

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

HISTORIA ORAL DEL PROYECTO VIDA PARA LOS SENTIDOS DEL COLEGIO DIEGO MONTAÑA CUÉLLAR DE LA LOCALIDAD 5 DE USME EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ: UNA REFLEXIÓN SOBRE CULTURA POLÍTICA.



Por: Julio Alfonso Ramírez Avendaño

Trabajo de grado para optar por el título de:

Magister en Comunicación Educación.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN EDUCACIÓN

Bogotá 2017

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

HISTORIA ORAL DEL PROYECTO VIDA PARA LOS SENTIDOS DEL COLEGIO DIEGO MONTAÑA CUÉLLAR DE LA LOCALIDAD 5 DE USME EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ: UNA REFLEXIÓN SOBRE CULTURA POLÍTICA.



Por: Julio Alfonso Ramírez Avendaño

Trabajo de grado para optar por el título de:

Magister en Comunicación Educación.

Director:

Borys Bustamante

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN EDUCACIÓN

Bogotá 2017

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

DEDICATORIA

A mis hijos por ser vida y futuro.

AGRADECIMIENTOS:

A mis compañeros, por su alegre complicidad.

A los maestros Maestro Fernando Aranguren por disciplinar la investigación;

Tomás Vásquez por aterrizarla y Boris Bustamante por encaminarla.

TABLA DE CONTENIDO

	Págs
INTRODUCCIÓN_____	8
1. PROYECTO VIDA PARA LOS SENTIDOS: UNA HISTORIA QUE SE TEJE CON VOZ PROPIA _____	13
2. APROXIMACIONES TEÓRICAS A LA RELACIÓN COMUNICACIÓN ESCOLAR Y CULTURA POLÍTICA _____	27
2.1 El campo Comunicación/educación como marco de reflexión política. _____	28
2.2. Cultura política, escuela y comunicación. _____	37
2.3. La historia oral y el proceso de búsqueda de la voz propia. _____	44
3. LA HISTORIA ORAL COMO ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA DE RASGOS Y SENTIDOS DE UNA EXPERIENCIA COMUNICATIVA. CASO “PROYECTO VIDA PARA LOS SENTIDOS” _____	61
3.1 El diseño metodológico _____	62
3.1.1 Tipo de investigación. _____	62
3.1.2 Metodología. _____	63
3.1.3 Población. _____	63

3.1.4 Corpus. _____	66
3.1.5 Estrategia metodológica. _____	67
3.1.6 Guía de entrevista. _____	69
3.2 Fase de análisis e interpretación de registros. _____	70
3.3 Del relato al análisis. Apropriación de la experiencia investigativa _____	73
3.3.1. Voz, diálogo, socialización política y escuela. _ _____	72
3.3.2. Voz, encuentro y reconocimiento. _____	86
3.3.3 Voz y diálogo de un proceso en tiempo actual. _ _____	92
3.3.4. Un pequeño epílogo. Ayer y hoy. _ _____	101
4. HALLAZGOS Y CONCLUSIONES. _____	104
4.1 Hallazgos _____	104
4.2 Conclusiones _____	108
5. PRODUCTO PEDAGÓGICO COMUNICATIVO _____	111
BIBLIOGRAFÍA E INFOGRAFÍA _____	112
ANEXOS _____	118

INTRODUCCIÓN

El campo comunicación educación se ha venido consolidando como un lugar estratégico de análisis de las dinámicas de la realidad actual en las que se hace palpable cada vez más explícitamente el papel que este campo juega en los procesos de construcción política en diversos espacios. Desde múltiples posturas se han expresado las relaciones que entre comunicación, educación y política se tejen, ubicando como posible hilo articulador la cuestión dialógica. El abordaje de presente trabajo implica apuestas en torno a lo investigativo y a lo pedagógico que llevan a rastrear el valor de la palabra en un proceso de comunicación audiovisual en la escuela. En lo investigativo busca generar una propuesta en la que de alguna manera lo que se hace es construir un saber colectivo a partir de la reflexión sobre un camino recorrido en torno al trabajo de comunicación en el espacio escolar. En lo pedagógico busca que la revisión de la memoria consolide los procesos presentes cualificando las prácticas pedagógicas asociadas al trabajo audiovisual haciéndolas más conscientes de su dimensión política. Además, el presente proyecto busca modestamente situarse como una voz que reflexione sobre el actual momento de la coyuntura política colombiana en un escenario en el que se hace necesario que los niños, niñas y adolescentes encuentren vehículos

de participación para que su voz multiplicada por las producciones audiovisuales se amplifique y sea visibilizada.

El proyecto recorre lo que ha sido el ejercicio de comunicación escolar “Vida para los sentidos”, próximo a cumplir 15 años. En él se ha venido implementando un proceso de formación y de producción centrado en la radio escolar y tangencialmente en el video. Las acciones han mutado desde preocupaciones propias de un área como las humanidades y se han instalado en lograr, en el ejercicio de comunicación, prácticas investigativas con orientación crítica, entendiendo esto como un ejercicio político. Sin embargo, hasta hoy, no se han hecho indagaciones sobre el sentido que han encontrado en la experiencia, las personas que han pasado por ella y mucho menos en el campo de lo político. Los ejercicios que han dado cuenta del proyecto, tales como informes institucionales, memorias de eventos e inclusive ejercicios escritos de recuento y análisis de la experiencia, se han hecho desde la voz de los docentes participantes, quienes dan por sentado el hecho de que se ha realizado un trabajo con perspectiva crítica y con un sentido político claro. No obstante, no aparece la voz de los estudiantes que han sido parte de la historia y del recorrido. Este es un problema notorio, que se suma al análisis parcial que hasta ahora se ha logrado. Podemos afirmar que se ha instalado una memoria feliz del proyecto, elaborada con una voz que podríamos decir, es la voz de la autoridad docente que se enuncia para dar cuenta de evidencias de trabajo cuya finalidad ha sido la de mostrar resultados y facetas positivas sin embargo; si se le da continuidad a este tipo de discurso, se caería en un estado en el que estaría ausente la autocrítica.

Este silencio de la voz estudiantil tal vez se deba a que la propuesta ha contado con ciclos en los que se observan altibajos y siempre se ha trabajado en función de la producción audiovisual o de la reestructuración del grupo de trabajo; es decir, no se ha contado con la pausa necesaria y se ha estado en función de una permanente actividad de la que no se ha construido la suficiente experiencia

El hecho de indagar por lo que ha sido la experiencia de trabajo audiovisual en la escuela a lo largo de más de diez años, es una pregunta por la búsqueda del sentido de una serie de prácticas que si bien son bastante disímiles, son susceptibles de incorporar en un proceso de sistematización que las proyecte de manera más efectiva, pero conviene afinar la búsqueda, definiendo qué es lo que se quiere preguntar en el campo de lo político a la memoria y cómo se le va a preguntar. Por esta razón, el recorrido empieza en el capítulo uno, PROYECTO VIDA PARA LOS SENTIDOS: UNA HISTORIA QUE SE TEJE CON VOZ PROPIA, breve relato en el que desde las voces de algunos de los participantes de la experiencia, se expresan los momentos, las apuestas y hasta las dificultades que se dieron en el tiempo de trabajo. Estas voces llegan luego de una práctica en la que se adopta como estrategia la historia oral para lograr enunciar aquí la trayectoria del proyecto. En segundo lugar, en el capítulo dos, titulado APROXIMACIONES TEÓRICAS A LA RELACIÓN COMUNICACIÓN ESCOLAR Y CULTURA POLÍTICA, acudiremos a una disertación teórica sobre aspectos que remiten a la inquietud frente a la cultura política en la escuela. La investigación pretende abrir un espacio de reflexión sobre un aspecto que tal vez no ha merecido un debido reconocimiento en la escuela, el referente voz propia. Desde

ejercicios de sistematización y el análisis de los productos audiovisuales generados a los largo de los últimos años, es posible hacer un rastreo de referentes relacionados con lo que se puede entender como cultura política; sin embargo, el ejercicio en general ha permitido ver cómo emerge el amplio espectro que se enuncia desde el análisis del campo educación/comunicación, en donde se trazan directrices que sirven para observar los ecos de la voz estudiantil, desde sus realizaciones audiovisuales y desde su enunciación en un ejercicio de memoria sustentado en la propuesta de la historia oral, atendiendo aquí a lo que en el momento actual ocurre con el lenguaje audiovisual en las escuela con la irrupción de las nuevas tecnologías.

Debido a las características de la investigación que podría, de manera simple, caracterizarse como un desfile de voces, la inquietud se instala en cuál proceso podría resultar adecuado para hacer el ejercicio investigativo, se opta por trabajar desde los postulados y métodos de recuperación de memoria propios de la historia oral, siendo esta el eje central del planteamiento metodológico, cuestión recogida en el capítulo tres: LA HISTORIA ORAL COMO ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA DE RASGOS Y SENTIDOS DE UNA EXPERIENCIA COMUNICATIVA. CASO “PROYECTO VIDA PARA LOS SENTIDOS”. La historia oral, por una parte, propone formas de proceder que rescatan y organizan la voz colectiva de quienes se han visto involucrados en la historia de una manera cotidiana como sujetos comunes y corrientes; y por otra parte, propone configurar una búsqueda de sentido a la recuperación de la experiencia y la voz propias.

Una vez hecha la delimitación y ubicación de los focos de búsqueda del ejercicio de fundamentación teórica y metodológica, entendemos que de los hallazgos realizados, a pesar de que tengan límites indefinidos, se desprende precisamente la necesidad, ya enunciada, de afinar y concretar qué es lo que se quiso preguntar a la memoria y para qué se hacen preguntas a la memoria. La resolución de estas inquietudes podría entenderse como fase inicial de la sistematización de una propuesta comunicativa de mediana trayectoria, que sirva para hacer de la experiencia una praxis que ayude a cualificar los derroteros futuros del proyecto. Estos aspectos se abordarán en el apartado de HALLAZGOS Y CONCLUSIONES, que cierra el presente documento.

Finalmente, la investigación: **Historia oral del proyecto “Vida para los sentidos” del colegio Diego Montaña Cuéllar de la localidad 5 de Usme en la ciudad de Bogotá: una reflexión sobre cultura política**, fundamenta su pertinencia en la necesidad de hacer una revisión crítica de la forma en que se han venido desarrollando algunas propuestas de comunicación escolar, encontrando en la recuperación de la memoria, referentes de la cultura política, enmarcables dentro de las exigencias del momento presente en el que se requiere pensar y recuperar el valor político de las cosas que se hacen en la escuela.

1. PROYECTO VIDA PARA LOS SENTIDOS: UNA HISTORIA QUE SE TEJE CON VOZ PROPIA

Investigar siempre es una forma de buscar. Las puertas y las direcciones de la búsqueda son tantas y diversas como son las posibilidades de hacerse preguntas. Asumir el camino de una investigación es adentrarse en una dinámica en la que de una pregunta se van y se van desdoblado otras. En el caso del proyecto Vida para los sentidos, permanentemente se han hecho preguntas sobre el recorrido, la trayectoria, los logros, los procesos y los momentos propios de su desarrollo como proyecto de comunicación escolar en el colegio Diego Montaña Cuéllar, antes Monteblanco. Sin embargo, estas preguntas no han abordado directamente el sentido político del trabajo emprendido. El presente trabajo no es más que la búsqueda de un tejido de voces que dan cuenta de una historia y de una parte del sentido de esa historia.

Convocar las voces es también convocar la memoria. En este caso, la invitación se hizo desde la apuesta metodológica de la historia oral, por permitir un flujo libre de testimonios desde los que una memoria reciente acude para dar una mano a la construcción del futuro del proyecto. El recuento que a continuación se hace, estará apoyado precisamente en el registro de voces que a lo largo del trabajo de campo hecho en la investigación, fueron hilándose. No hay pretensiones de

rigurosidad, de objetividad, ni de exactitud cronológica, pues la intención es poner en un escenario dialógico, las diferentes versiones que existen de una experiencia.

A pesar de que al interior de las dinámicas propias del proyecto de comunicación Vida para los sentidos se han implementado algunas prácticas investigativas y de construcción de memoria, ninguna de ellas se ha preguntado por el sentido político de la experiencia. A continuación se hará un breve recorrido que permitirá entender desde dónde se ha analizado y elaborado la propuesta, para comprender un poco más la necesidad del estudio que plantea el presente proyecto de investigación. Partiremos desde la enunciación del problema de investigación, así como de su objetivo general y de sus objetivos específicos.

Dando respuesta a los aspectos enunciados en la introducción en torno a la relación comunicación y al trabajo que en torno a la cultura política puede analizarse desde una experiencia de comunicación escolar, el problema de investigación se configura a partir de la siguiente pregunta:

¿Qué alcances tiene indagar por el sentido político del trabajo de comunicación audiovisual emprendido, por más de trece años en el proyecto vida para los sentidos del colegio Diego Montaña Cuéllar?

Atendiendo a que la pregunta de investigación tiene unas consecuencias de las que se derivan búsquedas conceptuales y metodológicas, el desarrollo de la propuesta tuvo como directrices las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cómo iniciar un proceso de sistematización de la experiencia del proyecto vida para los sentidos del colegio Diego Montaña Cuéllar?

- ¿Cómo identificar, clasificar y definir elementos de la cultura política en las voces, los discursos y elaboraciones asociadas a la recuperación de la memoria del proyecto vida para los sentidos del colegio Diego Montaña Cuéllar?
- ¿De qué manera se pueden desarrollar procesos de recuperación de memoria basados en los presupuestos de la historia oral con la intencionalidad de plantear el referente voz propia o voz estudiantil como registro de cultura política?

Como se evidenciará más adelante, abordar la resolución de estas preguntas tuvo como consecuencia la interacción con un conjunto de conceptos propios de la problematización del campo comunicación/educación; la adopción de una metodología que se adaptara a la intencionalidad y los alcances de la propuesta, en este caso la historia oral; y finalmente, establecer la relación que una experiencia de trabajo tiene con aspectos y debates pertenecientes a algunos referentes relacionados con la cultura política. La conexión entre propósitos y tareas se manifiesta en la formulación de los objetivos de la investigación. Estos son:

Objetivo general:

Realizar una reflexión política y pedagógica sobre la trayectoria del proyecto de comunicación escolar vida para los sentidos del colegio Diego Montaña Cuéllar, sustentada en un ejercicio de historia oral que ayude a construir memoria, a mejorar prácticas y a planificar el trabajo futuro de la propuesta comunicativa.

Objetivos específicos:

- Diseñar y desarrollar una práctica de investigación cualitativa sustentada en la historia oral que permita abordar las voces que ayuden a construir la memoria del proyecto Vida para los sentidos.
- Hacer un recorrido teórico por aspectos de cultura política, de comunicación y de pedagogía crítica que permitan entender el sentido de la voz de la experiencia propia del colectivo de comunicación Vida para los sentidos.
- Aportar el reconocimiento de la voz estudiantil como instancia propositiva en el plano político de las dinámicas escolares.
- Generar un corpus discursivo que sirva de partida a futuros procesos de sistematización de experiencias comunicativas en la escuela.

Hecha la enunciación del problema y de los objetivos de la investigación, podemos partir hacia una breve recopilación histórica de lo que ha sido el trabajo del proyecto de comunicación escolar Vida para los sentidos.

El proyecto de comunicación desarrollado en el I.E.D DIEGO MONTAÑA CUELLAR, ubicado en la localidad 5ª de Usme, al sur de la ciudad de Bogotá, es

el producto de varios intentos anteriores de implementación de un medio de comunicación en dicha institución. Inicialmente, como trabajo de escritura en la clase de lenguaje, se planteaba la escritura de un guion radial que era amplificado o grabado con muy pocos recursos técnicos. Este proceso se prolongó aproximadamente hasta el año 2002, cuando un grupo de alumnos se apropió de los equipos de amplificación, reproduciendo música, información general y eventualmente mensajes que los estudiantes se enviaban entre sí. Joan Delgado, una estudiante que tuvo un papel fundamental en el inicio del trabajo, nos menciona lo que para ella constituye la fase inicial del trabajo radial en el que en ese momento era el Colegio Monteblanco:

“Empezamos pues como en charlas con el profe Julio, con el profe Ramiro, con algunos estudiantes, sobre querer formar la emisora. El espacio estaba, los equipos estaban, pero digamos que la emisora era, en sus comienzos era como simplemente poner música y mensajes para los compañeros y demás. Entonces digamos que ese fue como el comienzo de la emisora básicamente” (J. Delgado, entrevista 12, Junio 3 de 2017).

Atendiendo a la iniciativa de los estudiantes, las directivas, en el año 2004 adecuaron una cabina de radio con una consola y un sistema de amplificación, pero al mismo tiempo plantearon la necesidad de reorientar el trabajo de emisora.

Aparecen entonces las primeras bases de la actual propuesta como producto del trabajo de un grupo de estudiantes y de los docentes de humanidades. Respecto a este momento, recuerda el profesor Ramiro Velazco:

“Hubo un primer intento de hacer un radioteatro, intento que fracasó en la primera instancia, pues no había los mecanismos técnicos para hacerlo. Luego con el trabajo que nosotros hicimos en conjunto, logramos que se montara la emisora y empezamos a armar ese proyecto con un objetivo fundamental y era que los chicos del colegio tuvieran como una voz y pudieran manifestar sus cosas a través del lenguaje radiofónico o a través de la radio escolar (...) Estoy hablando del 2001-2002 y del 2003-2005” .” (R, Velazco, entrevista 3 , Mayo 12 de 2017).

