socioculturalmente por condición de género y etnicidad, y qué juegos de poder y de lenguaje entran en sus procesos de subjetivación en el ecosistema comunicativo dominante?
- ¿Cuáles son las formas de creatividad social que están produciendo las comunidades para el rescate de sus tradiciones, sus saberes y ancestralidades?
- ¿Cómo en medio de las lógicas de las industrias mediáticas y de las gramáticas del consumo cultural audiovisual, germinan iniciativas que les permite a algunas comunidades, aprender a vivir mejor, estando en armonía con el territorio?
- ¿Cómo promover escenarios de empoderamiento social en comunidades cada vez más abocadas a procesos de segregación socioeconómica y cultural, y a múltiples niveles de pobreza estructural?

Marcus (2001) y Latour (2005), nos ofrecen elementos que exploran la diversidad y la complejidad de los recorridos biográficos de las colectividades en el articulado global y agonístico de las relaciones sociales, económicas, científico-tecnológicas y políticas que en la contemporaneidad constituyen la experiencia de niños, niñas, jóvenes y comunidades. De ahí que el campo

Comunicación-Educación se inscriba en el análisis de las matrices culturales de intercambio simbólico, al mostrar unas formas particulares de territorialización de la existencia para hacerse a un lugar distinto de enunciación en la realidad y desde allí, dar forma a los universos simbólicos para ser, actuar y narrarse como sujeto.

Estos tan sólo son algunos de los interrogantes que pueden derivar investigaciones en las que la Etnografía Multisituada y la TAR se pongan a funcionar para problematizar lo social como un camino de producción de interacciones entre actores; tal vez allí germinen trayectorias epistémicas que den cuenta de las dimensiones grises, difusas, intermedias y no dichas de la experiencia social en donde la Comunicación-Educación juega un papel fundamental en el ejercicio de estar “entre”.

Bibliografía

Amador, J. (2009). Mutaciones de la subjetividad en la comunicación digital interactiva: Consideraciones en torno al acontecimiento en los nativos digitales. *Signo y Pensamiento*, 29 (57), pp. 142-161.

Gómez, R. (2010). *Procurarse sentido en la ciudad contemporánea: jóvenes y nuevos repertorios tecnológicos*. Tesis Doctoral. UPN. DIE. Bogotá – Colombia.

Huergo, J. (2000). “Comunicación/Educación: Itinerarios transversales”. En: Valderrama, C (ed.), *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Siglo del Hombre.

Huergo, J. (2013). “Mapas y viajes por el campo de Comunicación/ Educación”. En: Revista *Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura*, 75 pp. 19-30. Disponible en: <http://www.revistatrampas.com.ar/2013/12/>

Huergo, J. y Fernández, M.B. (2000). *Cultura Escolar, Cultura Mediática/ Intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – UPN -.

Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.

Lévy, P. (2007). *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa*. Barcelona: Anthropos.

Marcus, G. (2008). “El o los fines de la etnografía: del desorden de lo experimental al desorden de lo barroco”. En: *Revista de Antropología Social*, 17, pp. 27-48.

Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. En: *Alteridades*, 11 (22), pp. 111-127.

Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía en América Latina*. Barcelona: Gustavo Gilli.

Martín-Barbero, J. (1997). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. En: *Nómadas*, 5, 10-22.

Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Martín-Barbero, J. (2007). "Paradigmas de comunicación: un mapa con memoria latinoamericana". En: *Mediaciones Sociales. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, nº 1, segundo semestre de 2007, 235-260. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/mediars>

Ramírez-Cabanzo, A. (2015). Capitalismo cognitivo y producción de subjetividades infantiles y juveniles. En: *Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación. Conversaciones y re(di)sonancias*. Rueda, R., Ramírez-Cabanzo, A. y Bula, G. (ed.). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado Interinstitucional en Educación.

Ramírez-Cabanzo, A. (2018). La experiencia tecnomediada en poblaciones de condición sociocultural diversa. En: C, Cobo; S, Cortesi; L, Brossi; S, Doccetti; A, Lombana; N, Remolina; R, Winocur; y A, Zucchetti. (Eds.) *Jóvenes, transformación digital y formas de inclusión en América Latina* (pp. 209 - 219). Montevideo, Uruguay: Penguin Random House. Disponible en: <https://jovenes.digital/>

Ricoeur, P (1995). *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. México: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2004). *Volverse capaz, ser reconocido*. Discurso recepción del Premio Kaluga. Washington, Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos.

Rueda, R. (2004). "Tecnocultura y Sujeto Cyborg: Esbozos de una Tecnopolítica Educativa". *Revista Nómadas 21*, octubre 2004. 70-81.

Rueda, R. (2009). "Convergencia tecnológica: síntesis o multiplicidad política y cultural". En *Revista Signo y pensamiento*, enero - junio 2009, 114-130.

Rueda, R. (2014). "Subjetividad, Tecnicidad y Formación". En: *Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Cátedra Doctoral 3*. Ángela Camargo Uribe. (Ed). Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional - UPN -.

Tirado, F. (2001). *Los objetos y el acontecimiento. Teoría de la socialidad mínima*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Tirado, F. y Doménech, M. (2005). Asociaciones heterogéneas y actantes: el giro postsocial de la Teoría del Actor Red. En *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, Ed. Electrónica Núm. Especial. Noviembre-Diciembre



2005. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62309905>

Vassallo-de-Lopes, M. I., & Fuentes-Navarro, R. (Coords.). (2005). *Comunicación: campo y objeto de estudio. Perspectivas reflexivas latinoamericanas*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

Venturini, T. (2008). Diving in Magma: How to Explore Controversies with Actor-Network Theory". In: *Public Understanding of Science*. Sci. 19(3) (2010) 258–273. Disponible en: <http://spk.michael-flower.com/resources/DivingInMagma.pdf>

Alfabetización multimodal crítica: textos complejos, comunicación del conocimiento y proyectos alternativos

Juan Carlos Amador Baquiro

Introducción

La educación es un proceso, una práctica social y un producto de las sociedades. En primer lugar, se trata de un proceso humano y social, dado que la educación desde sus orígenes se constituyó en un acto de transmisión y reproducción socio - cultural, el cual tiende a ser cíclico, en el que cierta generación o grupo de la sociedad se encarga de impartir determinados legados culturales, originados en una comunidad particular, a las generaciones recién llegadas al mundo. Más adelante, como consecuencia del auge de la imprenta y la democratización del libro en Europa, los legados culturales a ser impartidos por la vía de la educación incluyeron los conocimientos llamados universales, aunque en el fondo éstos tuvieron un carácter predominantemente occidental y eurocéntrico. Generalmente, esta labor la ejercen personas o grupos autorizados (por su experiencia y saber) hacia otras personas y grupos que deben o desean aprehender estos contenidos culturales, situación que ocurre gradualmente, esto es, en un paso a paso continuo que casi siempre va de lo simple a lo complejo, de lo particular a lo universal, y/o de local a la global. Esta gradualidad, con frecuencia, busca coincidir con la procesualidad de las edades de la vida y la madurez psico-biológica, social y cognitiva de los seres humanos. Esto explica por qué, para las sociedades en general, los primeros sujetos educables son los niños¹³.

13 En adelante el término niños incluirá tanto a los niños como a las niñas. Según Margaret Mead (1971), los procesos de reproducción y transformación cultural pueden entenderse a partir de tres categorías: culturas prefigurativas, culturas cofigurativas y culturas postfigurativas. En las primeras, los saberes se transmiten de las generaciones mayores a las más jóvenes. En las segundas, los actores sociales pertenecientes a la misma generación aprenden conjuntamente. Y en las terceras, los más jóvenes pueden llegar a enseñarles a las generaciones mayores.

También se trata de una práctica social, puesto que la educación es algo que se hace, no de manera mecánica, sino como consecuencia de la producción, circulación y adopción de creencias, valores y conocimientos que se legitiman socialmente. Esto hace que el acto de educar sea intencional y progresivamente denso, al incluir preguntas fundamentales en quienes asumen esta responsabilidad, entre ellas: ¿Sobre qué se educa? ¿Para qué se educa? ¿Quiénes son educables? ¿Quiénes pueden educar? ¿Cuándo y dónde se educa? ¿Cómo se educa? De esta manera, educar se constituye en práctica social, a la vez que en práctica educativa. Mientras que la primera se enmarca en las relaciones y tensiones que subyacen a los condicionamientos objetivos de la estructura social y la subjetividad (la cual incluye esquemas de percepción, de pensamiento y de acción) (Bourdieu, 2005), la segunda se ubica en el quehacer educativo de los agentes que participan en la práctica social de la educación. Esta práctica puede ocurrir en múltiples espacios y tiempos, por ejemplo en una comunidad tradicional, en la familia, en la escuela o en una comunidad de aprendizaje. Se trata de una actividad práctica, más que de una actividad teórica, desarrollada de manera consciente e intencional (Carr, 2007), la cual, en el marco de unas condiciones históricas, políticas y sociales específicas, otorgan significado a lo que las personas hacen (Wenger, 2003).

En tercer lugar, la educación también puede ser asumida como producto de las sociedades teniendo en cuenta que, como proceso y práctica, es algo que se objetiva de distintas maneras a través de discursos, prescripciones, sistemas educativos, modelos pedagógicos, currículos, planes de estudios, procedimientos de evaluación, medios educativos, tecnologías de enseñanza y/o aprendizaje, entre otros. No se puede afirmar que un dispositivo (material o inmaterial), como un lineamiento curricular, un texto escolar o un medio de comunicación educativo, represente o englobe la densidad teleológica de la educación. Sin embargo es claro que, a lo largo del tiempo, especialmente desde el inicio de la pedagogía moderna en el siglo XVII y la consolidación de la escuela laica, pública, masiva y obligatoria en el siglo XVIII en Francia, la educación se ha convertido en un objeto de reflexión cada vez más ligado a los componentes simbólicos y materiales que la configuran y reconfiguran. Los componentes simbólicos de la educación refieren a los lenguajes que constituyen, median y/o representan los contenidos educativos, sociales y culturales que se enseñan o que se aprenden. Los componentes materiales comprenden aulas de clase, artefactos, medios educativos y recursos que favorecen o facilitan la producción, circulación y

apropiación de los contenidos establecidos en un acto educativo determinado para alcanzar los propósitos de la dimensión simbólica.

Particularmente, los medios de comunicación empleados para educar, los cuales son soportes fundamentales de los textos con los que se busca enseñar o aprender algo, suelen estar constituidos por diversos recursos semióticos. Por ejemplo, un medio de comunicación prototípico de la educación, como el manual o texto escolar, desde el siglo XVII, suele estar estructurado a partir de textos alfabéticos y textos visuales¹⁴. No obstante, si se parte de reconocer la importancia del plurilingüismo en la educación y la emergencia de la cultura digital desde finales del siglo XX¹⁵, se puede señalar que los medios materiales también se pueden desmaterializar (o mediatizar), dando lugar a una suerte de profundización y diversificación de recursos semióticos, incorporados cada vez más a los medios de comunicación y los textos que circulan y se usan en la práctica educativa. Este acontecimiento trae consigo implicaciones importantes para la gestión del conocimiento, la generación de aprendizajes y la producción del significado. Parte de estas implicaciones serán desarrolladas más adelante.

De acuerdo con lo anterior, el presente trabajo expone los principales aspectos de la alfabetización multimodal crítica (AMC) y su relación con el campo de la educación. En oposición a la tendencia monolingüística y disciplinaria de la escuela moderna, la cual dio prioridad a la alfabetización lingüística (escritura y lectura alfabéticas), a la par con la minimización de otros modos semióticos en la construcción del conocimiento este tipo de alfabetización refiere al diseño e implementación de prácticas educativas multimodales e interactivas, dirigidas hacia los agentes sociales que participan de la acción educativa. Específicamente, busca que profesores, estudiantes e integrantes de comunidades de práctica (Wenger, 2003) cualifiquen capacidades que les permitan articular distintos recursos semióticos en las interacciones y los

14 Un ejemplo de este giro en la enseñanza está en Comenio (citado por Gadotti, 2003). La evidencia histórica indica que fue Comenio quien, estando convencido de que el conocimiento se alcanzaba a través de los sentidos, publicó en 1658 su *Orbis Pictus, o El mundo sensible en imágenes*, considerado el primer texto escolar ilustrado. Este texto, con pretensión enciclopédica, el cual buscaba enseñar todo a todos, organizaba su contenido en torno a las imágenes de los objetos, sus nombres y sus descripciones, en lengua vulgar y no solamente en latín, y estaba destinado a ponerse en las manos mismas de los niños.

15 La cultura digital es un proceso de organización, producción y comunicación participativa que se basa no sólo en las tecnologías digitales sino en posicionamientos éticos, sociales y políticos, cuyas orientaciones fomentan la construcción, reproducción y/o distribución de la cultura (Casacuberta, 2003).

contenidos empleados en los procesos de enseñanza y/o aprendizaje¹⁶. Los objetivos de la AMC son: gestionar distintos tipos de conocimientos para educar (incluyendo saberes del mundo de la vida); producir aprendizajes colectivos e interaprendizajes, orientados hacia la generación de proyectos alternativos y críticos¹⁷; y fomentar la producción – expansión - distribución del significado.

La AMC, con acercamientos y distancias frente a lo que algunos autores llaman enfoque multimodal de la enseñanza (Christie, 2002; Kress y Van Leeuwen, 2001; Jewitt, 2008; Manghi - Haquin, et al, 2014), asume que la producción del conocimiento y el aprendizaje son procesos socio-culturales, situación que hace posible la generación, expansión y enriquecimiento del significado (Wenger, 2003). Por esta razón, asume que algunas dimensiones de la práctica educativa, tales como el aprendizaje, la enseñanza, la interacción, la intersubjetividad, la solución de problemas y la generación de proyectos se inscriben en lo que Verón (2009) llama semiosis social. Semiosis que se funda en el lenguaje, específicamente en sus dimensiones pragmática y multimodal. Atendiendo a estos dos aspectos, la AMC opera a partir de los usos y las apropiaciones de los lenguajes que intervienen tanto en las relaciones intersubjetivas entre los agentes sociales como en los dominios epistémicos de los contenidos que circulan en las prácticas educativas. Esto demuestra que los lenguajes constituyen y objetivan los conocimientos que operan en las prácticas educativas. También evidencia que estos conocimientos tienen como soportes a los textos y los medios de comunicación educativos.

Ahora bien, teniendo en cuenta que tanto los textos como los medios de comunicación educativos suelen estructurarse mediante múltiples recursos semióticos, la AMC propone situaciones o estrategias educativas que propician la mezcla, la combinación y el ensamble de modos semióticos con el propósito de fomentar la gestión de los conocimientos y alcanzar aprendizajes, comprendidos como mediaciones culturales (Martín-Barbero, 2003) y

16 De acuerdo con Kress y Van Leeuwen (2001), los procesos de enseñanza en la educación formal se han basado en dos creencias marcadas. La primera, asume que todo contenido de enseñanza puede ser representado y comunicado a través del lenguaje alfabético. Y la segunda, considera que los otros recursos semióticos (dibujos, esquemas, gestos, entre otros) solo reiteran los significados construidos lingüísticamente.

17 Najmanovich (2015) señala que, ante la insuficiencia de los conocimientos científicos para dar respuesta a asuntos seminales de la vida en comunidad, surgen otras rutas de aprendizaje en colectivo que parten de la valoración de saberes tradicionales y emergentes, contenidos diseñados a través de lenguajes performativos y narrativas multimodales. De allí surgen los interaprendizajes, entendidos como procesos de intersubjetividad en los que emergen los aprendizajes como productos sociales y como producción social.

pedagógicas (Gutiérrez y Prieto - Castillo, 1992)¹⁸ para la producción del significado. Asimismo, promueve el uso, la apropiación y la creación de textos complejos (hipertextos, hipermedias y narrativas transmedia) entre productores y receptores, y entre autores y lectores, asunto que puede potenciar el interaprendizaje (Najmanovich, 2015) y la co-creación (Siemens, 2007). En una vía distinta a la educación bancaria, en la que un profesor transmite información a sus receptores, este tipo de textos, en el marco de la convergencia semiótica, mediática y cultural contemporánea, favorece tres procesos fundamentales para expandir la semiosis social, no solo entre un profesor y sus alumnos sino en comunidades de práctica (Wenger, 2003): la representación del conocimiento, la comunicación del aprendizaje y la generación de proyectos alternativos - críticos.

Del conocimiento y el aprendizaje al significado

El conocimiento es un instrumento del pensamiento que permite representar y objetivar situaciones y fenómenos de la vida cotidiana, mediante la estructuración de categorías semánticas y dominios explicativos de la realidad que, generalmente, se enmarcan en referentes de carácter no formal (tradiciones, costumbres, vida cotidiana, experiencias, oficios) y formal (disciplinas científicas). Los conocimientos se producen, se reproducen, circulan y se transforman de distintas maneras. Por ejemplo, en algunas comunidades originarias los conocimientos tienen sus bases en lo mítico o lo cosmogónico, y suelen transmitirse a través de la oralidad. Mientras que algunos de estos conocimientos pertenecen al dominio de lo sagrado y lo espiritual, otros conocimientos se enmarcan en el ejercicio de determinadas prácticas de carácter comunitario, como la siembra, la pesca, la crianza de los niños y ciertas formas de socialización en eventos cotidianos o especiales. En otros casos, los conocimientos están relacionados con el ejercicio de actividades específicas, la solución de problemas y el desarrollo de habilidades. Aunque en los últimos tres siglos, el ejercicio de trabajos y profesiones ha exigido la adquisición previa de conocimientos, desde la antigüedad clásica la práctica

18 Para Martín-Barbero (2003) las mediaciones culturales son procesos relacionales que se producen en la sociedad, en el marco de las tensiones constitutivas entre la cultura y el poder. Se trata de procesos de transformación de sujetos, grupos, medios de comunicación y contenidos culturales, a partir de los usos y las apropiaciones de los productos culturales que las personas realizan en su vida cotidiana. Por su parte, para Gutiérrez y Prieto - Castillo (1992) las mediaciones pedagógicas son el conjunto de aspectos simbólicos y materiales que configuran la labor pedagógica. En consecuencia, se vale de los medios de comunicación y de los textos, pero especialmente de la acción, interacción y dinámica del docente.

de oficios, por ejemplo de artesanos, admitió la coexistencia de experiencias prácticas, técnicas y conocimientos, sin que estos últimos fueran prerrequisito para el desarrollo de los dos primeros. Se trataba de una praxis, en el sentido aristotélico del término, que conectaba desde la práctica el movimiento de la mano con el pensamiento (Sennett, 2009)¹⁹.

Otro referente fundamental del conocimiento son las disciplinas científicas. Desde el siglo XVII, como consecuencia de la formalización de las ciencias naturales, se fue configurando un conocimiento técnico, formal y especializado, que se constituyó en la base no solo de nuevas explicaciones sobre los fenómenos del mundo físico y natural, sino de un nuevo orden social y mundial que contribuyó decisivamente a la consolidación progresiva de la modernidad liberal – capitalista. Gracias al conocimiento científico, el cual, a partir del siglo XIX incluyó a las futuras ciencias sociales, fue posible el desarrollo de la técnica y el conocimiento a favor de la producción industrial, el mercantilismo, la explotación de recursos de la naturaleza para la generación de nuevos bienes y servicios, así como el uso de la razón para que el Estado alcanzara formas efectivas de control social dentro de su territorio nacional y, en varios casos, en las colonias que fueron sostenidas por Europa hasta la segunda mitad del siglo XX. No obstante, el conocimiento científico también ha hecho posible mejorar las condiciones de vida de las sociedades en relación con la salud, la alimentación, la vivienda, la provisión de energía, el crecimiento de la industria, el saneamiento ambiental, la producción agropecuaria y el desarrollo de tecnologías digitales. Aunque no es objeto de este trabajo discutir el uso ideológico del conocimiento científico, es importante señalar que, desde inicios del siglo XX, este fue cuestionado por el predominio de la razón instrumental al servicio de proyectos autoritarios (Horkheimer y Adorno, 2009), y que en la actualidad es objeto de intensos debates por parte de críticos de la ideología euro-norteamericana del progreso, el desarrollo y el neoliberalismo (Escobar, 2014; B. Santos, 2007).

Este conjunto de condiciones en las que se fue configurando el conocimiento científico y su extensión epistémica en disciplinas, fue la base de la conformación del conocimiento escolar desde el siglo XVIII. De hecho, los planes de estudios que fueron implementados en la mayoría de los estados modernos de Europa y Norteamérica, se extendieron por emulación o por imposición hacia los países de América Latina, a lo largo de los siglos XIX y

19 Para Sennett, la artesanía comprende la cultura material y el conocimiento tácito como elementos fundamentales de los bienes de capital social, situación que incluye el conocimiento y las habilidades que se acumulan y se transmiten a través de la interacción social. Se trata de un saber corporal valioso del que no se tiene conciencia y al que generalmente no se le otorga valor.

XX, y desarrollaron sus fundamentos a partir de la interpretación y transferencia de las disciplinas científicas. No obstante, algunos investigadores que estudian la estructura, el funcionamiento y el sentido de los conocimientos escolares en ciencias naturales (Lemke, 1997), matemáticas (Godino, Batanero y Font, 2003) y ciencias sociales (Barletta y Mizuno, 2011; Martín, 2003; Oteiza, 2009), principalmente, sostienen que no se trata de una transposición lineal o mecánica del conocimiento científico hacia el conocimiento académico en la escuela. Los debates al respecto evidencian que el conocimiento escolar ha configurado históricamente su propio estatuto epistémico, a partir de dimensiones, derivaciones, clasificaciones y categorías que exigen en los profesores y los diseñadores de currículo variaciones continuas del conocimiento científico. Esta suerte de modelización del conocimiento ha ocurrido, atendiendo a la realidad del sujeto que aprende, al contexto situacional y cultural, así como a los recursos disponibles para la efectución de la práctica educativa. Aunque también es necesario señalar que, desde finales del siglo pasado, el conocimiento escolar ha variado y se ha adaptado conforme a las exigencias del mercado transnacional, a través de las orientaciones de los organismos multilaterales.

Un aspecto bastante discutido por algunos investigadores de este campo de estudio refiere a los criterios a tener en cuenta para el desarrollo de estas variaciones, especialmente si se reconoce la distancia entre la especificidad de los lenguajes disciplinares y la vida cotidiana de los aprendices. Este obstáculo (epistémico y socio-cultural), al parecer, está profundamente relacionado con los lenguajes, los medios de comunicación educativos, los textos y los recursos semióticos con los que se desarrolla la práctica educativa. Aunque algunos autores han identificado otros aspectos que intervienen en la prolongación de este obstáculo epistémico en la práctica educativa, la alfabetización multimodal crítica parte de reconocer que, en el tiempo, el centro de la enseñanza y el aprendizaje ha sido la oralidad y la lectura y escritura alfanuméricas. Si bien, otros recursos semióticos suelen acompañar el mensaje lingüístico del conocimiento escolar, por ejemplo, los esquemas, los gráficos, las tablas, los dibujos y las fotografías, su ubicación en los textos y en los medios educativos han sido más bien subsidiarios, incluso, en ocasiones, estos quedan relegados a la ejemplificación, la ilustración o la ambientación. Esta problemática evidencia, por un lado, la necesidad de definir las relaciones entre conocimientos y aprendizajes, pues las adaptaciones topológicas efectuadas por el conocimiento académico – escolar, al parecer, no siempre son pertinentes para que una persona o un grupo apropie este tipo de contenidos y los incorpore a sus estructuras de pensamiento

y marcos de acción. Por otro lado, muestra la importancia de trabajar, además de formas posibles de combinación y ensamble de recursos semióticos, con textos complejos e híbridos que se producen y circulan en el contexto de la convergencia semiótica, mediática y cultural contemporánea.

En relación con el primer aspecto, parece necesario hacer una revisión sucinta de los sentidos y modos de funcionamiento del aprendizaje, dentro y fuera de la práctica educativa escolar, así como de sus relaciones con el conocimiento y las tecnologías de información y comunicación, especialmente en las sociedades contemporáneas. Al respecto, se pueden identificar cuatro características fundamentales del aprendizaje. En primer lugar, el aprendizaje es un proceso humano, social y cultural que se extiende a lo largo de la vida (Coll, 1991). Al parecer, las personas aprenden como parte de una disposición permanente para la adquisición de referentes de pensamiento y de acción para la vida, los cuales pueden surgir de los sistemas ideacionales, las interacciones cara a cara, las prácticas sociales y los condicionamientos objetivos de la estructura social (Bourdieu, 2005). De acuerdo con Lemke (1997), los aprendizajes desarrollados a lo largo de la vida pueden resultar fundamentales en las acciones futuras de las personas.

En segundo lugar, los objetos del aprendizaje abarcan una infinidad de aspectos de la vida social y cultural. En consecuencia, no solo se aprenden conocimientos científicos o escolares como parte de los capitales culturales que las personas buscan adquirir en la sociedad a través de las certificaciones otorgadas por las instituciones educativas (Bourdieu, 2005). También es posible aprender creencias, valores, rituales, técnicas, habilidades, procedimientos y formas de resolver problemas de la vida cotidiana. Estos elementos, los cuales han sido ampliamente estudiados por la sociología del conocimiento y el construccionismo social, muestran que el aprendizaje es una actividad social que no solo ocurre a partir del estímulo a las dimensiones intelectuales y cognitivas de los seres humanos por la vía de la enseñanza, sino que también opera mediante formas de asociación y adscripción a grupos, e incluso a comunidades, las cuales suelen configurar identidades para el desarrollo de determinadas acciones conducentes a aprender algo (Wenger, 2003). En consecuencia no siempre se aprende a partir de prácticas de enseñanza.

En tercer lugar, otro aspecto que caracteriza al aprendizaje son sus posibilidades de despliegue en distintos tiempos y espacios. Con frecuencia se piensa que las personas aprenden en los horarios escolares o en aquellos

tiempos establecidos por las instituciones de formación. Sin embargo, el aprendizaje es algo que se puede producir en distintas escalas del tiempo biográfico y social. Algunas personas aprenden desarrollando actividades sencillas o en situaciones vividas en corto plazo. Otras personas aprenden en intervalos de tiempo largos que, incluso, pueden abarcar varios años de su vida. Por ejemplo, ciertos conocimientos, habilidades o formas de vida espiritual pueden apropiarse a lo largo de la vida de una persona. Estas condiciones temporales en las que se configura el aprendizaje muestran al menos dos problemas. Por un lado, que existe una distancia entre los aprendizajes desarrollados en los marcos de tiempo biográficos y aquellos que se establecen en los tiempos sociales e institucionales. Por ejemplo, aprender determinados conocimientos de matemáticas o historia puede abarcar intervalos de tiempo más amplios en una persona que los tiempos establecidos por una institución educativa, la cual suele imponer secuencias de un año escolar o de un semestre académico para alcanzar tales propósitos. Por otro lado, la relación aprendizaje – tiempo también evidencia la importancia de aprender cómo “lo aprendido” puede ser empleado en situaciones específicas de la vida personal y social en el largo plazo (Lemke, 1997).

En cuanto al espacio, es claro que el aprendizaje ocurre en diversos entornos. Los lugares prototípicos para aprender son las instituciones educativas, sin embargo, desde hace algunos años éstas han empezado a desterritorializar las actividades de formación a través, por ejemplo, de aulas virtuales, entornos virtuales de aprendizaje y otros recursos digitales sincrónicos y asincrónicos. Aunque, desde inicios del siglo XX, algunos modelos pedagógicos promovieron la exploración del medio natural y social como parte de la formación escolar²⁰, la posibilidad de aprender en otros espacios, más allá de las aulas de clase, ha sido algo más bien excepcional. No obstante, existen muchos escenarios de aprendizaje en la vida cotidiana que resultan, en algunas ocasiones, más dinámicos y flexibles que las instituciones disciplinarias. Además de los entornos natural y social, los cuales son fuentes invaluable de aprendizaje, existen espacios comunitarios y mediático-tecnológicos que se constituyen en entramados socio-técnico-culturales que integran personas, grupos, artefactos y procesos (Levy, 2007), y que estimulan formas de aprendizaje divergentes, entre ellas ubicuas, esto es, aprendizajes que se producen en cualquier tiempo y en cualquier lugar (Burbules, 2006).

20 En la década de 1930 surgió en Francia y otros países de Europa el movimiento pedagógico llamado Escuela Nueva. Figuras como Ovidio Decroly y María Montessori (citados por Gadotti, 2003) promovieron, desde este movimiento, una pedagogía paidocéntrica, en la que prevalecieron los intereses de los estudiantes y la exploración de los entornos natural y social, como elementos centrales de la formación, el conocimiento y el aprendizaje en la escuela.

Estos entornos socio-técnico-culturales hacen posible que las personas aprendan, no necesariamente a partir de prescripciones institucionalizadas, sino como parte de motivaciones, proyectos comunes e identidades construidas desde las prácticas sociales. Estas condiciones no jerárquicas de presencia en el tiempo y el espacio fomentan el aprendizaje en situaciones específicas de la vida, resolviendo problemas y participando en proyectos colectivos. Aunque no es objeto de este trabajo discutir el carácter dinámico y flexible de los espacios en los que las personas aprenden, la relación aprendizaje – espacio en la contemporaneidad evidencia la importancia de profundizar ciertos fenómenos educativos emergentes, tales como las comunidades de práctica (Wenger, 2003), la inteligencia colectiva (Levy, 2007), el aprendizaje invisible (Cobo y Moravec, 2011), el aprendizaje ubicuo (Burbules, 2006) y el conectivismo (Siemens, 2007). Como apuestas pedagógicas, al parecer, estas propuestas y experiencias se pueden constituir en referentes claves para repensar la educación, especialmente la educación formal institucionalizada y su tendencia bancaria.

El cuarto aspecto que caracteriza el aprendizaje es que depende del lenguaje y la comunicación como elementos centrales para su realización. El lenguaje, o más bien los lenguajes, comprenden un conjunto de sistemas de signos que, a partir de sus usos, por la vía del contacto, la interacción, la socialización y/o la mediatización, en el marco de determinadas condiciones sociales y culturales, hacen posible la producción del significado. La comunicación es un proceso humano y social que busca la construcción de lo común a través del lenguaje, los sistemas de valores y las prácticas sociales. Además de ser vehículos para el trámite de la significación en sociedad (no en el sentido del modelo binario del signo), y de su carácter narrativo y discursivo, el lenguaje y la comunicación tienen una dimensión ideológica y performativa, lo que evidencia sus profundas implicaciones en la reproducción y la transformación de la cultura, la gestión del poder y la acción social. En este marco, el aprendizaje es por excelencia un proceso que se despliega en el lenguaje y la comunicación. Luego no se trata de asumir estos dos elementos como instrumentos para aprender, sino como elementos constitutivos de la semiosis social en la que tienen lugar todos los fenómenos sociales (Verón, 2009). De esta manera, el aprendizaje, como proceso, práctica y producto social, hace parte de la sociedad y la cultura, y por lo tanto es un factor decisivo en la producción del sentido.

Del enfoque multimodal de la enseñanza a la alfabetización multimodal crítica

El enfoque multimodal de la enseñanza (en adelante EME) (Christie, 2002; Kress y Van Leeuwen, 2001; Jewitt, 2008; Mangui – Haquin, et al, 2014) ha sido diseñado con el objetivo de implementar modelos de enseñanza que buscan gestionar el conocimiento escolar a partir de las bases del conocimiento disciplinar, especialmente en ciencias naturales (Lemke, 1997), matemáticas (Godino, Batanero y Font, 2003) y ciencias sociales (Barletta y Mizuno, 2011; Martin, 2003; Oteiza, 2009). El EME se apoya en el análisis del discurso, desde la perspectiva de la semiótica social, por lo tanto asume que los seres humanos producen significados de acuerdo con el contexto cultural y situacional, y los recursos disponibles de su entorno (Krees, 2010; Lemke, 1998). Este modo de construir el significado se apoya en dos condiciones que integran el lenguaje y la comunicación en la educación: uno, la representación de la experiencia (significación ideacional); y dos, la negociación del significado (significación interaccional) (Halliday, 1982). Estas consideraciones han permitido a los investigadores analizar las prácticas de enseñanza de los profesores en entornos escolares a partir del examen de estrategias discursivas que pretenden modelar el conocimiento así como comunicarlo, usando distintos recursos semióticos.

Así, el EME, asumido desde la semiótica social y en diálogo con los procesos de aprendizaje, enseñanza y formación, se entiende como una práctica social entre el profesor y sus estudiantes, que en conjunto construyen significados a partir de su participación en ciertas prácticas comunicativas. Esta forma de semiosis social, desde la comunicación y la práctica educativa, evidencia la importancia de la alfabetización y su relación con el significado. Aquí no se trata de una alfabetización funcional, sustentada en la implementación de los métodos silábico o global con miras a la adquisición del código lingüístico, o la mecanización de algoritmos en los contenidos de las matemáticas escolares, sino de una alfabetización dinámica y multimodal en la que los participantes de una práctica educativa son capaces de usar y apropiarse conocimientos, a partir de diversos artefactos semióticos, entre ellos textos alfanuméricos con esquemas, gráficos, fórmulas, mapas e imágenes visuales bidimensionales o tridimensionales (Kress y Van Leeuwen, 2001).

Otro elemento importante del EME es el reconocimiento de las gramáticas que configuran los diversos conocimientos disciplinares, los cuales se adaptan

o se reconfiguran para constituirse en conocimientos escolares. Comprender dichas gramáticas es una tarea fundamental en la práctica educativa y en la investigación educativa, dado que puede aportar elementos claves para reconocer los recursos semióticos que constituyen tanto los discursos como los contenidos científicos, disciplinares y escolares, los cuales pretenden ser enseñados. Por otro lado, el reconocimiento de estos sistemas de recursos semióticos, incorporados a este tipo de contenidos, puede hacer aportes importantes para superar los obstáculos epistémicos y socio-culturales que afectan la apropiación del conocimiento y su incorporación en los marcos de pensamiento y acción de las personas, al posibilitar relaciones entre estas gramáticas y la vida cotidiana de los aprendices. Por último, esta nueva manera de entender la práctica educativa amplía la concepción tradicional de alfabetización, generalmente inscrita en la lengua oral y escrita (Lemke, 1998), y fomenta la necesidad de incluir una diversidad de recursos semióticos que se pueden combinar para construir significados en cada instancia de comunicación.

Como se puede observar, el EME propone un conjunto de posibilidades de carácter epistemológico y comunicativo para el desarrollo de procesos educativos que se ubican en el horizonte de la semiótica social. No obstante, dada su tendencia a asumir la práctica educativa estrictamente desde la enseñanza, el rol del profesor y el espacio de aula, surgen las siguientes inquietudes: ¿El EME responde al interés de la educación bancaria en la que el profesor busca transmitir de manera instrumental contenidos a sus alumnos? ¿El predominio del saber disciplinar y su ideal de trasposición al conocimiento escolar, así como su rechazo a otros conocimientos del mundo de la vida, hacen posible que los agentes sociales aprendan? Si bien la combinación de modos semióticos se constituye en una alternativa al predominio del texto alfabético ¿Por qué el EME plantea la incorporación de distintos recursos semióticos, promoviendo siempre la centralidad del texto alfabético?

De acuerdo con lo presentado hasta el momento, y como respuesta posible a algunas de estas inquietudes, se puede afirmar que la AMC es una práctica educativa orientada hacia los agentes sociales que intervienen en ésta, la cual busca cualificar capacidades para propiciar el uso, la apropiación, la integración y la hibridación de distintos recursos semióticos, en el marco de los contenidos utilizados para enseñar o aprender. El propósito fundamental de la AMC es que los conocimientos y los aprendizajes funjan como mediaciones culturales (Martín-Barbero, 2003) y pedagógicas (Gutiérrez y Prieto - Castillo, 1992) para la producción, distribución y enriquecimiento

de los significados por parte de quienes participan en la práctica educativa. En consecuencia, los conocimientos y los aprendizajes no son los fines de la práctica educativa, sino las mediaciones para configurar la semiosis social que ha de provocar la construcción del significado.

Tomando en cuenta que la semiótica social señala que los agentes sociales producen el significado participando en la sociedad y la cultura, conforme a las creencias, las representaciones y los conocimientos legitimados socialmente, pero que también se basan en los textos, los medios y los recursos semióticos disponibles, se puede afirmar que la AMC asume que el aprendizaje es parte de una actividad social y cultural, y que este tipo de prácticas educativas cuenta con potencialidades para gestionar colectivamente diversos conocimientos para la formación, así como fomentar aprendizajes individuales e interaprendizajes orientados hacia la generación de proyectos alternativos y emancipadores. Por esta razón, impulsa la producción, distribución y recepción de textos complejos, la representación y la comunicación del conocimiento, así como la generación de proyectos alternativos – críticos, en la producción del significado.

Textos complejos emergentes

Los textos complejos se pueden dividir en cuatro. En primer lugar, se encuentra el hipertexto, un hiperdocumento que permite crear, agregar, enlazar y compartir información a partir de diversas fuentes de datos. Los hipertextos rompen con la linealidad del texto convencional, estimulan al usuario para que elija sus propias trayectorias de lectura y hacen posible que, conforme a los intereses de éste, profundice en tópicos o conceptos presentes en el hiperdocumento (Landow, 1995; Rueda, 2003). El siguiente es un ejemplo de hipertexto del libro de Diego Levis, titulado *Arte y computadoras, del pigmento al bit* (2008). Dicho documento cuenta en cada uno de sus párrafos con hipervínculos en algunos términos, cuyo fin es ofrecer recursos textuales externos al medio original para que el lector pueda profundizar, si es que lo decide o le interesa. De lo contrario, puede continuar con la lectura convencional. Como se puede observar en el fragmento seleccionado, el cual alude a la evolución del cine, surge el término “cinematógrafo” en el segundo párrafo, que es desarrollado posteriormente en otro texto y otro medio de comunicación (en este caso, una página web). Asimismo, en dicha composición, aparece el concepto “fotograma”, el cual, a través de un

hipervínculo, le permite al usuario consultar y/o profundizar navegando en un blog dedicado al tema del cine.

