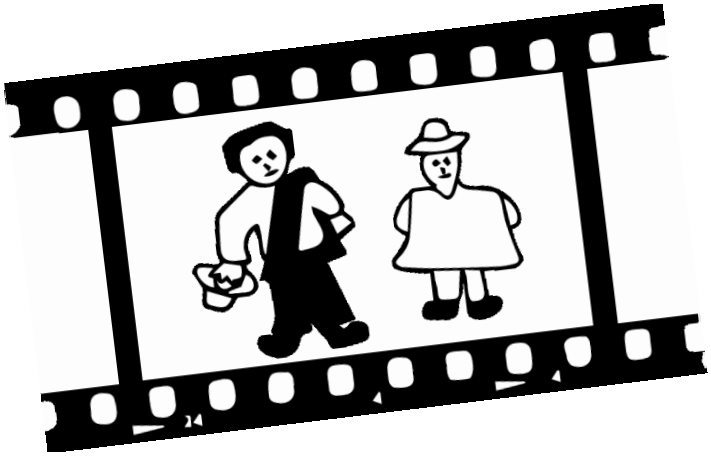
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Memoria social y narrativas audiovisuales en niños de Usme rural



Nelson Federico Castro Castro

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Comunicación-Educación

Bogotá, Colombia

2016

Memoria social y narrativas audiovisuales en niños de Usme rural

Nelson Federico Castro Castro

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Comunicación-Educación

Director:

Mg. Hernán Javier Riveros Solórzano

Línea de Investigación:

Medios interactivos

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Comunicación-Educación

Bogotá, Colombia

2016

NOTA DE ACEPTACIÓN

_____

Mg. Hernán Javier Riveros Solórzano

Director de tesis

_____

Evaluador 1

_____

Evaluador 2

Acuerdo 19 del Consejo Superior Universitario.

Artículo 177: La Universidad Distrital “Francisco José de Caldas no se hará responsable por las ideas propuestas en esta tesis”.

Agradecimientos/Dedicatoria

A mis niños de la Escuela Rural de Chizacá, por su desinteresada participación y altísimo nivel de colaboración. Y a sus familias, por su gran amabilidad y disposición para llevar a cabo esta investigación.

Al maestro Hernán Javier Riveros Solórzano por sus excelentes tutorías y comentarios siempre adecuados para llevar un hilo conductor en esta tesis.

A la maestra Helena Guerrero por sus excelentes tutorías y palabras siempre coherentes y, por su don de saber escuchar.

Al maestro Boris Bustamante por sus excelentes tutorías y gran aporte en la fundamentación teórica y cuerpo de la tesis.

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN **1**
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA **6**
1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN: 9
II. PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS **9**
2. OBJETIVO GENERAL. 10
3. OBJETIVOS ESPECIFICOS. 10
III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA **10**
4. LA MEMORIA SOCIAL. 10
4.1. Introducción. 10
4.2. La delgada línea entre memoria social e historia. 11
4.3. Los marcos sociales de la memoria: lenguaje, espacio y tiempo. 15
4.4. Formas de olvido: la destrucción de la memoria social. 25
5. NARRATIVAS AUDIOVISUALES INFANTILES. 33
5.1. Introducción. 33
5.2. El lenguaje verbal en la narrativa infantil: la tradición oral y escrita. 34
5.3. El lenguaje audiovisual en la narrativa infantil. 41
IV. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA **49**
6. MODELO METODOLÓGICO. 49
6.1. Introducción. 49
6.2. La Etnografía multisituada. 50
6.3. La Teoría Fundamentada. 51
7. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 52
7.1. Introducción. 52
7.2. Contexto y participantes: La Vereda Chizacá. 58
7.3. Instrumentos de recolección de datos. 59
7.3.1. Aplicación de talleres. 61
7.3.2. Las matrices de análisis de narrativas audiovisuales (ANA) 65

8. ANÁLISIS DE LOS DATOS 68
8.1. Introducción. 68
8.2. Análisis de las narrativas audiovisuales. 68
8.3. Resultados del análisis de datos. 70
8.4. Metáfora de la construcción y destrucción. 75
V. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS 77
9. HALLAZGOS 77
9.1. Introducción. 77
9.2. Sobre el proceso de construcción de memoria: “Memoria mosaico” 78
9.3. Sobre las formas de olvido: “destrucción de la memoria”. 87
VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES 90
10. CONSIDERACIONES FINALES 90
10.1. Introducción. 90
10.2. Sobre el proceso de construcción de la memoria social. 90
10.3. Caracterización de las narrativas audiovisuales de los participantes. 92
10.4. Relación entre las narrativas audiovisuales y la construcción de memoria social de los participantes. 93
10.5. Consideraciones referentes al campo comunicación-educación. 94
VII. REFERENCIAS 96
III. ANEXOS 101

PRESENTACIÓN

No hay memoria plena ni olvido logrado,
sino más bien diversas formaciones que suponen
un compromiso de la memoria y del olvido.
-Hugo Vezzetti-

El interés en desarrollar esta investigación en lo rural nace desde mi niñez. A temprana edad recorría montañas y páramos, estuve caminando al lado de muchos abuelos y gente mayor que para apaciguar las largas jornadas de camino nos contaban historias. Ahora me doy cuenta que muchas eran inventadas, pero siempre me parecían encantadoras, las imaginaba y recreaba en mi mente muchas veces y se las contaba a mis amigos, pero de niño jamás pensé que una de esas historias pudiera hacerse realidad. Solamente las escuchaba, las imaginaba y las repetía.

Años después, al hacer un trabajo de campo en el parque Las Piedras del Tunjo, en Facatativá, me causó especial atención la cantidad de pictografías existentes allí, pero no entendía nada. Ahora comprendo que hace más de quinientos años, nuestros antepasados indígenas plasmaron en esas rocas su saber, sus historias; dibujaron relatos sobre la creación, sus dioses y la agricultura. Quizá anticipaban que en el futuro alguien podría entender esos dibujos y continuar con esa tradición, y así mantener viva la memoria del pueblo. Cinco siglos después, aún están esas narrativas dibujadas con una delicadeza y extraña hermosura, que para muchas personas de hoy no significa nada. Se ha perdido algo, y no solamente han sido las tradiciones culturales, o el sentido y significado de esos dibujos o cientos de historias plasmadas en esas rocas; se ha perdido mucho más que eso, se ha perdido la memoria.

El pensar en esas posibles historias, recuerdos y sentidos que habitan en la piedra, me inspiró a investigar sobre la memoria en comunidades que, aparentemente, están tan lejos de la gran ciudad y olvidadas entre las montañas y paisajes verdes que rodean a Bogotá. Así, decidí involucrarme con el tipo de narrativas visuales que los niños de la Vereda de Chizacá, en Usme, producen y ver

en ellas una posibilidad magnífica para encarnar la memoria colectiva. Una posibilidad que surge de la idea de que, así como hace quinientos años nuestros indígenas dibujaban con achiote sobre piedra, hoy en día, los participantes de esta investigación dibujaron sobre papel, y, adicionalmente, produjeron una serie de relatos audiovisualmente, con una técnica de animación en computador cuadro por cuadro, que nuestros indígenas hubieran deseado usar.

Es así que esta investigación se da en un grupo de familias campesinas de Usme, donde niños participan para plasmar, en una serie de narrativas audiovisuales, su memoria. Se buscó desde el inicio de la intervención el objetivo de entender el proceso de construcción de la memoria en estos niños, desde las narrativas hechas por ellos y pensadas para ellos. Se buscó entonces, comprender el sentido y el significado que cada historia tiene, y así representarlo de una forma que, como veremos, es un lenguaje con muchas similitudes a lo indígena, pero con evidentes matices de la influencia del pensamiento y referentes contemporáneos y que, como sucede siempre con cualquier producción lingüística, ubica a esta comunidad en un sistema mundo.

Probablemente no hubiera entendido el proceso de construcción de la memoria, desde sus narrativas audiovisuales, si no hubiese recorrido las fincas y grandes terrenos de estas familias, ido a elevar cometa con ellos, sentado en el comedor de sus casas a comer en familia, y jugado con los niños por senderos y ríos. Es así como me valgo de la etnografía multisituada para sumergirme en ese grupo de familias campesinas y dejar de lado esa dicotomía de lo correcto o incorrecto en la práctica etnográfica, y así, de manera no intencionada, pero si organizada, establecer 3 fases que contemplan el diagnóstico u observación preliminar, la intervención y recolección de datos, y el análisis de los mismos. Como producto final, cada uno de los participantes de la investigación elaboró una pieza audiovisual animada, en donde reunían aspectos de la memoria colectiva de su comunidad. Estas piezas audiovisuales se convirtieron en los datos de la investigación para su estudio desde unas matrices de análisis. Lo anterior se trianguló con la aplicación de una conversación guiada, y se logró vislumbrar el proceso de construcción de memoria en este grupo de niños campesinos de nuestra

localidad de Usme. De esta manera la etnografía multisituada me dio ese plus que la etnografía clásica no tiene, y que es precisamente, seguir, casi que empíricamente, el hilo conductor al proceso cultural de la construcción de memoria, donde hay nuevas formas culturales y un constante circular de significados en un tiempo confuso y donde las narrativas están dentro de un sistema mundo.

Por lo anterior es de resaltar la importancia de esta clase de investigaciones, donde no se analizan únicamente fenómenos del campo comunicación-educación en la Escuela, o procesos de alfabetización contemporáneos en las grandes ciudades, con grandes instituciones de educación, frente a grandes medios o mediaciones, sino que se estudian tanto procesos edu-comunicativos que se encuentran fuera de la escuela como un componente central en la cultura de las sociedades, como lo es la memoria en todas sus dimensiones. Un aspecto que en el escenario educativo casi que pasa desapercibido o es tocado tangencialmente y frente al que se podría señalar que si la Escuela se preocupara más que por el diseño de estándares o la perpetuación de sistemas dicotómicos, por la recuperación de la memoria colectiva de los grupos de niños, niñas y jóvenes que a diario recorren sus pasillos, tendríamos memoria para siglos, reconstruiríamos saberes ancestrales y usaríamos los apoyos audiovisuales contemporáneos para tal fin y desde la creación haríamos una especie de homenaje a quienes dibujaron con achiote sobre una roca de cuarenta metros de altura.

El texto de la tesis está organizado en siete grandes bloques de contenido. El primero de ellos está orientado a la delimitación y planteamiento del problema de investigación; el segundo está dedicado a explicar los objetivos tanto generales como específicos; el tercero expone teóricamente los fundamentos que enmarcan esta tesis; el cuarto trata sobre el diseño metodológico, aplicación de los instrumentos de recolección de datos y su análisis; el quinto bloque trata sobre los hallazgos y aspectos relevantes de la investigación; el sexto presenta las principales conclusiones y aportes referentes al campo comunicación-educación y; por último, se presenta las referencias que sustentan la tesis.

En el primer bloque de contenidos relacionado con el planteamiento del problema de investigación, se expone la manera en que se llega a la gran pregunta

investigativa y se plantean sus antecedentes tanto en la línea de las narrativas audiovisuales, como en el caso de la memoria social.

En la segunda parte, que trata sobre los objetivos de la investigación, se deja claro con el objetivo general la intención de abarcar objetivos más pequeños referidos al análisis de las narrativas orales, gráficas y audiovisuales, en tanto hacen parte del proceso de producción de las piezas animadas finales. Por otra parte, se expone, además, la intención de analizar el proceso de construcción de memoria, y para ello, se explica la necesidad de cumplir con objetivos más pequeños como entender qué dimensiones de la memoria se construye en cada narrativa, ya sea oral, gráfica o audiovisual.

En el tercer bloque de contenidos, se fundamentan teóricamente las principales categorías que forman un marco conceptual para la investigación y por donde se mueve el proceso de análisis de datos, así pues, en principio, se revisa la literatura relacionada con el campo de la memoria social. En el capítulo 4, llamado memoria social, se abarcan las dimensiones de la memoria propuestas por lo esposos Assmann (1995) y Maurice Halbwachs (1968) exponiendo en tres apartados lo fundamental y necesario a tener en cuenta: en primer lugar las diferencias entre los términos historia y memoria para así no entenderlos ambiguamente o como si se tratasen de sinónimos; en segundo lugar, los marcos sociales para la memoria, y en el tercer apartado, las formas de olvido o destrucción de la memoria, puesto que siempre que se habla de memoria hay que hablar del olvido.

En el capítulo 5 se exponen teóricamente las nociones relacionadas con las narrativas audiovisuales infantiles a través de cuatro apartados: en primer lugar, lo relacionado con el lenguaje verbal (oral o escrito) en las narrativas infantiles, con especial énfasis en las narrativas de tradición oral; posteriormente, lo relacionado con el lenguaje visual o gráfico de las narrativas infantiles, para analizar cuestiones como el dibujo infantil, su significado, sus aportes y su nivel de complejidad; y en tercer lugar, las narrativas audiovisuales infantiles.

El cuarto bloque de contenidos lo compone los capítulos 6, 7 y 8 en donde se exponen detalladamente los fundamentos metodológicos que se aplicaron en esta investigación. El capítulo seis está dedicado al planteamiento metodológico de la

etnografía multisituada, donde se resalta el seguimiento a narrativas dentro del *sistema mundo rural*. El capítulo siete, aborda el diseño de la investigación para describir tanto el contexto y sus participantes como la noción de nueva ruralidad, término que tiene mucho que ver con el sistema mundo rural; de igual modo, se muestran los instrumentos de recolección de datos, las matrices para el análisis de narrativas audiovisuales infantiles y, se explica la estrategia para construir dichas narrativas a partir de una serie de talleres. En el capítulo 8 se explica cómo fue el proceso de construcción de las piezas audiovisuales finales y la propuesta de análisis de dichas piezas desde el narrador, el tiempo, el lenguaje y la imagen.

En el quinto bloque se presentan los hallazgos producto del análisis de datos de la investigación, de donde se destaca la formulación del concepto *memoria mosaico*, el cual es fundamental a la hora de entender las nuevas narrativas audiovisuales infantiles de los participantes y su relación con la memoria social. Para entender este bloque de hallazgos es perentorio que el lector asimile que esta investigación tuvo una gran carga gráfica y audiovisual, así que las ilustraciones que acompañan al texto son de fundamental importancia y siempre van a estar reforzando y aclarando la información escrita. Para profundizar y poder apreciar las piezas audiovisuales finales se puede acceder al CD adjunto a la tesis. De ahí que el lector esté siempre interactuando entre texto e imagen, y de esta forma, la tesis pueda trascender en su memoria.

Y finalmente en el sexto bloque se consignan algunas consideraciones finales referidas al campo comunicación-educación, y se ponen en debate los objetivos planteados inicialmente con los hallazgos obtenidos finalmente, de esta manera se brinda al lector algunas conclusiones claras y sencillas que posiblemente sean el punto de partida para futuras investigaciones por esta línea de investigación en nuestras zonas rurales colombianas.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las políticas estatales y, particularmente aquellas que están relacionadas con educación parecen haber dejado en un segundo plano el concepto de lo rural y la complejidad de sus condiciones. Esto se evidencia en programas como Vive Digital, en el que más que una preocupación por cuestiones como las brechas de conocimiento y comunicación en estos espacios, se hace un énfasis en la tenencia única de equipamientos y dotación tecnológica sin pensar en cuestiones de fondo como la alfabetización mediática y preguntas en cuanto a la apropiación de medios que contemplen cuestiones referidas tanto a ¿qué uso le dan a modernos equipos de cómputo e instalaciones de internet de la mejor velocidad para el contexto educativo?, como otros asuntos distantes de una perspectiva instrumental. A partir de estos cuestionamientos y de otros relacionados con la comprensión y uso de las tecnologías en un contexto rural desde sus particularidades, fueron el punto de partida para abordar este trabajo de investigación en conjunto con la necesidad de observar este espacio con una mirada más detallada de sus condiciones específicas y capaz de analizar subjetividades, procesos de sociabilidad, efectos de la nueva ruralidad, vestigios de culturas indígenas, tradición oral y otros temas estrechamente relacionados con la ruralidad y no contemplados en el marco de la institucionalidad.

Así, a la luz de un interés por estas condiciones y una preocupación central desde la docencia de informática a nivel Distrital, aparece también el interés por esas pequeñas *escuelitas* olvidadas en el tiempo y a veces, aunque inscritas dentro de la ciudad, invisibilizadas por una omnipresencia del concepto de lo urbano. Es así como, después de una observación preliminar en tres escuelas rurales de la localidad de Usme, he centrado mis intereses de investigación en la Escuela Rural de Chizacá, ubicada en el kilómetro 24 vía Usme-Sumapaz, en tanto que hace parte de una especie de vínculo con la ciudad (que en ocasiones no contempla este tipo de espacios educativos) y a su vez se trata de un escenario escolar que ha hecho parte de un proceso de acompañamiento por parte de una institución privada en el uso de

medios escolares para la comunicación desde 2014, lo que ofrece una posibilidad comparativa frente a sus procesos de apropiación y alfabetización mediática.

Ese recorrido de acompañamiento a dicha escuela, pasó por el uso de cámaras de fotografía y video, la elaboración de almanaques y periódicos escolares, visitas a Bogotá a estudios de grabación y edición de video y, en general por el uso de medios en la escuela. Yo no conocía a fondo cómo había sido el proceso, pero me surgían preguntas tales como: ¿cuál es la forma en que un niño(a) de una escuela rural piensa la realidad desde los medios de comunicación?,¿de qué le sirve hacerlo de esta forma?, y si ese niño(a) también está produciendo algún material, por ejemplo audiovisual: ¿para qué lo hace?, ¿cuál es el contenido y sentido de sus producciones?, ¿cambia su cosmovisión del mundo?. Y además de esto, me planteaba algunas hipótesis pasajeras, por ejemplo, la posibilidad de que la incursión de los medios de comunicación en la escuela tendría que tener algún efecto social, psicológico, en sus costumbres, en la forma en que miran al mundo.

Es ahí donde llega la inquietud por la memoria, así a secas, me imaginaba que los medios en la escuela tendrían que tener algún efecto en la memoria de los niños. Todo ello desde una mirada en la que, por encima de la preocupación por los equipos y materiales el énfasis se pusiera en cuestiones de este nivel de complejidad, pues en su caso, la escuela está equipada con equipos de cómputo y todos los niños tienen cámara de video y fotos, e incluso tienen una serie de productos mediáticos ya realizados y en su mayoría cuentan con televisión por satélite y computador en sus casas. Es así como más que preocuparme por la tenencia de los materiales en el grupo objeto de estudio, quise entonces, abordar una investigación donde pudiera analizar las relaciones entre la memoria social con los medios de comunicación, pero especialmente, con el audiovisual.

La sorpresa que me llevé es que hay muchos vacíos en este campo de estudio en Colombia y particularmente en la sistematización de experiencias concretas en la Escuela, en el nivel rural y aún más en relación con la memoria social. Así, el campo de investigación se presenta como un escenario amplio y en el que, a pesar de la existencia de experiencias y prácticas pedagógicas por parte de muchos docentes en diferentes escenarios escolares, no existen con claridad

apuestas contundentes desde la sistematización y menos aún desde la dinámica investigativa que permitan caracterizar la relación entre memoria y medios en la escuela rural y donde se subraya que si bien, es evidente el *boom* en el uso del audiovisual por colectivos de jóvenes para rescatar la memoria en el plano urbano, dichas potencialidades aún están por explorar en la Escuela y con mayor contundencia en las zonas rurales, en donde no se llevan a cabo o si se realizan, no se tienen sistematizadas, no se hace un seguimiento ni acompañamiento del Distrito.

Al respecto, deseo resaltar tres experiencias que no se dan dentro de una Escuela, pero que bien pueden servir como un derrotero para ser visto por su impacto: en primer lugar, el Colectivo Audiovisual Montes de María Linea 21, una experiencia que trabaja la comunicación audiovisual para la transformación social, y lo hace fuera de la escuela, aunque con poblaciones en edad escolar. Lo lidera una mujer víctima de la violencia movilizando veredas enteras para no silenciar lo que ha sucedido y documentar en video la memoria. Este colectivo creó un museo itinerante de la memoria, cuyo material principal son fotografías y videos, donde se recupera la memoria colectiva del grupo. Este grupo lo conforma mayoritariamente niños y jóvenes de más de 14 veredas cercanas a Montes de María.

Por otra parte, está la iniciativa del Festival internacional de cine y video alternativo y comunitario Ojo al Sancocho de la localidad de Ciudad Bolívar, que nace en 2008 de la necesidad de democratizar la cultura y la educación audiovisual en Colombia. Este grupo de jóvenes recorre los barrios y las escuelas brindando, de alguna forma, una especie de alfabetización audiovisual para generar conciencia, para preservar la memoria, para darle voz a los sin voz, para mostrar al mundo qué sucede en la cotidianidad de la Bogotá del siglo XXI.

Y la tercera experiencia que deseo resaltar es la escuela audiovisual Belén de los Andaquíes, que fue formada por quien dirigía la radio del pueblo y que sólo después de la ola de violencia que sufrió Belén de los Andaquíes, empieza a tomar forma como una propuesta de escuela alternativa de video conformada por niños que voluntariamente capturan en fotografía y video su memoria colectiva.

Ahora bien, ¿qué hace la escuela formal al respecto?: dotar de cientos de equipos tecnológicos a las escuelas y con ello se asume que se dará el adecuado

uso de estos medios. Pero, ¿será que los docentes formamos a nuestros estudiantes en el adecuado uso de los medios audiovisuales solo con la tenencia de aparatos? o más bien, seguimos ciegamente las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) sin reflexionar. Y más allá del asunto: ¿cuáles son las políticas educativas hacia las zonas rurales? ¿Será necesario formar a niños y jóvenes de escuelas rurales en leer la realidad o en construir memoria social desde lo audiovisual, o desde cualquier otro medio alternativo de comunicación, pero sin romper su cosmovisión particular?

En ese orden de ideas, este proyecto de investigación surge de la necesidad por analizar el papel del lenguaje audiovisual en la construcción de memoria social en las zonas rurales de Colombia. Un proceso frente al que este trabajo de investigación procura mostrar la necesidad de involucrar la comunicación-educación en el plano rural colombiano, sobre todo en proyectos educativos que permitan el uso adecuado del audiovisual. Adicionalmente, la intención de analizar el papel del medio audiovisual en escuelas rurales aledañas a Bogotá, trae consigo una intención aún más grande, y es el hecho de registrar y estudiar el proceso de construcción de la memoria social en esta parte de la geografía colombiana.

En este orden de ideas surge la siguiente pregunta de investigación:

1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

¿Cómo se construye la memoria social en niños de Usme Rural, a partir de sus narrativas audiovisuales?

II. PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS

Una vez clara la necesidad de investigar las relaciones entre el lenguaje audiovisual y la forma como se construye memoria social en un grupo de niños de la Vereda de Chizacá, los objetivos de la investigación son los siguientes:

2. OBJETIVO GENERAL.

Analizar el proceso de construcción de la memoria en niños de Usme Rural, desde sus narrativas audiovisuales.

3. OBJETIVOS ESPECIFICOS.

3.1. Caracterizar las narrativas audiovisuales que plantean los niños participantes.
3.2. Determinar las relaciones entre las narrativas audiovisuales y la memoria social.

III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4. LA MEMORIA SOCIAL.

4.1. Introducción.

Parece que cuando se habla sobre memoria social, se entiende que es un volver atrás en el tiempo y hablar sobre historia. Se equiparán estos términos y se llegan a confundir, no obstante, es preciso entender que mientras la historia es una disciplina, la memoria es una facultad del ser humano. Pero no se puede limitar únicamente al grado de facultad, pues la memoria se construye, o más bien, se edifica en una sociedad que nos ve crecer, que nos alimenta, que nos dice quiénes somos y cómo llegamos a ser la persona que somos.

De las diversas reflexiones de Walter Benjamin, sobre recuerdo y memoria, se rescatan probablemente los primeros enunciados sobre tradición oral y memoria

experiencial, así, Benjamin (citado por Seydel, 2014) nos va a hablar de dos tipos de memoria: en primer lugar la que atañe a las experiencias de una persona que, a partir de procesos de rememoración y narraciones orales, las transmite a un colectivo, y en segundo lugar, la memoria de los relatos orales que se heredan a la siguiente generación. Benjamin, sin embargo, no utiliza el concepto de memoria social, o algún otro concepto nuevo, como si lo hace Baer (2010) y Fentress & Wickman (2003) que nos hablan de memorias campesinas, memorias de clase obrera, memorias nacionales, memorias transnacionales, memorias de las mujeres, memorias medievales, memorias hegemónicas, memorias del duelo, memorias subversivas, memorias ejemplares, entre otras que nos hace pensar y seguirle la ruta al término en cuestión, y es por ello, que es necesario mencionar a los esposos Jan y Aleida Assmann, dos alemanes que se encargaron de desarrollar una terminología muy precisa en torno a la memoria, por supuesto, basados en Walter Benjamin y que nos hace comprender la clara diferencia entre los términos historia y memoria social.

4.2. La delgada línea entre memoria social e historia.

Hacía 1988 los esposos Assmann proponen dos marcos memorísticos: la memoria comunicativa y la memoria cultural. Al respecto, Assmann (citado por Baer, 2010) nos dice que la memoria comunicativa es un registro del pasado de corta duración que comparte el individuo con sus coetáneos, y que está por tanto condicionada a la existencia de portadores vivos, y abarca aproximadamente tres generaciones. Seguidamente, nos dice que la memoria cultural sería la comunicación organizada y ceremonializada sobre el pasado, la fijación duradera de los contenidos a través de la forja cultural. Esta memoria supone un conocimiento compartido del pasado sobre el cual un grupo se crea una imagen de sí mismo y toma conciencia de su unidad (Baer, 2010). De esta manera cabe preguntarnos qué relación tiene la memoria comunicativa y la memoria cultural, o si estamos hablando de términos diferentes. A lo cual, Jan Assmann nos expone que tiene que haber un paso de la primera a la segunda, a través de algún instrumento o medio de soporte sobre el pasado, tales como figuras totémicas, rituales, libros sagrados, museos, entre otros.

Es allí donde entra al debate de este trabajo Maurice Halbwachs con su término *memoria colectiva*, cuyo significado es la relación entre memoria comunicativa y memoria cultural. Para Halbwachs, memoria colectiva es la dimensión de la memoria que pertenece a un grupo y que contiene una serie de relaciones dadas por la interacción. De este modo, Halbwachs nos explica que "*cada yo está conectado a un nosotros por lo que su recuerdo se forja en la interacción con el grupo o grupos de pertenencia: la familia, la comunidad escolar, la profesión."* (Halbwachs, 1968).

Por lo anterior, y siguiendo a Aleida Assmann se entiende que la memoria colectiva estaría en medio de la memoria comunicativa y la memoria cultural, donde la primera se construye en la vida cotidiana, tiene una importante carga emocional y básicamente se basa en la interacción hablada entre las personas. Luego entonces estaría la memoria colectiva, más estable, delimitada y perdurable, arraigada a un grupo social específico, y no de forma individual. Y, por último, la memoria cultural, que, como proponen los esposos Assmann, sería la de mayor duración y donde su principal característica es lo institucional; ésta sería la clase de memoria hegemónica, oficial, la que se muestra en museos, en libros, en la escuela.

Lo interesante de estos niveles de la memoria, entre paréntesis, es que mayoritariamente las memorias colectivas de grupos específicos, llámense indígenas o campesinos para el caso de esta investigación, no concuerdan con la memoria cultural de país, aquella registrada institucionalmente en archivos, películas, documentales, o monumentos. Una separación en la que se evidencia que en el nivel de lo Institucional lo que se tiene por memoria no se identifica con esas "pequeñas" memorias colectivas olvidadas en la selva, en lo rural, en los páramos, y en donde irónicamente nace la vida y con ella, la memoria.

Ahora bien, pese a esta condición paradójica y contradictoria entre la memoria de los pueblos y la institucional, es innegable el carácter esencialmente social de la memoria y que, desde teóricos como Halbwachs y Assmann, se entiende al considerar con especial énfasis a la memoria colectiva como ese nivel donde se construye memoria a partir de la interacción entre las personas de un grupo social específico. Y es ahora cuando surge el interrogante por la historia, que

referenciábamos al inicio de este apartado, y es ¿qué tanta relación hay entre la memoria social y los hechos históricos en un país?, ¿se podría equiparar la memoria cultural (de Assmann) con la historia?, ¿o se puede pensar que la memoria cultural es la representación fiel de los hechos del pasado?

Tal como se ha mencionado anteriormente, las dimensiones de la memoria social (comunicativa, colectiva y cultural) están esencialmente arraigadas a un grupo social, que desde el presente recuerdan y están sujetas al cambio, a la reelaboración, a las versiones de una historia. Y siguiendo a Halbwachs, "puede haber tantas memorias, como grupos sociales, pero historia, sólo hay una", así que parece evidente la distancia entre memoria e historia. La historia entonces, la escribe un historiador, y parece que el papel del historiador lo obliga a no hacer parte de ningún grupo social, sino, que está obligado a ser objetivo e imparcial (Baer, 2010).

Es así que Pierre Norá, historiador francés, coincide con esta clara distancia entre memoria e historia, y nos aclara que la historia se caracteriza por la distancia analítica y la generalización sobre los hechos (Norá, 1984a). Es entonces una disciplina que demanda rigor, distancia, honestidad, probidad e imparcialidad. Aspectos, que si pensamos con detenimiento se crean bajo el manto de un grupo social, lo cual implicaría que dichos hechos históricos no podrían ser objetivados por completo. Lo que redundaría en el hecho de que la historia no sería, definitivamente, la representación fiel de los hechos ocurridos, en tanto que, por ese matiz social del que no escaparía completamente el historiador, tendría, necesariamente, atisbos de alguna dimensión de la memoria social.

Por lo tanto, es necesario dejar aquí la clara distinción que propone Pierre Norá (1984b) en su texto "Los lugares de la memoria". El cual nos dice lo siguiente:

> La memoria es la vida, siempre llevada por grupos vivientes y está en evolución permanente, abierta a la dialéctica del recuerdo y de la amnesia inconsciente de sus deformaciones sucesivas, vulnerable a todas las utilizaciones y manipulaciones, susceptible a largas latencias y repentinas revitalizaciones. La historia es la reconstrucción, siempre problemática e incompleta, de lo que ya no es. La memoria es un fenómeno, siempre actúa un lazo vivido en el presente eterno; la historia, una representación del pasado. Porque es afectiva y mágica, la memoria sólo se acomoda de detalles que la reconfortan; ella se alimenta de recuerdos vagos, globales o flotantes, particulares o simbólicos, sensible a todas las transferencias, pantallas, censura o proyecciones. La historia, como operación intelectual y laica, utiliza análisis y

> discurso crítico. La memoria instala el recuerdo en lo sagrado, la historia lo desaloja, siempre procesa. (p.3)

De lo anterior se puede inferir la clara diferencia entre memoria e historia, haciéndose necesario establecer una distinción entre los dos términos debido a la fuerza que tiene la historia y el papel hegemónico que ha cumplido en nuestro continente, como lo reconoce la historiadora mexicana Sonia Corcuera (Corcuera, 1997) al decir que, “por su forma positivista, la historia ha dejado huella, a tal grado que su método y espiritu, aún dominan amplias franjas sobre lo que del pasado se dice”. Y esto se evidencia desde la memoria cultural que el Estado nos ofrece en los libros que vemos en las escuelas, universidades y bibliotecas, pero también en los programas de televisión, en documentales y noticieros.

Seguidamente, es pertinente establecer la diferencia entre una de las dimensiones de la memoria social: la colectiva, y a su vez, lo que podría definirse como memoria individual. Una diferencia que, no obstante, no puede descuidar el papel grupal que caracteriza a ambas dimensiones, pues, siguiendo a Halbwachs (citado por Mendoza, 2004. p.32) “si se llegara a olvidar un recuerdo o no pudiésemos dar cuenta de él, es que ya se dejó de ser parte de ese grupo”. De este modo, es factible interpretar que la memoria individual sería un punto de vista de la memoria colectiva, que muta con el tiempo y conforme las relaciones sociales con otros grupos. Por lo anterior, se asume que cuando se trate de memoria individual, se incluye este término dentro de la memoria comunicativa (de Assmann), y a su vez dentro de la memoria colectiva de Halbwachs.

Para dar cierre a este apartado es perentorio concluir las diferencias entre memoria e historia. Siguiendo a Halbwachs, hay al menos dos aspectos fundamentales en que se diferencian estos términos: en primer lugar la historia se divide en periodos de tiempo muy bien definidos y claramente reconocibles, de modo que se sitúa por fuera de los grupos sociales y por encima de ellos, así que los hechos se ven desde afuera, como si de una obra de teatro se tratara y estuvieramos observando una escena tras otra, pero sin ser parte de la obra. Al hacer eso, sólo obedece a una necesidad didáctica de esquematización (Halbwachs, 1968). Este no es el caso de la memoria colectiva, pues en ella, no hay lineas de separación

claramente definidas, sino solamente límites inciertos. De igual modo, la memoria colectiva se sitúa siempre dentro de un grupo social, se construye desde las personas que lo conforman y aunque estos grupos estén en constante transformación. En consecuencia, si se pierde la memoria colectiva, es porque los grupos sociales que la conservaban han desaparecido.