Para el año 2004 se habla de una propuesta encaminada a la reflexión desde la acción. Partiendo de la observación de algunas carencias que a nivel pedagógico y didáctico, fueron encontradas en el I.E.D DIEGO MONTANA CUELLAR antiguo Monteblanco, luego de varias evaluaciones institucionales y de varias recomendaciones hechas por diversos observadores de nuestro proceso como el Instituto Alberto Merani, se constituye la primera fase del actual proyecto de comunicación, cuyo resultado final será la reordenación de la emisora, que dentro del espacio escolar, se planteó como una propuesta de apoyo al desarrollo de procesos pedagógicos en los que están presentes diversas estrategias de

expresión y por lo tanto de lecto-escritura; convirtiéndose además, en un espacio de trabajo interdisciplinar en el que se posibilita el abordaje de estrategias transversales de construcción del conocimiento. Para llevar a cabo este propósito se plantea que la emisora sea un espacio de encuentro de los diversos proyectos existentes en la institución. En ese momento se desarrollaron programas con la participación del área de ciencias, de sociales, de artes y de humanidades, aunque la continuidad se vio básicamente en estas dos últimas. En esta línea se hicieron programas que se destacaban por contenidos muy académicos, que entraron en tensión con las propuestas que nacían desde lo estudiantil. El profesor Ramiro así lo recuerda:

“Había unos equipos de trabajo que hacían las emisiones y los chinos podían colocar su música, sus canciones o hacer sus programas. Y teníamos un programa que se llamaba “solo palabras”, que creo que era los miércoles donde le leíamos poesía a los chinos a la hora del descanso mezclada con canción social”. .” (R, Velazco, entrevista 3, Mayo 12 de 2017).

La motivación fundamental del inicio del proyecto fue la de cualificar el desarrollo y el afianzamiento de las competencias comunicativas, como una manera de apoyar el trabajo del área de humanidades y de otras áreas, pero el horizonte se amplió con la vinculación, en el año 2003, a la propuesta de la REATS (Red de Emisoras Alternativas del Territorio Sur), propuesta que dio un viraje hacia lo social, hacia la

investigación cualitativa y hacia nuevas formas de concebir el sentido, el trabajo y la proyección de la emisora. Al respecto recuerda la coordinadora Dary Barreto:

“Hicimos un taller en Ciudad Bolívar donde nos encontramos varios colegios, de varias localidades, para comentar nuestras experiencias de trabajo alrededor de la emisora escolar y vimos la importancia de reunirnos como una red para comenzar a hablar del tema”. (D, Barreto, entrevista 4, Mayo 12 de 2017).

Nuevos referentes se fueron sumando a las concepciones iniciales y se hizo propia el propósito general de la red: “Hacer radio alternativa, social, participativa, crítica, y propositiva para el territorio sur”. El problema a abordar desde el proyecto, también se amplió, pasando a ser no solamente la construcción de una estrategia que cualificara el trabajo por competencias que formaba parte de la orientación pedagógica de la institución. Se trataba ahora de darle una orientación investigativa, una utilidad social y un campo de acción más amplio al trabajo de emisora escolar, respondiendo a la necesidad de reconocimiento, de participación, de respeto a los derechos y sobre todo de construcción de sujetos históricos a partir del trabajo en comunicación alternativa. Esta fase se consolidó gracias a la participación activa en la Red de Emisoras Alternativas del Territorio Sur REATS, donde, cómo ya se mencionó, se encontró la veta del trabajo colectivo. Este momento es particularmente importante pues de alguna manera le dio la impronta al proyecto, atendiendo a las características, las fundamentaciones y las intencionalidades del trabajo. En el conjunto de entrevistas realizadas a los participantes del proyecto, existe unanimidad al enunciar que el encuentro con

otras experiencias es una gran fortaleza del proyecto y se coincide en plantear que el trabajo en red influye las dinámicas interiores del trabajo. Al respecto expresa Joan Delgado, Licenciada en Biología, cómo cambió un programa de rock que ella hacía con el compañero Andrés González:

“Ya cuando entramos propiamente en los talleres de formación en emisora escolar con el profe Julio, pues digamos que fue tomando otro rumbo, pues ya no era...pues cuando yo empecé era un programa de rock, pero ya después, se vinieron realizando programas junto con otras emisoras escolares de la localidad, de ciudad Bolívar, de Kennedy, entre otras. El proceso fue más formal y no únicamente en el colegio, sino fue más... Se fue expandiendo.” (J. Delgado, entrevista 12, Junio 3 de 2017).

Estar en la REATS, ha significado para la mayoría, un encuentro con preocupaciones por la realidad que se trasladan a su quehacer en dentro del proyecto Vida para los sentidos. La mayoría ha expresado que evidentemente se trató de un trabajo con una intencionalidad política, aspecto en el que nos detendremos más adelante a profundidad. Aunque no todos los entrevistados reconocen que en ese momento de sus vidas se percibía plenamente lo político, todos los egresados coinciden en que efectivamente se encontraron con que el proyecto y el trabajo en red los llevaron a plantearse cuestionamientos nuevos. Así

lo describe María Paula Nomesqui, estudiante de Ciencias políticas, al recordar su encuentro con otros estudiantes que trabajaban la comunicación:

“Recuerdo varios talleres que nos daban, en general la gente de REATS, que era como tocando ciertos puntos, como tratando de que los chicos en general, de los colegios que participaran, fuéramos más conscientes de ciertas cosas, entonces, en ese sentido si veo un proceso formativo. Pero pues también en reuniones, así en comentarios, un poco más sueltos, no tan preparados, encaminados, como en que eso llegara directamente a los chicos como en su proceso de formación en la emisora. Si habían comentarios como en lo que te digo, iban encaminados a pensarse la realidad del país y que le dejaban a uno la duda en ciertas cosas”. (M. P Nomesqui, entrevista 11, Junio 3 de 2017).

Pero no solamente en los talleres encontraron los participantes elementos que los llevaban a la reflexión sobre la realidad. También a la hora de pensar las ideas que se querían expresar en las realizaciones audiovisuales se encontraban con que ésta era una forma de dar curso a los interrogantes, los miedos y las expectativas propias. Luego de observar un filminuto en el que participó como director, Mauricio Cely expresa:

“Recuerdo que estaba Liliana Una compañera y pasaba eso, quería reflejar eso, cómo ella estando en esa etapa de adolescente,

rodeada a veces de marginalidad y problemáticas sociales, ella estaba rodeada de drogas, a veces el dinero como promotor de la felicidad, eh, también de música y todas estas cosas de la época que cierto modo modificaban tu forma de ser y te obligaban a buscar un sitio para refugiarte. Entonces estaban las culturas, las subculturas urbanas y todo esto. Reflejábamos esto por medio de la música. También veíamos en el video que pasaban drogas, cigarrillos. Entonces creo que era una invitación a los muchachos, pues no a evitar, pues en cierto modo ya lo saben, sino a que reflexionaran que esas problemáticas existen y debemos estar atentos a ellas para prevenirlas.” (M. Cely, entrevista 1, Abril 20 de 2017).

Estas inquietudes, plasmadas en productos audiovisuales nos han llevado a tener diversos reconocimientos como la participación en el 3er encuentro cultural y tecnológico de MERCOSUR en Argentina; el reconocimiento a “El agua espejo de la vida” como el mejor producto de radio escolar del año 2006; la participación en varios foros distritales sobre comunicación; el primer y tercer premio a las mejores productos audiovisuales de la localidad 5 en el año 2007; y la selección hecha por la Universidad Santo Tomás de nuestro proyecto como un espacio de práctica para estudiantes de Comunicación Social y Sociología entre los años 2011 y 2014.

Los reconocimientos obtenidos y la apertura al trabajo con otros, han sido parte fundamental del trabajo, sin embargo, una de las características determinantes delo que ha sido la propuesta es el hecho de haber implementado como estrategia, la práctica investigativa dentro de la realización de procesos formativos y de creación. Desde la simple opción de entender un producto audiovisual como la respuesta a una pregunta, hasta el diseño de campañas, planes y prácticas investigativas de un orden un poco más complejo. En lo formativo se han incorporado elementos dialógicos y prácticas de acercamiento a las comunidades en las que se evidencian elementos de pedagogías críticas, de educación popular y de investigación cualitativa, sin que siempre sean explicitados. Estos aspectos darían pie para otro proceso de investigación que ahonde en estos aspectos. En este momento el interés se centra en el relato y en los elementos políticos que de él puedan extraerse. Sin embargo, como una muestra de lo investigativo, podemos escuchar la voz de Dary Barreto, haciendo alusión durante su entrevista, a una práctica investigativa, de la cual se le enseñaba una fotografía.

“Bueno, acá es trabajo de cartografía social, o sea, una estrategia de visibilización del territorio, de la realidad que vivimos, plasmada a través de mapas, pues que pueden ser lineales o no lineales y que evidencian como esa realidad que se vive en el territorio. Entonces acá hay dos jóvenes están mostrando el mapa que hicieron en un taller, en uno de los muchos talleres de cartografía que realizamos con ellos.” (D, Barreto, entrevista 5, Mayo 12 de 2017).

El trabajo en red trajo como consecuencia un acercamiento a radios comunitarias y a dinámicas organizativas en localidades, especialmente en Ciudad Bolívar, Tunjuelito y San Cristobal, y en las organizaciones de la sabana de Bogotá que se movilizan en torno a Foro Social Sabana. A partir de esta relación se han propuesto trabajos radiales en emisoras como “Vientos estéreo”, “Ciudad Stereo” y actualmente se trabaja una propuesta de radio on-line con la red ITOCO. En estos espacios se han mantenido con programas como “Tu voz aguanta” y “La tulpita infantil y juvenil”, propuestas realizadas conjuntamente con los colectivos de comunicación del colegio Paraiso –Mirador, el colegio México y el colegio José Celestino Mutis.

Aunque hoy día se está viviendo una etapa de transición en la que hasta ahora se vislumbra una nueva generación de participantes de la propuesta, los procesos de formación y de producción se mantienen, y permanece la preocupación por los sujetos que ha sido una constante desde el inicio de la propuesta. La emisora y en general el trabajo en comunicación tratan de dar respuesta al cuestionamiento implícito que la escuela ha venido recibiendo sobre qué hacer con la voz de los estudiantes, cómo entender su potencial propositivo en todos los niveles de acción. La radio de alguna manera es un reconocimiento a ese discurso inutilizado y a veces silenciado del cual debe nutrirse la pedagogía permanentemente, también es una forma de interactuar con el entorno a partir de percepciones propias que poco a poco van consolidando proyectos de vida. Es en este marco de reflexión en el que aparece la discusión central del presente proyecto de

investigación, pues se trata de incluir nuevos referentes analíticos y una serie de estrategias metodológicas que nos lleven a entender el sentido del hacer.

La complejidad del momento actual ha planteado retos al proyecto en los que, por una parte se han tratado de hacer preguntas sobre el postacuerdo con la guerrilla de las FARC, y lo que implica hablar de paz en la escuela; y por otra se vive el desinterés general de los estudiantes por el trabajo en el proyecto, pues la oleada de nuevas tecnologías ha hecho que su atención esté fijada en las pantallas y en nuevas formas de interactividad, cuestión que hace que el desarrollo de esta propuesta si bien se dificulta, se vuelva pertinente, pues no dejaremos de querer construir voz y de mover nuestras memorias. Es en este contexto en el que partimos hacia una reflexión teórica que ubica la relación entre cultura política y comunicación escolar, aspectos a tratar en el capítulo dos.

2. APROXIMACIONES TEÓRICAS A LA RELACIÓN COMUNICACIÓN ESCOLAR Y CULTURA POLÍTICA.

En el ejercicio de búsqueda de una memoria y una voz con sentido, iniciamos el recorrido haciendo en el capítulo anterior un breve recuento de lo que ha sido la trayectoria del proyecto “Vida para los sentidos”, hilando un relato desde la voz de los participantes convocados por el presente trabajo de investigación. Se trata de partir desde un discurso que nace del interior de la experiencia. Ahora, en el presente capítulo, exploraremos algunas voces que desde el afuera nos permitirán explorar el campo y las vertientes que de alguna manera generan un conjunto de referentes que afinan la mirada reflexiva y clarifican el sentido que pretendemos buscar. Una aclaración necesaria de hacer es que el recorrido teórico en casi todos sus momentos se enuncia de manera expositiva, pero siempre se intenta una interpretación en clave del análisis de la experiencia del proyecto y de paso con la comunicación escolar.

En primer lugar hablaremos del campo comunicación/educación como un marco de reflexión política, pues desde allí nos podemos ubicar para entablar un diálogo entre la comunicación escolar y la cultura política, cuestión que cierra el presente capítulo, pues de alguna manera, aunque sabemos lo complejo y amplio que resulta hablar de ella, es necesario clarificar algunos de los aspectos que desde lo teórico podrían tipificar el referente “cultura política”, pues también desde ella se

hicieron las indagaciones que desde la propuesta metodológica se construyeron a partir de la voz y la memoria, dentro de un ejercicio de historia oral del cual se da cuenta en el tercer capítulo.

2.1 El campo Comunicación/educación como marco de reflexión política.

Ubicar un campo, es tratar de establecer un espacio estratégico, no solamente de reflexión sino de confluencia de experiencias. A nivel macro, podemos afirmar que nuestro trabajo se ubica en el que se ha dado en llamar el campo comunicación/educación. Espacio complejo donde además de los elementos propios de la comunicación y de la educación, se involucran en intersección aspectos relacionados con la construcción social e individual del conocimiento; con los procesos de construcción de subjetividades; procesos culturales relacionados con la memoria, la identidad, la formación de la personalidad, la circulación y el ejercicio del poder; y obviamente cuestiones directamente relacionadas con la vivencia política, por sólo mencionar algunos aspectos. Este panorama amplio y diverso lleva a que la mirada tenga que obligatoriamente afinarse y a que la elaboración analítica se focalice en torno a lo político, pues de lo contrario, la pregunta de investigación, que precisamente gira entorno a la búsqueda del sentido político de una experiencia de comunicación escolar, se atomice diluyéndose en un sinfín de preguntas cuyas respuestas puedan conducir a muchas o a ninguna parte. Empezaremos entonces por la ubicación del campo comunicación/educación, sin que ello implique que podamos desligar del todo el

discurso de los múltiples aspectos que como ya enunciamos, circundan dicho campo.

Un autor que analiza profundamente el campo comunicación/educación es Jorge Huergo, aunque hay que aclarar que su lectura posee una fuerte base emanada de las reflexiones de Paulo Freire. En su texto, “Una guía de Comunicación/Educación, por las diagonales de la cultura y la política”, parte del aporte de Huergo (2011) está en el explícito llamado a la acción que encierra su propuesta. En este llamado se invoca la necesidad del reconocimiento de las culturas, del encuentro constructivo y de la necesidad de obrar estratégicamente a la hora de integrar comunicación y educación. Si bien, el panorama que plantea evidencia dificultades como el trabajo conjunto, la deconstrucción de las elaboraciones ideológicas del poder y sobre todo el acuerdo estratégico sobre las acciones a desarrollar, es claro el llamado que se hace a la unidad de los marginados y los silenciados. Un lugar desde donde puede articularse ese acuerdo es la memoria colectiva de los pueblos. En su búsqueda pueden encontrarse explicaciones orientadoras del futuro y de una comunicación/educación humanizadoras y liberadoras. En el preámbulo a la Pedagogía de oprimido de Paulo Freire, el profesor Ernani María Fiori, deja claro que la palabra no es sólo expresión, es acción. Freire (2005). En esta vía interpretativa se mueve también Huergo, en ver la comunicación como vehículo de la praxis. En el caso de la investigación en curso, si bien, la intencionalidad política del trabajo ha estado presente desde el inicio, los planteamientos de Huergo cuestionan fuertemente la orientación dada al mismo, pues llaman la

atención sobre la manera en que las prácticas podrían llevarse a cabo y si bien, se ha tenido la intención, tal vez las acciones no han propiciado espacios de construcción y encuentro colectivo, o tal vez, no existe una conciencia clara sobre el uso de las tecnologías y de la comunicación, pues como plantea Huergo (2011):

“En el aparato escolar existen importantes dificultades para comprender la cultura mediática, la oralidad secundaria, las llamadas “culturas prefigurativas”, las alfabetizaciones posmodernas, la complejidad, la conflictividad... Muchas veces se opta por estrategias que, lejos de intentar suturar el traumatismo producido entre cultura escolar y cultura mediática, escamotean el conflicto por la vía de la creación de un “patio de objetos” (poblando el paisaje de aparatos técnicos) o de la escolarización del nuevo sensorium. Esto tiene como consecuencia directa la tecnificación de las aulas y de las escuelas, a la vez que la reducción de los medios y nuevas tecnologías a la lógica y la dinámica pedagógica de la escolarización”. (Pág 4).