Cuadro 1. Fragmento del libro titulado *Arte y computadoras, del pigmento al bit* (Levis, 2008). **Cuadro 2.** Texto tomado de la página web titulada *Historia Compartida* <https://socialesoakhouse.wordpress.com/2013/01/06/el-cinematografo/> **Cuadro 3.** Texto tomado del blog titulado *Lomography* <https://www.lomography.es/magazine/193182-como-hacer-fotogramas>

<p>Fragmento del libro Arte y Computadoras. Del pigmento al bit (Levis, 2008)</p> <p>La cámara fotográfica se presenta como un intermediario entre la mirada creativa del autor y la materia en la que imagen, finalmente, queda plasmada, fijada, hecha objeto para ser observado. Este proceso de separación entre el acto creativo y la manipulación/transformación de la materia se acentúa con el cine.</p> <p>El cinematógrafo, al introducir la ilusión de movimiento a la imagen captada fotográficamente – proyectando una sucesión de 24 imágenes por segundo- , incorpora una nueva dimensión espacio/temporal inevitablemente asociada a la intangibilidad. El soporte material (la película impresionada por la luz), carece en sí mismo de esta dimensión que aparece sólo en el momento de la proyección.</p>	<p>El cinematógrafo fue uno de los inventos de la Segunda Revolución Industrial con mayor trascendencia, al menos, en el mundo de la cultura. La función de esta máquina, que algunos califican de “mágica”, superaba con creces la de la cámara fotográfica, pues era capaz de captar y proyectar imágenes en movimiento. En realidad, el cinematógrafo no creaba imágenes en movimiento, sino que creaba una ilusión óptica para dar la impresión de que existía movimiento en las imágenes. Con la proyección de 24 fotogramas (fotografías) por segundo se engañaba al ojo de que lo que estaba viendo eran imágenes en movimiento.</p> <p>Un fotograma es una imagen fotográfica creada sin necesidad de utilizar una cámara, hecha al exponer directamente el papel fotográfico a la luz de la ampliadora. Man Ray y Moholy-Nagy son ejemplos principales de los artistas que han utilizado esta técnica. Ambos la descubrieron por casualidad y casi al mismo tiempo, pero Man Ray fue el primero en ser conocido por llamar a sus fotos rayografías.</p>
---	--

En segundo lugar, se encuentra el texto multimedia, entendido como un sistema de contenidos que emplea múltiples medios de expresión (físicos o digitales) para presentar o comunicar información, los cuales van desde textos alfanuméricos e imágenes hasta animación, sonido y video, entre otros recursos. En esta misma perspectiva, surge la hipermedia (hipertexto+multimedia), comprendida como un tipo de texto que incluye un conjunto de métodos o procedimientos para escribir, diseñar o componer contenidos, los cuales integran soportes tales como el texto, la imagen, el video, el audio, los mapas y otros recursos de información digital online y offline. En este último caso, el usuario no solo lee o explora los contenidos, a partir de múltiples trayectorias ofrecidas por sistemas de hipervínculos, sino que se debe introducir en un universo narrativo que, a partir de condiciones de accesibilidad ofrecidas por la interfaz, le permitirá desarrollar prácticas de inmersión e interactividad como mecanismo para explorar mundos posibles (Rodríguez, 2011; Scolari, 2008).

El siguiente ejemplo fue tomado del portal Maguaré del Ministerio de Cultura de Colombia. Se trata de un espacio virtual de carácter hipermedial, dirigido a niños de primera infancia, que ofrece juegos, cantos tradicionales, literatura infantil y contenidos audiovisuales, alusivos a la diversidad cultural en Colombia, así como a la presencia de los niños en ésta. La interfaz cuenta con un *Home* que ofrece la información general al usuario, con el fin de que éste explore y elija salas y contenidos interactivos con diversos recursos, de acuerdo con sus intereses y necesidades. La exploración de los recursos disponibles puede surgir a partir de criterios de distribución, profundidad y expansión de los contenidos. En las imágenes expuestas se captan, luego del *Home* inicial, una sala denominada *Caja de Música*, que le permite al usuario explorar en el siguiente nivel un contenido en el que se encuentran unos personajes con instrumentos musicales. El usuario puede elegir los instrumentos que desee y, de este modo, activar los sonidos respectivos alrededor de una composición. Dependiendo de lo que elija, el usuario podrá experimentar diversas opciones de melodías. Asimismo, se encuentra la sala *Mi casa en el árbol*, un espacio constituido de diversos recursos audiovisuales relacionados con cuentos, miniseries y opciones de composición narrativa para el usuario. En este caso, se expone una miniserie titulada *Ana Pirata*, la cual circula también por la plataforma YouTube.



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 4

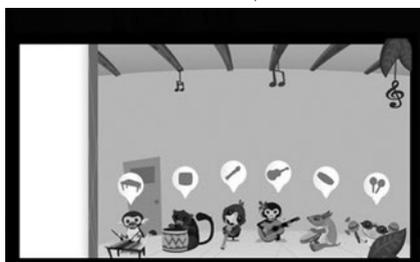


Imagen 3



Imagen 5

Imágenes tomadas del portal Maguaré del Ministerio de Cultura. **Imagen 1.** Home del portal. **Imagen 2.** Sala Caja de Música. **Imagen 3.** Compone melodías. **Imagen 4.** Sala Mi Casa en el Árbol. **Imagen 5.** Miniserie animada Ana Pirata. <https://maguare.gov.co>

Por último, se encuentran los textos transmedia. Estos textos complejos han sido definidos como relatos dinámicos, relacionadas con biografías, cuentos, novelas, filmes, videojuegos, mundos virtuales, cómics, fanzines, fanart, historias cotidianas o tramas políticas, entre otras, cuyo soporte es el lenguaje digital y las plataformas mediáticas. Los contenidos que componen este tipo de textos no solo proponen sistemas de hipervínculos o el fomento a la inmersión y la participación del usuario en las opciones interactivas que ofrece la interfaz. En este caso, es crucial que el usuario se involucre en la ampliación y complejización de la trama y los contenidos propuestos inicialmente por un autor, lo que hace posible que se propicien relaciones y procesos interactivos no solo entre el usuario y la interfaz, sino entre autores y lectores (Amador, 2013; Jenkins, 2008; Scolari, 2013). Estos últimos pueden llegar a fungir como co-autores y co-creadores (Siemens, 2007), dado que es posible elegir entre una diversidad de recursos semióticos, textos y medios de comunicación (preferiblemente digitales e interactivos) para darle continuidad a la narrativa inicial y generar en los públicos cierta resonancia social, ética, estética y/o política. Lo importante de los textos transmedia es que los usuarios o lectores pueden llegar a convertirse en productores, autores y/o creadores mediante procesos de interaprendizaje (Najmanovich, 2015).

El ejemplo que se presenta a continuación es una novela gráfica de ficción histórica titulada *Los Once, Como un cuento sin hadas* (2012), del colectivo artístico colombiano *Sharpball*. La historia narra la situación vivida por once ratones, protagonistas del relato, que personifican a cada uno de los magistrados desaparecidos y/o asesinados en la toma del Palacio de Justicia en 1985, por parte del movimiento guerrillero M19, y de la retoma por parte del ejército colombiano²¹. Antes del lanzamiento de esta obra, además de las noticias de prensa, el tema fue desarrollado por periodistas, específicamente por Germán Castro Caicedo (Palacio sin Máscara) y Ana Carrigan (Palacio de Justicia: una tragedia colombiana), entre otros, a través del género crónica. Y también fue abordado por productores de cine, como Clara María Ochoa y Ana Piñeres, quienes, basadas en una obra teatral previa sobre el mismo tópico (Torres), lanzaron el film titulado *Siempre Viva* (2015).

Los Once, como un cuento sin hadas es un texto que, de manera divergente, expande, distribuye y profundiza las narrativas desarrolladas inicialmente. Aunque no coincide con las tramas, personajes y tropos figurativos de los

21 La narrativa se compone de una animación que mezcla cómic silente, blanco y negro y animalización (al estilo *Maus* de Art Spiegelman *Maus* de Art Spiegelman rompió con una tradición de novela gráfica, exclusivamente protagonizada por superhéroes y villanos. Da cuenta de la experiencia de su padre en los campos de concentración nazi.

otros relatos, y sus respectivos géneros discursivos, es un texto que aporta elementos claves para ampliar el significado de este acontecimiento de la historia reciente de Colombia. Según el sitio web del colectivo Sharpball, autores de la obra, la construcción de la narrativa requirió una indagación rigurosa de noticias y columnas de prensa sobre este acontecimiento, así como el estudio de fuentes documentales y testimonios de los familiares de los magistrados fallecidos. Luego de este trabajo, otro colectivo de jóvenes diseñó una aplicación digital móvil con elementos similares a los Once, pero con variaciones que fueron adaptadas para ser incorporadas en los sistemas operativos IOS y Android. Esta aplicación fue introducida en el grupo de contenidos de los dispositivos entregados por el Estado a algunas escuelas de Colombia a través del programa Vive Digital. Por último, el proyecto fue financiado mediante la estrategia *crowdfunding* (fondos apoyados por multitudes), gracias a su presencia dinámica en redes sociales y plataformas como YouTube y Vimeo.

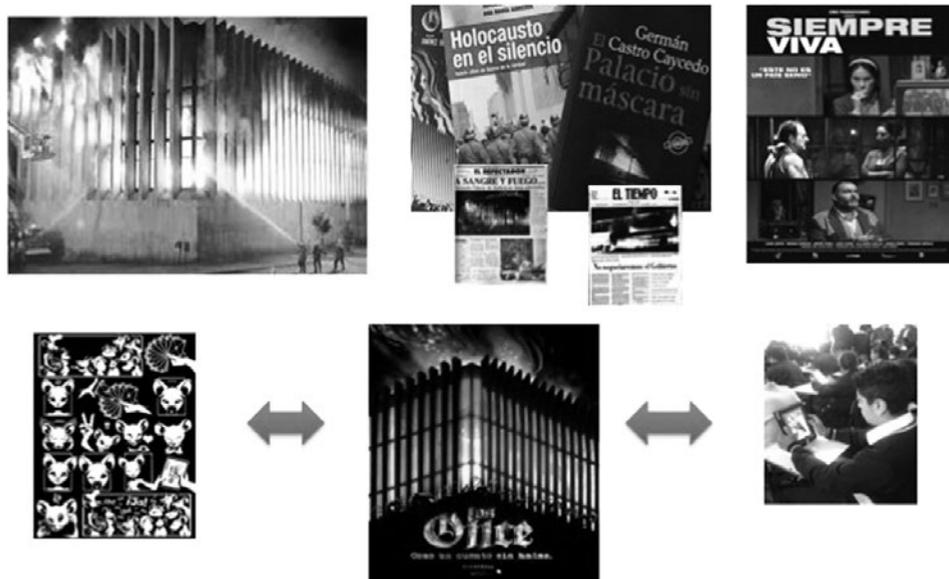


Imagen 1. Fotografía del diario El Tiempo (1985). **Imagen 2.** Portadas de los libros El palacio sin máscara (Castro) y Holocausto en el silencio (Carrigan) y primeras páginas de los diarios El Tiempo y El Espectador (1985). **Imagen 3.** Afiche del film Siempre Viva (2015). **Imágenes 4 y 5.** Imágenes tomadas del tráiler de la novela gráfica Los Once, como un cuento sin hadas (2012) (<https://www.youtube.com/watch?v=MAfH4aYsim4>). **Imagen 5.** Estudiante de colegio oficial usando una tableta con la aplicación de Los Once.

• La representación del conocimiento

En relación con la representación del conocimiento, es clave que tanto el profesor (o quien coordine la comunidad de aprendizaje) como los aprendices, cuenten con instrumentos concretos o abstractos de modelización de conocimientos que les permitan efectuar ejercicios de traducción de las gramáticas específicas de dichas epistemes a formatos accesibles para su comprensión y apropiación. Esto significa que el conocimiento que se pretende apropiarse en una práctica educativa no puede ser asimilado tal como se produjo originalmente o como se presenta en un texto, dado que las personas requieren textos y recursos semióticos (gestos, imágenes, sonoridades, códigos, palabras, discursos, narraciones) que les permitan integrar lo nuevo a sus marcos de pensamiento y de acción. En aquellas prácticas en las que predomina el lenguaje analógico y se emplean recursos semióticos alfanuméricos, generalmente se acude a instrumentos de conocimiento como los apuntes escritos, los resúmenes, la elaboración de esquemas y mapas conceptuales. Éstos se pueden plasmar en un medio convencional como un cuaderno o en un medio aparentemente nuevo como un procesador de texto electrónico.

No obstante, con el fin de alcanzar mejores formas de representación del conocimiento, al parecer, se requieren dos condiciones. En primer lugar, que quien enseña o coordina un proceso de formación e interaprendizaje emplee recursos semióticos ya conocidos, como los gestuales, los kinésicos, los visuales, los sonoros, los audiovisuales y los alfanuméricos dado que continúan siendo referentes necesarios para el trabajo pedagógico. Por otro lado, también es fundamental que se promueva la búsqueda de información en fuentes diversas que van, desde el registro de situaciones y fenómenos de la vida cotidiana y de los entornos natural y social, hasta la indagación de datos en bibliotecas, museos, archivos (físicos y virtuales), repositorios digitales, bases de datos, entre otras. Sin embargo, esta primera condición requiere especialmente del trabajo con contenidos propios de la convergencia semiótica, mediática y cultural, ya expuestos, como: el hipertexto, la hipermedia y el texto transmedia. De este modo, ya no solo se trata de combinar recursos semióticos alrededor del discurso del profesor que enseña algo, sino de abordar de manera colectiva y colaborativa contenidos híbridos y convergentes que propicien otros modos de representación, narración y apropiación del conocimiento.

La segunda condición, la cual está especialmente relacionada con la actividad de los aprendices, implica el desarrollo de capacidades en éstos, no solo para combinar recursos semióticos, sino especialmente para efectuar traducciones del conocimiento en su formato abstracto a los marcos de comprensión cotidianos, a través de textos híbridos y convergentes. Así, cuando un aprendiz produce un hipertexto fomenta formas de representación del conocimiento en red, conectivas y rizomáticas, al emprender formas de traducción y modelización del conocimiento que se concretan a través de la integración de nodos y enlaces (hipervínculos), entre diversos conceptos, textos y medios de comunicación. Este proceso tiende a estimular el pensamiento relacional, que consiste en establecer asociaciones y conexiones entre las partes y el todo, por la vía de la organización y jerarquización de sistemas categoriales de información y conocimiento representados en un texto. Por su parte, cuando el aprendiz construye textos hipermediales y narrativas transmedia, como estrategia para representar algún tipo de conocimiento, desarrolla el pensamiento indiciario (Ginzburg, 2001), dada la necesidad de seguir las huellas de las tramas y los giros narrativos de los contenidos, así como establecer relaciones intertextuales entre temas, conceptos, contenidos y medios de comunicación. Asimismo, teniendo en cuenta la importancia de la cultura participativa y los procesos de inteligencia colectiva en la convergencia cultural, es posible que la producción de textos hipermediales y transmedia estimulen modos de representación del conocimiento cooperativos y colectivos, situación que replantea las teorías que asignan la modelización del conocimiento a un asunto estrictamente mental e individual.

• Comunicación del conocimiento

Por otro lado, el proceso de comunicación del conocimiento surge cuando los aprendices, de manera individual o colectiva, exponen lo aprendido empleando diversos recursos semióticos, textos y medios de comunicación educativos. La idea es que estos ejercicios amplíen los marcos de comprensión de los temas, los conceptos y los procesos asociados con los conocimientos abordados en la práctica educativa. Por esta razón, mientras que la representación del conocimiento es un proceso que busca traducir lo específico del conocimiento a la zona de vida cotidiana del aprendiz, la comunicación del conocimiento se centra en la capacidad del aprendiz para explicar, argumentar, interpretar y conjeturar información y conocimientos, empleando textos simples o complejos, producidos por él mismo y/o por los integrantes de la comunidad de práctica. Luego no se trata de que el aprendiz realice

tareas escolares individuales para que, luego de ser entregadas al profesor, éste las califique con el fin de establecer su aprobación o desaprobación. Aquí lo fundamental es que el aprendiz ponga en escena ante el colectivo textos libres (Freinet, 1993)²², creados a partir de su participación en los procesos de representación del conocimiento inicial. Estos textos pueden ser simples o complejos, lo importante es que, atendiendo al tema, el propósito de formación y el interés del aprendiz, éste emplee y combine recursos semióticos diversos, o produzca y socialice hipertextos y textos hipermediales y transmedia.

La comunicación del conocimiento es un proceso de consolidación del aprendizaje que se basa en el trabajo previo con la representación del conocimiento. Esto implica en el aprendiz el desarrollo de capacidades para seleccionar y procesar información con el fin de establecer qué recursos semióticos, medios de comunicación y textos han de favorecer la construcción de una propia narrativa que le permita socializar sus marcos de significación sobre un fenómeno, situación o problema. En suma, se trata de que el aprendiz consolide progresivamente su propio repertorio semiótico, el cual no solo se ha de apoyar en las opciones de combinación o ensamble de modos semióticos disponibles, sino especialmente en la generación de procesos de producción social de sentido que den lugar a proyectos alternativos – críticos.

• Proyectos alternativos – críticos

Por último, se encuentra la generación de proyectos alternativos y críticos desde la práctica educativa. Al respecto, es importante tener en cuenta que los contenidos de los medios de comunicación en las sociedades contemporáneas son diversos y portadores de mensajes con distintos objetivos, entre ellos, vender, manipular o difamar. Sin embargo, como se ha expuesto, en el marco de la convergencia mediática, semiótica y cultural, se puede afirmar que estos contenidos, especialmente aquellos que se gestionen a través de textos complejos, también pueden adquirir un carácter alternativo y performativo, específicamente cuando se movilizan desde comunidades de práctica (Wenger, 2003). Al parecer, cuando los contenidos alcanzan puntos de contacto entre sus modos semióticos y el conocimiento, y al contar con

22 Tempranamente, hacia la década de 1920 en Francia, en precarias condiciones sociales y económicas, como consecuencia de los efectos de la primera guerra mundial, Freinet (1993) propuso asumir la pedagogía como una “técnica de vida” al servicio de la liberación de los hombres. Esta forma de relacionar la educación con la libertad lo llevó a crear la cooperativa de la enseñanza laica de la escuela moderna francesa y cualificar progresivamente una pedagogía popular, orientada por el trabajo colectivo y el método activo.

determinadas condiciones semánticas, morfológicas, interactivas y estéticas, pueden hacer posible que los usuarios no solo se informen para aprobar un examen, sino que los aprehendan y los incorporen a sus marcos de acción, incluso a prácticas sociales y proyectos que se pueden desplegar en los espacios microsociales.

Por otro lado, como ya se explicó, la información y los contenidos que actualmente circulan a través de los textos complejos y los medios de comunicación interactivos, casi siempre pretenden contar historias. Atendiendo a la complejidad de la convergencia semiótica, mediática y cultural expuesta, es necesario que las narrativas empleadas en las prácticas educativas, sean sometidas a examen crítico permanentemente (Carr, 2007) por parte de la comunidad de aprendizaje. Por ejemplo, en relación con los procesos de producción de dichas narrativas, es fundamental plantear las siguientes preguntas: ¿Quiénes las realizan? ¿Sobre qué las realizan? ¿Cómo las producen? ¿A través de qué elementos y criterios las construyen? ¿Por qué las realizan? ¿Para qué las realizan? ¿A quiénes las dirigen? En relación con los procesos de circulación de los contenidos, surgen otras preguntas: ¿Cómo circulan? ¿A través de qué medios se distribuyen? ¿Cómo se gestiona dicha circulación? ¿Qué medios y qué formas de convergencia mediática posibilitan su distribución? Asimismo, alrededor de los procesos de recepción – apropiación, se abren otros interrogantes: ¿Quiénes consumen y apropian estos contenidos? ¿En qué condiciones lo consumen- apropian? ¿Qué acciones desarrollan estas personas antes, durante y después de estos procesos de consumo- apropiación?

De acuerdo con Dussel (2009), el pensamiento crítico en la educación, en este contexto contemporáneo, exige desarrollar capacidades para que los integrantes de las comunidades de aprendizaje comprendan los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos textos, narrativas y saberes. Por otro lado, que sean capaces de interpretar la organización de los flujos de información, la procedencia y los efectos de esos flujos. Y por último, que logren promover formas de pensamiento para emprender otros recorridos y otras formas de producción y circulación de información. Este panorama abre la necesidad de abordar la gestión de proyectos alternativos a partir de la alfabetización multimodal crítica. Proyectos que doten de sentido los conocimientos y los aprendizajes gestionados en la práctica educativa, como posibilidad de convertirlos en herramientas para la producción de sentido y la generación de procesos de emancipación individual y social.

Bibliografía

Amador, J.C. (2013). Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva. *Educación y Ciudad*, 25, 11-24. Disponible en: <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/50/41>

Amador, J.C. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (21), 77-94. doi: 10.11144/Javeriana.m10-21.eint

Bajtin, M. (1997). Autor y héroe en la actividad estética. En: M. Bajtin. *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos.

Barletta, N. y J. Mizuno (2011), "Una propuesta metodológica para la meta reconstrucción histórica". En T. Oteiza y D. Pinto (eds.). *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de Historia y de Ciencias Sociales*. Santiago: Cuarto Propio, pp. 89-128.

Bourdieu, P. (2005). *El sentido práctico*. México: Editorial FCE.

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Burbules, N. (2006). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Editorial Granica.

Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación*. Chiapas: Editorial Inicach.

Casacuberta, D. (2003). *Creación colectiva. En Internet el creador es el público*. Barcelona: Gedisa.

Castells, M. (2006). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I La sociedad red*. México: Siglo XXI.

Chevallard, I. (1997). *La trasposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Editorial Aique.

Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis: A functional perspective*. Londres: Continuum.

Cobo, C. & Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Disponible en: <https://educationfutures.com/books/aprendizajeinvisible/download/AprendizajeInvisible.pdf>

Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.

Consejo de la Unión Europea. (2012). *Conclusiones del Consejo, de 26 de noviembre de 2012, sobre alfabetizaciones múltiples*. Disponible en: <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:393:0001:0004:ES:PDF>

Derrida, J. (2003). *De la Gramatología*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: UNAULA.

Freinet, C. (1993). *Las Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI.

Godino, J. D. Batanero, C. y V. Font. (2003). *Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas*. Departamento de Didáctica de las Matemáticas. Universidad de Granada. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/jgodino/>

Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen. Nuevos desafíos. *Revista Nómadas N° 30* Pp. 180-193.

Ginzburg, C. (2001). *El queso y los gusanos*. Barcelona: Editorial Península.

Gutiérrez, F. y Prieto- Castillo, D. (1992). *La mediación pedagógica, Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: La Crujía.

Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Herrera, M. y C. Díaz. (2001). Biblioteca y lectores en el siglo XX colombiano: la biblioteca aldeana de Colombia. *Revista Educación y Pedagogía 13 (29-30)*, pp. 103-111.

Horkheimer, M. & T. Adorno. (2009). *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Editorial Trotta.

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Editorial Paidós. Disponible en: <https://stbngtrrz.files.wordpress.com/2012/10/jenkins-henryconvergence-culture.pdf>

Jewitt, C. (2008). "Multimodal Classroom Research". *AERA Review of Research in Education*, vol. 32, pp. 241-267.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge.

Kress, G. y T. Van Leeuwen (2001). *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.

Landow, G. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Editorial Paidós.

Lemke, J. (1997). *Aprender hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Lemke, J. (1998). "Multiplying Meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text". En James Martin y Robert Veel (eds.). *Reading Science: Critical and functional perspectives on discourses of science*, Londres, Routledge, pp. 87-113.

Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos, Universidad Autónoma Metropolitana.

Manghi Haquin, et al. (2014). Medios semióticos y definiciones multimodales en las clases de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en una escuela para jóvenes sordos. *Onomázein, Pontificia Universidad Católica de Chile Santiago*, Chile. pp. 37-56. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/1345/134532846004.pdf>

Martin, J. (2003). "Making History, Grammar for Interpretation". En Martin, J. y R. Wodak (eds.). *Re/reading the Past: Critical and functional perspectives on time and value*, Amsterdam, Benjamins, pp.19-57.

Manovich, L. (2001). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona: Editorial Paidós.

McLuhan, M., y B. Nevitt. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Editorial Paidós.

Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Mead, M. (1971). *Cultura y compromiso: estudio sobre la ruptura generacional*. Buenos Aires: Editorial Gránica.

Najmanovich, D. (2015). *El cambio educativo: del control disciplinario al encuentro comunitario*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

O'Halloran, K. y B. Smith. (eds.) (2011). *Multimodal Studies: Exploring issues and domains*. Nueva York: Routledge.

Oteiza, T. (2009). "Diálogo entre textos e imágenes: análisis multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual". *Delta*, vol. 25, núm. especial, pp. 657-664.

Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI.

Rodríguez, J. (2011). Narrativas del ciberespacio. En J. Rodríguez (ed.). *Narratopedia. Reflexiones sobre narrativa digital, creación colectiva y cibercultura*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Pp. 39-68 Disponible en: http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1303831059858_1957124121_3174

Rueda, R. (2003). *Para una pedagogía del hipertexto: Una teoría entre la de- construcción y la complejidad*. Tesis doctoral. Universidad de las Islas Baleares. Disponible en: http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UIB/AVAILABLE/TDX-1002103-162409//tro.pdf.

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.

Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Editorial Planeta.

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Siemens, G. (2007). *Situating connectivism* [en línea] Disponible en: http://ltc.umanitoba.ca/wiki/Situating_Connectivism

Spivack, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, pp. 297-364.

Verón, E. (2009). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.

Wenger, E. (2003). *Comunidades de práctica. Aprendizaje significativo e identidad*. Barcelona: Paidós

El teatro del oprimido como práctica de Comunicación-Educación capaz de incidir en los imaginarios sociales

Andrea del Pilar Forero Hurtado

Introducción

La comunicación, campo de conocimiento en construcción que ha tenido una evolución propia paralela a la historia moderna, ha sido entendida como la que facilita la construcción de comunidad, la que permite la transmisión de un mensaje y, ahora, en Latinoamérica, la que posibilita el diálogo. Aunque la comunicación de la academia se sigue interesando más por los medios masivos y la educación institucionalizada, las cuales reproducen dinámicas homogeneizantes, estas atraviesan profundas crisis, causadas por la desestabilización de los conceptos que se daban por ciertos; así, la verdad, el tiempo, el espacio, el lenguaje y el conocimiento se cuestionan y se vislumbran múltiples posibilidades de ser y de hacer. Esta “debilidad” constituye la “fuerza” de la propuesta de la Comunicación-Educación que rescata las prácticas, los saberes y los discursos sociales que circulan en la cultura y cuya legitimación está dada por la cotidianidad.

Una de esas prácticas generadoras de discursos sociales desestimados por la comunicación tradicional es el teatro; en particular, el social, que es hecho por la gente, por personas que no necesariamente se denominan o tienen formación como artistas, realizado en espacios no precisamente teatrales y que en forma y contenido buscan plasmar la realidad de cada público/comunidad, logrando objetivos de participación e interpelación constante con los individuos o los colectivos con el potencial emancipador y de cambio social que subyace en el arte.

Es de anotar que para la comunicación social el valor político del teatro es desconocido; para la educación es una herramienta didáctica poco explorada y, para el mismo teatro tradicional, es una manifestación de baja calidad estética, incluso denominado “parateatro” (Proaño, 2013, p. 24). Así, hablar de Teatro Social es enfrentarse a una sucesión de invisibilizaciones, que van desde la academia hasta el ámbito mismo de las artes y, dentro del teatro, el de carácter social, es el más relegado, el más desdeñado, pues hay quienes piensan que el arte debe ser estilizado y realizado por profesionales, no por gente “cualquiera”, de “cualquier manera” o en “cualquier espacio”. En ese sentido el Teatro del Oprimido cuestiona al mismo Teatro.

Tanto las epistemologías latinoamericanas como el Teatro Social cuentan con una identidad propia que viene de la misma corriente de la Pedagogía del Oprimido. En el caso del Teatro del Oprimido, sin saber, es una reivindicación del arte en los campos de la comunicación y la educación configurándose como una fórmula poco explorada y cuestionada por su carácter transgresivo a lo tradicional que le da ese carácter de invisibilizado o subvalorado y por la resistencia que representa ante las formas hegemónicas de transformar imaginarios, y así, las situaciones de opresión.

El Teatro del Oprimido

El Teatro del Oprimido es una estrategia comunicativa y pedagógica, desde el teatro, creada por el escritor, dramaturgo, actor y director de teatro Augusto Boal en la década de los 70, a partir de las tesis de la Pedagogía del Oprimido del también brasileño Paulo Freire y de los postulados del Teatro Épico de Bertolt Brecht (Villegas, 2005, p. 177). Como en la pedagogía de Freire, esta estrategia no consiste en una pedagogía *para* el oprimido, sino que por el contrario, es una pedagogía desde él; es decir, las personas construyen su realidad a través de las circunstancias que genera el devenir cotidiano. Los textos que el individuo construye le permiten reflexionar y analizar el mundo en el que vive, pero no para adaptarse a él, sino para transformarlo (Freire, 1975, p. 150).

Para hablar de Teatro del Oprimido es necesario hablar del cambio social a partir del debate público sobre temáticas sociales pues lo que busca no es dar cátedra, sino generar un espacio para las transformaciones, a partir de la

metáfora de “actuar” en escena con la de “actuar” en la vida real, de hacer, tomar partido; en palabras de Boal, “La capacidad de verse actuando, de analizar y re-crear lo real, de imaginar e inventar el futuro” (Boal, 1980, p. 16)

Esta modalidad teatral de Boal nace con el fin de romper los esquemas teatrales de la época, en los que el público era pasivo, procurando la desmecanización de los actores y la democratización en la sociedad. En este sentido, el Teatro del Oprimido tiene un espíritu netamente político, ya que busca la mejora en la vida de los grupos sociales más desfavorecidos aunque hay ocasiones en que se ha usado con otros fines “despolitizados”, cayendo en lo que se podría llamar una manipulación ideológica, que no representaría ningún cambio social. La propuesta de este brasileño permite reconocer las opresiones y combatirlas desde lo que sería su propia liberación (Boal, 2001, p. 306).

En el Teatro del Oprimido se presentan situaciones de conflicto, algunas veces protagonizadas por la misma comunidad que las vive y otras por un grupo de teatro que ha profundizado en la temática a través de una investigación previa. Quien participa de una u otra manera a una función de Teatro del Oprimido, tendrá la oportunidad de evidenciar la condición de opresor y oprimido; en esta forma artística se posibilita y estimula en los participantes la capacidad de analizar los problemas de manera integral, de comportarse constructivamente en momentos de conflicto renunciando a la violencia y desarrollando la capacidad de diálogo y de búsqueda conjunta de soluciones a los problemas de su cotidianidad social. De esta manera, se procura que no hayan espectadores, pues quien está en el público empieza siendo espectador, luego *espectador*, protagonista y creador, una persona capaz de reflexionar su pasado, modificar el presente y recrear el futuro (Boal, 1980, p. 16).

Este ejercicio teatral procura mantener un diálogo colectivo entre los actores y el público, de manera que en cualquier momento puede invertir los papeles logrando un espacio de relaciones horizontales y educativas, en un claro proceso de inclusión social (Boal, 1974, p. 84). De esta forma, la esencia del Teatro del Oprimido radica en entender y replantear las estructuras de poder, potenciando la escucha y permitiendo que las soluciones de conflicto se den desde los propios involucrados. Así pues una obra de este tipo, normalmente es construida en equipo y basada en hechos reales.

Considerando todo lo anterior, el Teatro del Oprimido necesita de condiciones especiales para su práctica, para lo cual cuenta con ejercicios y juegos que trabajan con los sentidos y que constituyen lo que Boal llamó la “Estética del Oprimido”; sentir lo que se toca, escuchar lo que se oye, observar lo que se mira, estimular varios sentidos, entender lo que se dice y se oye (Boal, 2006). En una producción de esta clase de teatro, el espacio y el tiempo serán acordados con la comunidad, la duración de la puesta en escena no debe ser mayor a 20 minutos; la escenografía, el vestuario, la música y la iluminación se construirán a partir de recursos reciclados; los personajes deben ser bien caracterizados y poseer acciones significativas para que a la hora de ser sustituidos sean fácilmente identificables, ya sea por sus gestos, por su vestuario y/o por su voz (Boal, 1974, p. 69).

Por otra parte, en las situaciones que se plantean en una pieza de Teatro del Oprimido hay alternativas de transformación pues, siguiendo a Boal, no hay campo para la fatalidad ni para situaciones en las que no se pueda hacer nada. Así, tanto para Freire con la pedagogía, como para Boal con el teatro, “Lo que fue construido históricamente puede ser deconstruido y reconstruido históricamente. (...) Estamos asumiendo la historia como posibilidad y no como fatalidad” (Gadotti, 2009, p. 5).

El Teatro del Oprimido rompe con la pasividad propia del espectador teatral en la que unos observan el producto de lo que otros hacen que los sujetos partícipes asuman un rol activo en la reflexión y la acción que se procura a partir de las actividades en los talleres y en las escenas de modo que, la metodología innova con la figura del *espectador* o espectador activo, que es quién podrá proponer alternativas en la historia reemplazando al actor y tomando su lugar para jugar el cambio en la escena; o bien, pidiéndole al actor que obre de determinada manera en el escenario para jugar modificaciones en la escena. A partir de los aciertos y dificultades, allí encontradas, se abre nuevamente la reflexión y el debate, se dialoga en acción, poniendo el cuerpo al conflicto para pensar y debatir con otros; como diría el maestro de teatro argentino Raúl Shalom: (2015) “aquello a lo que no se le puede poner el cuerpo, no se le puede poner la palabra”. No se hace a partir de ideas previas y abstractas sobre el conflicto, sino desde las experiencias vividas en escena.

Para comprender a Augusto Boal vale la pena la frase “No basta consumir cultura, es necesario producirla. No basta gozar del arte, es necesario ser artista; no basta producir ideas, es necesario transformarlas en actos sociales

concretos y continuados" (Boal, 2009, p. 18). Desde la autonomía individual a la reflexividad colectiva, se puede hablar de dos principios fundamentales para hacer Teatro del Oprimido: primero, ayudar al espectador a transformarse en un protagonista de la acción dramática para que pueda hacer lo segundo, que es transponer a la vida real acciones que ha ensayado en la práctica teatral.

El Teatro del Oprimido como práctica de Comunicación-Educación

La práctica del Teatro del Oprimido se configura como una propuesta de educación horizontal y dialógica, en donde tanto el error como el conflicto son valiosos: en este caso no se consideran fallos ni motivos de escarnio ni de sanción, sino de etapas necesarias que permiten unos aprendizajes que no se darían de otra manera. En este contexto la crisis, la situación de opresión, se considera una oportunidad, una posibilidad de dialogo.

Las metas de la educación liberadora, a la cual se refiere Kaplún o Freire, son las mismas que las del Teatro del Oprimido, básicamente favorecer en el educando la toma de conciencia de su propia dignidad, de su propio valor como persona y ayudar al sujeto de la clase popular a que supere su "sentimiento aprendido" de inferioridad, a que recomponga su autoestima y recupere la confianza en sus propias capacidades creativas. El principio de aquella es que "solo el diálogo comunica" (Freire, 2007, p. 104).

La enajenación, entendida por Freire (2007) como una ideología inmovilizante que pone fuera del sujeto las condiciones de su existencia, haciéndolo experimentar las condiciones históricas como determinaciones naturales o inmanentes, lo que tiene como consecuencia la sensación de la imposibilidad de cambiarlas. Desde esta perspectiva freiriana, que inspira también al Teatro del Oprimido, es necesario tener siempre en cuenta entonces la misión educativa de la actividad artística, su carácter pedagógico, y por ende su carácter combativo. El teatro visto de esta forma no es solo un arte, sino un arma desideologizante (Boal, 1996). No se trata de adaptar ni de crear conciencias, como podría necesitar un teatro didáctico; se trata de movilizar las conciencias en el ejercicio de la práctica comunitaria, donde interactúan personas externas e internas de la comunidad, con

técnicas en constante movimiento y construcción, hacia una realidad que dignifique la existencia de cada participante. Esto se consigue a través de la acción concreta, en escena. Boal dirá: “¡El acto de transformar es transformador! Transformando la escena, me transformo” (Boal, 2009, p. 180).

En este mismo panorama, recordemos que la comunicación educativa, dentro de su desarrollo teórico y metodológico en América Latina, “parte de la participación de la gente en la generación y apropiación de conocimientos, en el intercambio de experiencias, en el reconocimiento de su propia situación social, en la recuperación de su cultura y de su pasado” (Prieto & Cortés, 1990).

La coincidencia entre los lineamientos del Teatro del Oprimido y los de la Comunicación educativa se hace patente al entender que una comunicación entendida como educativa,

tiene como protagonistas a los sectores en ella involucrados; refleja las necesidades y demandas de éstos; se acerca a su cultura; acompaña procesos de transformación; ofrece instrumentos para intercambiar información; facilita vías de expresión; permite la sistematización de experiencias mediante recursos apropiados a diferentes situaciones; busca [...] una democratización de la sociedad basada en el reconocimiento de las capacidades de las grandes mayorías para expresarse, descubrir su respectiva realidad, construir conocimientos y transformar las relaciones sociales en que están insertas. Partimos de la necesidad de jugar lo comunicacional en todas sus posibilidades, desde lo masivo hasta la relación directa, pasando por la labor institucional. Pero lo fundamental está en la diferencia entre persuasión y comunicación. Aún desde lo masivo puede hacerse comunicación educativa, ofreciendo recursos para resolver las propias situaciones y para apoyar los procesos de apropiación de la oferta científica y cultural en determinada coyuntura social (IICA, 1989, p. 11).

Incluso, al pensar en los espacios de la Comunicación y de la Educación, se coincide con el Teatro del Oprimido, pues estos ya no son cerrados e inflexibles, no se hace comunicación solo en las instalaciones de una emisora, no se toma clase sólo en el aula, no se hace teatro en un espacio teatral; los lugares se adaptan y asumen roles simbólicos. Con el tiempo pasa algo similar, para Boal, una sesión del Teatro del Oprimido no termina nunca, pues lo que en ella acontece será replicado en la propia vida. De la misma manera para Kaplún la educación es un proceso permanente, que se hace en la vida (Kaplún, 2002, p. 45).

La incidencia del Teatro del Oprimido en los imaginarios sociales

Para Armando Silva, un imaginario no es un espejo de la realidad, pero sí es integrador de ella, pues define estructuras de comunicación en procesos que le dan forma y sentido a la existencia de las personas (Silva, 2012). Es a partir de esas estructuras que se da la red simbólica a la cual se refería Castoriadis, una red que va desde la individualidad subjetiva hacia el entramado colectivo (Castoriadis, 2001). Esto se relaciona con el Teatro del Oprimido en la medida que en éste se da texto al contexto, es decir, se nombra lo que hasta el momento no tenía nombre, se narra lo que pasa y de lo que ante no se habría hablado, lo que pasa en la cotidianidad que muchas veces son situaciones de opresión que son normalizadas.