En cuanto al segundo aspecto que permite trazar una diferencia entre ambos términos, esta remite a que la historia se diferencia de la memoria en tanto que afirma un carácter univoco de la primera y polifónico de la segunda. Así, es muy factible encontrar que cuando se habla de historia, ésta se contempla desde una dimensión única, lo que es equivalente a la idea de que historia sólo hay una y que es papel del historiador recoger minuciosamente cada acontecimiento y ponerlo en una linea de tiempo. Esto no sucede para la memoria, pues no hay una, sino muchas, en tanto que toda memoria colectiva se construye en un grupo social en un espacio y tiempo determinados, asi que, como lo decía Halbwachs, puede haber tantas memorias, como grupos sociales.

4.3. Los marcos sociales de la memoria: lenguaje, espacio y tiempo.

Para construir memoria, un grupo social necesita valerse de una columna vertebral que la contenga y que la conserve, así que cada memoria ha de tener un marco social diferente que le permita “ser” y “existir”. Pero también, como lo diría Halbwachs, si el grupo social desaparece, si no hay quien conserve la memoria, necesariamente ha de escribirse. Una idea que resuena en palabras como las de Faciolince (2009), quien plantea esa necesidad de vitalidad que requiere la memoria para poder encarnar definitivamente la existencia, en tanto que:

> Si la vida es el original, el recuerdo es una copia del original y el apunte una copia del recuerdo. Pero ¿qué queda de la vida cuando uno no la recuerda ni la escribe? Nada (…) Por eso uno debería tener con ciertos episodios de la vida –tal como hacemos a veces con algunos sueños– la precaución de anotarlos porque si no se olvidan y se disuelven en el aire. (p.15)

Ahora bien, ese movimiento de registro / disolución y a su vez esa innegable posibilidad de que la memoria, en ciertas condiciones, desaparezca, me lleva a plantear la primera parte de una metáfora a la que he llamado *metáfora de la construcción y destrucción.* Con la cual se explica los conceptos de memoria y olvido, en donde memoria es a construcción, así como olvido es a destrucción.

Para comprender el alcance de esta metáfora, es necesario, en principio, caracterizar cómo se construye la memoria, y para ello se hace preciso volver a Halbwachs, quien nos decía que la memoria se monta dentro de unos marcos sociales, que son en esencia: el lenguaje, el espacio y el tiempo (Halbwachs, 2004). Pero el tiempo y el espacio pueden llegar a ser dos términos complejos de entender, y más si se quiere relacionarlos con la construcción de memoria. Así, como lo decía Faciolince, cuando uno recuerda, vuelve al original, es decir que inevitablemente se remonta a un espacio y tiempo determinados, y sin embargo se puede llegar a la nada, si no se tiene la precaución de escribirlo. Y sin embargo en palabras de Proust (1913): *"la memoria es intemporal"*; en su obra *En busca del tiempo perdido,* añade que mientras que la historia marca el paso del tiempo, la memoria sella el no paso del mismo. Por lo anterior tenemos que aclarar el papel que juega el tiempo/espacio en la construcción de memoria social, que ha de ser definitivo, más no definible en términos simples.

Lo que sí es claro, es que el tiempo no es, bajo esta concepción, una serie sucesiva de hechos, pero los hechos si dividen el tiempo, y sin embargo no lo llenarán jamás, puesto que el tiempo en cada grupo social se percibe uniforme, casi a cuentagotas; pero de forma diferente entre los grupos sociales (Halbwachs, 2004)

Ahora bien, se puede afirmar que el tiempo es diferente en la ciudad frente al campo, en tanto que los grupos sociales de la ciudad tienen una percepción temporal rápida, agitada y más fugaz que en el curso de la naturaleza animal o vegetal que un campesino percibiría más lento. Es allí donde *tiempo* y *espacio* se relacionan para construir memoria, puesto que el tiempo se percibe diferente según el espacio donde se desarrolle determinado grupo social. Es necesario esperar la cosecha; a que el árbol de frutos; a que la montaña se recupere. Un campesino en la ciudad ve como la

vida transcurre precipitadamente, y este aspecto sin duda, incide en la construcción de memoria.

Las diferencias entre espacios son marcados, pareciera que el espacio citadino estuviera diseñado, mayoritariamente en las ciudades occidentales, con el objetivo de crear caos, quizá un caos con forma, que pretende "organizar" a los diferentes grupos sociales que habitan en ella; las ciudades cambian, se transforman año tras año, se crean y destruyen monumentos, que curiosamente, plantean ser espacios de detenimiento e incluso anonimato intentando ser un "lugar de memoria" dentro del caos convertido en realidad de la ciudad y que la define como escenario sin temporalidades para pensarse sino solo para transformarse. Así es que, en un espacio como la ciudad: ¿cómo hacemos los ciudadanos para tener un marco social de memoria, si el espacio es tan variable y el tiempo parece fugaz?

Ahora bien, si se piensa en estas condiciones en el espacio rural, específicamente se piensa en el espacio rural de Usme, que colinda con Sumapaz, y si imaginamos las 16 veredas que componen este territorio, con sus lagunas sagradas, con sus campos llenos de frailejones, con sus senderos hechos a mulo de burra, mayoritariamente esos espacios parecieran no cambiar con los años y el tiempo pareciera inmóvil en contraposición con la velocidad acelerada de crecimiento y renovación de la ciudad.

Sin embargo, en los dos espacios, ciudad y campo, existen *lugares de la memoria*, y este término se le debe a Pierre Norá, el historiador francés que por casi diez años y con la colaboración de cientos de historiadores, crea el texto "Los lugares de la memoria", en el que propone una serie de lugares representativos que serían recuperados por una memoria-patrimonio (Puncel, 1999). De esta forma, los lugares compilados en el texto de Norá (lugares-patrimonio de Francia) serían los lugares donde la mencionada memoria se ha encarnado de modo selectivo, son sus símbolos más brillantes, como lugares donde se ancla la memoria (Norá, 1984a).

A lo cual, Halbwachs agrega una condición fundamental para su comprensión desde una concepción que supera lo estrictamente físico o monumental para ubicar el trazo de estos lugares, pues como bien lo señala, "no hay que entender, sin embargo, el término *lugar* en un sentido exclusivamente material, aplicado

principalmente a lugares monumentales" (Halbwachs, 2004), y es precisamente, lo que Puncel, también plantea, al decir que: "el propio Norá, se ha quejado de que, con el éxito de *Les Lieux de Mémoire*, éste uso restringido es el que se le ha dado en los medios de comunicación" (p.341). En esta medida, es fundamental comprender que los lugares de memoria están más allá de ser términos restringidos a la dimensión física del espacio, pues por lugares de la memoria cabe inclusive un periódico histórico, una canción, el sagrado corazón de Jesús, la fórmula de la energía de Einstein, un águila real, el cóndor de los Andes y otras miles de posibilidades más.

Seguidamente, es perentorio mencionar que no solamente el espacio y el tiempo juegan un papel primordial en la construcción de memoria, sino también el lenguaje (como instrumento de comunicación).

Y es el mexicano Jorge Mendoza García quien nos va a explicar de manera muy precisa, cómo podemos entender toda esta teoría sobre los marcos sociales como constructores de memoria y, desde el lenguaje-comunicación, como sostenimiento de la misma. De igual modo, nos va a ilustrar, la contraparte de la memoria: las formas de olvido, tales como el silencio, la imposición y la censura, que hacen las veces de destructores de la memoria, aspecto que se tocará en forma detallada en el apartado Formas de Olvido: la destrucción de la memoria social.

Ahora bien, al referirnos estrictamente al lenguaje como marco e instrumento para la construcción y sostenimiento de la memoria social, autores como Halbwachs, Vygotsky, Blondel y Barlett, concuerdan en que ya sea *oral, escrito o pictográfico*, es mediante el lenguaje que se construye, se mantiene y se transmiten los contenidos y significados de la memoria (Mendoza, 2004, p. 22), de modo que el vinculo entre lenguaje y memoria es innegable, contundente y se sostiene desde una relación indisoluble.

Así, en el primero de los casos, la forma *oral* del lenguaje, es la vía mediante la cual se encarna, vivencia y da contenido a la memoria. De este modo, por ejemplo, en culturas basadas en la tradición oral, es absolutamente la permanencia y transmisión de la oralidad para la necesaria conservación de las prácticas o rituales de la palabra como escenario para conservar las tradiciones culturales y asi evitar que la memoria se disuelva en el aire, como planteaba Faciolince. Una memoria de

experiencias, colectiva, puesto que, siguiendo a Mendoza(2004): *cada palabra está acompañada de recuerdos y no hay recuerdos a los que no podamos hacerles corresponder palabras*, sino más bién con esa importancia del rito, en donde el ejercicio de contar, de narrar, de crear circulos de la palabra hace que la memoria social no se construya en singular, desde una única voz, sino, que den forma a las memorias, en plural, porque hay distintas voces, distintos recuerdos, diferentes relatos, variadas experiencias que en colectivo construyen la memoria social.

Y siguiendo a Mendoza (2004b), estas palabras de diferentes voces han de tener algún sentido, un sentido para quien las narra y para quien las escucha, porque de lo contrario las personas no hallariamos lugar a recordar, a comunciarle a alguien algún hecho a través de la palabra. Y entonces es cuando me cuestiono por el sentido que le dán, hoy en día, los niños campesinos a un encuentro familiar en el campo, por ejemplo, donde padres y abuelos narran historias de vida, narran leyendas, cuentan cómo se siembra, enseñan con sus múltiples voces las bondades de la Tierra. En efecto, el sentido tiene que relacionarse directamente con el entendimiento, pero no con el entendimiento científico, sino con el entendimiento de la vida cotidiana, de la importancia de ese “algo” que se narra, que se basa en el significado y las interpretaciones de quien las narra. Ahora bien, esos niños del campo: ¿le hallan algún sentido a las voces de sus abuelos y padres?, en otras palabras, ¿llegan a comprender el significado e interpretación de lo que se les trasmite?

A lo anterior, es necesario sumarle una palabra de relevante importancia: la cultura. Y es que el sentido que le dá a las palabras quien narra y quien las escucha, depende de una construcción cultural (Mendoza, 2004b). Para explicar la incidencia de la cultura en la actuación humana, y concretamente en la forma en que incide en el lenguaje, Jerome Bruner nos va a decir que el significado de los actos humanos se da a partir de la implementación o imposición de “patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura: sus modalidades de lenguaje y discurso, las formas de explicación lógica y narrativa, y los patrones de vida comunitaria mutuamente interdependientes” (Bruner, 1990, p. 48)

Con lo anterior, surgen aún más interrogantes, y esta vez sobre la implementación o imposición de patrones de vida comunitaria, la posible imposición de formas de vida occidentales, obviamente no propias de lo rural colombiano, y las posibilidades de formas entremezcladas con nociones de vida ancestrales, propias del campo colombiano, lo que constituye una especie de mosaico que complejiza el panorama y hacen que los niños no entiendan completamente el sentido de la palabra como marco e instrumento de construcción de memoria social y se limite a una cierta práctica un tanto incomprensible.

Ahora bien, dentro de esos patrones de vida extraños a lo rural colombiano, entraría fácilmente el consumo visto desde todas sus aristas, hasta llegar a las *narrativas de consumo* (Lluch, 2003), como por ejemplo en Cenicienta: una narrativa que tiene su origen en la tradición oral y que originalmente no estaba dirigida hacia niños, hoy en día, es un cuento de hadas folclórico para niños, que tiene tantas versiones escritas, animadas, para televisión, para el cine, versiones europeas o americanas que, probablemente, no conservan el sentido ni la simbología de quien las narró, hace más de tres siglos. Ahora bien, si imaginamos que la última versión de Disney tiene un sentido específico, y que lo transmite a una población determinada, y que esa población lo comprende, es decir, que entiende el significado e interpreta la simbología de la narrativa en el hoy que propone Disney, ya no se estaría hablando de tradición oral, sino de narrativas de consumo, y mucho menos, se estaría hablando de construcción de memoria social, sino de *memorias de consumo* (aspecto que se detallará en los hallazgos de esta tesis).

Pero no solo el consumo es un problema central en este tipo de narrativas, pues en cuanto al sentido de este tipo de estructuras y particularmente en la narrativa en los cuentos de Disney, para autores como Giroux (citado por Lluch, 2003):

> "El problema radica en que estas películas tienen la misma autoridad para enseñar valores e ideales que la escuela, la familia o la iglesia; porque ante la inseguridad cada vez mayor que éstas proyectan, las películas de Disney diseñan un mundo de seguridad, coherencia e inocencia infantil donde los niños encuentran un sitio en el que situarse emocionalmente".

Así, ante la discontinuidad y complejidad del escenario cultural cercano, la posibilidad mediática ofrece la coherencia y seguridad de una narración fija y sin exigencias interpretativas mayores, lo que redunda, efectivamente en el desmesurado auge que tienen las producciones de Disney y empresas similares, más aún en Colombia, donde es mejor ver que leer y donde familia, escuela e iglesia son instituciones que han desdibujado nuestras memorias colectivas con el peso de una institucionalidad que, como se ha señalado anteriormente, facilmente difiere del carácter plural de las memorias colectivas.

Ahora bien, para dar continuidad a la reflexión sobre el lenguaje, como marco e instrumento de construcción y sostenimiento de la memoria social, no podríamos dejar de mencionar a Walter Ong, que para articular lo oral con lo escrito, nos entrega una obra adelantada a su tiempo, “Oralidad y escritura”, en donde nos invita a pensar sobre el fenómeno de la creación y transmisión de la palabra como marca en el tiempo, e incluye un análisis de la cultura oral, exponiendo de forma magistral el porqué una narrativa oral da pauta para convertirse en una novela de detectives, que luego se transforma en una novela escrita, y que no obstante, se transfigura en una producción audiovisual. Así pues, según Ong, (1987) “la relación entre los epítetos, las enumeraciones, la secuencia de los eventos (episodios) o las reiteraciones de un *texto* tienen su explicación en el origen oral-prosódico, sonoro si se quiere, de una forma de contención de información, al tiempo que un ejercicio de memoria cultural”.

Seguidamente, Ong analiza y preconiza como equivocado el término “literatura oral” (Ong, 1987, pág. 19) al decir que la tradición meramente oral, u oralidad primaria, no es fácil de concebir con precisión y sentido. Las palabras escritas constituyen remanentes, mientras que la tradición oral no posee este carácter de permanencia (p.20). Sin embargo, añade que algunas producciones orales, como las de los Lakota Sioux de Norteamérica, los Mande de África occidental o las obras de griegos homéricos son consideradas como una herencia meramente oral, tradiciones culturales que llevan a la pregunta por este tipo de oralidades en Colombia, esa tradición de la palabra que parece silenciada.

Pero si la oralidad tiene tal riqueza para la memoria, la escritura no se queda atrás. Es así como esta tecnología de la palabra como segunda forma del lenguaje y

marco e instrumento de construcción de memoria social, en los siglos recientes ha contribuido al mantenimiento de la memoria (Le Goff, 1991). Este proceso se da en tanto que la escritura es de las creaciones que posibilitan al hombre comunicar por encima del tiempo concreto, es decir viajar en el tiempo, y, por ello mismo, no sólo es marco para la memoria, sino que la conserva, y crea una forma de comunicación específica para la memoria social.

Al respecto Mendoza (2004), nos va a decir que la literatura, en ocaciones podrá ser tan cruda que revive como acto de memoria, los acontecimientos. Y seguidamente, Eduardo Galeano expresa que él escribe para que el lector sienta que la historia (suceso) está ocurriendo; que la historia (memoria) huya de los museos y respire a pleno pulmón; que el pasado se haga presente. Pero lo anterior, nos tendría que hacer reflexionar si el papel de un escritor es el de contar *la historia, una historia, cualquier historia,* o el de un constructor de memoria social, como lo diría Halbwachs, si seguimos la lógica que nos dice que la escritura es un marco e instrumento para edificar memoria. Con lo cual tendriamos que analizar el espacio y tiempo de ese escritor, y de hecho también, el sentido que ese escritor imprime en sus relatos, y si ese mismo sentido lo asimila el lector, que probablemente, en otro espacio y lugar, lea el libro. Y finalmente, nos queda pensar en la posición del escritor, si bien, en la literatura mayoritariamente los escritores recurren a la figura del narrador ominsciente, y conocen los pensamientos y sentimientos de los protagonistas, convirtiéndose en dioses y señores del mundo creado en sus palabras, ¿cómo tendriamos que asimilar a la literatura como marco de construcción de la memoria social?

Para terminar el apartado de los marcos sociales de la memoria, queda hablar sobre la forma pictográfica o visual del lenguaje. Y al respecto, el ejemplo más “memorable” viene del cine (Mendoza, 2004), en donde se han plasmado relatos, hechos o tragedias sufridas por grupos sociales específicos. En el cine se puede vislumbrar algunos atisbos de lo que Alejandro Baer llamaría memoria trasnacional (Baer, 2010), puesto que, por ejemplo, en peliculas sobre el holocausto nazi se cuenta una narración con los mismos parametros y concepciones, lo cual constituiría un salto que la memoría cultural dá, por su carácter hegemónico, a pasar a

consolidar una posibilidad de una versión de hechos a nivel mundial, para convertirse en una memoria transnacional, es decir, global.

Pero si esta encarnación de la memoria cultural como memoria transnacional es innegable y cada vez más latente en la producción cinematográfica, también como lo señala Mendoza (2004), es definitivo que, como tecnología también de la palabra, el cine es una de las incorporaciones relativamente más recientes para la reconstrucción de la memoria social de ciertos periodos oscuros de una sociedad. Según Feliz Vasquez (citado por Mendoza, 2004) el cine no sólo ha contribuido a la construcción de diferentes memorias sino que, incluso, ha cambiado nuestra forma de recordar. En otras palabras, si hemos sido testigos de un suceso que marcó a una nación y años después vemos esas "vivencias" reflejadas en una pelicula, ya no recordaremos por lo que nosotros vivimos como testigos, sino, por lo que vemos en la pelicula. Por este proceso, el cine nos cambia los contenidos de nuestra memoria (Mendoza, 2004).

Por otro lado, y siguiendo a Alicia Salvador (citada por Mendoza 2004), el cine posibilita la ampliación de la perspectiva sobre determinados acontecimientos, pero recordemos que la memoria social se construye con distintos pensamientos y diferentes voces, luego entonces, en una pelicula sólo quedaría una perspectiva: la perspectiva del director. Y sin embargo el cine es tan potente, que nos dice cómo pensar, como actuar, qué recordar y cómo sentir. El cine, de este modo, tiene un camino paralelo al de la literatura como marco de referencia y de entrada en la memoria. Cuestión que se hace un tanto preocupante si revisamos que asi como el texto literario en los últimos años y mayoritariamente, ha llegado a convertirse en una *narrativa de consumo*, el cine, sin llegar a generalizar, tiende a ser *cine de consumo*. Y es allí donde nos debemos cuestionar por el papel del cine como marco social para la memoria, y cómo actua, cuáles intereses tiene y cómo son sus narrativas.

Por ello mismo, si nos adentramos más en lo pictográfico del lenguaje, como marco e instrumento de construcción de memoria social, tendriamos que ir al núcleo de toda producción audiovisual: "la imagen", que como eje principal siempre estará en pugna con escenarios como el de la palabra. Una tensión en la que teóricamente hablando, los códigos que usa la palabra y los que usa la imagen, han de

complementarse y estar en armonía para lograr transmitir lo que se pretende, ya sea que tenga una carga política determinada, o que recoga la memoria social de una población. Y sin embargo, podemos apreciar piezas audiovisuales donde no hay una interrelación o complementariedad entre palabra e imagen, sino que tiende a prevalecer la imagen sobre la palabra (Deleuze, 1987) y en otras ocasiones también se presenta la posibilidad de que palabra e imagen resulten contradictorias.

Al respecto Gilles Deleuze sienta las bases teóricas sobre el uso de la imagen en lo audiovisual con sus dos textos: La imagen-movimiento, estudios sobre el cine 1, y La imagen-tiempo, estudios sobre el cine 2. En esta extensa, pero meticulosa exposición del uso de la imagen en lo audiovisual, podemos entender la importancia del tiempo en la construcción de una pieza audiovisual, y su relación con la memoria colectiva, donde la imagen está cargada de signos, recoge valores, transmite emociones, nos recuerda vivencias, y nos hace sentir experiencias. Alli, para resolver el problema de la dicotomía con la palabra, agrega la idea de que la imagen está gobernada por una relación con el tiempo y como eje principal está más que el equilibrio con la palabra, la posibilidad de asumir y definir una temporalidad.

Ahora bien, en terminos del uso de la imagen, es preciso aclarar que si bien el cine está en la categoría de lo visual como forma del lenguaje dentro de los marcos sociales de la memoria, no es la única manera de comunicar y estaríamos omitiendo otras formas visuales o pictográficas de comunicarnos, y para hablar al respecto, tendriamos que discutir sobre las “representaciones rupestres”, como las pictografías y petroglifos que desde tiempos ancestrales nuestros indigenas plasmaron como un instrumento de construcción de memoria social. Asunto que nos lleva a la reflexión sobre su sentido cultural y sobre los aspectos relativos a sus condiciones y conservación a lo largo del tiempo (Muñoz, Gipri, 2015).

Siguiendo a Guillermo Muñoz, director de GIPRI Colombia (Grupo de investigación de arte rupestre indígena), estos petroglifos y pictografías, permiten reconstruir la vida social, material y cultural de los antiguos habitantes del territorio, es decir, cooperan en la reconstrucción de la memoria colectiva, pero estas investigaciones toman mucho tiempo y recursos, y en todos los casos los intereses politicos han cumplido un papel de primer orden (Muñoz, 2006). Así, las condiciones

investigativas frente a este tipo de memoria, antes de la constitución del 91, estaban dominadas por el poder político central, quien determinaba la redacción y conservación de la memoria de cualquier municipio, mientras que los hallazgos del grupo Gipri Colombia en los municipios con vestigios rupestres evidenciaban otras voces, otras memorias. Tal es el caso del municipios como El Colegio, Facatativá, El Tequendama, entre otros, que de no ser por la buena voluntad de los alcaldes (después del 91), las investigaciones en arte rupestre se hubieran silenciado y perdido en los anaqueles de los organismos estatales (Muñoz, 2006).

Esta relación con la institucionalidad ejemplificada en la investigación sobre la memoria a partir de la pintura rupestre, no es otra cosa que la ejemplificación perfecta de lo que se donomina como los usos políticos de la memoria (Calveiro, 2006) y que, como lo argumenta Gramsci (citado por Calveiro, 2006. p. 360) constituyen en si mismos un fenómeno de manipulación de la memoria social por la política, a causa de una hegemonia institucional vinculada a la adhesión social hacia un determinado sistema de valores y a una concepción del mundo en que la ideología desempeña un papel fundamental.

De este modo, con lo anterior, se puede entrever el concepto de memoria cultural, mencionado al inicio del capitulo, que como bien se ha expuesto, es el fin último del poder político, de la institucionalidad, de lo que se escribe y queda en los archivos impuestos por un gobierno y que en la mayoría de los casos, no tiene nada que ver con las memorias colectivas, con las diferentes voces, con las diversas narrativas que en un grupo social se tejen.

4.4. Formas de olvido: la destrucción de la memoria social.

“Escribo para llenar el tiempo vacío, y para ayudarme a olvidar”, decía Fernando Vallejo en entrevista al antropólogo Manuel Delgado, y pareciera que hoy en día los niños y jóvenes, mayoritariamente, lo hacen así. Aunque Fernando Vallejo en realidad no lo haga, porque él mismo con la práctica de escribir, está construyendo memoria social, en cambio, nuestros jóvenes, aunque escriban y produzcan todo tipo de narrativas, pareciera que tuvieran prohibido recordar. En

concordancia con esta relación casi paradójica entre memoria y olvido y los elementos que la caracterizan en las juventudes, este último apartado tratará sobre el *olvido social*, y acerca de la metáfora de la construcción y destrucción, en aras de comprender cuestiones referidas a la destrucción de la memoria.

Para poder desarrollar estas ideas, se parte de tomar en cuenta las cuatro formas de olvido que se manejan en el campo de estudio de la memoria social, las cuales son: en primer lugar, el olvido como *necesario*, el cual lo sustentan autores como Marc Augé (2009), Joel Candaú (2002) y Nietzsche (1874). En segundo lugar el olvido en la sociedad *contemporánea*, especialmente en las grandes ciudades en donde la población, mayoritariamente, no halla significado a los acontecimientos, no se conserva y no se comunica la memoria, esta parte la sustentan autores como Emilio Lledó (1992), Gilles Lipovetsky (1983), Paul Ricoeur (2000), entre otros. En tercer lugar, el olvido desde el *desdibujamiento* de los marcos sociales de la memoria. En esta parte Halbwachs (2004), Pablo Fernandez Christlieb (2004), Jacques Le Goff (1991), Paul Ricoeur (2000) y otros nos brindan las bases conceptuales para comprender todo lo relacionado con el desdibujamiento de los marcos sociales de la memoria. Y finalmente, la cuarta forma de olvido es ese olvido institucional que es *impuesto* por grupos de poder. Aquí el mismo Lipovetsky, Fernandez, Jorge Mendoza e inclusive Eduardo Galeano nos dan pistas para entender cómo el olvido impuesto es la forma de destrucción de la memoria social más usado, pero el menos percibido.

Pero el olvido social no termina ahí, pues cada forma de olvido, tiene sus propios procesos para ser construida, planificada confeccionada (Mendoza, 2012) y a su vez, consolidar un movimiento de destrucción de la memoria social, donde se destruye identidad, cultura ancestral, tradición oral, y así, en paraelo al avance del olvido, destruye el núcleo que nos define como lo que somos. Estos procesos son tales como el silencio, el manejo de la información, la ideologización, la implementación de una versión de los hechos única, la omisión o censura, el manejo de discursos, entre otros que veremos más adelante.

Ahora bien, retomando las formas de olvido como marco para explorar esas cuestiones, es importante señalar la idea de Friedrich Nietzsche (1874) quien

siguiendo a Goethe, nos va a decir que el olvido se hace “necesario” en la medida en que si asumimos a la historia como una virtud de la sociedad, pero por la acumulación de pasado, por el exceso de acontecimientos y por la saturación de información, llega a convertirse en un vicio o una enfermedad social, el olvido sería absolutamente necesario. En otras palabras, como diría Goethe, “cultivamos nuestros vicios simultáneamente al lado de nuestras virtudes” y si la memoria es virtud, el olvido es vicio equivalente, de modo que ambos son recíprocos y necesarios.

Seguidamente, si un grupo social experimenta el olvido, ya sea por medio del silencio, de los discursos hegemónicos o por cualquier otro proceso, las personas que hacen parte de ese grupo no serían capaces de apreciar el recuerdo (Candaú, 2002), lo cual pareciera lógico y entendible en una sociedad que tuviera la virtud de construir memoria social, donde se planeara y se pensara en serio en la construcción social de la memoria, pero tristemente en nuestra sociedad contemporánea, pareciera que mayoritariamente se tuviera solamente el vicio de olvidar. Nuestra Colombia, es un pais sin memoria, lo decía Fernando Vallejo, y se comprueba cada día.

Pero, ¿se hace necesario el olvido en todos los grupos sociales? Como se mencionó en el apartado de los marcos sociales para la memoria: el espacio, el tiempo y el lenguaje construyen memoria. Pero si el espacio fuera rural, y si el tiempo fuera acompasado y al ritmo de la Madre Naturaleza, y si el lenguaje conservara tradiciones como lo oral, lo pictográfico, lo músical, lo ancestral: ¿qué tendría que olvidarse?. Sin embargo, como sucede en todas las dimensiones, el caso de nuestra nación es particular, pues en el país, el traer a la mesa el tema de lo rural, tendriamos que necesariamente hablar de la violencia. Y es que en un espacio rural, donde conviven grupos indigenas y campesinos, los grupos armados tanto estatales y al margen de la ley, soldados y guerrilleros, de la forma más cruenta imprimen en la memoria social, todos los acontecimientos de violencia, sufrimiento y dolor, lo que llevaría a que junto a la recuperación de las memorias, fuese entonces también necesario olvidar.

Pasando de lo rural a lo citadino, tenemos la segunda forma de olvido que se vive en la sociedad moderna de las grandes ciudades, situada en los grandes focos culturales donde años atrás, se edificaba la memoria social y que ahora no se conserva ni se comunica (Mendoza, 2012). Una memoria con cierto atisbo de fugacidad, en la que no se trasmite de generación en generación las prácticas sociales propias de nuestros antepasados, y en donde, bajo el marco de la sociedad contemporánea, no encuentra significado a una narrativa tradicional, o a una pintura rupestre de hace 450 años (Muñoz, Gipri, 2015), porque el lenguaje, como marco social para construir memoria, ha cambiado, ha mutado, y con esta transformación, se ha desvanecido el significado que encierran las narrativas ancestrales, de modo que se han hecho incomprensibles para la aceleración de la sociedad actual. Es entonces cuando pasamos de lo citadino a lo rural, de nuevo, para preguntarnos: ¿qué sucede en lo rural respecto a la comunicación de la memoria social?, ¿comprenden nuestros niños campesinos, profundamente relacionados con el mundo de la ciudad por el uso de medios, el significado que sus abuelos o antepasados imprimieron en una memoria social llena de mitos, leyendas, historias, hechos y cuentos?.

Ciertamente lo rural en Colombia, ya no es, como lo era hace 60 o 70 años, una sociedad con una carga importantísima de memoria social. Los limites entre lo rural y lo urbano son cada vez más difusos, y ahora, el concepto de *nueva ruralidad* surge para explicar las transformaciones en el espacio rural que se han generado con la implementación de las políticas neoliberales tanto en Europa como en América Latina (Baños, 2009), en donde nos han vendido que lo rural tiene que ser más próspero y dicha prosperidad no se piensa desde la calidad de vida, sino desde la industrialización y la técnica. Así, aparece la obligación de pasar de lo tradicional a lo moderno, de una agricultura artesanal a la industrial, es en otras palabras dar la vuelta a todo en una revolución de los medios, las tecnologías y las posibililidades y en forma simultanea pretender que nada ha cambiado.

Una ruptura con la tradición y la práctica ancestral que se naturaliza como parte de una transformación necesaria para el desarrollo así se eliminen los rastros de lo ancestral e incluso lo milenario para entrar en la dinámica de la competitividad y

la preponderancia del individuo. Nociones que se conectan directamente con lo que Lipovetsky (1983) advierte refiriendose a una sociedad narcisista, y que, en las condiciones actuales de mercado, aplica perfectamente a lo urbano como a lo rural. Él nos dice que el individuo moderno rechaza someterse a reglas ancestrales exteriores a su voluntad intima (p.192), lo cual se puede apreciar, mayoritariamente, en el modo de vida de los niños de las sociedades rurales contemporáneas, quienes o no las conocen o simplemente han asumido nuevas formas de una impronta citadina.

Ahora bien, en tercer lugar, el desdibujamiento de los marcos sociales de la memoria propuesto por Halbwachs (2004) tiene mucha relación con la primer forma de olvido -el olvido necesario-, en la medida en que si el contenido de algún acontecimiento no se comunica, simplemente se olvida. La memoria se pierde cuando un grupo social deja de serlo (Halbwachs, 2004) y aquí juega un papel devastador la irrupción de la violencia, la incorporación de prácticas sociales de otros lugares o culturas y la desintegración de las personas de una comunidad en términos tantos físicos como conceptuales y que ofrece paradojas como el hecho de que vivimos cerca, pero no nos conocemos.

Para comprender de otro modo el desdibujamiento, es preciso recurrir a un interesante ejemplo arquitectonico. Así si viesemos que se construyera la memoria social, como se construye un edificio, esto es, piedra a piedra, el desdibujamiento de la memoria, podría verse desde dos ángulos: el de borrar y el de quemar (Mendoza, 2012). El hecho de borrar el edificio de nuestra memoria social, sería tan sencillo como plasmar rayones, grafittis y avisos en sus paredes, destruirlo de a poco, cambiar de color su fachada, cambiar de uso su interior. Y el hecho de quemar el edificio de nuestra memoria, es tan sencillo como eliminar cada piedra con que está construido (Fernandez, 2004) y así, por efecto de múltiples acciones, entonces se llega al olvido colectivo, como pérdida de los marcos sociales de la memoria (p.105)

El hecho de desdibujar los marcos sociales de la memoria nos lleva necesariamente a hablar de los conquistadores de América Latina y su participación en un proceso de desdibujamiento. Con su paso, con hechos como destruir millones de hectareas de montaña, edificar una iglesia católica en el lugar de adoración al sol

por parte de los indigenas, silenciar la lengua nativa para imponer el castellano, celebrar una fecha de “descubrimiento”, desplegar instituciones educativas y eclesiásticas por todo Colombia, y que a nuestro idioma se le llame “español”, conllevaron a que la memoria social anterior a su llegada desapareciera, se olvidara, porque espacio, tiempo, música y lenguaje se transformaron abruptamente y el edificio se evaporó bajo las cenizas del fuego de la conquista.