Huergo plantea un problema que atañe directamente a lo que él denomina el aparato escolar, sin embargo, aspectos como la cultura mediática, la oralidad y la tecnificación, aplican también para el caso de la construcción de proyectos de comunicación escolares, sin olvidar que estos, por más alternativos e independientes que sean en su propuesta, no dejan tampoco de formar parte de dicho aparato, que a su vez, no escapa del andamiaje sistémico que configura las coordenadas de la escuela a nivel social, político y cultural. Conviene entonces, en

este punto detenernos a hacer mención de la naturaleza de lo hecho en la trayectoria del proceso analizado. Se trata de un trabajo audiovisual en el que se implementan prácticas de investigación sencillas, en las que fundamentalmente se propone resolver un conjunto de cuestionamientos que jóvenes y docentes se hacen en su entorno y su momento. De alguna manera la respuesta a estos cuestionamientos ha sido también un reto a la creatividad, pues no se ha tratado únicamente de darle un curso discursivo a los asuntos, pues se ha intentado que se creen formas audiovisuales que obedezcan, en la medida de las posibilidades y los recursos, a patrones que guarden cierta estética. Aunque casi nunca los resultados han sido los esperados, tampoco puede negarse que se han hecho muy buenos intentos. No en vano se han recibido reconocimientos y premios por algunas realizaciones.

En este punto del ejercicio, en el que nos detenemos a pensar en las que han sido las imágenes realizadas, esta investigación puede sonar a una práctica similar a la que define Deleuze (1984) como parte de la creación cinematográfica. Este autor define el cine como sistema que reproduce el movimiento pero que resulta ilusorio pues es la suma de imágenes estáticas, de momentos que al ser seleccionados dentro de un montaje se convierten en un lenguaje que mediante la conjunción de elementos como los encuadres, los planos, los movimientos de cámara, entre otros, logran un todo que expresa una evolución creadora propia de la intencionalidad de los cineastas. Para Deleuze una función del cine es la captura de instantes cuya selección y combinación (para expresarlo en términos de lo que para Jakobson es lo poético) recomponen una realidad ilusoria que

expresa una propuesta creativa. Nuestro trabajo de alguna manera busca conjugar elementos que se guardan en la memoria y en la voz de un conjunto de personas partícipes de una experiencia comunicativa en la escuela, para lograr una creación colectiva.

La reflexión sobre lo audiovisual, obviamente se enmarca también en la ya mencionada coyuntura de la irrupción de nuevas tecnologías en la escuela que menciona Huergo. Alain Renaud (1990), nos recuerda que en 1934 Paul Valery profetizaba: "...seremos alimentados por imágenes visivas o auditivas, que nacerán y se desvanecerán al mínimo gesto, casi una seña". Nuestra pregunta se hace en el momento de las imágenes rápidas, saturadas y fugaces, al lado de otra que podría ser propia de la época: ¿Qué va a ser de la memoria con tanta carga de imágenes? Si tratáramos a futuro de seleccionar las huellas propias de este momento, probablemente resultaría un collage indescifrable o tal vez a la par de la complejización del mundo imaginario se irán construyendo las claves para su futura interpretación. . El reto está en entender las imágenes que lleguen desde la comprensión de los ritmos de los otros, pues está claro que tal vez sea intencional que los jóvenes acudan a la velocidad como una manera de ampliar la distancia con los adultos, y sin que se trate de que la tortuga vuelva a ganar la carrera a la liebre, debemos aprender a leer los nuevos escritos y las nuevas imágenes que las presentes generaciones dejarán en la memoria futura. Más adelante, en el capítulo tres ahondaremos en el hecho de que la comunicación escolar y los procesos de oralidad contribuyen a la performance, es decir a la puesta en escena colectiva, de identidades y memorias.

No sobra aclarar que el análisis planteado a partir de la experiencia de comunicación escolar del Proyecto Vida para los sentidos, se hace desde una mirada interna, como ya se ha dicho, se explora una voz propia que habla de y desde sus propias expresiones en una construcción conjunta que podría entenderse desde Freire (2005, p 42), como un “trabajo con”, no un “trabajo para” cierta comunidad o cierto grupo de personas que en algún momento de su vida pasaron por una experiencia de comunicación en la escuela. No se ha hecho un análisis de medios como propósito central de la experiencia. Sin embargo, las lecciones impartidas por quienes se han ocupado por la interpretación de los medios en la escuela, sirven para sostener nuestro discurso a la hora de comprender sus dinámicas de construcción. Concepción Borrego (2000), hace un recorrido ilustrativo de estos aspectos en su texto: “Perspectivas sobre la alfabetización audiovisual”. La autora recuerda las ideas de Pérez Tornero sobre la cooperación de los medios con la escuela; las consideraciones lingüísticas de lo audiovisual y sus traducciones textuales; y las consideraciones semióticas de las gramáticas de la información que aportan rigor al análisis de la información, para concluir que hace falta dar un lugar de mayor significación a lo audiovisual dentro de los currículos escolares. En términos de Ángel San Martín (1991), hay que hablar del estatus de la cultura audiovisual en el currículo escolar, pues allí se genera una tensión entre nuevas expresiones circulantes en los medios y la tradición latente en la escuela, aspecto que nos devuelve al marco inicial que envuelve los referentes de nuestro trabajo y que nos lleva a retomar a Jorge Huergo (2014. P 77-96), para quien, dentro de la discusión polémica que plantea

entre las ideas sobre educación de Domingo Faustino Sarmiento y Saúl Taborda, muestra como el proyecto civilizatorio del primero, encarnado en la idea de las Normales y de la racionalidad europeizante (desespañolizada) como fórmula de superación y desarrollo para el nuevo continente, no caló, precisamente por negar, desconocer y pretender eliminar los rasgos, según él negativos, de las culturas enraizadas en la naturaleza, en lo indígena, en lo afro e inclusive en lo mestizo. Taborda, según Huergo, en su crítica a Sarmiento pretende “reconectar los elementos que el liberalismo fundacional había disociado; a reconectar las prácticas culturales con los procesos pedagógicos.” Huergo (2014, p,110). Esta reconexión recupera la función política de la escuela y sus producciones incluidas claro está, las comunicativas. Resalta Huergo (2014, p, 127) cómo para Taborda el puente entre lo pedagógico y lo político está en la participación estudiantil en el gobierno escolar, sin embargo, para nuestro caso, y sin que este sea el momento de evaluar los gobiernos escolares, conviene decir que precisamente, los espacios de comunicación escolar son precisamente espacios que pueden configurarse como lugares de participación y por tanto de construcción política, para escapar de lo que Martín Barbero ha denominado “Inclusión abstracta y exclusión concreta” Barbero(2001, citado por García-Canclini). Es el momento de establecer las conexiones de lo comunicativo en la escuela con lo político.

Hasta ahora, hemos observado cómo se tejen en el proyecto, la experiencia de un trabajo audiovisual en la escuela, faltan referentes de cultura política, y de la memoria y sus caminos. Para enmarcar todo esto, conviene mostrar que en su libro: Hacia una genealogía de comunicación/educación, Huergo (2014), en el

primer capítulo, al establecer las coordenadas teórico conceptuales del campo, logra brindar elementos que precisamente potencian lo que del campo se desprende como un lugar estratégico del conocimiento. El campo opera si se quiere como un como un vértice donde confluyen los aspectos centrales de la investigación que estamos planteando. Por una parte está la comunicación pero desde dentro de la escuela, como una experiencia de trabajo curricular, pero además, el campo opera como atractor en el que emergen los aspectos socioculturales planteados por Huergo (2004), todos ellos enmarcados como ya dijimos dentro de unas coordenadas de un contexto político:

“ lo educativo en cuanto proyecto crítico (también estratégico) construye un discurso con sentido contrahegemónico. Los discursos contrahegemónicos, por lo tanto, tienden por lo general a ocupar un territorio que no les es propio (en el sentido de «propiedad» económica) a través de la construcción de alternativas y de acciones desde los márgenes, que por lo general significa hacerlo desde una necesaria historización y ubicación geopolítica de las prácticas culturales. En este caso, la memoria, en cuanto acumulación narrativa disponible para la acción, y las tácticas, en cuanto producidas por la oportunidad y el interés de apropiación, son performativas”. (Pág 38).

El aporte de Huergo gira en torno a la claridad que se pueda tener en torno a lo político. Ya se habló de la escuela como parte de un aparataje macro en el momento en el que Huergo ubica el campo comunicación/educación. Ahora se

subraya el asunto de lo contrahegemónico como parte de la acción que nace de lo comunicativo y de los ejercicios de memoria, entre otras cosas. Ya Néstor García Canclini (1990 cáp 7) explica cómo lo popular es también una disputa por lo simbólico, entendido como la posibilidad de dar curso a la expresión y el reconocimiento autónomo de los excluidos. También Jesús Martín Barbero (1982), mencionando los medios como espacio de reconocimiento de lo popular, contrastando la expresión de la cultura popular con la de la cultura letrada. Esta, si se pudiera llamar función, de los medios cuando se construyen desde una colectividad y no desde la hegemonía, es la que posibilita la vivencia política. Sin embargo, la existencia del medio no garantiza nada, pues como ya se mencionó, la escuela misma forma parte de lo que antes, desde Huergo, denominamos aparato. Hay que pensarse el trabajo con los medios, observar la forma en que se construyen las mediaciones para poder pensarlos como parte de la formación en cultura política, atender a la riqueza y la complejidad del campo comunicación/educación mismo, en cuanto a la convergencia mencionada de aspectos y más aún, cuando el análisis que se ha planteado involucra aspectos relacionados con la contextualización concreta de los referentes de comunicación/educación, con el aporte metodológico hecho desde los trabajos de la memoria. Se trata también de pensarse el tipo de escuela que tenemos, los intereses que tiene y la función que está cumpliendo. Pasaremos entonces a afinar un poco el concepto de cultura política pues es vinculante con lo que hasta ahora hemos mencionado como política y vivencia política. Se trata de abrir un

vaso comunicante entre el campo comunicación/educación, con el referente cultura política.

2.2. Cultura política, escuela y comunicación.

En el campo de la cultura política, la indagación se nutrió de los trabajos hechos por el grupo de investigación liderado por Martha Cecilia Herrera (2005), que han expuesto gran parte de sus ideas en el libro “La construcción de la cultura política en Colombia”, texto en el que parte del análisis está ubicado precisamente en la educación pública, lugar amplio de enmarcación de nuestro trabajo. Desde allí, luego de un rastreo histórico de la cultura política en Colombia, la autora y su equipo plantean análisis, reflexiones y proyecciones sobre los nuevos escenarios educativos en los que la cultura política y la comunicación se reconfiguran permanentemente.

El planteamiento de nuestra investigación es un rastreo de la voz de los y las estudiantes que han participado de un proceso de comunicación escolar en el que como se mostró anteriormente, se ha buscado que los participantes recorran y reconozcan su territorio, además de, mediante espacios de formación y expresión, dar curso a la enunciación de productos audiovisuales que expresen su pensar y su sentir. Desde esta experiencia es posible plantear la búsqueda de la emergencia de elementos de cultura política anclados tanto en la memoria como en las realizaciones que se han hecho en el campo audiovisual. El texto de “La

construcción de la cultura política en Colombia”, ayuda a ubicar las coordenadas de búsqueda, pues clarifica el conjunto de elementos que pueden considerarse dentro del campo de la cultura política. Al respecto Dice Herrera (2005):

“(…) teniendo en cuenta las distintas herencias teóricas del concepto cultura política, podemos concebir la misma, en un sentido amplio, como el conjunto de prácticas y representaciones en torno al orden social establecido, a las relaciones de poder, a las modalidades de participación de los sujetos y grupos sociales, a las jerarquías que se establecen entre ellos y las confrontaciones que tienen lugar en los diferentes momentos históricos”. (Pág 34).

Las miradas que se hacen de la escuela sirven como referente para la caracterización del contexto de la experiencia propia, al tiempo que brindan claves sobre los elementos sobre los que puede fijarse la atención. Si bien el texto de Herrera ubica un conjunto de espacios y actores sociales desde donde se configura la construcción de la cultura política, no hace alusión al papel que allí podrían jugar los procesos de construcción de memoria, aspecto que puede verse como una posibilidad desde donde se pueda aportar algo novedoso a la discusión. Sin embargo, este tema de la memoria aparece en un texto de la misma autora referido más adelante. Si sumamos lo dicho por la autora a nuestra experiencia, podemos postular la realización audiovisual como una práctica de representación que se encuentra directamente relacionada con un orden social establecido. Los

productos comunicativos del proyecto “Vida para los sentidos”, si bien han sido concebidos como creaciones colectivas, han permitido abrir paso a expresiones de individualidades muy marcadas, pero siempre en los dos planos se ha partido de las preguntas por la realidad, por el entorno local y global e inclusive por las coyunturas del momento. En ellos puede verse cómo se asume una posición que es totalmente política, cuestión que más adelante trabajaremos y que traemos aquí, como una forma de articular un primer referente para la comprensión del sentido político de la experiencia: las prácticas de representación.

Siguiendo en la línea de los elementos que ayudan a configurar el campo conceptual de la cultura política encontramos el artículo: “Acercamientos a la relación entre cultura política y educación en Colombia”. En: Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria, de Martha Cecilia Herrera y Alexis Vladimir Pinilla (2001). El texto hace un rastreo por los autores que han tenido alguna idea de la cultura política desde los campos de la política, la sociología, la historia, interpela la manera en que en la actualidad la comunicación juega un papel importante y crucial en la forma en la que nos relacionamos y llama la atención sobre la no exclusividad de la escuela como espacio de socialización, tal como lo plantean Herrera y Pinilla (2001):

“Las relaciones entre educación y cultura política y los procesos de formación ciudadana tienen lugar y cobran sentido en múltiples escenarios de socialización. La construcción de un modelo de cultura democrática no pasa, entonces, exclusivamente por la educación cívica y ciudadana en la escuela sino que es un trabajo amplio, en donde

confluyen las diferentes comunidades, grupos e instituciones políticas, Organizaciones No Gubernamentales, organismos del gobierno y, en general, todos los actores sociales” (Pag 85)

Para la investigación sobre el trabajo comunicacional en la escuela, el análisis de los referentes relacionados con la cultura política nos ayudan a orientar todo lo que se está intentando, a la hora de seguir construyendo y aportando desde la educación a que lo que llamamos “cultura política”, para que se encuentre en conexión no solo con la forma de convivir en la escuela y las aulas, sino por fuera de ellas, siendo cada vez más conscientes de que los contenidos académicos y las expresiones de los estudiantes tienen que pasar por su experiencia como sujetos, no como lecciones vacías y poco significativas, sino como formas de proponer cambios y transformaciones en la sociedad. Planteamos entonces otro elemento que para nuestro caso haría parte de la cultura política forjada desde un proceso comunicativo, este sería el de la socialización política, entendida como parte de la experiencia socializadora que de por sí se da ya en la escuela y en su entorno, cuestión que se ha dado por sentada desde una ya asentada tradición analítica de la función de la escuela. Sin embargo, desde lo planteado hasta ahora, no sería fácil dejar de ver ese aporte socializador como una especie de apéndice de un proceso socializador más amplio. El asunto es ver qué tan complementario o disímil resulta de lo hecho en la escuela, asunto que abordaremos a la hora de rastrear estos referentes que sobre cultura política estamos acuñando, dentro de las voces convocadas por el trabajo de campo.

Otro autor que ha hecho estudio juicioso de la cultura política es el profesor Fabio López de la Roche quien sintetiza parte de sus reflexiones en el artículo “Aproximaciones al concepto de cultura política” (2000). En el texto en mención, se abordan de manera clara las cuestiones con respecto a la cultura política y se pone en discusión dicho término, hablando de culturas políticas, y afirmando que no existe un asentimiento conceptual definitivo y universal sobre el significado último de esta categoría. Sin embargo el hecho de mencionarse la pluralidad en cuanto a culturas, hace que se resignifique la categoría, suprimida por un ideal único de nación y sobre la afirmación de una identidad con la que se tendía a homogenizar el relato de los nacionales y con él, a construir una tendencia única de la cultura política, cuestión que permanece vigente aún hoy día a pesar de los reconocimientos de la diversidad, pues de alguna manera, escuela y medios, por mencionar apenas dos entornos comunicativos, siguen siendo voceros, difusores y constructores del discurso de lo hegemónico que antes mencionábamos. La pluralidad semántica que convoca el referente cultura política exige que se le aborde atendiendo a una mirada interdisciplinaria. Al respecto dice López de la Roche (2000):

“(…) la noción de cultura política aborda una pluralidad enorme y compleja de fenómenos. El estudio de cada uno de ellos demanda igualmente diversas aproximaciones, diferentes confluencias interdisciplinarias, así como distintos enfoques metodológicos, a las múltiples disciplinas que concurren al estudio de la cultura política o las culturas políticas: la historia de la cultura, la sociología política, la

semiología, la antropología política, la psicología social, la ciencia política, la lingüística y los estudios de comunicación de masas.” (pág 99).