En este sentido, el concepto de imaginario se construye constantemente dada la repetición cíclica de los discursos y las acciones que al naturalizarse se convierten en “verdad”. Así, siguiendo al mismo autor (2012), lo imaginario se materializa como una verdad profunda construida socialmente y concretada en los efectos sociales. El Teatro del Oprimido se nutre del cuestionamiento a esas verdades.

Desde esa perspectiva, el concepto de imaginario permite entender las realidades individuales y colectivas así como la construcción de sentidos y la comprensión de fenómenos sociales, como lo diría en su momento Pintos (1995). Así, se podría decir que los imaginarios sociales son conceptos que las personas saben, que tienen aprehendidos, pero que no entienden muy bien el porqué de ese conocimiento, simplemente se sabe porque alguien se lo enseñó sin dar espacio a las posibilidades de la duda razonable (Pintos, 1995), lo cual significaría que si los imaginarios sociales son instituidos socialmente y los individuos quisieran cuestionarlos existe la posibilidad de su transformación.

Retomando a Castoriadis, la institución imaginaria de la sociedad se relaciona con la creación de significaciones que en la práctica estética serían autónomas (Castoriadis, 1998). Esto sugiere que esas significaciones autónomas pueden fortalecer los imaginarios pero también podrían transformarlos a través del ejercicio estético con el fin de un cambio social, en un proceso permanente, como la educación planteada por autores como Boal o Kaplún.

De esta forma, los sujetos superarían sus imaginarios y confiarían en su capacidad creativa (Kaplún, 2002, p. 48), de manera que los límites entre el pensamiento y la acción se encuentran, permitiendo relaciones recíprocas aunque heterogéneas.

La capacidad creativa permitiría objetivar los imaginarios y repensarlos en una transformación intrínseca de los sujetos, y esa percepción de continuidad y solidez que generan los imaginarios y que les permiten explicar lo que acontece en un “orden social” (Pintos, 1995), generaría una percepción de mayor solidez, esta vez basada en la propia razón. En sí los imaginarios sociales permiten entender la naturaleza de las sociedades, caracterizándolas en su complejidad, pero también en sus singularidades representadas por la institucionalidad, la regulación de los miembros de la sociedad, por las maneras de sentir y de pensar. Así, las sociedades cuentan con esa relativa solidez “instituida”, pero también tienen el potencial de dinamizar su transformación a partir de lo “instituyente”, influido por lo social y lo histórico. Esto es lo que se trata en el texto “Institución imaginaria de la sociedad” (Castoriadis, 2010). En fin, la institución imaginaria social es obra de un grupo de personas que trasciende al resto de los individuos y que provee las significaciones y los medios para comunicarse, pero ante los dispositivos adecuados, como la presentación del Teatro del Oprimido se podría pensar en sus transformaciones a partir de la mera reflexión.

En otro orden de cosas, para Castoriadis (2010) lo imaginario no está “ahí” ni es independiente; lo imaginario es constitutivo del ser humano, y la sociedad no tiene una potencia creadora por sí misma, ni es sostenida solamente por unos sujetos individuales. Por el contrario, propone la expresión “imaginario radical” reconociendo la potencia de creación de formas sociales; de esa manera identifica el valor de la intención frente a la de la estática.

En síntesis, la sociedad no es la suma de individualidades inconexas, son más bien redes de convivencia social invisibles, las cuales sí permiten cambios: las transformaciones que se han dado dependiendo de los momentos históricos y las sociedades a las que pertenecen. Las sociedades imponen ciertos comportamientos como correctos y cada individuo desarrolla mecanismos de autocontrol, pero a partir de la amenaza y del miedo, a pesar de lo cual, hay quienes logran transgredir ese orden y transformar sus realidades y consecuentemente también su red compleja de relaciones sociales.

Por esta razón se puede decir que el Teatro del Oprimido cuestiona lo “correcto” de los comportamientos impuestos, da la libertad para expresarse y romper el “orden social” que muchas veces es de opresión o dominación, y permite que se piense colectivamente la posibilidad de transformar las realidades y, aunque no se llegara a hacer, la sola posibilidad de pensarlo genera algún tipo de transformación que podría también causar efectos en su red compleja de relaciones sociales. Por otra parte, podríamos decir que a partir de esta metodología sí es posible construir imaginarios, y seguramente transformarlos, pero a partir de desaprender, de deconstruir, de desarmar, por ejemplo las perspectivas y las relaciones, emulando lo expresado por Freire: siendo conscientes de que el conocimiento es circular y que todos poseemos un poco de él.

En ese sentido, ejemplos de términos relacionados con las opresiones a desaprender son “alumno” (etimológicamente: sin luz) o “víctima”, pues el oprimido no es víctima, sino un agente de cambio de las realidades, y el reto de la comunicación educativa es entonces, inventar nuevos vínculos, entender la complejidad del ser humano y generar dinámicas coherentes, que sean capaces de dejar los estancamientos, de arriesgarse y desaprender.

Ejercicios como los del Teatro del Oprimido le da la oportunidad a quienes lo desarrollen de desaprender y de despertar sus sentidos, de rescatar los procesos, de profundizar desde la individualidad pero también desde la colectividad, en pos de exteriorizar los temores, rabias, frustraciones, y ponerlas en juego con libertad y para liberarse, aun con las limitaciones que se nos presenten, porque en este juego de poderes es difícil definir al opresor y al oprimido, ya que ellos tienen detrás suyo a otros opresores u oprimidos, pero más difícil aun es transformarlos, sobre todo cuando tenemos una única arma: nuestro cuerpo, que es la evidencia, encarnación y testimonio de procesos políticos, culturales e históricos. Desde el arte se permiten las revisiones de los modelos imperantes de subjetivación, posibilidades alternas ante la proliferación de las desvalorizaciones, los disciplinamientos y los controles.

La transformación de las situaciones de opresión

El Teatro del Oprimido se inscribe en el campo de la Comunicación-Educación porque permite la democratización del pensamiento, el intercambio y el diálogo de ideas para llegar a acciones concretas en pos del objetivo último: que el acto que transforma la realidad en escena, resulte un ensayo para transformar, también, la realidad fuera de escena. En este sentido, el Teatro del Oprimido y su metodología tienen una perspectiva liberadora, en la que se pueden abordar las diferencias y la exclusión social; la dialéctica permite un análisis de la práctica y una elaboración teórica permanente, de manera sistemática, ordenada y progresiva que sigue el ritmo de los participantes. Aporta, además, la pedagogía de la pregunta que rompe con la modalidad tradicional que se ha venido impartiendo: la pedagogía de la respuesta.

Tenemos entonces que el Teatro del Oprimido representa una comunicación horizontal y dialógica que permite hacer evidentes problemáticas sociales a partir de una puesta en escena en la que se representa una situación que denota la inequidad, la relación opresor/oprimido, pero no con el fin de acentuarla, sino para ponerla en cuestión, para exponerla a la reflexión y para plantear alternativas de transformación o de descarte del conflicto. Siendo así, la situación de opresión se convierte en dramaturgia pues de otro modo, este ejercicio se quedaría en mera terapia, y aunque es claro que el arte es terapia, también lo es, que ese no es el objetivo principal de este tipo de Teatro. Precisamente parte de su filosofía radica en que a pesar que las situaciones de opresión causen sufrimiento y dolor, los participantes sean capaces de divertirse con ello, generando alternativas de vida desde una dramaturgia compartida y en aras de la emancipación.

Entender la propuesta de Comunicación-Educación desde el teatro, implica revisar los conceptos legados de la modernidad, la necesidad heredada de clasificar, de aprobar o desaprobar, de olvidar la nueva acepción que tomó el término de comunicación referente a transmitir o informar y volver a la raíz de la palabra “communis” y entender que la comunicación es dialogo, intercambio y reciprocidad. De acuerdo con Gumucio

La Comunicación para el Cambio Social nace como respuesta a la indiferencia y al olvido, rescatando lo más valioso del pensamiento humanista que enriquece la teoría de la comunicación: la propuesta dialógica, la suma de experiencias participativas y la voluntad de incidir en todos los niveles de la sociedad, estos son algunos elementos que hacen de esta propuesta un desafío (Gumucio D., 2004, p. 5).

Una propuesta sencilla y a la vez compleja, es repensar la forma más elemental de comunicación: el diálogo. Por eso el reto que tiene el Teatro del Oprimido es el de comprender la comunicación desde una perspectiva relacional, un proceso de diálogo y participación democrático que se da a partir de relaciones recíprocas entre interlocutores que actúan alternativamente como emisores y receptores desde formas teatrales alternativas, ya sea por su forma o por su contenido. Y comprender que vale la pena hacerlas visibles y legitimarlas socialmente por su capacidad de transformación en los imaginarios sociales y por su valor comunicativo.

Los sentidos políticos y estéticos se expresan a partir de discursos polisémicos, que no siempre responden a estándares académicos ni son homogéneos, sino que por el contrario, lo que buscan son rupturas con los lugares comunes y desnaturalizar los pensamientos implantados desde la herramienta de la creatividad. Así, los recursos teatrales son formas de enunciación que deconstruyen, desestructuran, y muchas veces contrarían lo que dicen los medios masivos.

En este orden de ideas, desde el Teatro del Oprimido se proponen otros órdenes alternativos y se rescatan otras formas de relaciones que se han perdido en la contemporaneidad, como la de la comunicación directa, cara a cara, con el vecino o el compadre, una comunicación popular que no produce dinero, con poco público y que subvierte el orden con la idea de provocar a las personas, más aun cuando el teatro es, como el que trabajamos en esta investigación, hecho por la gente.

Y, aunque pareciera que el arte aún cuenta con cierta autonomía, por sus modos de acción dentro del campo de los bienes simbólicos, muchas veces se instala en el sistema reproduciendo los mecanismos estructurales de opresión. El Teatro del Oprimido podría ser un espacio de construcción de lo social, partiendo desde la facultad de escuchar las prácticas sociales, en las cuales se basa y a las cuales, en muchos casos, ha logrado transformar, dado a que además de una forma de arte es una práctica comunicacional y educacional, así como un fenómeno que se reconfigura con la evolución de la sociedad.

De acuerdo con Lola Proaño, en el Teatro del Oprimido se “corporiza la voz de grupos que se sienten marginados, expresa una visión del mundo alternativa y no obedece a los parámetros políticos y sociales contemporáneos del neoliberalismo en su organización” (Proaño, 2013, p. 24). La esencia de

este teatro está en entender y replantear las estructuras de poder, potenciando la escucha y permitiendo que las soluciones de conflicto se den desde los propios involucrados. El Teatro del Oprimido se constituye como una alternativa para el desarrollo social y humano para los individuos que serán agentes de su propio desarrollo, basado en los mismos principios del oprimido de Freire (Freire, 1996).

Conclusiones: El Teatro del Oprimido en Colombia

A pesar de que cuenta con una prolongada vida y solidez ideológica, el Teatro del Oprimido sigue siendo un movimiento minoritario en Colombia, al cual no se le da el mismo protagonismo que a otras formas artísticas, y su reconocimiento se debe más desde el ámbito de la pedagogía y de la intervención sociocultural (Motos, p. 25).

Hay que decir que el Teatro del Oprimido es practicado hoy en más de 70 países por diversos grupos sociales, campesinos, trabajadores, maestros, estudiantes, artistas, colectivos de mujeres, etc. A pesar de esto, si bien como metodología sigue siendo un movimiento minoritario y poco conocido en Colombia, se desarrolla como práctica de emancipación manteniendo sus principios de motivación a la participación, el debate y la generación de ideas, así como el carácter político y organizativo con que fue creado y que fortalece la comunicación y la educación popular. Esto se da aunque se le denomine con otros nombres: Teatro Comunitario, Teatro Político, Teatro Social, Teatro Revolucionario, Teatro Popular.

En conclusión, el Teatro del Oprimido se aleja de las formas jerárquicas y se convierte en un dispositivo alternativo a la estructura propuesta por el sistema capitalista. Por eso, es lógico que intente ser cooptado por intereses particulares que lo convierten en una herramienta “psicologizada”, desconociendo su potencial transformador. En esto radica la importancia de que la Comunicación-Educación se nutra de experiencias que reten su capacidad de complejizar las prácticas, oportunidades que se dan por ejemplo desde el Arte Popular.

Bibliografía

- Boal, A. (1974). *Teatro del Oprimido*. Buenos aires: Ediciones de la flor.
- Boal, A. (1980). *Stop! C'est magique*. Paris: Hachette.
- Boal, A. (1996). *Teatro Legislativo*. Rio de Janeiro: Civilización brasileira.
- Boal, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba.
- Boal, A. &. (2006). *Estética del Oprimido*. Nueva York: Routhledge.
- Boal, A. (2009). *Categorías del Teatro Popular*. Retrieved 20 de Mayo de 2016 from <https://institutoaugustoboal.files.wordpress.com/2014/02/categorias-del-teatro-popular.pdf>
- Castoriadis, C. (1998). *Imaginación, imaginario, reflexión*. In *Hecho y por hacer*. Buenos Aires: Eudeba.
- Castoriadis, C. (2001). *Imaginario e imaginación en la encrucijada*. In *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: FCE.
- Castoriadis, C. (2010). *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución*. Buenos Aires: Ed. Tusquets.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. España: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de libertad*. España: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2009). *A Pedagogia E O Teatro Do Oprimido. Onde As Idéias De Freire Encontram As De Boal?* Rio de Janeiro: Primera Conferencia Internacional de Teatro del Oprimido.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Gumucio D., A. (2004). *El cuarto mosquetero: La comunicación para el cambio social*. Investigación y desarrollo. Volumen 12 Número 1.
- IICA. (1989). *Comunicación para el desarrollo rural*. San José.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Editorial de La Torre.

Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos.

Lindón, A. (2006). *Lugares e Imaginario en la Metrópolis*. Anthropos Editorial.

Motos, (s.f) T. Augusto Boal: *Integrador del teatro, del activismo social y político, de la educación y de la terapia*. Valencia: Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas. Universidad de Valencia.

Pintos, J. (1995). *Los imaginarios sociales. La nueva construcción de la realidad social*. From Instituto Fe y secularidad.: <http://idd00qmm.eresmas.net/articulos/imaginarios.htm#edn2>

Prieto D. (1992). *La Comunicación Educativa*. San José: RNTC, mimeo.

Prieto, D., & Cortés, C. (1990). *El interlocutor ausente. Notas y recomendaciones sobre investigación de expectativas de comunicación y validación de mensajes en torno a la infancia*. San José: RNTC.

Proaño, L. (2013). *Teatro y Estética Comunitaria*. Buenos Aires: Teatro del Siglo.

Shalom, R. (16 de Febrero de 2015). *Teatro del Oprimido*. (A. Forero, Interviewer)

Silva, A. (2012). *Imaginarios Urbanos*. Bogotá: Arango.

Villegas, J. (2005). *Historia multicultural del teatro y las teatralidades en América Latina*. Buenos Aires: Ed. Galerna.

Cuerpos caminantes entre las tinieblas de la muerte imperante: ¿prensa – discurso - construcción de realidad?

Luz Marina Muñoz Zuluaga
Diana Clemencia Grisales Rincón

Introducción

Los territorios por los cuales transcurre nuestra vida cotidiana están marcados de grietas, huellas imborrables, que representan las constantes luchas que desde nuestra realidad debemos dar para sobrevivir en un mundo lleno de hostilidades. Pero aun en medio de esas dificultades se tejen relaciones de hermandad, que dan otro sentido a nuestro caminar.

En este recorrido nos cuestionamos acerca de ¿Cómo se construyen en el discurso público las muertes violentas de los jóvenes asesinados en la comuna la Macarena, de la ciudad de Manizales, particularmente en el periódico La Patria, periodo 2015- 2016? En un primer momento nos adentramos en la dinámica social de la comuna la Macarena, para develar cómo sus habitantes han sido estigmatizados por sus condiciones socioeconómicas; allí donde transcurre la vida en medio de precariedades, muertes físicas y simbólicas, el juvenicidio está presente en todas sus formas. En Latinoamérica la sangre de nuestros jóvenes se derrama, la pobreza y la miseria son las puertas al abismo, el poder emerge para determinar quiénes pueden vivir y quiénes deben morir; los medios de comunicación son los dueños de la información, sus discursos son hilos invisibles que afectan los imaginarios sociales y por lo tanto las acciones colectivas de sus lectores.

En un segundo momento, nos ocupamos del diseño metodológico, a partir del análisis crítico del discurso (ACD) de las noticias, para develar cómo en el discurso se presenta también un juvenicidio simbólico, ya que a través de distintos recursos y estrategias determinan una imagen negativa y ocultan las causas estructurales, llevando a la naturalización y legitimación de los asesinatos.

En tercer momento, reflexionamos en torno a esos jóvenes despojados, en los discursos de prensa, de su historia, su identidad y su territorio, dando lugar preferencial a la figura del “criminal”, del “alias”, entre otras valoraciones, lo que conlleva a construir la imagen del joven como enemigo, aquel que merece morir.

Los rostros de la muerte en Latinoamérica

Rostros inmersos entre el dolor y la resistencia, rostros que se sumergen en las profundidades de las precariedades, la miseria, la pobreza es su realidad y, la sobrevivencia su lucha diaria; estamos frente a los velos de la muerte, que cubren los rostros de los jóvenes latinos.

Cómo entonces poder cuestionarnos ante una realidad construida, no para vivir, sino para sentenciarnos a una pena de muerte, el exterminio de la diferencia, hombres y mujeres en la marginalidad, la restricción a fuentes de empleo dignas, la vulneración constante de sus derechos y el asesinato sistemático, a manos de diferentes fuerzas oscuras capaces de torturar y matar a los jóvenes de sus mismas tierras.

La gran preocupación es que la muerte, gota a gota, en la que los jóvenes son los principales involucrados en escenarios de violencia, nos lleva a pensar que el asesinato en Colombia se convirtió en paisaje cotidiano, en el que no causa reacción diferente al de justificar la muerte, por estar sumergidos en una violencia en la que asumimos como un hecho natural que simplemente pasa.

No son estos tiempos de optimismo. Nos invade la incertidumbre, pues cómo podría ser diferente si nos encontramos en un panorama en el que en América Latina hay 42 millones de jóvenes pobres y 14 millones en pobreza extrema, siendo la informalidad su principal opción laboral (6 de cada 10 empleos disponibles). En 2011 la tasa de desempleo juvenil era de

13,9%, tres veces más alta que la que existía entre los adultos; 22 millones de jóvenes no estudian ni trabajan (70% son mujeres que en su mayoría realizan trabajo doméstico). En cuanto a los indicadores de violencia, tenemos que la tasa de homicidios entre jóvenes hombres (15-29 años) es de 70 por 100.000 habitantes (Ministerio de Trabajo, 2013). Recientemente, el Banco Mundial reconoció que América Latina sigue siendo una de las regiones más violentas del mundo con un promedio anual de 6,2 asesinatos por 100.000 habitantes, situación que se exagera en algunas subregiones, como ocurre en América del Sur, América Central y el Caribe, con tasas de 24, 26 y 19 asesinatos por 100.000 habitantes (Valenzuela, 2015).

Cuando hablamos de los jóvenes en Colombia es necesario reflexionar y cuestionarnos en torno al contexto de violencia en el que han sido los protagonistas, como por ejemplo: ejecuciones extrajudiciales, desapariciones forzadas o asesinatos selectivos. En el departamento de Caldas, en el año 2015, se registraron 220 homicidios, 77 de ellos se presentaron en su capital Manizales, de los cuales, 22 ocurrieron en las comunas Ciudadela del Norte y la Fuente. Entre las posibles causas de homicidio registran problemas personales y venganza (La Patria, 2017).

Sin embargo, el asesinato físico no es la única manera de morir de nuestros jóvenes en Colombia, está también aquel asesinato simbólico y social, citando al maestro German Muñoz.

Una sociedad en la que la impunidad se ha vuelto paisaje, en la que la muerte física, social y simbólica se normaliza y normatiza, permite que el dolor de quienes padecen esta realidad se naturalice al punto de generar indiferencia, e incluso aprobación de estas formas de Juvenicidio. La manera en que los medios de comunicación inciden en la vida cotidiana de las personas sirve para configurar imaginarios colectivos, actitudes y acciones que se visibilizan en el señalamiento, estigma e indiferencia social frente a los fenómenos de violencia y políticas de estado.

El Juvenicidio: tiene como antecedente la obliteración de los canales de movilidad social para las y los jóvenes. Estamos hablando de horizontes de vida restringidos tanto en términos de empleos disponibles, como en su capacidad para superar la línea de pobreza. Los jóvenes son los más afectados por el desempleo y el subempleo; situación que los coloca en la necesidad de acceder a la informalidad y la paralegalidad, condiciones de precarización que engrandecen la alternativa de las actividades ilegales como opciones disponibles para adquirir diversos bienes básicos y simbólicos publicitados hasta

el hartazgo, por los medios de comunicación como elementos que definen las vidas exitosas (...)El Juvenicidio alude a algo más significativo, pues refiere a procesos de precarización, vulnerabilidad, estigmatización, criminalización y muerte”. (Valenzuela, 2015, s.p).

Ahora, no basta con tener que morir en vida, sino que son señalados y culpabilizados por no ser suficientemente idóneos al modelo económico. Es allí donde se denota que las instituciones declinan ante la demanda de los jóvenes, y al no poder dar una respuesta idónea crean estrategias de “rechazo”, “señalamiento”, que les permite cargar la responsabilidad del fracaso a los jóvenes y liberar así a las instituciones.

El Carmen: territorio de fisuras

“Acá en el barrio se cambia los útiles escolares por un arma de fuego y papeletas de bazuco para poder comer, de lo contrario te mueres”

Estebitan niño de 11 años

(...) El Carmen, casas viejas de bahareque, la combinación perfecta de tierra, barro, madera, y algunos casos boñiga, han soportado el paso de los años en este sector del sur, que hace parte de la comuna la Macarena, que entre las paredes y calles guardan la historia de un barrio popular en el que prima la vecindad, la camaradería, atravesado por una pendiente que permite visualizar los paisajes del resto de la ciudad a cada lado del barrio. Parece una calle real de un pueblito tradicional paisa, y quizás lo sea, puesto que lo habitaron campesinos que poco a poco se fueron estableciendo en esta loma. Una loma que por tradición se transita por falta de rutas de transporte urbano, viéndose obligados a “echar pata” como decimos popularmente.

Allí convergen todos los que estamos encasillados en un estrato socioeconómico entre uno y tres revelando la presencia de escasas, y de desigualdad; es decir, en un marco de violencias simbólicas y no simbólicas, se aprende a sobrellevar la situación de precariedad y falta de oportunidades “viviendo al día”, con restricciones de acceso a aquello que permite tener una adecuada calidad de vida (empleo, salud, educación y recreación). En la que sus habitantes resisten a las adversidades de sobrevivir con poco y ser feliz con lo sencillo. Jóvenes que han sido relegados y olvidados, que viven continuamente muertes simbólicas, entendiendo que no hay posibilidades de

futuro en un mundo en el que la proximidad de la muerte física es su realidad inmediata.

Los cuerpos de los territorios olvidados de nuestras ciudades colombianas se gestan en la exclusión, precariedad, indiferencia e invisibilidad, marcas de las violencias que se hacen visibles desde el comprender que son otros, aquellos que desde su visibilidad declaran discursos de verdad dominantes, delineando formas normalizadoras del ser, actuar y del habitar, que desde lógicas desarrollistas modernas, invisibilizan y niegan a estos otros cuerpos, reduciéndolos a espacios proscritos en territorios vaciados de alma y puestos a disposición de transformaciones que dislocan el sentido de lugar para quien lo habita (Gonzalez, 2016 s.p.).

Los jóvenes no solo mueren físicamente, sino que la muerte simbólica está presente en la marginalidad, restringiendo las posibilidades de futuro, siendo arrojados a una vida donde la calle se convierte en su lugar de accionar y la ilegalidad su forma de subsistencia. Para dar cuenta de ello, “la administración municipal define los combos o parches como “un grupo de muchachos con nivel de riesgo de generar violencia y consumir estupefacientes. El análisis permitió identificar que el 58% provenía de familias extensas, con ausencia del papá, donde la mamá se ocupa de los gastos del hogar o están a cargo de los abuelos. Además, 7,5% pertenecen a Red Unidos o Familias en Acción; 63%, a régimen subsidiado; 32% solo estudió hasta noveno grado; 28% alcanzó el bachillerato y 9,5%, solo la primaria”. (La Patria, 2015)

Los hilos invisibles de la prensa, entre lo oculto y lo narrado

El discurso como constructor de lenguajes que instauran realidades en la sociedad, atraviesa por una crisis de orden simbólico, el cual ha sido utilizado por los medios de comunicación, especialmente en la prensa, para configurar imaginarios, relaciones de poder, actitudes y acciones. Formulan “verdades” que en diversas oportunidades desde distintas experiencias de análisis de prensa ha quedado en evidencia, que ocultan información y a veces no permiten posturas críticas, como tampoco debatir el discurso impuesto; los medios son manejados desde élites encargadas de la información.

Los medios de comunicación a pesar de ser una construcción social no construye la realidad, la define y redefine desde la exterioridad, lo cual nos indica la mayoría de las veces que la opinión pública es un invento, es la desconfiguración y la ignorancia de la evidencia primera o realidad social (Salazar, 2009).

Por ello proponemos una mirada del discurso desde una postura crítica, que nos posibilite visibilizar las relaciones de poder que se tejen en las palabras, las cuales contribuyen a la reproducción de la desigualdad y la injusticia social, determinando quiénes tienen acceso a estructuras discursivas y de comunicación aceptables y legitimadas por la sociedad. Así, los aportes de Van Dijk (1994), desde el análisis crítico del discurso (ACD), son transversales en este proceso de reflexión puesto que se sitúan en el papel del discurso y del texto como correlato indispensable, no sólo del pensamiento y de la acción, sino de la constitución de nuevas estructuras de pensamiento y, por ende, de nuevos comportamientos sociales.

Características del Corpus

Para llevar a cabo nuestro proceso de investigación decidimos elegir seis noticias del periódico La Patria, el cual tiene la mayor circulación en el departamento de Caldas; el periodo a analizar corresponde a los años 2015 y 2016. Las noticias son presentadas en versión digital, en la sección de sucesos. Los criterios de selección de la prensa versan sobre el hecho de hacer alguna referencia implícita o explícita, a las muertes violentas de los jóvenes en la comuna la Macarena de la ciudad de Manizales y que permitieran evidenciar las maneras cómo aparecen los actores discursivos.

Los estudios realizados sobre el discurso han sido una de las vías para evidenciar los hilos del poder que se tejen en los medios de comunicación y su incidencia en la construcción de los imaginarios de las personas. En este contexto, podemos encontrar investigaciones en torno a la naturalización de la violencia: una microsociología mediática frente al déficit del discurso político sobre la prensa y sus discursos mediáticos (Finol, 2011); discurso, impunidad y prensa (Pardo - Abril, 2007); discurso, poder y cognición (Van Dijk, 1994).

Para lograr reflexionar en torno a las preguntas planteadas, esta investigación optó por reconocer importantes aportes del análisis crítico del discurso (ACD) de Teun Van Dijk, quien lo define como un enfoque teórico y metodológico del lenguaje y su uso. En este sentido, también se definen las superestructuras, las macroestructuras, resumen, titular y encabezamiento, episodio, consecuencias, reacciones verbales y comentarios; a su vez se recoge el análisis de las noticias de acuerdo a los planteamientos de Neyla Pardo - Abril (2007), desde el cual el análisis crítico del discurso corresponde a una perspectiva o actitud crítica enfocada hacia los problemas sociales, establece una serie de recursos y estrategias para el análisis.

Tabla 1

Recursos para el análisis crítico del discurso

Concepto	Interpretación
Reiteración	En la que las expresiones o unidades léxicas se les diferencia su frecuencia y sus co-textos.
Nominación	Es por medio del que se da cuenta de la propiedad lingüística que identifica los objetos y los seres del mundo.
Metonimia	Se identifica por usar una entidad para referirse a otra que está relacionada con ella.

Fuente: Cómo hacer análisis crítico del discurso, una perspectiva Latinoamericana. Neyla Pardo 2007.

Tabla 2

Estrategias para el análisis crítico del discurso

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Naturalización	Consiste en tratar hechos sociales y culturales como si se tratará de elementos y acontecimientos de la ciencia.
Autorización	Se establece cuando se acude a la ley, la moral, la tradición o lo indubitable con el fin de tomar de lo aprobado socialmente su apreciación para dotar al discurso de verdad.
Racionalización	Ocurre cuando se toman las acciones como premisas a partir de las cuales se emiten conclusiones morales sobre actores.

Evaluación	Implica la asignación de nominaciones a los actores cargadas de valoraciones normativas específicas.
Ocultamiento	Es la relación entre conocer y desconocer, lo cual se expresa en el discurso periodístico.
Legitimación	Es el fenómeno sociodiscursivo mediante el cual un sector de la sociedad busca aprobación moral de su grupo como respuesta.
Supresión	Cuando no se deja rastro alguno en el discurso de un actor o de sus acciones se configura el proceso de supresión total.

Fuente: Cómo hacer análisis crítico del discurso, una perspectiva Latinoamericana. Neyla Pardo 2007.

Una vez seleccionadas las noticias que conforman el corpus, se realizó una exploración en la que se observa los aspectos relacionados con los recursos y las estrategias en la construcción social de joven desde la prensa.

Tabla 3

Construcción social del joven en el discurso de las noticias

CO-TEXTO ANTERIOR	PALABRA	CO-TEXTO POSTERIOR
El	Joven	de 17 años, estaba recluido en la Ciudadela Los Zagales, pero por su buen comportamiento tenía derecho a visitar periódicamente a su familia
Según su madre, esto pudo tratarse de un robo. El	Joven	le quitaron los tenis y un morral que estaban prácticamente nuevos y cree que fueron varias personas, ya que él era fuerte
“Espero que los investigadores hagan lo posible la	Juventud	ahora es poco tolerante”, finalizó la señora
Las víctimas fueron dos	Jóvenes	de 18 y 25 años
Al	Joven	le decían Bacalao porque, según sus parientes, “siempre andaba perfumado y bien titino
Todo indica que al ser alcanzado por dos tiros e impactarle en la espalda, el menor, de 16 años se metió a un matorral y ahí lo encontró la Policía. A los demás	Jóvenes	no les pasó nada.

Fuente: Realizado por el equipo investigador

Se evidencia que la palabra *joven* aparece de forma reiterada, enmarcada en un discurso institucional en el que ubica a los jóvenes en relación a su edad biológica, lo cual corresponde a una visión tradicional determinada por el ciclo vital, que para Colombia según la ley Estatutaria 1626 de 2013 Estatuto de Ciudadanía Juvenil “considera joven a todos aquellos que están entre los 14 y 28 años, a lo largo del territorio nacional” (s.p).

Definir a los jóvenes por el ciclo vital nos limitaría a una lectura crítica de la realidad, “la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable; muestra que el hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente”. (Bourdieu, 2014, p. 164).

Por lo tanto, proponemos que en los discursos de la prensa se contextualice la realidad de los jóvenes desde la condición juvenil²³, puesto que desde este enfoque es posible evidenciar de manera sistemática las condiciones de vida, de marginalidad, de pobreza, acceso restringido al trabajo, sus expresiones estéticas, sin caer en el fenómeno de generalizar, señalar y estigmatizar, sino por el contrario ocuparse de contextualizar las noticias teniendo en cuenta las particularidades de cada joven narrado en la prensa.

Comprendiendo la importancia del orden del discurso en la noticia, es necesario resaltar la función de los titulares “Estas categorías sintetizan los acontecimientos que la noticia se propone representar y, por lo tanto, portan los temas centrales propios de un hecho social. Funcionalmente, esta categoría jerarquiza el discurso, esto es, pone de relieve el asunto discursivo, recupera conceptualmente núcleos de significación con clara función nemotécnica, y orienta las maneras de acceder a los acontecimientos representados. En este sentido, la noticia se convierte en un desarrollo del tema condensado en el titular” (Pardo., 2007 s.p).

Tabla 4

Actor discursivo desde las autoridades en relación a los titulares de las noticias

23 Desde Valenzuela (2009; p. 22) se tiene en cuenta esta condición desde el reconocer que “este tiempo alude a procesos de vida diferenciados. Esto no solo refiere a periodos específicos de la historia, sino también a la existencia de cambios desiguales o intensidades diferenciadas de vida”. Es decir, un tiempo entre continuidades y discontinuidades, que puede reconocer el ser joven en situación desde el contexto en el que viva y cómo se comporta en este, como lo dice Bourdieu (2012,164) “Lo que yo quiero señalar es que la juventud y la vejez no están dadas, si no que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos”.

PERIODICO LA PATRIA

FECHA DE PUBLICACIÓN	TITULAR	ACTOR DISCURSIVO-POLICÍA
Miércoles, Julio 1 de 2015	Mataron en los barrios Comuneros y 20 de Julio	El coronel Mario Fernando Guerrero, comandante de la Policía de Manizales, sostuvo que las causas del crimen de Julián García se desconocen, por lo que habrá que esperar el dictamen de Medicina Legal para determinar lo sucedido.
Lunes, Junio 29, 2015	Trago y riñas, detonantes de dos crímenes	El coronel Mario Fernando Guerrero, comandante de la Policía Metropolitana, contó que hay indicios de su presunto asesino, a quien esperan capturar pronto. Si algo disfrutaba Jhon Éider en sus ratos de ocio era jugar billar. Con sus puñaladas el asesino lo mandó, de carambola, a la eternidad.
Lunes, Junio 29, 2015	Otro Crimen	Según el coronel Mario Fernando Guerrero, comandante de la Policía Metropolitana, la riña se originó en una casa de Barrios Unidos en la que consumían licor. A alguien le molestó algo que dijo o hizo Juan Guillermo y lo hirió en una pierna, al parecer, con arma blanca. Cuando el ofendido, de 25 años, reaccionó, fue recibido por su agresor con disparos en la calle. El alto mando policial contó que Juan Guillermo pagó una condena por hurto en el 2009. La Policía tiene indicios del presunto agresor e investiga para detenerlo.
Martes, febrero 04 de 2015	Lo asesinaron en el barrio El Bosque de Manizales	Las autoridades manifestaron que el fallecido tiene anotaciones por hurto, homicidio, estupefacientes y estafa. Además, que era investigado por su posible vinculación con un homicidio. Atribuyen el crimen a un ajuste de cuentas.
Jueves, febrero 18 de 2016	A Kiki lo condenarán por homicidio en Barrios Unidos	Los investigadores establecieron que el comentario llegó a oídos de la madre de la mujer asesinada, quien airada lo buscó y le pegó una cachetada. Eso lo ofendió y pensó que el chismo fue José David, lo buscó y lo apuñaló.
Jueves, abril 21 de 2016	El Muerto en el Carmen tenía 16 años	El coronel Mario Fernando Guerrero, comandante de la Policía Metropolitana, indicó que la víctima y su victimario tuvieron un problema el pasado sábado, que fue controlado.

En relación a lo anterior, se mencionan varios elementos constitutivos de los títulos. El primero, es que allí se condensan “los acontecimientos que las noticias se proponen representar”, es decir, que se denota la intencionalidad del discurso, la relevancia de la información, los temas centrales, mostrando qué es “lo más importante” y, a su vez, define la manera en cómo debe ser abordada la noticia por el lector.

Por lo tanto, se deduce que el título es el primer discurso que encuentra el lector y que define la orientación de la información; allí se evidencian recursos como la reiteración, la cual corresponde a palabras asociadas a muerte (Mataron, crímenes, asesinaron, homicidio, muerto). Se asume que fueron hechos de violencia en el que hubo una víctima y un victimario, haciendo una relación directa con el barrio, lo cual construye un imaginario negativo de los sectores mencionados, como un escenario en el que acontece la violencia, el crimen, y está presente el peligroso.

La supresión como estrategia discursiva aparece en cada uno de los titulares. En ninguno menciona los nombres propios de los jóvenes, borrando toda identidad. Expresiones como: “Mataron”, “Lo asesinaron”, “El muerto”, dejan a la imaginación del lector el actor involucrado. Además le resta importancia al hecho, haciendo así uso de la estrategia de la naturalización, puesto que trata los hechos como si se tratara de acontecimientos cotidianos o de una “cifra más” que configuran imaginarios sociales en los cuales consideran las muertes violentas como acciones naturales. Por lo tanto, al ser naturalizado se convierte en un fenómeno “normal e inevitable”; percepción que desde luego imposibilita una postura crítica y de rechazo social.

Aparece, a su vez, la metonimia a través del uso de los apodos “A Kikí lo condenarán”, el nombre desaparece, para darle paso a “otras” formas de nominación común, que para este caso tiene una relación directa con el crimen.

Ahora, vale la pena saber si todas las noticias empiezan con un titular, entonces ¿Con qué discursos finalizan? En las noticias a las cuales se les realizó el análisis crítico del discurso, se pudo evidenciar que todas terminan con el discurso de las “AUTORIDADES”; por lo tanto se encuentra que hay una lógica del orden del discurso en el cual se pretende mantener un criterio de “verdad” de la información.

En cuanto al recurso de la nominación, se evidencia que los datos correspondientes al coronel aparecen con “nombre propio” sin, y “rango”. Primer

criterio para generar credibilidad, utilizando además la estrategia de la autorización, “que se establece cuando se recurre a la ley, la moral, la tradición o lo indubitable con el fin de tomar de lo aprobado socialmente su valía para dotar al discurso de veracidad, empoderar al actor discursivo y de paso desvirtuar discursos alternos, reduciendo el lugar de poder de sus portadores”. (Pardo., 2007 s.p).

En el discurso se utilizó el recurso de *racionalización*, puesto que emite una serie de juicios valorativos al mencionar que “Cuando el *ofendido*, de 25 años, reaccionó, fue recibido por su agresor con disparos en la calle”. Lo cual busca persuadir, inducir y provocar acciones en el lector que aprueben el hecho y no desvirtúen la información suministrada.

Reflexiones finales

La idea del joven como enemigo desde el discurso de la prensa

En esta tierra de bárbaros los jóvenes se matan entre sí, las noticias se deshacen entre titulares sin sujeto, sin contexto, acusaciones y señalamientos. Las relaciones de poder y de dominación son nociones presentes en los discursos de la prensa, que aunque no se evidencia de manera explícita, si se encuentran en las mediaciones que hacen de los discursos. Son empresas que ejercen formas de control a través de la producción del discurso, configuran formas simbólicas de señalamiento en torno a los jóvenes

La creciente violencia urbana, sobre todo delictiva, y la percepción de mayor inseguridad reflejada en encuestas de opinión, colocan al joven entre la imagen de riesgo y de amenaza, entre víctima y victimario. En el imaginario colectivo y en los medios de comunicación tiende a estigmatizarse al joven, varón, urbano y de sectores populares como potencial amenaza y signo de violencia (Naciones unidas, 2013. P. 22).