Y finalmente la forma de olvido más potente, pero a la vez, la menos perceptible, es el olvido *impuesto* o *institucional*, llevado a cabo por los grupos de poder. Esta forma de olvido se desplegó originariamente desde las instituciones políticas, académicas, militares y eclesiásticas (Mendoza, 2012). Y pese a este peso institucional, es la menos perceptible porque está relacionada con el orden social en el que vivimos y en dicho orden social, se ha naturalizado el olvido selectivo de los procesos bajo la conveniencia de los grupos de poder, que en palabras de Mendoza, se han dedicado siglos a sacarle provecho (p.59).

En esta forma de olvido social, los procesos que más se usan son: la manipulación de la información en medios masivos de comunicación, mayoritariamente desde la televisión y la Internet; la implementación de una única versión de los acontecimientos, lo cual se puede apreciar en los noticieros, en periódicos y en revistas; la censura de lo que para el poder es revolucionario o incorrecto; la omisión de aspectos y/o fechas en las narrativas o en los acontecimientos que podrían causar sentimientos encontrados hacía las figuras de poder; y especialmente, el proceso del que más se vale la institucionalidad, por su relevancia, el manejo de discursos en narrativas orales, escritas y audiovisuales hechos por historiadores. Este último aspecto es sumamente importante, puesto que son esos escritos los que van a parar a las instituciones educativas, para enseñarse en las escuelas, y convertirse justamente en lo que los esposos Assmann llamarían la memoria cultural, que siempre será diseñada por el grupo social dominante que ejerza el poder político y económico (p. 60)

De esta manera se ha realizado una reflexión estructurada de todo lo relacionado con memoria social, lo que para esta tesis se entiende desde tres dimensiones específicas: memoria comunicativa, memoria colectiva y memoria

cultural (Assmann, 1995). Así mismo, para los fines de esta investigación se ha asumido la idea de que siempre que se hable de memoria, necesariamente hay que hablar de olvido. De este modo, se consolida la idea de una multidimensionalidad de la noción de memoria y de una relación de coexistencia entre memoria y olvido.

Por otro lado, y en sintesis, se resalta la importancia de los marcos sociales de la memoria como aspectos para construirla, los cuales son: el espacio, el tiempo y el lenguaje. En contrapartida, están las formas de olvido, que para esta tesis se asumen cuatro formas: por necesidad, por la postmodernidad y narcisismo desbordante, por el desdibujamiento de los marcos sociales, y por imposición desde los grupos de poder, que a cuentagotas, diseñan la memoria cultural que nuestro pais debería tener. En todo esto, es de resaltar la relevante importancia que juega el *lenguaje* en toda la conceptualización de la memoria social, puesto que el lenguaje tiene el poder de construir o destruir.

En concordancia con esta importancia categórica del lenguaje en la constitución de los procesos tanto de memoria como de olvido, en el siguiente capítulo se propone una reflexión teórica acerca del mismo y, especificamente del audiovisual como marco social de la memoria para poder enmarcar y dar sentido a una noción fundamental para este trabajo y que es la de narrativas audiovisuales infantiles.

Finalmente y para fines didácticos se consolida la información más relevante de este primer capítulo en la Figura 1, la cuál nos servirá para visualizar de forma general todo lo relacionado con la memoria social, subcategorias y autores.

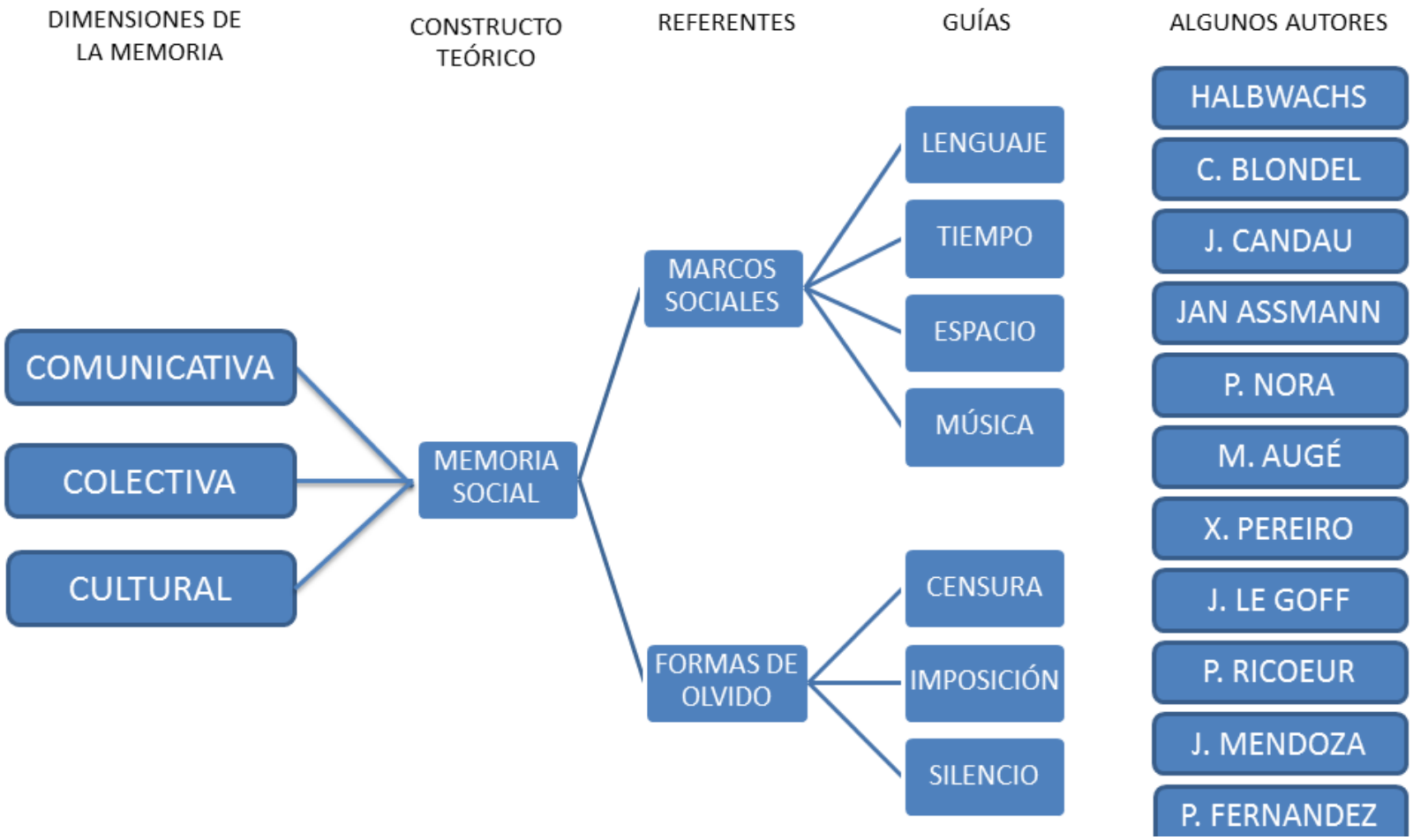


Figura 1. Dimensiones de la memoria social, subcategorias y principales autores.

5. NARRATIVAS AUDIOVISUALES INFANTILES.

5.1. Introducción.

Las narrativas audiovisuales infantiles contemporáneas son en su mayoría una especie de combinación entre lo tradicional y lo presente, entre lo precolombino y lo occidental; se podría decir también que las narrativas audiovisuales infantiles son en términos de Canclini, una especie de hibridación cultural, una conjunción de experiencias y referentes, de ideas y representaciones. Es por ello que su estudio y comprensión requiere de una mirada a los elementos que las componen tanto como lenguaje como las particularidades que les permiten ser heterogéneas, múltiples y complejas.

En este sentido, en adelante se expondrán tres componentes estructurales para la afirmación de la idea de narrativas audiovisuales infantiles: en primer lugar, el lenguaje verbal como marco inicial de desarrollo del proceso, para lo cual es preciso desarrollar lo concerniente a lo oral y lo escrito como formas del lenguaje en las narrativas infantiles fundamentalmente hechas por niños, y no de autores adultos que escriben para niños. Ahora bien, es perentorio iniciar este capítulo con el lenguaje verbal, pues como veremos en los hallazgos, las narrativas audiovisuales de los niños participantes en la investigación están cargadas de un particular lenguaje verbal. Y en consonancia con esta idea, seguidamente nos adentraremos en las narrativas de tradición oral, que por su particularidad oral tienen una forma de análisis propio (Lluch, 2004, p. 125).

En el siguiente apartado se expondrá sobre el lenguaje visual o pictográfico en las narrativas audiovisuales infantiles, entendiendo el dibujo como lenguaje gráfico y su relación con la palabra, y en paralelo se analizarán, los posibles significados de los dibujos infantiles en una narración, lo cual constituye un punto de partida válido para tener un sustento teórico a la hora de estudiar los productos de los niños participantes de la investigación.

Seguidamente se abordará la línea del lenguaje audiovisual en las narrativas infantiles, entendiendo este lenguaje como marco e instrumento para la construcción

de memoria social. Es allí donde se analiza el gran aporte y peso que tiene una pieza audiovisual en el contexto social contemporáneo de una comunidad rural para preservar su memoria, sin importar si dicha pieza sea animada, actuada, experimental, de reportaje, entre otras.

5.2. El lenguaje verbal en la narrativa infantil: la tradición oral y escrita.

No podemos olvidar que todo acto de trascripción puede ser a la vez creativo y destructivo (Lluch, 2003, pág. 94), es así como la gran mayoría de historias de los abuelos han pasado a los niños por medio de una transcripción, y precisamente estas transcripciones comienzan en la Escuela. Es entonces en la Escuela el sitio donde niños asisten para aprender a escribir correctamente, pero a cuenta gotas, van dejando de lado una tradición milenaria: la oral.

El lenguaje verbal de las narrativas infantiles se analiza en esta tesis como el paralelo entre lo oral y lo escrito pensando siempre en la cultura campesina pues como veremos más adelante, no siempre la memoria colectiva rural es íntegramente oral, pero tampoco se ha mantenido completamente por la escritura, bebe de ambas tecnologías de la palabra y desde allí se hace viva.

Para explicar este tema y enfocarlo a los intereses particulares de esta tesis, es necesario entender la obra de Walter Ong, quien de entrada nos va a decir que antes de analizar cualquier narrativa, lo primero es pensar en el *contexto* en que se desarrolla la comunicación. Ya sea oral o escrita, se podría entender cómo se construye una u otra narrativa. El contexto es entonces donde se da una participación simultánea de las personas que intervienen y que interactúan (Lluch, 2003, pág. 88), ya sea en un rural o citadino.

En el caso de esta investigación y como ya se ha indicado, el contexto donde se aplica es de tipo rural, aledaño a la ciudad de Bogotá, pero con marcadas diferencias económicas y sociales. En este particular escenario, donde predomina la cultura oral, el narrador usa una amplia gama de elementos corporales, tonos de voz, organización de los espacios, entre otros ingenios que hace que la historia sea

transmitida como se espera (Ong, 1987), es decir, que conserve el sentido y el significado que tiene la narrativa original.

Sin embargo, en los niños, nuestros narradores para este proyecto, y ubicados entre tercer y quinto grado de primaria, todas esas particularidades del narrador oral adulto que expone Walter Ong, estas técnicas y recursos no están tan arraigadas como se espera y, por tanto, no es posible, como si sucedería con los adultos portadores de la tradición ancestral, el contar con material suficiente para un análisis sobre la narración oral propiamente dicha.

Pero si esto sucede en la oralidad, otro caso cercano también ocurre en la escritura, donde, los niños participantes de esta investigación, no la dominan ampliamente, sino que hasta ahora, de acuerdo con sus niveles de escolaridad, están en ese proceso. Luego entonces, ahí está lo particular de este trabajo, que es analizar las narrativas de este grupo de niños, con todas sus peculiaridades y condiciones específicas, como la de no estar justamente ni tan inmersos en lo oral ni en lo escrito.

Por lo anterior, para poder comprender de mejor manera las condiciones de su forma de narrar, es necesario conocer las principales características discursivas de las narrativas verbales, como lo son: el contexto comunicativo, los elementos paraverbales y paratextuales, los elementos lingüísticos, los elementos discursivos y las estructuras textuales (Lluch, 2004). Adicionalmente Pisanty también plantea una serie de caracteristicas discursivas, especificamente para el cuento, pero que se ajustan perfectamente a las narrativas infantiles producidas por los niños participantes de esta investigación, entre las que están: la ausencia de descripciones, el uso de repeticiones, la ausencia del uso de primera persona narrativa y la indeterminación de la estructura espacio-tiempo (Pisanty, 1993).

Así pues, en cuanto a las características, es preciso señalar, en primer lugar, que el *contexto* en el que se desarrolla una narrativa oral, es particularmente diferente a aquel donde se produce una narrativa escrita, ya sea esta una transcripción o no. Y es que las tradiciones y la forma de ser tan particular de lo rural, nos da luces para pensar que una sociedad como estas le otorga un gran valor a la palabra, un gran poder que crea y sienta las bases de la comunidad, es por así

decirlo, el contexto comunicativo predominante. Y sin embargo no puede decirse que sea una sociedad que desconozca la escritura, o sino, estaríamos hablando de lo que Ong llama culturas orales primarias (Ong, 1987), o sociedades que se basan meramente en lo oral.

En la escuela, una práctica común y corriente es que el niño o niña, pase en frente del auditorio y cuente alguna historia, tal vez un ejercicio un tanto molesto para ellos, pero que guarda una carga ancestral inmensa. El problema es que no se desarrolla como se debe. En teoría, es en la escuela que la práctica de narrar en los niños se refuerza como complemento de las prácticas narrativas en familia, donde el niño escucha a sus padres y abuelos contar historias, y las repite y las imagina, y las vive, dando forma a una naturaleza propia como narrador. Este contexto no es familiar en una escuela que no se piensa desde la narrativa como parte de la vida, sino con la narrativa como tarea, mientras que este proceso implica promover procesos de comunicación en el que la narración hace parte de la existencia.

Dicho contexto comunicativo, entendido desde esta perspectiva, gira entonces en torno a un *narrador* quien debe contar con los siguientes aspectos: entender y apropiarse de un marco de referencia para narrar, tener una fluidez oral suficiente y amplio conocimiento de su contexto, comprender las intenciones de una u otra narración, tener un conocimiento de la audiencia, dominar diversas formas de interacción con dicha audiencia, entender sus convenciones sociales y por encima de todo, deberá poseer el saber tradicional en el que se encierra la narrativa (Lluch, 2006). Un narrador con estas características, completaría los elementos para pensar en el desarrollo pleno del contexto como característica de las narraciones.

Ahora bien, siguiendo con la explicación de dichas características a nivel de oralidad, en segundo lugar, estarían los elementos paraverbales, los cuales vienen a ser una cualidad del narrador que, de nuevo, tiene la obligación de dominar para que la transmisión de la narrativa sea correcta y cumpla con las expectativas de conservar la memoria colectiva. En estos elementos paraverbales se puede encontrar una amplia gama de sonidos con la boca, manos, pies, cambios en la intensidad de la voz, risas, entre otros. Pero también las pausas, o silencios que debe dominar el narrador para que la audiencia se compenetre en la narrativa y que

pueden ser emocionales, de vacilación, de retroalimentación y manipulativas (Lluch, 2006, pág. 29).

Siguiendo a Lluch, están también, los elementos paratextuales, que forman parte de la estructura de la narrativa infantil escrita, y hacen referencia a las primeras instrucciones que se leen de un libro, como las ilustraciones, la tipografía, las reseñas, las portadas. Por ejemplo, la época en que se desarrolla la narrativa se imprime discretamente como paratexto en las ilustraciones de la portada, o la tipografía de algunos títulos temáticos que hace referencia directa al argumento de la narración y tiene incidencia en la ubicación espacio temporal de la narrativa. Todo texto posee estos elementos que le permiten acompañar la narrativa y darle significación y contenido.

En tercer lugar, entre los elementos lingüísticos que predominan en las narrativas infantiles, está tener una baja densidad léxica, pero si un alto grado de redundancia, así el auditorio o el lector, sentirá que le están hablando con el mismo lenguaje, y al referirnos a los niños narradores, no sería necesario incluir términos extraños o ajenos a la cotidianidad y más bien ellos estarían cumpliendo a la perfección con este aspecto que debe tener todo narrador: el hablar claro y sin complicaciones técnicas.

En cuarto lugar, entre los elementos discursivos Ong (1987, pág. 42) nos va a decir que el usar reglas mnemotécnicas y fórmulas le darán la seguridad al narrador de saber lo que quiere recordar, y a su vez al auditorio le transmitirán dichas fórmulas como los proverbios, expresiones calificativas, expresiones redundantes, entre otras. De la misma forma Ong hace referencia a cinco características muy particulares de los elementos discursivos que debe tener toda narrativa verbal, estas son: la cercanía con el mundo humano vital, los matices agnósticos, los discursos empáticos y participantes más no objetivamente alejados, los discursos homeostáticos (una palabra tomada de las ciencias naturales para explicar que los discursos no deben cambiar con el tiempo, deben mantener una condición estable); y los discursos situacionales y no abstractos.

Como complemento a lo anterior, Pisanty nos propone otras cinco características del elemento discursivo en las narrativas verbales: en primer lugar, la

ausencia de descripciones, donde el mundo del cuento es plano y las figuras resaltan gracias a sus colores puros y contornos precisos, y cualquier descripción se quedaría corta; en segunda instancia y en concordancia con Ong, el uso de repeticiones y fórmulas, lo cual explica que el conocimiento no se ha perdido; en tercer lugar la falta de caracterización de los personajes, lo que permite que un personaje no envejezca y hace más simple la narración; en cuarta instancia, la ausencia del uso de la primera persona narrativa, reemplazada por el narrador omnipresente, lo cual reduce cualquier elemento de duda sobre la narrativa y su contenido, y hace siempre fácil identificar la voz del narrador. Y, finalmente, Pisanty resalta la indeterminación de una estructura tiempo-espacio, donde nos explica que siempre el tiempo del relato es inferior al de la historia, y para fines prácticos no sería útil seguir al héroe hasta los confines del mundo, ni esperar cien años a una princesa (Pisanty, 1993, pp. 36-40).

Ahora bien, es pertinente recalcar que el analizar la gestión del tiempo-espacio en una narrativa infantil, nos dará pistas para acercarnos a la memoria colectiva del grupo social específico, que es uno de los objetivos de esta tesis, pues recordemos que el tiempo y espacio, son marcos sociales para la construcción de memoria. Y con base en Lluch, Ong y Pisanty, tenemos ya pistas para dicho análisis y a la postre, una descripción de los elementos discursivos que usa.

En quinto lugar, entre las características discursivas de toda narrativa oral o escrita para niños, están las estructuras textuales, donde Lluch nos va a explicar básicamente que el esquema quinario o estructura clásica (Lluch, 2006. p37) es el usado mayoritariamente por infantes. Y sin embargo siguiendo a Lluch cabe mencionar otras estructuras textuales, como la de estructura simple: donde encontramos el chiste, la anécdota, el cuento religioso, el cuento humorístico y la fábula. Además, esta autora nos va a explicar también otro tipo de estructuras de tradición más compleja, la de narración oral general: donde se encuentras las narraciones de corte maravillosas, de corte humana y las leyendas.

Por lo anterior y para los intereses de esta tesis, es necesario exponer detalladamente esta última característica (estructuras narrativas), y cabe mencionar con anticipación que mayoritariamente las estructuras de las narrativas de los niños

participantes en esta investigación, son de tipo quinario y específicamente, de leyendas.

La existencia de la estructura narrativa de tipo quinario o clásico en las narrativas infantiles, se explica, además, por ser característica de la mayoría de las narraciones tradicionales y que Lluch considera prototípica de las narraciones infantiles por la etapa en el crecimiento de los niños. Esta estructura viene determinada por lo oral y se organizan los hechos de forma cronológica y lineal, basándose en 5 secuencias narrativas que son: la situación inicial, que es donde se describen los personajes y la época, y que normalmente es una situación estable. En segundo lugar, la situación de inicio del conflicto, donde se introduce una tensión modificando la situación inicial. Posteriormente, la situación de conflicto, donde uno o varios personajes intervienen para darle solución al conflicto. A continuación, la situación de la resolución del conflicto, donde se da un desenlace, modificando las situaciones anteriores. Y, por último, se encuentra la situación final, que de nuevo es una situación estable pero generalmente diferente a la inicial (Lluch, 2003, p 48).

Sin embargo, es necesario, dejar claro que no existe una única estructura que pueda caracterizar a todas las narraciones existentes y por haber. Para tal efecto, Roland Barthes nos va a aclarar que, por fuerza mayor, el análisis narrativo está condenado a un procedimiento deductivo, y sin embargo se concibe primero un modelo hipotético de descripción (que los lingüistas americanos llaman una «teoría») (Barthes, 1972). Así pues, que las cinco secuencias del esquema quinario o clásico se tomarán como punto de partida para un análisis más profundo, donde se piense en lo geográfico, lo cultural, en la pluralidad de los relatos, entre otras variables que no caben en ninguna estructura de análisis existente y que justamente se corresponden con la diversidad de la que bebe la memoria.

Finalmente, y como punto de partida para el siguiente apartado sobre el lenguaje visual, es necesario exponer uno de los aspectos que más sentido le otorga a cualquier narrativa verbal, y por el que poco se piensa, pero lleva en sí, el peso de todas las características anteriormente mencionadas: es el pensar en el narrador, o en palabras de Barthes, es pensar en quién es el dador del relato.

De acuerdo con Lluch (2003), el narrador tiene la función de gestionar el tiempo de la narración, lo que nos lleva a pensar en la temporalidad narrativa o imagen del tiempo, que varía en cada época y en cada corriente estética. Puesto que nuestra principal atención son las narrativas que plantean los niños, tenemos que pensar en cómo es la construcción del tiempo en ellos. A lo cual Carretero, Pozo y Asensio, aseguran que cuando el niño construye las nociones temporales históricas, lo hace a partir de las nociones temporales sociales que ya posee, siendo también condición el hecho de que la construcción temporal dependerá a su vez de las propias acciones, de modo que el tiempo resultante no se entenderá como un flujo continuo, ni cuantificable.

Siguiendo entonces a Carretero, Pozo y Asensio (1989), entre los 4 y 6 años de edad los niños empiezan a generar la capacidad de ordenar pequeños eventos temporales propios de su contexto; entre los 6 y 9 años adquieren la capacidad de medir el tiempo y a partir de los 9 años aparecen capacidades como la comprensión del tiempo cíclico y la coordinación de sistemas temporales, pero únicamente después de los 14 años, el niño es consciente de medir el tiempo. La temporalidad pues, en el caso de los niños más pequeños, es un concepto en construcción, abstracto y edificable mediante sus vivencias.

Ahora bien, volviendo al narrador desde el punto de vista de la organización estructural del relato, Barthes (1972) considera tres concepciones para entender su identidad. La primera de ellas tiene que ver cuando el relato es emitido por una sola persona, característica de la novela. En segundo lugar, describe al narrador dotado de una consciencia total, que ve la historia desde un punto de vista superior: el de Dios y, en tercer lugar, Barthes considera al narrador con limitaciones a lo que puede saber u observar de los personajes, característico de todo relato donde cada personaje es a la vez el narrador (p.33).

Siguiendo a Lluch (2003) estas concepciones que Barthes propone se pueden sintetizar en el término *voz narrativa,* que nos servirá para saber quién narra y la situación que adopta. Dicha voz se divide en voz ausente (heterodiégetico): donde el narrador se encuentra por fuera del espacio y tiempo donde transcurre el relato y en voz presente, que a su vez se divide en observador y testigo (homodiegético): donde

está dentro de la historia, o como protagonista (autodiegético), que interviene en la historia como personaje principal.

De esta forma tenemos el sustento teórico para establecer las matrices necesarias para el análisis de las narrativas orales y escritas de los niños que pueden verse en el capítulo de Diseño Metodológico y en las que, a la luz de sus condiciones como narradores, se establecen caminos para comprender su potencialidad narrativa y desde ella, las posibilidades para la construcción de los sistemas narrativos que se desarrollaron con la implementación de esta investigación.

5.3. El lenguaje audiovisual en la narrativa infantil.

Posiblemente el *dibujo*, desde el garabato, sea el punto de partida para entender el mundo creativo infantil. Tal como lo afirma Aureliano Sainz, “las representaciones visuales infantiles configuran un lenguaje plástico o visual, que debe estudiarse como parte de un proceso evolutivo del ser humano” (Sainz, 2003, p. 30) y en consecuencia, es preciso entender el dibujo infantil como el medio por excelencia a través del cual los niños expresan sus sentimientos y sus formas de ver la vida, su manera de representar y entender la realidad.

Ahora bien, el niño a medida que crece se nutre cognitivamente en medio de dos espacios: el espacio *audio-tactil* y el *espacio visual*. Haciendo eco de la postura que frente a este aspecto tiene McLuhan, podemos asumir que lo visual llega al cerebro de forma lineal, pero lo acústico llega desde todas partes, pues no tiene fronteras. De esta manera McLuhan nos advierte que lo visual es un efecto secundario del alfabéto fonético y que se situa en el hemisferio izquierdo del cerebro. Mientras que lo audio-tactil ubicado en el hemisferio derecho, es la morada del mito del hombre primitivo (McLuhan, 1989). Pero lo anterior depende de la cultura que se analice. Para una sociedad que acepta dicha modalidad, ya sea acústica o visual, se convierte en “la base sobre la cual reconoce su propia percepción de la cordura” (p.51)

Así que, por el carácter mixto de nuestras sociedades, siempre vamos a estar en medio de lo visual y lo audio-táctil, o mejor entre lo visual y lo oral, como formas de expresión del pensamiento, de costumbres y como marcos sociales para la construcción de memoria. Y sin embargo, cuando estas dos capacidades se unen en un producto audiovisual hecho por niños entre los 7 y los 11 años, no se tendrían porque analizar independientemente, sino como un todo, porque lo acústico refuerza lo visual y viceversa. Ahora bien, debemos tener presente que este grupo de niños no tuvo un proceso de alfabetización audiovisual, propiamente dicho, sino un acompañamiento por un ente privado, más que todo instrumental, en el manejo de cámaras de video y fotos, pero no en educar la mirada, lo cual es definitivo para poder entrar en contacto con la audiovisual como parte de un sistema cultural y no como una mera técnica de reproducción y manipulación de imágenes en movimiento.

Así pues, para no caer en una percepción meramente instrumental de la producción audiovisual, en adelante se presentarán los siguientes aspectos relacionados con las narrativas audiovisuales infantiles: la estructura de la narrativa, el papel del narrador, la relación tiempo-espacio, la relación entre los personajes representados, la clasificación del dibujo infantil, el significado de la imagen, y la relación imagen-relato-narrativa.

Para entender, en principio, la importancia del universo audiovisual en las sociedades actuales, es preciso comprender que, siguiendo a Ferrés (2000), hoy en día la televisión juega un papel fundamental en la construcción e interpretación de la realidad y de los imaginarios de las nuevas generaciones, luego entonces, no es para nada extraño que nuestros niños campesinos también estén influenciados por la televisión al momento de crear una narrativa audiovisual, aun cuando sus bases culturales son más orales por tradición familiar, o escriturales por la Escuela. Para complementar lo anterior, Lluch nos va a advertir que el relato infantil de más venta se aproxima al audiovisual, siendo su principal característica el hecho de que estos relatos se des-localizan de la escuela (Lluch, 2010) o familia. Es decir que estos relatos audiovisuales no tendrán instituciones que sirvan como mediadores, sino que llegarán directamente a los niños y cuyos relatos y contenidos son creados por grandes productoras de contenido infantil. Una influencia muy interesante a tener en

cuenta, aunque se resalta que, para los fines de esta tesis, lo que nos interesa fundamentalmente es conceptualizar el mundo narrativo audiovisual hecho por niños y para niños. Por lo cual, es necesario entender la estructura narrativa que adopta el niño como productor de una narrativa audiovisual y que aspectos la conforman.

En primer lugar, dicha estructura consiste en que el niño tiende a escoger las acciones y personajes más importantes de la historia y lo dibuja en una única ilustración, una estructura denominada *tipo simbólico*, donde el niño expresa lo esencial. Un segundo tipo de narración gráfica es en la que el niño representa la historia con varias imágenes, en las que cada una representa un momento de la historia en diferentes escenarios y denominada *tipo epinal.* Y el tercer tipo de narración es la denominada como unidad *espacio-temporal o secuencial*, compuesta de una secuencia de imágenes, qué solo tendrían sentido si se presentaran secuencialmente [(Sainz, 2003), (Luquet, 1978), (Goodnow, 2001)]

Esta tipología nos habla sobre el dibujo a mano como primer paso para que el niño exprese visualmente un cuento, una experiencia o un acontecimiento de su vida. Según Luquet, las narraciones secuenciales son las que predominan en los dibujos infantiles y se caracterizan por tener varias escenas de la historia en la que los personajes y escenarios no siempre se ven iguales y cambian según la fase de la narración. En este tercer tipo de narrativa gráfica se reconocen dos variantes: en primer lugar, las *repeticiones* de los elementos según la situación dibujando un personaje o escenario más de una vez y, en segundo lugar *sin repeticiones* por los elementos representados una sola vez.

Si analizamos a fondo este tercer tipo de narrativa gráfica infantil, tiende a parecerse a la estructura narrativa del cine, donde se consigue organizar la secuencia de las imágenes desde ordenadores o equipos especializados para tal fin, pero que, claramente está hecho por productoras de cine, y no por niños y niñas de 7 a 11 años. Y sin embargo cuando brindamos a un grupo de niños un equipo capaz de organizar secuencialmente las imágenes que ellos dibujaron, y les enseñáramos la forma de incluir el sonido, tendríamos un producto audiovisual que, probablemente, represente fielmente sus sentimientos, sus gustos, sus emociones y principalmente, sus pensamientos.

Ahora bien, otro aspecto a tener en cuenta para la comprensión de las estructuras narrativas de los niños, es que tienen intrínsecamente una tipología, la cual está organizada según las etapas del dibujo en el niño. Siguiendo a Lowenfeld hay seis etapas, las cuales son: *el garabateo* hasta los 4 años*, etapa preesquemática* hasta los 6 años*, etapa esquemática* entre los 7 y los 9 años*, etapa de comienzos del realismo* entre los 9 y los 12 años*, etapa pseudonaturalista* entre los 12 y 13 años *y etapa de la decisión* entre los 13 y 14 años.

Respecto al garabateo se distingue, a su vez, tres sub-etapas: la del garabateo sin control, la del garabateo controlado y la del garabateo con nombre. El primero de ellos hace referencia a dibujos con movimientos burdos, es un movimiento espontáneo, rápido y sin ningún sentido para el niño. El segundo, hace referencia a que el niño empieza a darle sentido a sus movimientos, a cambiar de colores según lo que dibuje. Y el tercero hace referencia a lo que Luquet llamaba *realismo fortuito*, donde el niño observa los garabatos y les busca un significado.

En la etapa pre-esquemática, por su parte, el niño intenta reflejar algo, de este modo, por ejemplo, consigue representar la figura humana y empieza a desarrollar su sentido simbólico. Posteriormente, en la etapa esquemática, el niño representa el objeto tal cual es, incluyendo colores, de modo que sus dibujos dependerán de su experiencia personal. A continuación, en la etapa de comienzos del realismo los niños buscan ya la tercera dimensión en sus dibujos, tomando en cuenta la superposición. Se transforma la línea de base (suelo) y empieza a concebirse como un plano, mientras que la línea del cielo se convierte en la línea del horizonte. Hay muchos detalles, aunque, las representaciones suelen ser aun estáticas.

En la etapa del pseudo-naturalismo los dibujos tiene una perspectiva espacial compleja, se aumentan las características sexuales de los personajes, se enfocan en determinadas partes del escenario, hay mayor uso de la luz, colores y perspectiva, de modo que es llamada la edad del razonamiento. Y seguidamente está la etapa de la decisión, en la cual los niños son conscientes del desarrollo del dibujo, hay un control de las expresiones, se demuestra un dominio por alguna técnica de dibujo y hay una mayor conciencia de las proporciones.

Si bien lo anterior es una clasificación teórica, nos servirá como base para la caracterización de cada producto de los niños en relación con la temporalidad narrativa y el significado de la imagen. Ahora bien, para complementar esta esquematización y para los fines de nuestro posterior análisis, también tenemos que entender la estructura narrativa desde lo verbal y su desarrollo en los niños.

Así, siguiendo a (Adam, 1992) y (Lluch, 2003), es preciso situarnos en el plano de la estructura de tipo quinario. La cual es considerada prototípica de la narrativa infantil y que se entiende desde la organización de los hechos cronológicamente según una progresión lineal. Lo cual concuerda con la tercera estructura de la narrativa gráfica de Luquet, denominada espacio-temporal o secuencial. El esquema quinario se organiza en cinco secuencias, como se observa en la Figura 2, a continuación:

Secuencia	*Función discursiva*
Situación inicial	Se parte de una situación estable. Se presentan los personajes principales, el espacio y la época así como las relaciones. También pueden presentarse las propuestas estilísticas escogidas.
Inicio del conflicto	Llamada también inicio de la acción, del nudo o de la complicación. Hay una acción o un acontecimiento que modifica la situación inicial e introduce una tensión.
Conflicto	Es la reflexión o la actuación. Uno de los participantes desarrolla una serie de acciones para intentar resolver el conflicto.
Resolución del conflicto	Llamada también, fin del conflicto o de la acción, desenlace. Es el resultado de las acciones precedentes, el fin del proceso.
Situación final	Vuelta a una situación estable, generalmente distinta de la inicial.