Al desarrollar espacios alternativos de comunicación en la escuela, se intenta rescatar la pluridiversidad en cuanto a cultura y pensamiento, superando el reconocimiento simbólico que plantean las instituciones y los espacios que se asumen como democráticos. Se reconoce la diferencia y cada cual se reconoce a sí mismo a través del otro, sin llegar al punto de la eliminación de identidad de quien está al lado en búsqueda de una uniformidad o un único pensamiento, una sola dirección con la idea de una nación en donde todo un conglomerado de personas habitantes de un territorio tenga una sola visión, es aquí donde se hace susceptible la explotación del carácter polisémico de la cultura política, de sus términos asociados y de los discursos que se configuran a su alrededor. Dice López de la Roche (2000):

“(…) no existe una noción única de “cultura política” ni tampoco una que podamos decir que se ha constituido en la más aceptada dentro de la investigación social. Muchos de los problemas de este uso tan ampliamente extensivo del concepto tienen que ver con los dos mundos o esferas de la vida social (la “política” y la “cultura”) que el interrelaciona y pone a dialogar. Con el agravante adicional de que la categoría “cultura” es sin lugar a dudas una de las más polisémicas y de las más abarcadoras desde el punto de vista temático. (Pág 100).

Ubicando esta situación en el contexto escolar, vislumbramos una veta desde donde pueden ponerse en discusión elementos claves para el entendimiento de la realidad actual y para que desde la escuela empiecen a formularse alternativas de movilización de las voces del pluralismo que al encontrarse puedan descubrirse y pensarse propuestas en torno a lo político, desde una tercera categoría que encaja en lo que para nosotros, dentro del trabajo de comunicación escolar podríamos llamar cultura política y es precisamente el asunto del diálogo como encuentro de diferencias y como posibilidad de reconocimiento.

El trabajo audiovisual en la escuela se ha constituido en una especie de atractor de esas voces de la pluralidad, razón por la cual, a la hora de emprender una tarea comprensiva y proyectiva en torno al mismo, resulta útil y necesario hacerlo desde una propuesta teórica y metodológica que albergue esta riqueza polifónica. Es en este punto donde apelamos a la historia oral como eje conceptual y metodológico de las tareas a desarrollar en torno a un diálogo sistemático con la memoria del proyecto audiovisual vida para los sentidos. Es desde un ejercicio de memoria sustentado en la historia oral desde donde podemos construir un escenario propicio para la emergencia y visualización de los aspectos con que para nuestra experiencia podemos proponer como componentes de la cultura política, expresados estos en lo que nos hemos atrevido a llamar voz propia. Es necesario recordar que en este momento la cuestión se hace desde unos antecedentes teóricos a los que hemos ido adhiriendo elementos de la experiencia propia. Por esta razón, si a continuación hablamos de historia oral, es porque esta propuesta no es solamente una ruta metodológica, pues ha introducido, además

de referencias sobre cómo trabajar el pasado próximo y la fuente viva, sus debates y teorizaciones, son un aporte a discusiones sobre la comunicación, la escuela y la oralidad. La parte de la historia oral como posibilidad metodológica será trabajada en el tercer capítulo, ahora la abordaremos como continuación de la discusión sobre cultura política en el marco del campo comunicación/educación.

2.3. La historia oral y el proceso de búsqueda de la voz propia.

Como ya se ha indicado, el proyecto de investigación es una recopilación de voces en torno a una memoria que asume directrices teóricas y metodológicas de la Historia Oral. Sin embargo, hablar únicamente a este campo, encontramos que puede ser insuficiente, pues las voces mencionadas y la mirada a los productos audiovisuales necesitan un lugar dónde ubicarse. Este lugar es para nuestro caso la memoria, por tanto se hace necesario abarcar este referente unido al tema de la memoria.

Precisamente, uniendo el campo de la cultura política con el de la historia y la memoria volvemos a encontrar en algunos textos de Martha C Herrera un apoyo. El texto “Tejiendo la memoria” del equipo de investigación de cultura política de la UPN, Herrera y Olaya (2005), muestra un sencillo ejercicio de construcción de memoria colectiva que se asemeja a las prácticas investigativas propuestas por la historia oral. En él encontramos respuesta a inquietudes sobre la utilidad de los ejercicios de memoria y lo complejo que puede llegar a ser el análisis así la experiencia planteada esté revestida de sencillez. La complejidad aparece en la

forma en que se van tejiendo conjuntamente la subjetivación, la identidad y la memoria en las voces de los y las jóvenes abordados por los investigadores.

En primer lugar se observa cómo junto a la memoria emergen categorías como la identidad, la subjetividad y el diálogo, cuestiones que de alguna manera ayudan a entender lo que en cultura política se ha dado en llamar sujeto político. En segundo lugar, es de resaltar la manera en que se le da un papel protagónico en el texto a las voces movilizadas en el trabajo de campo, aspecto que será primordial en el trabajo con la historia oral del proyecto vida para los sentidos del colegio Diego Montaña Cuéllar. Otro aspecto importante del aporte del texto radica en la manera en que se da un potencial de sentido a lo dicho por los estudiantes, pues por simple u obvio que parezca lo que se dice, el análisis demuestra cómo, en los discursos de los estudiantes se encuentran presentes valiosos elementos para la reflexión sobre la cultura política:

“Las visiones de futuro están íntimamente ligadas con las opciones que deja ver el medio en el que se vive, con las características sociales en las que se mueven los sujetos y el entorno cultural de cada uno de los individuos. En ese sentido, es necesario reconocer cómo una parte de los jóvenes evidenció que desde los medios existen aprendizajes que hablan de la forma de leer y de actuar en la vida que también tiene incidencia en sus visiones sobre el futuro”. (Herrera y Olaya. Pág 73).

La comunicación escolar guarda esa posibilidad del aprendizaje con proyección de futuro, si como lo hemos expresado antes, permite que el empoderamiento de los

estudiante de cabida a que ellos vayan encontrando curso para su propuesta y su protesta. Esta conexión de la memoria como elemento del pasado que conecta el presente con la proyección futura, va más allá de un juego de tiempos y ubicaciones, pues surca a configuración de conjuntos enteros de sujetos que están en proceso de ser sujetos políticos. Todo esto existe y se manifiesta gracias a la voz, por eso es conveniente ubicar el lugar de la voz, primero desde lo teórico y luego, en el próximo capítulo desde lo metodológico. En ambos casos nos sostenemos en los planteamientos de la historia oral, entendiendo como posteriormente veremos, que guarda cercanías pero también distancias con la oralidad.

Centrándonos en lo que atañe a la historia oral en sus aspectos más generales, encontramos en el libro *Oralidad y Poder* de Víctor Vich, un capítulo que recoge de manera breve pero muy completa, las generalidades de la historia oral. Dice Vich (2004):

“Por historia oral se entiende la producción de un discurso sobre el pasado que asume la introducción de nuevos actores en el proceso de la historia y nuevas voces en la interpretación de sus sentidos. La historia oral asume otras fuentes y tiene, en la entrevista y en la recopilación de historias de vida, dos importantes vehículos de conocimiento histórico”. (Pág 89)

“(…) para los historiadores orales no sólo importa “lo Sucedido” sino también las maneras en que la gente suele expresar los hechos y comienza a interpretarlos desde su propia posición en el contexto social

(...) la historia oral busca democratizar las condiciones mismas del saber historiográfico al definir a todo sujeto como capaz de producir conocimiento histórico". (Pág 90).

Encontramos inicialmente que en las propuestas de trabajo hechas desde la historia oral, hay unas maneras interesantes de movilizar las voces de la gente en torno al entendimiento de sus condiciones y posibilidades. Hacer historia oral es una oportunidad de tejer en colectivo, es algo que puede asimilarse al trabajo audiovisual en el campo escolar. Por eso se ha insistido en la historia oral no solamente como apoyo en la construcción del diseño metodológico sino como orientación teórica ante la pregunta sobre qué hacer con las voces, cómo encaminarlas y cómo extraer de ellas proyecciones que nutran y fortalezcan el trabajo futuro.

Es obvio que además de lo teórico y lo metodológico, la empatía de la historia oral con otros referentes tomados como base para implementar la propuesta investigativa, radica en la posición desde donde se investiga y la orientación política que se da a la invitación que se hace a una comunidad para que se piense, se reconozca y asuma dinámicas de transformación gestadas desde la reflexión propia, desde el reconocimiento y sobre todo desde la recuperación de la esperanza.

En este punto, traemos los planteamientos, que en el orden de la reflexión teórica sobre la ubicación de la historia oral dentro de las ciencias sociales y

especialmente dentro de la escuela hacen Thad Sitton, George Mehaffy y O.L Davis (1989), quienes exponen la importancia de la labor de investigación conjunta entre docentes y estudiantes como base de la historia, aspecto que hace de la historia oral, una historia con sentido de apropiación, pues gente viva habla y escribe sobre sí misma, su entorno y sus procesos, generando unos productos de fuerza e impacto para la comunidad. (Sitton, Mehaffy y Davis, 1989, págs 12-15). Otra ventaja de la propuesta es que fácilmente se incorporan y cooperan las áreas desde la historia oral diversas áreas. Al respecto dicen los autores

“(...)los profesores de grupos escolares están actualmente experimentando con la investigación de campo de la historia oral en una gran variedad de materias del plan de estudios: historia, gobierno, sociología, e incluso en temas que caen fuera de las ciencias sociales(...)Un proyecto de este tipo emerge como una estrategia efectiva para hacer que cualquier materia sea “específica” a la comunidad”. (Sitton, Mehaffy y Davis, 1989,p 25).

A Sitton, Mehaffy y Davis, los retomaremos en el diseño metodológico, pues además de ser autores que ayudan a comprender las dimensiones teóricas de la historia oral, especifican de manera muy clara los planteamientos que de ella nacen hacia lo metodológico, lugar que nos ocupará más adelante.

Al hablar de historia oral, no pueden dejarse de lado las aclaraciones sobre sus nexos y también sus distinciones con la oralidad. En primer lugar, hay que aclarar que las reflexiones sobre la oralidad, se han dado inicialmente, desde las primeras

reflexiones sobre la naturaleza y el uso de la lengua que datan de las primeras filosofías y gramáticas, en donde primaban la visión mítica y la intención prescriptiva. Estos aspectos son explicados en la primera parte del libro “Tres momentos estelares en lingüística, por el profesor Jaime Bernal Leongómez (1986). En el capítulo sobre los griegos se citan los diálogos de Platón, especialmente el Cratilo, en donde en medio de la discusión entre la visión naturalista y convencionalista del lenguaje, se deja entrever la riqueza que de un diálogo, actividad eminentemente oral, se teje ante la posibilidad de tener los argumentos presentes y en construcción. Bernal (1986, págs 22-24). También en el capítulo sobre la tradición hindú, al explicar la gramática de Panini, se da cuenta de elementos que si bien son recomendaciones para la correcta recitación de los Vedas, dan cuenta de la importancia sacra de una dicción en el momento y el tono adecuados a la circunstancia religiosa, aspectos que traducidos a términos más actuales, pueden entenderse como recomendaciones del orden pragmático y conversacional Bernal (1986, págs 44-46). Estas cuestiones prescriptivas serán parte también de la formación en las oratorias romana y medieval. Sin embargo es necesario entender que la historia oral pretende precisamente rescatar la posibilidad del surgimiento y movilización de voces que en el ahora, lejos están de pertenecer a ámbitos tan elevados en el orden social o académico.

Walter Ong, en su libro: “Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra”, hace una serie de consideraciones en las que se analizan los pormenores de la evolución de los códigos lingüísticos, observando las consecuencias en el orden cognitivo, cultural y social, del paso de las oralidades primarias (culturas sin

escritura) a la escritura (Ong, 1996, p 11). Este asunto de la alfabetización de la especie no es concerniente a la historia oral, pues sus debates son con las formas tradicionales de escribir la historia y de enseñarla. Vega (1998, págs. 23-27). Sin embargo, y entrando en el terreno de las cercanías, para nuestro propósito resulta pertinente retomar a Ong, cuando, al hablar de la oralidad del lenguaje, nos muestra que pasar a lo escrito, es una manera de potencializar lo oral, aportando nuevas formas a la estructuración del pensamiento sin que los maravillosos mundos descubiertos por lo escrito pierdan lo que de la palabra hablada vive en lo escrito. Afirma el autor que lo escrito no puede prescindir de lo oral (Ong, 1996, p 11), cuestión que se conecta con lo expuesto por Vega y Sitton en la generalidad de sus propuestas, pues el trabajo en historia oral no se hace sin una intención escritural. El valor crítico y la potencia de los trabajos en historia oral, en parte se debe a que logran inscribir voces en la memoria escrita. Independientemente de los archivos audiovisuales que se logran mediante esta propuesta, lo oral no se reduce ni se encierra allí, así como en la educación antigua y medieval, lo escrito no despojó a lo oral de su fuerza argumentativa, por el contrario, le propuso nuevas formas. En palabras de Ong:

“Desde el principio la escritura no redujo la oralidad sino que la intensificó, posibilitando la organización de los “principios” o componentes de la oratoria en un “arte” científico, un cuerpo de explicación ordenado en forma consecutiva que mostraba cómo y por qué la oratoria lograba y podía ser dirigida a obtener sus diversos efectos” (Ong, 1996, p 19).

Posteriormente retomaremos otras ideas de Ong, estas sobre la memoria y el narrar. Ahora expondremos planteamientos que si bien no nacen de la historia, la memoria o su teoría, si guardan relación directa con la memoria y su presencia en la comunicación y en la escuela.

A pesar de que sus preocupaciones centrales no están centradas en la historia y en la memoria, sino más bien en el campo de la comunicación/educación, los estudios de Jorge Huergo, al hacer un acercamiento a elementos de la comunicación dialógica en Freire y en la escuela latinoamericana, al ubicar la tensión de lo público y lo privado en el campo escolar, y al preguntarse por las mediaciones que la tecnicidad lleva a la escuela, siempre están preguntándose por las prácticas comunicativas en los procesos educativos y sus implicaciones políticas, dentro de las cuales se ponen en juego las subjetividades y sus elementos constitutivos, entre ellos el de la memoria.

Jorge Huergo (2004), en el capítulo 7 de su libro *Hacia una genealogía de Comunicación/educación: Problemas de cultura y educación en el discurso de Paulo Freire*, nos muestra la pertinencia al hablar de lo político en la escuela, de tener en cuenta los aportes de Paulo Freire. En nuestro caso, cuando la pregunta central de la investigación se sostiene en el discurso como memoria y como manifestación de la cultura política, Freire nos hace preguntar por la función que la palabra cumple en la escuela. La palabra es la voz que expresa las subjetividades, es fuente de cognición, es una de las maneras en las que la cultura se hace comunicación. La construcción de conciencia pasa inicialmente por construir posibilidades de hablar y ser escuchados. En el diálogo se van tejiendo los puntos

de encuentro de las vivencias que van llevando a la planeación y ejecución de los proyectos comunes. Es aquí donde la palabra y la voz van desplegando su poder y se hacen alternativa política consiguiendo que desde las propuestas de trabajo en la escuela se vaya gestando la praxis como práctica transformadora que articula los conocimientos construidos en conjunto con las acciones de cambio. Huergo (2014) nos ubica frente a las funciones de los dialógico y el papel que el educador puede desempeñar en él:

“Uno de los temas centrales de Pedagogía del oprimido es el del diálogo. En el diálogo se nos revela la palabra, que es el diálogo mismo. Un diálogo que debe entenderse de dos maneras: como superador de la mera conversación o de las palabrerías y como un alerta frente al activismo. Lo que pone Freire en el centro de esta cuestión, es la doble dimensión del diálogo: la acción y la reflexión, articuladas entre sí. (Pág 195). “(...)la búsqueda misma, la investigación realizada por el educador, es ya dialógica y da origen a las posibilidad misma del diálogo. Aquí, Freire entiende que el universo temático abarca un conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos. La representación concreta de muchas de esas ideas, valores, concepciones y esperanzas, así como los obstáculos al ser más de los hombres, constituyen los temas de la época. Cabe aclarar que, para Freire, el «universo vocabular» es el conjunto de palabras o el lenguaje con que los sujetos interpretan el mundo; mientras que el «universo temático» contiene los temas y problemas que son más significativos

para los educandos, y que tienen relación con los temas preponderantes en una época. En este sentido, la alfabetización debe provenir del reconocimiento del universo vocabular de los grupos populares que, tal como lo expresa en *La importancia de leer y el proceso de liberación*, está «expresado en su lenguaje, sus anhelos, sus inquietudes, sus reivindicaciones, sus sueños. (Cargado) de la significación de su experiencia existencial y no de la experiencia del educador» (Freire, 1991: 106)”. (Pág 199).

También en el prólogo de la *Pedagogía del oprimido*, el profesor Ernani María Fiori, bajo el sugestivo título “Aprender a decir su palabra”, propone entre otras cosas, que la propuesta pedagógica de Freire busca hacer que la vida se haga historia, cuestión que se logra cuando quien se educa se hace testigo y autor de su propia existencia. (Freire, 2005, p 15). Entender la relación comunicación educación desde Freire es asumirlas en su dimensión política, es por eso que los proyectos comunicativos en la escuela deben preguntarse por su labor concientizadora, pues de alguna manera, la voz estudiantil ha sido silenciada y menospreciada. Plantear la propuesta y desde ella recuperar la voz es empezar a reconocer y visibilizar el valor político que en ella reside, por eso entendemos a Freire como un guía en el camino no sólo de la búsqueda de la voz propia sino de la memoria y sus usos.