Los discursos de las noticias se han ocupado de construir entre sus lectores un imaginario colectivo de los jóvenes, desde una postura negativa, expresiones como: “culpable”, “poco tolerante”, “rebuscador”, “problemático”, “borracho”, “delincuente”, “alias”, son palabras que ejercen juvenicidio simbólicamente, al asignarle calificativos que afirman una imagen negativa de los jóvenes que pareciera justificar sus sentencias como seres sin futuro, que en oportunidades merecen morir, creando representaciones mediáticas

que finalmente satanizan a esta población. A su vez, los relatos noticiosos son presentados de manera simplificadora, ausente de perspectiva histórica y de contextos políticos (Barón, Mayo, 2001), banalizan el horror, refuerzan la intolerancia (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 1999) la fiebre de guerra que se apodera de los medios, lo cual los lleva a reforzar mitos ancestrales basados en estereotipar al “enemigo” y simplificar la causa propia de la lucha (Reyes, 2001).

Los jóvenes en este escenario de violencia son quienes han derramado su sangre, son víctimas y victimarios, la muerte aparece como una sombra que acompaña la existencia, presente en el caminar de la lucha diaria. Comprometen con sus muertes el futuro de una sociedad inclemente, ahogada en la indiferencia y alineación de los imaginarios sociales por medio de los discursos. Cuando nada va bien aparece la prensa para invisibilizar los contextos, las historias, las vidas de los jóvenes, generalizando estereotipos y enmarcando a la juventud en el fenómeno de las muertes violentas, pues el panorama del conflicto urbano se ha intensificado y transformado en los últimos tiempos, la precarización y la marginalidad en la ciudad no es menor, por lo tanto se evidencia que las muertes de los jóvenes está ligada directamente a las condiciones de vida que le ofrece el territorio que habitan.

El tráfico de drogas o el microtráfico, las riñas, la intolerancia, las luchas por el territorio, las fronteras invisibles, aparecen como las principales causas de las muertes violentas, evidenciando estilos de vida y prácticas culturales ligadas a la muerte.

es importante repetir que la muerte violenta de los jóvenes, es un fenómeno esencialmente urbano, porque las significaciones urbanas son las que permiten reconstruir el entramado de símbolos con los cuales estos jóvenes construyen la significación del acto mismo de ejecución de la muerte y su representación. Las ciudades latinoamericanas albergan las más variadas formas de violencia, asociadas generalmente con las dificultades en la construcción de ciudadanía, son lugares de desarraigo, de pobreza y de exclusión. En ellas existen “territorialización de las geografías de las violencias. (Blair, 2005, s.p).

Así entonces la relación jóvenes-muertes violentas se ha hecho más visible, el asunto es que aparecen registrados como datos estadísticos: “otro crimen”, “un muerto más”, “el muerto”, cuerpos sin historia, marcados por la sevicia. Las condiciones del contexto en que se enmarcan las noticias como: estrato socioeconómico, nivel de escolaridad, oficio, hobbies de la víctima

y el victimario es lo que aflora a la hora de narrar la noticia. Es por esto que el lugar donde sucede el homicidio funciona como una presunción de la pertenencia a actividades criminales (microtráfico, pandillas, delincuencia común), lo cual normaliza las muertes violentas, pues se asume que el lugar donde se vive determina las condiciones de vida pero también de muerte.

A través de los discursos se vuelven normales frases y expresiones que menosprecia la muerte y la asume como un espectáculo. *“La violencia y la muerte se ha reinventado, a partir de la práctica mediática del suceso cotidiano y local, en un hecho instantáneo, se cuenta, se consume, se socializa. Se da una espectacularización de la muerte-mercancía que altera las condiciones de los sujetos y expresa una crisis que se nutre del asesinato”* (FINOL, 2011 s.p).

Desde el discurso periodístico se impulsan prácticas comunicativas que reafirman la intención del mensaje que se espera transmitir y configurar en el imaginario colectivo. Para ello las fotografías se convierten en un elemento imprescindible, la imagen y la palabra se complementan, para mostrar en la fotografía “quien era la víctima”. Siguiendo a Vilches (1999, pp. 29-35), “la imagen se constituye como un todo discursivo coherente mediante el cual se llevan a cabo estrategias de comunicación, en las que está presente la intención de un emisor de comunicar un mensaje y de producir un efecto. El destinatario decodificará dicho mensaje según sus competencias culturales e icónico-textuales. Así, su interpretación podrá acercarse o alejarse del sentido atribuido en las instancias de enunciación”.



(A Kiki lo condenarán por homicidio en Barrios Unidos , 2016), (El muerto en el Carmen tenía 16 años , 2016), (Lo asesinaron en el barrio el Bosque de Manizales, 2015)

Por lo tanto, las fotografías de los jóvenes seleccionadas en el periódico La Patria, en su versión electrónica, en la sección de sucesos, tienen una intencionalidad dirigida hacia la autenticación, con el fin de que no haya duda que, lo que se dice en el texto, es verdadero. Soportada en la organización de los distintos elementos visuales, que generalmente están acompañadas de un titular destacado que establece qué es lo más importante.

Por la fuerte carga emotiva y connotativa en la que influye el contexto socio-histórico, las visiones de mundo, los conocimientos y la cultura en donde se inserta el individuo, es que esta herramienta puede convertirse en símbolo de algo.

De acuerdo al análisis de las noticias, existe una relación explícita entre el titular, la fotografía y el comentario final, que es narrado siempre por la policía, siendo así un discurso estratégicamente construido para crear un imaginario del joven culpable de su muerte.

Bibliografía

Abril, N. G. (2007). *Discurso, impunidad y Prensa*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Barón, L. (2001). Medios, audiencias y conflicto armado. Representaciones sociales en comunidades de interpretación y medios informativos. *Controversia* núm. 178 pp. 43-81.

Blair, E. (2005). *Muertes violentas. La teatralización del exceso*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Bourdieu, Pierre. (2002). La “juventud” no es más que una palabra. En *Sociología y cultura* (pp. 163-173). México: Grijalbo, Conaculta.

Van Dijk, T. A. (1994). Conferencia 1 Análisis crítico del discurso. En *Discurso, Poder y Cognición Social*. Cuadernos. N°2, Año 2. Octubre de 1994. Maestría en Lingüística. Escuela de Ciencia del Lenguaje y Literaturas de la Universidad del Valle. Disponible <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso,%20poder%20y%20cognici%F3n%20social.pdf>

Hernández, J. & Finol, J. (2011). La naturalización de la violencia: una microsociología mediática frente al déficit del discurso político. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 16, núm. 55, octubre-diciembre, pp. 89-108.

González, A. (2106). Jóvenes y territorios olvidados: una historia de muerte y re-existencia en la comuna San José de Manizales, Colombia. Trabajo de grado maestría en Desarrollo Humano y Educación. CINDE - Universidad de Manizales. Disponible <http://ridum.manizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/3151/Informe%20de%20Tesis%20Final%20Alejandra%20Octubre%2022%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2013). *New Delhi: Document and Publications Production*.

Pardo., N. (2007). *Cómo hacer Análisis Crítico del Discurso, Una Perspectiva Latinoamericana*. Bogotá: Universidad Nacional.

Reyes, H. (1999). Discurso Político e imaginarios mediáticos alrededor del cierre de una frontera. *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*, núm. 56, pp. 41-44.

Salazar, R. (2009). *La Nueva Estrategia de Control Social. Miedo en los Medio y terror en los Espacios Emergentes*. Maracaibo: Universidad de Zulia.

Valenzuela, J. M. (2015). *Remolinos de viento: juvenicidio e identidades desacreditadas*. En J.M. Valenzuela (Editor). *Juvenicidio: Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina*. Barcelona: NED Ediciones.

Prensa

2016 con seis homicidios menos que en el 2015. (29 de Enero de 2017). *La Patria*.

A Kikì lo condenarán por homicidio en Barrios Unidos. (Jueves 18 de febrero de 2016). *La Patria*.

Caldas: 545 muertes violentas en el 2016. (23 de Julio de 2017). *La Patria*.

El muerto en el Carmen tenía 16 años. (Jueves 21 de abril de 2016). *La Patria*.

En Manizales buscan Frenar a menores delincuentes. Sucesos. (9 de Agosto de 2015). *La Patria*.

Informe Manizales cómo vamos 2016. ORG, M. c. (2016). *La Patria*.

Lo asesinaron en el barrio el Bosque de Manizales. (Martes, 04 de febrero de 2015). *La Patria*.

Los mataron en el barrio comuneros y 20 de Julio. Sucesos. (01 de Julio de 2015). *La Patria*.

Trago y riñas, detonantes de dos crímenes. (29 de Junio de 2015). *La Patria*.

Colectivo revelados: nuevas alfabetizaciones para el uso y apropiación de los medios

Alejandro Sánchez Marín

Durante más de cuatro años hemos apropiado una metodología participativa que, bajo el enfoque de las nuevas alfabetizaciones, nos ha abierto el camino para comprender esas otras formas de relacionarnos con los medios; el presente texto busca acercarnos al escenario de esas posibilidades, abordando los elementos más significativos de nuestra experiencia colectiva.



La idea de sacar la foto nace desde lo que queremos, desde lo que luchamos y desde lo que logramos. En este caso y en muchos, es la memoria, desde ahí se puede lograr objetivos, somos jóvenes sí, pero también hay que pensar un modelo nuevo donde no sea el modelo que siempre se vive que es el del capitalista. Hay que luchar organizado... viva la resistencia. (Fotografía estenopeica y transcripción del relato de dos estudiantes de Curvaradó-Chocó, 2015).

• Un sueño revelado

Revelados²⁴ nace en el 2014, tras unas tazas de café y un breve encuentro entre un grupo de amigos interesados en las artes visuales, la educación y el trabajo comunitario, quienes, al sentirnos inquietos por las problemáticas sociales, ambientales y culturales que afectaban nuestros barrios, decidimos organizarnos alrededor de una apuesta artística colectiva. Durante este recorrido, las nuevas alfabetizaciones y la fotografía participativa han impulsado nuestro trabajo en diferentes zonas del país, a partir de la implementación y ejecución de tres líneas de acción: formación, investigación y creación.

En primer lugar, asumimos la *formación* como la posibilidad de compartir los saberes, conocimientos y experiencias, construidas alrededor del uso y apropiación de los medios audiovisuales, con diversas comunidades, instituciones, organizaciones y colectivos del país. Bajo esta línea, creamos un *laboratorio/taller de fotografía estenopeica*²⁵, en el que los participantes tienen la oportunidad de construir sus propias cámaras a partir de cajas, envases, latas o tarros; realizar fotografías sobre los temas que consideren pertinentes y oportunos; y revelar sus imágenes en un cuarto oscuro bajo un procedimiento químico.

De ese modo, implementamos el laboratorio con niños, niñas, jóvenes y adultos de comunidades indígenas, campesinas y afrodescendientes en los municipios de: Curvaradó-Choco; Toribio-Cauca; Sibundoy-Putumayo; Sucre-Santander; San Basilio de Palenque-Bolívar; Ovejas-Sucre, entre otros. De igual manera, hemos realizado procesos de formación en el marco de diversas convocatorias, ofrecidas por la Secretaría de Cultura Recreación y Deporte; el Instituto Distrital de las Artes; la Fundación Gilberto Alzate Avendaño – Bogotá; y por las alcaldías locales de Bosa y Engativá. Por otro lado, estos procesos nos han permitido establecer vínculos con diferentes organizaciones y colectivos, como la Fundación Sueños Films Colombia-Bogotá; el Colectivo MEJODA-Cali; el Colectivo Artístico y Biocultural PISCUS-Putumayo; el Colectivo Kuchá Suto-San Basilio de Palenque; la Escuela Popular Audiovisual EPA-Soacha, entre otros.

24 Nuestro nombre alude a la intersección de dos significados en una misma palabra: por un lado, hace alusión al proceso químico mediante el cual se obtienen negativos fotográficos, por el otro, hace referencia al hecho de descubrir o hacer saber algo que permanecía oculto o ignorado. <https://www.facebook.com/revelados/>

25 Técnica mediante la cual se obtienen negativos fotográficos a partir de una caja oscura, dotada de un agujero muy pequeño llamado estenopo, que hace las veces de lente, y de un material fotosensible ubicado al lado opuesto del orificio.

Frente a la línea de *investigación*, ejecutamos en el 2015 un proceso investigativo en el Bajo Atrato Chocoano, con el apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional, la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, y la emisora Contagio Radio, con el fin de identificar cómo el análisis y la producción audiovisual contribuyen en los procesos educativos y organizativos de las comunidades afrodescendientes, campesinas e indígenas ubicadas en esta región del país. En la actualidad, en el marco de la Maestría en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, realizamos una investigación que busca identificar, a través de la imagen fotográfica, las prácticas urbanas de los habitantes de un barrio ubicado en el municipio de Soacha-Cundinamarca.

Finalmente, bajo la línea de *creación*, hemos materializado nuestros procesos formativos e investigativos, en la producción de diferentes piezas audiovisuales que han sido presentadas en el octavo Festival de cine y video alternativo y comunitario *Ojo al Sancocho*-Bogotá, 2015; en el quinto Festival de Cine y Video de la *Comuna 13*-Medellín, 2015; en el quinto Festival de Cine afro *Ananse* -Cali, 2015; y en el primer Festival de Cine y Video Comunitario *Kuchá Suto*-San Basilio de Palenque, 2015. De igual modo, socializamos algunas de nuestras fotografías en diversas muestras y exposiciones, como en la primera y segunda muestra artística *Esbosarte*-Bogotá, 2014 y 2015; así como en la Exposición Internacional de Fotografía Estenopeica *Una Imagen por la Cultura*-Bogotá, 2015, 2016 y 2018; y en la Octava Semana de Fotografía Estenopeica *Oaxaca 2017*- México. Como indicamos, recorrimos este camino a la luz de los aportes analíticos y metodológicos de las *nuevas alfabetizaciones* y la *fotografía participativa*, cuyas reflexiones presentamos a continuación.

Otras formas de ver el mundo: nuevas alfabetizaciones

Si bien, la alfabetización se ha entendido como la habilidad de incorporar saberes “básicos” como la lectoescritura y las matemáticas, consideramos que hablar hoy de alfabetizaciones implica abordar otros saberes y experiencias; especialmente, aquellas relacionadas con la informática, la tecnología y los medios de comunicación.

En ese sentido, hasta hace relativamente poco se habló de *alfabetización digital* o *electrónica* para referirse a la educación que involucraba en sus métodos una relación productiva con las nuevas tecnologías, y aunque se trató

de un acercamiento instrumental, esta relación abrió el camino para pensar los medios y las tecnologías de otras formas. De ese modo, durante los últimos años se ha hablado de la *alfabetización mediática*, entendida como la capacidad de interpretar crítica y autónomamente los mensajes que emiten los medios de comunicación; se trata de “ver sus manipulaciones y estereotipos, escuchar sus silencios y notar sus exclusiones” (Orozco, 2001), lo importante aquí no es la tecnología, sino lo que hacemos y enseñamos sobre sus usos, posibilidades y límites.

En esa dirección, Inés Dussel (2007) insiste en la necesidad de trabajar en la *alfabetización audiovisual*, en la medida que se enseñe no solo otra forma de ser espectadores, sino otra manera de ser creadores y productores: “No es sólo enseñar a “leer” lo que existe de otras maneras, sino mostrar otros “textos”, otras imágenes, otros objetos... una enseñanza que promueva otras lecturas (y escrituras) sobre la cultura que portan los medios.” (p.12) lo que importa es pensar en las emociones, saberes y lenguajes que se activan con la imagen y el acto de ver y crear.

...decir en el cortometraje lo que nos pasó en el desplazamiento para mí es una satisfacción y me siento contento, porque es como un desahogo, es como cuando una persona tiene ganas de llorar y uno también. Yo les agradezco por permitirme difundir y contar esto, porque esto va a quedar grabado y muchas personas lo van a ver y no me van a permitir en ninguna emisora, en cualquier espacio de televisión un tiempo tan largo para hablar todas estas cosas... esta historia es dolorosa pero muchas personas viéndola se darán cuenta de esto y empezaran a cuidar lo nuestro que es nuestra tierra. (Comentario de un líder comunitario del Bajo Atrato Chocoano, tras haber compartido su experiencia de vida en nuestro documental: *Cañaña: Proyecto de vida*. Sánchez, 2015).

Frente a esta posibilidad, la fotógrafa y educadora Wendy Ewald (Kattán, 2011) introduce en su metodología de *alfabetización a través de la fotografía*, la escritura como una herramienta de reflexión y acción transformadora; en su estrategia, siempre hay un proceso cíclico de escribir, fotografiar y escribir, dado que “muchos de sus alumnos que tenían problemas para expresar sus sentimientos a través de la escritura, pudieron hacerlo mejor cuando trabajaban sobre una foto que tenía algo que ver con sus propias vidas, especialmente si había sido tomada por ellos” (p.114). Bajo esa dirección, y con el fin de crear nuevos contenidos, formatos, estéticas, narrativas y experiencias desde *la fotografía estenopeica*, introducimos en nuestros laboratorios un ejercicio de *intervención expresiva*, en el que los participantes, abordan las imágenes con múltiples relatos, textos, colores, y/o audios.



La foto del Paisaje

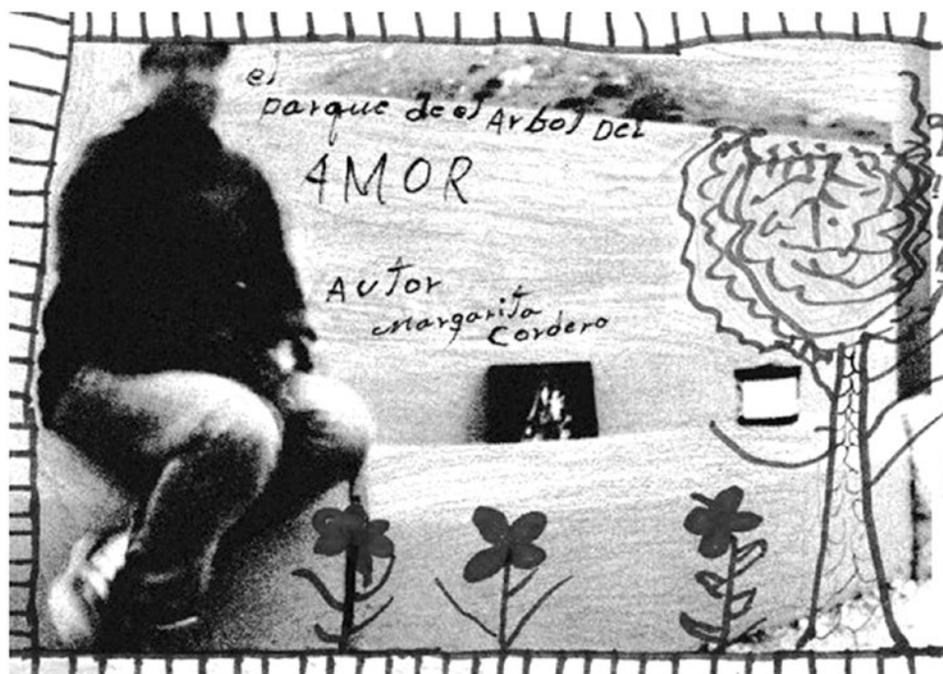
Me gusta mucho por que la Creación de Dios es maravillosa y además a mi me gustan mucho los paisajes por eso PEDI que fuéramos al aire libre.

Y es una emoción que con cosas tan simples se pueden realizar cosas maravillosas.

Mi foto me gusta mucho por que es una manera de expresar lo que a uno le gusta y en Altos hay mucho para ver.

Fotografía y relato de una participante del proceso investigativo: Nuevas formas de estar juntos: Prácticas rurbanas de los habitantes del barrio Altos de la Florida. Soacha, 2018.

En suma, se trata de un procedimiento de *autorepresentación* y *autorreflexividad*, en el que se escuchan diversas historias y se articulan con distintos lenguajes, pues, como resalta Jorge Larrosa (1995): El sentido de quién somos, depende de las historias que contamos y qué nos contamos y, en particular, “de aquellas construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el carácter principal, es decir, de las autonarraciones o historias personales.” (p.48).



Intervención de una fotografía estenopeica en el marco de uno de nuestros procesos investigativos. Soacha, 2018.

Por otro lado, el periodista y profesor Omar Rincón (2011) sugiere *ciudadanizar desde la producción*, a partir de la disposición de nuevos elementos que permitan democratizar el derecho a la comunicación. Así, en medio de la multiplicidad de pantallas que se despliegan a nuestro alrededor, habrá que reinventarse los medios con otras narraciones, dramaturgias y voces, y ubicarlos desde los deseos, gustos, códigos culturales y sensibilidades de las

comunidades. Por eso “ los medios de la gente deben producir nuevos formatos de narración de sujeto y de colectivo, hacer posible que haya muchas más voces, rostros, ideas y estilos presentes” (p.49).

Pues hay gente de afuera que dice que aquí se vive muy bien, que acá todo está bien, pero resulta que es una mentira... entonces nosotros a través de estos vídeos o documentales podemos mostrar la realidad, eso son cosas muy importantes... nos sirve a nosotros para sentirnos más seguros... podemos hacer un video podemos grabar... para perder el temor. (Comentario de una estudiante tras participar en la producción de un documental en el Bajo Atrato Chocoano. Sánchez, 2015).

En síntesis, como señala José Pérez (2008), las *nuevas alfabetizaciones* (alfabetización digital; alfabetización mediática; alfabetización audiovisual; alfabetización a través de la fotografía, ciudadanizar desde la producción) están dadas por la apropiación de los medios por parte de los usuarios, así como por la innovación constante en las relaciones comunicativas y por la creatividad colectiva; pues, las transformaciones culturales de los últimos años, nos han planteado un doble desafío en el escenario de nuestra experiencia y en el campo de la Comunicación-Educación: por un lado, habrá que enseñar otra forma de ser usuarios y espectadores frente a las tecnologías informáticas y los medios de comunicación; y por el otro, habrá que insistir en la necesidad de trabajar nuevos lenguajes (fotografías, películas, pinturas, hipertextos, softwares, realidad aumentada, video juegos, etc.).

Manos a las cámaras: una experiencia participativa

A lo largo de la historia, los seres humanos hemos experimentado múltiples métodos para representar nuestro entorno. La pintura, el grabado o el dibujo, han sido solo algunas estrategias para comunicar las relaciones que tejemos con el mundo. La fotografía, por ejemplo, supuso un reflejo subjetivo de la realidad que, a mediados del siglo XIX, transformó las técnicas de representación conocidas hasta entonces, y si bien, fueron los pintores, científicos y sabios de aquella época quienes accedieron por primera vez a este artilugio, uno de los rasgos más característicos de la fotografía es la aceptación que ha recibido de todas las capas sociales durante los últimos años; su poder de reproducir parcialmente la realidad le confiere

un carácter documental y la presenta como el procedimiento más fiel para representar la vida social y cotidiana (Freund, 1993).

El desarrollo tecnológico y el valor social que adquirió la fotografía intensificó su uso a partir del siglo XX, “Usted oprime el botón, nosotros hacemos el resto” fue el eslogan que popularizó el fundador de la compañía Kodak, George Eastman, quien lanzó al mercado el primer prototipo de una cámara portable, la “Brownie Camera”. La particularidad de este modelo radicaba en su bajo costo, en su facilidad para transportarla, y en su flexibilidad de revelado, pues, hasta finales del siglo XIX los aparatos fotográficos eran costosos, grandes, pesados, exigían un personal profesional para su uso y requerían de un proceso de exposición y revelado bastante complejo. Con la cámara diseñada por Eastman, en 1900, toda persona mayor de 12 años tenía la posibilidad de tomar cerca de 100 fotografías por película y de revelarlas en los laboratorios de la compañía; “cientos de miles de gentes que otrora visitaban al fotógrafo profesional para retratarse, comenzaron a fotografiarse a ellos mismos” (Freund, 1993, p.81).

De ese modo, la práctica fotográfica transitó de un uso “profesional” a un uso “aficionado”, que posteriormente se incorporó al escenario académico e investigativo, pues se ha constituido como una fuente visual decisiva para investigadores, historiadores, antropólogos, sociólogos, etc. Sin embargo, ¿quien es representado por otro, puede abandonar su rol de sujeto pasivo para convertirse en un sujeto representante? Si es así, ¿qué pasa cuando es *otro* quien sostiene la cámara y se representa a sí mismo y a su comunidad? Al respecto, mientras realizaba sus proyectos personales de fotografía con comunidades indígenas de Canadá, en 1970, Wendy Ewald descubrió que, al darles cámaras fotográficas a los niños, estos producían imágenes muy diferentes a las suyas, mucho más íntimas, subjetivas y atadas a sus propios valores culturales y vivencias personales (Kattán, 2011); el abordaje metodológico de la fotografía *participativa* en nuestra experiencia, nos confirmaría dicha consideración.



Fotografía realizada en el marco de nuestro laboratorio/taller de fotografía estenopeica, por un grupo de niños en el municipio de Sibundoy-Putumayo. 2017.

Conocida ampliamente como *photovoice* o *foto voz*, la *fotografía participativa* se define como un proceso en el que personas ajenas al ejercicio fotográfico, identifican y representan su entorno a través de una técnica fotográfica específica, en nuestro caso, la *fotografía estenopeica*. Y si bien, se trata de poner la cámara en las manos de las personas que se animan a documentar, compartir y reconstruir su realidad a través de las fotografías (Cubillos, 2012), esta estrategia busca que las narrativas visuales producidas durante su desarrollo, incidan directamente en el contexto social, político, ambiental y cultural de sus participantes.

Al respecto, Caroline Wang y Mary Burris, quienes ejecutaron un proyecto que les permitió a las mujeres de la provincia de Yunnan en China incidir y contribuir en las políticas de salud pública y desarrollo rural que les afectaban, plantean los tres fundamentos principales de la fotografía participativa: 1) Registrar y reflejar las fortalezas y preocupaciones que aquejan a una comunidad; 2) Promover el dialogo crítico y la discusión grupal sobre temas relevantes a nivel individual y colectivo; 3) Movilizar los mensajes y preocupaciones de las comunidades hasta los responsables directos (Rabadán, 2014).²⁶

²⁶ Frente a nuestra experiencia, invitamos a ver las “fotopelículas” realizadas en diversos procesos de formación: <https://www.youtube.com/channel/UCCX0bzWRgl6a3QY1H7E6uiv>

A pesar de que la fotografía participativa se ha planteado como una práctica autónoma y flexible, Wang y Burris (citados por Rosón, 2014) proponen los siguientes parámetros para su desarrollo:

Tabla 5

Parámetros de la fotografía participativa

Parámetros de la fotografía participativa
Seleccionar una audiencia objetiva y líder de la comunidad.
Crear grupos de trabajo.
Socializar la metodología de fotovoz a los participantes y facilitar un grupo de discusión.
Explicar las condiciones que representa tener una cámara fotográfica.
Generar discusiones alrededor de fotografías realizadas.
Obtener consentimientos informados.
Decidir un tema inicial para realizar las fotos.
Distribuir cámaras a los participantes, revisar su estado y explicar cómo usarlas.
Dar tiempo a los participantes para tomar fotos.
Formular preguntas orientadoras conformadas por el acrónimo SHOWED:
What do you See here?
What is really Happening here?
How does this relate to Our Lives?
Why does this situation, concern, or strength exist?
What can we Do about it?
Planificar con los participantes la forma en que serán compartidas las fotografías con el resto de la comunidad.

Fuente: Rosón, 2014.

De igual manera, y a la luz de la comunicación participativa y para el cambio social de Alfonso Gumucio; del enfoque de la investigación acción participativa de Joel Martí, Citados por Rabadán (2014); y de la pedagogía crítica de Paulo Freire, la fotografía participativa presenta las siguientes fortalezas y desventajas en el escenario educativo e investigativo.

Tabla 6

Ventajas y desventajas de la fotografía participativa

Ventajas y desventajas de la fotografía participativa	
Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> • Comunica de manera sencilla y clara las ideas y opiniones de los participantes. • Cruza barreras lingüísticas y culturales, ya que no requiere la habilidad de leer o escribir, y es accesible a cualquiera que pueda/quiera aprender a manejar una cámara automática. • Tiene el poder de dejar una impresión duradera y de llamar la atención sobre aspectos olvidados de una comunidad, motivándola discusión sobre estos. • Las imágenes y el dialogo desarrollado por los participantes pueden funcionar como un estímulo para la acción y un catalizador del cambio social. • Captura conductas, momentos o situaciones a las que un agente externo difícilmente lograría tener acceso. • Su uso puede ser motivo de orgullo y apropiación para la comunidad. • Reafirma o redefine los objetivos de un proyecto común, al momento de la evaluación de necesidades. • Provee beneficios inmediatos a los participantes, creando nuevos vínculos entre ellos, ampliando así su círculo social. • No solo ofrece la posibilidad de registrar un hecho, sino también es una forma de arte que permite expresar la propia creatividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • La propia dinámica y estructura social puede funcionar como instrumento de censura al momento de decidir que se puede fotografiar y que no. • Como en toda metodología, siempre hay elementos que se quedan por fuera. No todos los temas pueden ser abordados y al final hay que decidir que se fotografía y que no, que se discute en el grupo y que se deja de lado. • La gran cantidad de datos que cada una de las muchas fotografías aporta puede a veces dificultar el análisis y síntesis de la información. • Los temas de transporte, comunicación, servicio técnico, revelado, etc. pueden volverse un problema en proyectos a gran escala, en donde además se requiere de la coordinación de gobiernos locales, líderes comunales, empresas, entre otros.

Fuente: Rabadán, 2014.

Frente a estas condiciones, fortalezas y desventajas, diversas organizaciones alrededor del mundo han empleado la fotografía participativa como una estrategia pedagógica y metodológica: Photovoice (Inglaterra), Asha (Nepal), Fotokids (Guatemala), Ph15 (Argentina), Kids With Cameras (Calcuta e Israel), Imagen Acción (España), Disparando Cámaras para la Paz (Altos de Cuzca, Soacha-Colombia), Silo-vé un Niño (Siloé, Cali-Colombia). Experiencias que, como la nuestra, han hecho propia esta herramienta para que niños, niñas, adolescentes, mujeres y/o adultos mayores, exploren las posibilidades de participación, enunciación y transformación que ofrece la fotografía.

Durante estos cuatro años de trabajo, hemos comprendido la necesidad de abordar las *nuevas alfabetizaciones* en diferentes contextos y escenarios. La *fotografía participativa* ha sido la estrategia que nos ha permitido caminar sobre esa ruta, pues nos ha permitido: *observarnos, descifrnarnos, interpretar-nos, juzgarnos y narrarnos*:

Lo que sea el ser humano en tanto que mantiene una relación reflexiva consigo mismo no es sino el resultado de los mecanismos en los que esa relación se produce y se media. Los mecanismos, en suma, en los que el ser humano se observa, se descifra, se interpreta, se juzga, se narra o se domina. Y, básicamente, aquellos en los que aprende (o transforma) determinadas maneras de observarse, juzgarse, narrarse o dominarse (Larrosa, 1995, p.22).

Bibliografía

Cubillos, E. (2012). Ciudadanías en el límite: la fotografía participativa. *Trab. Soc.*, Número 14, p. 41-57. Disponible <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/37254>

Dussel, I. (2007). *Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones: las transformaciones en la escuela y la formación docente*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.

Freund, G. (1993). *La fotografía como documento social*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Kattán, J. (2011). La fotografía como herramienta pedagógica y expresiva en procesos comunitarios. *Revista Entreartes*. Universidad del Valle.

Llarosa, J. (1995). *Escuela Poder y Subjetivación*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

Orozco - Gómez, G. (2001). *Televisión, Audiencias y Educación*. Buenos Aires: Grupo Norma.

Pérez-Tornero, J. (2008). Multi-screen society: a challenge for media literacy. [La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática]. *Comunicar*, 31, 15-25. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-002>

Rabadan, Á. (2014). La Fotografía Participativa en el contexto socio-educativo con adolescentes. *Revista Comunicación y Hombre*. Número 10. Madrid.

Rincón, O. (2011). Nuevas narrativas televisivas: relajar, entretener, contar, ciudadanizar, experimentar. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, Número. Huelva, España.

Ronsón, C. (2014). *Fotografía participativa ¿Una herramienta de empoderamiento?* Trabajo de grado Trabajo Social. Universidad de Barcelona. España.

Sánchez, A., Ángel, A. (2015). "Cañaña" proyecto de vida": *Experiencia de análisis y producción audiovisual como estrategia de formación política con jóvenes rurales del Bajo Atrato Chocoano*. Universidad Pedagógica Nacional.

“Ojo al Sancocho” una experiencia audiovisual participativa

Daniel Bejarano

Este artículo es una síntesis del trabajo de sistematización de experiencias “Ojo al Sancocho: una experiencia audiovisual, comunitaria y participativa”, presentado como requisito de grado para el programa de profesionalización en Comunicación Social-Periodismo de UNIMINUTO, que da cuenta de nuestro trabajo de 10 años como colectivo, en particular, como gestor del Festival Internacional de Cine y Video Alternativo y Comunitario “Ojo al Sancocho”, experiencia que surge a mediados del año 2008, bajo el liderazgo de varios jóvenes de la localidad de Ciudad Bolívar, una de las zonas populares y periféricas de Bogotá, capital de Colombia.

¡Sancocho, luces, cámaras y acción!

Sobre la sistematización de la experiencia

Las organizaciones no sólo contribuyen a enriquecer la vida social, organizativa y cultural local; también generan nuevas subjetividades y sentidos de pertenencia

(Torres, 2006, p.4).

“Ojo al Sancocho” surge de la necesidad de promover nuevos realizadores y colectivos audiovisuales en sectores populares de América Latina que están comprometidos con un audiovisual educativo-cultural e informativo y de construir y fortalecer lazos de confianza, entre dichos sectores y la academia, la industria audiovisual y de comunicación, las entidades públicas y privadas e instituciones dedicadas a la formación cultural con capacidad y vocación para la construcción colectiva. Esto con el fin de promover escenarios de participación, donde se pueda ejercer ciudadanía en procesos de planeación, priorización, construcción de propuestas, gestión de recursos y ejecución de proyectos sociales, culturales, audiovisuales y de comunicación alternativa y comunitaria.

Durante los 10 primeros años de existencia, la experiencia “Ojo al Sancocho” se ha convertido en un referente para otras iniciativas, colectivos y diferentes tipos de expresiones artísticas. De igual manera, ha ganado varios premios y reconocimientos a nivel nacional e internacional²⁷. Sin embargo, paradójicamente, aunque otros han escrito y documentado audiovisualmente acerca de este colectivo, se conoce muy poca documentación escrita, sonora o audiovisual que haya sido realizada por sus fundadores y gestores. Es por esta razón que, mediante el ejercicio de sistematización, se buscó reflexionar y compartir sobre las experiencias de gestión, con el fin de que sirva como insumo para otras iniciativas, en especial, para aquellas que comienzan sus procesos desde lo local y lo comunitario. De igual manera, desde el festival se han desarrollado procesos de incidencia política en diferentes planes de desarrollo locales, distritales y nacionales que no se encuentran sistematizados, lo cual se puede considerar valioso desde un punto de vista

27 Entre los que se cuentan: “Premio Arte para la transformación social”, IDARTES (2017); 32° Premio India Catalina de la Televisión Colombiana, como Mejor Producción de Canal Comunitario, por el documental “Nar Heb, Nuestro territorio” (2016); primer puesto en el Premio “Agentes Artísticos y Culturales que trabajan por la Cultura Ciudadana y Democrática en Bogotá” (2014), entregado por Secretaría de Cultura Recreación y deportes-Instituto Goethe, una de las “100 ideas que Cambian el Mundo”, según la Revista Semana (2013); Premio de periodismo Semana-Petrobras “Mejor Medio Comunitario de Colombia” (2010); primer premio “Mejor Experiencia Comunitaria de Bogotá” (2009)-Casa editorial El Tiempo-Fundación Corona, seleccionada por la misma Fundación Corona-en sus 50 años-como una de las tres mejores experiencias significativas del país (2013), premio entregado por el Presidente de la República de Colombia, Juan Manuel Santos. La iniciativa ha ganado un sinnúmero de becas de creación y estímulos del Ministerio de Cultura de Colombia (2009-2018), como también becas de creación y estímulos de la SCRCD de Bogotá (2009-2018); ganadora de varios estímulos del Fondo de Desarrollo Cinematográfico-Proimagenes; postulada por DESIS International Network (Colombia), a la UNEP Naciones Unidas, como la mejor experiencia en Innovación auto sostenible urbana en Colombia 2010, distinción “Reconocimiento a la diferencia”, Cooperativa Confiar, (2017), entre otros.
Tomado de: Portal web Antropologika.sostenible urbana en Colombia 2010, distinción “Reconocimiento a la diferencia”, Cooperativa Confiar, (2017), entre otros.

de análisis, pues de seguro aporta en términos sociales, educativos, culturales, comunicativos, entre otros, a varias comunidades locales.

La pregunta que dio origen al proceso de sistematización fue “¿Cómo se ha tejido (construido colectivamente) la capacidad de gestión comunitaria en el Festival Internacional de Cine y Video Alternativo y Comunitario “Ojo al Sancocho” en sus primeras 10 versiones (2008-2017)?” En consecuencia, el objetivo general de la reflexión fue “Comprender cómo se ha construido colectivamente la capacidad de gestión comunitaria en el Festival Internacional de Cine y Video Alternativo y Comunitario “Ojo al Sancocho”, entre 2008 y 2017”. La gestión dentro del cine comunitario invita a repensarnos como ciudadanos, porque “ser ciudadano implica un proceso de reflexión colectiva en donde los actores tengan la posibilidad de intervenir en sus comunidades” Ramírez (2012, párr.3)²⁸. Así, a partir de mi experiencia, quise sistematizar cómo ha sido el proceso de aprendizaje colectivo en diferentes campos que considero hacen parte esencial del cine comunitario, a saber: participación ciudadana, procesos colaborativos, intercambios culturales, trabajo en red, acciones comunicativas, emprendimiento creativo, entre otros, que me ha empoderado como ciudadano, cineasta comunitario, comunicador social empírico y gestor cultural.

Respecto a la aproximación metodológica, aunque la experiencia “Ojo al Sancocho”, se ha gestado, construido y realizado en su mayoría a través de enfoques colaborativos o participativos, la sistematización de experiencias se plantea como una amalgama con la auto-etnografía, que como método, “siendo personal es también intersubjetivo, lo cual posibilita la construcción colectiva de realidad y la posibilidad de imaginarse visiones de futuro y utopías sociales. Es una posibilidad de incluir a los otros en el recuerdo, la resistencia y en los procesos de transformación (Cendales & Torres, 2006, p.14).