Fig. 2. Secuencias de la narrativa infantil quinaria. Tomado de Lluch 2003

Este esquema se ajusta, inclusive, a las narrativas de tradición oral, donde no siempre se darán las cinco secuencias, pero si fundamentalmente tres: situación inicial, desarrollo y desenlace, llamada estructura terciaria. Los dos esquemas se basan fundamentalmente en la narración de hechos, más no de ideas ni reflexiones, de ahí que se den pocas secuencias descriptivas y se profundice en las narrativas. (Lluch, 2003, p.50).

En consonancia con esta idea, son entonces las secuencias narrativas las que nos ocupan el interes en esta conceptualización, y frente a las que Jimenez (2003), enuncia que son el flujo de imágenes y sonidos que tienen la capacidad de contar historias. La imagen y el sonido, en cuanto significantes discursivos exhiben, como caracteristica, el poseer tres propiedades fundamentales: el orden, la duración y la frecuencia. Lo que lleva intrinseca la necesidad de conceptualizar el orden y gestión del tiempo en la narrativa.

Al respecto hay dos posibilidades de ordenar el tiempo en la narrativa: de forma lineal o de forma anacrónica. La primera de ellas hace referencia, como lo enunciaba Lluch, al orden cronológico de acontecimientos sin mencionar hechos del pasado, y la segunda es una forma que se divide en dos vertientes: la analepsis o la prolepsis. La analepsis hace referencia a recordar eventos, es como un *flashback* dentro de la narrativa, y la prolepsis hace referencia a hechos del futuro, lo que hace que la narración interrumpa la linea temporal para anticipar acontecimientos de la historia.

Siguiendo a Genette (1989) y a Lluch (2003), al lado de estas formas de ordenar el tiempo, tambien existen cuatro posibilidades para el narrador en relación con la gestión del tiempo para acelerar o ralentizar el tiempo del relato:

La *pausa,* que es la técnica donde se detiene el ritmo del relato y se incluyen descripciones, comentarios o análisis por parte del narrador pero no pasa nada en la historia. Lo cual hace queel tiempo del relato sea mayor al tiempo de la historia.

El *sumario*, que se refiere a la concentración de hechos, de modo que se acelera el ritmo narrativo. Usualmente se trabaja como la transición más corriente entre dos escenas puesto que permite condensar mucha información.

La *elipsis*, que se encarga de acelerar el tiempo silenciando un periodo que se sobreentiende, y que parte de la condición narrativa de que aunque se dejen de narrar episodios, éstos no son determinantes para entender el significado de la historia.

La *escena,* que se entiende como la técnica donde el tiempo de la historia es igual al tiempo del relato, y que se percibe en cuestiones como los monólogos, que

ejemplifican la forma en que, en la escena se da la narración detallada de un acontecimiento o su materialización en los diálogos.

Ahora bien, y con el dominio sobre la temporalidad, Lluch (2003) reafirma el papel del narrador como un factor fundamental para transmitir el sentido y significado de la narrativa. Sin embargo, en relación con la condición del narrador, su tipología también varía según la época y el género de la narrativa. De este modo, con base en la tipología de Genette (1989) sobre el narrador, se establecen dos niveles para entender su posición: la voz narrativa y el modo narrativo.

La *voz narrativa* explica quien cuenta la historia y la situación que adopta, aquí se establece la relación del narrador con la historia y se divide en dos: voz ausente y voz presente. La primera de ellas, se refiere al tipo de narrador que está fuera del relato y no participa de ningún acontecimiento. Por su parte, la voz presente se subdivide en observador y testigo (homodiegético) y protagonista o héroe (autodiegético).

Por otra parte, el *modo narrativo* hace referencia a la cantidad de información que posee el narrador y el punto de vista que adopta para contarla y se divide en tres: relato no focalizado (omnisciente), relato focalizado externamente (narrador objetivo) y relato focalizado internamente (el punto de observación se sitúa en el interior del personaje para percibir el universo representado a través de sus ojos). (Lluch, 2003. p.64)

De esta forma, en este apartado, hemos conceptualizado la estructura narrativa infantil, el concepto narrador y su gestión del tiempo. Ahora nos compete abordar el sentido y significado que la imagen o dibujo representa para el niño. Para comprender esta noción, se toma entonces como referencia la semiótica visual de Kress y van Leeuwen (2006) por su planteamiento multimodal desde los elementos verbales y visuales. En su planteamiento, a las imágenes se les pueden asignar tres tipos diferentes de significado: representacional, interactivo y composicional.

Lo *representacional* hace referencia a entender de qué trata la imagen, analizado la forma como el niño representa la realidad desde dos tipos de imágenes: las imágenes conceptuales y las imágenes narrativas.

Lo *interactivo* o también llamado interpersonal, hace referencia a la forma en que la imagen atrae al espectador; sin embargo, se deben tener en cuenta las relaciones entre el dibujante, el espectador y los personajes representados.

Y lo *composicional* que intenta relacionar los dos anteriores significados integrándolos en un conjunto coherente. Este tercer aspecto analiza, por tanto, la situación de los elementos representados, su valor y prominencia informativa dentro de la imagen (Moya & Pinar, 2007)

Una serie de elementos que se sintetizan junto con los demás elementos conceptuales tratados en este capítulo se plasman mediante el siguiente esquema, que recoge tanto los constructos tratados como los referentes centrales abordados:

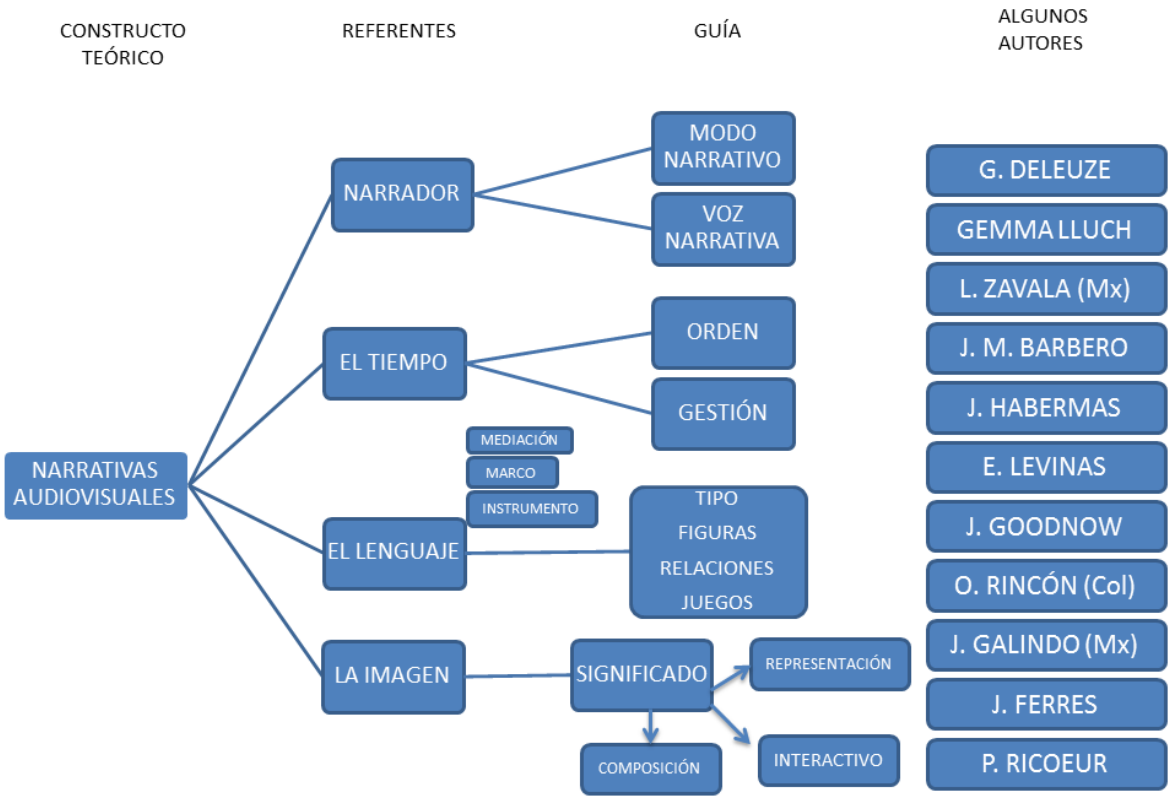


Figura 3. Referentes teóricos relacionados con narrativas audiovisuales.

IV. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

6. MODELO METODOLÓGICO.

6.1. Introducción.

Analizar el proceso de producción de narrativas audiovisuales en un contexto rural con participantes de los 6 a los 11 años, implica una planificación y una serie de etapas a desarrollar para que el grupo de niños elaboren las piezas audiovisuales, pero también se evidencie el proceso de construcción de memoria social desde las mismas. Por lo anterior, una vez realizada la reflexión teórica acerca de las categorías y subcategorías implicadas en este estudio, el interés de este capítulo es exponer la propuesta metodológica de investigación que se abordó desde la *etnografía multisituada* en la comunidad de familias de 7 niños que asisten a la Escuela Rural de Chizacá en Usme. Para ello fue necesario partir de una serie de observaciones efectuadas *in situ*, que permitieron la caracterización de esta comunidad en su propio entorno, así como las principales problemáticas sociales, económicas y ambientales.

Posteriormente y gracias a la observación participante durante la etapa de recolección de datos, se llevó a cabo una serie de talleres diseñados previamente con la intención de que los niños elaboraran sus propios relatos audiovisuales permitiéndome vislumbrar los marcos sociales para la construcción de la memoria por parte del grupo, con el que se desarrolló un proceso en el que se llevó a cabo tanto la citada de construcción, como una necesaria reconstrucción de su memoria colectiva. Estos talleres tuvieron una considerable importancia, pues como veremos en el numeral 7.4, la forma en que se desarrolló cada taller ofreció pistas para analizar todos los componentes de las narrativas audiovisuales, y a la postre proponer estrategias para el sostenimiento de la memoria.

Finalmente, con el diseño de cuatro matrices de análisis de narrativas audiovisuales elaboradas desde la teoría que se plantea en el capítulo 4 y 5, se

codificó cada pieza audiovisual elaborada por los niños participantes de esta investigación, para posteriormente triangular estos resultados con el diseño de una conversación guiada, que se constituyó en el último proceso desarrollado con la población objeto de estudio.

De esta manera se desarrolló la investigación dentro del paradigma cualitativo, donde la principal característica es el sentido holístico e interpretativo en el proceso de generación de saber. Por otro lado, una de las razones de escoger un modelo cualitativo es por su aporte a la comprensión que implica el proceso de construcción de memoria social, a través de narrativas orales, principalmente, pero transformadas a un lenguaje contemporáneo y muy llamativo a los participantes de la investigación: el audiovisual animado. Ahora bien, es preciso explicar que el proceso ha sido inductivo, por el hecho de partir de los datos para llegar a establecer las categorías, mediante la aplicación de algunos elementos de la teoría fundamentada, y así proponer interpretaciones que nos llevan a los hallazgos y conclusiones.

Así pues, se enfatiza que el presente capítulo está dedicado a la justificación sobre el empleo de la etnografía multisituada como metodología de investigación y a la exposición de la técnica de análisis de datos desde la llamada teoría fundamentada, la cual me permitió ir de los datos a la teoría, e hizo que el proceso de análisis sea inductivo, es decir holístico, si se quiere naturalístico, con una observación participante y una conversación guiada en el marco de la nueva ruralidad, y donde las narrativas audiovisuales y la memoria colectiva no perduran únicamente en la vereda de Chizacá, sino que hacen parte de un sistema mundo (Marcus, 2001).

6.2. La Etnografía multisituada.

Para la comprensión de la etnografía multisituada como método, es fundamental entender la importancia del término “sistema mundo”, puesto que al identificar la importancia de esta dinámica es factible también entender que cuando se trata de la etnografía multisituada, se trata de mucho más que de una actualización de la etnografía clásica, pues si bien conserva sus técnicas y bases metodológicas, lo que realmente las diferencia es que el grupo de participantes de la

investigación con sus prácticas y productos no se enmarcan únicamente dentro del grupo social al cual pertenecen, sino que se mueven, interactúan con otras latitudes y se nutren de múltiples fuentes.

En esta medida, en procesos de construcción de la memoria social como el de este proyecto, un diseño de esta índole, permitió realizar una mezcla de memorias del mundo, en donde se pudo apreciar cada ingrediente, de manera que sus piezas audiovisuales infantiles configuraron e hicieron parte de un “sistema mundo rural”, configurado ya no únicamente desde el sector rural, o zona rural, sino desde un mundo rural diferente, productivo y diverso. Un escenario plenamente identificado con una concepción de nueva ruralidad como término que plantea la incorporación de una pluralidad cultural en el contexto propio de este estudio.

De esta forma el desarrollo de la etnografía multisituada me permitió centrarme en diversos aspectos, como son las relaciones que establecen los niños entre sus narrativas audiovisuales y la memoria, los lenguajes que adoptan, su interacción con tecnologías, y nuevas formas culturales que llegan hasta la vereda.

6.3. La Teoría Fundamentada.

Si bien la etnografía multisituada nos aporta nuevas técnicas de investigación, dinámicas, flexibles y adaptativas a múltiples contextos, en el proceso formativo de la maestría en comunicación-educación se ha aplicado un método de análisis de datos denominado *teoría fundamentada,* el cuál combina a la perfección con la etnografía multisituada en tanto se parte de los datos para llegar a la teoría.

Esta técnica fue creada por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss en los años 60 en Estados Unidos, quienes llegaron a formular una teoría básica en el ámbito cualitativo, basándose los aportes de la Escuela de Chicago (Inciarte, 2011). Siguiendo a Inciarte (2011), la teoría fundamentada va a consolidarse hacía el año de 1990 como una tendencia más didáctica que la denominada teoría original, tratándose de un proceso inductivo y creativo donde el investigador analiza lo que los datos le van arrojando, hasta llegar a la teoría buscada. Después de todo y para definir puntualmente lo que la teoría fundamentada nos aporta, Glaser y Strauss-Corbin van a plantear que:

> "La estructura de la teoría fundamentada se inicia con la obtención de notas las cuales se denominan "memos". Estos pueden ser productos de observaciones del investigador o de las interpretaciones de la realidad observada. También pueden ser productos de entrevistas realizadas a los informantes. Luego comienza el proceso de codificación de la información mediante el establecimiento de categorías procedentes de la data. Se continúa mediante la comparación constante entre las categorías hasta alcanzar la saturación de las mismas. En este punto ya no hay información nueva que codificar y se determina cual es la categoría central de la investigación. Se procede, entonces, a generar las teorías sustantivas que expliquen las relaciones entre las categorías. Finalmente, luego de un proceso de validación y confrontación de las teorías sustantivas se da lugar a una teoría formal de lo estudiado" (Inciarte, 2011, p. 7)

Por consiguiente, en la investigación llevada con los niños de la Vereda de Chizacá, los llamados *memos,* son las notas del diario de campo del investigador, las cuales se pueden apreciar desde el anexo 2 hasta el anexo 8. Por otra parte, el modelo de las conversaciones guiadas como segundo instrumento de recolección de datos se puede apreciar en el anexo 10. Posteriormente se codificó cada *memo* estableciéndose las categorías preliminares, buscando agruparlas cada vez más, hasta llegar a la categoría principal a tener en cuenta para formular los hallazgos de la investigación que es *La memoria mosaico.*

7. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

7.1. Introducción.

Sólo podemos hablar a través de nuestras pinturas, decía Van Gogh, y probablemente sea la mejor forma de expresar el diseño de esta investigación que, particularmente, se nutre de muchas obras gráficas elaboradas por los participantes que ofrecen peculiaridades que debemos entender para abordar su análisis.

Ahora bien, cabe recordar que los participantes son niños entre los 6 y 11 años de edad, lo que requiere que para abordar una investigación sobre memoria social y expresión audiovisual en esta población se parta de un análisis particular, dadas las características propias del contexto, el modo de vida de la población, la edad y nivel de expresión gráfica de los niños y de otras variables como la procedencia de las familias, sus costumbres, ritualidades, entre otros. Por lo anterior, fue menester diseñar una serie de instrumentos de recolección de datos que

cumplieran con las exigencias propias de la investigación. Para ello se estableció un diseño en tres fases:

Fase 1: *Diagnóstico*. Esta fase está dividida en tres momentos: el primero consistió en una observación preliminar en tres escuelas rurales por la vía Usme-Sumapaz para seleccionar la población objetivo buscando ciertas características como equipamiento tecnológico, antecedentes de uso de medios de comunicación, lugares de memoria y cantidad de estudiantes para trabajar. Posteriormente se seleccionó la población de la Escuela Rural de Chizacá por tener cercanía a la Laguna de los Tunjos, una población únicamente de primaria y por la diversidad de procedencia de las familias.

Después de solicitar los permisos requeridos y hacer la presentación del proyecto a directivas de la Escuela y a familiares se hizo un sondeo preliminar relacionado con la memoria colectiva para saber qué posibilidades habían de abordar esta categoría. Finalmente se indagó por el uso de medios en la escuela y en la vida cotidiana con el objetivo de hacer un primer acercamiento al análisis de la relación entre el lenguaje de los niños y los medios de comunicación que usan. Aquí cabe resaltar que la población que participó en esta investigación se encontraba también en un proceso de alfabetización mediática impartida por un ente privado por alrededor de un año, donde se *entrenó*, por así decirlo, a los niños en el uso de cámaras de video, de foto, así como en la elaboración de periódico mural, entre otros.

Fase 2: *Recolección de datos:* fue la fase que más tiempo duró, se inició en mayo de 2015 y se dio por finalizada en diciembre del mismo año. La aplicación de los talleres no se limitó a fechas fijas, ya fuese por el avance en los productos de los niños o por las particularidades del contexto. En esos meses tuve el placer de involucrarme bastante con la población a investigar, puesto que terminados los talleres en la escuela tuve la oportunidad de continuarlos en las casas de los participantes donde me sentaba, incluso, en la mesa del comedor con las familias a compartir un almuerzo y a dialogar. En esta fase llevé un diario de campo donde está el registro de cada visita, mis apreciaciones, opiniones y conclusiones. Este registro

fue reforzado por una serie de audios y videos de apoyo. Una vez terminados todos los talleres se obtuvo un paquete de 6 piezas audiovisuales animadas, que son los productos a analizar y pueden verse organizadas en el anexo 1 (ver anexo n°1) y los *memos* pueden apreciarse desde el anexo 2 hasta el anexo 8.

Fase 3: *Análisis de datos:* aquí se codificaron, agruparon y relacionaron los datos en bruto y las piezas audiovisuales finalizadas. A su vez, se triangularon los resultados con dos instrumentos de recolección de datos: por un lado, el diario de campo del investigador y por el otro, las conversaciones guiadas.

A continuación, en las figuras 4, 5 y 6 se pueden apreciar detalladamente las fases descritas anteriormente.

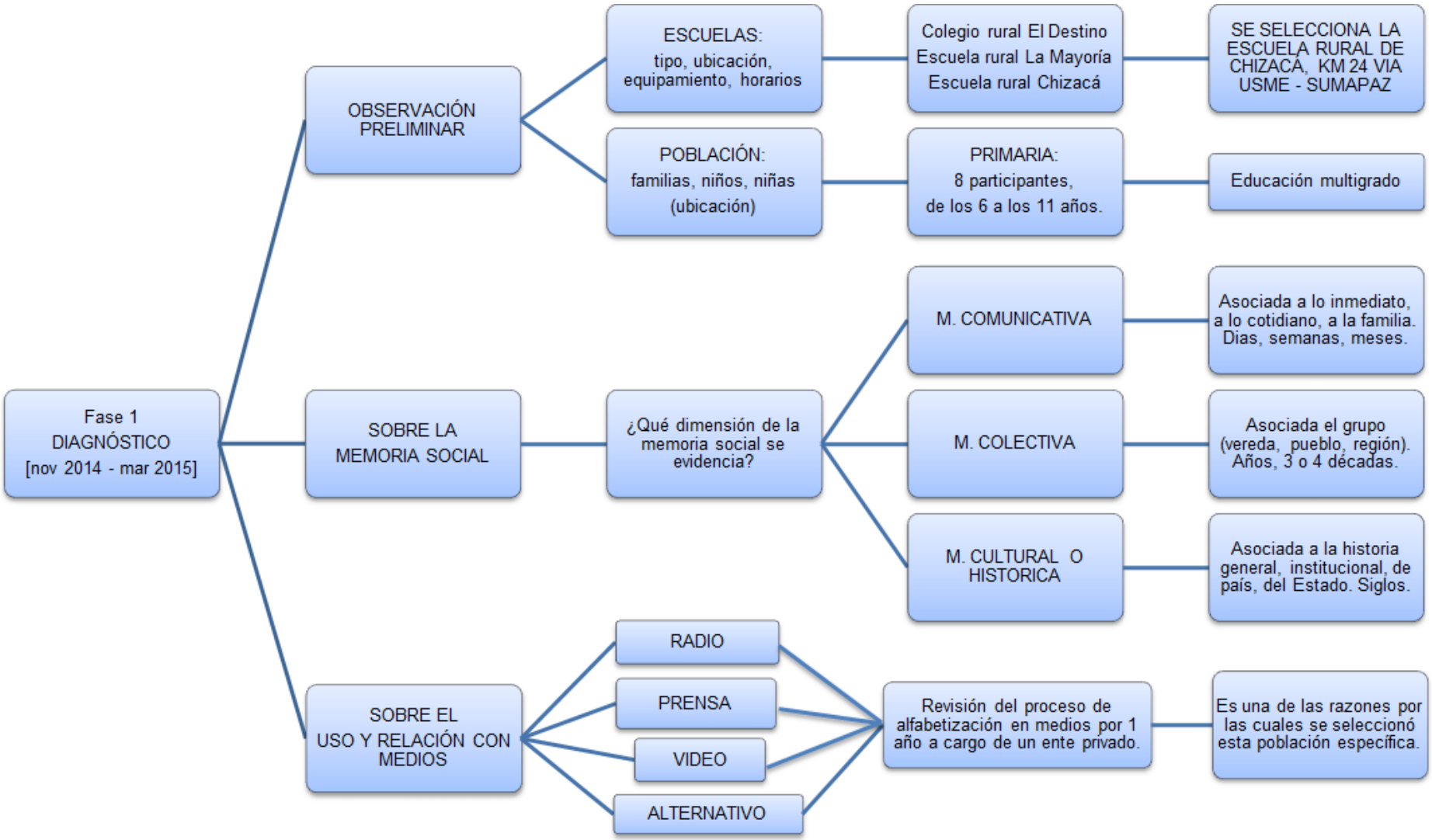


Figura. 4 Diagrama fase 1, diagnóstico

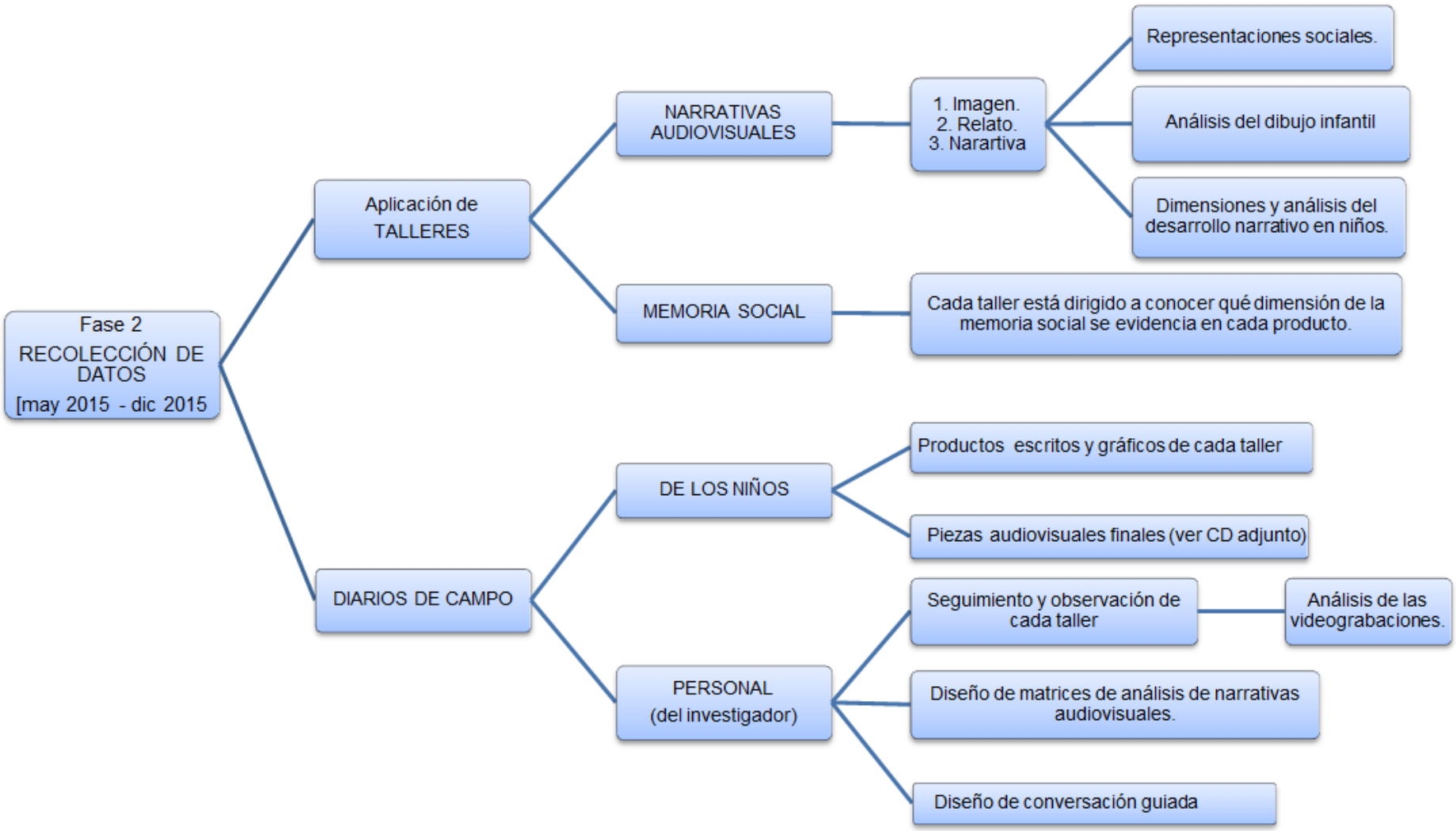


Figura. 5. Diagrama fase 2, recolección de datos.

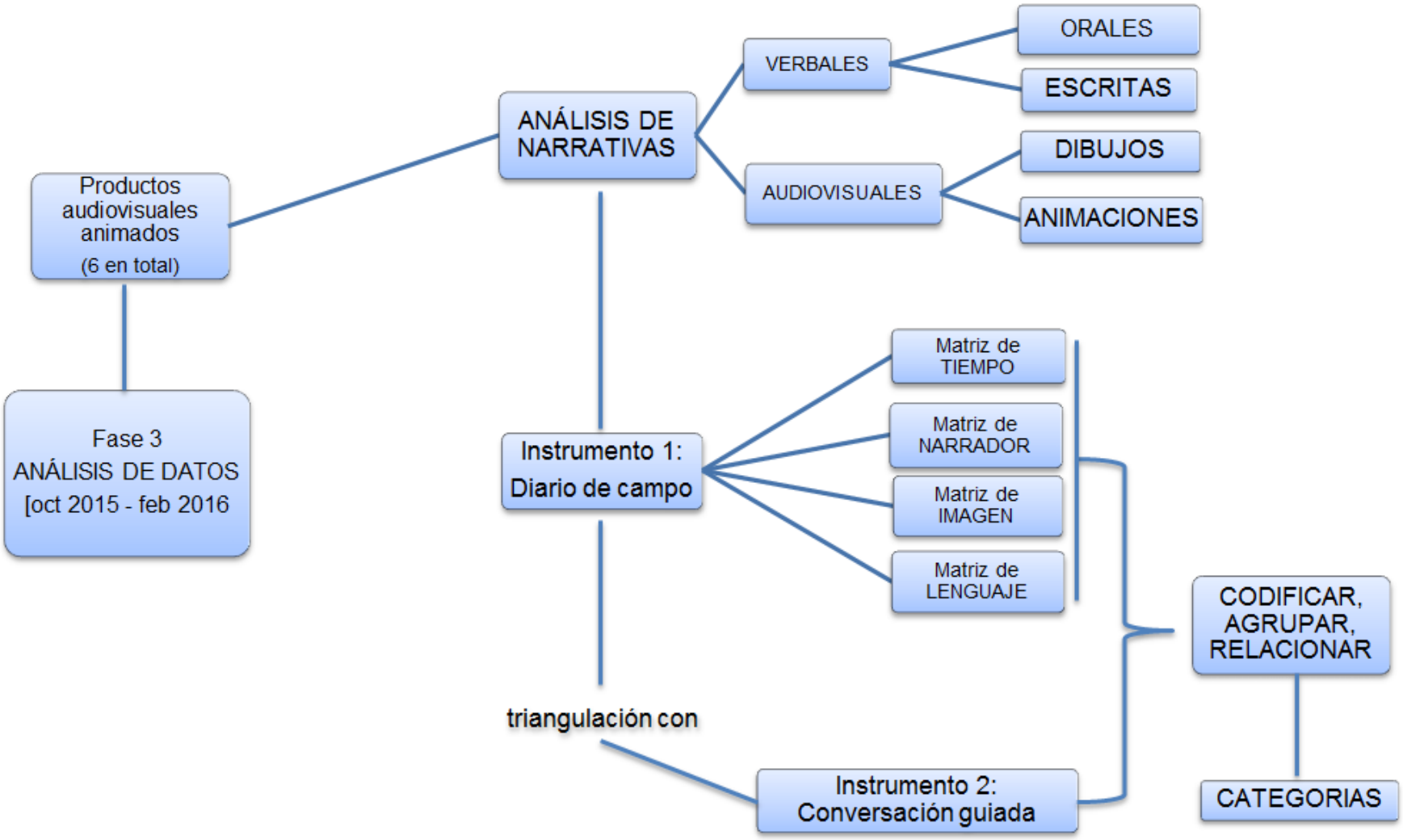


Figura. 6. Diagrama fase 3, Análisis de datos.

7.2. Contexto y participantes: La Vereda Chizacá.

La investigación se llevó a cabo en dos espacios diferentes: en la Escuela Rural de Chizacá y en las casas de los participantes. La población estuvo compuesta por ocho estudiantes: 3 niñas y 5 niños que viven en la Vereda de Chizacá, en Usme. Esta localidad está situada en el sur de Bogotá, limita al norte con las localidades San Cristóbal, Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito; al oriente con los municipios de Chipaque y Une; al sur con la localidad de Sumapaz; y al occidente con la localidad Ciudad Bolívar, con el Río Tunjuelo como eje limítrofe y los municipios de Pasca y Soacha. (Secretaria Distrital de Planeación, 2011) La Escuela Rural de Chizacá está ubicada en el km 24 de la vía Usme-Sumapaz. El entorno socioeconómico de la Vereda de Chizacá está compuesto por clase media y clase baja, constituida mayoritariamente por campesinos agricultores y ganaderos de Boyacá, Antioquia y Cundinamarca.



Fig. 7. Escuela Rural de Chizacá.

Respecto a los participantes, en la tabla del Anexo n°1 se detallan sus nombres, grado escolar en el año 2015 y sus productos o aportes a la tesis. En el Anexo n°11 se detallan las 6 piezas audiovisuales que se tomaron como punto de

partida para el análisis de datos. Los dos niños de grado cero y el niño de grado primero no finalizaron ningún producto audiovisual animado, puesto que, aunque su etapa en la elaboración del dibujo es la del garabato, lamentablemente no terminaron ninguna historia, y este fue un requisito fundamental para poder pasar al análisis. No obstante, sus aportes fueron de participación en las socializaciones, también en el uso de grabadores de audio y cámaras de fotografía, aspectos técnicos e instrumentales que no entran en el análisis de la investigación, aunque se podrían pensar como objeto de estudios para futuras investigaciones en relación al uso de artefactos o medios y su apropiación por la población infantil a nivel de manejo y manipulación de equipos.

7.3. Instrumentos de recolección de datos.

El diseñar una serie de talleres para abordar el proceso de construcción de la memoria desde las narrativas audiovisuales implica, necesariamente, tener en cuenta la metodología de la investigación, los objetivos, las edades de los participantes, el contexto local y multilocal, además del tipo de formación que se imparte en esta escuela rural.

Teniendo en cuenta lo anterior, con base en los principios de la etnografía multisituada se persiguió, en primer lugar, caracterizar las narrativas de los niños participantes de la investigación, de igual modo, establecer las relaciones de dichas narrativas con alguna dimensión de la memoria social. A partir de esta perspectiva, se interpretó cada narrativa audiovisual desde 4 matrices de análisis concebidas para tal fin, y finalmente se trianguló esta información con la aplicación de una conversación guiada.