Ahondando en la relación entre el discurso y la memoria, encontramos en el artículo de Jorge Huergo (2013): “Mapas y viajes por el campo de la

educación/comunicación”, que la valoración de la memoria histórica como génesis de la aparición de un campo, en este caso el de comunicación/educación, permite hacernos cuestionamientos sobre su influencia en la creación de lo que hoy se configura como subjetividades, pues no podríamos hablar del presente, desconociendo el pasado y todos los procesos que se encuentran en medio. Para el caso de la investigación planteada, un elemento configurador de la memoria es la voz. Huergo retoma algunos planteamientos de Mc Laren, que son pertinentes al pensarse un proyecto de comunicación escolar como la búsqueda de una voz propia.

Los aprendizajes de esta búsqueda remiten a la comunicación en el campo educativo y su relación con la memoria y otros elementos propios del contexto de desarrollo de la investigación planteada, pues es vital pensar en que el estudio debe centrarse en la recuperación de la memoria como eje en la transformación del uso de las tecnologías, en el diálogo con las nuevas pedagogías en torno a este tema y sobre todo en la comprensión de las nuevas subjetividades. Dice Huergo (2013):

“la subjetividad es el proceso de mediación entre el “yo” que lee y escribe y el “yo” que es leído y escrito (donde el yo depende siempre de un nosotros, de una pertenencia identitaria)... Uno de los grandes desafíos históricos de comunicación/ educación, frente a la hegemonía tecnicista, es la construcción incesante de un lenguaje de posibilidad y de campos de posibilidad para la experiencia”. (Pág.7)

La experiencia conduce a la praxis, es decir a la acción consciente, pero la conciencia no se mueve ciegamente, sigue un horizonte. Por esta razón, otro tópico retomado por Huergo es el de la utopía, cuestión que sirve para preguntarnos por el sentido del ejercicio a realizar, pues de alguna manera, pensarse el pasado, traer sus voces y analizar sus huellas, es una forma de sembrar posibilidades de recuperación de las esperanzas y las ganas de vivir emprendiendo viajes con los demás, aspecto que también se presenta en Freire como parte de lo dialógico en la pedagogía del oprimido.

Además de preguntarse por la voz en sí, por su forma de emerger y hacer memoria, se hace necesario perfilar el tipo de relato que se va a hacer desde la historia oral, por eso es pertinente hablar del libro de Alexander Ruiz Silva y Manuel Prada Londoño (2012). La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula. Este texto, ubica cinco elementos como claves para el entendimiento del proceso de formación de subjetividades: identidad, la narración, la memoria, el posicionamiento y la proyección. Para nuestro caso, revisamos los capítulos de la memoria y la narración para ver su relación con de organización de las voces. Para los autores, la narración es entendida como un recorrido por la vida de quienes narran, que permite evaluar la experiencia, comprender el presente y proyectar el futuro. La narración es una construcción dinámica que ayuda a construir subjetividades e intersubjetividades, a tiempo que posiciona el accionar de los sujetos dentro de una territorialidad concreta, pues contribuye a estrechar vínculos y a encontrar sentidos. Al respecto afirman Ruiz y Prada (2012):

“La narración es la posibilidad que tenemos de contar historias mediante la cuales les damos a nuestras vidas una orientación en el tiempo. La narración, entonces, nos permite comprendernos y hacernos sujetos históricos, a la vez que nos abre a la idea de proyecto, de ir más allá de las circunstancias del presente y de los aconteceres de la vida cotidiana”. Ruiz y Prada (2012, pág 50).

Retomando a Ong y haciendo conexión con nuestros propósitos, encontramos que al igual que Ruiz y Prada, Ong despliega posibilidades del narrar, que no solamente se enmarcan en lo literario. A pesar de la imprenta, la escritura no deja de dar a su inseparable oralidad, un carácter reflexivo y es en esencia “una actividad que eleva la conciencia” Ong (1996, p 147).

En contextos violentos como el colombiano, narrar es parte de las explicaciones que los conflictos demandan, sin embargo, este tipo de relatos deben atender, como ya lo expresamos antes, a la amenaza de relatos hegemónicos que buscan extender el dominio hasta el plano de la conciencia de la población que ha experimentado vivencias violentas, pues la imposición de ciertos relatos forma parte de la imposición de un orden social.

También la memoria, al igual que la narración, es enmarcada como uno de los elementos propuestos como constitutivos del proceso de formación de la subjetividad política. A partir de planteamientos hechos por Paul Ricoeur, los autores desarrollan un concepto en el que la narración es entendida como la actualización de eventos que un individuo o una colectividad juzgan como

necesarios de ser rememorados. La memoria es una construcción dinámica de carácter colectivo. Su simple enunciación es un acto político que puede asociarse con la reparación de víctimas y la búsqueda de justicia. La memoria permite el dominio del pasado en función de la comprensión del presente y la proyección del futuro. Retomando a Ricoeur afirman Prada y Ruiz (2012):

“La memoria es incorporada a la constitución de la identidad a través de la función narrativa “(Ricoeur 2003:168) así, las narraciones que hacemos de nuestra vida son posibles gracias a que recordamos; a su vez en las narraciones quedamos configurando se reinterpretan las vivencias que se han sedimentado en la memoria”. (Pág 61).

“Atravesamos la memoria de los otros, esencialmente en el camino de rememoración y reconocimiento (...) los primeros recuerdos encontrados en el camino son los recuerdos compartidos, como los recuerdos comunes (...) de rol del testimonio de los otros en la rememoración del recuerdo se pasa gradualmente a los recuerdos que tenemos en cuanto miembros de un grupo (...) accedemos así a acontecimientos reconstruidos para nosotros por otros distintos de nosotros” (Ricoeur 2003: 159) (Pág 62).

Todos somos la historia que intentamos contar. Nos recuerda Ricoer (1984) que aunque la vida se vive y las historias se cuentan, nos sabemos vivos porque nos contamos a nosotros mismos. Pero si contarnos resulta complejo, las empresas

que cuentan la memoria son también conflictivas. En su libro: “Los trabajos de la memoria”, la argentina Elizabeth Jelin (1998, pág 13) dice que ubicar la memoria en el presente es referir el espacio de las experiencias y que en los relatos, especialmente en los colectivos, las experiencia se impregnan y se superponen entre ellas. Jelin pone en cuestión el conflicto entre lo que se piensa que la memoria es y lo que resulta del proceso de su construcción Jelin (1998, pág 17), sin embargo, retomando a Ricoeur, resalta cómo todos, desde los recuerdos propios, vamos definiendo nuestra identidad en el tiempo. Jelin (1998, pág 19). Nuevamente nos vemos impelidos a llevar estas cuestiones a la escuela. Acudimos aquí a los planteamientos del profesor Renán Vega Cantor (1998) en su libro: “Historia: conocimiento y enseñanza, la cultura popular y la historia oral en el medio escolar”. Llevar la historia propia a la escuela, dice el autor, representa un impacto directo en la relación del docente con los estudiantes, y conlleva unas apuestas éticas y políticas que se compenetran en lo pedagógico, sólo si el docente se asume como un investigador de su propia práctica. Vega (1998. Págs. 35-39). Luego de rastrear los debates entre diversas posturas teóricas y metodológicas sobre la historia y la historia oral, este autor caracteriza la historia oral como una historia viva en la que cuentan las subjetividades, los ambientes, las colectividades, el presente y sobre todo, cobran importancia las fuentes cercanas a la vida de quienes participan de los procesos de trabajo Vega Cantor (1998. Págs 189-198). Además de los anteriores elementos, se concluye del rastreo de experiencias que hace el profesor Vega en su libro, que incorporar la

historia oral en la escuela, implica democratizar los procesos de enseñanza, generar dinámicas de participación y por tanto de transformación crítica.

En el entendimiento de las dimensiones políticas de la memoria y trayendo de nuevo el análisis hacia un contexto escolar como el colombiano, signado por la violencia, aparece nuevamente Martha Herrera, junto a Gerardo Villafañe (2014), con el texto “Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria”. Para el caso de nuestra investigación, el escenario desde donde se ubica la discusión es la escuela pero concretamente una experiencia de comunicación construida desde la escuela y con la voz y el aporte simbólico de los estudiantes. Esta voz ha sido portadora de ecos de la violencia pero también de análisis del conflicto, aspectos que se esperan sean acertadamente caracterizados. Herrera y Villafañe (2014) nos orientan en la búsqueda del sentido político de hablar o hacer reconstrucción de memoria en el ámbito escolar:

“...desde la perspectiva de la pedagogía de la memoria, la formación política no es una cuestión estrictamente relativa al pasado o carente de vigencia actual, sino una preocupación altamente pertinente en el actual presente histórico, donde no sólo se disputa el sentido del pasado, sino también la importancia de recordar deliberadamente bajo una mediación educativa y pedagógica tendiente a la reelaboración de lo vivido, para proyectar la construcción de modalidades de socialidad fundadas en una ética de la alteridad, la hospitalidad, la gratuidad y el acogimiento”. (Pág 154).

Voz y memoria se unen en la propuesta de trabajo como posibilidades de hacer la lectura del registro político de una experiencia de comunicación en el ámbito escolar y como se ha venido dilucidando, son múltiples los elementos que acuden para ir determinando el horizonte conceptual de la investigación. Pasaremos entonces al capítulo tres, en donde a partir del recuento del desarrollo metodológico iremos evidenciando los aspectos que desde las voces convocadas, permiten rastrear las huellas de la cultura política dentro una experiencia de trabajo comunicativo escolar: el Proyecto Vida para los sentidos.

3. LA HISTORIA ORAL COMO ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA DE RASGOS Y SENTIDOS DE UNA EXPERIENCIA COMUNICATIVA. CASO “PROYECTO VIDA PARA LOS SENTIDOS”

Hemos definido, de manera simple, este trabajo como un desfile de voces. En este capítulo, brevemente explicaremos el por qué se opta por trabajar desde los postulados y métodos de recuperación de memoria propios de la historia oral, para entenderlos como eje central del planteamiento metodológico. Luego daremos cuenta de la aplicación del diseño metodológico, haciendo una lectura inicial de los acercamientos que la experiencia tiene con elementos que dentro del campo unificación/educación, hemos ido ubicando como referentes para la comprensión del sentido político del trabajo del Proyecto Vida para los sentidos.

La historia oral, por una parte, propone maneras de proceder dentro de una propuesta investigativa que rescatan y organizan voces colectivas de quienes se han visto involucrados en la historia de una manera cotidiana como sujetos comunes y corrientes; y por otra parte, propone búsquedas de sentido y de recuperación de la experiencia y la voz propias. En este capítulo, nuevamente, a la par con la reflexión teórica y metodológica, irán apareciendo nuevamente las voces convocadas en el trabajo de campo. La idea es acompañar la labor de presentación de algunos fundamentos externos, junto al eco paralelo de las voces recuperadas.

3.1 El diseño metodológico

En cuanto al diseño metodológico, a continuación se exponen los aspectos que caracterizaron el plan de acción de la propuesta de investigación, atendiendo al esbozo teórico desarrollado y a las características de la propuesta implementada.

3.1.1 Tipo de investigación.

La investigación se hizo desde un **enfoque de investigación de carácter descriptivo**, que parte de un **diseño narrativo**. Las razones obedecen al hecho de tratarse de una exploración de la memoria de un proceso de trabajo audiovisual para ubicar en ella una serie de elementos que podrían describirla como una experiencia política. Son múltiples los elementos de análisis que pueden aflorar en el momento de consultar la voz colectiva, sin embargo, el objetivo de este trabajo es ubicar aquellos cuya descripción pueda contribuir a la comprensión de la dimensión y el sentido político de la trayectoria de la experiencia de comunicación audiovisual Vida para los sentidos del colegio Diego Montaña Cuéllar, por tanto, el carácter descriptivo se da por el hecho de plantear como finalidad la definición y caracterización de un conjunto de elementos que se derivan de la pregunta de investigación, puesta en juego en un trabajo de campo, con el apoyo de la revisión de textos propios del proceso y de una valoración del momento en que se encuentra el proceso, tal como lo aconseja el Manual de investigación de Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010, págs 85-86).

En este mismo texto encontramos que nuestra propuesta parte de lo narrativo, cuestión que no riñe con lo descriptivo, pues como lo plantean los autores, en un diseño narrativo, “el investigador recolecta datos sobre las historias de vida y experiencias de ciertas personas para describirlas y analizarlas”. Hernández, Fernández y Baptista (201, p 517). Esta recolección puede ser parcial, centrada en una persona o en un grupo como en el caso nuestro. Es necesario aclarar que cuando se trabaja con un enfoque como el asumido, no se tabularán datos y las búsquedas pueden centrarse a veces en pocos participantes, tal como ya se expresó. Una vez confrontada la teorización con el trabajo de campo, la sobre las implicaciones que de la pregunta de investigación se desprendieron hacia el universo conceptual del campo comunicación/educación con relación a la cultura política, permitieron, como se verá más adelante, proponer la socialización política, las prácticas de representación y el diálogo, como los elementos que inicialmente pueden permitir el estudio del sentido político de la experiencia analizada. Sin embargo es el momento de describir cómo se llegó a este punto.

3.1.2 Metodología.

El estudio planteado es de carácter cualitativo, pues la base de su desarrollo se propone el análisis de un conjunto de elementos que caracterizan aspectos de la cultura política, que de una experiencia de trabajo audiovisual en un espacio escolar, se encontraron, luego del desarrollo de una práctica de trabajo en historia oral. El carácter cualitativo, puede entenderse, en términos que se ajustan a

nuestra propuesta, a partir de lo dicho por Carlos Monje como:

“La investigación cualitativa, se plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados puedan informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores, etc”. Monje (2011, p 32).

En el encuentro con las personas que participaron de la investigación, se buscó preguntar a la memoria por el sentido político de la trayectoria del proyecto Vida para los sentidos, pero no como un simple rastreo histórico, pues la pregunta se hace con un sentido pedagógico que pretende llegar a la evaluación de lo hecho y supone realizar un ejercicio de reflexión a partir de la práctica comunicativa audiovisual y desde las voces de la memoria como factores de construcción de nuevos aprendizajes. Para lograr lo propuesto hizo una indagación teórica que clarificó los aspectos que rodean la cultura política y la trayectoria del proyecto vida para los registró la experiencia de los participantes dentro de la propuesta, pero rastreando referentes políticos. La guía de entrevista, contó con el apoyo de material activador de la memoria, consistente en fotografías, audios y videos de las diferentes producciones del proyecto, que aparecen expuestos en la propuesta

de producto pedagógico que se explicará más adelante. Seguidamente, a partir de una sencilla matriz que aparece más adelante se rastrearon un conjunto de categorías emergentes que nutren la fase de análisis, de hallazgos y de recomendaciones.

3.1.3 Población.

La población objeto del presente trabajo de investigación estuvo compuesta, por una parte, por un grupo de diez personas, ocho niñas y jóvenes entre los quince y los 28 años, que pertenecen o han pertenecido al proyecto vida para los sentidos; y por otra parte, por dos docentes que han orientado y acompañado el trabajo en diferentes momentos. Este grupo permitió hacer un recorrido bastante completo por la historia del proyecto Vida para los sentidos, desde el momento en que inicia sus labores hasta el momento actual. En el caso de niños, niñas y jóvenes, todos ellos han sido actores en los procesos de formación y creación audiovisual y son una muestra representativa de todo el conjunto de participantes. Su selección obedece a que se han destacado por su liderazgo y apropiación dentro de la propuesta. Sus aportes se harán desde sus voces manifestándose en torno a la experiencia y desde el análisis de lo que han sido sus voces como parte de productos audiovisuales. En el caso de los docentes, se busca también su voz pero desde una mirada más general del proceso, a la espera de que tal vez sus contribuciones den cuenta más explícitamente de las intencionalidades políticas del ejercicio comunicativo en la escuela.

El grupo de estudiantes pertenecientes al proyecto en sus diferentes momentos está conformado por: Joan Delgado, Harold Rodríguez, Mauricio Cely, María Paula Nomesqui, Julio Velosa, Katherine Jiménez, Gina Solano y Angie González. El grupo de docentes está conformado por: Ramiro Velazco y Dary Barreto

3.1.4. Corpus.

Como hasta el momento ha quedado enunciado, el trabajo desarrollado por el proyecto tiene como principal insumo la voz de un conjunto de personas cuyo rol durante la investigación va a ser el de participar en entrevistas individuales y en el análisis de algunos productos audiovisuales. Estas entrevistas y estos análisis se harán de acuerdo a unas estrategias metodológicas que más adelante serán explicadas, pero que como ya se ha explicado, forman parte de procesos de investigación cualitativa y específicamente de la propuesta de la historia oral. La muestra total fue de diez entrevistas. Las voces allí manifestadas se han hecho presentes en el primer capítulo, donde hicimos un recorrido por la trayectoria del proyecto Vida para los sentidos. En este momento, estos enunciados serán nuevamente convocados, leídos y analizados a la luz de lo que en ellos encontramos en torno a la reflexión sobre la política planteada en la propuesta.

3.1.5.Estrategia metodológica.

Como parte del trabajo desarrollado y de acuerdo a las estrategias que se apropiarán de la historia oral como orientación metodológica de trabajo, se realizaron, como ya se dijo, un conjunto de entrevistas semiestructuradas en las que por una parte, el objetivo era ahondar en la experiencia propia de los participantes en torno al proceso de comunicación audiovisual en el espacio escolar del colegio Diego Montaña Cuéllar; además de una observación de algunos productos audiovisuales, fotos y recuerdos, que son huellas y resultados de lo hecho durante ya casi quince años.