Esta reflexión se logra gracias al apoyo de las entrevistas, conversaciones informales, documentos, reseñas periodistas, reportajes, documentales, talleres, actividades académicas, intercambios culturales, memorias, cartografías sociales, producciones audiovisuales, cinematográficas y televisivas, en el marco del cine comunitario de “Ojo al Sancocho”, realizadas en los últimos 10 años. En coherencia con mi concepción de la sistematización, “el texto asume un lenguaje coloquial y directo, incorporando reflexiones conceptuales” (Cendales & Torres, 2006, p.1).

28 Tomado de: Portal web Antropologika.

Ciudad Bolívar, una localidad que refleja un sancocho nacional

Cerca de 1.000.000 de personas se enfrentan, cada una sola, a una enorme ciudad. Allí donde todos son extranjeros, donde la mayoría de los que han nacido ahí son niños o jóvenes, donde coexisten todos los acentos y colores; ahí es donde no han tardado en comprender que no pueden solos y que tienen que aliarse, organizarse y tomar en sus manos los problemas, honrando su diversidad (Álvarez, 2013, p.109).

La localidad 19 de Ciudad Bolívar está ubicada al sur de Bogotá²⁹, es la tercera más extensa después de las localidades de Sumapaz y Usme; se ubica al sur de la ciudad y limita al norte con Bosa; al sur con Usme; al oriente con la localidad de Tunjuelito y Usme y al occidente con el municipio de Soacha. De su territorio, el 73% es rural y el 27% es urbano, la mayoría de sus fundadores y habitantes actuales son víctimas de las distintas formas de violencia que vive el país hace más de 50 años; por lo tanto, vienen del desplazamiento forzado, situación por la cual ha sido uno de los sitios más estigmatizados. Su población aproximada es de 713.764 habitantes, según datos del DANE correspondientes al año 2005, está compuesta por grupos indígenas, campesinos, afrodescendientes, entre otros. En total, 360 barrios integran esta localidad con 12.998 hectáreas de superficie (3.433 en zona urbana, 9.555 en rural).

Uno de los mayores problemas que la localidad de Ciudad Bolívar enfrenta a diario es la estigmatización sistemática por parte de los medios masivos y algunos sectores de la sociedad colombiana. Dicha estigmatización, pareciera reflejar una mirada donde se genera un proceso de “comunicación” en una sola vía pues sólo se muestran los problemas de microtráfico y delincuencia común y se ocultan los verdaderos inconvenientes como: la falta de educación de calidad; la ausencia de hospitales de alto nivel y de salud gratuita; la escasez de espacios adecuados para cultivar el conocimiento y la cultura: museos, galerías de arte, salas de cine, universidades³⁰; además de la falta de oportunidades en empleo, educación superior y el acceso a mejores condiciones de vida. De igual manera, la contaminación ambiental es un problema mayor en esta localidad ya que ahí, se encuentra ubicado “Doña Juana”³¹, el relleno de basuras más grande de Colombia situación que

29 Tomado de <http://bogota.gov.co/localidades/ciudad-bolivar>

30 Solo existe una facultad (tecnológica) de la Universidad Distrital de Bogotá.

31 ¿Qué es Doña Juana?, tomado de https://es.wikipedia.org/wiki/Relleno_sanitario_Do%C3%B1a_Juana

incide para que cientos de niños nazcan con problemas de salud. Por esta cercanía, muchas familias del sector viven del reciclaje, lamentablemente, en su mayoría, en condiciones precarias y vulnerables pues carecen de una vivienda digna para vivir.

Pero en un panorama tan poco alentador en términos de cifras, estadísticas y estereotipos, pareciera olvidarse que Ciudad Bolívar es una localidad con una gran dinámica cultural, organizativa, política y social. Como afirmara el investigador social Román (2019)

El retrato de los jóvenes de Ciudad Bolívar de La Hoguera de las Ilusiones de Arturo Alape (2003), junto con la imagen de los noticieros y los estereotipos del imaginario hegemónico, han construido en el discurso público una imagen estigmatizada negativamente del joven de esta localidad. Varios jóvenes, conscientes y cansados de estas representaciones con las que no se sienten identificados, optaron por tomar acciones comunicativas a través del audiovisual (p.8).

Quienes creamos el Festival Internacional de Cine y Video Alternativo y Comunitario “Ojo al Sancocho” consideramos que el cine, los medios audiovisuales, la comunicación, el arte y la gestión cultural comunitaria, adquieren un rol preponderante en la construcción de otros imaginarios y en la comprensión misma de la situación del territorio pues a través de las herramientas mediáticas comunitarias se busca un espacio de representación de problemáticas y vivencias que no están sujetas al mercado mediático. Por ello, no privilegian el espectáculo que busca vender la noticia, sino reconstruir una memoria local que tenga en cuenta las especificidades, diferencias y todos aquellos valores que forman un “sanchocho cultural, social y político”, aportado a la reconciliación, a la sana convivencia, al reconocimiento, a las identidades locales y a la paz.

Una década de aprendizajes en gestión comunitaria y acciones comunicativas

Lo que originó la experiencia (2005-2008)

En 2005, inició la experiencia de cine comunitario desde el colectivo “Sueños Films Colombia” (creador del Festival Ojo al Sancocho). Es importante contarlo, porque hoy, cuando muchas personas nos preguntan “¿Cómo han

hecho?” respondemos coloquialmente “Sólo teníamos 500 pesos en el bolsillo”. Cuando comenzamos ¡no teníamos nada!; es decir, nada material, solo muy pocos contactos y amor por el cine.

Un día después de iniciar el proceso formal de creación de Sueños Films Colombia, la naciente empresa gana la propuesta para realizar una investigación documental acerca de Experiencias sociales en Ciudad Bolívar con el Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos y la Secretaría de Gobierno de Bogotá, la cual contaba con el apoyo del Consejo Local de Política Social de Ciudad Bolívar. El objetivo del proyecto era realizar entrevistas a diferentes colectivos e iniciativas sociales para luego recopilarlas en dos productos finales: una cartilla impresa llamada “Memorias, Encuentro Experiencias Sociales, Ciudad Bolívar”³², y la producción de una miniserie documental denominada “Experiencias Sociales en Ciudad Bolívar”.

Este primer trabajo audiovisual tuvo el formato de cine comunitario, en nuestra opinión, por varias razones: fue una construcción colectiva orgánica entre las experiencias de nosotros como realizadores y las experiencias de los participantes; fue un ejercicio de ir descubriendo lo esencial de la localidad y sus gentes; tuvimos problemas y complicaciones durante el proceso,

el primer día de rodaje, nos roban la única cámara que teníamos y que habíamos comprado días antes para realizar este proyecto. Así, sin cámara, y sin recursos para conseguir otra, comienza un reto, que hacía más difícil este trabajo. Logramos conseguir un pequeño préstamo con amigos y familiares para alquilar una, no de buena calidad, ni con el estándar de la anterior ya que no tenía sonido, ni imagen “calidad broadcast”³³; entonces, nos tocaba en las entrevistas grabar el audio en primer plano con la cámara, y luego repetir la entrevista en otros planos, esto generó confianza entre los entrevistados y nosotros, porque pasábamos bastante tiempo en rodaje con las experiencias. (Bejarano, 2005).

En esos espacios fue donde se afianzaron los lazos de afecto y solidaridad que serían claves para la realización de proyectos posteriores. La realización, circulación y difusión de esta serie documental nos llevó a encontrarnos con otros colectivos pares, que realizaban procesos sociales a través del video participativo y/ o cine comunitario en sus comunidades. Sin embargo,

32 Para ver la publicación, entrar a siguiente link: <https://www.ojoalsancocho.org/ciudadbolivar/>

33 Es una serie de normas y patrones para estar dentro del estándar. Los niveles de video tienen valores máximos y mínimos que hay que cuidar para no estar fuera de rango. Tomado de <http://www.tvyvideo.com/20161117253/articulos/tecnologia/medicion-de-calidad-de-video.html>

en ese momento no había un espacio amplio en el país para encontrarnos todos aquellos que teníamos en común prácticas audiovisuales comunitarias; este fue uno de los motivos por los que nacería más adelante el festival “Ojo al Sancocho”.

Al finalizar este primer proyecto de cine comunitario, se crea a inicios de 2007 la Escuela EKO Audiovisual Infantil, caracterizada por ser itinerante, abierta, constante, extraescolar y no dependiente de espacios físicos ni tecnológicos para la continuidad de sus procesos. Esta idea nació como una alternativa de Comunicación-Educación dirigida a niños, niñas y jóvenes que viven en zonas con altos niveles de violencia y pobreza y con difícil acceso a espacios lúdicos de capacitación integral alternos a su actividad educativa. Varias de las producciones audiovisuales realizadas en diferentes festivales no fueron aceptadas, de ahí la necesidad de crear un festival más acorde a las dinámicas del video y el cine local.

Así, desde lo colectivo, urgía crear una propuesta local que tuviera impacto a nivel distrital, nacional e internacional y que llamara la atención de los medios de comunicación, de las ONG internacionales de derechos humanos, embajadas, entidades públicas y privadas, comunidad en general, para unir esfuerzos y ayudar a parar la ola de miedo, violencia y de impunidad en Ciudad Bolívar. Estas razones, entre otras, llevan a pensar que la realización audiovisual era la herramienta pertinente para lograr dicho objetivo, pero era necesario combinarla con escenarios de encuentro, de formación, de intercambios, de recorridos locales, que contara con diferentes actores sociales, con invitados locales, nacionales e internacionales generando más espacios de diálogo y convivencia, para ayudar a reducir la violencia en la localidad.

A mediados de 2008, en medio de diversas reflexiones, conversaciones, preocupaciones, debates y silencios, se llega a la conclusión que la estrategia que necesitaba con urgencia Ciudad Bolívar, las otras periferias del país y los colectivos del audiovisual participativo o comunitario, era un Festival Internacional de Cine y Video Alternativo y Comunitario que fuera diverso y que contara con: identidad, diversidad, trabajo colectivo, solidaridad, cambio social, memoria, inclusión social, mujer y género, cambio climático, democracia participativa, cultura comunitaria, hermandad, integración latinoamericana, en fin, pero que al mismo tiempo mostrara cine comunitario, audiovisual, música, arte, etc.

Es así como surge el nombre “Ojo al Sancocho”. En La palabra “Ojo” se recoge todo lo que concierne al mundo del cine, al audiovisual, al arte. “Sancocho”, -hace alusión a la sopa típica colombiana que mezcla ingredientes diversos-, recoge los valores del festival y se complementa con la idea de echarle un “ojo” al “Sancocho de Ciudad Bolívar” y al “sancocho nacional” pues de cierta manera, esta localidad recoge la diversidad social, cultural y política de toda una sociedad, de todo un país; es una pequeña Colombia, con todo lo que significa eso, con sus tragedias, pero también con sus amores.

Cabe recordar que durante los diez años de este proceso, solo dos alcaldes locales, (Edgar Orlando Herrera, 2008-2011 y Cristobal Padilla en el 2016) tuvieron la voluntad política de aunar esfuerzos para la gestión del Cine Comunitario de “Ojo al Sancocho” en la localidad; los otros han sido indiferentes al proceso. También es importante tener en cuenta que, a la fecha, en varias de las ediciones del festival, nos han acompañado artistas como Andrea Echeverry y Héctor Buitrago, integrantes de “Aterciopelados”, una de las bandas de rock más emblemáticas del país; también la banda de rock “1280 almas”; varias veces el maestro de la música carranguera “Jorge Veloza”; los ganadores de un grammy “Los gaiteros de San Jacinto”; artistas emergentes como “Diana Catalina Avila”; “Ritmo Local”; “Diana Abella”; artistas plásticos, como Mauricio Mayorga, Jorge Panchoaga, cocineros, escritores, deportistas, entre otros.

Primera edición 2008: objetivos, metas, compromisos y sentires

“Siempre ha sido un gran desafío para el cine latinoamericano encontrar su propia identidad. Ese es hoy el desafío para los jóvenes cineastas, porque la tentación de hacer un cine de imitación es muy fuerte y en las escuelas se habla poco sobre la importancia de una identidad propia” Jorge Sanjinés³⁴ (Portal web, La Gaceta, 2008, párr,3).

Cuando inició este colectivo no se tenía experiencia en la organización de festivales; por lo tanto, la experiencia fue llegando a partir de la intuición, las capacidades, saberes y sentires de cada uno de los gestores ya que, además

³⁴ Jorge Sanjinés nació el 31 de julio de 1936 en La Paz y es probablemente el dueño de la trayectoria más impresionante de la historia del cine boliviano. Tomado de <http://www.aldeacultural.com/cineboliviano/jorgesanjines/>

de aprender a organizar este tipo de eventos, era prioridad sumar más personas y colectivos para crear una propuesta artística y cultural donde se refleje la esencia de lo comunitario. A medida que llegaban personas y colectivos se comienza a crear comités de trabajo horizontales; por ejemplo, de coordinación general, comunicaciones, producción, artístico, invitados, entre otros, que facilitan la gestión comunitaria del festival, al igual que la experiencia de realizar una primera versión.

Siempre se ha considerado que las consignas o lemas de cada edición del festival deben tener un significado contundente, una connotación social sobre los ejes y temáticas de cada versión. De esta forma surge el primer eslogan del festival: “Una mirada diferente”, pues uno de los objetivos más importantes ha sido transformar los imaginarios negativos que existen sobre Ciudad Bolívar, al igual que de los barrios y periferias populares de Colombia. Aquí surgió la imagen (la mano multicolor), creada por Raúl Montaña y Linda Mendoza, co-fundadores del colectivo audiovisual Formato 19K, también de la localidad, mano que se convertiría desde entonces en la imagen oficial del “Ojo al Sancocho” y, a partir de la segunda edición, también es la forma de las estatuillas -los palmares- que se entregan a los ganadores de las diferentes categorías que hay en competencia cada año.

Para aunar esfuerzos y realizar esta primera versión, se convoca a varios líderes, lideresas locales, instituciones educativas, canales comunitarios, medios de comunicación, organizaciones sociales, a universidades y otros actores externos. Al llamado inicial, se unieron varios colectivos audiovisuales, como: Formato 19k; Canal 5 Antena Estrella (canal comunitario local); Colegio Gimnasio Real de Colombia; Instituto Cerros del Sur; la Maestría de Estudios Culturales de la Universidad Javeriana; las embajadas de Francia y Bolivia en Bogotá; Dynamo Producciones; proyecto CONECTOR de Héctor Buitrago (integrante de los aterciopelados); Señal Colombia, CNTV; Agenda Sur; el IDPAC; Fundación Red Social; Corporación el Espejo; Biblioteca Comunitaria “Semillas Creativas”; Centro de Arte Integral “CAI”; Festival de Cine Pobre de Cuba; el colectivo Mejoda de Cali; entre otros³⁵. La Alcaldía Local de Ciudad Bolívar, en su momento financió y apoyó esta edición del proceso de cine comunitario.

Como en todo festival internacional, se pensó que era necesario tener un país invitado como parte de una estrategia de comunicación para llamar la

35 Como fueron varios colectivos, entidades, y personas que se sumaron a esta primera experiencia, ¡y la lista es larga! La demás información la pueden encontrar en las memorias de esta versión que se encuentra en la página oficial del festival: www.ojoalsancocho.org

atención y realizar alianzas con otros procesos audiovisuales en el mundo. Se quería invitar a un país que tuviera una simbología con el cine, con las revoluciones intelectuales, culturales y sociales; ese primer país invitado sería Francia, lugar donde naciera gran parte del cine con los hermanos Lumière, donde actualmente se produce anualmente más de 200 películas y goza de un alto reconocimiento mundialmente por la diversidad de su cinematografía.

Para Ok Edición, hay una pequeña anécdota, necesaria de contar, relacionada con el lanzamiento de la primera versión del festival, pero sobre todo, como una lección de gestión:

Como yo había solicitado el préstamo de unas camionetas a una entidad, la condición era acompañar personalmente al conductor para recoger a los invitados/as: Héctor Buitrago, con su propuesta “Conector”; Ana Curbelo, representante del Festival de Cine Pobre de Gibra, Cuba; y Susana Molina, Vicepresidenta del ICAIC, “Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográficos”, que estaban al otro lado de la ciudad. La idea era que mientras unos íbamos por los invitados, otros daban inicio a las otras actividades del festival. Ya de regreso a Ciudad Bolívar, en el medio de los trancones de Bogotá, eran como las 7:00 de la noche, recibí una llamada de uno de los compañeros organizadores:

-Aún no se hace la apertura del Festival, porque el “señor director” no llega, a dar las primeras palabras para iniciar oficialmente el “Ojo al Sancocho”.

-Pregunté- ¿Quién es el director del festival?

-Me dicen- Es Daniel Bejarano.

Ese día me enteré que yo era el director del Festival.

En ese momento, entendí varias cosas que pueden ser pertinentes: para comenzar, “Ojo al Sancocho” es un proceso innovador desde el mismo sentir comunitario, pero complejo de asimilar para muchos. Por ello, era necesario contar con la “figura” de un director o un coordinador general que fuera funcional en algunos momentos, sobre todo al inicio de la experiencia. Un ejemplo de ello se hacía posible frente algunos medios masivos que buscan encontrar una información básica y no tan profunda, pero que de alguna manera, dan a conocer la iniciativa y a las entidades públicas y privadas que

financian y apoyan este tipo de procesos, pero que a veces no comprenden las mismas dinámicas dentro de lo comunitario.

Segundo Festival 2009: intercambios, invitados y aliados

“El cine no cambia la realidad, pero tiene el potencial de incluir lo excluido, de visualizar lo invisible, de recordar lo olvidado, de dar imágenes y palabras a los que no las tienen... y eso es el principal cambio”.

Stefan Kaspar

En el segundo “Ojo al Sancocho”, el país invitado de honor fue la República de Cuba. La idea era hacer un pequeño homenaje a los 50 años del cine cubano en la revolución. Junto a Alexander Yosa (otro de los co-fundadores de la experiencia) viajamos hasta la Habana (Cuba) donde visitamos el Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográficos (ICAIC), la Fundación Nuevo Cine Latinoamericano y otros espacios importantes del cine cubano; se quería traer varias experiencias y, sobre todo, prácticas audiovisuales que pudieran fortalecer los colectivos locales en Colombia. Desde entonces, se han extendido puentes para traer a algunos invitados. Estos acercamientos han tenido por momentos escenas agrídulces, pues creo que los procesos del cine comunitario en el mundo actual, son muy distintos a los que lideró en su momento Cuba (1958) por un Nuevo Cine Latinoamericano³⁶. Por supuesto, se puede encontrar objetivos, metas y cosas en común, pero son momentos y realidades distintas.

En ese marco de realizar los primeros intercambios culturales a nivel nacional e internacional, también que era necesario acercarse mucho más a diferentes actores de Ciudad Bolívar e invitarlos a unirse alrededor de la defensa de la vida. Por lo tanto, se hizo un llamado que, al mismo tiempo era una denuncia pública, a través del lema para esa segunda edición: “Se permiten pasajeros de pie” cuyo eslogan surge porque en esos momentos en varias localidades del sur de Bogotá (Bosa, Usme, Ciudad Bolívar, municipio de Soacha) existía un escenario de intimidación mediante “avisos” amenazantes pegados en paredes y postes de luz que decían: “Los niños buenos, se acuestan temprano” no sólo estaba en las calles, sino que también llegaba

36 Movimiento de cineastas Latinoamericanos y del Caribe.

a las puertas de muchas casas. Al parecer, eran hechos por grupos armados que intentaban obligar a los ciudadanos, sobre todo a los jóvenes, a “acostarse” o a meterse a sus casas, antes de ciertas horas en las noches. De esta situación tan lamentable realizamos el video clip “El andén”³⁷ con jóvenes que precisamente estaban amenazados.

Otra de las actividades relacionadas con este tema fue la creación colectiva del taller performance-teatro efímero³⁸ como un homenaje a los jóvenes asesinados en la localidad y los mal llamados “falsos positivos”³⁹ contó con la participación de niños y jóvenes de Soacha y Ciudad Bolívar como una propuesta de exigibilidad de derechos y resistencia civil al autoritarismo y a la violencia. Una de las actividades finales fue durante el cierre y clausura de la segunda edición del festival. Esta versión contó con el acompañamiento del actor, productor, cineasta y gestor cultural, Salvo Basile, que en ese entonces era el vicepresidente del Festival Internacional de Cine de Cartagena de Indias, “FICCI”⁴⁰ y quien se refirió así sobre el festival: “He estado en muchos festivales del mundo, pero es aquí donde he visto una experiencia digna para rectificar y la queremos hacer en el barrio Nelson Mandela, en Cartagena (Colombia)” Salvo Basile (2010). Gracias a su presencia, surgió posteriormente una alianza para promover la visibilización y reconocimiento del cine comunitario dentro del FICCI .

Desde entonces se han invitado a varios realizadores del cine comunitario de Ciudad Bolívar, de la Comuna 13 de Medellín, del Distrito de Aguablanca (Cali) y de la Escuela Belén de los Andaquies⁴¹ (Caqueta) a participar en diferentes actividades. De igual manera, a esta segunda edición llegaron invitadas e invitados de Bolivia, Cuba y España.

Nos acompañó el joven director de cine colombiano Ciro Guerra, hoy reconocido por los premios nacionales e internacionales que ha cosechado y por la nominación a los Óscar con su película “El abrazo la serpiente” y

37 Este video lo puede ver en el canal de YouTube: ojoalsancocho <https://www.youtube.com/watch?v=Y7SJF0p1MzM>

38 Este taller se realizó con el apoyo de la Fundación Cultural Rayuela.

39 Que provenían de las periferias y barrios populares, que aparecían muertos, y el Estado colombiano y los medios, los hacían pasar por guerrilleros caídos en combate.

40 Es un espacio cultural cinematográfico de carácter internacional que se lleva a cabo desde el año 1959 en Cartagena de Indias, Colombia. Siendo el único festival de la región que ostenta el carácter competitivo especializado para el cine iberoamericano, condición que le fue otorgada por Fédération Internationale des Associations de Producteurs de Films, FIAPF.

41 Proyecto de comunicación comunitaria creado con el fin de entregarle a los habitantes de Belén de los Andaquíes (Caquetá), especialmente a los niños y niñas, un lugar donde logren ampliar su proyecto de vida y alejarse de las consecuencias del conflicto.

quien realizó una de las conferencias magistrales donde participaron varios jóvenes del sur de Bogotá. “Creo que el cine que necesitamos que yo quiero hacer debe ser muy humanista. Vivimos en una época en que el ser humano ha sido reducido a un nivel comercial, en donde todo se puede comprar y vender. Es un círculo en el que queda más de la mitad de la humanidad por fuera. Debemos volver a sentido de que todos somos gente. Quiero hacer un cine que le hable al ser humano, no dirigido a la masa, sino a cada espectador. Un cine que sea lo más honesto posible (...) y que sea un cine que escuche lo que le pasa los colombianos”: *Ciro Guerra, (Ojo al sancocho, 2009, p. 9).*

En cada versión se organiza, con los invitados y con los aliados locales, nacionales e internacionales, diferentes manifestaciones, encuentros y expresiones socio-culturales - encuentros de pares, foros sociales, recorridos culturales locales, realización y producción audiovisual, encuentros gastronómicos, entre otras actividades. También se ha realizado conciertos y actividades performance con músicos reconocidos a nivel nacional e internacional, que comparten tarima y sus saberes con artistas locales.

Tercer Festival 2010: sostenibilidad y sustentabilidad

La experiencia *Ojo al Sancocho* fue postulada por *DESI International Network* (Colombia) como la mejor experiencia en Innovación auto sostenible urbana en Colombia, en el 2010.

Para la tercera edición había algunos líderes y colectivos que ya no nos acompañaban por diferentes motivos, entre esos, los relacionados con la gestión de recursos. Por ejemplo, una anécdota que sucedió con uno de los compañeros que también estuvo en los inicios apoyando el proceso del festival, pero que por diferencias, precisamente sobre la gestión de los presupuestos, se apartó.

- ¿Cuándo vamos a repartir las ganancias?
- Perdón, ¿cuáles ganancias?
- ¡Las que deja el proyecto!

- Aquí no se reparten ganancias. La razón: los recursos se vuelven a redistribuir en las diferentes actividades y acciones de acuerdo a los objetivos y metas del proceso.
- Entonces, aquí no hay ganancias.
- Exacto, ¡no hay! Esto no es una entidad lucrativa, es un proceso comunitario, que además se encuentra en una de las zonas con más vulnerabilidad, de pobreza extrema, ¿crees que en este panorama, es correcto, pensar en repartir las ganancias?
- Que pena, ¡pero yo me voy! Lo que necesito es dinero, no puedo vivir solo de amor.
- “Primero busca el amor, que el resto llega por añadidura” eso dicen por ahí.

Lo anterior es una realidad que pasa a menudo en los procesos sociales, culturales y comunitarios que suelen confundirse con la gestión lúcrativa de la cultura, que se realiza a veces en algunos emprendimientos artísticos y culturales; lo que hoy llaman industrias creativas. Personalmente, no estoy de acuerdo que usen la cultura para sacar provecho económico, para eso existen millones de opciones en el mundo.

Por esta razón, la tercera versión del festival tuvo como eslogan “No se vende, no se permuta, no se arrienda, no se dejen engañar”, puesto que es una propuesta de construcción colectiva donde la mayor riqueza debe estar representada en el ser humano en todas sus dimensiones sociales y culturales. Es una experiencia para apropiarse de lo que somos como colombianos y como personas. Ir en búsqueda de las estéticas y las narrativas más propias, para reconocer nuestra dignidad. Y eso no tiene precio ni se vende ni se arrienda, es de todos y todas y es algo maravilloso que permite la esencia de la gestión comunitaria. Existía la necesidad de expandir, de multiplicar la experiencia, sobretodo de buscar otros pares con los cuales pudiéramos hacer redes más sólidas y más procesos colaborativos, fue entonces cuando se pensó en invitar a personajes clave expertos en estos temas, sobre toda en la sustentabilidad de experiencias comunitarias.

Uno de los invitados especiales para dicha versión fue Fran Ilich (México), gestor cultural innato; en su momento guionista de interacción para *Discovery Channel* e investigador del centro multimedia del Centro Nacional de las Artes en Ciudad de México. Es uno de los expertos con mayor autoridad

en temas de cibercultura, cultura digital, nuevos medios, narrativas en la era de internet, y sobre todo, reflexiones en las nuevas concepciones de entender la tecnología en relación con las prácticas sociales y culturales en el continente americano. Desde entonces, Fran Ilich ha sido invitado varias veces al festival por petición de los participantes, quienes consideran que sus propuestas posmodernas son de avanzada y que pueden aportar al presente y futuro inmediato del cine comunitario y de todo el sector audiovisual y de medios.

Para la gestión comunitaria siempre será pertinente, estar a la vanguardia de los cambios y de los nuevos paradigmas sociales y culturales, tanto del mundo, como los pertinentes al sector, en este caso en relación con el cine comunitario (Bejarano, 2017).

En el proceso de fortalecer a nivel internacional la creación de redes de gestión comunitaria, se continua el acercamiento e intercambio con experiencias del Brasil, concretamente con Marcio Blanco, director y vocero del festival de cine “*Visões Periféricas*”, de Rio de Janeiro, Brasil. Marcio viene primero a conocer la experiencia de “Ojo al Sancocho”, luego nos hace la invitación para que asistamos a su festival con el documental “*Arsys*”⁴² realizado con jóvenes que participaron dentro del proyecto piloto de escuela “Centro de medios CB”. En dicho encuentro, se tuvo la oportunidad de estar en conferencias y charlas sobre el modelo de gestión de “Ojo al Sancocho”. Así mismo, conocemos a Ramiro García, realizador audiovisual y uno de los gestores de la experiencia “Cine en Movimiento”, que se realiza en las afueras del gran Buenos Aires, en Argentina. Aprovechando entonces el marco de dicho festival junto a Ramiro y Marcio, firmamos el 24 octubre de 2010, en acta de inicio, de un principio de red que en su momento la llamamos “Red de Experiencias Iberoamericanas en Educación Audiovisual - festivales, escuelas, talleres y producciones independientes”⁴³ con el objetivo de difundir, reconocer y fortalecer el cine comunitario. Esta experiencia, más adelante, se convirtió en la “Red de Cine Comunitario de América Latina y el Caribe”⁴⁴, en donde se reescribió otra acta de inicio con nuevos colectivos de Perú, Ecuador, Venezuela, Brasil, Argentina y Colombia.

A través del Canal universitario ZOOM (que también ha sido uno de los aliados del festival), que estuvo presente en la tercera edición, llega la invitación al colectivo MEJODA, y al “Full Producciones” para participar como

42 Este documental lo puede ver en el canal de YouTube: ojoalsancocho <https://www.youtube.com/watch?v=jvVLhvkFck4>

43 Tomado de: http://visoesperifericas.org.br/2010/noticia/rede_de_experencias_iber_oamericanas_em_educacao_audiovisual-60.html

44 Más información en: <http://cinecomunitarioenr.wixsite.com/cinecomunitario/criticas>

invitados especiales por parte de Colombia en el 4º Festival de Cine Global Dominicano⁴⁵ en República Dominicana, uno de los festivales más prestigiosos del cine independiente y comercial en el Caribe, “que cuenta con alfombra verde y todos los juguetes”. Allí se presentó nuestras experiencias al señor presidente Leonel Fernández⁴⁶ y a un grupo de invitados y estrellas del cine mundial como el ganador del Oscar, Benicio del Toro, Jimmy Jean Lois y, las divas del cine europeo, Victoria Abril y Claudia Cardinale, entre otros; así mismo a diferentes escuelas de cine y a estudiantes de universidades y colegios de secundaria y primaria.

Esta experiencia sirve para darse cuenta que es necesario fortalecer las economías populares y el “turismo” responsable localmente. Para ello, se crea la “Ruta del Sancocho”, que son recorridos culturales y visitas a experiencias exitosas locales, que se realizan durante los festivales; pero también en diferentes momentos del año. Estas actividades están abiertas a todo público, especialmente a turistas nacionales e internacionales, a grupos de estudios, a universidades, a colectivos artísticos y culturales, a medios de comunicación, entre otros. Sirve para promover, no solo otra mirada de Ciudad Bolívar, sino también para generar una ampliación de la economía y de la gestión comunitaria en la localidad.

Posteriormente, en el año 2010, se tiene la oportunidad de ir a Chile al Festival de Cine Social y Antisocial (FECISO)⁴⁷, una iniciativa con otros modelos de gestión que se realiza cada seis meses, en diferentes barrios populares y en las periferias de Santiago, su capital. Fueron 20 días de permanencia que sirvieron para observar y aprender de su modelo de gestión basado más en las relaciones vecinales y cercanas, en la articulación con artistas locales de hip hop, música tradicional, invitados emergentes, que ayudan fortalecer los procesos y al mismo tiempo el tejido social, mientras se realizan las actividades; en este caso en las calles, en los parques y en los centros comunitarios. Muy parecido a lo que hoy se hace en “Ojo al Sancocho”.

Es una experiencia que también le apuesta a diversos formatos, a narrativas controversiales, a personajes casi surrealistas; es un festival 100% anarquista. Todo el tiempo se están cuestionando el quehacer del cine y, sobre todo,

45 El Festival de Cine Global Dominicano presenta una selección del mejor cine internacional, documental y dramático, enriquece la cultura cinematográfica de la República Dominicana. Primer Festival de Cine del Caribe acreditado por la Federación Internacional de Asociaciones de Productores Cinematográficos (FIAPF).

46 Fue presidente de la República Dominicana en tres periodos constitucionales no consecutivos (1996 - 2000, 2004 - 2008, y 2008 - 2012).

47 <http://feciso.cl/>

del cine comunitario. También tienen una escuela de niños y jóvenes que apuestan a un cine más atrevido, más delirante, más arriesgado; parecieran reivindicar unas libertades que han sido arrebatadas desde antes, durante y después de la dictadura militar. Recomiendo ver algunas películas producidas por ellos que han despertado polémicas dentro de la sociedad chilena, pero que son referentes importantes dentro de la gestión del cine comunitario y alternativo latinoamericano.

Cuarto Festival 2011: procesos de curaduría

Cada año se realiza la difícil tarea de la curaduría, selección y programación del festival. Ha sido un escenario de bastantes debates internos. Por ejemplo: ¿por qué en un evento festivo de cine comunitario, debe existir procesos de curaduría y selección? Por ahora se considera que es un tema de logística y producción porque llegan cientos de producciones y experiencias audiovisuales cada año las cuales no se alcanza a programar en su totalidad por temas de tiempo, espacio y presupuesto. Por lo tanto, hay que definir unos criterios para realizar una curaduría-selección; no siempre quedan las mejores, sino las más pertinentes teniendo en cuenta las temáticas, el momento histórico del país o el público asistente.

Dicho proceso de curaduría ha sido un ejercicio interesante que se ha aprendido desde la práctica y desde las críticas. Al inicio de la experiencia, esta labor fue asumida por varios de los gestores e integrantes del festival, actualmente la realizan jóvenes, niños/as, madres, abuelas, vecinos, invitados, que hacen parte de los diferentes proyectos de "Ojo al Sancocho". Se reúnen en combos y/o en familias para ver las producciones que llegan a concursar y deciden cuáles son las películas pertinentes para que sean vistas en cada festival. Luego se suman otras películas invitadas de colectivos, realizadores y procesos audiovisuales consideradas pertinentes para estar dentro de la selección oficial de cada edición.

Que la comunidad haga parte del proceso de curaduría y selección es una decisión que se comenzó a tomar después de la tercera edición. Lo mismo que con la selección de los jurados quienes inicialmente estaban integrados por algunos realizadores y activistas del cine independiente-social y comunitario. Ahora el comité de jurados está conformado en su gran mayoría por habitantes de Ciudad Bolívar, líderes sociales, artistas y comunicadores que invitamos al festival. "Son en estos lugares en donde los medios audiovisuales

son utilizados como una herramienta para convertir a los sujetos en ciudadanos” (Ramírez, 2012, párr.3), y con derechos culturales, en este caso, desde el cine comunitario.

Con este mismo espíritu de democratización del audiovisual y el cine en Colombia desde las periferias y barrios populares, se crea “Formalmente”, la “Escuela Popular de Cine y Video Comunitario Ciudad Bolívar” en el marco del Diplomado en Dirección y Producción de Video, Cine y Televisión realizado entre los meses de mayo y septiembre de 2011, organizado por Sueños Films Colombia y por el 4º Festival “Ojo al Sancocho” con el apoyo de la Alcaldía Local de Ciudad Bolívar y el Centro Ático de la Universidad Javeriana.

Uno de los objetivos fundamentales de este proceso de formación es fortalecer el audiovisual local, para que siga siendo una alternativa de inclusión social, política, cultural, productiva y económica, propiciando espacios donde se fortalece en las personas su autoestima, su reconocimiento y el rol en sus territorios, reforzando así la capacidad de gestionar soluciones a los problemas de sus comunidades, promoviendo una vida más digna y solidaria a través del audiovisual. Varias de las producciones de la Escuela Popular de Cine Comunitario se pueden encontrar en el web site www.ojoalsancocho.org y en las redes sociales del festival.

Quinto festival 2012: mujer y territorio (temáticas sociales y políticas)

El territorio y la tierra son uno de los mayores problemas del mundo, sobre todo en Colombia donde ha sido una de las razones que dieron origen al conflicto armado en el país. Hoy en día, en diversos contextos del mundo, sobrevive la idea de la tierra centrada en su explotación a favor del ánimo de lucro, por encima del respeto de los derechos colectivos sobre la tierra y como elemento fundamental en la constitución de memoria y cultura.

Por eso el eslogan de esta edición fue la “Defensa de la tierra”. Los conflictos sociales que algunos pueblos viven nacen y se mantienen en torno a una ruptura entre el ser humano y su relación recíproca con la tierra y su territorio; es decir, en el espacio natural donde nos desarrollamos y auto determinamos como seres socio-políticos y culturales, donde surge la identidad y la diversidad. Esto se refleja en los sistemas de organización política, educativa, militar y producción cultural donde el uso de la tierra está asociado

con intereses de la lógica de mercado basado en modelos externos que entran en conflicto con la cosmovisión de quienes la habitan y protegen, como en el caso de los pueblos originarios o campesinos.

Dentro de las temáticas realizadas en esta edición se encuentra el desplazamiento forzado de comunidades de sus tierras. Por esta razón, como país invitado estuvo la República Árabe Saharaui Democrática (RASD), nación localizada al norte del continente africano que vive uno de los conflictos más largos y complejos sobre tierra y territorio; a partir de esta edición se ha realizado varios intercambios, entre la escuela de formación audiovisual “*Abidin Kaid Saleh*” y el “Festival Internacional de Cine del Sahara “*FISAHARA*”, ubicados en los campos de refugiados. La última producción realizada en colectivo se llama “*Mi Amigo Nayem*”⁴⁸.

Y es, a propósito de los temas relacionados con territorio y tierra, que la organización del festival “*Ojo al Sanchocho*”, abre más espacios de enriquecimiento en temáticas sociales y políticas encontrando que, dentro de la defensa del territorio y la tierra, la mujer ha tenido un papel importante pese a que en la mayoría de los contextos sociales populares, la violencia de género sigue siendo una tendencia latente. Cabe resaltar que históricamente son las mujeres en estos territorios quienes gestionan comunitariamente y de diferentes formas la solución a varios de los problemas y conflictos sociales que allí persisten. Por esta razón, entre otras, se da paso a la realización de actividades dentro del festival enfocadas a sensibilizar, debatir y promover posturas más cercanas a la equidad de género.

El primer convesatorio titulado “*El papel de la mujer desde el audiovisual para la construcción de comunidades libres de sexismo y violencias*” contó con el apoyo de la Fundación “*Mujer es Audiovisual*” con la moderación de Claudia Marcela Rodríguez⁴⁹; la invitada especial fue María Morales Tarqui (Bolivia), comunicadora realizadora audiovisual originaria de Caquiaviri, La Paz, Bolivia quien hace parte activa de la “*Coordinadora audiovisual indígena originaria de Bolivia (CAIB)*”. Al encuentro asistieron además varias invitadas locales, nacionales e internacionales. También contó con la participación de amas de casa, madres cabeza familia, profesionales, maestras, activistas de Ciudad Bolívar y de diferentes localidades de Bogotá.

48 Realizada en el marco de los intercambios audiovisuales, dirección Sergio Sánchez (integrante de OjoalSanchocho).

49 Profesional en ese momento de apoyo de la Casa de Igualdad de oportunidades para las Mujeres y la Equidad de Géneros en Sumapaz-Usme.