Para lograr lo anterior, la estrategia elegida fue la de aplicar una serie de talleres prácticos y lúdicos como la mejor forma de acercarnos a la memoria desde las producciones de los niños. Una intervención práctica que partió de la idea de no influenciarlos o manipular sus aportes, sino de tener en bruto las diferentes formas del lenguaje que usan, para así tener de primera mano la forma en que elaboran un video (ya sea animado, en videograbadora, editado, etc), las motivaciones y

herramientas que emplean para comunicar un relato, y, además acceso a los lugares de la memoria de ese grupo social. Adicionalmente, con una ejecución desde esta perspectiva tener la posibilidad de validar los conceptos de posmodernidad vistos en el lenguaje visual o desde las formas de consumo cultural y narrativas de consumo, pero sin perder de vista la noción principal de sistema-mundo rural.

En la aplicación de dichos talleres, el rol que tomaba cada niño era fundamental para entender sus aportes en la investigación, pues no es lo mismo expresar la historia de forma oral, escrita o audiovisual. Se encontraba, por ejemplo, que los niños usaban muchas muletillas contando la historia, cosa que de forma escrita no se podría apreciar dada su vitalidad ligada con el uso de la oralidad. Una apropiación que, como es lógico, permitía que esas muletillas o sonidos únicos, quizá, les permitieran acentuar partes de la historia, reforzar momentos o crear un ambiente de zozobra o inquietud a quien escucha la narración y que difiere, desde luego de los recursos de la lengua escrita o de elementos como lo planos en la concepción del lenguaje audiovisual, pero que no por ello dejan de ser valiosos como elementos de sentido dentro de la construcción del relato.

Así, al partir de esta distinción importante de roles, se concibieron los dos principales instrumentos de recolección de datos: el diario de campo del investigador, trabajado a su vez con dos formatos: las observaciones en la aplicación de cada taller y las transcripciones de cada narrativa para su correspondiente codificación; el segundo instrumento de recolección de datos fue la aplicación de una conversación guiada para confrontar o triangular los resultados del primer instrumento.

Respecto al diario de campo, el primer formato (ver anexo n°2 al n°7) que lo conformó tuvo la intención de consignar las principales apreciaciones sobre historia oral y/o escrita para poderla decodificar, organizar y establecer patrones que nos den pistas para acercarnos a la memoria, por ello, en su diseño se utilizaron una serie de códigos que sirvieron de insumo para llenar las matrices de análisis de narrativas. Por su parte, el segundo formato (ver anexo n°8) dedicado a llevar las notas u observaciones *insitu* de cada taller o actividad, se concibió como herramienta para tener presente aspectos como las relaciones de los niños con los artefactos, actitudes o posturas, lenguaje corporal, acciones relevantes, como también aportes

de familiares u otros al desarrollo de las actividades. Este formato se nutrió además de las videograbaciones y audios tomados en cada sesión. Por último, el tercer formato (ver anexo n°9) lo conformó una matriz de elaboración propia desde la teoría, llamada *matriz de análisis de narrativas audiovisuales (ANA),* que buscó analizar cada historia y desde allí tener un acercamiento a la memoria, desde aspectos como los marcos sociales para la misma: tiempo, espacio y lenguaje, pero también desde las formas de olvido: silencio, censura e imposición. Cabe aclarar que esta matriz no es un instrumento de recolección de datos, propiamente dicho, sino un instrumento de análisis. Adicionalmente, en dicha matriz se incluyeron elementos para examinar el significado de la imagen como lenguaje de la narrativa, el uso del tiempo y el papel que juega el narrador.

Por otro lado, el segundo instrumento de recolección de datos (ver anexo n°10) consistió en el diseño de una serie de preguntas orientadoras para intentar poner en claro lo que aún no sabíamos del proceso de construcción de memoria social a través de las *narrativas audiovisuales* y generar nuevos datos, que posteriormente serian triangulados con los resultados del primer instrumento. Esta conversación guiada permitió hacer también una retroalimentación del proceso de investigación llevado a cabo durante más de 7 meses y que llegó a buen término.

7.3.1. Aplicación de talleres.

Taller 1. Tradición oral: se planteó como objetivo central que los participantes representaran por medio de dibujos una historia de tradición oral. Se pidió a los estudiantes que preguntaran a sus abuelos, padres y en general a personas mayores por una leyenda, un mito, un relato, una historia, alguna costumbre, en suma, algún saber o experiencia que se haya transmitido de generación en generación en su familia. Los niños tuvieron una semana para preguntar, dibujar y preparar la historia para luego socializarla. En dicha socialización se realizó la videograbación de cada estudiante contando la historia.

Taller 2. Memoria comunicativa. Se organizó un día para construir cometas y salir a elevarlas para compartir en familia. En primer lugar, se les solicitó los materiales necesarios para construir la cometa, se dedicó un día para su construcción y al siguiente día las mamás de los niños fueron a la Escuela para salir a elevarlas. La intención de reunir a mamá e hijo(a) fue compartir los sueños que las mamás tenían desde su infancia y qué sueños tienen ellas para sus hijos. Por supuesto también escuchar los sueños de los niños participantes de la investigación.

Se repartió a las mamás un globo de papel para que escribieran los sueños y marcaran con un sol aquellos que habían cumplido y con un trueno, los que no. Ese globo se pegó a la cometa antes de elevarla. Por su parte, los niños escribieron en soles de papel los sueños que tienen y enredando esa figura a la cuerda de la cometa iba ascendiendo hasta llegar a lo más alto. En ese punto se daba por cumplido el *reto.* Las familias llevaron alimentos, hubo espacio para dialogar, para reír, para compartir. Toda esta dinámica se pensó para crear un ambiente familiar de dialogo entre mamá e hijo. La intención fue entonces evidenciar qué tanto se ha construido memoria comunicativa, es decir, la del núcleo familiar. Como producto del taller, los niños participantes debían plasmar en dibujos y texto la experiencia, que se tenía que crear paso a paso.

Taller 3. La Leyenda de Usminia: aquí se planteó como objetivo que los niños representaran en dibujos, por escenas, la leyenda de Usminia desde un texto escrito. A cada participante se le entregó una hoja con la Leyenda de Usminia escrita, se les pidió que en sus casas la leyeran en familia, y posteriormente dibujaran toda la historia, escena por escena. Y además que prepararan una socialización, de modo que una semana después debían contar la historia, pero únicamente desde las imágenes, sin volverla a leer, sin *recitarla* de memoria. Dichas socializaciones fueron grabadas en audio y video.

Cabe aclarar que desde el taller 1 se motivó a los participantes a que los dibujos de cada taller se iban a pasar al computador para darles movimiento y así, crear una *película* con todas esas historias, la cual, por supuesto, iba a quedar con las voces de ellos mismos. Esto los motivó mucho cada día, lo que se notaba en las

ansias e incertidumbre en ellos por la forma en que íbamos a elaborar dicha producción. Se aclara también que en ningún momento se les capacitó o direccionó en la forma técnica de realizar un guión audiovisual, donde en teoría se dibuja escena por escena, se planea todo un montaje y estructura del video; sencillamente se quería observar la forma innata, por así decirlo, en que ellos desde un lenguaje visual, contaban la historia a una cámara (o grabadora de audio), para posteriormente darles movimiento a esos personajes y paisajes dibujados.

En la siguiente etapa, ellos mismos se encargaron de darle movimiento a cada dibujo, de la forma en que ellos, desde su propia iniciativa, lo decidían hacer. Se recalca que no se les explicó absolutamente nada de técnicas de manejo del espacio de la animación, teorías de composición, teoría del color, manejo de luz, etcétera, sino que se les dejó animar la historia libremente, como ellos(as) prefirieron. Con lo anterior, se consiguió un análisis de la expresión gráfica en ellos mucho más confiable y, adicionalmente, fue posible entender lo que en realidad quisieron expresar en el dibujo, inclusos sus niveles de abstracción de la realidad, sus formas de hilar una historia, sus intenciones, sus gustos, sus disgustos, entre otros aspectos del dibujo infantil. Por último, es preciso aclarar que se seleccionó esta leyenda por ser parte de la memoria colectiva de la región, de nuestros antepasados Muiscas.

Taller 4. Creación de una historia propia: el objetivo de este taller fue crear una historia a partir de una serie de juegos de mesa, juegos tradicionales, animales, frutos, objetos y personajes tanto reales, como irreales. A los niños se les insistió que debía ser una historia que quisieran recordar en 10 años. Se les motivó por querer guardar en la memoria y de forma visual, por supuesto, alguna historia de su propia creación.

El nombre de este taller claramente reúne una serie de actividades para poderlo llevar a cabo. Así, a partir del juego como herramienta de autoaprendizaje para la vida del ser humano, en esta sesión del taller 4, los niños tenían el reto de dibujar alguna historia totalmente inventada, pero con elementos comunes, como juegos de rompecabezas de animales, de granjas o de paisajes. En primer lugar, se les repartió varios juegos con muchos personajes, como animales, frutas, figuras,

etcétera, se les pidió que a partir de ese juego empezaran a crear la historia, y a medida que avanzaban podían agregar personajes tanto reales como ficticios. Podían unir alguna historia real, propia de su familia, con alguna historia totalmente inventada, pero con la característica particular de que, al momento de socializarla, tenía que ser lo más convincente posible. De hecho, la motivación principal, es que ellos iban a crear esta historia para recordar en 10 años, y que, por supuesto que tenía que ser del agrado de ellos y sentir real todo lo que allí se expresaba.

Taller 5. Pasar del dibujo a mano al dibujo en digital: aquí cambiábamos de actividad y teníamos el objetivo de digitalizar los dibujos hechos en los talleres 1 a 4, pasarlos a un programa de animación cuadro por cuadro y darle movimiento a cada objeto, creando así un video animado. El taller se llevó a cabo en el aula de informática de la Escuela. Este encuentro, fue el último en realizarse en las instalaciones de la Escuela Rural de Chizacá y fue de hecho un espacio muy breve, casi como una clase magistral o si se quiere con claros objetivos de alfabetización técnica mediática, donde, en la primera parte se les enseñó a los niños el proceso de digitalizar los dibujos a mano para convertirlos en imágenes y darles movimiento en un programa gratuito de animación. Posteriormente ellos se encargaron de animar todo.

Además de la capacitación en el uso de los programas necesarios para tal fin, en este día se seleccionaron los trabajos de cuatro participantes para profundizar en el proceso de edición y montaje del video animado con la intención de crear las piezas audiovisuales finales para ser analizadas. Para hacer esta selección se tuvieron en cuenta los siguientes parámetros:

- La culminación de los cuatro talleres previos con sus productos terminados.
- La socialización de forma oral al finalizar cada taller contando su historia. En cada socialización se tomó video y audio por separado contando la historia. Estos audios fueron un insumo para el posterior montaje del audiovisual animado.

Taller 6. Montaje y edición final: el objetivo fue crear un video animado sobre cada historia. Claramente este taller no se desarrolló únicamente en una sesión, puesto que por su grado de dificultad las actividades de este taller se alargaron hasta nueve

sesiones. Así mismo en el desarrollo de este momento, no se tuvo fecha fija para terminar los productos y se avanzó al ritmo de los niños. Estas prácticas se llevaron a cabo enteramente en las casas de los cuatro niños seleccionados en el taller 5.

Así que, como es lógico con todo proceso de edición y montaje de un video que conlleva una planeación y muchas horas-hombre de edición y pruebas, se diseñó una secuencia de pasos para llegar a buen término con los videos animados. Los niños aprendieron a vectorizar dibujos, a crear ilustraciones desde cero en los programas de diseño, a crear animaciones cuadro por cuadro a partir de los dibujos hechos en los talleres previos y aprendieron a unir esas animaciones con los audios grabados en las socializaciones de cada producto.

Como valor agregado de estas sesiones de montaje y edición final, se crearon nuevas historias, surgieron personajes nuevos, y con ello, los niños abrieron un abanico de posibilidades con estos programas de ilustración, animación y edición. Hay que mencionar que hasta ese momento los participantes no conocían ningún programa de este tipo y esto fue otro valor agregado del desarrollo de esta experiencia.

7.3.2. Las matrices de análisis de narrativas audiovisuales (ANA)

Las matrices *ANA* han sido las herramientas que me permitieron codificar, agrupar y analizar cada historia, desde tres categorías principales: el narrador, el uso del tiempo, y la imagen como lenguaje de la narrativa. En este ejercicio analítico, cada historia se transcribió fonológicamente ya que se tomaron los productos seleccionados del taller 5 como marco de referencia para el análisis. Ahora bien, las categorías tratadas en este apartado surgen directamente del marco teórico por las siguientes razones:

- En primer lugar, la dupla *tiempo-espacio*, así como lenguaje, conforman los marcos sociales para la construcción de la memoria. Así que, al estudiar estos aspectos en cada narrativa audiovisual se está abordando una parte esencial del

objetivo de la tesis que es analizar el proceso mediante el cual los participantes construyen su memoria. Igualmente, este análisis nos da pistas para ver la presencia o ausencia de las formas de olvido: censura, imposición o silencio.

- En segundo lugar, al tratarse de narrativas, el análisis al narrador ha de ser fundamental en el producto final y develará su aporte en el proceso de construcción de memoria desde el uso del tiempo y su posición en la narrativa.
- Y, en tercer lugar, el análisis a la imagen, como el lenguaje de expresión infantil de estas narrativas audiovisuales, explica las transformaciones que ha tenido el proceso de construcción de memoria a lo largo de la historia humana y a su vez, el nivel de importancia que le da el niño al dibujo sobre el texto escrito. Es por ello relevante acercarnos a la memoria desde el lenguaje gráfico en cada audiovisual.

En lo referente a estas tres categorías se diseñó la matriz de análisis de narrativas audiovisuales del anexo n°9 con base en Lluch (2003), Zavala (2007, 2015), Kress y Van Leeuwen (2006), Goodnow (2001) y Genette (1989), entre otros. Si bien, estas matrices corresponden al resultado del análisis de los productos finales en cada taller, lo más relevante es que allí está la voz de los niños, de forma tal que es todo su ser y alma narrando, dibujando, animando, editando y construyendo memoria. En algunos casos el niño(a) cambió palabras o hechos completos de alguna historia, pero en la producción audiovisual animada está implicita su identidad, y con ello, su memoria.

Para explicar el diseño de la matriz de análisis de narrativas audiovisuales, hay que decir que este modelo es la última versión de una serie de matrices previas que, por separado, analizaban cuatro categorías principales a seguir en cada producto audiovisual final; en primer lugar la matriz que analizaba el tiempo de la historia y del discurso (Genette, 1989), que se encargaba de seguir el orden, la duración y la frecuencia del relato, así como también el empleo de técnicas de manipulación del tiempo entre el discurso y la historia, con base en una serie de conectores temporales y lógicos que nos daban información precisa de su uso. Sin embargo, vale la pena aclarar que este modelo teórico no tenía en cuenta especificidades de

las narrativas hechas por niños y para niños, y únicamente se centraba en las narrativas de tipo verbal: desde lo oral y lo escrito.

Por lo anterior, y siguiendo las investigaciones de Lluch (2004), que se especializa en el análisis de las narrativas infantiles, y teniendo en cuenta los aportes de Zavala (2015) quien nos habla de narratología y lo audiovisual en todos sus aspectos, se incluyó el análisis del narrador y del tiempo como una relación absolutamente estrecha, donde sus variables dependen entre sí. Por ello muchas veces la voz del narrador que cuenta una historia desde una posición de protagonista o héroe, incluye una cantidad de información precisa que permite, en consecuencia, percibir el relato a través de sus ojos, de manera que el modo narrativo está focalizado internamente. Esta característica diferenciadora y propia de la manera de narrar de los niños, hace que el orden y la gestión del tiempo sean diferentes a un narrador omnisciente, dónde la voz narrativa está ausente.

Respecto a la primera parte sobre el análisis de la imagen, se decide seguir el modelo semiótico de Kress y Van Leeuwen (2006), puesto que responde a la etnografía multisituada por ser un modelo multimodal y adaptativo, donde se incluye las tres principales categorías a seguir en los productos gráficos de los niños: desde lo representacional, desde lo interactivo y desde lo composicional; cuestiones que si bien apuntan a entender el *significado* de las imágenes fijas o en movimiento, nos explica a la vez el uso que le da el niño(a) al lenguaje visual para construir memoria. Una relación que materializa la idea de que sentido y significado van de la mano cuando se transmite una narrativa sin importar el soporte sobre la cual está hecha. Esta posibilidad también permite entender el sentido y significado de la narrativa para que quede como componente esencial en la configuración de la memoria colectiva (García, 2004)

8. ANÁLISIS DE LOS DATOS

8.1. Introducción.

El diseño de la investigación desde la etnografía multisituada nos permitió construir una serie de matrices para el análisis de las narrativas audiovisuales, de las que se obtuvo además un insumo para la caracterización de cada pieza audiovisual animada final y desde allí, posibilitó establecer las relaciones entre estos productos finales y la memoria social. Con lo anterior estamos cumpliendo los dos objetivos específicos de la tesis y, al incluir un segundo instrumento de recolección de datos, la conversación guiada, estamos triangulando los resultados y creando un esquema que explica el proceso de construcción de memoria social en los participantes desde las narrativas audiovisuales.

Por ello, en el presente capítulo se detalla el proceso de elaboración de cada narrativa audiovisual final, codificando, agrupando y relacionando categorías y subcategorías claves a tener en cuenta en este proceso de análisis.

Es de relevante importancia dejar claro que la técnica de análisis de datos fue la aplicación de la *teoría fundamentada,* que como se expuso en el apartado de diseño de la investigación, nos ofrece un camino desde los datos a la teoría.

Así pues, para la obtención de este proceso de análisis, se llenaron las matrices, las cuales se muestran desde el documento anexo n°12 hasta el documento anexo n°17a; a partir de ellas, se codificaron, agruparon y relacionaron todos los datos analizados de los tres formatos del diario de campo del investigador. A la luz de los mismos, finalmente se plantearon dos categorías producto del análisis que se explicarán en el capítulo referido a los hallazgos.

8.2. Análisis de las narrativas audiovisuales.

Antes de dar paso al análisis de los datos, es relevante recordar la pregunta de investigación, la cual es: *¿cómo se construye la memoria social en niños de Usme Rural, a partir de sus narrativas audiovisuales?* Un cuestionamiento que al ser dividido en partes permite identificar dos elementos principales: por un lado lo

relacionado con construir memoria social y por el otro el concepto de narrativas audiovisuales.

Respecto a la primera parte se distingue la intención de analizar cómo se construye memoria, a lo cual, tendríamos que responder necesariamente con un proceso, es decir, una serie de pasos que pueden ser paralelos o secuenciales. Y necesariamente se tendría que establecer si ese proceso es dinámico o estático.

Por otro lado, en lo referente a las narrativas audiovisuales, como medio o soporte del que se vale el proceso para construir memoria, tendríamos que caracterizar estas narrativas y establecer relaciones con la memoria. Para ello fue necesario el diseño y aplicación de una serie de talleres didácticos que abordaron estas intenciones.

Finalizada la fase 2 de aplicación de los talleres y después de una codificación descriptiva se obtuvieron las siguientes categorías preliminares: lo rural; lo urbano; lugares de memoria; suprime palabras o frases; extranjerismos; lo familiar; lo católico, la naturaleza; inventa palabras; la inspiración; símbolos; lenguaje corporal; héroes; televisión-cine; figura (dibujo) dominante; lo real y lo ficticio. Estos 17 términos son categorías pre-establecidas emergentes de los datos.

Posteriormente se agruparon estos términos en un mismo campo semántico, teniendo en cuenta el significado de cada uno y el contexto en que se dio lugar, dado que, a pesar de la diversidad de los datos, era factible aglutinarlos por sus componentes generales. Así, por ejemplo, en el caso de David, quien se *inventó* un *superhéroe* en el taller de creatividad, incluyendo *figuras dominantes* e *inventando* palabras, se puede enlazar, por campo semántico con el caso de Omar, quien, en el momento de la grabación en audio de la Leyenda de la princesa Usminia se le *olvidó* ciertas partes del relato e *inventó* algunas otras, que para su gusto quedaron fenomenales.

De este modo, la agrupación de estas categorías preliminares quedó así: el primer grupo llamado *olvido*, el cual lo conforma: suprime palabras, frases e inventa palabras y lenguaje corporal. El segundo grupo llamado *consumo,* formado por televisión-cine, lo real y lo ficticio, héroes, la inspiración y lenguaje corporal. El tercer grupo llamado *desterritorialización*, que lo conforma: lugares de memoria, lo familiar,

símbolos y figura dominante. Y finalmente, el cuarto grupo llamado *combinación*, formado por: lo precolombino, lo católico, lo rural, lo urbano y extranjerismos. Estas cuatro categorías, aún preliminares, fueron el punto de partida para hacer el análisis de datos y encontrar relaciones internas y externas para poder explicar cuáles son los ejes principales que las sostienen internamente y así mismo el eje que las sostiene a todas y les permite su organización como narrativa y memoria.

Para mayor claridad de estas cuestiones, adicionalmente se explica en este capítulo los resultados de la aplicación de las matrices de análisis de narrativas audiovisuales como complemento a la explicación de cada una de las categorías preliminares descritas arriba, que, a manera de resultados explican tanto el proceso de análisis de datos como algunos de los elementos encontrados en el marco de la investigación.

8.3. Resultados del análisis de datos.

En primer lugar, es importante señalar la fuerza que tomó la consolidación de la categoría de olvido, la cual surge por su evidencia en todos los productos audiovisuales, siendo conformada a raíz del análisis línea por línea donde se comparó la narrativa producto de los niños y las narrativas escritas originales, en el caso de las leyendas o cuentos. De la misma manera, en el caso del taller de tradición oral, se evidencia en la pérdida del papel que se le da al narrador, porque en este tipo de tradiciones el significado de cada historia no se logra trasmitir si el narrador no adopta desde un lenguaje corporal específico hasta un vasto conocimiento de los saberes y costumbres de la comunidad.

Ahora bien, para nutrir la definición de esta categoría, es preciso recordar que, en el capítulo del marco teórico se han conceptualizado tres formas de olvido que se dan paralelo a los procesos de construcción de memoria social (García, 2004): la imposición, la censura y el silencio. A partir de contemplar al olvido como categoría fundamental en la investigación, dichas subcategorías se evidencian en los datos de la siguiente manera: en primera instancia en el archivo audiovisual de cada narrativa,

en donde se silencian nombres de personajes clave, se censuran palabras propias de la leyenda original, como en el caso del relato “ángel y el leñador”, donde un ángel ha reemplazado a la diosa Chibcha Bachué, diosa del agua. Su forma es claramente la de un ángel, según la noción de Wendy, la niña que la escribe, de cómo son los ángeles, sin haber rastro de lo indígena.

Por otro lado, y en paralelo con estos elementos, el formato animado en el que se presenta esta leyenda se impone a un formato oral o escrito, porque no habrá nada a nuestra imaginación, todo está ahí, en la pantalla de un ordenador diciendo exactamente cómo es la leyenda. Lo más interesante, es que Wendy y los otros niños acentuaron y gustaron mucho del video del *ángel y el leñador.* Un gusto al que se suma una sensación importante de verosimilitud, puesto que no hay preguntas, no hay inquietudes, dicen que es totalmente cierto. Es además interesante porque el contenido de esta narrativa pone en juego la honestidad y la avaricia de las personas. Resalta la honestidad, pero deja abierto el camino a la avaricia. Una dicotomía entre el bien y el mal, que es un aspecto que en la narrativa audiovisual analizada no se logra concretar y permanece ambiguo, de forma tal que no se logra trasmitir el sentido y significado que la leyenda poseía desde la tradición oral indígena y que se mantenía con la caracterización que le da el narrador, la cual cambia con la voz de la niña construyendo su versión del relato.

Ahora bien, así como el olvido y sus formas se convierten en categorías, importantes, aparece, en segunda instancia la categoría de consumo, formada por la televisión-cine, lo real, lo ficticio, los héroes y la inspiración, y que permite conocer la notable incorporación de narraciones de consumo (Lluch, 2003) en los textos de los niños, y que son evidentes en las piezas audiovisuales producidas por ellos, convirtiéndose, de este modo en un elemento de notable incidencia en el proceso de construcción de memoria. Estas narraciones de consumo son, por ejemplo, las versiones en película de caperucita roja en o blanca nieves y los siete enanitos, entre otras y cuyos elementos fueron notorios en las producciones trabajadas.

Siguiendo a Lluch, al contemplar esos relatos de consumo, es preciso caracterizar que son producciones que simplifican y banalizan el sentido y significado

de la narrativa oral de la que provienen, donde se reiteran situaciones entre el bien y el mal, y se crean (o más bien venden) personajes arquetípicos.

Tal inclusión del consumo, se evidenció en forma contundente a la luz del segundo instrumento de recolección de datos, siendo para ello fundamental la conversación que se tuvo con cada niño sobre su inspiración al crear algún personaje o representar una leyenda en dibujos. En este caso, mayoritariamente los niños aludían a las películas de dibujos animados que tenían en casa y veían una y otra vez, de modo que estas narraciones de consumo generaron en el grupo de niños nuevas ideas sobre personajes, aventuras y personalidades, siendo así una fuente esencial para los valores que asignan a sus héroes. Una influencia en la que se destaca que ven la realidad desde las narraciones de consumo y asumen que si aparece en una película debe ser cierto y por ello mismo, si ven algo en la televisión lo asimilan como correcto.

Lo anterior se comprueba desde la conversación con Omar, por ejemplo, quien aseguraba que La leyenda de Usminia era real y cierta, inclusive sintiendo pesar por el final de la princesa, pues como lo atestiguan sus palabras: *"…si señor, yo creo que si es real, porque la vi en televisión y además me la contaron en la biblioteca".* Por otro lado, vale la pena resaltar que Omar fue el único niño que conocía esta leyenda, pero si analizamos línea por línea cómo la cuenta y si escuchamos su voz, sus muletillas, sus acentos, sus pausas, y si vemos los dibujos que realizó y la forma en que los animó, podemos detectar cualidades similares a las de una producción animada de consumo, por sus colores, por la forma del cuerpo de los personajes, por la sutileza en la fluidez de las tonalidades cromáticas, por los cambios de tono del cielo y del sol y por el movimiento a cada figura. Podemos apreciar su aporte en el anexo n°14 y anexo 14a

Pero el ejemplo más relevante en los datos de la inspiración en las narraciones de consumo, es en la realizada por David, llamada Spydbat, producto del taller de creatividad. En el análisis hecho a este producto (ver anexo n°16 y 16a) se evidencia la similitud de la historia y de los dibujos con las películas de Batman y Spiderman. Es así como David crea un héroe mezclando sus dos mayores inspiraciones que provienen del cine de consumo, le imprime una personalidad

humana, sensible, justa, honesta y defensora del bien; crea además un enemigo que siempre le hace mal a los indefensos. Nos advierte que Spydbat *se siente nervioso* cuando enfrenta por primera vez al Sparta, su enemigo, pero al vencerlo, *se va para su casa.* Inclusive en la explicación de los trajes del superhéroe, David nos ofrece una riqueza simbólica en el uso de cada traje; escribe además *marvel*, y me asegura que es la productora de la película y que él (David) trabaja para ellos.

Continuando con la mirada a las categorías, nos encontramos con la desterritorialización, que hace referencia a una desterritorialización simbólica en la tradición oral del grupo por causa de la incursión del lenguaje audiovisual. Este movimiento ha hecho que no se reconozcan partes importantes de la memoria colectiva del grupo social de los niños participantes de la investigación. El término "desterritorialización" que se escogió para agrupar los lugares de memoria, lo familiar, lo simbólico y las figuras dominantes, proviene de Deleuze y Guattari, quienes proponen que es un término que se debe pensar como un proceso concomitante, fundamental para comprender las prácticas humanas, en la medida en que los territorios comportan siempre dentro de sí vectores de desterritorialización o de reterritorialización (Herner, 2009). Aquí se adopta su concepto, pero se traslada al ámbito de la memoria para explicar que, aunque los niños construyen memoria social, el hacerlo desde lo audiovisual, le ha quitado terreno a la forma tradicional oral de hacerlo y como consecuencia, también ha perdido terreno la memoria colectiva del grupo.

Lo anterior se puede evidenciar en los datos al registrar algunas opiniones de participantes sobre sus apreciaciones al dar por finalizado el montaje de las piezas audiovisuales: "*me encanta estas animaciones, son chéveres y divertidas, pero hablar delante de todos me da pena" - Wendy.* Otra opinión: *"¿…pero si ya tengo el video en la tablet, para que me lo aprendo?"- Laura.* De la misma forma en la animación *La laguna encantada* hecha por ella, se evidencia la elaboración entera en el programa de ilustración, pues se negó en varias ocasiones a dibujarla, a escribirla o a grabarla en video narrando la historia, y, en una especie de movimiento de desterritorialización frente a los recursos escritos tradicionales, se mantuvo siempre decidida en hacer su video animado sobre la leyenda.

Finalmente se puede decir que el significado del relato en sí, no se transmite con igual impacto desde una narrativa audiovisual animada, en comparación con la forma tradicional, es decir, oral, de transmitir saberes, costumbres y experiencias de generación en generación. Son por ello, dos voces y formatos que evidencian, con el auge actual de las tecnologías audiovisuales un movimiento de desterritorialización de la tradición que demanda, por consiguiente, una comprensión de sus dinámicas y una búsqueda del mantenimiento de procesos como el de la memoria.

Y, por último, para abordar las categorías, aparece en cuarto lugar la categoría de combinación, de la cual hace parte lo rural, lo precolombino, lo católico, lo citadino y los extranjerismos, y que, por esta misma dinámica, permite explicar la diversidad de componentes de que se valen los niños para construir memoria social. Ahora bien, es preciso aclarar que esta categoría no se refiere a una mezcla donde se confundan sus partes, sino que, como su nombre lo señala, refiere a una especie de combinación de palabras, técnicas, pasos, símbolos, culturas, costumbres y de colores, lo cual es muy diferente a los componentes de que se valen los indígenas, por ejemplo, para construir su memoria colectiva.

Esta combinación hace que el proceso de construcción de memoria social en el grupo sea complejo y a la vez interesante. Porque estamos ante un grupo de niños que, por medio de sus propias narrativas audiovisuales animadas, están construyendo su memoria incluyendo a su vez memorias de otras partes del mundo, de otras latitudes. Y esto es posible, gracias al lenguaje audiovisual que cada día tiene mucha más influencia en nuestros hábitos de estudio y socialización.

Esto se evidencia en todos los productos audiovisuales hechos por los niños, desde la combinación de ángeles y campesinos, de héroes y villanos, de lo indígena y lo moderno, del barrio en la ciudad y de la vereda en el campo. De la combinación además de lo textual y lo visual, del sonido ambiente y del sonido digital, de lo tradicional Colombiano y lo tradicional extranjero, del dibujo a mano y del dibujo en digital, de los lugares de memoria del propio contexto y de lugares imaginarios o ficticios, de la memoria colectiva o de núcleo familiar y de la memoria cultural o de país y, de tiempo pasado y tiempo futuro.

Al hacer una introspección en este análisis de datos, y teniendo en cuenta que han sido 4 las principales categorías (preliminares) halladas en los datos, se podría explicar que el papel de las narraciones de consumo es también el de desterritorializar de forma simbólica el universo oral que tenía la comunidad campesina, cambiando la cosmovisión de mundo del grupo social. Pero también tienen el papel de censurar, de silenciar, o de imponer su estilo propio en la elaboración de narrativas audiovisuales como lenguaje para la construcción de memoria social en el grupo de niños participantes de la investigación. Así que la pre-categoría de consumo, también se puede entender como elemento decisivo que hace parte de las formas de olvido.

Del mismo modo, la pre-categoría desterritorialización simbólica puede hacer parte del grupo de olvido porque el efecto que tiene quitar terreno a la memoria colectiva de un grupo social mediante lo audiovisual, conlleva a que ese grupo pierda parte de su memoria, ya sea por imposición o censura. De hecho, las narraciones de consumo le han quitado terreno a las narrativas orales propias de la memoria colectiva de la región de Usme.

Por lo anterior, se re-agrupa las categorías establecidas en el apartado 8.2 en dos grupos: combinación y olvido. Por un lado, combinación, que hace referencia al proceso de construcción de memoria y, por otro lado, el olvido, que se refiere a las diferentes formas y manifestaciones del olvido que sufre la memoria social.

Para poder explicar a profundidad estos dos términos, se ha pensado en la consolidación de la metáfora de la construcción y de la destrucción, la cual incluye las dos categorías halladas después del análisis de datos. Esta metáfora se explica a continuación:

8.4. Metáfora de la construcción y destrucción.

Una de las formas para explicar el análisis de los datos es a manera de metáfora, con ello se consigue un nivel mayor de abstracción y es visualmente más entendible las relaciones entre categorías.