Para el diseño de las entrevistas se tuvieron en cuenta referentes en torno al campo de la cultura política que han ido configurándose a partir de la indagación teórica pero que de alguna manera, aún están en construcción, pero además, se esperaba que emergieran otros elementos propios producto del contexto particular del territorio sur de la ciudad de Bogotá. La entrevista se hizo de manera semiestructurada, pues la intención fue dejar un margen de libertad de flujo del discurso, aspecto que también se propone en la mayoría de ejemplos estudiados en trabajos sobre historia oral y oralidad.

La primera parte de la entrevista consta de una serie de preguntas sobre la identidad y el quehacer actual de los participantes, obviamente con las preguntas base sobre la información general de cada uno como edad, formación académica y la ubicación temporal respecto al proyecto. La segunda parte es sobre los aspectos significativos del paso por el colegio y los recuerdos del trabajo en el

proyecto de comunicación, incluyendo la referencia y el reencuentro con algunas de las realizaciones audiovisuales de los entrevistados. En esta parte se enfatizó en preguntas sobre si en lo hecho se evidenciaban temáticas, posturas y reacciones políticas. La tercera parte fue enfocada al aporte que se pudo hacer desde el trabajo político propuesto por el proyecto, a la formación política y a los proyectos de vida personal, solicitando que se haga una crítica sobre las dinámicas vividas en los procesos de formación y producción audiovisual. Hay que aclarar que la historia oral busca un fluir muy libre y casi espontáneo del discurso, por eso algunos autores recomiendan hacer una guía de entrevista y no un cuestionario en el que se lean unas preguntas fijas. Sitton, Mehaffy y Davis (1989, p 97). Sin embargo, luego de construir una reflexión sobre los ejes y momentos de la entrevista, fue necesario enunciar un cuestionario guía, que lejos de ser una cuestión inmodificable, garantizó la indagación sobre los tópicos propuestos, entendiendo que las preguntas sufrieron transformaciones en el trabajo de campo, pues, por un lado, el nivel de participación, de compromiso y de conceptualización de los entrevistados no fue homogéneo; y por otra parte, si bien prácticamente todos los entrevistados son jóvenes, los momentos e intensidades de su presencia han sido también diferentes y, no siempre hicieron presencia referentes relacionados con la búsqueda planificada. Otro aspecto que hay que entender es que dentro de ese libre fluir del discurso sobre la experiencia, “la entrevista en historia oral se da en un ambiente de cooperación y no de confrontación o enfrentamiento” Sitton, Mehaffy y Davis (1989, p 104). Cuestión que no permite

que se vean forzados los entrevistados a tocar ciertos temas y a que como ya se dijo, el cuestionario no sea algo fijo e inmodificable.

La recolección de los registros discursivos contó con el apoyo de recursos técnicos tales como grabadoras digitales y presentaciones multimédicas en la cada entrevistado tuvo, en la mayoría de los casos, contacto con audios o videos y fotos en los que tuvo participación como realizador o espectador.

3.1.7 Guía de entrevista.

Hechas las aclaraciones de las razones del diseño, presentamos la guía de entrevista que orientó la realización de las entrevistas:

- ¿Cuántos años tiene?
- ¿Qué estudios ha realizado?
- ¿Cuál es su ocupación actual?
- ¿Quién es (se enuncia el nombre del entrevistad@)?
- ¿En qué época trabajó en el proyecto Vida para los sentidos?
- ¿Cuál es la experiencia más importante que recuerda de su paso por el colegio?
- ¿Qué recuerda de su paso por el proyecto?
- ¿Qué recuerda de las realizaciones hechas? ¿Qué temas trataban? ¿Con quién las hizo? ¿A qué preguntas intentaban dar respuestas? ¿tenían contenido político?

- ¿Qué aprendió en el proceso de trabajo de comunicación?
- ¿Qué intención cree que tenían las actividades y los procesos de formación del proyecto?
- ¿Recuerda si sus realizaciones o el trabajo en general respondían a reacciones ante hechos determinados?
- ¿En su actual visión de la realidad, tiene algo que ver su paso por el proyecto Vida para los sentidos?

3.2 Fase de análisis e interpretación de registros.

Por tratarse de una investigación cualitativa-descriptiva, los registros discursivos obtenidos, acompañarán, en el siguiente apartado, las reflexiones sobre lo que se observó sobre la búsqueda planteada, pero aclarando que la voz que enuncia es la voz también de un gestor y participante de la propuesta, razón por la cual, se toma el papel de constructor del tejido discursivo al cual se van uniendo las voces convocadas. En el tejido que constituye el presente documento, cuatro son los hilos que se cruzan: primero, la voz ya referida de uno de los gestores y actuales sostenedores del proyecto; segundo, las voces que desde la teoría enriquecen y orientan la reflexión; tercero, las voces de los entrevistados; y cuarto, el discurso sobre las categorías emergentes del trabajo, que básicamente es un discurso cuya finalidad es interpretativa. Hay que reconocer que el flujo puede parecer por momentos caótico o desordenado, pero de alguna, es necesario que se dé así, pues corresponde también a la forma en que la historia oral y la misma memoria

nos han mostrado que se manifiestan. Sin embargo, si hay algo que ordene la voz que se aproxima es el hecho de estar permanentemente recordando que todo se hace dentro de la búsqueda del sentido político de una experiencia de comunicación escolar y cómo propuestas de este tipo hacen posible la construcción de una voz propia. Por otra parte, aunque el objetivo de la investigación no es exactamente la construcción del relato de una experiencia, si juzgamos útil para la organización de la información, que uno de los productos del análisis de la información sea el esbozo de una línea del tiempo interactiva que dé cuenta de los hitos el proyecto Vida para los sentidos, y de la ubicación de participantes y productos en el tiempo. Este producto contará con acceso en red para que sea una construcción virtual en la que se sigan sumando voces colectivas.

3.3. Del relato al análisis. Apropiación de la experiencia investigativa.

En el primer capítulo hicimos una breve reconstrucción histórica de la experiencia del proyecto Vida para los sentidos. En ella se siguió un orden cronológico y se elaboró un relato sostenido en las voces que nos llegaron luego de realizado el trabajo de campo. En este momento, como se acaba de explicar en el numeral anterior, se procederá a la construcción de un tejido de palabras que busca analizar aspectos que permiten dar respuesta a la inquietud plasmada en la pregunta de investigación acerca del sentido político de la experiencia de comunicación escolar estudiada. Se trata de un análisis que como ya se explicó,

se pretende que, al igual que el conjunto del trabajo, sea un insumo inicial para una posterior sistematización de la propuesta. En el análisis se trató de dar una conducción desde las tres categorías que se fueron estableciendo, sin embargo, como será evidente, al tratarse de cuestiones que cruzan la pregunta y la experiencia, permanentemente aparecerán mezcladas, cuestión que desde cierto punto de vista podría verse, desde una sistematización esquematizada, como una dificultad o como una falta de delimitación rigurosa; sin embargo, se apuesta por una enunciación que nace de forma cercana a como nacen los relatos en la oralidad. Tal vez esto dificulte un poco la lectura, pero no aminora el alcance del análisis ni la posibilidad de organizar sistemáticamente lo encontrado luego de la labor de campo investigativa a través de tres apartados donde se categorizan fragmentos significativos de las voces recogidas.

3.3.1. Voz, diálogo, socialización política y escuela.

Ya aclaramos la manera en que se logró que los elementos de nuestra construcción discursiva se dieran cita. Ahora el inicio del análisis se ocupará de establecer las conexiones entre la búsqueda del sentido político de una experiencia y aspectos como la voz y la memoria. Estos nexos se dan cita precisamente al implementar una propuesta desde la historia oral, pero no podemos hacer a un lado el hecho de que tal encuentro se produce en la escuela y al interior de una experiencia de trabajo comunicativo. Dentro del contexto en el que se hace la propuesta comunicativa se ha venido hablando del uso de

pedagogías críticas, apuesta que permea el trabajo del proyecto. En la entrevista hecha a Dary Barreto, una de las actuales coordinadoras de la propuesta, ella señala algunas características que emparentan lo hecho, con y la pedagogía crítica, mencionando que se ha buscado que los participantes del proyecto se asuman como sujetos históricos y políticos capaces de dar curso al análisis y solución de problemas de su realidad. Hablando de las cosas aprendidas que deja la propuesta, dice la compañera:

“Una es reconocerse como sujetos valiosos, sujetos históricos, políticos que tienen que aportar a la sociedad (...) Fuimos aprendiendo junto con los estudiantes, en este caso sobre el tema de la comunicación, sobre el tema de preguntarnos sobre las problemáticas que hay acá en el colegio, en la localidad, en el país y en el mundo. Un aprendizaje es creer en una idea y desarrollarla”.
(D, Barreto, entrevista 5, Mayo 12 de 2017).

La idea de analizar problemas se mostró de manera constante como el proceder del trabajo comunicativo. Cuando se empieza a tejer un problema desde los hilos que lo tejen, tenemos que entender que lo que pasa en la escuela y por las mentes, acciones y voces estudiantiles, está en conexión con dinámicas globales y se le puede dar curso desde las pedagogías críticas. Mucho de esta conexión lo explican Giroux y McLaren (1997), en el capítulo 1 del libro *Pedagogía crítica y cultura depredadora: La pedagogía radical como política cultural más allá del*

discurso de la crítica y el antiutopismo. Los autores ofrecen una panorámica que aunque breve, logra tocar los aspectos centrales de la propuesta de las pedagogías críticas, aportando inclusive algunas críticas sobre la manera en que la propuesta ha caído en posiciones cómodas y a veces hasta útiles al dominio del cual se pretende salir. Ha sido muy cómodo para algunos adoptar las pedagogías críticas como un discurso que los hace sentar posiciones radicales frente al poder y al sometimiento de los débiles, pero siempre desde la comodidad de la academia, de la ONG, de la oficina o desde la tribuna pública, todo esto acompañado de un prudente distanciamiento del pueblo, sus olores y sabores. Esto ayuda a justificar la existencia del poder del mercado y sus discursos democráticos, pues lejos de sentirse amenazados, se ven avalados por permitir la sana oposición. Otro aspecto clave que se desprende de la crítica hecha por los autores, es la manera en que se apropian aquellos acomodados en la crítica, de la voz de los sin voz. Hablan por ellos, pero nunca les permiten hablar a ellos. Plantean cruzadas por la educación del pueblo pero el pueblo no habla, no se expresa y a veces ni siquiera puede entrar a la academia, por eso, los autores nos recuerdan que:

“Tener voz significa saber cuándo expresarse, cuando afirmar dicha voz. En este sentido, los estudiantes deben ser animados tanto a escuchar como a hablar, especialmente si sus voces tienden a dominar y a controlar a otros (...) los profesores no deben decir nunca a los estudiantes que sus historias no cuentan”. (Pág 64).

Para el caso de nuestra propuesta, en el proyecto Vida para los sentidos, es clave rescatar los planteamientos que los autores hacen en torno a la voz y sus posibilidades. Por eso se habla de un proceso de historia oral, pues lo central va a estar precisamente en la voz de los y las estudiantes que de alguna manera han vivido experiencias de construcción de sus expresiones en el marco del trabajo audiovisual. La pregunta de la investigación indaga por el sentido y el destino de esas voces, cuestión que sabemos, de acuerdo a lo planteado por Giroux y McLaren, es apenas el inicio. En este sentido, el profesor Ramiro Velazco, uno de los gestores del proceso comunicativo en el colegio Diego Montaña Cuéllar, señala cómo el objetivo del trabajo, desde la emisora, siempre fue dar la voz a los estudiantes:

“un objetivo fundamental del proyecto, era que los chicos tuvieran como una voz y pudieran manifestar sus cosas a través del lenguaje radiofónico o a través de la radio escolar. Darle la voz a los muchachos, desde la autonomía, desde sus pasiones, desde su cotidianidad y eso hace que en cierta medida haya procesos de identificación. No se podría decir que de liberación porque eso es carreta. (...) Nosotros tenemos que construir narrativas para uno enunciarse desde el lugar histórico que le correspondió vivir, es un poco lo que se hace, que ellos cuenten sus propias historias como

una forma de estar en el mundo.” (R, Velazco, entrevista 3, Mayo 12 de 2017).

Encontramos en las palabras del docente y de la coordinadora anteriormente citada, de manera implícita un reconocimiento a la labor comunicativa como formación política. Se ha ubicado la socialización política como uno de los aspectos visibilizados en la práctica del proyecto. Si entendemos este proceso como la manera en que ciertos contextos, entornos e interacciones forjan ideológicamente a los sujetos, podemos ubicar a la escuela como un espacio de tradición socializadora. Sin embargo, no todas las escuelas, ni todos los territorios de una escuela son uniformes al momento de dar lugar a la presencia estudiantil. Aunque estudios como los de Percheron, Annick (1985) ubican a la familia como el lugar privilegiado de la socialización política pues en ella se aprenden los mecanismos de acceso a las tradiciones, postulando inclusive que las afinidades políticas se derivan por línea paterna, es claro que esto no aplica para el contexto y el momento actual, donde no hay un solo tipo de familia y donde se vive una alfabetización multimédica permanente. Esto hace que tal vez términos como el de la socialización (al que se le ubicaban espacios de desarrollo tal vez muy fijos como el mencionado de la familia, el de la escuela, el de los medios y el del grupo de pares), a la luz de las nuevas mediaciones, tengan que replantearse. Sin embargo, para no caer en esos niveles de complejidad que aún están por plantearse, no permitiremos tomar distancia para fijar la mirada en la escuela, es más, proponemos un momento de distanciamiento para observar cómo, con un

tono no menos político pero con un estilo metafórico, Beatriz Aparici y Jorge Larrosa (2000), en el artículo, Aprender de oído. El aula, el claro y la voz en María Zambrano, hacen una reflexión sobre la oralidad, sus características y sus dimensiones pedagógicas. Recurriendo a la metáfora del claro en el bosque, se habla del recorrido de la voz en la escuela, de su relación con el aprendizaje, entendiendo que en los aprendizajes están presentes los procesos de socialización. Desde el inicio el texto establece un paralelo entre lo dicho y lo escrito en el que si bien se entiende que son procesos complementarios en el desarrollo del aprendizaje. Se entiende también que la escuela actual posee una deuda con los procesos de la oralidad, pues el imperio de lo escrito ha relegado el hablar y el escuchar, limitando una serie de posibilidades de las que el texto hace mención y que se relacionan básicamente con toda la carga afectiva que lleva en sí la voz y cómo esa carga podría catalizar y hacer más atractivos los procesos de aprendizaje, pues lo dicho con su cercanía al que escucha, su tono, su ritmo, su música y su gesto se convierten en un invitación a recorrer los claros del bosque donde se abren las posibilidades del conocimiento:

“Las aulas aparecen ahí como «lugares de la voz donde se va a aprender de oído». Y no deja de ser significativo que esa sección inicial, esa sección en la que aparece el motivo del Claro como cifra de lo abierto y, enseguida, un conjunto de reflexiones sobre el incipit vita nuova como cifra de todo renacimiento, termine con unas palabras, sin duda algo más que circunstanciales, sobre la sala de clase como uno de los lugares de la voz, como uno de los lugares donde la palabra se

dice a viva voz, y se recibe de oído, escuchando atentamente”. (Pág 41).

“(…) el claro, el aula, no es un lugar de transmisión, sino de iniciación, de iniciación al vacío. Pero a un vacío que es apertura y que por eso se abre hacia adentro, un vacío que hay que hacer en uno mismo, interrumpiendo el siempre demasiado lleno del saber y deteniendo el siempre demasiado ansioso del buscar. El claro, el aula, nos da la voz. Pero una voz que no se entiende como una serie concreta de «dichos» o de enunciados lingüísticos más o menos interesantes, más o menos inteligibles, más o menos apropiables, sino como el tener-lugar mismo de la voz, el acontecimiento de la voz”. (Pág 45).

En una escuela donde tradicionalmente se ha buscado el silencio cómodo para que no se generen interferencias en el monólogo de la tradición, es bueno preguntarse por cuáles son las cosas que se oyen allí, lo que se escucha. Si bien es cierto que gran parte de los aprendizajes que se viven en la escuela son producto de mediaciones hechas dentro de procesos de oralidad, la pregunta ha sido precisamente sobre lo que se dicen y oyen. Volvemos a recabar sobre la función de la palabra. Si se dan procesos de oralidad y si como aducen los autores, estos son llamados al aprendizaje, cabe anotar que la visión planteada en el texto es muy romántica, pues parte de una premisa de sinceridad que no siempre se hace presente en la escuela, pues como ya lo expresamos, muchas

veces el llamado es al silencio para dar paso a un monólogo que no siempre es una construcción del saber o está enunciado con la intención de construir conocimiento. En otras palabras, no siempre se habla con intención pedagógica.

El contexto escolar parece haber relegado, como ya se expuso, a un plano secundario, los procesos relacionados con la oralidad, pero, dentro de ellos, más aún, los relacionados con la escucha. Rafael Echeverría (2006), nos recuerda en su libro *Los actos del lenguaje: La escucha*, las fuertes implicaciones de todo tipo que tiene el acto de escuchar:

“La escucha es una de las competencias más importantes en un ser humano. En función de la escucha, construimos nuestras relaciones personales, interpretamos la vida, nos proyectamos hacia el futuro y definimos nuestra capacidad de aprendizaje y de transformación del mundo. Ella juega un papel determinante tanto en nuestra capacidad de encontrar satisfacción en la vida como de asegurar altos niveles de efectividad en nuestro actuar”. (Pág 72).