A partir de esta experiencia, en el marco del festival “Ojo al Sancocho” se realiza el “Encuentro internacional de mujeres realizadoras audiovisuales y gestoras culturales” al cual asisten mujeres de diferentes partes del mundo, lideresas en varios temas sociales, educativos, comunicativos y culturales que han contribuido significativamente al cine comunitario y a la realización de varias ediciones de “Ojo al Sancocho”. Actualmente existe un grupo mujeres conformado por madres, abuelas y adolescentes que se organizan para realizar talleres, encuentros e intercambios con otras experiencias, y por supuesto, la realización de producciones audiovisuales desde el cine comunitario.

Sexto festival 2013: autonomía, soberanía e independencia

Cine comunitario, un todo integrado, una microcadena productiva, para el buen vivir, para el impacto del cambio, para alcanzar la sostenibilidad.

Stefan Kaspar (1948-2013).

En América Latina, una de las personas que impulsó no sólo desde la teoría, sino desde la práctica el concepto de soberanía audiovisual y la gestión cultural dentro del cine comunitario fue el cineasta Stefan Kaspar⁵⁰ (Suiza, 1948- Bogotá, 2013), co-fundador del grupo Chaski en Perú. Kaspar encargó lo que su grupo en Perú consideraba un Chaski, que era (y todavía es):

[...] ser cineasta, comunicador audiovisual y gestor cultural, que ve en lo audiovisual las herramientas ideales para promover educación, cultura y desarrollo. Significa sentir una profunda preocupación frente a todos los mecanismos y sistemas que generan exclusión, pobreza, violencia y destrucción del medio ambiente (Grupo Chaski, 2018)⁵¹

Un ejemplo de la Soberanía Audiovisual buscada por el grupo Chaski son los 32 microcines en once regiones del Perú como resultado de muchos años de gestión comunitaria a partir de modelos que desarrollan cultura audiovisual desde la comunidad o el barrio de manera sostenible. Este grupo se

50 Nació en Biel, Suiza. Estudió literatura y comunicaciones en la Universidad de Berna. En 1978 realizó su primer viaje al Perú para investigar el tema de la migración del campo a la ciudad. Desde 1980 hasta su fallecimiento en 2013, vivió y trabajó en Perú como realizador, productor y distribuidor cinematográfico. En 1982 cofundó Grupo Chaski, donde fue productor general y miembro del Consejo Directivo.

51 Tomado de: <http://grupochaski.org/>

dedicó a promover el cine latinoamericano como herramienta de desarrollo cultural y económico en Perú, luego a la realización propia. Varias de sus películas están dentro de los clásicos del cine peruano y latinoamericano.

A estas producciones se le suma un sinnúmero de cortometrajes, documentales, producciones audiovisuales, que hacen parte del objetivo no sólo de fomentar un cine que se desarrolle desde las comunidades, creando cadenas productivas propias, sino de un cine en el que la gente comienza a ver lo que se produce, lo cual también significa reconocerse, valorarse, encontrarse con unas identidades, autonomías, pasos que hacen parte del camino hacia el cambio. Estas concepciones han sido claves en diferentes momentos de la experiencia del festival.

Como parte de la búsqueda de la soberanía audiovisual, desde la primera edición del festival se han realizado un sinnúmero de talleres en alianza con colectivos locales, nacionales e internacionales. Algunos de los talleristas destacados son: Ramiro García y Sol del colectivo Cine en Movimiento (Argentina); Hugo Gerdel y Yoribeth Cuella de Venezuela; José Luis Sepúlveda (Chile); Luis Nascimento del colectivo Cinema Nosso (Brasil); Chico Serra Grande y Nelcirán Oliveira del proyecto Morrino de Brasil; Irma Avila Pietrasanta (México); Chiara Digrandi y Daniel Goldman del colectivo Cine sin Autor (Madrid, España); Nerea Ganzarai (País Vasco); Juan Carlos Vázquez Velasco, Director de Kcd Ongd y del Festival Internacional de Cine Invisible “Film Sozialak” Bilbao (País Vasco); Andrea Irene de Pandora Films de España; el reconocido fotógrafo Daniel Andrade de Ecuador; Soraya Bayuelo (Montes de María, Bolívar, Colombia); Omar Rincón (Colombia); entre otros invitados de Cuba, Panamá, Francia, Italia, Estados Unidos, Bolivia, que han aportado, no solo su conocimiento y experiencia, sino también sus sensibilidades humanas donde se crean lazos de amistad que fortalecen tanto la formación audiovisual local, como el tejido social y humano de las periferias de América Latina.

Séptimo festival 2014: indignación, incidencia política

“Indignación” fue el tema central de esta versión. Se considera que Colombia y muchos pueblos del mundo aún viven en profundas desigualdades sociales y tragedias cotidianas como un sistema de salud ineficiente que deja morir a millones de ciudadanos anualmente; restricciones en el acceso a la

educación de calidad; un modelo democrático corrupto; una guerra que deja un mar de impunidad y millones de víctimas y; la falta de garantías en la participación ciudadana, entre otras. Esto motiva a que millones de ciudadanos en Colombia y, en el mundo, deban salir cada año a las calles a reclamar sus derechos y a exigir mejores garantías para una vida digna.

Ciudad Bolívar ha sido históricamente escenario de lucha política por el territorio y por mejores condiciones sociales para sus habitantes; ejemplo de ello ha sido el paro cívico de 1993 que partió la historia de esta comunidad en dos. En esa ocasión “La acción colectiva posibilitó la constitución de un campo de protesta urbana que configuró las relaciones entre las comunidades de la localidad y el Estado a partir de la confrontación social” (Hidalgo y Molano, 2015, p. 115).

De ahí que las acciones colectivas sean pertinentes para la construcción de comunidades más justas y solidarias, por eso, uno de los objetivos y modelos de innovación de la gestión comunitaria de “Ojo al Sancocho” es acompañar varias causas sociales pues pensamos en el arte y la cultura no solamente como expresiones costumbristas, de entrenamiento o simplemente expresiones artísticas, sino que debe existir una sensibilidad y una preocupación constante por las problemáticas y realidades sociales, sobre todo aquellas que generan más indignación y malestar en la ciudadanía.

Desde el inicio del festival “Ojo al Sancocho” se ha acompañado diferentes causas sociales de carácter individual, colectivo y/o comunitarias. Por ejemplo, ya sea contactar al Ministerio de Salud de turno para intentar salvar la vida de personas que se encuentran en hospitales sin que se les preste la atención adecuada, hasta la realización de estrategias mediáticas de reacción inmediata con varios líderes sociales, artistas, agremiaciones, medios de comunicación, realizadores audiovisuales y gestores culturales como el caso concreto para salvar la construcción de la Nueva Cinemateca de Bogotá, la cual, la administración del alcalde Enrique Peñalosa⁵² se rehusaba a continuar.

En 2014, fue invitado a “Ojo al Sancocho”, el maestro Jesús Martín Barbero⁵³ para que compartiera algunas reflexiones sobre indignación y causas sociales en relación con el audiovisual ya que en esos momentos las prácti-

52 Durante su segunda alcaldía 2016-2020.

53 Es un teórico de la comunicación y los medios de origen español que vive en Colombia desde 1963. Su obra más conocida es de los medios a las mediaciones, publicada en 1987. Tomado de https://es.wikipedia.org/wiki/Jes%C3%BAs_Mart%C3%ADn-Barbero

cas comunicativas, audiovisuales y culturales de la ciudad estaban pasando por un momento complejo; era como una transición extraña debido a los cambios tecnológicos y los nuevos conceptos de participación y nuevas ciudadanías libres, conceptos que aún siguen creciendo y cambiando la concepción política del país y del mundo⁵⁴.

Entre esas preocupaciones, no sólo del sector audiovisual, sino de otros, estaba la concerniente a la situación de Canal Capital⁵⁵ que se había cerrado a las nuevas dinámicas de la ciudad; fue así como “Ojo al Sancocho” se suma a la campaña de sensibilización entre diferentes académicos, líderes de opinión, líderes sociales, artistas, cineastas y varios sectores para recuperar el Canal para toda la ciudadanía; dicha campaña contó con la valiosa participación del profesor Jesús Martín Barbero, así como con la del cineasta Lisandro Duque, otros destacados invitados al festival y con varios de los asistentes a esta edición. Finalmente se logró un cambio de políticas en el Canal como un espacio abierto y más público durante la administración de la Bogotá Humana (2012-2015). Así las cosas, es pertinente comprender que, para que la indignación ciudadana tenga mayores efectos e impactos, debe ir acompañada de acciones comunicativas mediáticas contundentes que la respalden.

Otra experiencia de la séptima edición del festival fue la realización de “Nar Heb”, que en lengua Wounaan, es “Nuestro territorio”. Este proyecto audiovisual fue realizado entre 2012-2015 con estudiantes de la Escuela Popular de Cine y Video Comunitario Ciudad Bolívar y la comunidad Wounaan y ganó numerosos galardones, entre ellos el premio India Catalina 2016 de la industria audiovisual colombiana, categoría Mejor producción de Canal Comunitario, producido por Sueños Films Colombia- Festival Ojo al Sancocho.

Octavo festival 2015: construir en colectivo

El eslogan del octavo festival fue “¿Otro mundo es posible?”. Esta es una pregunta que muchos nos hacemos casi a diario y que también se ha convertido en una esperanza para millones de ciudadanos en el planeta. El festival la adaptó de la siguiente manera: ¿otro video es posible?, pues existe una

54 El fenómeno de la ola verde o el movimiento de ciudadanos significativos progresistas que colocó alcalde en Bogotá, (2012-2015), son algunos ejemplos locales.

55 Es un canal regional de Colombia, su señal es emitida en Bogotá y en varios municipios de Cundinamarca. Actualmente por cable llega a varias ciudades del país.

necesidad a nivel local, en América Latina y en el mundo de ver otro audiovisual, otra cinematografía diferente a lo que ofrece la “gran industria” y su TV basura, que a veces es poco o nada lo que le aporta en términos culturales, especialmente a los que se refieren a la identidad, a la memoria histórica y a la construcción de nuevos imaginarios, que son de vital importancia no solo para la soberanía audiovisual, sino para la propia autonomía de los pueblos.

¿Otro video es posible? surgió en el año 2015 después de conocer en Berlín (Alemania) la experiencia de la Vía Campesina⁵⁶ que tiene entre sus principios sembrar “un jardín posible”. Conocer esta experiencia fue gracias al Premio agentes artísticos y culturales que trabajan la cultura ciudadana y democrática en Bogotá otorgado por la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte y el Instituto Goethe a “Ojoalsancocho” y al colectivo “Arquitectura Expandida” en 2014.

También en Berlín se tiene la oportunidad de conocer la experiencia “Citizen Art Days”⁵⁷ conformada por un grupo de artistas que nos invitan para formar parte de una intervención socio-cultural, encaminada en recuperar el parque “Astrogarten” habitado por visitantes adictos a las drogas. El objetivo no solo era recuperar este espacio para toda la ciudadanía sino generar empoderamiento y apropiación por parte de los vecinos y de las entidades estatales cercanas. Para ello, se realizó un plan de intervención que incluía un proceso de memoria audiovisual. Fue entonces cuando junto con Andrea Gordillo, asumimos el papel de realizador de un video documental para que sirviera como memoria audiovisual y como herramienta de denuncia y de visibilización.

En esta experiencia se tuvo la oportunidad de conocer al arquitecto colombiano Felipe González de la iniciativa Arquitectura Expandida (AXP); y es junto a él que se comienza a pensar en *construir una sala de cine comunitaria* localizada en Ciudad Bolívar. Para dicho propósito, los dos colectivos comienzan a buscar las opciones de financiación y de aliados estratégicos para hacer posible este sueño que hoy se conoce como “Potocine”, la sala de cine comunitaria del barrio Potosí, en Ciudad Bolívar. El proceso de construcción se realizó entre la séptima y la novena edición. Desde el momento de su concepción en 2014-2015 hasta su inauguración el día 09 de Octubre de 2016.

56 Es un movimiento internacional que coordina organizaciones de campesinos, pequeños y medianos productores, mujeres rurales, comunidades indígenas, trabajadores agrícolas emigrantes, jóvenes y jornaleros sin tierra.

57 Es un grupo de artista, conformado por Stefan Krüskemper, María Linares and Kerstin Polzin, con sede en Berlín.

“Potocine” es un proyecto de autoconstrucción y autogestión cultural de la primera sala de cine no comercial y de gestión colectiva de Ciudad Bolívar. Esta iniciativa de Arquitectura Expandida, la Escuela Audiovisual y Festival Ojo al Sancocho contó con la participación y colaboración de “La Vereda Films”, la “Escuela Audiovisual Infantil Belén de los Andaquíes”, la “Fábrica de Toda la Vida”, colectivos “Airu Bain” “Monstruación” y el gran apoyo de los amigos y cómplices que varios sábados y domingos ayudaron a poner los tornillos. Al final se suma el Instituto Goethe en Colombia para apoyar en la dinamización de actividades con algunos invitados y con la donación de un video beam de alta calidad para la sala de cine. Al igual se van sumando más entidades, colectivos y personas a esta iniciativa.

De esta manera, la “Potocine” ayuda a resolver la pregunta ¿Otro mundo es posible? toda vez que la idea de la sala de cine comunitario se hace realidad porque existían las voluntades, tanto de AXP como de Ojo al Sancocho, para construirla y entregársela a la comunidad de Potosí. Al comienzo no existía ningún presupuesto, los dos colectivos iniciamos una búsqueda de aliados y fondos, que meses después dio resultado.

La experiencia de la Potocine a través de AXP fue invitada al Design Museum of London a participar de la exposición “Fear and Love: reations to a complex world”⁵⁸ que aborda el diseño como una cuestión que trasciende lo objetual para centrarse en lo contextual y lo procesual como ingredientes controversiales y complejos. La iniciativa gana el “Premio ciudad de Bogotá en arte para la transformación social” en el año 2017 otorgado por IDAR- TES⁵⁹ para reconocer prácticas artísticas incluyentes, descentralizadas y al servicio de la comunidad, procesos realizados por organizaciones que han venido trabajando en la perspectiva de la transformación social a través de las artes. ¡Un premio a la construcción en colectivo del festival!

Noveno Festival 2016: la paz creadora

En la novena versión del festival todas las actividades giraron en torno a la importancia de la firma del Acuerdo de Paz entre el Gobierno Nacional y el grupo guerrillero FARC, la guerrilla más antigua del continente. Consideramos desde el festival que, el audiovisual y la cinematografía nacional, no deben ser ajenos a esta realidad; es por eso que “Ojo al Sancocho” invitó a

58 <https://designmuseum.org/exhibitions/fear-and-love>

59 Instituto Distrital de las Artes de Bogotá.

diversas experiencias, colectivos y procesos locales exitosos en reconciliación, paz y memoria con un impacto nacional e internacional; igualmente a iniciativas de América Latina, Norte América y Europa que han surgido como alternativas a los conflictos sociales, tanto urbanos como rurales en sus países.

Esta edición contó con la participación de más de 60 invitados nacionales e internacionales, que participaron en la proyección de más de 100 producciones audiovisuales de 15 países en 25 muestras audiovisuales en barrios, universidades, organizaciones culturales y sociales, parques y otros escenarios; en la realización de 13 talleres diarios durante cuatro días, con una asistencia aproximada de 720 personas que dejaron como resultado: ocho (8) cortos con la metodología de video participativo, entre los que se destaca el videoclip “Billy, Bell y la Bala” de producción internacional (Francia, Estados Unidos y Colombia). Estas fueron algunas de las principales actividades a las que asistieron más de 10.000 personas con entrada libre y gratuita que consolidan al “Sancocho” como un escenario de construcción de convivencia y paz, que posibilita el encuentro, el reconocimiento y el entendimiento de las diversidades, y la apuesta por construir escenarios de reconciliación, memoria y sentidos de vida.

Consideramos que la paz no se “negocia”, se dialoga; la paz se construye a través de acciones concretas en las que todos y cada uno de los involucrados tenga la posibilidad de contarse a sí mismo. Contar es escuchar, observar, decir y preguntar. “Los conflictos, las guerras y la reconciliación están hechas de historias” (Franco, Nieto & Rincón, 2010, p. 87), de relatos que permiten que ese otro diferente a mí exprese su pensar, su vivir y su sentir.

Décimo Festival 2017: soñar es resistir

A esta versión vino la experiencia Skylight (Estados Unidos) uno de los invitados especiales que es un gran ejemplo a seguir por sus acciones comunicativas desde los sueños y las resistencias en el audiovisual. Esta es una organización mediática de derechos humanos dedicada a promover la justicia social a través de narrativas alternativas y desafiantes, mediante la creación de películas documentales y el uso de plataformas digitales en estrategias a largo plazo para el cambio social positivo. “500 años”, una de sus películas, fue el film invitado de honor al festival, cuyo estreno nacional para Colombia se dio en el marco del festival, el cual tuvo la oportunidad de contar con

dos de sus co-protagonistas, la activista indígena Andrea Ixchú⁶⁰ del colectivo (Red Tz'ikin de Guatemala) y a la columnista e historiadora Maya, María de los Ángeles Aguilar.

Para celebrar los 10 años del festival se quería reflexionar sobre aquello que ha hecho posible, no solo dar los primeros pasos, sino mantener el proceso durante todo este tiempo. Una de esas cosas importantes: es el poder de soñar, de hacer posible una utopía constante porque esto ha permitido resistir en el sentido amplio de la palabra. A veces iniciar una iniciativa puede ser lo más fácil, lo difícil es mantenerla y sacarla adelante, sobre todo en algunos contextos permeados no solo por las violencias, los conflictos sociales, la corrupción, y los malos gobiernos, sino por el desinterés del Estado y de un sector de la sociedad civil, donde aún la cultura es vista como una simple expresión artística, en algunos casos sólo folklórica, y no como una dinámica de democratización asentada en la afluencia de expresiones y voces, como un importante vehículo de transformación, desarrollo y re/construcción del tejido social.

En este sentido, uno de los casos que se puede dar como ejemplo, tanto para el tema de incidencia política, como para este de utopías posibles desde las resistencias, es el acompañamiento, promoción y la participación activa de la creación de una nueva política audiovisual para Bogotá (2012). En ese año, surgió la necesidad de construir participativamente una nueva política audiovisual de acuerdo a los nuevos desafíos tecnológicos y ciudadanos porque las políticas públicas que existían se quedaban cortas a las nuevas necesidades y retos del sector; por ejemplo, en la Cinemateca Distrital de Bogotá, solo había entre 3 y 5 funcionarios para atender la gran demanda, sus equipos de proyección estaban desactualizados, tampoco había un plan audiovisual con las nuevas prioridades del sector. A esto se suma que se contaba con una infraestructura pequeña, una Cinemateca, con sólo 245 sillas, para una ciudad de 10 millones de ciudadanos, casi todos amantes del cine y el audiovisual.

Ojo al Sancocho, junto a colectivos como: El Espejo, Cinelibertad, Populus, entre otros, acompaña la creación y hace parte de la Red Audiovisual Alternativa de Bogotá RAAB. La creación de una Nueva Cinemateca para Bogotá, recuperar Canal Capital, un programa de promoción del desarrollo integral de la primera infancia, impulsar un programa de ciencia, tecnología e innovación en relación con el audiovisual, apoyo a la internacionalización

60 Líder indígena, gestora cultural, activista de derechos humanos y escritora guatemalteca.

del audiovisual local, fomentar procesos de profesionalización del sector audiovisual en alianza con universidades públicas y privadas, crear una jornada extendida para realizar actividades artísticas, culturales y deportivas dirigido a la primera infancia hasta la secundaria, abrir centros locales de arte y cultura, para la infancia y la adolescencia (CLAN, hoy CREA), fueron algunas de las propuestas, que impulsó en su momento, la RAAB con otros movimientos artísticos, culturales, deportivos, educativos, sociales y de nuevas ciudadanías en la ciudad.

Es importante aclarar que después de socializar los “sueños colectivos” del sector audiovisual con diferentes sectores, visibilizarlos en diferentes medios y radicarlos al Alcalde de turno, al Concejo de Bogotá, al Congreso de la República, a los medios de comunicación, a líderes de opinión, la gran mayoría quedaron dentro del Plan de Desarrollo Bogotá Humana (2012-2016), dejando un precedente histórico en la ciudad, de construcción colectiva “desde abajo”, de nuevas políticas públicas que favorecen, en este caso a toda una ciudad. Muchas de las propuestas ya se habían planteado desde diferentes niveles y sectores, entre ellos académicos, educativos y políticos, pero tienen una mayor acogida e incidencia cuando las ciudadanías empoderadas las asumen y las defiende, como fue en este caso. ¡Otro, sueño colectivo que se hizo realidad desde la resistencia!

A manera de conclusiones y nuevas preguntas

Intentando dar cuenta de la respuesta a la pregunta de ¿Cómo se ha tejido (construido colectivamente) la capacidad de gestión comunitaria en el Festival Internacional de Cine y Video Alternativo y Comunitario “Ojo al Sancocho” en sus primeras diez versiones (2008-2017)? Es pertinente exponer algunas reflexiones, que de cierta manera sintetizan estos años de trabajo.

Es fundamental reconocer las capacidades, saberes y sentires de cada uno de los integrantes de la experiencia; para esto se ha tenido en cuenta un dicho popular que reza “No todos servimos para todo, pero todos servimos para algo”, porque en ocasiones, dentro de los procesos comunitarios las personas quieren hacer de todo o todo, a la final se dejan de hacer muchas cosas, que a veces retrasan los objetivos y las metas; pero una opción alternativa que realiza “Ojo al Sancocho” es buscar que las personas se comprometan a realizar *una* “actividad que les guste hacer”, luego se rotan en otras, para ir encontrado y/o fortaleciendo los talentos tanto individuales, como colectivos.

¿Quiénes somos y para dónde vamos? Tanto desde el comienzo o cada vez que una persona quiere entrar a hacer parte de la experiencia, ha sido necesario reconocer los objetivos, las metas, los compromisos y sentires de la experiencia con la comunidad local, con el país y con el resto del mundo, no solo desde la teoría sino desde la práctica. Esto siempre ha sido un proceso largo porque no es fácil entender la dinámica o el concepto del festival, especialmente aquellas que llegan con afanes de “reconocimiento personal y/o de lucro”, las veces que no se han realizado estas “capacitaciones” han fracasado los intentos de ampliar el grupo base del Festival, que hoy, al igual que en años anteriores, lo integran no sólo los fundadores sino diversos artistas, comunicadores, estudiantes, líderes locales, colectivos y personas de la comunidad, además de los voluntarios, asesores y acompañantes permanentes, todos ellos han ayudado a consolidar lo que es hoy “Ojo al Sancocho”.

Para complementar la reflexión anterior, es necesario tener muy claro los objetivos y las metas, antes de unirse con otros y hacer realidad las causas comunes. Desde la experiencia vemos de vital importancia la creación y/o el acompañamiento de redes de cooperación, para fortalecer los lazos de confianza con otras experiencias pares. En este sentido, para “Ojo al Sancocho” ha sido primordial ser co-fundadores de la Red de Cine Comunitario de América Latina y el Caribe (2013), de la Asociación Nacional de Festivales y Muestras de Colombia (ANAFE) en 2011, en su momento la participación activa en la Red Audiovisual Alternativa de Bogotá (RAAB), en los Consejos Locales y Distritales de Arte, Cultura y Patrimonio de Bogotá (2008-2014) donde se ha realizado una incidencia política en los planes de desarrollo locales, distritales y nacionales con logros y resultados importantes. Hacemos parte también de otros espacios solidarios como SolidariLabs Colombia (2016) un espacio creativo donde cineastas consumados, artistas y narradores se reúnen con líderes del movimiento y activistas de derechos humanos, fundado por los cineastas norteamericanos, Pamela Yates y Paco de Onis de la ONG Skylight. Para la gestión del cine comunitario es de vital importancia en el encuentro y el diálogo con otros, de lo contrario, las experiencias se pueden cerrar dentro de sus propios paradigmas y/o desaparecer.

El trabajo y la articulación en red permiten no solo la sostenibilidad sino también la sustentabilidad de la experiencia, lo cual es clave porque existen varios casos donde las iniciativas se acaban o no avanzan porque consideran que la sostenibilidad está basada meramente en relaciones económicas y financieras donde prima el dinero. Por eso es necesario tener en cuenta

las buenas prácticas de sustentabilidad que son las que permiten extender lazos de solidaridad y cooperación mutua con otros en diferentes aspectos.

Otro de los aspectos fundamentales para tener en cuenta es la participación de las comunidades y de otros dentro de la iniciativa, hay que recordar que una de las razones por la que nace “Ojo al Sancocho” es precisamente la falta de acceso a participar de los colectivos audiovisuales de las periferias en diferentes escenarios del sector audiovisual en Colombia. Por lo tanto, en cada edición del festival, se estimula y se convoca, no solo a realizadores, colectivos, artistas, a sectores sociales, educativos y culturales, sino a la comunidad local donde se realiza o se realizará la intervención.

Los países del hemisferio sur, al igual que muchas regiones del mundo actualmente sobreviven a grandes desigualdades sociales, especialmente por la falta de políticas públicas eficientes y gobiernos transparentes; por lo tanto, es una necesidad del cine comunitario que se construye en su totalidad con las comunidades que más sufre la inoperancia estatal y el olvido de la sociedad, debatir sobre la democracia y la participación ciudadana. Desde “Ojo al Sancocho” se han realizado diferentes procesos de incidencia política en los planes de desarrollo, pero también en los medios de comunicación, en la academia, en los procesos de formación, promoviendo públicos más activos y críticos de la realidad social, política y cultural del país. Muchos colectivos temen debatir sobre asuntos políticos en sus comunidades, para mí es un grave error, no solo porque considero que el arte y la cultura naturalmente es una opción política, sino porque hoy en día, las malas decisiones tanto del legislativo, el ejecutivo y el judicial afectan demasiado al mundo, sobre todo a los ciudadanos más vulnerables.

Para fortalecer los espacios de participación e incidencia dentro de la experiencia, ha sido necesaria una democracia audiovisual, que busca generar producciones de calidad conceptual, alternativa a la par que visibiliza las historias comunes y locales, sobre todo aquellas que parecieran no tener sentido e importancia dentro de la sociedad, porque de cierta manera han sido abandonadas por la imposición de una cultura del espectáculo. Estas historias son grabadas o filmadas por los propios habitantes donde ellos mismos son los protagonistas en escenarios reales, en las calles, en los parques, en las montañas y, por supuesto, en sus propias casas construyendo relatos más cercanos a las realidades sociales, culturales y políticas de las comunidades; en este caso de Ciudad Bolívar.

En este sentido siempre se ha construido y promovido una educación audiovisual gratuita y libre para todos y todas, especialmente para aquellas personas y comunidades que no tienen posibilidades económicas para acceder a los medios de producción, expresión y comunicación, donde además de entregar cámaras y equipos de producción a grupos de niños, niñas, jóvenes y adultos participantes o beneficiarios se les da herramientas conceptuales y artísticas desde el ámbito académico, social y cultural, que involucren las metodologías de educación comunitaria, popular o participativa, generando así un público más crítico-reflexivo y unos realizadores locales más conscientes y sensibles frente a las realidades de sus entornos y del país. Posicionar historias, causas, realidades y necesidades locales emergentes en el debate público, a partir del video participativo y el cine comunitario, ha logrado mantener un impacto nacional e internacional de la experiencia y al mismo tiempo una autonomía, soberanía e independencia, tanto en el modelo organizativo como en la generación de las actividades audiovisuales, artísticas y culturales, posicionado también al festival como un referente de construcción social y generador de una paz creativa y en movimiento.

Para cerrar estas reflexiones, considero importante seguir construyendo en colectivo porque hoy las comunidades locales y el mundo requieren nuevas miradas, sobre todo desde las diferencias y las periferias, no para convencer a los otros, sino para conversar sobre un mundo posible. Por eso, se hace necesario seguir empoderando a niños, niñas, jóvenes, adultos, comunidades, en general, a través de las prácticas artísticas, culturales, comunicativas y educativas; en nuestro caso, por medio de las escuelas de cine y video, las salas de cine comunitario, las estrategias mediáticas, las acciones comunicativas, la creación de producciones audiovisuales, y por supuesto, de los festivales de cine comunitario, porque soñar también es una forma de resistir a tantas injusticias y desigualdades sociales que hoy persisten tanto en las esferas locales como en las globales.

¡Las utopías se escriben desde los sueños y la resistencia, pasan por la gestión comunitaria y se materializan en las acciones artísticas, comunicativas, culturales y educativas en este caso desde el Cine Comunitario de “Ojo al Sancocho”!

Bibliografía

Álvarez, S. (2013). *Comunicación Comunitaria Audiovisual en América Latina casos de Colombia, Perú y Chile*. Santiago de Chile, Chile: Universidad de Chile Instituto de Comunicación E Imagen.

Álvarez, M. y Orozco, L. (2015). *Ciudad Bolívar: La Historia de una Lucha Colectiva*. Disponible en : <http://centromemoria.gov.co/ciudad-bolivar-la-historia-de-una-lucha-colectiva/>

Arango, G., & Pérez, C. (2004). *Pasolini en Medellín. Apuntes para una etnografía visual sobre la periferia urbana*. Medellín: Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia. Trabajo de grado para optar por al título de Antropólogo.

Bogotá y Soacha, contra el crimen. (2009, Febrero, 18). *El Tiempo*. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3323041>

Bourdieu, P. (2010) *Elementos para una sociología de la cultura en el sentido social del gusto*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno, Editores.

Cendales, L. y Torres, A. (2006). *La sistematización como experiencia investigativa y formativa*. Bogotá: Dimensión Educativa. Disponible en: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/lola_cendales-alfonso_torres-la-sistematizacion_como_experiencia_investigativa_y_formativa.pdf.

Cielo, C. (2010). *The city effect: urban institutions, peripheries and political participations in Bolivia*. Berkeley: University of California. A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Sociology. California, E.E.U.U.

CODHES, (2009). Víctimas emergentes: Desplazamiento, derechos humanos y conflicto armado en 2008. *Boletín informativo de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento*, 75. Bogotá. . www.codhes.org.

Ellis, C. y Bochner, A. P. (2000): "Autoethnography, personal narrative, and personal reflexivity". En Denzin, N. y Lincoln, Y., *Handbook of qualitative research*. 2.. ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Franco, N., Nieto, P., & Rincón, O. (Eds.). (2010). *Tácticas y Estrategias para Contar. Historias de la gente sobre el conflicto y la reconciliación en*

Colombia. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina Friedrich Ebert Stiftung

Gasca, K. (2016, abril 11). Lucina Jiménez: el arte de la acción. Disponible en: <http://institutoculturaldeleon.org.mx/icl/story/4674/Lucina-Jim-nez-el-arte-de-la-acci-n#.WyrLKCPHCph>

Gómez, G. (2015). El cine como herramienta popular de empoderamiento social. Buenos Aires. Facultad de periodismo, Universidad de Palermo. Discurso Audiovisual III. Disponible en : http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/docentes/detalle_tp.php?id_docente=77395&id_blog=30041

Gumucio, A. (2012, junio 30). Reflejos del Cine Comunitario. Disponible en: <http://gumucio.blogspot.com/2012/06/reflejos-del-cine-comunitario.html>

Grupo Chaski. (2018). Red de microcines. Disponible en: <http://grupochaski.org/red-de-microcines/>

Hidalgo, A. & Molano, F. (2015). “El paro cívico de octubre de 1993 en Ciudad Bolívar (Bogotá): la formación de un campo de protesta urbana”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 42.1 (2015): 115-143. <http://dx.doi.org/10.15446/achsc.v42n1.51347>

Jara, O. (2012) Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista Educación Global Research* (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)). Núm. 1. Disponible en: http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A_Jara_Castellano.pdf

Llerena, M. (2005, mayo, 31). Sáhara, 30 años de disputa. *Elmundo.es*. Disponible en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2005/05/31/internacional/1117555870.html>

Ojo al Sancocho. (2008). Memorias “Primer Festival Internacional de Cine y Video Alternativo y comunitario”. Disponible en: <http://www.ojoalsancocho.org/2008-2/>

Ojo al Sancocho. (2009). Memorias “Primer Festival Internacional de Cine y Video Alternativo y comunitario”. Disponible en: <http://www.ojoalsancocho.org/2009-2/>

Póngale Ojo, al Sancocho. (2017, Abril, 18). *La silla vacía*. Disponible en: <http://lasillavacia.com/silla-llena/red-lider/historia/pongale-ojo-al-sancocho-60587>

Pinzón, N. (2007). *Aquí cada quien tiene su historia. Interacciones entre jóvenes y agentes criminales*. Trabajo de grado de Antropología. Universidad Nacional de Colombia.

RAAB, (2012). Red Audiovisual Alternativa de Bogotá. Disponible en: <http://raabogota.blogspot.com/search/label/comunicado%20de%20prensa> cultural, as desde lo local, con un impacto nacional e internacional.al igual que up

Ramirez, E. (2012, septiembre 17). Ojo al sancocho. *Antropologika*. Disponible en: <https://antropologika.com/2012/09/17/ojo-al-sancocho/>

Reguillo, R. (2003). Ciudadanías Juveniles en América Latina. Última Década, núm. 19, noviembre, 2003, pp. 1-20. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/195/19501901.pdf>

Reed-Danahay, D. (1997). *Auto/ethnography: Rewriting the Self and the Social*. Berg, Oxford.

Revista Jet-Set. (2012, Julio 25). Hollman Morris el jefe del Canal Capital. Disponible en: <https://www.jetset.com.co/edicion-impresa/temas-revista-jetset/articulo/hollman-morris-jefe-del-canal-capital/57042>

Román, M. (2009). *Video Comuna: Política desde el Audiovisual Alternativo y Comunitario*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Rodríguez, C. (1994) *Dissent in the realm of the symbolic: a cross cultural análisis of citizens' media [Disenso en el ámbito de lo simbólico: un análisis transcultural de medios ciudadanos]*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor de la Escuela de Telecomunicaciones, Ohio University, E.E.U.U.

Romero, V. (2008, octubre, 23). Ojo al sancocho fílmico de Ciudad Bolívar. *El Espectador*. Disponible en: <https://www.elespectador.com/impreso/bogota/articuloimpreso85773-ojo-al-sancocho-filmico-de-ciudad-bolivar>

Sanjinés, J. (2008, noviembre, 10). Un realizador busca la identidad latinoamericana. *La Gaceta*. Disponible en: <https://www.lagaceta.com.ar/nota/299574/espectaculos/realizador-busca-identidad-latinoamericana.html>

Serrano, N. (2017, diciembre, 17). Machismo en Colombia, un verdadero problema que se refleja en la sociedad. Disponible en: <http://acn.ucentral.co/index.php/actualidades/2619-machismo-en-colombia>.

Soñar también es resistir. (2013). [Documental] Ciudad Bolívar, Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=QsJTVsalal-k&feature=youtu.be>

Sueños Films Colombia, (2011). Memorias Diplomado en creación Audiovisual. Ciudad Bolívar, Bogotá.

Torres, A. (2006, mayo 17). Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 4, N°. 2. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2006000200007

Vanegas Muñoz, G. (1998). *Cali tras el rostro oculto de las violencias. Estudios etnográficos sobre la cotidianidad, los conflictos y las violencias en las barriadas populares*. Cali: Instituto Cisalva - Universidad del Valle.

“Aquí estamos, rompiendo el silencio”: la experiencia tecnoactivista de El Turbión

Omar Vera O.

Necesitamos mirar hacia adelante:

tenemos todo qué ganar y solo nuestro aburrimiento para perder.

Refused, “The Refused are fucking dead” (1998).

Introducción

La experiencia que se comparte a continuación⁶¹ aborda dieciséis años de trabajo de El Turbión, una organización tecnoactivista radicada en Bogotá que promueve el derecho a la comunicación y desarrolla diversas formas de acción política mediada por la tecnología para el fortalecimiento de comunidades y organizaciones sociales del país. Dentro de sus acciones toma un papel destacado el periodismo digital y de investigación sobre diversos conflictos sociales y ambientales.

61 En términos más formales, este capítulo sintetiza una reflexión derivada del proceso de investigación con enfoque praxeológico realizada como trabajo de grado en el programa de Comunicación Social-Periodismo de UNIMINUTO. En cuanto a la metodología, debido al enfoque praxeológico que caracteriza a este tipo de sistematización de experiencia y al análisis del recorrido vital de mi vida profesional, es el relato subjetivo que se ofrece en el recuento narrativo de la experiencia. En cuanto a otras fuentes humanas, se abordaron entrevistas con personas que han estado en momentos clave del proceso para entender cómo se tomaron las decisiones que fundamentaron los asuntos organizativos y narrativos que hoy definen a El Turbión. De otra parte, se citan documentos internos que han dado identidad política y periodística a la organización, luego de una revisión al archivo que esta conserva. Además, se abordan los actuales experimentos narrativos que El Turbión viene desarrollando, como el “Proyecto dos amigos” (Vera, 2017) y algunas de las publicaciones noticiosas que ha realizado en el último periodo, así como las apreciaciones de un grupo focal de periodistas realizado para analizar los cambios en materia de relato que esta organización adelanta en este momento.

La pregunta orientadora de la reflexión es ¿Cómo ha sido el proceso que ha llevado a El Turbión a convertirse, en estos dieciséis años, en una organización tecnoactivista que promueve el derecho a la comunicación y a proponer una forma propia de relato periodístico de investigación, basada en la narrativa transmedia, en torno a lo que acontece en Colombia? Así, se da cuenta de la evolución de esta colectividad en dos aspectos que se consideran los más relevantes: lo organizativo, en especial en su transformación de medio de comunicación alternativa a colectivo tecnoactivista; y lo narrativo, que define su propuesta de investigación periodística, más recientemente, en formatos transmedia, por lo que el proceso de sistematización nos ha ayudado para comprender el camino por venir, luego de andar juntos durante más de dieciséis años.

Si bien en la investigación se abordan unas categorías teóricas como el derecho a la comunicación, la narrativa periodística transmedia y el tecnoactivismo, este texto centra su atención en, primero, la reconstrucción narrativa del proceso y, segundo, en reflexiones sobre la práctica de El Turbión y sus propuestas para el futuro, “tejiendo” transversalmente las reflexiones teóricas y conceptuales con la experiencia con el fin de ofrecer a los actores de la comunicación independiente en Colombia y a los propios integrantes de El Turbión una herramienta de reflexión sobre las prácticas periodísticas, tecnológicas y narrativas que realizan para promover el derecho a la comunicación.