En primer lugar, la metáfora hace alusión a construir un edificio desde una técnica muy particular, la de combinar materiales, diseños y funciones; pero al mismo tiempo que estamos construyendo dicho edificio, éste se va destruyendo, quizá por las incompatibilidades de materiales o por asignarle usos no adecuados.

La representación de esta metáfora en el análisis de datos, hace referencia a que, cuando los niños construyen memoria desde lo audiovisual, lo hacen combinando aspectos de lo oral, de lo escrito y de lo visual, pero también combinando saberes propios y ajenos. Se trata de un proceso dinámico, flexible, para nada vertical, sino que abarca infinidad de posibilidades, y al mismo tiempo, estas piezas audiovisuales están silenciando su propia tradición oral, están imponiendo personajes estereotipados, lugares de la memoria inexistentes y están censurando la palabra. De esta manera, estas piezas audiovisuales están cambiando la cosmovisión de mundo que solían tener las comunidades campesinas, cuando la memoria social se construía desde la tradición oral, por medio de la palabra, la puesta en escena de un narrador que trasmitía el saber con toda su existencia, valiéndose del lenguaje corporal, de los silencios y ruidos, del contacto visual directo entre él y los oyentes. ¿Se construye memoria colectiva?, sí. Pero de una forma diferente, con contenidos diferentes, con resultados distintos.

Por lo anterior se puede afirmar que el proceso de construcción de la memoria colectiva en los niños de Usme Rural desde sus narrativas audiovisuales, se da mediante un proceso complejo de combinación de saberes y lenguajes, a lo que llamo *memoria mosaico,* evidenciándose en paralelo tres formas de olvido, desde la censura, la imposición y el silencio que ocasiona el material audiovisual producido por los participantes de la tesis, en otras palabras, como en el caso del edificio, en un proceso de construcción y destrucción.

V. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

9. HALLAZGOS

9.1. Introducción.

Tomando como punto de partida la pregunta por la manera en que se construye memoria social en los niños de Usme Rural a partir de sus narrativas audiovisuales, tuve como objetivo principal analizar dicho proceso enfocado en los productos audiovisuales. Necesariamente tenía que caracterizar las narrativas audiovisuales y posteriormente determinar las relaciones entre estos productos y la memoria social, cualquiera que fuera la dimensión de la memoria que hubiera en el análisis de datos: memoria comunicativa, memoria colectiva o memoria cultural.

En primera instancia se codificó y agrupó en cuatro categorías o ejes principales los datos de las matrices de análisis de narrativas audiovisuales infantiles y los datos de las observaciones del desarrollo de cada taller. Posteriormente se trianguló esta información con los resultados de la conversación guiada y se generaron las dos principales categorías que se muestran en la infografía de la Figura 8, que se presenta a continuación:

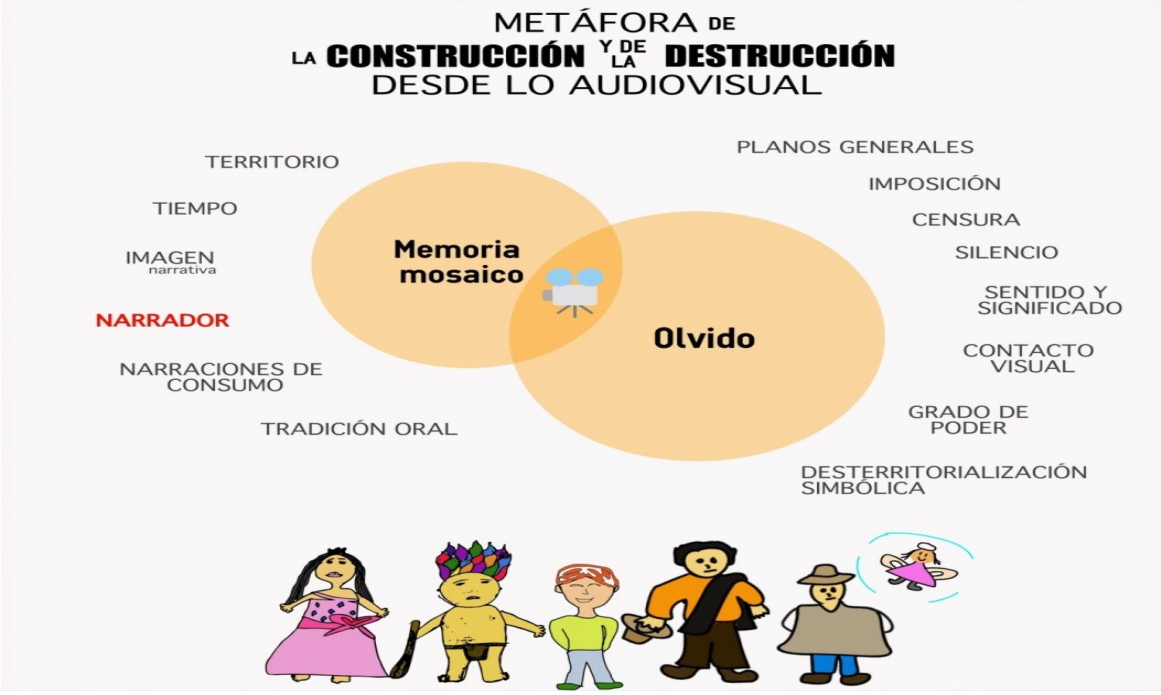


Fig.8 Infografía que representa los principales hallazgos.

9.2. Sobre el proceso de construcción de memoria: "Memoria mosaico"

La característica principal de la memoria colectiva es que está arraigada a un territorio, es decir, a un contexto social específico. Siguiendo a Halbwachs habría entonces tantas memorias como grupos sociales hay. Sin embargo, el principal hallazgo en esta tesis ha sido que, en el grupo de niños participantes, producir audiovisualmente una narrativa que ha sido oral por siglos, evidencia que no hay sólo una memoria colectiva, sino varias memorias ubicadas en un sistema mundo, que hace que el proceso de construir memoria sea dinámico, combinando tradiciones culturales propias de la región con perspectivas e ideas de otras y del mismo modo, narraciones de consumo y narraciones ancestrales del territorio.

Este dinamismo plantea, de igual modo que, por consiguiente, este proceso combinatorio no tiene un inicio o fin, no sea cíclico ni jerárquico, sino más parecido a un *collage*, donde se pueden apreciar las diferentes partes que lo conforman y cuyos elementos se explicarán a continuación.

El territorio. El uso repetitivo de lugares específicos en cada narrativa brinda al producto terminado un impacto visual importante sin necesidad de ahondar en detalles o características del territorio. Estos lugares se convierten en lugares de memoria, sitios emblemáticos que llevan consigo siglos de memoria. En las narrativas de los participantes se evidencian imágenes conceptuales que se han convertido en símbolos visuales para la comunidad y están ahí para su contemplación, pero también imágenes narrativas, o *reaction images* (Kress & Van Leeuwen, 2006), que son aquellas dotadas de vectores de movimiento (acción) y que son las que predominan en las narrativas audiovisuales animadas de los niños participantes de la investigación.

Así, son tres diferentes sitios del territorio los que hacen parte del proceso de construcción de memoria, en concordancia con la historiadora inglesa Frances Yates, quien reconoce la forma en que desde los griegos es de especial trascendencia el uso de los lugares como marco social para construirla. Dichos sitios son: los *lugares menores,* como ventanas, altares o muros; los *lugares mayores,* como las bóvedas, salones o casas; y, los *lugares máximos*, como los caseríos, iglesias, pueblos,

ciudades o países (Yates, 1966). Estos tres tipos de lugares tienen relación con la dimensión de la memoria que construyen y se desarrolla según cada caso. Así, para los lugares menores estarían en conexión con la memoria comunicativa y la podría conformar mediante pequeños clubes de amigos, familias, parejas, gente cercana y conocidos; para el caso de los lugares mayores es la memoria colectiva la cual se podría conformar desde comunidades más amplias, como una vereda o un barrio y, para el caso de los lugares máximos es la memoria cultural la cual la podría conformarse desde una ciudad entera o un país.

En este sentido, el territorio en los productos de los niños es mostrado desde los lugares mayores. En la totalidad de las narrativas está la presencia de alguna laguna, rio o montaña, lo cual explica que las narrativas hacen parte de su memoria colectiva. En paralelo a ello, es algo interesante que ninguna narrativa incluya lugares menores, donde se podría esperar que la familia o amigos cercanos hayan creado a través de los años en los niños esos lugares que guarden memoria del núcleo familiar. Tal vez, y esto es un hallazgo preliminar, por causa de las narrativas audiovisuales hechas durante la investigación estos niños están perdiendo la memoria comunicativa (de familia).

El tiempo. Otra parte de este collage para construir la memoria mosaico, es el *tiempo,* analizado desde el discurso y desde la historia como marco social para la construcción de memoria social (Halbwachs, 2004). Para entender esta noción, es preciso identificar que cuando uno recuerda, se remonta a un tiempo/espacio determinados, así que es preciso entender el tiempo como una relación entre fechas, lugares y acontecimientos, tal como lo enuncia Halbwachs: *"el tiempo no es real más que en la medida en que tiene un contenido, es decir, en que ofrece una materia de acontecimientos al pensamiento".* A partir de esta idea y de los análisis de datos se puede afirmar que el orden del tiempo en las producciones audiovisuales de los participantes es en su mayoría lineal y sólo en un caso este orden es anacrónico, casualmente en la historia David H1 llamada Spydbat, donde el niño crea una historia de ficción y manipula el tiempo de la misma haciendo una analepsis, es decir, un *flashback* o retrospectiva.

Por otro lado, la gestión del tiempo de la historia y del discurso en las piezas audiovisuales es mayoritariamente manejado por escenas, donde estos tiempos son iguales, casi como si estuviéramos viendo una obra de teatro. La excepción es, como en el caso anterior, la historia David H1, donde el niño gestiona el tiempo desde la elipsis; es decir que, durante el video, la historia progresa, pero se silencian periodos que se sobreentienden y se deja de narrar determinados episodios. De este modo, en su caso específico, lo gestiona también desde la técnica de sumario, la cual consiste en acelerar el ritmo narrativo concentrando los acontecimientos, obteniendo que el tiempo de la historia sea mayor al tiempo del discurso.

Lo anterior explica estructuralmente el uso del tiempo que los participantes imprimen en el video animado, pero ¿qué influencia tiene ordenar y gestionar el tiempo de determinada manera en la construcción de memoria? Al respecto, la gestión que le da el narrador al tiempo del discurso y de la historia evidencia, en consecuencia, la relación entre las fechas y los acontecimientos. Como lo enunciaba anteriormente, el hecho de analizar el tiempo como marco social para la construcción de memoria necesariamente nos tiene que develar la forma en que se maneja esa relación tiempo-espacio, es decir, fechas-acontecimientos.

Así, dado que los participantes en la investigación no incluyeron ninguna fecha específica, sino que únicamente aludían a frases como: *“hace mucho, mucho tiempo”*, *“y él antes era”*, “*otro día fue*”, *“un día en el barrio”, “había una vez”, “que hace un tiempo”, “y entonces una noche”,* es posible decir que el componente de tiempo está difícilmente expresado y por ende no se va a trasmitir cómo si se hiciera especificando fecha y lugar, luego entonces los espectadores del video animado no asimilarían adecuadamente la narrativa, puesto que está frágilmente diseñada.

Pero esto tiene una explicación lógica, dado que, según los aportes de Lauro Zavala (2015) y Gemma Lluch (2003) sobre las narrativas infantiles, la estructura narrativa que emplea el niño en la construcción del tiempo, mayoritariamente se da con base en organizar los hechos cronológicamente según una progresión lineal, aspecto que podemos evidenciar en los datos, pero con el valor agregado de que la construcción del tiempo la hace a partir de las nociones temporales sociales y convencionales que ya posee (p. 54).

Siguiendo a Lluch, quien nos remite a varias investigaciones al respecto, la razón por la que los participantes no incluyen fechas con acontecimientos específicos, se explica por el proceso de crecimiento cognitivo del niño así:

> "Entre los 4 y los 6 años cuando aparece la capacidad de ordenar pequeños elementos temporales; entre los 6 y los 9 años, adquiere progresivamente los principales sistemas convencionales de medición del tiempo, primero de manera absoluta y después en relación con otros elementos; a partir de los 9 años aparecen capacidades nuevas: la comprensión del tiempo cíclico, la coordinación de diferentes sistemas temporales y la utilización de marcas convencionales como apoyo de los razonamientos temporales y no es hasta los 12-14 años cuando el niño es consciente del carácter convencional y arbitrario de las unidades de medición del tiempo" (p.65)

Se tiene entonces que los participantes de esta investigación, con edades entre los 6 y los 11 años, no tienen la capacidad de imprimir en las narrativas audiovisuales el factor *tiempo* de forma clara y contundente, como marco social para la construcción de memoria colectiva. Lo hacen a su modo, es decir, es la voz y la mirada del niño manejando el tiempo a su manera, mientras que, por el otro lado, estaría el espectador u observador del video, quien lo asimila de igual forma, porque cuando se está construyendo memoria colectiva, quien ve y escucha, es decir quien recibe, debe asimilar el sentido y significado que el narrador le puso a la historia en una suerte de acuerdo tácito y de entrada en una temporalidad compartida.

La imagen. El tercer aspecto que hace parte de la combinación en la construcción de memoria social, es el uso de la *imagen* como forma de expresión de la memoria. En este aspecto, el insumo fueron los dibujos realizados a mano y en digital por los niños, que posteriormente les dieron movimiento con programas de computador para animación. Aquí se evidenció una combinación de imágenes análogas y digitales, donde se unen la sencillez con la extravagancia y, se combina el uso de imágenes conceptuales e imágenes narrativas.

La imagen como marco social para la construcción de memoria en estos productos cumple el papel que el lenguaje verbal (oral y escrito) tenía para las generaciones de hace tres décadas y más, de manera tal que la imagen es el lenguaje usado por los niños participantes para construir su memoria colectiva.

Ahora bien, en el análisis de los datos ofrecido por las imágenes, se profundizó en el estudio de las imágenes empleadas por los niños desde tres

posibles significados: lo representacional, lo interactivo y lo composicional según el análisis semiótico de Kress & Van Leeuwen (2006) y las investigaciones de Jackeline Goodnow (2001) sobre el dibujo infantil. La relación entre estos tres posibles significados sirve entonces para explicar el sentido de la imagen que el niño grabó, de modo que la narrativa audiovisual animada es en sí, el lenguaje que emplea el niño para construir, conservar y trasmitir su memoria.

En primera instancia, el significado de lo representacional de las imágenes de las narrativas audiovisuales de los participantes de la investigación se basa en menor medida en imágenes conceptuales y en mayor medida en imágenes narrativas, siendo las imágenes conceptuales el museo, el barrio, las montañas, los ríos y las lagunas, con lo cual están trasmitiendo al mismo tiempo, lugares de la memoria. Por otro lado, las imágenes narrativas son las imágenes de acción y movimiento: los personajes humanos y no humanos y los animales que corresponden en mayor medida a las imágenes que han usado los niños en sus videos finales.

Ahora bien, al mirar en detalle las imágenes construidas, éstas remiten a la comprensión de que el hecho de estudiar la función representacional de la imagen es conocer la forma en que el niño(a) representa la realidad y que nos lleva a contemplar en sus producciones el uso de figuras abstractas y concretas. De este modo, se puede observar en la producción de los niños que algunas de las figuras humanas están incompletas, como, por ejemplo, en el video de Wendy, llamado el *ángel y el leñador*, donde la niña no dibuja las manos de ningún personaje. Un detalle que en principio podría percibirse como preocupante pues siguiendo a Goodnow "*cuando los niños omiten partes del cuerpo sospechamos en muchas ocasiones que algo anómalo está sucediendo en su percepción del mundo"* (Goodnow, 2001, pág. 26)

Sin embargo, esta conclusión tal vez pueda parecer apresurada, porque debemos tener en cuenta el grado de evolución en la técnica del dibujo, y que, siguiendo a Goodnow, se compone de etapas que comienzan con el garabato (2-4 años), seguido de la etapa preesquemática (4-7 años), la etapa esquemática (7-9 años) y finalmente, la etapa de principio del realismo (9-11 años). Las siguientes etapas: la pseudonaturalista y del razonamiento (11-13 años) y la etapa de decisión y

adolescencia (13 -17 años) no se tienen en cuenta, precisamente por las edades de los niños participantes. Esta clasificación es de Viktor Lowenfeld de 1949 y sigue vigente por su éxito mundial (Goodnow, 2001) y al revisar con ellas los dibujos, se obtienen conclusiones interesantes sobre su desarrollo.

De este modo, con base en lo anterior, las etapas que se evidencian en los productos de los niños son, en primera instancia manifestaciones de la etapa preesquemática por sus representaciones del espacio donde no hay un orden lógico, sino que se establece por su significado emocional. También por sus representaciones del color, porque no son reales, sino que se usan de acuerdo a los deseos. Y en segundo lugar se evidencia que las imágenes están dentro de la etapa esquemática por el empleo de líneas de base, la repetición de formas, y por incluir un “nosotros”, así como el uso del color de acuerdo al objeto y la aparición del concepto espacio-tiempo de forma visual (día, noche).

Retomando los tres posibles significados de la imagen, el representacional expuesto en líneas anteriores nos invita, teniendo en cuenta las precisiones hasta ahora expuestas, a considerar el dibujo infantil, no sólo como "pensamiento visible", sino incluso como "trozo palpitante de vida" (Goodnow, 2001).

Ahora bien, otra posibilidad de análisis sobre el significado de la imagen es el *interactivo*, en el que se analizó el tipo de interacción comunicativa entre los personajes representados; entre el receptor del video y los personajes; y entre el receptor del video y los objetos de contemplación. Aquí lo relevante fue detallarse en el uso de los planos que emplea el niño, como lo es el primer plano, plano medio y plano general. Se halló también que la distancia social establecida entre el creador y el receptor de la imagen es abismal, por el uso repetitivo de planos generales, donde se nota poca intimidad y poca cercanía social, aun cuando la narrativa audiovisual hace parte del proceso de construcción de memoria social.

Finalmente, el tercer aspecto a tener en cuenta para entender el significado de la imagen en estas narrativas animadas fue el *composicional*. Aquí se relacionan los dos aspectos anteriores, el representacional y el interactivo analizando, en primer lugar, la información que nos brinda la imagen desde tres aspectos: la estructura (conocida o novedosa), la información real o ideal que contiene, y la estructura

centro- margen. En segundo lugar, se analizó la prominencia *(salience)* o la habilidad de los personajes representados de capturar la atención del espectador (Moebius, 1986).

De acuerdo a lo anterior, se encontró que, en su mayoría, en las narrativas audiovisuales la composición visual, desde la estructura de la escena, es novedosa por la ubicación de los personajes e imágenes conceptuales en el plano izquierdo de la pantalla, usando la técnica en fotografía llamada “regla de los tercios”, donde se divide la pantalla en una rejilla de 3x3 ubicando el centro de interés en el punto de intersección izquierda-superior, obteniendo un 45% de atención del espectador. No obstante, a pesar de lo revolucionario que puede sonar el uso de este tipo de técnicas, también hay que decir que emplean una estructura conocida, por la ubicación de las imágenes o personajes en la parte derecha de la pantalla.

Pero, ¿cómo es posible que esto ocurra?. Para entender este tipo de fenómenos, es necesario recurrir a las ideas sobre la composición desde lo real o ideal, frente a lo que Moebius (1986) nos brinda una serie de *códigos de la imagen*, en los que nos dice que si la ubicación de los personajes es en la parte superior de la composición se trata de información ideal o generalizada, en contraste frente a lo real, que se ubica en la parte inferior representando información detallada o práctica. De acuerdo con ello, los productos de los niños tienden a ofrecer información ideal o generalizada, sin contener muchas particularidades, y, sin embargo, en menor medida, también incluyen información práctica o real, que comúnmente está relacionada con personajes ya conocidos.

Estos aspectos referentes a la información, tienen relación directa con la estructura centro/margen que usan los niños, ya que el tamaño y ubicación de los personajes representados determina si la información es novedosa, conocida, ideal o real. Al respecto, en todas las piezas audiovisuales el tamaño (en una escala de 1 a 5, siendo 5 grande) que emplearon los niños en los personajes es entre 3 y 5, siendo tamaños considerablemente grandes respecto a otras partes de la composición, como montañas, árboles o lagunas. Lo cual nos lleva a hablar de la prominencia, analizada desde el tamaño, color y nitidez de las imágenes, también usando la misma escala antes señalada.

Por lo anterior, se puede decir que la composición de la mayoría de productos es novedosa e ideal, con tamaños grandes y altísima prominencia, empleando colores vivos, llamativos y cálidos. Esto explica cierto nivel de poder de los personajes representados sobre dibujos más pequeños, oscuros y grises como las montañas, lagunas y árboles. Se da entonces mucha más relevancia a las personas que a los lugares de memoria, estos lugares están allí dibujados como imágenes conceptuales, mayoritariamente como objetos de contemplación. Y, sin embargo, como se ha dicho en repetidas ocasiones, este proceso de construir memoria ha sido un juego de combinación de técnicas y procedimientos, de memorias comunicativas, colectivas y culturales, de palabras autóctonas y extranjerismos, de tradiciones y modernismos. Es por esto que también se evidencia el uso de imágenes conocidas y reales, pero con cierto disimulo y timidez, como es el caso del *ángel y el leñador*, donde el leñador es muy pequeño, pero el ángel muy grande, la casa rural está a la derecha de la pantalla, y la laguna en el centro de tamaño medio. El fondo de todas las escenas es blanco, no hay colores vivos, ni muchos contrastes, con lo que se deduce que el empleo del color es más bien conservador.

Así pues, el papel de la imagen, como lenguaje visual de comunicación de las narrativas, es una prueba más de la combinación de técnicas y procedimientos para construir memoria social, que es, en este caso, mayoritariamente colectiva.

Posiblemente algunos efectos del empleo de estas técnicas audiovisuales animadas sea que se dejan de decir muchas características respecto al territorio, pues éste pasa a un segundo plano y no se resalta la importancia de los lugares para la memoria, sino que se realzan los personajes representados, constituyéndose en un aspecto que agrega una parte relevante a la memoria, pero que conlleva un significado de poder y de dominio de las personas sobre el territorio.

Los colores y las formas de los dibujos nos advierten los gustos de los autores de cada video, al mismo tiempo que quizá también los estados de ánimo. De este modo se observan coloridos paisajes, transiciones entre escenas llenas de colores fucsia, rosado, morado y amarillos. Aspecto que le agrega agresividad y emotividad a la narrativa, quizá reemplazando las descripciones que, en la narrativa oral, el

narrador hace al público, para ilustrar e imaginar los escenarios y prominencia de los personajes o lugares de la memoria.

Narrador. Continuando con las partes que conforman el *collage* al que llamamos memoria mosaico, estaría el papel del narrador como aspecto relevante a tener en cuenta en este proceso de construir memoria. Y no podríamos hablar del narrador sin relacionarlo con las diferentes formas de consumo y tradición oral.

Al respecto, una de las características más importantes en la mayoría de los videos, es que el narrador adquiere una postura narrativa omnisciente y una voz narrativa ausente. Solamente en un video, el de Omar titulado “Osos y planeta Marte”, el narrador adopta un punto de vista focalizado internamente, es decir que percibe la historia a través de sus ojos y a la vez su voz narrativa está presente como protagonista de la historia.

Causa especial atención que únicamente 1 niño deseó realizar en video una historia donde él era un personaje, mientras el resto de participantes decidieron crear historias con un gran aporte desde las narraciones de consumo. Y he aquí uno de los hallazgos más importantes y que se refiere a la influencia de narraciones occidentales llevadas a la pantalla por grandes productoras de cine y televisión. No solamente las narrativas audiovisuales de los niños participantes están influenciadas por estas narraciones de consumo, sino también sus familias, sus útiles escolares, su ropa, sus juegos, los personajes que quisieran recordar y un sin número de aspectos en su vida cotidiana que han sido tocadas por el consumo de televisión y de otros productos. Causa especial atención, siendo una comunidad rural, donde se podría llegar a pensar en que los juegos o literatura de los niños son los tradicionales, pero la verdad es que sus juegos no difieren a los juegos de video de un niño de la ciudad, por ejemplo, o los cuentos que recuerdan no son los propios de la región, son también los mismos que pasan en televisión y cine como modelos internacionales de cuentos infantiles.

Por esa particularidad del narrador de ser omnisciente y de ubicarse a un lado de la historia que cuenta, muy posiblemente las narrativas audiovisuales de los niños participantes no conservan aspectos relevantes de la memoria colectiva de la región. Incluyen entonces aspectos de otros lugares y otras tradiciones, que se han ido

incorporando a sus memorias colectivas, como parte y base de ellas mismas. Es así como al tiempo de construir memoria, se está olvidando también una parte de ella, aspecto que trataremos en el siguiente apartado.

9.3. Sobre las formas de olvido: "destrucción de la memoria".

Retomando el papel que tiene el narrador en el relato, ya sea oral o audiovisual, es de vital importancia analizar su distancia social con el espectador u oyente. Es así como en la tradición oral el saber quién cuenta y la situación que adopta con la historia, lo que incide de manera directa en la memoria del público, pues no solamente se trata de escuchar una historia, sino de trasmitir una parte de la memoria del pueblo, de modo que la caracterización o puesta en escena del orador o narrador es determinante para que se construya memoria social.

Luego entonces ¿cómo es la puesta en escena o caracterización que los narradores ponen en los productos audiovisuales animados de esta investigación? Se podría decir que no hay una caracterización, propiamente dicha, o, en otras palabras, no se puede determinar si el niño o niña hacía gestos, o movía sus manos, o hacia muecas con su boca, o si los silencios eran intencionados o no, tal vez no se puede apreciar el contacto visual que tuviera con las personas de un público igualmente infantil, no se puede apreciar el tipo de vestimenta que usaba y entre otras características que un narrador de tradición oral evidencia y transmite, pues este no es el código usado en la distancia que plantea un audiovisual animado.

Sin embargo, siguiendo a Genette (1989) si se puede caracterizar al narrador de estos productos desde el modo narrativo y voz narrativa que emplea en la historia. Se evidencia entonces que mayoritariamente el narrador es omnisciente y guarda cierta distancia con la historia y por ende con el público. Es como si el narrador se estuviera alejando del público, y sin embargo se construye memoria, pero recordemos, una memoria mosaico.

Así pues, el segundo hallazgo más importante es que mientras se construye memoria social desde lo audiovisual, se va transformado, a cuenta gotas, el papel que tenía el narrador para la construcción de memoria colectiva en la tradición oral.

Lo anterior es una de las formas de olvido trabajadas en lo teórico, la *imposición*. En los productos audiovisuales de los niños se evidencia la imposición de una técnica visual occidental de animación sobre una técnica oral, ancestral y rural. Se evidencia la imposición de narraciones de consumo sobre las narraciones de tradición oral.

Y no solamente se observa la imposición como forma de olvido, se hace evidente también la *censura* con el hecho de suprimir los nombres de los personajes y algunos lugares de la memoria de los cuentos y leyendas de tradición oral. De esta manera, aunque se está construyendo una memoria mosaico, paralelamente se están censurando aspectos de la memoria colectiva propia de la cultura rural de Usme. Y sin embargo, es importante señalar que esta censura no es planeada, no es intencional y para nada proyectada a imponerse. Lo que sucede es que el uso del audiovisual trae implícito esta forma de censura, ya sea por la influencia o imposición de las narraciones de consumo occidental o por la nula interacción bidireccional entre el narrador y un público receptor de la narrativa.

La afirmación de que la memoria social se construye paralelo a las diferentes formas de olvido nos debe hacer pensar en la dicotomía entre estar haciendo bien las cosas y hacerlas mal. Pues si por un lado construyo un castillo, por el otro lo estoy destruyendo. Si por un lado se habla, por el otro se silencia. Lo curioso es que los niños participantes de esta investigación no se dan cuenta de este movimiento de construcción / destrucción propio de sus textos.

Al respecto, en el tercer lugar de las formas de olvido está el silencio como parte del proceso de construcción de la memoria. Y este se evidencia, fundamentalmente por el papel que el narrador asume respecto al uso de la palabra. Así, con el uso del audiovisual se silencia la memoria colectiva que la tradición oral había creado. Esto se evidencia a lo largo de todos los talleres. Por ejemplo, en el taller 1 es de relevante importancia resaltar que, de los ocho participantes, únicamente la niña de tercero de primaria fue capaz de expresar oralmente la historia (Wendy H1) que su mamá le había contado y que dibujó completamente como parte del taller. Los demás escribieron primero la historia, luego hicieron algunos dibujos generales y no fueron capaces de trasmitir oralmente la historia, por el contrario, siempre tenían que retomar la lectura o ver las imágenes.

Sobre esto se puede decir que en el grupo de participantes prácticamente no se tiene como hábito trasmitir el saber tradicional de manera oral. Lo que causa sorpresa al saber que es un contexto rural, donde, en teoría, prima lo oral sobre lo escrito, y sin embargo no es así, el tiempo cambia y en paralelo las tradiciones orales se han silenciado (y con ello sus visiones de mundo y sus formas de conciencia).

Hoy en día, la importancia de lo visual sobre lo oral más la entrada de las narraciones de consumo con nuevas tecnologías visuales a la cotidianeidad de los niños ha silenciado las prácticas de tradición oral que se solían hacer antes de la llegada del video. Por otro lado, el factor más incidente en el silencio de la tradición oral en estas narrativas audiovisuales ha sido la entrada de la Escuela contemporánea en la vida de estos niños con la instrumentalización del video y otros medios de comunicación, silenciando saberes ancestrales que se trasmitían por la palabra. Las familias de estos niños, llevan a su hijos a la Escuela, con la sana intención de que en ese lugar de gran importancia y de respeto, sus hijos estarán llenándose de saberes, tendrán un nivel académico superior, quizá como ninguno de sus abuelos o padres lo tuvo, y que probablemente gracias al gobierno, sus hijos llegarían a la Universidad, estudiarían una carrera profesional y mejorarían su calidad de vida. Lo único que ellos no advierten es que cuando sus hijos terminen el bachillerato, ya no tendrán una significativa parte de su memoria colectiva, es decir que los saberes culturales de la región, las costumbres, sus relatos, sus mitos y sus prácticas artesanales que se trasmitían por tradición oral, ya no las conocerán. Y probablemente tengan nivel superior en el ICFES, pero tristemente año tras año estarán silenciando una parte de su memoria colectiva.

Por lo anterior, se puede concluir que la entrada de lo audiovisual en las practicas comunicativas cotidianas de los niños participantes de esta investigación desterritorializa el espacio que la memoria colectiva ha tenido en este grupo social. Es decir, que este grupo social está en un momento de transición de construir la memoria social desde lo oral, a construir una memoria combinada desde lo audiovisual animado, incluyendo múltiples tradiciones, diversas narraciones, pocos nombres, escasas fechas, voces ausentes y omnipresentes y, pocos lugares de la memoria.

VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

10. CONSIDERACIONES FINALES

10.1. Introducción.

Cuando se sigue a un grupo de niños por siete meses, conviviendo en sus casas y haciendo parte de sus dinámicas cotidianas, hay mucha información para depurar, muchos datos a tener en cuenta y que triangular, nos damos cuenta, que el investigador tiene un papel fundamental en el diseño de las fases de recolección de datos y, no obstante, su análisis puede llevar a conclusiones abrumadoras o tristes, desde lo emocional, pero absolutamente objetivas desde lo profesional. En este último capítulo quiero mostrar esas conclusiones, que objetivamente salen de este proceso, y sin embargo se dejan entrever algunas consideraciones en el plano emocional, sin que esto sean meras opiniones, sino conclusiones de procesos que nos tienen que conducir al siguiente paso para investigar más al respecto.

Se organiza entonces este capítulo en tres principales partes que relacionan los objetivos planteados al inicio del texto con los postulados del marco teórico y los hallazgos obtenidos.

10.2. Sobre el proceso de construcción de la memoria social.

Retomando nuestro objetivo general que era el de analizar el proceso de construcción de memoria en los niños de Usme rural desde lo audiovisual, es preciso también resaltar que este proceso es dinámico, combinatorio y que se da en paralelo al olvido. De estas condiciones, se pueden extraer las dos principales categorías producto de la investigación: en primer lugar, la creación del término *memoria mosaico*, como concepto que explica la combinación de múltiples factores culturales asociados a la memoria como son la combinación en diferentes niveles: en primer lugar, la que se da entre memoria comunicativa, colectiva y cultural; la que se da entre narraciones de tradición oral y narraciones de consumo; y la que ocurre entre lugares de la memoria y lugares foráneos. De igual modo, en la consolidación de diversas combinaciones en el mosaico señalado, aparecen factores desde lo audiovisual como: la combinación de imágenes con información conocida e

información novedosa, el diseño combinado entre lo real y lo imaginado, y una composición de la imagen con una altísima prominencia visual incluyendo personajes de gran tamaño y dominio visual, pero restándole importancia a los lugares de la memoria.