Para nuestro caso, también es claro que la escucha tiene implicaciones políticas. En primer lugar, llevar la expresión de los estudiantes a productos audiovisuales en los que se instalan sus preguntas y sentires, es ponerlos en evidencia, pero al mismo tiempo pensar en las audiencias y pensarse como audiencia. Se quieren hacer oír cosas diferentes a las que se han venido oyendo y a la vez, no se vuelve a escuchar de la misma manera. Pero tal vez, lo más relevante, como veremos más adelante es el hecho de que la participación en un proyecto de comunicación

escolar, hizo que los participantes se escucharan a sí mismos y luego transformaran su voz, dándole una dimensión política. Esto como consecuencia, entre otras cosas, de haber escuchado a otros y de otras maneras.

Otro aspecto importante de ver es cómo tal vez las dinámicas de la oralidad pueden llegar a tener más nexos con las nuevas narrativas transmédicas, pues como señalan los autores, el flujo informativo en la oralidad es discontinuo y esta no linealidad es precisamente una de las características de las nuevas narrativas. Estamos entonces ante una línea de conexión entre lo oral que tanto tiempo ha navegado por la escuela y entre las nuevas formas de transmisión que están incursionando en el espacio educativo. Un nodo puede estar precisamente en el trabajo audiovisual, eje de análisis de nuestra propuesta investigativa, pues en él, por una parte confluyen las voces de la escuela y por otra, el trabajo audiovisual se nutre de las nuevas tecnologías y explora permanentemente las nuevas narrativas.

Volviendo a lo planteado en torno a la socialización política desde la comunicación escolar, y conectando lo dicho por el profesor Ramiro Velazco en su entrevista con la voz como posibilidad de encuentro, entramos en otro de los elementos propuestos para el análisis, el del espacio dialógico. Desde Percheron (1985), se expone que la socialización política se da en sujetos activos que agencian de manera creativa sus propios deseos, necesidades y experiencias. Esto se entrelaza con lo que expusimos en el capítulo dos sobre lo dialógico en Freire expresado por Jorge Huergo. En el caso de los entrevistados, muy pocos

desconocen la intencionalidad política del trabajo. Una de las entrevistadas (Gina Solano-15 años) expresa que nunca se ha preguntado ni preocupado por la política y por eso no sabe si lo que se hace en la propuesta es político. Sin embargo, en la vía de un supuesto desconocimiento de lo político y de la explicación de lo que se hace en el proyecto, Angie González, también de 15 años dice:

“Lo que nosotros entendemos como lo político, la mayoría de veces, esto es algo corrupto y lo que nosotros acá queremos es buscar un porqué, una causa. Mientras que a veces los políticos sólo muestran el lado bueno, o sea el lado positivo para ellos. No nos muestran lo nuestro. Mientras que lo que nosotros queremos es algo más allá, realmente encontrar una causa.” (A, González, entrevista 6, Mayo 22 de 2017).

Ubicar el trabajo del proyecto como un espacio de permanente diálogo y de elaboración de preguntas si es una constante en todas las respuestas dadas en las entrevistas. Se habla de cómo los temas de las expresiones audiovisuales y algunos de los temas abordados en el proceso de formación, son producto de una negociación entre los intereses e inquietudes de los estudiantes y los de los docentes coordinadores. Esto muestra un lugar propositivo del diálogo en el que se permite el reconocimiento, tercer aspecto señalado como configurador de la cultura política y que más adelante abordaremos. Tal vez la fortaleza del proyecto ha radicado en conectar preguntas e inquietudes, con procesos simples de investigación que se vuelven políticos en la medida en que involucran a los

participantes en la vivencia de problemáticas de su cotidianidad que han estado latentes pero que la escuela no ha movilizadas. Harold Rodríguez, estudiante de 15 años explica respecto a los temas tratados y a la labor del proyecto:

“Para mí se tratan bastantes temas que son de pronto de polémica o son temas que generalmente uno no los trata en un salón de clase o si los trata los trata muy por encima, entonces son temas que usted puede ir más al punto, al choque. Es algo que ayuda bastante a eso, a formar el pensamiento crítico en... Bueno, qué está pasando con Colombia. ¿Por qué tal cosa, por qué el paro, por qué las cosas? Y es algo que a usted le ayuda a ir más allá, a investigar.” (H, Rodríguez, entrevista 7, Mayo 22 de 2017).

Observamos cómo la referencia al proyecto Vida para los Sentidos se constituye en un atractor en el que convergen varios elementos relacionados con la escuela, la pedagogía, la comunicación escolar y la voz, todos ellos susceptibles de ser leídos e interpretados desde la cultura política. Por tal razón, para hacer una comprensión de lo que ha sido el trabajo propio, es necesario ubicar un conjunto de reflexiones que conduzcan al análisis de la escuela como espacio político. Desde una acepción simple pero útil de la política, podríamos dar una concepción parcial de ella en la que visualizamos su constitución como una especie de discurrir interior que se configura desde el exterior, pero que a su vez convierte en motor de acciones que marcan una forma de entender el mundo. A su vez, las acciones vienen a configurar, cuando alcanzan un impacto simbólico y de organización de la realidad, el fundamento de la política.

Uno de los puentes entre lo político y la política es la voz, elemento central en la búsqueda del proyecto de investigación. La voz muestra una preocupación por los sujetos que ha sido una constante desde el inicio de la propuesta. La emisora y en general el trabajo en comunicación tratan de dar respuesta al cuestionamiento implícito que la escuela ha venido recibiendo sobre qué hacer con la voz de los estudiantes, cómo entender su potencial propositivo en todos los niveles de acción.

Hacer radio y video en la escuela de alguna manera es un reconocimiento a ese discurso inutilizado y a veces silenciado del cual debe nutrirse la pedagogía permanentemente, también es una forma de interactuar con el entorno a partir de percepciones propias que poco a poco van consolidando proyectos de vida. Estamos entonces en un punto conexo entre la pedagogía y un proyecto político, el asunto está de alguna manera en entender que encontrar, movilizar y proyectar la voz es una elaboración de lo político que se convierte en política. Esto, en la dimensión de la población objeto de trabajo del proyecto de investigación, pero es conveniente señalar cómo las apuestas teóricas, el diseño metodológico desde la Historia Oral, la pregunta que se hace a la memoria por el sentido político de acciones comunicativas y la sistematización, son evidencias de que la investigación no es neutra y tiene intenciones en el plano de la política. Todos los entrevistados que son egresados, reconocen que si bien en el momento de trabajar en la emisora, no se comprendía claramente que lo que se hacía tenía intenciones y consecuencias políticas, el paso del tiempo ha dado esa claridad. En

Palabras de Paula Nomesqui, egresada de 21 años y estudiante de Ciencias Políticas de la Universidad Nacional:

“Siempre no reuníamos con personas que estaban muy preocupadas porrr... En general la política y lo político en el país. Entonces creo que eso me como querer preguntarme, bueno y ellos por qué se preocupan tanto por esto, por qué eso llega ser importante. Me daba, me causaba bastante curiosidad, porque me parecía bastante chévere que ellos no vieran las cosas tannn, de manera tan plana, como bueno, lo que sabe todo el mundo, sino que trataban de ir un poco más allá, de preguntarse por qué pasa equis cosa en el país.”
(M. P Nomesqui, entrevista 11, Junio 3 de 2017).

En el esfuerzo de comprensión de los alcances de un ejercicio como sobre el que se está reflexionando, los planteamientos de Peter McLaren nos llevan a un recorrido analítico por algunos aspectos del contexto global que permean las lógicas del mundo escolar, entendiéndolo como un campo en el que se viven las batallas políticas del mundo. En el artículo de McLaren Peter, Scatamburlo Valerie, Suoranta Juha y Jaramillo Nathalia. Adiós al rebaño desorientado: la comunicación dialógica de Paulo Freire en los tiempos de la globalización corporativa. Traducción del inglés: Ana Rita Romero(2004). Encontramos algunos de estos elementos en relación con el contexto global. Dicen los autores:

“(…) las superautopistas de información de la acumulación del capital que, en su mayor parte, son usadas para promulgar el programa del neoliberalismo y la hegemonía corporativa global en interés de la elite gobernante y en detrimento de aquellos que se ven forzados a vender su fuerza de trabajo para sobrevivir”. (Pág 25).

En un contexto donde la comunicación corporativa favorece la dominación y la desigualdad, el análisis de las prácticas comunicativas en el espacio escolar, no puede desentenderse de los análisis globales sobre la manera en que funcionan las grandes agencias de comunicación corporativa propias de la dominación. No puede desentenderse en gran medida porque los participantes de las propuestas llegan a ellas con una formación como consumidores de los grandes medios y siempre generan una permanente tensión al proponer que la comunicación en la escuela reproduzca esquemas, formatos y contenidos de la comunicación hegemónica, sin la posibilidad de enunciar voces diferentes o que contradigan los discursos del poder. Coexisten el temor, el silencio y la lógica de la estigmatización:

“(…)disentir es apoyar a los esbirros del terrorismo perverso, y que la única alternativa es abrazar la lógica maníaca del capitalismo imperialista estadounidense disfrazada con una pátina de perogrulladas “democráticas”. Semejantes suposiciones ideológicamente encubiertas son parte de las “ilusiones necesarias” requeridas para el “control del pensamiento” en las sociedades democráticas (Chomsky, 1989)(…) Como ha señalado James Petras

(2003: 19): “El estado, los medios masivos y el mundo corporativo estimulan la falta de mentalidad, el compromiso pasivo en el entretenimiento del espectador masivo... y refuerza la visión mundial del imperio de ‘buenos’ y ‘malos’, donde los ‘tipos buenos’ vencen a los ‘malhechores’ a través de la violencia y la destrucción”. McLaren, Scatamburlo. (2004. Pág 27)

Citan los autores los aportes de Paulo Freire, pues han sido y serán muy valiosos a la hora de enfrentar los problemas mencionados. En primer lugar, ha sido fundamental instaurar una negociación en la construcción de los espacios comunicativos, nacida de una actitud dialógica desde donde se plantean cuestionamientos a niños, niñas y jóvenes que conllevan a la reflexión y a la expresión de problemáticas e inquietudes propias de sus maneras de comprender el mundo.

3.3.2. Voz, encuentro y reconocimiento.

Lentamente hemos entrado desde la voz hacia la escuela, sin embargo, este acercamiento nos lleva hacia una población concreta que es la que ha dado vida y sentido al proyecto Vida para los Sentidos. Sin embargo, conviene ver que la mayor parte de estas personas pertenece nos aproximen al rango que puede catalogarse como jóvenes, por eso, acudimos a textos que nos aproximen a esta población. En este lugar se encuentran texto como el de Adrián Restrepo (2010), Los jóvenes y sus luchas por el reconocimiento. En este documento, dentro de la

caracterización que se hace de los elementos y cuestiones que rodean la conformación de los grupos juveniles, detectamos varias cosas que contribuyen al análisis del trabajo de comunicación en la escuela. En primer lugar, en el espacio escolar, los jóvenes también están buscando ser reconocidos, pues permanentemente los adultos especialmente los acudientes y los docentes están juzgando sus acciones y sus realizaciones. Particularmente el espacio de trabajo audiovisual, ofrece una especial atracción sobre jóvenes que han visto la necesidad de expresar sus inconformidades frente a situaciones de exclusión, de negación y de silenciamiento. En segundo lugar, el texto muestra cómo la comunicación en los grupos juveniles es un instrumento de encuentro, de acción política y de construcción de posibilidades de futuro. En ese sentido precisamente, ha tratado de moverse la propuesta del proyecto vida para los sentidos, cuestión que ha quedado plasmada en los diversos productos comunicativos. Por último, es bueno tener en cuenta que precisamente por haber logrado brindar un espacio de resistencia juvenil, el camino no ha sido fácil, pues se han vivido experiencias de las que el texto llama menosprecio, desde diversos ámbitos que pasan desde lo institucional y han trascendido a otras esferas más amplias. Estas experiencias y estos proyectos son los que pueden tener cabida en el proceso de investigación en un sentido sistematizador, pues se espera que uno de los resultados sea la cualificación de la propuesta misma, tal como lo señala Restrepo (2010), al construir memoria, hacemos de los recuerdos algo útil:

“El recuerdo es entendido como la evocación viva sobre una experiencia pasada y de carácter personal que deja heridas morales

en la vida singular y que motiva la constitución de los respectivos colectivos juveniles; el presente, como las vivencias actuales de los jóvenes que anudadas al recuerdo permiten el surgimiento de la organización como tal; y la promesa, como la perspectiva de futuro que los grupos figuran a partir de un presente vivido en perspectiva histórica (en cuanto la memoria de sus integrantes) donde cifran, particularmente, el propósito de resarcimiento de las heridas morales. Los participantes de los grupos miran hacia el futuro y comprometen su vida personal en un acto de pertenencia a un colectivo. La organización aparece como la forma de poder para concretar el futuro tanto por lo que pretende hacer (objetivos) como por la manera real en que lo hace” (Pág 6).

Trabajar con las voces convocada de alguna manera es lograr un encuentro en el recuerdo. En capítulos anteriores se ha recalcado que la memoria no se construye, al menos desde la historia oral y la oralidad, de una manera individual. Las comunidades, los colectivos, los movimientos, los partidos y en general los grupos que se unen en torno a un proyecto, buscan tener una voz. Esto implica empezar a representarse y con el tiempo, a recordarse. Además de esto, podemos agregar lo afirmado por Elizabeth Jelin al decir que los grupos guardan la memoria para generar sentido de pertenencia, autovaloración y confianza. La conexión con la memoria, si bien puede establecerse de diversas maneras, encuentra en la palabra un recipiente, un cuerpo, esto explica también lo que Jelin explica al decir que en las construcciones colectivas los recuerdos se incorporan

de manera dinámica, expandiendo a la vez el pasado y las proyecciones de futuro. (Jelin, 1998, pág 9 -10).

Comprender el valor del trabajo colectivo se palpa en el hecho de que haberle apostado al trabajo en red, para abrir posibilidades de diálogo con experiencias similares que se han planteado problemas parecidos y que hoy resultan complementarios para la indagación que sobre cultura política y voz se hace, en la vía del reconocimiento propio, también a partir del encuentro con los que podríamos llamar pares. Uno de estos trabajos es el de las profesoras Patricia Cardona y Nora Mateus, quienes en su trabajo de grado en la Maestría en Comunicación Educación de la Universidad Distrital: Concepción y práctica de la comunicación alternativa en Ciudad Bolívar, plantean aspectos de utilidad para nuestra búsqueda. A partir de los intercambios y reflexiones realizadas por los actores sociales de treinta colectivos de comunicación alternativa, de encuentros locales, conversatorios, entrevistas e historias de vida, las profesoras logran poner en el escenario de la discusión sobre la comunicación alternativa aspectos como el análisis de los contextos locales, la participación, la democratización de los medios, y la visibilización de procesos y sujetos políticos. Todos estos aspectos nacen de unos referentes colectivos que se han gestado desde el trabajo en red, que ha sido una de las fortalezas del Proyecto Vida para los sentidos, participante de la convocatoria hecha por las profesoras en su momento. Cardona. P y Mateus Nora (2011). A excepción del profesor Ramiro Velazco, quien deja el proyecto en el año 2005, todos los entrevistados reconocen el valor de la presencia del trabajo de otros a partir de la participación en la Red de Emisoras Alternativas del

Territorio Sur REATS, espacio que se gestó también con el concurso del equipo de Vida para los sentidos. El trabajo interno y el trabajo en red brindaron experiencias de encuentro y trabajo con estudiantes y comunidades con las que se compartían problemáticas y deseos de expresión. Ya reseñaba antes María Paula Nomesqui cómo presencié en estos encuentros las preocupaciones políticas de otros que luego apropió. Sin embargo surge también la presencia de esos otros que a veces parecían distantes, al momento de tipificar el trabajo en red, más de la mitad de los entrevistados cuentan cómo estar con otros les enseñó a encontrar jóvenes de tribus urbanas o con gustos por géneros musicales diferentes:

“Las preguntas que nos rondaban, no eran así como preguntas muy profundas. Gran parte de nuestros programas eran sobre géneros musicales, sobre tribus urbanas que era algo como que en ese momento uno como que lo veía como más en furor. Bueno, ahorita también pero, ahora uno no se pregunta tanto por eso. Creo que era eso, eran dudas cotidianas de lo que nosotros vivíamos, de pronto de las que queríamos saber más.” (M. P Nomesqui, entrevista 11, Junio 3 de 2017).