De esta manera, quien pase sus ojos por estas páginas encontrará que comienzo por presentar de manera general, casi a manera de una ficha técnica, el contexto de la experiencia a sistematizar de modo que sea fácil comprender los detalles de esta para quien no conoce el trabajo de El Turbión. Luego, paso a relatar, en primera persona y en tono de crónica, mi proceso vital hasta el encuentro con el periodismo y, en seguida, la evolución de mi opción profesional convertida en una apuesta colectiva en nuestra organización tecnoactivista, de forma que sea claro desde qué perspectiva relato lo que han sido estos dieciséis años de trabajo. Por último, se presentan algunas reflexiones finales, derivadas de la reconstrucción del proceso.

Sobre la experiencia

¿Qué es El Turbión?

El Turbión es una organización tecnoactivista radicada en Bogotá que promueve el derecho a la comunicación para el pueblo colombiano. En su “Reglamento interno” se asegura que:

Luchamos por el derecho fundamental del pueblo colombiano a la comunicación, entendido este como acceso a las grandes infraestructuras de elaboración y distribución de contenidos, apertura de los medios a sus necesidades más sentidas y libertad para cualquier ciudadano, organización social o comunidad para fundar plataformas de comunicación según sus necesidades (2013).

Sus inicios datan de 2002, cuando un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia decidió experimentar con la publicación de un medio impreso de opinión que apenas superó el año de vida antes de desaparecer. Luego, el 3 de febrero de 2004, inició la publicación de un medio digital con el que han venido desarrollando “un periodismo comprometido con las transformaciones que Colombia necesita y acciones de formación y experimentación tecnológica con comunidades y organizaciones sociales”, según se consigna al pie de su página web (2018).

Luego de largos años de trabajo como medio digital, El Turbión decidió dar un salto para convertirse en una organización technoactivista; es decir, una que realiza una actividad política de carácter colectivo y mediada por la tecnología (Callén, 2011, p. 304). Este cambio implica pasar a entender el periodismo como una de sus áreas de trabajo más importantes, pero no la única pues su campo de acción se ha enriquecido por siete áreas de trabajo interconectadas: editorial, investigación, formación, desarrollo tecnológico, producción teórica, alianzas y administración.

Composición

Durante estos años, al menos cincuenta personas han pasado en distintos momentos por El Turbión. Dadas las condiciones de trabajo voluntario y las reglas de juego que rigen su funcionamiento, que incluyen la posibilidad de excluir integrantes por incumplimiento de acuerdos, la organización ha optado por mantener un equipo que sea lo más reducido posible, pero que a la vez le permita llevar a cabo su cometido.

En la actualidad, nueve personas hacen parte de este colectivo: Omar Vera, director: periodista con estudios de ingeniería mecánica, literatura y comunicación social; Camila Ramírez, coordinadora de organización: técnica profesional en comunicación social y licenciada en educación comunitaria; Marcela Zuluaga, editora: profesional en comunicación social y periodismo; Andrés Gómez, encargado de relacionamiento internacional: filólogo

en lengua inglesa con maestrías en antropología y genocidio y violencia masiva. Desde hace siete años se encuentra radicado en Suecia; Christian Peñuela, gerente: psicólogo con maestría en estudios políticos; Yovana Vargas, periodista: tecnóloga en comunicación audiovisual; Yohana Guerrero, periodista: socióloga y candidata a máster en periodismo de paz y de guerra; Johana Zapata, periodista: tecnóloga en control ambiental e ingeniera ambiental; Lina López, periodista: estudiante de comunicación social y relaciones internacionales.

Como puede apreciarse, hay dos características a destacar en el equipo de voluntarios: la diversidad de orígenes académicos de sus integrantes, de una parte, y la preponderancia de las mujeres respecto a los hombres en términos numéricos, de otra. Ambos aspectos, el entorno de conocimiento y el género de los voluntarios, se han reiterado a través de la historia de El Turbión y han sido definitivos para la construcción de su identidad como organización. Además, El Turbión ha conseguido tejer a través de los años una amplia red de colaboradores que, aunque no desean tener una vinculación directa con el equipo, aportan con regularidad su trabajo para resolver necesidades de la organización. Dichas colaboraciones, que en muchos casos pueden ser artículos de opinión o fotografías, pero también incluyen programación de código u otros asuntos técnicos, han sido fundamentales para el desarrollo de esta iniciativa tanto en materia periodística como de activismo.

El giro narrativo

Otro de los asuntos a destacar de la situación actual de El Turbión ha sido la decisión de la organización por asumir un cambio en su narrativa que le permita hacer un periodismo más experimental, dirigido tanto a una audiencia que se ha transformado con el cambio tecnológico de los últimos años como a la complejidad de los conflictos sociales que se dan en el país. Esto implica abordar dos procesos creativos que funcionan de manera complementaria, pero que se separan por la dictadura del reloj, pues el tiempo es el factor diferenciador entre ambos.

De una parte, existe la necesidad de hacer investigación periodística para registrar fenómenos complejos que no siempre saltan a la vista del público y que requieren largos periodos de recolección y procesamiento de información; y, de otra, se tiene que dar cuenta de la actualidad noticiosa de un país tan convulsionado como Colombia a través del cubrimiento de determinados

hechos de actualidad, teniendo en cuenta que los recursos a disposición son muy limitados y esto imposibilita realizar esta labor con la velocidad de respuesta de los grandes medios de comunicación, por lo que resulta necesario desarrollar formatos narrativos que puedan abarcar ciclos de sucesos más o menos amplios sin perder relevancia y sin que las piezas dejen de resultar atractivas para el público.

Así las cosas, el primero de estos procesos, la investigación periodística, ha asumido una construcción de narrativa transmedia que el equipo de El Turbión ha desarrollado por cuenta propia y que se define por trabajos de largo aliento que se plasman en productos en los que convergen narrativas para el mundo digital y el analógico, y se relacionan de forma compleja diversas maneras de narrar y formatos variados para que el público construya una experiencia propia con los materiales publicados.

La información de actualidad, el segundo proceso, asume un reto de similares proporciones que se encuentra en construcción y se define por reglas muy parecidas. Sin embargo, se enfoca exclusivamente a una producción dirigida a la Internet, dada la característica agitación de la vida noticiosa en Colombia, y sus productos se orientan al registro de determinados hechos y a explicar a un público en casi permanente incertidumbre los fenómenos más relevantes para un periodo.

Es importante anotar que ambos procesos se encuentran en etapa de experimentación: para las investigaciones transmedia se han creado lo que El Turbión ha llamado bancos de prueba; es decir, pequeños sitios web no disponibles al público que permiten a sus periodistas verificar cómo funciona el método narrativo creado; y para la información de actualidad se han publicado algunos trabajos con los que se está evaluando la respuesta del público a la nueva propuesta de análisis de la coyuntura.

Territorio y público

Aunque el equipo de El Turbión se ubica en Bogotá y uno de sus integrantes desarrolle actividades desde la ciudad de Upsala (Suecia), sus integrantes consideran que, al ser el territorio una relación social, su trabajo no se delimita de forma exclusiva a una geometría espacial determinada por el contexto local o regional sino que se ejerce tanto en lo nacional, dado el trabajo periodístico y el activismo realizado hasta ahora, como en el mundo digital, con todas las complejidades que este abarca.

Por otra parte, a pesar de las múltiples fluctuaciones que ha sufrido la audiencia, El Turbión la caracteriza como jóvenes de entornos urbanos y personas vinculadas a diversas expresiones del movimiento social. Aunque no es fácil el cálculo, dada la diversidad de criterios de medida de las redes sociales y el sitio web, esta colectividad calcula que su audiencia está compuesta en un 45% de mujeres y un 55% de hombres, siendo las fuentes de tráfico web las siguientes:

- Redes sociales: 15.445 seguidores en Facebook y 14.582 en Twitter.
- Boletín de correo electrónico: 61.638 suscriptores del servicio de noticias de El Turbión.
- Tráfico directo: 14.000 visitantes directos—no direccionados desde redes sociales o el boletín de noticias— al sitio web de El Turbión en promedio cada mes.

Sostenimiento

A pesar del tiempo recorrido, El Turbión no ha podido asegurar la financiación de sus actividades, siendo esta una de sus más grandes debilidades. Sin embargo, esto no ha significado un impedimento para que la organización haya desarrollado su trabajo durante estos catorce años: el voluntariado se ha convertido en su principal fuente de sostenimiento y fortaleza. Puesto que su trabajo se basa por entero en la decisión de sus integrantes por cumplir con los objetivos que han acordado, aportando para ello su tiempo más precioso, es decir, aquel por el que nadie les paga.

No obstante, para el desarrollo de sus actividades, El Turbión ha desarrollado una política de sostenimiento y gestión de recursos que contempla tanto elementos comerciales como de economías alternativas y solidarias, en especial los definidos por el apoyo del público y las comunidades y organizaciones beneficiarias de su trabajo: las donaciones, la venta de determinados servicios, la gestión de proyectos y el trueque definen hoy sus fuentes de financiación.

Caminando la memoria de El Turbión

Después de tres lustros de trabajo, las preguntas se agolpan en la cabeza. La cosa radica en la lucha desigual que se va librando todos los días en el

difícil contexto de los medios en Colombia y hasta se puede caricaturizar en la imaginación al poner en un ring de boxeo a un tipo como Mike Tyson, el famoso campeón de los pesos pesados, contra alguien como Woody Allen, un genio cinematográfico, pero también un enclenque: es muy posible que Allen logre conectarle un buen par de golpes a Tyson, pero atacar siempre de la misma manera no le va a permitir ganar la pelea.

Una metáfora así no ha llegado por casualidad a la forma en que describimos nuestra situación en El Turbión. Han pasado ya catorce años desde que nos lanzamos a la aventura de crear un medio de comunicación alternativa en Internet que nos diera la posibilidad de experimentar con nuestra propia manera de relatar el país que nos ha tocado narrar. En este camino, la posibilidad de denunciar violaciones de derechos humanos y de informar a la gente sobre el devenir de los movimientos sociales nos ha dado una particular forma de hablar sobre Colombia, pero es muy grande la tentación de hacer siempre lo mismo, de repetir fórmulas exitosas en el pasado y de pensar que con esto se hace lo suficiente para romper el control de los monopolios de medios sobre la información que circula hoy en nuestro país.

Nos hemos decidido a cambiar para afrontar mejor este combate por la libertad de expresión. En el último periodo, hemos trabajado en la construcción de un nuevo modelo de narrativa periodística y pasamos de considerarnos un medio de comunicación a una organización que promueve el uso de la tecnología como herramienta para el ejercicio del derecho a la comunicación. Todo esto nos pone frente a una nueva etapa en esta aventura independiente, que hemos sostenido exclusivamente con nuestros propios esfuerzos y voluntad.

El camino que nos trae hasta aquí: de cómo me metí en este enredo

Siempre quise contar historias. En mi casa había dos máquinas de escribir con las que jugaba de niño y, de hecho, hoy conservo una de ellas al fondo de un armario. A ese extraño objeto metálico de color naranja y olor a tinta le empecé a pegar golpes sin tener idea de cómo usarlo adecuadamente cuando apenas tenía cinco años, por la misma época en la que aprendía a escribir dibujando garabatos en un cuadernito y en la que entendía bastante poco de lo que pasaba a mi alrededor: en menos de una semana quemaron

el Palacio de Justicia apenas a catorce cuadras de mi casa y, seis días después, me tocó salir a las carreras a buscar a mi abuela para contarle que el pueblo del que venía nuestra familia, Armero, había sido arrasado por una avalancha.

Como todos, fui creciendo. Mientras tanto, veía perplejo un mundo que parecía desmoronarse y luego levantarse como una criatura informe, salida de quién sabe qué siniestra fantasía. El Muro de Berlín se nos había caído encima y para mí, como para muchos de mis contemporáneos, se iba haciendo claro que uno no encajaba en el país que le había tocado vivir: nada nos llenaba, nada nos permitía sentirnos satisfechos con lo que estaba pasando y todo intento anterior por cambiar ese orden de cosas parecía haber sido un esfuerzo mal hecho que nos sentíamos en capacidad de criticar sin piedad.

Esa actitud un tanto cínica, que reinaba en medio del desasosiego de la gente de mi generación que ansiaba los cambios, me fue de gran utilidad para la exploración, poco exitosa por ese entonces, de mi propia escritura y de la forma en que quería relatar el mundo que estaba viendo. Desde el minimalismo del punk, que se volvió un punto de encuentro con mucha gente que cargaba con las mismas inquietudes que yo, hasta la lectura frenética de cómics, novelas, poemas y casi cuanto pedazo de papel llegaba a mis manos con algo interesante para contarme, mi exploración literaria iba andando de la mano con la increíble capacidad para medir calles que mi abuela señalaba en mí desde muy muchacho.

El difícil oficio de relatar: una época de experimentación (2002-2005)

Éramos cinco, según recuerdo. Una mañana bien fría, en la Universidad Nacional de Colombia, por allá a inicios de 2002, conversábamos sobre la inconmensurable necesidad de los seres humanos por contar y recontar su historia para tratar de demostrar, tal vez, que lo más esencial de sí mismos no ha fenecido ante el indómito paso de la vida ansiosa, ultraveloz y alienada del capitalismo, de hacerse ver que eso de soñar con algo mejor no es una simple quimera. Así, nos encontramos con la pregunta sobre cómo narrar el enredo que estábamos viviendo y, tal vez fumando un cigarrillo y tomando un café de una desvalijada máquina que alguien había dejado olvidada en la oficina de estudiantes, empezamos este laboratorio de relatos al que llamamos El Turbión.

Narrar, con más preguntas que certezas, era la aventura. Nos pusimos a sacar, a trancas y a mochas, un muy modesto experimento comunicativo que, con unas pocas ediciones en papel, circuló por los pasillos de la universidad buscando proponer un espacio de opinión sobre las cosas del ‘más acá’. Queríamos sacudir conciencias, herir susceptibilidades y, sobre todo, hacerle zancadilla a la gente con interrogantes complicadas para que hicieran algo respecto a esa realidad a la que nos enfrentábamos.

Pero ese primer experimento estaba condenado a tener una corta vida: apenas en la sexta edición lo vimos morir de la mano de eternos problemas de los proyectos estudiantiles. A finales de 2003, estábamos sepultando a El Turbión con una gran carga de frustración sobre nuestros hombros, de frente a nuestras pueriles incapacidades. No obstante, a los fracasos también se imponen rebeliones. Al poco tiempo, la exploración de ese mundo nuevo que se abría ante nuestros ojos en Internet sería el rayo que caía del cielo para no dejar morir a la criatura: al estilo de “El joven Frankenstein” (Gruskoff y Brooks, 1974), me imaginaba gritando “¡Vive!” mientras daba clic al botón de enviar a la primera edición digital de El Turbión que, en la noche del 3 de febrero de 2004, se distribuiría a treinta y dos correos electrónicos de la poca gente que nos escribía por esa vía en la época del impreso, pues para comunicarnos en la universidad solo hacía falta sentarnos a conversar y tomarnos un tinto.

Los meses siguientes fueron un completo caos. Entre mis estudios y el sobre esfuerzo constante que me significaba la vida de líder estudiantil en el día, y los palos de ciego que daba editando materiales en la noche para enviarlos a nuestros primeros suscriptores, se fueron pasando los meses hasta que me vi obligado a irme al corto ‘exilio’ a causa de las persecuciones de la arremetida paramilitar que vivíamos quienes pensábamos distinto por aquellos días en la Universidad Nacional.

Poco después de mi regreso, una vez se calmaron medianamente las aguas, como buen estudiante, quedé quebrado como nunca. Así que, además de lidiar con eso de cuidarme el pellejo, me tocó salir a conseguir trabajo. Por esas cosas curiosas de la vida, llegué a mediados de 2005 a El Nuevo Siglo como corrector de estilo, lo cual se convirtió en una afortunada coincidencia para mi proyecto: a pesar de una pésima paga, de que mi salario llegara con dos meses de retraso y de unas jornadas laborales casi interminables, allí pude familiarizarme con las reglas básicas del oficio y entender cómo se organiza una empresa periodística, es decir, vi el *backend* -si se me permite

usar un término más propio del desarrollo de software- de los medios, pude estudiarlo, comprender su funcionamiento y sacar lecciones para mis propios propósitos creativos. Ahora que lo pienso, se me hace claro que usé ese conocimiento para hacer ingeniería inversa y *hackear* los medios.

En este proceso, sumado a unas pasantías, fui juntando un nuevo equipo de voluntarios entre la gente que conocía y, poco a poco, convertimos a El Turbión en un proyecto de periodismo digital más o menos consistente y con una perspectiva mucho más amplia: lo que queríamos era construir algo que se mantuviera en el tiempo y le hablara no solo a los estudiantes sino a gentes de todas las condiciones y oficios sobre el país y el mundo, usando para ello una forma de narrar nuestra y de nadie más, algo que no se limitara a los esquemas acostumbrados en temas de comunicación.

Había que inventárselo todo y aprender la técnica que no teníamos: escribir noticias, hacer entrevistas, tomar fotos, editar materiales, leer códigos, programar, distribuir correos electrónicos y un enorme todo casi sin fin se nos volvió parte del día a día, mientras íbamos, de reunión en reunión, dándole forma e identidad a lo que estábamos creando juntos, construíamos reglas para nosotros mismos y definíamos un bosquejo de línea editorial que, con el paso del tiempo, fue tomando forma. Acababa así la época de la experimentación inicial y nos enfrentábamos a la necesidad de darle forma a algo más ambicioso.

Los dilemas de la técnica y las definiciones fundamentales (2005-2007)

El contacto con el movimiento tecnoactivista y de medios independientes de la época nos fue vital. Poco después de mi salida de El Nuevo Siglo, fui invitado a un encuentro de comunicación en Bucaramanga en el que conformamos la Coordinación Colombiana de Medios Alternativos (2005), una alianza de colectivos de diversos orígenes que nos permitió entender la importancia de que la libertad de expresión no fuera un privilegio de pocos y de juntarnos para fortalecer nuestras capacidades y cuidarnos unos a otros. Allí también terminamos uniéndonos al proyecto de activismo en Internet más importante de la época: Indymedia (1999), una plataforma de publicación de contenidos libres con presencia en más de un centenar de países del mundo y conformada por gente que, como nosotros, unía la inquietud

por comunicar con el amplio campo de oportunidades que nos ofrecían las tecnologías libres.

Así pues, nos visitaron numerosos compañeros de distintas partes del mundo y gracias a ellos aprendimos no solo de técnica periodística, fotografía, diseño gráfico, lenguaje audiovisual y radio sino que ganamos valiosos conocimientos en radiofrecuencias, software, programación y redes, logrando instalar nuestro primer servidor seguro a inicios de 2006 y lanzando nuestra página web por esos días, gracias a las donaciones de otros colectivos de *hackers*. También tuvimos la oportunidad de compartir experiencias con la gente de Indymedia Colombia, acompañando con lo poco que sabíamos aventuras tecnológicas como la instalación de emisoras híbridas, es decir, con tecnología de onda hertziana y transmisión web vía streaming, para comunidades indígenas en el suroccidente del país y desarrollando procesos de formación para organizaciones sociales en temas de seguridad y protección de datos. De esta manera, y casi sin darnos cuenta, empezamos a combinar el periodismo digital con otras formas de acción que le eran cercanas gracias a la tecnología, algo que nos sería vital en las exploraciones que más adelante abordaríamos y que definen hoy la identidad de El Turbión.

Sin embargo, nada de esto resultaba fácil. A la vez que crecíamos en conocimiento, la situación del equipo era compleja, cuando menos: la gente que iba llegando a El Turbión no se mantenía durante mucho tiempo o, si lo hacía, apenas si elaboraba productos periodísticos, en unos casos, o mostraba más interés en participar en reuniones para hablar de política que en construir un proyecto colectivo, en otros. Todo esto causaba un enorme desequilibrio tanto en las tareas que se asumían como en las capacidades tecnológicas que cada quien iba adquiriendo, lo cual llevaba a situaciones en las que era inevitable sentirse frustrado y en medio de una injusticia provocada por uno mismo.

Eran las épocas en que yo era jefe de prensa del Frente Social y Político, el movimiento que impulsó la candidatura de Carlos Gaviria Díaz en las elecciones presidenciales de 2006, y en que dicho partido auspiciaba nuestras aventuras creativas al permitirnos usar sus oficinas cuando nos antojara, gracias a lo cual aprendimos a organizarnos un poco mejor, desarrollamos jornadas de formación interna y fuimos capaces de crecer con rapidez, al tiempo que nos vinculábamos cada vez más de cerca con todo ese variopinto de movimientos sociales con el que, gracias a estar allí, podíamos entrar en contacto a diario tomando un café y soñando con ese país decente del

que nos hablaban personas como Orlando Fals Borda, quien era mi jefe directo, y Gloria Cuartas, la heroica exalcaldesa de Apartadó que denunció la operación Génesis que realizaron el Ejército y las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) en el Urabá.

Crecer siempre duele (2008-2009)

Las nuevas reglas de juego se basaban en premisas simples: la defensa del derecho a la comunicación como objetivo central, la lucha contra los monopolios de medios, unos principios basados en la solidaridad y la oposición al sistema, la creación de contenidos pensados desde nuestra propia óptica y lenguaje, la publicación de un sitio web con estos, un proceso editorial cuidadoso y un modelo de organización basado en el voluntariado, la dirección colectiva y la responsabilidad individual. La definición de estas 'líneas gruesas' y la multiplicación de los materiales propios nos permitiría crecer, gracias a la visibilidad que íbamos ganando entre un público que había pasado a ser ya de más de doce mil personas y a que habíamos logrado invertir la proporción de materiales propios respecto a los que provenían de colaboradores y de los que reeditábamos de otros sitios, gracias a un licenciamiento abierto, lo cual generó una respuesta muy positiva del público. Sin embargo, es claro que crecer casi por lo general representa un proceso traumático: casi sin darnos cuenta, pasamos de ser cuatro a ser catorce personas y no habíamos previsto un plan para tal aumento numérico ni teníamos claridades sobre cuestiones como la toma de decisiones, los compromisos mínimos que cada persona debía asumir y otras reglas de juego interno.

Pasó el tiempo y la situación se fue volviendo más tirante, al punto que nos tocó decidirnos por cerrar la puerta y no recibir a nadie más, mientras las tres personas que nos estábamos echando al hombro todo el trabajo llamábamos a manteles a todos los demás integrantes y les pedíamos igualar las cargas o irse. Terminó pasando lo segundo, y eso podría parecer muy triste si no hubiese dejado valiosas lecciones en materia organizativa y definiendo un giro muy importante: luego de estabilizarnos, se aprobó un reglamento interno con condiciones claras de participación para todo el mundo y le dimos mayor identidad a nuestro medio de comunicación en varios asuntos, al tiempo en que el país se movía como hace tiempo no se veía: se multiplicaron por todos lados las protestas y, a pesar de su debilidad, serían los gérmenes de los experimentos populares que se cultivarían en los años siguientes.

Para vivir había yo pasado ese tiempo haciendo trabajos de relaciones públicas con organizaciones defensoras de derechos humanos, desarrollando sitios web y editando revistas. Poco después, fui contratado como parte de un experimento periodístico del recién nacido Polo Democrático Alternativo que buscaba ser informativo y no propagandístico. Allí tuve la posibilidad de experimentar con nuevas formas narrativas y cubrir toda suerte de ‘chicharrones’, puesto que Antonio Morales, quien dirigía dicho medio, me puso a cargo de las investigaciones sobre temas de derechos humanos y a cubrir importantes luchas sociales, como la minga indígena que recorrió el país desde el Cauca hasta Bogotá en octubre de 2008, la lucha por la verdad de las madres de Soacha y la oposición a la continuidad del Plan Colombia.

El contacto con la investigación periodística que experimenté allí y la generosa invitación que me hizo la organización Consejo de Redacción al segundo de los encuentros que, con rigurosa disciplina, realiza cada año alrededor de esta área fundamental para nuestro oficio me dieron importantes lecciones y abrieron interrogantes que cambiarían mi forma de pensar sobre el efecto de mi trabajo en la sociedad y, por supuesto, sobre la manera en que entendía la función de El Turbión.

Develar lo que permanece oculto (2010-2012)

Hacer investigación, cumplir con eso que el periodista argentino Daniel Santoro (2004) llama “seguir la cola de la rata” para informar al público de aquellas cosas que no están a la vista, era parte de la respuesta a una inquietud narrativa que ya llevaba un buen tiempo rondándonos la cabeza. No bastaba con acompañar las luchas sociales y registrar sus movimientos, había que dotar de cada vez más peso de argumentos a la gente y fortalecer su conocimiento sobre el país que le toca enfrentar todos los días, y eso solo se lograría saliéndonos del periodismo del día a día y entrando juiciosamente a conseguir información de temas más difíciles, siendo más pacientes y minuciosos, y no dejando de hacernos preguntas inquietantes. De acuerdo con Camila Ramírez, una de las voluntarias de mayor recorrido en El Turbión

Nos dimos cuenta de la necesidad de enfocarnos y no dejar sueltos algunos temas que, si bien tenían un tratamiento que los hacía fáciles de digerir para la gente, necesitaban que les agregáramos investigación y profundidad. En un momento tuvimos que aprender

a escribir, a hacer noticia, y después nos metimos a entender cómo hacer investigación [...] Es como tener un árbol del que se desprenden muchas ramas: hay que recoger con dificultad la información, verificarla, comprobar que sea veraz. No es fácil.

No obstante, esto sólo sería posible aprovechando el momento que estábamos pasando para darle la vuelta organizativa al asunto. El Turbión necesitaba ser más consecuente con lo que pregona y con el discurso solidario que se encontraba a su núcleo. No solo entendimos que había que ponernos límites para trabajar de forma más aplicada sino que aquellas personas que decidimos echarnos al hombro el trabajo replanteamos todo el sentido del proyecto, ajustamos nuestras labores para concentrarnos en ofrecer la mejor calidad informativa posible y empezamos a buscar la manera de financiar nuestro trabajo. Así, usando la cocina de mi casa como escenario para la resolución de nuestras diferencias, pues habíamos aprendido a usar el acto de pasar al fogón como herramienta de fortalecimiento de nuestros lazos, creamos unas áreas diferenciadas para lo editorial, lo administrativo y la escuela, y le dimos a cada cual un responsable y unas reglas de juego.

Gracias a un público que ya completaba más de setenta mil suscriptores, vinieron nuevos voluntarios y pasantes que terminaron sumándose al equipo. Con la experiencia que ya estábamos acumulando en eso de educar comunidades y organizaciones sociales en temas de comunicación según sus necesidades, creamos un proceso de formación para quienes se unieron a la organización que nos llevó a hacernos nuevas preguntas sobre la profundidad de nuestro trabajo, sobre cómo plantearnos la discusión de la ética periodística y la protección de las fuentes, y sobre la necesidad de fortalecernos técnicamente para estar a la altura de los cambios que empezábamos a ver en el entorno digital desde la irrupción de la Web 2.0 y los nuevos lenguajes narrativos que empezaban a asomarse por allí, a la par que entendíamos mejor el compromiso que teníamos con quienes sueñan con un país diferente y se mueven cada día para hacerlo realidad.

A inicios de 2010 fui a México gracias a una beca que me fue otorgada para participar en la Escuela de Periodismo Auténtico organizada por Narco News, un medio digital que nació para denunciar la llamada ‘guerra contra las drogas’ en América Latina. Esa experiencia me permitió ponerme en contacto con colegas de rincones muy diversos del planeta, como Egipto, India, Bélgica, Francia, Estados Unidos, El Salvador, Brasil y México, por supuesto, y con experiencias muy interesantes de periodismo independiente vinculadas entre sí por propósitos muy similares a los nuestros.

De allí salí con varias amistades que han trascendido los años, grandes aprendizajes sobre el reportaje en línea, una pelea política tremenda con los organizadores y una maleta llena de reflexiones sobre el rumbo de mi oficio y lo que quería de El Turbión, además de numerosas horas de grabación de entrevistas que hice por todo el país azteca con los protagonistas de la movida de los ‘medios libres, alternativos, comunitarios o como se llamen’, como suelen decir por allá.

Toda esta mezcla de sabores, saberes y caminos me permitió dar un paso adelante con la propuesta narrativa y organizativa para el equipo que lidero solo gracias a que cada año me reeligen como director a falta de alguien mejor calificado, que seguro anda por donde no hemos buscado. Además, al dar ese vistazo a la enorme riqueza en cuanto a experiencias de comunicación que tenemos en América Latina, como si una epifanía me cayera encima como un verdadero turbión, un chubasco, un aguacero repentino, pude entender lo importante que es para nuestros proyectos independientes romper la orfandad teórica en la que estamos sumidos, tanto por el dislocamiento con la academia que nos ha caracterizado durante tanto tiempo, como por el desprecio por el conocimiento sistemático y ordenado que ha seguido a una casi religiosa adoración de una técnica pragmática a secas que ha marcado a muchos colegas.

Así las cosas, empezamos a acompañar nuestra acción comunicativa con una modesta reflexión teórica que construimos de forma colectiva e iba viajando por universidades, eventos de comunicación y espacios de encuentro del movimiento social, mientras nos exigíamos al máximo para mejorar la calidad de las publicaciones y la forma en que estas impactaban al público. Entre julio y octubre de 2010, terminamos organizando en la Universidad Distrital un seminario sobre Walter Benjamin a setenta años de su muerte, donde abordamos la vigencia de su pensamiento y la relación de este con el derecho a la comunicación que nosotros defendemos. Esto no solo nos representó un acercamiento con nuestro público que nunca antes habíamos vivido sino que nos permitió construir nuevas reflexiones y apropiarnos para el camino que decidimos recorrer de manera colectiva.

A partir de allí, se multiplicaron los espacios de reflexión académica y política en los que participamos, mientras ampliamos nuestro espectro de trabajo a través del acompañamiento solidario a una amplia diversidad de organizaciones sociales, propiciando tanto el nacimiento de nuevas iniciativas comunicativas como el fortalecimiento de las que ya existían. Al mismo

tiempo, nuestros esfuerzos de investigación periodística iban dando frutos y nos metíamos cada vez más a hablar de cosas como el paramilitarismo urbano, la brutalidad policial, las tecnologías de vigilancia digital que se usan en Colombia y, sobre todo, los crecientes conflictos socioambientales que la implementación del modelo económico multiplicaba por todas partes. El acumulado de información en estos tópicos nos permitió hablar con propiedad sobre estos temas y plantearnos nuevas formas de abordarlos, pues nuestros limitados recursos y la desbordante desventaja en la que nos encontrábamos ante los grandes medios nos iba mostrando que debíamos buscar nuevos caminos para entregarle a la gente el fruto de nuestros esfuerzos como relato.

Después de todo, ¿no se trataba todo esto de contar historias? Los seres humanos necesitamos relatarnos para poder unir las pequeñas partes de lo que queda regado en medio del caos y convertirlo en algo mejor, en algo que nos ofrezca esperanza. De eso se ha tratado siempre el asunto, de romper el silencio para contarle las peores y las mejores cosas de la vida a la gente.

Afrontar lo inabarcable (2012-2014)

A pesar de las dificultades, sobre todo las económicas, dimos nuestros mejores esfuerzos para ir donde fuéramos invitados a hacer nuestro trabajo periodístico. Gracias a la solidaridad, esa cualidad humana de darnos la mano unos a otros sin esperar nada a cambio y sintiéndonos tan iguales como somos, recorrimos el país para registrar conflictos sociales y ofrecer apoyo técnico y formación a diversas comunidades y organizaciones sociales. Christian Peñuela, quien es uno de los integrantes de El Turbión que más ha reflexionado en torno a esta relación con el movimiento social, asegura que

Fue un momento en que empezamos a pensar en que el proyecto tuviera múltiples funciones que no solo estuvieran orientadas a la producción de un medio periodístico sino también en función de la interlocución y el fortalecimiento de otros sectores que nos buscaban para la formación de sus proyectos comunicativos.

Sin embargo, a la vez que todo esto ocurría y consolidábamos el equipo que hoy mantiene vivo a El Turbión, empezamos a darnos cuenta de que no nos alcanzaban las manos para la magnitud del esfuerzo que implicaba la volubilidad de un país que iba asumiendo rasgos inesperados para nosotros.

A finales de 2012 cambió nuestra forma de ver el periodismo. Los obreros de la cuarta mina de carbón a cielo abierto más grande del mundo, ubicada en el municipio de la Jagua de Ibirico en Cesar, cesaron actividades durante noventa días, poniendo en jaque a la gigantesca trasnacional Glencore. Tuvimos el privilegio de ser los primeros periodistas en visitar la mina sin estar bajo la tutela de la compañía suiza, puesto que los trabajadores tenían bajo su control toda la explotación y ni siquiera los violentos ataques del temible Escuadrón Móvil Antidisturbios (Esmad) de la Policía lograron reducir su fuerza, lo cual nos permitió vivir de cerca lo que tienen que soportar a diario quienes allí laboran: aguas contaminadas, polvo de carbón por todos lados, condiciones infrahumanas de trabajo, atentados paramilitares contra los líderes sindicales y hasta maniobras de evasión de impuestos por parte del gigante carbonero.

Sin embargo, lo que más nos sorprendió de esta huelga fueron sus motivos. Los obreros no tenían como objetivo central que subieran sus salarios o se mejoraran sus contratos, como esperábamos, sino que sus exigencias se encaminaban todas a que la mina dejara de enfermarlos, de contaminar el río Tocuy y de afectar a las comunidades aledañas. Para Camila Ramírez y para mí, que habíamos hecho todo el viaje por tierra para cubrir el movimiento obrero, las palabras del presidente del sindicato, Ricardo Machado, resultaban estremecedoras

Nosotros estamos ahorita luchando por los problemas de salud de los compañeros enfermos, pero lo que queremos a largo plazo es que se vaya la mina y nosotros podamos dedicarnos a otra cosa, porque el daño ambiental que se le está haciendo a la región es muy grande.

Al volver a Bogotá, sacamos una serie de ‘cuatro y medio’ reportajes: publicamos uno sobre la huelga, otro sobre las enfermedades de los obreros y la contaminación de la región, y uno más sobre el tribunal de arbitramento que se falló a favor de los huelguistas. Se nos quedó el último en el tintero sobre el problema de la evasión de los pagos de regalías por parte de Glencore, asunto por el que el Consejo de Estado terminó condenando a la trasnacional, pues nos tocó aportar la documentación que hallamos para que otros colegas la usaran al darnos cuenta de que no nos alcanzaban las manos para terminarlo.

Este trabajo de reportería e investigación nos había dejado importantes dudas sobre nuestro trabajo, pues no teníamos cómo responder a tan variadas problemáticas con los esquemas tradicionales de la noticia y el reportaje.

Es más, resultaba claro que una sola nota no resolvía todos los problemas del mundo y que si queríamos aportar algo a los trabajadores y comunidades afectadas por la explotación del carbón, había que pensar en contar las cosas de otro modo. De acuerdo con Camila Ramírez

Haber cubierto las huelgas de los trabajadores mineros de la Jagua de Ibirico y de los petroleros de Pacíf Rubiales significó un despertar a la necesidad de hacer investigación [...] Cuando estábamos allá, lo más impresionante fue estar al borde de la mina y ver ese hueco tan gigante. Para mí fue un impacto muy fuerte [...] Con eso nos dimos cuenta de que hay hechos que son interminables. [...] Descubrimos que hay una multiplicidad de problemas y que a eso hay que darle un tratamiento como por pasos y que teníamos que ponerle unos subtemas a las problemáticas que estaban pasando, como la salud tanto de los obreros como de las comunidades, las condiciones laborales, las socioambientales. Nos tocó idear un abecé para la investigación, buscar información, tener los testimonios y también mirar qué había pasado antes para hacer un seguimiento juicioso.

El otro gran problema era sensorial. Al acercarnos a una caída de agua que emanaba de una de las pilas del mineral que allí se acumulaban, el olor a podrido, la dificultad para respirar y el ardor en la piel que sentíamos era más que evidente y nos llamó la atención. Según nos explicaron, al ser el carbón que se extrae del Cesar de tipo bituminoso, su riqueza en azufre hace que sea muy inestable y se encienda solo al estar expuesto al sol, por lo que todos los días los bomberos de la mina lo rocían con grandes cantidades de agua que, por supuesto, termina contaminada. ¿Cómo podíamos hacerle entender a un lector de un contexto lejano nuestra ácida experiencia cuando la actual tecnología de Internet no nos permite transmitir sensaciones táctiles u olfativas? ¿De qué manera debíamos narrar las cosas, además, para dar cuenta de la contaminación con argumentos sólidos y profundidad?

Los meses fueron pasando y los conflictos se iban agudizando en todo el país. Para 2013, mi trabajo como encargado del área de investigación del Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (Movice) me puso a cargo de una cartografía sobre despojo de tierras que me permitió entender la magnitud de algunos de los fenómenos que veníamos cubriendo con El Turbión y me acercó a otras formas de narrar en la web. Al mismo tiempo, gracias a esto pude viajar a conocer de cerca los paros agrarios que estallaron en el país en ese año: en menos de tres semanas estuve registrando el paro cafetero y de pequeños mineros que realizaron los campesinos e indígenas

de Caldas, Risaralda, Quindío y el Valle; acompañé a los coccaleros del Catatumbo justo cuando la violencia oficial le causó la muerte, por tiros de francotiradores, a cuatro de ellos en Ocaña (Norte de Santander); y conocí de cerca la terrible violencia y el estado de sitio no declarado que la Policía le había impuesto a los campesinos de Boyacá.

Todo el desgaste emocional y físico que me significó la recolección de testimonios de la violencia oficial, los disparos con armas de fuego contra civiles, las torturas y los ataques sexuales contra los manifestantes excedieron con mucho mis fuerzas y terminaron enfermándome, pues sufrí de vértigo periférico durante un par de meses, pero me permitieron ver de otra manera la responsabilidad que como periodistas teníamos ante protestas de esa magnitud y también me dieron información de terreno suficiente para participar en la redacción de un informe destinado a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos sobre la brutalidad policial en Colombia (Movice y Cceeu, 2013) en el que se demostraba, entre otras cosas, que las lesiones causadas por los uniformados en los cuerpos de sus víctimas no eran casuales y seguían los mismos patrones, a pesar de haber sido infligidas en contextos geográficos disímiles, y que estos funcionarios hacían uso de armas no convencionales, como palos forrados con alambre de púas, garfios y explosivos artesanales, para causar el máximo de daño físico a quienes se movilizaban en defensa de sus derechos.

Fueron momentos agitados y El Turbión hizo cuanto pudo para estar a la altura de los acontecimientos con una serie de notas que abordaban estos conflictos, pero empezamos a cobrar conciencia de que la situación del país nos imponía retos que nuestra forma de trabajo periodístico no alcanzaba a abarcar, que era momento de replantearnos las cosas.