Por lo anterior, y específicamente, por esa peculiaridad de la combinación, este proceso de construcción de memoria no tiene una serie de pasos definidos, de modo que no siempre empieza con una historia escrita para ilustrarla, así como también no viene de la tradición oral para modernizarla, sino que es un proceso dinámico pero escalonado, en tanto el niño(a) va dejando atrás aspectos que cree ya no son necesarios, por ejemplo, en la historia de Spydbat el niño jamás escribió los diálogos o la secuencia narrativa de la historia, jamás planeó un guión para animar la historia y jamás se preguntó si debía o no incluir algo sobre su territorio. De esta manera él sólo dibujó las escenas a mano y posteriormente las digitalizó y les dio movimiento, grabó el audio una sola vez y editó el video final, quedando satisfecho y notoriamente contento por lo hecho. Él aquí no está incluyendo pasos que otros niños si hacían, pero está dando altísima relevancia al proceso visual de contar la historia.

En segundo lugar, la categoría de *olvido* entra a jugar un papel trascendental en el proceso de construir memoria desde lo audiovisual, pues se evidencia la presencia de las tres formas de olvido mencionadas en el marco teórico: la censura, la imposición y el silencio. Estas formas de olvido cruzan el proceso por diferentes partes y en distintos momentos del proceso, están presentes en las motivaciones o inspiraciones para crear el video, en las narraciones de consumo sobre las narraciones de tradición oral, en la ausencia de nombres de los personajes representados, en la carencia de fechas y lugares específicos, en la pérdida y/o transformación de los acontecimientos de algunas leyendas de tradición oral indígena, pero principalmente en el papel que tiene el narrador al momento de trasmitir la historia, de forma tal que en el audiovisual animado el papel del narrador pasa a un segundo plano y cobran más importancia los colores vivos, los movimientos pseudo-humanos y los efectos especiales.

10.3. Caracterización de las narrativas audiovisuales de los participantes.

Aquí se entrevió la función que tiene estos videos animados en la vida cotidiana de los niños participantes, pues al hacer una descripción cualitativa de cada pieza audiovisual se ha podido establecer parte del proceso de construir memoria y la manera en que lo audiovisual y sus narrativas juegan un papel significativo en la construcción creativa de los participantes.

Los videos finales son entonces el centro de atención para el análisis y son la excusa para acercarnos a la memoria. Estas piezas de video finales son, en su totalidad de corta duración, aunque algunos intentan almacenar siglos de memoria. Un proceso de reducción, del que es posible concluir que la intención de emplear el video animado es sobre todo por la *economía* que brinda, y, aun así, son piezas complejas desde su diseño visual, pues incluyen mensajes de ánimo, de gustos, de preferencias y de estilos, de dominio de personajes sobre el paisaje. Son diseños visuales para nada tradicionales en términos de una representación de campesinos de Colombia, sino más bien, contemporáneos, muy por el estilo de animaciones *anime*. Son videos animados con muchos colores vivos, con fluidez en sus movimientos, con tamaños desbordantes e imponentes, característica que probablemente no se evidenciaría si el dibujo se quedara en el papel.

De ello que una característica común a todas las piezas creadas fue sin lugar a dudas, el empleo de la imagen digital o ilustraciones por computador, lo cual explica el gusto de los niños por este tipo de técnica visual por encima de lo escrito y análogo. Esto sin embargo es una característica que incide notablemente en la perdida de sentido y significado que la memoria colectiva tenía con la “historia originalmente oral”, justamente por el cambio radical de medio y el uso de una serie de técnicas distantes de la oralidad en el sentido clásico.

Y finalmente, la característica más relevante de estas piezas es la no presencia de un narrador, puesto que, literalmente, no aparece ningún niño(a) narrando la historia, únicamente aparece su voz, que como lo enunciaba en los hallazgos, es una voz omnipresente y que guarda mucha distancia con respecto a la historia. Esto podría interpretarse como un desinterés por el público que observa el video, aspecto que notablemente no sucede con la tradición oral, pues es el narrador

quien tiene que capturar la atención, mientras en este caso, se deja todo el peso sobre la imagen y sus posibilidades.

10.4. Relación entre las narrativas audiovisuales y la construcción de memoria social de los participantes.

Es de resaltar que, gracias a este nuevo lenguaje audiovisual animado, los niños participantes de esta investigación están dejando de forma digital sus voces, sus personalidades y sus propias versiones de algunas leyendas indígenas, es decir sus propias versiones de la memoria colectiva de su grupo social. Estos niños han construido una *memoria mosaico* mediante el uso de un lenguaje cada vez más imponente en todo el mundo, pero que no podemos olvidar, guarda cierta relación con las prácticas mediante las cuales hace más de quinientos años nuestros indígenas construían memoria, también desde un lenguaje visual (pictográfico), que hoy en día perdura expresado con otras técnicas.

Así, la discusión no puede quedarse en la dicotomía de si es bueno o malo el empleo de este medio para construir memoria, sino más bien, en entender las relaciones que hay entre las narrativas audiovisuales y la construcción de memoria, pues es allí donde podemos fortalecer y acompañar estos procesos que los niños hacen de forma voluntaria y sin ninguna alfabetización audiovisual. Imaginemos entonces que este grupo de niños de la Escuela Rural de Chizacá tuviera un proceso de alfabetización audiovisual concienzudo, con un grupo de docentes con la capacidad de educar la mirada de estos niños, con una estrategia bien planeada y con metas claramente de reconstruir la memoria social, muy posiblemente la memoria mosaico que hoy construyen los niños tendería más a una memoria colectiva, propia del territorio y con un soporte audiovisual animado fortísimo.

Por último y para caracterizar esta memoria mosaico, vale la pena señalar que en el caso de estos niños, esta hace parte no solo de la vereda o de la ciudad, sino principalmente, de un *sistema mundo rural*, el cual todo el tiempo está produciendo narraciones de consumo y creando personajes fantásticos que afectarán,

indiscutiblemente, la vida de estos niños, al punto que sus narrativas audiovisuales se están convertido, definitivamente, en el lenguaje de su memoria social.

10.5. Consideraciones referentes al campo comunicación-educación.

Los resultados descritos apuntan a pensar en el niño rural de Usme como un *prosumidor* de contenidos audiovisuales, con temas no necesariamente que hacen parte de la memoria colectiva de su grupo social, sino más bien, con temas basados en las narrativas de consumo, personajes irreales, lugares foráneos, entre otros. Por otro lado en las producciones relacionadas con la memoria colectiva propia del territorio, es de resaltar la escaza importancia que tienen los lugares de la memoria para los niños, siendo esto un aspecto para abordar en futuras investigaciones.

Es de resaltar la capacidad de los niños en el uso y manipulación de tecnologías digitales para la producción de contenidos animados, pero es perentorio mencionar que estos niños no han tenido un proceso de alfabetización mediática, en términos de Joan Ferres (2000) e Inés Dussel (2006), lo importante pues, no es la tecnología en sí, sino lo que hagamos con ella, lo que enseñemos a niños y jóvenes sobre sus usos y posibilidades, pero también sobre sus límites (Dussel, 2006). Visto de esta manera el reto para el campo C-E está en investigar las comunidades campesinas en edad escolar y hacer un seguimiento y/o sistematización de experiencias en torno al uso y apropiación de estos saberes tecnomediados.

Por otra parte ha de investigarse con dedicación el componente de la memoria social, desde las diferentes líneas de investigación de la Maestría en Comunicación-Educación, pues es evidente que no solamente desde la línea de medios interactivos se puede abordar este fenómeno y su relación con el medio audiovisual. Sería interesante abordar un trabajo de alfabetización mediática con claras intenciones de recuperar la memoria colectiva de las zonas rurales de Colombia, para así evidenciar que las tecnologías digitales, no riñen con las formas tradicionales, como la oral o la escrita, sino que brindan una continuidad o suplementariedad a las técnicas tradicionales (Ong, 1987).

Para finalizar, se deja a tela de juicio del lector, pensar en los siguientes interrogantes que de ser abordados en el campo comunicación-educación, podrían nutrir las investigaciones relacionadas a la zona rural colombiana:

- ¿Qué saberes y alfabetizaciones necesitan nuestros niños y jóvenes del campo colombiano para construir, conservar y transmitir su memoria social?
- ¿Debería la Escuela apropiarse de la conservación de la memoria colectiva en zonas rurales, sin que eso conlleve a silenciar o censurar prácticas tradicionales del territorio?
- ¿En qué ámbitos de la sociedad contemporánea es posible aplicar la categoría emergente de esta investigación llamada *memoria mosaico?*
- El rol del niño y joven contemporáneo es cada vez más el de un prosumidor, que el de un consumidor, ¿este nuevo rol en los niños de zonas rurales, qué aportes puede dar a una sociedad en posconflicto?
- El desdibujamiento de las instituciones de poder (familia, iglesia, escuela, gobierno), ha conllevado a un debilitamiento de los marcos sociales para la construcción de memoria social, ¿probablemente ya no estemos hablando de memorias colectivas, sino de memorias transnacionales?
- La nueva ruralidad nos hace pensar en un nuevo sistema mundo, al que en esta tesis hemos llamado *sistema mundo rural*, ¿este término podría conllevar a la desaparición del campo, como lo conocemos hoy?
- Las experiencias edu-comunicativas de colectivos de jóvenes, que por fuera de la Escuela producen materiales audiovisuales representando sus pensamientos, su forma de mirar la realidad, entre otros, podría ser el punto de partida para aplicar este tipo de experiencias en la Escuela y en la Universidad, pero ¿qué implicaciones legales, de procedimiento y de recursos llevaría esto?, ¿estamos dispuestos a asumir el reto?
- Y finalmente, es de resaltar que en este tipo de experiencias, se muestra la voz del niño, sin enmendaduras ni ataduras, pero con el conocimiento que sus productos no reflejan la memoria colectiva propia del grupo social, ¿nosotros los adultos, que papel jugamos en el rol de *prosumidor* de los niños?

VII. REFERENCIAS

Adam, J.-M. (1992). *Los textos: tipos y prototipos.* Paris: Nathan.

Aguilar, M. A. (2002). Fragmentos de la memoria colectiva de Maurice Halbwachs. *Revista Athenea digital, num 2*.

Assmann, J. (1995). *Collective memory and cultural identity.* Recuperado el 10 de Enero de 2015, de Academia: http://www.academia.edu/1411583/Collective_memory_and_cultural_identity

Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato.* Barcelona: Gedisa.

Augé, M. (2009). *Las formas de olvido.* Barcelona: Gedisa.

Baer, A. (2010). *La memoria social. Breve guía para perplejos.* Madrid: Zamora, J. Antonio; Sucasas, Alberto (Editores).

Baños, M. R. (2009). *Una contribución a la economía ecológica: actividades no-proletarias generadoras de ingresos.* México: Tesis de doctorado en Ciencias Económicas, Universidad Autónoma Metropolitana.

Barthes, R. (1972). *Análisis estructural del relato.* Buenos Aires: Editorial tiempo contemporáneo.

Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Madrid: Alianza Editorial.

Calveiro, P. (2006). Usos políticos de la memoria. Puebla, México: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Canclini, N. G. (2007). El poder de las imágenes. *Revista estudios visuales. Num 4. ¿Un diferendo "arte"?* , 36-56.

Candaú, J. (2002). *Antropología de la memoria.* Buenos Aires: Nueva visión.

Carretero, Pozo y Asensio. (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales. Cáp V. La comprensión del tiempo histórico.* Madrid: Visor, pp. 103-115.

Cerrillo, P. (2007). El archivo de la memoria. *Educación y biblioteca*, Año n°19, N° 160, pp. 78-81.

Cerrillo, P., & García Padrino, J. (1995). *El niño, la literatura y la cultura de la imagen.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Corcuera, S. (1997). *Voces y Silencios en la Historia. Siglos XIX y XX.* México: Fondo de Cultura Económica.

Deleuze, G. (1987). *La imagen-tiempo.* Barcelona: Paidos comunicación.

Delgado, M. (s.f.). *Declaraciones alarmantes del escritor Fernando Vallejo*. Recuperado el 11 de Julio de 2015, de Clubdelibros: http://www.arquitrave.com/poetas/Fernando_Vallejo/Fernando_Vallejo_Delgado.htm

Dussel, I. (2006). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen.* Buenos Aires: Manantial/Fundación OSDE.

Education, M. G. (s.f.). *Los lenguajes Audiovisuales.* Recuperado el 14 de Diciembre de 2015, de http://assets.mheducation.es/bcv/guide/capitulo/8448181883.pdf

Elkins, J. (2010). Un seminario sobre la teoría de la imagen. *Revista Estudios Visuales. Num 7. Retóricas de La Resistencia.*, 132-173.

Faciolince, H. A. (2009). *Las traiciones de la memoria.* Recuperado el 14 de Diciembre de 2014, de Alfaguara: http://www.elpais.com/elpaismedia/babelia/media/201003/29/portada/20100329elpbabpor_1_Pes_PDF.pdf

Fernandez, P. (Barcelona de 2004). *La sociedad mental.* Barcelona: Anthropos.

Ferrés, J. (2000). *Educar en una cultura del espectáculo.* Barcelona: Paidos.

García, J. M. (2004). *El conocimiento de la memoria colectiva.* Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Genette, G. (1989). *Fronteras del relato.* Barcelona: Editorial Lumen.

Goodnow, J. (2001). *El dibujo infantil.* Madrid: Ediciones morata.

Halbwachs, M. (1968). La memoria colectiva y la memoria histórica. *Revista Reis. Trad. por Amparo Lasén Díaz en 1995*, 209-219.

Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria (París, 1925).* Barcelona (trad): Anthropos Editorial. Universidad Central de Venezuela.

Herner, M. T. (2009). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Huellas, n°13*, 158-171.

Inciarte, D. A. (2011). *Seminario: Teoría Fundamentada.* Puerto Ordaz: Universidad de Zulia .

Jimenez, J. G. (2003). *Narrativa audiovisual.* Madrid: Ediciones Cátedra .

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design.* London: Routledge.

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

Lipovetsky, G. (1983). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo.* Barcelona: Anagrama, 2000.

Lledó, E. (1992). *El surco del tiempo.* Barcelona.: Crítica.

Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Arcadia. .

Lluch, G. (2004). *Cómo analizamos relatos infantiles y juvenies.* Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Lluch, G. (2006). *De la narrativa oral a la literatura para niños.* Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Lluch, G. (2010). La literatura infantil y juvenil y el audiovisual. *CILELIJ / ACTAS Y MEMORIA*, 529-536.

Luquet, G. (1978). *El dibujo infantil.* Barcelona: Médica-Técnica.

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

McLuhan, M. (1989). *La aldea global.* Barcelona: Gedisa Editorial.

Mendoza, J. (2004). *El conocimiento de la memoria colectiva.* Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Mendoza, J. (2004b). *Las formas de recuerdo. La memoria narrativa.* Recuperado el 1 de Agosto de 2015, de Revista Athenea, 6: antalya.uab.es/athenea/num6/mendoza.pdf

Mendoza, J. (2005). Exordio a la memoria colectiva y el olvido social. *Revista Athenea Digital, num 8*, pp. 1-26.

Mendoza, J. (2006). La edificación colectiva de la memoria. *Revista Uaricha. Escuela de psicología*, 18-27.

Mendoza, J. (2012). Borrar y quemar: cuestiones de olvido social. . *Uaricha, Revista de Psicología (Nueva época)*, 55-83.

Moebius, W. (1986). Introduction to Picturebooks Codes. *Word and Image 2*, 141-158.

Moya, J., & Pinar, M. (2007). La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal. *OCNOS n°3*, 21-38.

Muñoz, G. (2006). *Patrimonio rupestre.* El Colegio-Cundinamarca: Gipri Colombia, Alcaldía El Colegio (Cund).

Muñoz, G. (2009). *Arte rupestre en Colombia: historia de la investigación.* Brasil: GIPRI-Colombia.

Muñoz, G. (2015). *Gipri*. Recuperado el 1 de Octubre de 2014, de http://www.gipri.net/projects/investigation.htm

Nietzsche, F. (1874). *Consideraciones intempestivas II. De la utilidad y de los inconvenientes de los estudios históricos para la vida.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Norá, P. (1984a). *Lugares de la memoria.* Paris: Gallimard.

Norá, P. (1984b). *Entre Memoria e Historia: La problemática de los lugares.* Recuperado el 14 de Noviembre de 2014, de Universidad de Costa Rica (sitio web): http://www.methesis.fcs.ucr.ac.cr/blogs/pmalavassi/wp-content/uploads/2015/08/nora-entre-memoria-e-historia.pdf

Ong, W. (1987). *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra. .* México: Fondo de Cultura Económica, México.

Pisanty, V. (1993). *Cómo se lee un cuento popular.* Barcelona: Paidós.

Prado, B. C. (s.f). *Reseña de figuras III de Gérard Genette.* Barcelona.

Proust, M. (1913). *En busca del tiempo perdido.* Francia: Pepotem2, editor digital, traducción de Pedro Salinas.

Puncel, S. L. (1999). Entre la crítica y nostalgia: la problemática de los lugares de la memoria de Pierre Norá. *Memoria y civilización 2*, 339-348.

Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia y el olvido.* Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2004.

Sainz, A. (2003). *El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos.* Madrid: Eneida.

Secretaria Distrital de Planeación. (2011). Monografías de las localidades. *Localidad 5: Usme*. Bogotá.

Seydel, U. (2014). La constitución de la memoria cultural. *Acta poética, N°35*, 187-214.

Seydel, U. (2014). *La constitución de la memoria cultural.* Recuperado el 1 de Junio de 2015, de http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185308214724253

Yates, F. (1966). *El arte de la memoria.* Madrid: Taurus, 1974.

Zavala, L. (2007). *La ficción posmoderna como espacio fronterizo.* México: Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios: El Colegio de México.

Zavala, L. (2015). *NARRATOLOGÍA Y LENGUAJE AUDIOVISUAL.* Mendoza, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.

Zerda, L. (1947). *El Dorado.* Obtenido de http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/87219/brblaa302323.pdf

III. ANEXOS

Anexo n°1

Aportes finales de cada participante

Nombre	**Historias**	**Formato**
Yeimmy Tatiana Muñoz Huertas	Alma en pena	Escrita, dibujo, oral
	El Patojo	Escrita, dibujo, oral
Laura Dayana Contreras Rueda	Leyenda urbana	Escrita, dibujo, oral
	Usminia	Dibujo, oral, animada
	La Laguna encantada	Oral, animada
Omar Javier Silva Ardila	Osos y el planeta Marte	Dibujo, oral, animada
	Usminia	Dibujo, oral, animada
David Cifuentes	Spydbat	Dibujo, oral, animada
Wendy Dayana Huertas	Usminia	Dibujo, oral, animada
	El angelito y el leñador	Dibujo, oral, animada
	El patito feo	Escrita, dibujo
Wilmer Contreras Rueda	Ninguna	Estos tres participantes tuvieron otro tipo de aporte al proyecto, como de manejo de cámaras y sonido.
Duvan Esneider Muñoz Huertas	Ninguna	
Johan Stik Porras Caballero	Ninguna	

Anexo n°2

Formato 1 del diario de campo del investigador: transcripciones

<table>
<tr><td colspan="2">MEMORIA SOCIAL Y NARRATIVAS AUDIOVISUALES EN NIÑOS Y NIÑAS DE USME RURAL</td></tr>
<tr><td>UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
MAESTRIA EN COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN
LINEA DE MEDIOS INTERACTIVOS</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>-DIARIO DE CAMPO DEL INVESTIGADOR-</td></tr>
<tr><td>Fecha: Agosto 11 /2015 | Hoja N°: 1</td></tr>
<tr><td>Lugar: Escuela Rural de Chizacá
Transcripciones</td><td>Sigla:
Laura H1</td></tr>
<tr><td>Participante: Laura
Título del relato: Leyenda de la princesa Usminia</td><td>Códigos</td></tr>
<tr><td>Una princesa indígena, muy linda,
Y el papá era el cacique,
Y había un señor que quería luchar por el amor de ella,
Pero ella le decía que no.
Y entonces una noche,
Encendió el pueblo y la llevo a la laguna para sumergirse y la abrazó tan duro, que la mandó al fondo. Entonces ahí dijeron que las montañas iban a ser más verdes y el cielo más azúl.</td><td>Lo señalado en color azúl hace parte de Memoria colectiva

Lo señalado en rojo hace parte de las Formas de Olvido

- Suprime todos los nombres de la leyenda

- Suprime escenas

- Cambió la acción, es la princesa quien lo abraza a él.

- Final imprevisto. Olvida el final real.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Observaciones:
Respecto al taller, Laura dibujó únicamente tres láminas correspondientes a esta Leyenda. Insinuaba que le gustó, pero que los nombres eran muy difíciles de aprender, y no dibujó más láminas por falta de tiempo.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Al momento de la narración:
Había mucha inseguridad al contar la historia, los dibujos realizados le recordaron las partes principales (inicio, acción, final), pero en las grabaciones no recordó nombres, lugares, y particularidades de la Leyenda original. Es de anotar que únicamente tenían como insumo la historia de forma escrita. Nadie antes de ese día les había llevado esta leyenda.</td></tr>
</table>

Anexo n°3

Formato 1 del diario de campo del investigador: transcripciones

<table>
<tr><td colspan="2">MEMORIA SOCIAL Y NARRATIVAS AUDIOVISUALES EN NIÑOS Y NIÑAS DE USME RURAL</td></tr>
<tr><td>UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
MAESTRIA EN COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN
LINEA DE MEDIOS INTERACTIVOS</td><td rowspan="3">
</td></tr>
<tr><td>-DIARIO DE CAMPO DEL INVESTIGADOR-</td></tr>
<tr><td>Fecha: Septiembre 05/2015 | Hoja N°: 2</td></tr>
<tr><td>Lugar: finca de Laura y Wilmer</td><td rowspan="2">Sigla:
Laura H2</td></tr>
<tr><td>Transcripciones</td></tr>
<tr><td>Participante: Laura
Título del relato: Laguna encantada</td><td>Códigos</td></tr>
<tr><td>Más allá de la Laguna de Los Tunjos,
Dicen que hay una laguna encantada
Porque, si comienzan a tirar piedras
La laguna dizque se pone brava,
Y comienza a darle más duro a las orillas,
Y mi padrastro dice que un día…
Cogieron un pato, que era de oro,
Y entonces, a lo que salieron a correr, porque la laguna (…)
Ya habían corrido harto,
Y cuando se dieron de cuenta,
La laguna ya estaba al pie de ellos,
Y cuando soltó el pato,
¡Ahí si se devolvió la laguna con el pato!</td><td>Memoria colectiva y territorio

Memoria comunicativa y familia.

Animales

Dibujos completamente en digital.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Observaciones:
Esta historia me la contó la niña espontáneamente, en un descanso, no estuvo dentro de ningún taller programado. Ella se notaba bastante convencida de lo que me contaba, lo expresaba su rostro, sus manos, su cabeza, la repetición de las palabras.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Al momento de la narración:
Le pregunto a la niña si cree en esta historia, a lo cual me responde que sí con total seguridad. Le pregunto por qué y me responde: “porque me la contó mi padrastro”.
La niña dibuja la historia directamente en el software de ilustración, no quería hacer dibujos sobre papel. Se notaba confianza en su lenguaje corporal al contarla. Su voz era elocuente. Repetía muchas palabras para hacerse entender.</td></tr>
</table>

Anexo n°4

Formato 1 del diario de campo del investigador: transcripciones

<table>
<tr><td colspan="2">MEMORIA SOCIAL Y NARRATIVAS AUDIOVISUALES EN NIÑOS Y NIÑAS DE USME RURAL</td></tr>
<tr><td>UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
MAESTRIA EN COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN
LINEA DE MEDIOS INTERACTIVOS</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>-DIARIO DE CAMPO DEL INVESTIGADOR-</td></tr>
<tr><td>Fecha: Julio 29/2015. | Hoja N°: 3</td></tr>
<tr><td>Lugar: Escuela rural de Chizacá
Transcripciones</td><td>Sigla:
Omar H1</td></tr>
<tr><td>Participante: Omar.
Título del relato: Leyenda de la princesa Usminia.</td><td>Códigos</td></tr>
<tr><td>En el pueblo de Usme, hace mucho tiempo, había una historia de una reina, pero ella era muy bonita, y en el pueblo había muchas mujeres,
Y un príncipe lejano, quería casarse, y solo quería a la princesa,
Pero la princesa no lo quería a él,
Y un día salió a un prado, y un señor feo, con barba, la secuestró, y se la llevó lejos, se la llevó a un rio,
Y estuvieron tres días seguidos allá,
Y bueno, y el señor tenía mucha hambre,
Y una noche la reina se quedó dormida,
Y el señor salió a buscar comida,
Y amaneció al otro día, y la reina no lo vio a él,
Y ella siguió derecho con el barco, y buscando terreno firme,
Y encontró una playa, y allá quedó como cinco días (siete),
Y no tenía nada que comer,
Y se quedó dormida, y amaneció, se murió,
Y en las montañas de Usme se ve la forma de la reina.</td><td>Territorio
Formas de olvido
- Añade la palabra reina, en lugar de princesa.

- No relaciona el príncipe con el señor feo, con barba como la misma persona. Sino diferentes.

- Inventa las palabras rio, barco, terreno firme, playa, comer.

- Inventa lo de los tres días</td></tr>
<tr><td colspan="2">Observaciones:
Omar si se sabía la leyenda, porqué el año pasado se la habían contado. Pero evidentemente es una adaptación propia. No incluye nombres de los personajes, pero si del territorio. Al momento de la animación por computador se nota seguro de lo que está haciendo.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Al momento de la narración:
Por su lenguaje corporal no recordaba muy bien la historia, afirmaba que se la habían contado hace un año, pero le agregó lo que no recordó. Se enorgullece de los dibujos que hizo y del resultado de la animación final.</td></tr>
</table>

Anexo n°5

Formato 1 del diario de campo del investigador: transcripciones

<table>
<tr><td colspan="2">MEMORIA SOCIAL Y NARRATIVAS AUDIOVISUALES EN NIÑOS Y NIÑAS DE USME RURAL</td></tr>
<tr><td>UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
MAESTRIA EN COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN
LINEA DE MEDIOS INTERACTIVOS</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>-DIARIO DE CAMPO DEL INVESTIGADOR-</td></tr>
<tr><td>Fecha: Agosto 19/2015 | Hoja N°: 4</td><td rowspan="2">Sigla:
Omar H2</td></tr>
<tr><td>Lugar: Escuela rural de Chizacá
Transcripciones</td></tr>
<tr><td>Participante: Omar
Título del relato: Osos y el planeta Marte</td><td>Códigos</td></tr>
<tr><td>Una vez yo, fui a viajar con mis hermanas
Y jugamos en el rio Chizacá,
Entonces íbamos caminando,
Y veíamos muchos animales,
Y tomábamos muchas, muchas fotos,
Y de repente, vimos tres osos:
La osa mamá, el oso papá, y el oso bebé,
Entonces, estaban comiendo sus frutos,
Se llamaban frutos rojos, pero…
Esos frutos se parecían al planeta Marte,
Entonces yo me tomé una foto,
Y también le tomamos unas fotos al paisaje con el rio Chizacá,
Y colorín colorado este cuento se ha acabado.</td><td>Memoria comunicativa

En realidad no fueron osos, eso fue parte de su imaginación.

Inventa las palabras frutos rojos, y Marte.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Observaciones:
Esta narrativa hace parte del taller “creación de una historia propia”, de hecho la primera vez que le pregunté por la veracidad de la historia me dijo que sí, con total tranquilidad y seguridad. Pasados ocho días me confesó que no había visto ninguna familia de osos, pero que quisiera verlos. Quiso combinar un paseo familiar con un deseo por ver estos animales y por otro lado le gustan mucho las moras.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Al momento de la narración:
La practicamos dos veces, y se dejó el audio del segundo intento. En la animación estuvo absolutamente satisfecho por lo hecho, se evidencia un gusto altísimo por la animación lograda. Le pregunto ¿por qué quiere recordar esto en diez años? y me responde “porque quiero mucho a mi vereda y espero algún día ver un oso y con este video puedo verlo cada ocho días, para no olvidarlo”</td></tr>
</table>

Anexo n°6

Formato 1 del diario de campo del investigador: transcripciones

<table>
<tr><td colspan="2">MEMORIA SOCIAL Y NARRATIVAS AUDIOVISUALES EN NIÑOS Y NIÑAS DE USME RURAL</td></tr>
<tr><td>UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
MAESTRIA EN COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN
LINEA DE MEDIOS INTERACTIVOS</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>-DIARIO DE CAMPO DEL INVESTIGADOR-</td></tr>
<tr><td>Fecha: Agosto 19/2015 | Hoja N°: 5</td><td rowspan="2">Sigla:
David H1</td></tr>
<tr><td>Lugar: Escuela rural de Chizacá
Transcripciones</td></tr>
<tr><td>Participante: David
Título del relato: Spydbat</td><td>Códigos</td></tr>
<tr><td>El superhéroe se llama spidbat.
Y antes era un científico, que tenía su laboratorio,
Tenía trajes normales, antibombas, antifuego, tiene de platino, de plata y de oro. Y él estaba intentando, hacer con sus químicos, hacer un antídoto para tener <u>poderes</u>…
Otro día, fue al museo de animales,
E iba andando, y había una araña en el techo y lo picó,
Y le dio poderes a él.
Y después, él combinó todos los trajes que tenía, y quedó con un super traje.
Un día en el barrio, una bruja estaba reviviendo un espantapájaros,
El espantapájaros <u>revivió</u>, y se llamaba el sparta…
El sparta era muy malo y una vez, fue al barrio, y comenzó a congelar a la gente con un dispara hielo….
Y después llegó spidbat,
<u>Estaba nervioso, porque era la primera vez de su día, de superhéroe,</u>
Y fue, y derrotó al sparta,
Lo metió a la cárcel al sparta, y spidbat se fue,
Y después volvió a su casa,
Y vivió feliz con sus poderes,
Y siendo un superhéroe.
Fin.</td><td>Orden del tiempo anacrónico

<u>Cine</u>
Territorio

Territorio
<u>Cine, religión católica</u>

<u>Modo narrativo omnisciente</u></td></tr>
<tr><td colspan="2">Observaciones:
Fue el niño que más dibujos incluyó en su narrativa, en total fueron 14 dibujos que podía usar para explicar la historia que fue creando a medida que dibujaba. Se notaba su facilidad para contarla, inclusive varias semanas después de grabada en audio. Claramente tiene facilidad para dibujar y para usar el programa de ilustración y de animación. Invirtió tres sesiones de 5 horas cada una, en terminar la animación que dura 1 minuto con 38 segundos. Se evidencia la motivación de crear personajes ficticios como héroes. Hay un villano, hay un territorio al que le llama barrio. Se nota claramente la influencia del cine, no incluye como los demás niños, lugares de la vereda o a familiares.</td></tr>
</table>

Anexo n°7

Formato 1 del diario de campo del investigador: transcripciones

<table>
<tr><td colspan="3">MEMORIA SOCIAL Y NARRATIVAS AUDIOVISUALES EN NIÑOS Y NIÑAS DE USME RURAL</td></tr>
<tr><td colspan="2">UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
MAESTRIA EN COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN
LINEA DE MEDIOS INTERACTIVOS</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="2">-DIARIO DE CAMPO DEL INVESTIGADOR-</td></tr>
<tr><td>Fecha: Agosto 29 / 2015</td><td>Hoja N°: 6</td></tr>
<tr><td colspan="2">Lugar: Finca de la familia de Wendy</td><td rowspan="2">Sigla:
Wendy H1</td></tr>
<tr><td colspan="2">Transcripciones</td></tr>
<tr><td colspan="2">Participante: Wendy
Título del relato: El ángel y el leñador.</td><td>Códigos</td></tr>
<tr><td colspan="2">Había una vez, un angelito que cuidaba la (el) agua.
El leñador, partió leña y el angelito le estaba viendo…
Y el señor, se le botó el hacha…
Y el angelito le dio un hacha de oro:
Y le dijo que no
Y le dio una de plata:
Y le dijo que tampoco era de él.
Y le dio la otra, era de madera,
Y se la dio y esa si era de él.
El angelito le regaló las tres,
Y le fue a contar a sus amigos, que el angelito le regaló las tres hachas.
El amigo se fue a partir leña…
Y se le cayó el palo (hacha)
Y el angelito le dio un hacha de oro,
Y dijo que si era de él…
Y él se puso triste, y el angelito se puso feliz y (porque) tenía el hacha</td><td>Símbolo (angelito) palabra que reemplaza a la diosa del agua (de tradición indígena)

Memoria colectiva / comunicativa (vereda/familia)

Símbolos: Madera, plata y oro usados para medir la honestidad.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Observaciones:
La última línea de la leyenda se cambia por: “Y él se puso feliz, y el angelito se puso triste (porque el leñador) tenía el hacha equivocada”.
Aquí hay una carga de valores y combinación de culturas. Hay una influencia tradicional oral, pues esta leyenda se la había contado su mamá y la niña se la sabía de “memoria”, hay además palabras no justamente originales de la leyenda, como angelito. Pero se conserva la acción de este personaje durante la historia. Se evoca la tala de árboles probablemente por manos ajenas a ellos. Y se evoca al cuidado del agua.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Al momento de la narración:
Al final de la grabación se confundió, pero lo corrigió al instante. Sin embargo ella no quiso volver a grabar el audio. No hay un cierre concreto y se deja un final para la interpretación. Eso no fue planeado, fue porque Wendy se puso nerviosa al momento de la grabación.</td></tr>
</table>

Anexo n°8

Formato 2 del diario de campo del investigador: talleres
"Se muestra un ejemplo del taller de memoria comunicativa"

<table>
<tr><td colspan="3">MEMORIA SOCIAL Y NARRATIVAS AUDIOVISUALES EN NIÑOS Y NIÑAS DE USME RURAL</td></tr>
<tr><td colspan="2">UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
MAESTRIA EN COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN
LINEA DE MEDIOS INTERACTIVOS</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="2">-DIARIO DE CAMPO DEL INVESTIGADOR-</td></tr>
<tr><td>Fecha: Agosto 12 / 2015</td><td>Hoja N°: 7</td></tr>
<tr><td colspan="2">Lugar: Escuela de Chizacá, Finca de la familia de Tatiana.</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="2">Participantes: Madres e hijos</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td rowspan="2">Palabras clave</td></tr>
<tr><td colspan="2">Tipo de taller: MEMORIA COLECTIVA (cometas)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Registro/descripción/observaciones:
Desde el lunes 9 de agosto se inició la actividad que consistía en construir cometas (lunes 9 de agosto) para salir a elevarlas (miércoles 12 de agosto), con el pretexto de reunir a las familias y acercarnos a la dimensión de la memoria comunicativa, o del núcleo familiar con base en preguntas y respuestas.</td><td rowspan="4">Los niños(as) no sabían construir cometas, se evidencia que los padres no les habían enseñado.