Darle la vuelta a la vida (2014-2017)

La ola de protestas fue decreciendo conforme se acercaban las elecciones de 2014 y esto nos permitió hacer un alto en el camino que nos resultó muy útil, aunque nunca dejamos el trabajo del día a día noticioso. El Turbión necesitaba actualizarse, repensarse –como dicen ahora– y plantearse otra manera de hacer las cosas. Para esto serían invaluable las lecciones aprendidas en el periodo anterior.

El gran problema era entender lo que habíamos hecho hasta ese momento, lo cual resulta siempre complejo. Aunque acostumbramos hacer un balance anual del trabajo, era necesario mirar de conjunto lo andado hasta ese momento y ser reflexivos frente a si queríamos darle continuidad a nuestra organización y cómo debíamos hacerlo. Era un esfuerzo extenso y enredado en el que muchas veces nos perdíamos, puesto que los caminos de la memoria guardan hermosas complejidades y construirla de manera conjunta en el encuentro y la discusión nos resultaba mucho más satisfactorio, pero nos tropezamos con varias cosas que no habíamos sido capaces de ver por el ritmo al que se dieron.

La primera de ellas era que lidiábamos de nuevo con la tensión sobre la repartición de cargas y con la definición sobre quiénes estaban realmente en el equipo y asumiendo qué responsabilidades. Las cuestiones laborales y de estudio de cada quién volvían a hacer mella en el trabajo colectivo y esto hacía que nuestras publicaciones no pudieran salir con el ritmo deseado, teniendo demoras que hasta la fecha hemos sabido excusar con una buena calidad, pero sin poder llenar el vacío de un propósito contrainformativo o de actualidad más consistente.

La segunda tenía que ver con que el modelo periodístico que habíamos empleado a lo largo de esos años ya se veía superado por lo que estaba pasando en el entorno digital en el que nos movíamos, para bien o para mal. No era tan novedoso ya publicar un sitio web con una nota detrás de la otra en una experiencia de Internet llena de distracciones para los usuarios y con unas redes sociales que nos inundan por todas partes de información que, en la mayoría de casos resultaba de muy baja calidad. Había que saltar a algo que nos diferenciara, que fuera nuestro y de nadie más, y volver a darnos gusto experimentando para hacer un buen periodismo.

La tercera ponía sobre la mesa el asunto de escoger bien qué se quería investigar, puesto que habíamos enfrentado ya la imposibilidad de dar cuenta de todos los temas que nos parecían importantes. Parte del esfuerzo se concentró en entender cuáles eran los principales conflictos sociales en desarrollo y escoger de allí los que iban a concentrar nuestra atención. En términos más coloquiales, queríamos dejar de tener pulso de regadera y afinar la puntería.

La cuarta era la que nos resultaba más molesta, puesto que tenía que ver con el eterno problema del dinero. Aún no conseguíamos –y todavía no lo logramos– vivir de lo que hacemos y para poder desarrollar nuestras actividades

periodísticas dependíamos todavía de organizaciones y comunidades que se solidarizaban con nosotros, lo que nos restaba campo de acción y nos amarraba al contexto de Bogotá. Si queríamos hacer las cosas de una manera diferente, teníamos que tomarnos en serio el asunto administrativo y de financiación para El Turbión.

La discusión de estos temas nos tomó mucho más tiempo del esperado, pero nos obligó a estudiar, a dotarnos de argumentos y tratar de imaginar las cosas desde otra perspectiva. Lo primero que hicimos fue evaluar el panorama mundial, que no estaba nada fácil de explicarnos con una guerra como la de Siria y otros enredos de gran complejidad, y luego cómo quedaban las cosas en casa con la reelección de Santos como presidente y su accidentada relación con su sucesor y mentor, así como las luchas sociales que habíamos registrado en los años recientes y lo que creíamos que podría pasar en el futuro inmediato con el modelo económico y político que rige a Colombia con puño de hierro.

Descubrimos, entre otras cosas, que se habían intensificado los conflictos por el agua y contra la minería y la explotación petrolera, que los conflictos por la tierra habían tomado nuevos matices con la pelea por la restitución, que habían aumentado las luchas por dignidad laboral y que el propio cuerpo de los trabajadores se había vuelto un campo de batalla contra la explotación, que las víctimas no solo reclamaban acabar con tanta impunidad sino además un espacio político de mayor peso en el escenario de los diálogos de paz, que la lucha contra la brutalidad policial se volvía un asunto de mucha importancia en las ciudades y que el Estado colombiano seguía militarizado y vigilando a sus ciudadanos, a pesar de toda la retórica de reconciliación que tanto impactaba por esos días y hoy parece olvidada.

Definidas las 'líneas fuertes' de trabajo para desarrollar nuestro trabajo periodístico, debíamos separar los casos que se convertirían en investigaciones y lo que trabajaríamos desde la óptica de la actualidad noticiosa y el análisis de coyuntura, así como la manera en que debíamos abordar cada cosa. Los criterios que terminamos definiendo para hacer trabajos de mayor profundidad serían la cercanía por conocimiento a la problemática, las posibilidades de aproximación a los conflictos y las regiones, y las relaciones que habíamos tejido con las organizaciones locales que afrontaban las situaciones que queríamos registrar. Inicialmente, se plantearon cuatro temáticas para este esfuerzo: la extracción de carbón en el departamento del Cesar, la victimización de la que ha sido objeto el pueblo indígena awá en el departamento

de Nariño, los impactos de las hidroeléctricas y las tecnologías de vigilancia a las comunicaciones que se implementan en Colombia.

Afrontábamos allí a la quimera narrativa. Según pensábamos, a diferencia de las noticias de actualidad, el periodismo de investigación no podría hacerse con materiales de poca extensión y esto representa un gran problema con un público de Internet que apenas posa sus ojos por unos instantes en cada cosa que le ofrecemos, en medio de una abrumadora estimulación en las redes sociales. Nos equivocábamos: el paso en realidad era posible si fragmentábamos el relato, si éramos capaces de dejar de pensar en una lógica tradicional del reportaje que lo hace funcionar como un libro que se lee de tapa a tapa y, como niños inquietos, empezábamos a descuadernarlo y hacer volar las páginas por los aires, si nuestras estructuras narrativas eran más intuitivas y menos lineales. Según Christian Peñuela

Nos dimos cuenta de que no solo había la necesidad de apostarle a formas más complejas sino que teníamos que cambiar para asumir una narrativa distinta, que sea mucho más ligera y accesible a un público de Internet que, desafortunadamente, mantiene muy poco tiempos de espera en la navegación [...] Estamos migrando a una forma de comunicar que contemple las múltiples conexiones que pueda tener un asunto con lo que ocurre a su alrededor.

El decidimos a experimentar con la narrativa transmedia para hacer periodismo de investigación ha sido, sin duda, el paso más complejo que hemos dado en todos estos años y, mirando cómo se han dado las cosas, todavía no hemos sido capaces de implementarla como quisiéramos. El hecho de que alguna gente la trate como el 'santo grial' de las nuevas formas de contar historias sin que se haya entendido mayor cosa de su sentido o sus normas internas de funcionamiento, que se haya hecho tan poca teoría de profundidad al respecto y que se le diera una implicación casi mística al término tampoco ayudaba mucho a nuestra exploración. Sin embargo, estas carencias nos permitieron darle método y formas propias, adaptándola a los experimentos que hoy estamos desarrollando en lo que llamamos 'bancos de pruebas' y de donde esperamos sacar los productos que ofreceremos al público en esta nueva etapa.

Dedicamos meses a diseñar los proyectos de investigación transmedia que nos encontramos desarrollando en la actualidad. Luego de ponernos de acuerdo sobre las problemáticas o ejes temáticos que componían una determinada investigación, pegábamos papelitos en las paredes para representar las piezas

periodísticas que nos proponíamos a realizar, las simplificábamos y las reuníamos por color según su formato -textual, gráfico, audiovisual o sonoro-, y las uníamos con hilos según los datos que creíamos que las unían lógicamente y que terminarían dando rutas al usuario para navegar entre nuestros materiales, estuvieran en el mundo analógico o en Internet.

Esta gramática de lana y stickers, construida a través de días y días de compartir el trabajo creativo y la cocina, nos resultó muy útil y con ella aprendimos a componer mapas narrativos y, posteriormente, planes de realización a corto, mediano y largo plazo a partir del estudio de las necesidades económicas, logísticas, técnicas y de personal que nos exige la producción de materiales tan enmarañados como estos. Según Camila Ramírez:

Nuestro reto actual es poder hacer unas piezas multiformato y sacar adelante lo que nos estamos pensando con los micrositos de investigación transmedia, pero en algún momento nos vamos a dar cuenta de que pudimos superar ese salto y nos va tocar crear otra manera de narrar.

Aparecieron las llaves, dirían en Bogotá. Con paciencia y dedicación de relojeros, el mundo se nos iba revelando en sus pequeños relatos que se engranaban en algo mucho más complejo y que habíamos creado con nuestro esfuerzo colectivo. Lo extraño que resultaba esa explosión narrativa, que ofrecía al público múltiples vías de acceso y diversos caminos para recorrer lo que estábamos intentando contar, le devolvía el factor de novedad a nuestro proyecto común y lo dotaba de características únicas.

Resueltas en el papel algunas preguntas difíciles frente a lo narrativo, la cuestión de llevarlo a cabo nos ponía de nuevo a darnos trompadas con la vida. Nos tomó muchas sesiones de trabajo entender que nos habíamos fijado una forma de operar como medio de comunicación y eso no nos estaba sirviendo para todo lo que estábamos haciendo, puesto que la mera denominación de periodista para quien se encontraba en la base de la organización le aislaba de las demás labores que terminamos asumiendo con el paso de los años y esto nos ponía en grave riesgo por cuenta de la recarga de labores en los integrantes más antiguos del grupo, como yo. La especialización es necesaria para la supervivencia, como bien había advertido Darwin (1859), pero la sobreespecialización de una especie le impide adaptarse con facilidad a los cambios del entorno y le conduce a su irrevocable extinción.

Para complicar más la cosa, llevábamos varios años metiéndonos en una variedad bien extraña de eventos sobre tecnología y política, y nuestra cercanía al movimiento social nos llevó a que, desde mediados de 2015, estemos acompañando a la Cumbre Agraria, Campesina, Étnica y Popular, una coalición de catorce organizaciones rurales, indígenas y afrodescendientes que se ha movilizó en repetidas ocasiones desde el paro campesino de 2013. Nos hemos convertido en sus asesores para la negociación que esta adelanta con el gobierno en el punto de “Derecho a la comunicación” de su pliego de peticiones, donde hemos tenido un importante aporte en las discusiones sobre política pública, garantías para comunicadores e infraestructura y financiación, y hemos propuesto iniciativas experimentales de generación eléctrica, conectividad y radiofrecuencias para las comunidades más apartadas de la centralidad que el poder ha trazado en nuestro complejo territorio. De acuerdo con Andrés Gómez, “la tecnología la veíamos [antes] como un medio para apropiarnos con el fin de difundir mensaje y crecer [...] Creo que no avizorábamos algunas cosas que podían pasar”.

Era abrirse paso entre la manigua y tratar de darle orden al maravilloso caos que nuestra propia acción había generado en todos esos años, volver a nivelar las cargas y ‘democratizar’ las responsabilidades. Pasamos un buen rato entendiendo que esta entropía era resultado de nuestro movimiento y que cambiaba de fondo nuestro carácter, puesto que ya hace tiempo excedíamos con mucho lo que suele hacer un medio de comunicación. Así las cosas, nos decidimos por hacer una reclasificación de todas nuestras labores, definiendo cada una de las áreas en las que nos estamos desempeñando y a quién estaría a cargo de qué.

Sin embargo, aunque estas definiciones se iban dando de forma más bien natural, la nostalgia y el apego a las viejas glorias nos jugaban una mala pasada. No era fácil para el equipo cambiar nuestro carácter como colectivo y renunciar a la idea de ser un medio de comunicación alternativa. No obstante, ya no bastaba con ver hacia atrás sino que teníamos que pensar en el camino que nos esperaba, debíamos aventurarnos. El cambio no ha sido nada fácil y ha requerido entender mejor el rumbo. Como señala Camila Ramírez:

Los saltos se han dado porque se necesitan. No sé si hay una cosa de apego por parte de la gente a una forma de trabajar. Se nos volvió una costumbre y, entonces, desacostumbrarnos ha sido difícil [...] Para mí, esto de desacostumbrarnos a la forma en la que se venía trabajando para dar el salto es el reto.

Por su parte, Christian Peñuela resalta la importancia que este salto representa y el valor que tienen los procesos pedagógicos de la Escuela Permanente de Medios Alternativos en el mismo, al destacar que el trabajo de la misma debe enfocarse por ahora en el propio equipo de voluntarios para ponerlo a punto ante los nuevos retos:

La escuela es ahora una de las líneas de trabajo más importantes para El Turbión y es fundamental para su transformación en colectivo tecnoactivista [...] Creo que este trabajo empieza a verse como algo importante y aporta a que tendamos puentes entre distintas expresiones políticas del movimiento social para luchar conjuntamente para el derecho a la comunicación.

Después de aplazar mucho el asunto, al fin logramos abandonar los temores de los que no se sentían ‘tan técnicos’ y asumimos una nueva definición como organización tecnoactivista, como nos exige lo que estamos haciendo. Esto, gracias a que, según Camila Ramírez, “ahora nos tomamos más en serio lo que hacemos: nuestra pelea por el derecho a la comunicación se volvió nuestra profesión y nuestro proyecto de vida”.

Hechos los cambios, nuestra actualidad ha sido la de hacer la transición hacia lo que hemos decidido, entender lo que implica dejar de hacer las cosas como antes y aprovechar este giro para divertirnos, experimentar y crear nuevos horizontes para quienes, como nosotros, quieren contar historias para cambiar el país, para hacer que la forma de ver el mundo, sentir, actuar y pensar de las personas mute en algo nuevo, en algo que nos dé esperanza.

Yo, con alegría, solo puedo decir que seguimos adelante, rompiendo el silencio absurdo que se nos impone a los que no tenemos poder alguno desde quienes tienen todo el poder. A pesar de lo difícil que ha resultado todo esto, he podido andar los extraños caminos de la vida dedicado a crear y a narrar, y en este devenir resulté encontrándome con gente con la que pude hacer realidad esos sueños de escritor que tuve desde niño, cuando me atrapó el ruido de las teclas y el olor a tinta de mi vieja máquina de escribir.

Aquí estamos y aquí seguimos.

Algunas reflexiones derivadas de la sistematización

Los resultados de indagar por los sentidos que dan vida a esta experiencia definen el momento actual que afronta la organización y le abren un amplio conjunto de retos y posibilidades para el futuro de su trabajo de promoción del derecho a la comunicación. A continuación, se presentarán los elementos fundamentales que arroja la sistematización de experiencia.

Sobre la narrativa periodística transmedia

En la última etapa, el giro a la narrativa transmedia ha obligado a El Turbión a hacer una exploración por nuevas formas de hacer periodismo sobre las cuales poco se ha dicho en Colombia y a establecer características y procedimientos para sacar adelante el experimento definido por el equipo.

Así las cosas, para El Turbión, la narrativa transmedia aplicada a la investigación periodística cumple con las siguientes condiciones:

Es fragmentaria y complementaria: Rompe la estructura tradicional del reportaje, que incluye en una sola pieza todos los datos relevantes de la investigación y ofrece materiales relativamente extensos que se dirigen a personas con un alto grado de interés en la problemática tratada, para reemplazarla con un diseño narrativo que articula una serie de piezas más cortas en un relato que funciona como conjunto y no como elementos sueltos, resultando estos ligados a través de la memoria y el interés del público.

Es intuitiva: Este conjunto narrativo se articula en parte por los caminos que trazan los periodistas, pero se configura sobre todo en la experiencia del espectador, quien construye su ruta a partir de su subjetividad, es decir, a partir de sus intereses, sensibilidades, concepciones, recuerdos y convicciones. Proust lo describió bellamente en las extensas páginas de “En busca del tiempo perdido” (2018): la memoria no va en líneas rectas sino a través de caminos intrincados, que se basan en decisiones sutiles, remembranzas, detalles y curiosidad.

Es escalable: Romper con la tiranía del reloj, propia de la información noticiosa de actualidad, permite quitar las tapas que cierran al reportaje tradicional y lo limitan a una existencia definida por una edición del periódico, una emisión del noticiero sonoro o audiovisual, o la difusión de un material a través de una red social en Internet. En esta narrativa transmedia aplicada a la investigación

periodística se busca que el relato sea atemporal y continuo, que pueda seguir creciendo con el tiempo y ampliarse cada vez que el fenómeno investigado tenga un desarrollo de relevancia.

Es variada: Utiliza de forma coherente todos los formatos periodísticos a disposición, sean escritos, audiovisuales, sonoros o gráficos, y los articula con otros que son propios de áreas del conocimiento diferentes, como informes científicos, expedientes judiciales, historiales clínicos, mapas u otros, para aumentar la profundidad del relato y ofrecer diversos puntos de ingreso y caminos para recorrerlo.

Es convergente: Incluye de forma simultánea piezas dirigidas al mundo digital y al analógico, haciendo que ambas cosas, tanto lo producido para el ciberespacio como lo que se ha hecho para el llamado ‘mundo real’, funcionen de forma concurrente y sin que una vaya en desmedro de la otra. Esto, porque es justo lo que ocurre con un público que coexiste en los dos terrenos y construye experiencia al caminar en ellos.

En este momento, El Turbión se encuentra implementando estos cinco principios narrativos en lo que ha denominado como bancos de prueba, blogs de la web profunda que no están indexados en buscadores ni disponibles para el público. A través de ellos, se analiza y evalúa la construcción de sus hilos narrativos y la efectividad de la división de los datos ofrecidos y los formatos seleccionados para confeccionar el relato como conjunto antes de liberarlo a los lectores y construir piezas analógicas que lo complementen.

Además, para verificar un nivel de respuesta de un público cercano se ha dejado uno de ellos abierto para consulta. Se trata del “Proyecto dos amigos” (Vera, 2017), donde una canción se vuelve una excusa para hablar de las ejecuciones extrajudiciales cometidas por la Fuerza Pública y conocidas por la opinión pública como ‘falsos positivos’. A partir de la amistad de los dos protagonistas, Raúl Carvajal, el padre de la víctima, y Benjamín Guzmán, un cantautor campesino que ha sufrido el rigor del desplazamiento forzado, el relato combina música, testimonios, un reportaje analítico y documentos desclasificados de la embajada de Estados Unidos que documentan esta práctica criminal desde 1997.

Como este experimento, se están creando otros para temáticas diversas. Cuando concluyan su etapa de bancos de prueba, pasarán a ser micrositijs dentro de la página de El Turbión que serán actualizados con liberaciones controladas de la información recopilada durante un periodo determinado, pues, a decir de Christian Peñuela, esta narrativa, “se da de forma viral o de

levadura por sus conexiones y que se mantiene abierta en el tiempo para seguir alimentándose, porque la misma realidad es cambiante, es dinámica”.

Organización social tecnoactivista

Durante su evolución, El Turbión ha vivido importantes cambios en su identidad que han definido su método de organización: de ser un colectivo estudiantil que publicaba un periódico de opinión pasó a ser un experimento de comunicación digital y luego un medio de comunicación alternativa. Todas estas etapas estuvieron acompañadas de importantes retos en la forma en que se construía la organización, se dotaba de una identidad política y estética, y definía normas de funcionamiento para quienes allí han desarrollado sus tareas.

En la actualidad, el reto organizativo de asumir un nuevo tipo de narrativa se acompaña de un giro de importantes proporciones, por cuanto El Turbión se ha definido como una organización social tecnoactivista que promueve el derecho a la comunicación y que, dentro de sus campos de acción, desarrolla una labor periodística. Gracias a dicho salto, El Turbión organiza hoy su trabajo a través de siete áreas interconectadas: Área editorial, Investigación, Permanente de Medios Alternativos (EPMA), Desarrollo tecnológico, Producción teórica, Alianzas, Administración y gestión.

Para suplir las demandas de trabajo de cada una de estas áreas, se ha asignado en cada una de ellas a una persona encargada y otra de apoyo. Sin embargo, las áreas de desarrollo tecnológico y producción teórica siguen concentradas en el director, ante la escasez de personal. Para resolver esto, se desarrolló un plan de ampliación de la organización con dos campañas de vinculación de voluntarios para lo que queda de 2018. De allí se espera un crecimiento que permita poner al día a la colectividad con los nuevos retos asumidos, aunque es claro que procesos como este tardarán un tiempo en dar frutos y consolidarse.

Por último, tanto para el trabajo periodístico como para la consolidación de las demás labores tecnoactivistas, se ha dado cierta centralidad al trabajo de formación interna de la Escuela Permanente de Medios Alternativos y se están elaborando una serie de cursos y manuales que se implementarán, en primer lugar, para los integrantes de la organización y, posteriormente, se

abrirán al público y las organizaciones sociales en una plataforma de educación digital que se diseñará en 2019.

A manera de conclusiones

El abordaje investigativo a partir de la narrativa periodística transmedia con la que ha venido experimentando El Turbión y su transformación en una organización social tecnoactivista ha permitido cumplir con el propósito de este trabajo, usando la reconstrucción de la experiencia y la documentación recogida como herramientas para entender la evolución del colectivo, su práctica concreta y los retos que ha enfrentado para sacar de allí lecciones que aporten teoría para su desarrollo futuro y para los importantes cambios que sus integrantes han asumido.

Así las cosas, hemos podido ver que el camino recorrido por el equipo de El Turbión durante estos dieciséis años de trabajo ha enfrentado los caprichos de un camino complejo y a veces hasta impredecible para cumplir con el reto de construir una manera propia de contar la compleja realidad colombiana y hacer un aporte a la manera en que nuestro pueblo entiende y escribe su propia historia. Para ello, han definido formas de organizarse de acuerdo a cada momento de su evolución narrativa y los retos que se han puesto por delante para lidiar con el absurdo abismal de un mundo lleno de injusticias que espera ser transformado.

El actual giro que está dando El Turbión representa para la organización una manera de vivificar sus sueños, de contar la vida para reavivar la esperanza, de imaginar un mundo que reconcilie la contradicción eterna del alma humana. Esta permanente experimentación nos evoca al mismo tiempo angustia y esperanza, desconfianza y calidez, rabia y cariñoso gozo, frustración y capacidad de soñar. Es la utopía de la humanidad volviendo a ser contada, el canto buscando refugio entre los bits, es el mundo queriendo reinventarse, ahora libre y digno.

Mientras seguimos construyendo este sueño, para el que no faltan dificultades, El Turbión seguirá explorando las profundidades de la imaginación y rompiendo el silencio.

Bibliografía

Adorno, T. y Horkheimer, M. (1944). "La industria cultural: Iluminismo como mistificación de masas" en *"Dialéctica del Iluminismo"*. Obtenido de <https://www.marxists.org/espanol/adorno/1944-il.htm>

Barthes, R. (2002). "Retórica de la imagen" en *"Lo obvio y lo obtuso: imágenes, gestos, voces"* (Original publicado póstumamente en 1982). Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Benjamin, W. (1991). "El narrador" en *"Iluminaciones II"* (Roberto Blatt, trad). Madrid, España: Editorial Taurus (Obra original publicada en 1913).

Benjamin, W. (2003). *"La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica"* (Andrés E. Weikert, trad.). México DF, México: Editorial Itaca (Obra original publicada en 1936).

Berghella, V. y Liuzzi, A. (2010). "Proyecto Walsh". Obtenido de <http://proyectowalsh.com.ar>

Blanco, J. Y Berti, A. (2016). "No hay hardware sin software: crítica del dualismo digital" en *"Quadranti: Rivista Internazionale di Filosofia Contemporanea"*, vol. IV, núm. 1-2. Salerno, Italia: Rivista Quadranti. Obtenido de http://rivistaquadranti.eu/riviste/05/Blanco_Berti_12.pdf

Callén, B. (marzo de 2011). "Tecnoactivismo: la experiencia política de Riereta.net". *Athenea Digital*, (11, 1), p304. Obtenido de <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946v11n1/15788946v11n1p297.pdf>

Castells, M. (2004). *"La era de la información: economía, sociedad y cultura"*. México DF, México: Siglo XXI Editores (Original publicado en 1996).

Centro de Medios Independientes (1999). "Acerca de Indymedia". Obtenido de <https://web.archive.org/web/20170827180858/https://indymedia.org/es/static/about.shtml>

Coordinación Colombiana de Medios Alternativos (2005). "Declaración de Bucaramanga: Por la verdad informativa y la libertad de prensa y expresión". Obtenido de <http://elturbion.com/?p=320>

Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). "El actor y el sistema: las restricciones de la acción colectiva". México DF, México: Alianza Editorial (Original publicado en 1977). Obtenido de <https://edoc.site/download/crozier-y-friedberg-el-actor-y-el-sistema-las-restricciones-de-la-accion-colectiva-pdf-free.html>

Darwin, C. (1859). "El origen de las especies". Obtenido de https://es.wikisource.org/wiki/El_origen_de_las_especies

El Turbión (2013). "Reglamento interno". Bogotá, Colombia. Obtenido de <http://elturbion.com/wp-content/uploads/2013/02/reglamentos.pdf>

El Turbión (2018). "El Turbión". Obtenido de <https://elturbion.com/>

El Turbión (11 de marzo de 2018). "Un Congreso que incluye, pero sigue siendo excluyente". Bogotá, Colombia: El Turbión. Obtenido de <https://elturbion.com/?p=15670>

Engel, S. (2005). "*Crepúsculo de los dioses: sobre el nuevo orden mundial*". Buenos Aires, Argentina: Nuestra América.

Gruskoff, M. (productor) y Brooks, M. (director). (1974). "Young Frankenstein". Los Ángeles, Estados Unidos: 20th Century Fox.

Hobbes, T. (2006). "Leviatán". Montevideo, Uruguay: Biblioteca del Político INEP, p. 71 (Original publicado en 1651). Obtenido de <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/749.pdf>

Homero (1991). La Ilíada. Madrid, España: Gredos.

Jara, O. (2013). "Orientaciones teórico prácticas para la sistematización de experiencias". San José, Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Obtenido de <http://www.bibliotecavirtual.info/2013/08/orientaciones-teorico-practicas-para-la-sistematizacion-de-experiencias/>

Jenkins, H. (21 de marzo de 2007). "Transmedia Storytelling 101". Obtenido de http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html

Lenin (1975). "*El imperialismo, fase superior del capitalismo*". Beijing, China: Ediciones en Lukácks, G. (1974). "*Teoría de la novela*" (Manuel Sacristán, trad.). México DF, México: Grijalbo Editores (Obra original publicada en 1916).

MacBride, S. y otros (1993). "Un solo mundo, voces múltiples: comunicación e información en nuestro tiempo". México DF, México: Fondo de Cultura Económica. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000400/040066sb.pdf>

Marx, K. (1867). "El carácter fetichista de la mercancía y su secreto" en "El Capital", tomo I. Obtenido de <https://webs.ucm.es/info/bas/es/marx-eng/capital1/1.htm>

Movice (Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado) y Cceeu (Coordinación Colombia Europa Estados Unidos) (2013). "Informe sobre protesta social y derechos humanos". Bogotá, Colombia: Cceeu.

Proust, M. (2018). "En busca del tiempo perdido. Parte I: Por el camino de Swann" (Pedro Salinas y José María Quiroga Plá, trad.). (Obra original publicada en 1913). Obtenido de <https://thevirtuallibrary.org/index.php/es/libros/literatura/book/literatura-francesa-134/en-busca-del-tiempo-perdido-i-por-el-camino-de-swann-1443>.

Ramonet, I. (2003). "Un mundo sin rumbo: la crisis de fin de siglo" (Original publicado en 1997). Madrid, España: Debate.

Refused (2018). "The Refused are fucking dead" (Omar Vera, trad.). Obtenido de <https://ohmarmotta.wordpress.com/2018/05/14/refused-esta-jodidamente-muerto/>

Restrepo, J. (2008a). "Objetivo: la objetividad" en "La niebla y la brújula". Bogotá, Colombia: Random House Mondadori.

Restrepo, J. (2008b). "Radio y desarrollo" en "La niebla y la brújula". Bogotá, Colombia: Random House Mondadori.

Saffon, M. (2007). "El derecho a la comunicación: un derecho emergente". Obtenido de https://www.uv.mx/mecc/files/2016/02/010-Derecho_a_la_Comunicacion_.pdf

Santoró, Daniel (2004). "Técnicas de investigación: métodos desarrollados en diarios y revistas de América Latina". México DF, México: Fondo de Cultura Económica.

Sexto Empírico (1993). *“Esbozos pirrónicos”*. Madrid: Editorial Gredos (Obra original publicada en el siglo II).

Tódorov, T. (1973). *“Gramática del Decamerón”*. Madrid, España: Taller Ediciones JB (Obra original publicada en 1966).

Vera, O. y otros (2017). “Proyecto dos amigos: Raúl y Benjamín caminan juntos por Colombia en busca de justicia”. Obtenido de <https://proyecto2amigos.wordpress.com/>

Walsh, R. (2005). *“Operación masacre”*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Flor (Original publicado en 1957).

Zald, M. y Ash, R. (1966). “Social Movement Organizations: Growth, Decay, and Change” en *“Social Forces”*, vol. 44, Número 3, pp. 327-341. Obtenido de <https://academic.oup.com/sf/article/44/3/327/2227849>

Zibechi, R. (2006). *“La emancipación como producción de vínculos”* en *“Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado”* (Ceceña, A., comp.). Buenos Aires, Argentina: Clacso.

Juan Carlos Amador Baquiro

Posdoctor del Programa Posdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CLACSO), Doctor en Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magíster en Educación de la Universidad Externado de Colombia y Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Actualmente es profesor e investigador del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas donde dirige la línea de investigación Comunicación – Educación en la Cultura. Investigador asociado e integrante del grupo de investigación Jóvenes, Culturas y Poderes (Categoría A Colciencias). jcamadorb@udistrital.edu.co

Carlos Eduardo Valderrama Higuera

Profesor Asociado e Investigador del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Central. Sociólogo y Magíster en Sociología de la Universidad Nacional de Colombia. Máster sobre La Sociedad de la Información y el Conocimiento de la Universidad Abierta de Cataluña. Estudiante de Doctorado en Comunicación de la Universidad Nacional de la Plata. Fue director de la Especialización en Comunicación-Educación y del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Central. Su campo de investigación es la comunicación-educación, los movimientos sociales, los medios de comunicación y las tecnologías digitales de la información y la comunicación. Ha publicado varios artículos, capítulos de libro y libros sobre el tema de la comunicación-educación y la formación ciudadana, los medios de comunicación y las tecnologías de la información.

Humberto Cubides Cipagauta

Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia y Magister en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Integrante del Grupo de Investigación en Comunicación-Educación de la Universidad Central, actualmente como investigador independiente. Ha sido coautor de libros como *Comunicación-Educación: coordenadas abordajes y travesías*, (2000), *Debatos sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*, (2004); *¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas* (2006), autor de *Foucault y el sujeto político. Ética el cuidado de sí* (2006); *Trazos e itinerarios políticos de jóvenes* (2012), y editor de varios libros más. Ha publicado numerosos artículos, particularmente en la revista *Nómadas* de la Universidad Central de Bogotá.

Sonia Marsela Rojas

Comunicadora Social y Especialista en Comunicación-Educación de la Universidad Central de Colombia; Magíster en Antropología Visual de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO–, Sede Ecuador; candidata a doctora en el doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Costa Rica. Docente en la Maestría en Investigación en Problemas Sociales contemporáneos de la Universidad Central de Colombia e investigadora del Instituto de Estudios Sociales contemporáneos-lesco de la misma Universidad. Mis áreas de investigación han estado orientadas a los procesos de formación política dentro y fuera de la educación formal; la comprensión de las formas de producción de conocimiento de los nuevos colectivos sociales. Actualmente abordo los temas de discapacidad desde teorías críticas y el tema de la diferencia en la producción de conocimiento.

Luz Marina Muñoz Zuluaga

Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales alianza CINDE, con línea de investigación en jóvenes culturas y poderes. Profesional en Gestión Cultural y Comunicativa de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales, con línea de profundización en medio

ambiente y cultura. Amplia experiencia en trabajo de campo con comunidades rurales, relacionadas con el desarrollo de proyectos en beneficio de la misma comunidad. Experiencia en el sector público en la coordinación de casas de la cultura encargada del manejo del componente artístico y cultural, relaciones interinstitucionales en sectores rurales y urbanos de la ciudad de Manizales, desarrollo de Investigación sobre imaginarios juveniles en la ruralidad. lumamuzu@gmail.com

Andrea del Pilar Forero Hurtado

Comunicadora social, Investigadora, Dramaturga y Gestora cultural. Comunicadora Social - Periodista con énfasis en Gestión de la Comunicación de la Universidad Externado de Colombia. Cuenta con estudios en las *maestrías de Comunicación Educativa y de Comunicación Educación en la Cultura*. Actualmente es Doctoranda en Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Actualmente se desempeña en UNIMINUTO como docente e investigadora en el programa de Comunicación Social-Periodismo, en la especialización en Comunicación Estratégica para las Organizaciones y en el Laboratorio de Investigación y Creación en Teatro y Comunicación. Además, es Coordinadora del Grupo de Trabajo de Arte y Política de CLACSO. andreadelpforeroh@gmail.com

Diana Clemencia Grisales Rincón

Trabajadora Social, Universidad de Caldas, Manizales. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y CINDE. Experiencia en docencia universitaria, investigación social e intervención en procesos familiares y comunitarios. dianagrisalesr@gmail.com

Ana Brizet Ramírez-Cabanzo

Doctora en Educación por el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magister en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Licenciada en Educación Primaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Actualmente es docente en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Es investigadora en el área de la comunicación – educación, infancias y tecnomediaciones. ana-brizet@gmail.com

Fernando Aranguren Díaz

Magister en Comunicación, por la Pontificia Universidad Javeriana. Licenciado en Filosofía por la Universidad Nacional de Colombia. Coordinador de la Maestría en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro de las redes internacionales OBITEL y ALFAMED y del grupo de investigación Educación, Comunicación y cultura. Investigador en los campos de comunicación, educación y cultura política. fernarangu-ren@yahoo.com

Borys Bustamante Bohórquez

Magister en Comunicación, por la Pontificia Universidad Javeriana. Filósofo por la Universidad Nacional de Colombia. Coordinador de la carrera de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro de las redes internacionales OBITEL y ALFAMED y director del grupo de investigación Educación, Comunicación y cultura. Investigador en los campos de comunicación, educación y lenguaje. borys-bb@gmail.com

Hernán Javier Riveros Solórzano

Doctor en Estudios Sociales, Magister en Comunicación-Educación, Especialista en Pedagogía de la Comunicación y Licenciado en Lingüística y Literatura, por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Maestría en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro de las redes internacionales OBITEL y ALFAMED y del grupo de investigación Educación, Comunicación y cultura. Investigador

en los campos de comunicación, educación y tecnologías digitales. hrive-ros95@gmail.com

Daniel Bejarano

Comunicador Social y Periodista de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Cuenta con estudios en Psicología de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia –UNAD–, estudios en Gestión Cultural, Diplomado “Creación Audiovisual”, Seminario Taller - Acciones de Encadenamiento y Clusterización en las Industrias Culturales – Audiovisuales, Cultura y Desarrollo de Bogotá, entre otros estudios. Fundador del Festival Internacional de Cine y Video Alternativo y Comunitario *Ojo al Sancocho*. Es Gestor Cultural con más de 20 años de experiencia certificada, es uno de los pioneros del nuevo cine comunitario en América Latina y Europa. Es uno de los líderes del sector audiovisual más influyentes en Colombia. Ha sido invitado como conferencista, tallerista, jurado, asesor de políticas culturales a más de 40 ciudades del mundo, 20 países, y un sinnúmero de regiones en Colombia y América Latina.

Omar Vera

Periodista, editor, investigador, tecnoactivista y escritor con 16 años de vida profesional, principalmente en medios alternativos. Actualmente es el director de El Turbión, desarrolla investigaciones en narrativas transmedia aplicadas al periodismo y acompaña comunidades para la implementación de herramientas digitales para ampliar su ejercicio de la libertad de expresión y el derecho a la comunicación. Es egresado del programa de Comunicación Social Periodismo de Uniminuto y actualmente desarrolla estudios de maestría en Comunicación y Medios de la Universidad Nacional.

Alejandro Sánchez Marín

Es licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Magister en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Cofundador del Colectivo Revelados y

también participa en proyectos comunitarios como educador popular. alejandromarin153@hotmail.com

Rigoberto Solano Salinas

Comunicador Social-Periodista. Especialista en Planificación y Administración del Desarrollo Regional. Investigador del Centro de Educación para el Desarrollo-CED. Ha participado como educador popular y coordinador de proyectos y consultorías relacionados con comunicación educativa con énfasis en Derechos Humanos, ciudadanía y equidad de género y en programas integrales de formación a población en situación de desplazamiento. Su producción investigativa gira en torno a temas como educación y conflicto escolar, así como sobre la relación entre comunicación y desarrollo, desde una perspectiva de complejidad.

Este libro se terminó de
imprimir en los talleres
de Imageprinting Ltda. En
Bogotá, D. C. Colombia,
en el mes de agosto de
2020.

UE
Editorial



Es un libro relevante para un campo específico de las ciencias sociales, el de la Comunicación—Educación, que amplía las perspectivas desde las cuales se ha abordado esta temática. Así mismo, es un texto que plantea diversidad de enfoques y tratamientos del mismo campo, lo que permite una mirada amplia, sin perder coherencia interna, dado que su enfoque crítico se hace visible en todo el texto.

Precisamente, la perspectiva crítica desde la que se presenta el texto es interesante porque además de señalar los aspectos problemáticos del campo, resalta voces otras que se convierten en referentes importantes para pensar la Comunicación-Educación como una construcción también y significativamente hecha desde abajo. Los capítulos que abordan este tipo de propuestas hacen alusión a lo que se ha configurado en este campo desde los actores sociales, complementando así el desarrollo académico que ha tenido, sumando voces que generalmente no aparecen en este tipo de producciones.

Finalmente, recojo las palabras de los editores, para señalar lo que en mi concepto es el aporte más interesante de esta producción:

“El libro también es una apuesta por hacer eco a la necesidad de conocer lo que ese “giro práctico” ha desencadenado en colectivos sociales que también se han transformado, comunidades muy diversas y nuevas formas de acción colectiva, academias en tensión, nuevas demandas sociales, políticas y culturales y, por supuesto, renovadas maneras de experimentar con los medios de comunicación, de interactuar con las tecnologías digitales y de generar escenarios de trabajo en red y de interaprendizaje” p. 10.

CRISTINA ÁLVAREZ VARGAS

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE

E-ISBN: 978-958-787-203-3



9 789587 187202 6