Los niños(as) no conocían los sueños de sus madres.

Las madres si conocían los sueños de sus hijos(as)

Facilidad en el uso de las cámaras de video y fotografía.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Diálogos, monólogos, acciones relevantes:
Una vez construidas, salimos las familias, la docente titular de la Escuela y yo a elevar las cometas a la finca de la familia de Tatiana. Para elevarlas tenían que compartirse sus sueños y escribirlos en figuras de nubes y soles. Causa asombro que no fueron los papás, únicamente las mamás, faltó la mamá de David y la docente titular lo acompañó durante la actividad.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Tipo de narrativa/relación con la memoria social:
No hubo que construir una historia, sino contarse las anécdotas, sueños e ilusiones que cada mamá tenia para sí misma, y que tiene para su hijo(s) en la actualidad. Claramente hace referencia a la memoria comunicativa (del núcleo familiar), pero asombra que jamás se habían compartido este tipo de información.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Relación con los aparatos
(Cámaras, grabadoras audio, PC, TV, otros):
Los niños(as) se turnaron el uso de las cámaras de video y los grabadores de audio. De hecho esto no fue lo más relevante para ellos, sino la actividad propiamente dicha: elevar las cometas. Así que la grabación o fotografías pasaron a un segundo plano.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Interpretación/conclusiones del día/para tener en cuenta:
Claramente con las preguntas que se solicitó hacer entre mamá e hijo(s) se evidencia que no hay un arraigamiento de la memoria comunicativa, pero si de lo cotidiano, del día a día, de las tareas rutinarias, del trabajo, de las actividades en la vereda, entre otros.</td></tr>
</table>

Anexo n°9

Formato 3 del diario de campo del investigador: matriz de análisis de narrativas audiovisuales (ANA)

SECUENCIA	LA IMAGEN															TIEMPO								NARRADOR					
	REPRESENTACIONAL						INTERACTIVO			COMPOSICIONAL						ORDEN		GESTIÓN						MODO NARRATIVO			VOZ NARRATIVA		
	Imágenes conceptuales			Imágenes narrativas									Prominencia (1 - 5)														Presente		
	Personas	Animales	Objetos	Personas	Animales	Objetos	**Distancia social*** (PG, PM, PP)	**Contacto visual**** (PRs y PRs, PRs y Es, OC)	**Grado de poder***** (S, M, I)	**Información** conocida (c) / novedosa (n)	**Variable** Ideal (i) / real (r)	**Estructura** Centro (c) / margen (m)	Tamaño	Nitidez	Color	Anacrónico **** (ana, pro)	Lineal	Sumario	Elipsis	Escena	Alargamiento	Pausa	Omnisciente	Objetivo	Subjetivo	Ausente	Observador	Protagonista

Matriz de elaboración propia con base en el marco teórico, agrupando los marcos sociales para la construcción de memoria de Halbwachs, el análisis de la imagen según Kress y Van Leeuwen y el análisis del narrador de Lauro Zavala y Gemma Lluch.

*Distancia social. PG: plano general, PM: plano medio, PP: primer plano

**Contacto visual. PRs y PRs: entre personajes representados,
PRs y Es: entre personajes representados y espectador.,
OC: objetos de contemplación

***Grado de poder. S: superior (superioridad), M: medio (igualdad), I: inferior (inferioridad)

****Anacrónico. *ana*: analepsis (recordar eventos), *pro*: prolepsis (hechos del futuro)

Anexo n°10

Tabla modelo de la conversación guiada,
instrumento número 2 para la recolección de datos.

MODELO FINAL DE LAS PREGUNTAS CLAVE PARA LA CONVERSACIÓN GUIADA
PARTE 1. POR LA FUENTE O INSPIRACIÓN EN LAS HISTORIAS.
¿Cuál fue tu inspiración para crear estos personajes y dibujarlos así? ¿Qué importancia tiene las lagunas, las montañas, los animales y el rio para ti? ¿Crees que ellos pueden ser una fuente de inspiración para contar historias? ¿Crees que debamos guardarlas en la memoria?
PARTE 2. POR LAS PRACTICAS NARRATIVAS EN LA FAMILIA Y ESCUELA.
¿Te gusta la idea de hacerlas en video animado como las hicimos en los talleres?, ¿Qué forma prefieres para crear y contar esas historias a los demás?, ¿Y por qué?, ¿Qué es lo que más te gusta de esa técnica?
PARTE 3. POR SU RELACIÓN CON LO AUDIOVISUAL
¿A qué le tomas fotos y/o videos?, ¿Y por qué?, ¿Crees que la cámara nos sirve para recordar vivencias, días especiales, viajes, eventos, o momentos de la vida? ¿Qué ventajas encuentras en el video frente a las historias escritas o escuchadas?

Anexo n°11

Organización de los productos finales objeto de investigación

Historia	Participante	Autor(a)	Taller	Sigla
Usminia	Laura Contreras	Pueblo Chibcha	Memoria colectiva	Laura H1
La Laguna encantada	Laura Contreras	Desconocido	Memoria comunicativa	Laura H2
Usminia	Omar Silva	Pueblo Chibcha	Memoria colectiva	Omar H1
Osos y el planeta Marte	Omar Silva	Omar Silva	Creatividad	Omar H2
Spydbat	David C.	David	Creatividad	David H1
El angelito y el leñador	Wendy Huertas	Desconocido	Memoria comunicativa	Wendy H1

Anexo n°12

Láminas (pantallazos de la animación) de la historia LAURA H1 claves para el análisis de la narrativa audiovisual

NOMBRE DE LA HISTORIA: Leyenda de la princesa Usminia

PARTICIPANTE: Laura.

SOPORTES: Dibujo sobre papel bond tamaño carta más ilustraciones elaboradas directamente en software de diseño, más algunos dibujos de otro participante.



Anexo n°12a

Matriz de análisis de narrativas audiovisuales historia Laura H1

NOMBRE DE LA HISTORIA: Leyenda de la princesa Usminia (Laura H1)

PARTICIPANTE: Laura

TALLER N°3: Memoria Colectiva

SECUENCIA	LA IMAGEN															TIEMPO							NARRADOR					
	REPRESENTACIONAL						INTERACTIVO			COMPOSICIONAL						ORDEN		GESTIÓN					MODO NARRATIVO			VOZ NARRATIVA		
	Imágenes conceptuales			Imágenes narrativas			Distancia social (PG, PM, PP)	Contacto visual (PRs y PRs, PRs y Es, OC)	Grado de poder (S, M, I)	Información conocida (c) / novedosa (n)	Variable Ideal (i) / real (r)	Estructura Centro (c) / margen (m)	Prominencia (1 - 5)			Anacrónico (ana, pro)	Lineal	Sumario	Elipsis	Escena	Alargamiento	Pausa	Omnisciente	Objetivo	Subjetivo	Ausente	Presente	
	Personas	Animales	Objetos	Personas	Animales	Objetos							Tamaño	Nitidez	Color												Observador	Protagonista
Que hace un tiempo, había una princesa muy linda. Una princesa indígena, muy linda. Y el papá era el cacique,			X	X	X	X	PG	PRs/PRs PRs/Es OC	M	n	i	c	4	5	5		X			X			X			X		
Y había un señor que quería luchar por el amor de ella. Pero ella le decía que no.			X	X	X	X	PG	PRs/PRs PRs/Es OC	M	c	i	c	4	5	5		X			X			X			X		
Y entonces una noche: encendió el pueblo y la llevo a la laguna para sumergirse y la abrazó tan duro, que la mandó al fondo			X	X	X	X	PP PG	PRs/PRs OC	S	n	i	c	1-4	5	5		X			X			X			X		
Entonces ahí dijeron que las montañas iban a ser más verdes y el cielo más azúl.			X	X		X	PG	PRs/Es OC	M	c	r	c	3	5	5		X			X			X			X		

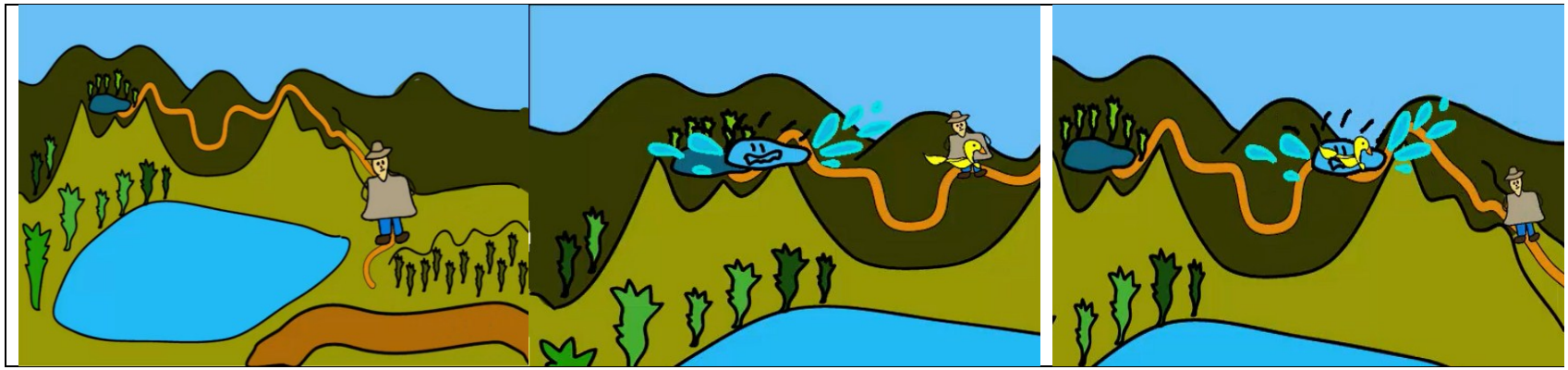
Anexo n°13

Láminas (pantallazos de la animación) de la historia LAURA H2 claves para el análisis de la narrativa audiovisual

NOMBRE DE LA HISTORIA: Leyenda de la laguna encantada

PARTICIPANTE: Laura.

SOPORTES: Ilustraciones elaboradas directamente en software de diseño, más algunos dibujos de otro participante.



Anexo n°13a

Matriz de análisis de narrativas audiovisuales historia Laura H2

NOMBRE DE LA HISTORIA: Leyenda de la laguna encantada (Laura H2)

PARTICIPANTE: Laura

SECUENCIA	LA IMAGEN															TIEMPO								NARRADOR					
	REPRESENTACIONAL						INTERACTIVO			COMPOSICIONAL						ORDEN		GESTIÓN					MODO NARRATIVO			VOZ NARRATIVA		
	Imágenes conceptuales			Imágenes narrativas			Distancia social (PG, PM, PP)	Contacto visual (PRs y PRs, PRs y Es, OC)	Grado de poder (S, M, I)	Información conocida (c) / novedosa (n)	Variable Ideal (i) / real (r)	Estructura Centro (c) / margen (m)	Prominencia (1 - 5)			Anacrónico (ana, pro)	Lineal	Sumario	Elipsis	Escena	Alargamiento	Pausa	Omnisciente	Objetivo	Subjetivo	Ausente	Presente	
	Personas	Animales	Objetos	Personas	Animales	Objetos							Tamaño	Nitidez	Color												Observador	Protagonista
Más allá de la Laguna de Los Tunjos, Dicen que hay una laguna encantada			X	X		X	PG	PRs-Es OC	M	n	i	m	1	5	5		X			X			X			X		
Porque, si comienzan a tirar piedras La laguna dizque se pone brava, Y comienza a darle más duro a las orillas,			X	X		X	PG	PRs-Es OC	M	n	i	m	1	5	5		X			X			X			X		
Y mi padrastro dice que un día... Cogieron un pato, que era de oro, Y entonces, a lo que salieron a correr, porque la laguna (...) Ya habían corrido harto,			X	X	X	X	PG	PRs-Es OC	M	n	i	m	1	5	5		X			X			X			X		
Y cuando se dieron de cuenta, La laguna ya estaba al pie de ellos,			X	X	X	X	PG	PRs-Es OC	M	n	i	m	2	5	5		X			X			X			X		
Y cuando soltó el pato, Ahí si se devolvió la laguna con el pato.			X	X	X	X	PG	PRs-Es OC	M	n	i	m	2	5	5		X			X			X			X		

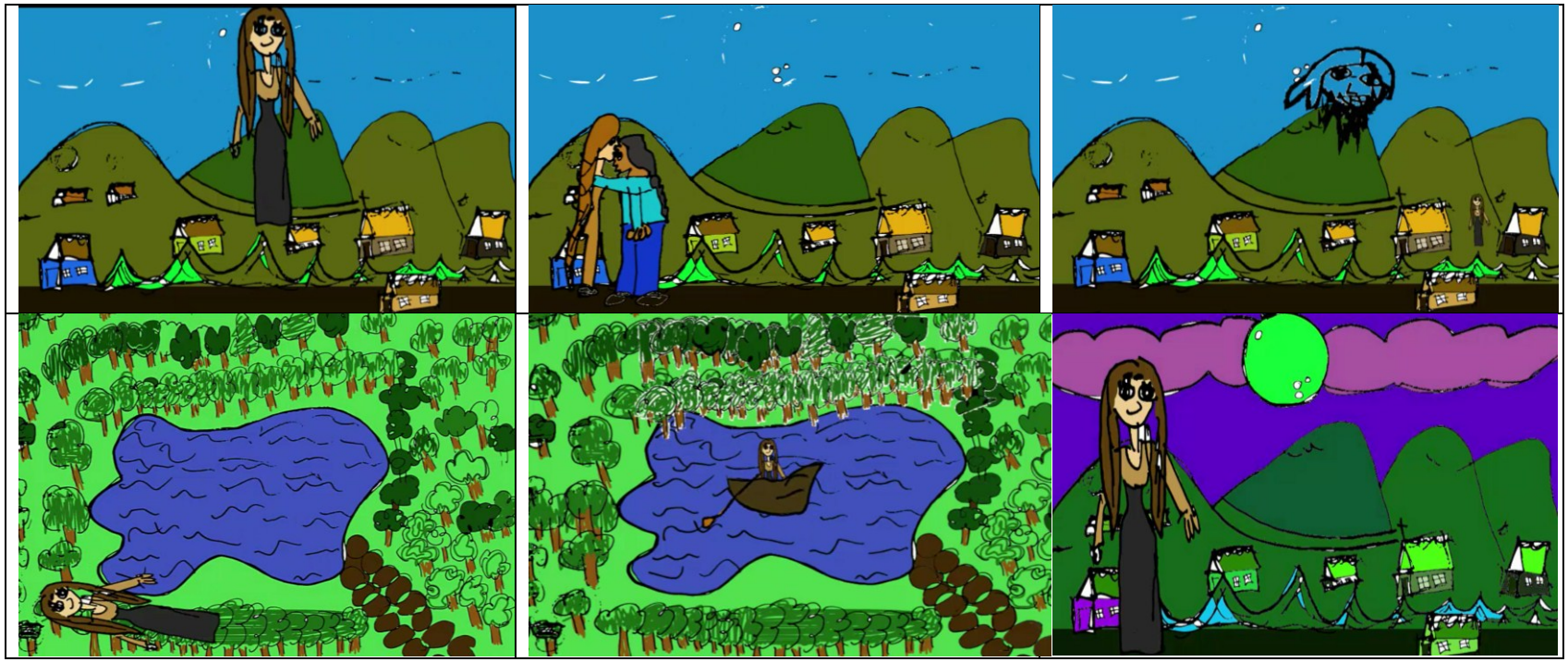
Anexo n°14

Láminas (pantallazos de la animación) de la historia Omar H1 claves para el análisis de la narrativa audiovisual

NOMBRE DE LA HISTORIA: Leyenda de la princesa Usminia

PARTICIPANTE: Omar Silva

SOPORTES: Dibujo sobre papel bond tamaño carta más ilustraciones elaboradas directamente en software de diseño.



Anexo n°14a

Matriz de análisis de narrativas audiovisuales historia Omar H1

NOMBRE DE LA HISTORIA: Leyenda de la princesa Usminia (Omar H1)

PARTICIPANTE: Omar Silva.

TALLER N°3: Memoria Colectiva

SECUENCIA	LA IMAGEN															TIEMPO							NARRADOR					
	REPRESENTACIONAL						INTERACTIVO			COMPOSICIONAL						ORDEN		GESTIÓN					MODO NARRATIVO			VOZ NARRATIVA		
	Imágenes conceptuales			Imágenes narrativas			**Distancia social** (PG, PM, PP)	**Contacto visual** (PRs/PRs, PRs/Es, OC)	**Grado de poder** (S, M, I)	**Información** conocida (c) / novedosa (n)	**Variable** Ideal (i) / real (r)	**Estructura** Centro (c) / margen (m)	Prominencia (1 - 5)			Anacrónico (ana, pro)	Lineal	Sumario	Elipsis	Escena	Alargamiento	Pausa	Omnisciente	Objetivo	Subjetivo	Ausente	Presente	
	Personas	Animales	Objetos	Personas	Animales	Objetos							Tamaño	Nitidez	Color												Observador	Protagonista
En el pueblo de Usme, hace mucho tiempo, había una historia de una reina, pero ella era muy bonita, y en el pueblo había muchas mujeres, Y un príncipe lejano, quería casarse, y solo quería a la princesa, pero la princesa no lo quería a él,			X	X		X	PP PG	PRs/PRs PRs/Es OC	M	n	i	c	3	5	5		X			X			X			X		
Y un día salió a un prado, y un señor feo, con barba, la secuestró,			X	X		X	PP	PRs/PRs OC	S	n	i	m	3	5	3		X			X			X			X		
y se la llevó lejos, se la llevó a un rio, Y estuvieron tres días seguidos allá, Y bueno, y el señor tenía mucha hambre, Y una noche la reina se quedó dormida, Y el señor salió a buscar comida, Y amaneció al otro día, y la reina no lo vio a él,			X	X		X	PG	PRs/Es OC	S	c	r	c	2	5	5		X			X			X			X		
Y ella siguió derecho con el barco, y buscando terreno firme. Y encontró una playa, y allá se quedó como cinco días (siete). Y no tenía nada que comer,			X	X		X	PP	PRs/Es OC	M	c	r	c	4	5	5		x			X			X			X		
Y se quedó dormida, y amaneció, se murió, Y en las montañas de Usme se ve la forma de la reina.			X	X		X	PP	PRs/Es OC	M	n	r	m	5	5	5		x			X			X			X		

Anexo n°15

Láminas (pantallazos de la animación) de la historia Omar H2 claves para el análisis de la narrativa audiovisual

NOMBRE DE LA HISTORIA: Osos y planeta marte

PARTICIPANTE: Omar

SOPORTES: Dibujo sobre papel bond tamaño carta más ilustraciones elaboradas directamente en software de diseño.



Anexo n°15a

Matriz de análisis de narrativas audiovisuales historia Omar H2

NOMBRE DE LA HISTORIA: Osos y planeta marte

PARTICIPANTE: David

TALLER N°4: Creación de una historia propia

SECUENCIA	LA IMAGEN														TIEMPO							NARRADOR					
	REPRESENTACIONAL						INTERACTIVO			COMPOSICIONAL					ORDEN		GESTIÓN					MODO NARRATIVO			VOZ NARRATIVA		
	Imágenes conceptuales			Imágenes narrativas			Distancia social (PG, PM, PP)	Contacto visual (PRs y PRs, PRs y Es, OC)	Grado de poder (S, M, I)	Información conocida (c) / novedosa (n)	Variable Ideal (i) / real (r)	Estructura Centro (c) / margen (m)	Prominencia (1 - 5)													Presente	
	Personas	Animales	Objetos	Personas	Animales	Objetos							Tamaño	Nitidez	Color	Anacrónico (ana, pro)	Lineal	Sumario	Elipsis	Escena	Alargamiento	Pausa	Omnisciente	Objetivo	Subjetivo	Ausente	Observador	Protagonista
Una vez, yo, fui a viajar con mis hermanas y jugamos en el rio Chizacá. Entonces, íbamos caminando, y veíamos muchos animales, y tomábamos muchas, muchas fotos ...			X	X	X	X	PG	PRsy Es	M	c	r	m	2	5	5		X			X					X			X
Y de repente, vimos 3 osos: la osa mamá, el oso papá y el oso bebe Entonces... estaban comiendo sus frutos, se llamaban: frutos rojos			X	X	X	X	PG	PRsy Es	S	c	i	c	4	5	5		X			X					X			X
Pero, esos frutos rojos, se parecían al planeta Marte						X	PP	PRsy Es	S	n	i	c	5	5	5	ana						X			X			X
Entonces yo me tomé una foto Y también le tomamos unas fotos al paisaje con el rio Chizacá				X	X	X	PP	PRsy Es	S	N/A	N/A	c	5	5	5		X	X	X						X			X
Y colorín colorado, este cuento, se ha acabado						X	PG	N/A	S	N/A	N/A	c	5	5	5		N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A			X			X

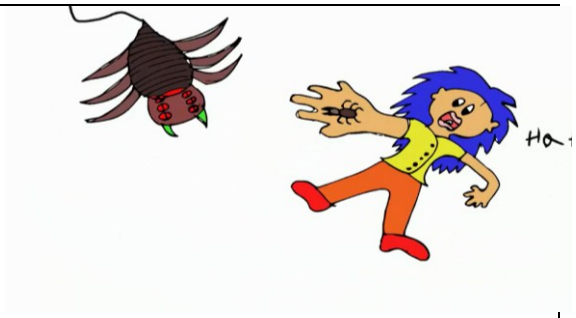
Anexo n°16

Láminas (pantallazos de la animación) de la historia David H1 claves para el análisis de la narrativa audiovisual

NOMBRE DE LA HISTORIA: Spydbat,





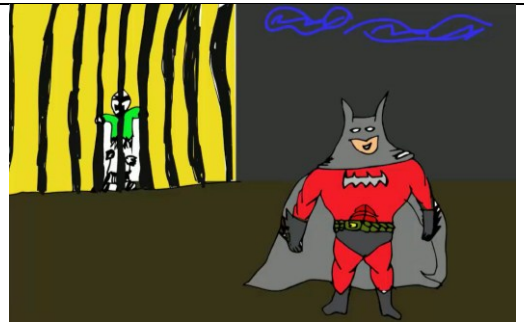


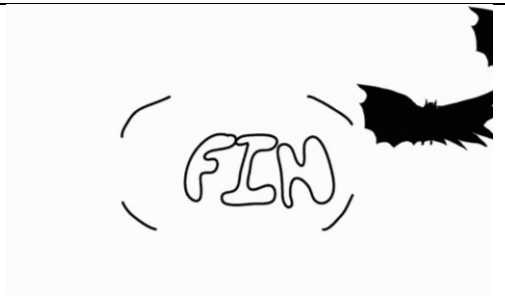












Anexo n°16a

Matriz de análisis de narrativas audiovisuales historia DavidH1

NOMBRE DE LA HISTORIA: Spydbat (David H1)

PARTICIPANTE: David

TALLER N°4: Creación de una historia propia

SECUENCIA	LA IMAGEN														TIEMPO							NARRADOR					
	REPRESENTACIONAL						INTERACTIVO			COMPOSICIONAL					ORDEN		GESTIÓN					MODO NARRATIVO			VOZ NARRATIVA		
	Imágenes conceptuales			Imágenes narrativas																					Presente		
	Personas	Animales	Objetos	Personas	Animales	Objetos	**Distancia social** (PG, PM, PP)	**Contacto visual** (PRs y PRs, PRs y Es, OC)	**Grado de poder** (S, M, I)	**Información** conocida (c) / novedosa (n)	**Variable** Ideal (i) / real (r)	**Estructura** Centro (c) / margen (m)	Prominencia (1 - 5) Tamaño	Nitidez	Color	Anacrónico (ana, pro)	Lineal	Sumario	Elipsis	Escena	Alargamiento	Pausa	Omnisciente	Objetivo	Subjetivo	Ausente	Observador	Protagonista
El superhéroe se llama spidbat. Y **antes** era un científico, que tenía su laboratorio. **Tenía** trajes normales, antibombas, antifuego, tiene de platino, de plata y de oro. Y él estaba intentando, hacer con sus químicos, hacer un antídoto para tener poderes...			X	X		X	PG	PRsEs OC	M	n	i	c	3	5	5	ana		X					X			X		
Otro día, fue al museo de animales, E iba andando, y había una araña en el techo y lo picó, y le dio poderes a él. **Y después**, él combinó todos los trajes que tenía, y quedó con un super traje.	X		X		X	X	PP	PRsEs OC	M	n	i	c	5	5	5		X		X				X			X		
Un día en el **barrio**, una bruja estaba reviviendo un espantapájaros, El espantapájaros revivió, y se llamaba el sparta... El sparta era muy malo y una vez, fue al barrio, y comenzó a congelar a la gente con un dispara hielo....	X		X			X	PG	PRsPRs PRsEs	S	n	i	c	4	5	5		X	X					X			X		
Y después llegó spidbat, Estaba nervioso, porque era la primera vez de su día, de superhéroe, y fue, y derrotó al sparta, Lo metió a la **cárcel** (al sparta), y spidbat se fue,	X		X				PP	PRsPRs PRsEs	S	c	i	c	5	5	5		X			X			X			X		
Y después volvió a su casa, Y vivió feliz con sus poderes, Y siendo un superhéroe. Fin.	X						PP	PRsPRs PRsEs OC	M	c	i	c	4	5	5		X			X			X			X		

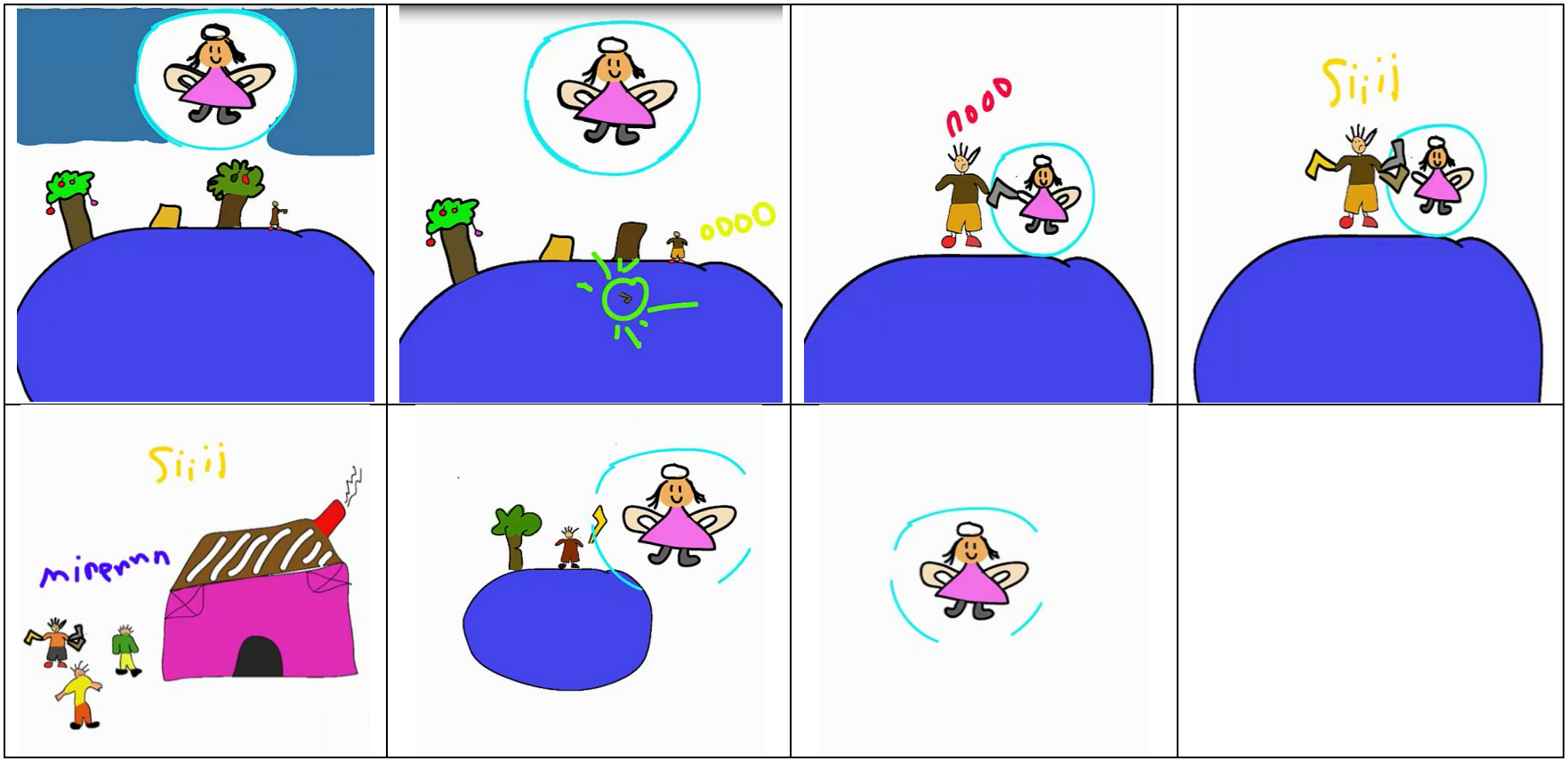
Anexo n°17

Láminas (pantallazos de la animación) de la historia Wendy H1 claves para el análisis de la narrativa audiovisual

NOMBRE DE LA HISTORIA: El ángel y el leñador

PARTICIPANTE: Wendy

SOPORTES: Dibujo sobre papel bond tamaño carta.



Anexo n°17a

Matriz de análisis de narrativas audiovisuales historia OmarH2

NOMBRE DE LA HISTORIA: El ángel y el leñador
PARTICIPANTE: Wendy
TALLER N°1: Tradición oral

SECUENCIA	LA IMAGEN														TIEMPO							NARRADOR					
	REPRESENTACIONAL						INTERACTIVO			COMPOSICIONAL						ORDEN		GESTIÓN					MODO NARRATIVO			VOZ NARRATIVA		
	Imágenes conceptuales			Imágenes narrativas																						Presente	
	Personas	Animales	Objetos	Personas	Animales	Objetos	**Distancia social** (PG, PM, PP)	**Contacto visual** (PRs y PRs, PRs y Es, OC)	**Grado de poder** (S, M, I)	**Información** conocida (c) / novedosa (n)	**Variable** Ideal (i) / real (r)	**Estructura** Centro (c) / margen (m)	Prominencia (1 - 5) Tamaño	Nitidez	Color	Anacrónico (ana, pro)	Lineal	Sumario	Elipsis	Escena	Alargamiento	Pausa	Omnisciente	Objetivo	Subjetivo	Ausente	Observador	Protagonista
Había una vez, un angelito que cuidaba la (el) agua. El leñador, partió leña y el angelito le estaba viendo...	X		X				PG	PRsEs PRsPRs OC	M	n	i	c	3	5	5		X			X			X			X		
Y el señor, se le botó el hacha... Y el angelito le dio un hacha de oro: Y le dijo que no Y le dio una de plata: Y le dijo que tampoco era de él. Y le dio la otra, era de madera, Y se la dio y esa si era de él. El angelito le regaló las tres,	X		X				PG	PRsPRs OC	M	n	i	c	3	5	5		X			X			X			X		
Y le fue a contar a sus amigos, que el angelito le regaló las tres hachas. El amigo se fue a partir leña...	X		X	X			PG	PRsPRs OC	M	n	i	c	3	5	5		X			X			X			X		
Y se le cayó el palo (hacha) Y el angelito le dio un hacha de oro, Y dijo que si era de él...	X		X				PG	PRsPRs OC	S	n	i	c	3	5	5		X			X			X			X		
Y él (angelito) se puso triste, y el señor se puso feliz porque tenía el hacha (de oro)	X		X				PP	PRsEs	S	n	i	c	3	5	5		X			X			X			X		