En esta y otras manifestaciones se valora el hecho de que el proyecto de comunicación permitía la formulación de preguntas nacidas desde lo propio. En el primer capítulo, la voz de Mauricio Cely describiendo uno de los productos, un filminuto, manifestaba cómo la intención era mostrar toda la problemática que

podía asaltar a una adolescente. También hemos mencionado cómo las temáticas resultan de una negociación entre los estudiantes y los docentes. En esa medida, podemos afirmar que la construcción de productos audiovisuales y de procesos de formación a partir del planteamiento y la resolución de preguntas, es una manera de lograr que los participantes se encuentren y reconozcan desde las dudas, los cuestionamientos y las miradas de otros para luego dar una vía expresiva a estas inquietudes. En una parte de su relato, el joven de 21 años, Julio Veloza, además de contar que el encuentro decisivo con la literatura, que lo llevó a estudiar Lengua castellana en la Universidad Distrital, lo tuvo en el proyecto de comunicación, explica cómo interactuar con pensamientos distintos, genera el él como sujeto, definiciones en su manera de pensar. Julio de manera jocosa dice en varias oportunidades que el trabajo en emisora le enseñó a ser políticamente incorrecto, cuestión que define como pensar diferente. El encuentro y el reconocimiento de aspectos cambiantes generados por la interacción, lo describe así:

“Aquí ya por lo menos pude familiarizarme con este medio, pude abrir un poco más los ojos ya que estaba un poco cegado ante ciertas cosas. Me sentí más libre de ser yo mismo por decirlo así. Porque yo estaba en el círculo de confort por decirlo así. Estaba como en una burbuja y al chocarme con pensamientos distintos, pues uno choca y más tan joven. No se siente tan definido intelectualmente por decirlo así, en esa edad como que di los primeros pasos para tomar mis propias decisiones”. (J, Veloza, entrevista 2, Abril 21 de 2017).

Aunque en las voces de los participantes, de manera rápida podría leerse que con experimentar una vivencia en un proceso de comunicación escolar ya se contaría con experiencias de reconocimiento. Sin embargo en todas las intervenciones se ratifica de manera rotunda que el trabajo se hace y se mantiene a pesar de las oposiciones y la falta de apoyo, pues en general, los participantes sienten que a los profesores les incomoda que los estudiantes tomen la voz para dar curso a unas elaboraciones que entre otras cosas cuestiona a la escuela misma. Situando el análisis en este plano, se abre una veta que puede quebrar gran parte de las cosas que hasta aquí se han expuesto, pues las cuestiones dichas aplican a un contexto muy reducido en el que un pequeño grupo ha vivido un proceso en el que se han vinculado con diferentes intensidades a una vivencia política. Llegados a este punto donde tal vez vemos disminuidos los alcances de la reflexión, caben preguntas sobre el porqué de esta situación en la que la escuela parece no escuchar ni mucho menos interlocutar con quienes dentro de ella hacen cosas. Por tal razón retomaremos la cuestión del diálogo como efecto de la enunciación de la voz, al menos viendo una de las esquinas de la misma, la de los estudiantes.

3.3.3 Voz y diálogo de un proceso en tiempo actual.

El diálogo es siempre una acción colectiva. La categoría acción implica la movilización de cuerpos, de ideas y de sentires. Sin embargo, esta movilización se da, por decirlo de alguna manera, en diferentes niveles. Finalizamos el apartado anterior poniendo en tela de juicio el alcance del sentido político de la experiencia

de comunicación escolar en términos de su cobertura e impacto a nivel institucional. Conviene recordar que el carácter de la investigación no tiene pretensiones de sistematización y mucho menos de hacer mediciones. Inclusive podría detenerse en una sola voz para recorrerla y hallar en ella lo que se está buscando. Vamos entonces a centrar el análisis del diálogo al interior de la experiencia las implicaciones de amplio margen, es decir, aquellas que tienen que ver con lo contrahegemónico, con el alcance exterior del trabajo e inclusive con las generalizaciones de orden teórico, no dejarán de ser reflexiones aún por elaborar.

Empezamos subrayando el diálogo como acción que involucra un grupo. Hemos escuchado de las voces de los participantes cómo al interior de la experiencia se vive la posibilidad de participar, de proponer y de crear. También se ha comprendido a lo largo del proceso, la importancia de lo colectivo más allá de la experiencia al interior del grupo, por eso se han asumido trabajos en red en los que se ha aprendido y construido con los otros. Lamentablemente la rotación de los estudiantes es cíclica por estar atada a su permanencia en el espacio escolar, razón por la cual, las producciones audiovisuales no siempre alcanzan el nivel de calidad y de profundidad que se esperaría. Aun así, se ha asumido que la orientación dada a lo hecho, al menos desde la intencionalidad, se basa en aspectos que tienen que ver con las pedagogías críticas, lo que implica, como ya se explicó en el primer capítulo, desde Huergo y Freire, comprender que el diálogo hace fértil la experiencia, conduciéndonos a hablar desde el mundo propio, desde la propuesta y desde la esperanza. También, obviamente está mezclado el deseo. Una constante en las voces, es que el espacio de trabajo les preguntó por aquello

que querían decir y entró en juego el deseo. La mayor parte de los estudiantes entrevistados referencia cómo su idea expresiva se fue transformando como producto del trabajo colectivo, del diálogo y del encuentro. Al respecto, por ejemplo, relata Joan Delgado:

“ya cuando entramos propiamente en los talleres de formación en emisora escolar, con el profe julio, pues ya digamos que fue tomando otro rumbo, entonces ya no era... Pues cuando yo empecé era un programa de rock, pero ya después se fueron realizando programas junto con otras emisoras, de la localidad, de ciudad Bolívar, Kennedy, entre otras (...) El proceso fue un poco más formal y digamos, se fue expandiendo. Después, en el año 2005 y 2006 hicimos un programa que se llamaba rock y basura. Ya no era sólo rock. Hablábamos de la coyuntura de la coyuntura del colegio y la coyuntura como social de momento que giraba alrededor de la localidad y de Bogotá”. (J. Delgado, entrevista 12, Junio 3 de 2017).

En este punto es de subrayar que los sujetos políticos, al tener inmerso en su construcción el espacio para el deseo y las dudas, y al ser dialogantes, se hacen seres dinámicos. Huergo (2004 págs 40-41), junto a la acción, y ubicando la comunicación en la cultura, habla de lo estratégico como una acción planificada e intencionada. Para nuestro caso, hay que reconocer que el planteamiento del problema dejó de lado el asunto de los nuevos contextos y de las nuevas

tecnologías con relación a la oralidad y formas de diálogo que se están configurando. Entre los entrevistados, quienes superan los 20 años, que son seis, no contaron con la internet ni con los teléfonos celulares en el momento de realizar el trabajo audiovisual. Este desconocimiento da pie para formular, por ejemplo, nuevos objetivos específicos. Sin embargo vale el descuido como hallazgo y en la vía de tratar de pensar la voz y el diálogo en los nuevos contextos

Jesús Martín Barbero nos puede fijar caminos para entrar a resolver las nuevas dudas, pues sus aportes sobre los jóvenes y su relación con el campo comunicación/educación, siembran la inquietud sobre el reto que para las escuela y para los proyectos comunicativos, supone ahora la presencia de nuevas tecnologías. En el artículo, Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación, Barbero (1996), explica lo que él llama los destiempos de la educación, que básicamente tienen que ver, por un lado, con deudas del pasado que tiene la educación y que están relacionadas con su cobertura sin calidad, el bienestar docente y la deserción; y por otro con la falta de desarrollo científico en Latinoamérica y con las olas privatizadoras que imponen un modelo donde prima el individualismo. A las deudas se le suma el descentramiento del libro y el desordenamiento cultural, elementos que reflejan cómo mientras la escuela se mueve en la linealidad, la realidad de jóvenes niños y niñas se mueve en la dispersión. Acude Barbero a una pequeña reflexión sobre la manera en que la relación de los sujetos con las imágenes ha cambiado debido a procesos culturales como el sincretismo y el barroco, para explicar cómo se fue gestando un nuevo régimen de la mirada, que puede ayudar a explicar los cambios actuales en

las formas de percibir el mundo y de expresarlas que están siendo configuradas por la tecnicidad. Finalmente muestra cómo la escuela no ha sido capaz de plantearse interrogantes frente a lo que está ocurriendo y solamente ha respondido aunque ya hace tiempo, al trabajo con los medios, desde la radio y la televisión educativas, sin embargo desde ese momento hasta ahora, la labor de la escuela ha sido enjuiciar a los medios y ahora a las tecnologías, en lugar de adoptarlos como medios pedagógicos. En palabras del autor:

“la escuela escamotea ese conflicto reduciéndolo a sus efectos morales y traduciéndolo a un discurso de lamentaciones sobre la manipulación que los medios hacen de la ingenuidad y curiosidad de los niños, sobre la superficialidad, el conformismo y el rechazo al esfuerzo que inoculan en los jóvenes “llenándoles la cabeza de morbo, banalidad y ruido”. Lo que esa reducción impide es que ya no la escuela sino el sistema educativo se haga preguntas como estas: qué significan saber y aprender en el tiempo de la economía informacional y los imaginarios comunicacionales movilizados desde las redes que insertan instantáneamente lo local en lo global?, qué desplazamientos epistemológicos e institucionales están exigiendo los nuevos dispositivos de producción y apropiación cognitiva a partir del interfaz que enlaza las pantallas hogareñas de televisión con las laborales del computador y las lúdicas de los videojuegos (...)”. (Pág 4).

Estos últimos aspectos relacionados con la incursión de formas comunicativas amparadas en nuevas tecnologías y sus consecuencias políticas en la sociedad y en la escuela, también son tocado por Barbero en la parte final de su texto, *Paradigmas de comunicación: un mapa con memoria latinoamericana* (2007):

“Lo que la presencia de las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) está produciendo a lo largo y ancho del mundo no es comprensible, ni proyectable políticamente, más que a partir de una *visión integral* capaz de ubicar en el entorno de *los procesos* de desarrollo económico-social, y de las prácticas de participación democrática, *los impactos y las potencialidades* de esas tecnologías”. (Págs 17-18).

Como vemos, entender la escuela propia y sus manifestaciones comunicativas, implica una documentación previa que enriquece la lectura de los discursos que desde ella misma se producen, por eso, aunque aparecen reseñados, los documentos propios del Colegio Diego Montaña Cuéllar, tienen también la dimensión de fuente de apoyo en la búsqueda de las rutas de la historia oral y dentro de la mirada que se hace al diálogo, caben como lo que ha dicho la escuela. En una cartilla del proyecto Vida para los sentidos, expresan Dary Barreto y Julio Ramírez (2015), aspectos que unen la característica dialógica de la propuesta, la inquietud por los sujetos con los que se trabaja y obviamente, su voz:

“La preocupación por los sujetos ha sido una constante desde el inicio de la propuesta. La emisora y en general el trabajo en comunicación tratan de dar respuesta al cuestionamiento implícito que la escuela ha venido recibiendo sobre qué hacer con la voz de los estudiantes, como entender su potencial propositivo en todos los niveles de acción. La radio de alguna manera es un reconocimiento a ese discurso inutilizado y a veces silenciado del cual debe nutrirse la pedagogía permanentemente, también es una forma de interactuar con el entorno a partir de percepciones propias que poco a poco van consolidando proyectos de vida”. (Pág 7).

“El reconocimiento de los estudiantes como seres transformadores de su entorno, como constructores activos de conocimiento y sobre todo como sujetos históricos propositivos, enmarca la propuesta de trabajo en los lineamientos de la pedagogía crítica. Plantear una radio que investigue, vincular las voces de la comunidad la apropiación de instrumentos técnicos como el software libre; y sobre todo, asumir el análisis crítico de la realidad, configuran la propuesta como una propuesta de trabajo en la comunicación alternativa. Estos dos elementos, sumados al ya expuesto de la investigación cualitativa, conforman el fondo teórico que subyace a la propuesta de emisora”. (Pág 7).

La voz y el diálogo dinamizan las vivencias de los sujetos, cuestión que no deja ser compleja no sólo por lo que hemos reseñado sobre las preguntas que las tecnicidades y las nuevas maneras de percibir y sentir, en y dentro de los procesos de comunicación. Los contextos y los sujetos, como siempre se viven transformando, sin embargo, cabe la pregunta sobre qué tanto cambian los sentires, pues a pesar de que el planteamiento de la propuesta de comunicación escolar Vida para los sentidos, se ha ocupado por brindar espacios, herramientas y experiencias para que los participantes puedan enunciar su voz, el conflicto y la tensión con la escuela y con los sujetos mismos está siempre presente. La memoria convocada puede ser cuestionada también como una memoria muy feliz en la medida en que las personas convocadas, en general, tuvieron experiencias satisfactorias en el proceso. La cuestión sería más exacta si se hubieran ubicado, por ejemplo, personas cuya participación no hubiera sido tan comprometida ni tan permanente. Quedan las dudas por las razones y sentires de los ausentes, pero quedan también como un apunte de las cosas pendientes para futuros procesos de reflexión sobre el proyecto Vida para los sentidos. Conviene anotar, que además de las ausencias, al indagar por las dificultades, si bien prácticamente todos los participantes ubican la falta de apoyo institucional y la incomprensión de los docentes, la voz de Julio Veloza cuestiona sus propias afirmaciones, pues si bien, tal como lo referimos antes, para él, en su formación política, el trabajo en el proyecto fue algo esencial, al final de su intervención recuerda cómo se auto regulaba para evitar inconvenientes con la institución:

“Si estamos en una emisora de un colegio, pues uno tiene que ser muy correcto con lo que dice, o sea es como, por decirlo así una forma de censura, aunque pues no es mal porque estamos en un espacio de colegio y hay espacio para todo, pero entonces ahí no quería decir ciertas cosas que no, que veía que no estaban bien dentro de la misma institución, pero no podía o me atreví primero que todo porque siendo un pelado así tan joven pues uno como que no, como que le daba miedo pues lanzarse al fuego y uno sabía que la traería problemas”. (J, Veloza, entrevista 2, Abril 21 de 2017).

Tendríamos, luego de escuchar lo anterior, que entrar a hacer un análisis de las maneras en las que cuestiones emotivas como el miedo, influyen en la expresión, en el diálogo y en las manifestaciones políticas dentro de la escuela. Baste con decir que esta intervención, aunque aislada, si deja presente una gran duda sobre los alcances del trabajo y hasta de la presente investigación, pues cabe cuestionar si los discursos convocados se mueven en lo que Peter McLaren ha dado en llamar frontera, es decir, un espacio donde el diálogo, tal como lo expresa el joven Veloza, no busca confrontar y dice lo que cree que quien indaga o habla, quiere escuchar. Dejamos entonces abierto el terreno de la sospecha, aunque no sea una buena manera de concluir un recorrido analítico.

3.3.4. Un pequeño epílogo. Ayer y hoy.

Cerramos este apartado del tercer capítulo de análisis de los resultados del trabajo de campo con tres voces que de alguna manera dan cuenta de la trayectoria del proyecto Vida para los sentidos, pero además, constituyen una buena síntesis de lo que se ha logrado también en torno a lo político. La primera es la voz de Katerine Jiménez, quien reseña lo que ha significado para ella estar en el proceso de comunicación escolar:

“La mentalidad de uno cambia, cambia muchísimo. O sea, estando en proyectos como este. Porque digamos uno no piensa ya tanto como un adolescente o un niño, o sea, ya la mentalidad ya es como la de un adulto y comienza a ver en sí las cosas de diferente modo a los que la vería una persona que no está en ciertos proyectos”. (K, Jiménez, entrevista 9, mayo 24 de 2017).

Vemos aquí la manifestación de un cambio, de un reconocimiento a transformaciones agenciadas por la presencia en el proyecto, por una estudiante que en la actualidad se encuentra trabajando en él. Ahora, en la voz de Joan Delgado, una de las estudiantes fundadoras del proyecto, egresada del año 2006, quien aún hoy día acompaña algunas actividades, veremos cómo en un ejemplo de cómo se han abordado algunas de las realizaciones audiovisuales, están presentes los elementos de búsqueda planteados por el presente trabajo:

“En la emisora trabajamos con vida para los sentidos en un programa que se hizo en conjunto con otros colegios, que fue en torno a la problemática de la contaminación río Tunjuelo. Fue una experiencia muy bonita pues porque se hizo un trabajo de investigación, de cartografía social, en el cual hicimos todo el recorrido del río Tunjuelo y toda las problemáticas que eran allegadas al río. Este programa fue muy bonito (...) Todo lo que problematice o todo lo que cree espacios críticos tiene un sentido político. No por el hecho de que nosotros fuéramos unos estudiantes de colegio, no significaba que no tuviéramos una orientación política, claro que sí, porque ahí sí como nos dirían nuestros profes de sociales: los seres humanos somos seres políticos, así nos consideremos apolíticos y más cuando estamos haciendo o teniendo iniciativas de trabajar y de ser críticos y de hacer preguntas sobre nuestras problemáticas sociales.” (J, Delgado, entrevista Junio 12 de 2017).

La tercera y última voz pertenece a Harold Rodríguez, estudiante de grado décimo de la jornada de la tarde, quien retomó el trabajo con el proyecto hace pocos meses. Esta intervención nos deja asomar a la actualidad el proyecto, pues refiere algunos de los temas que se han abordado recientemente:

“Los temas más significativos para mí han sido, la relación del TLC con estados Unidos, por ejemplo también, pienso el tema de represión, la tercerización laboral, el trabajo infantil, bastantes cosas, me han ayudado a comprender más las situaciones.” (H, Rodríguez, entrevista 7, Mayo 22 de 2017).

Sabemos que el análisis es apenas un inicio de lo que sería un proceso más largo, sin embargo, es bueno recordar que la propuesta únicamente buscaba la identificación de algunos elementos propios de la cultura política para hacer una descripción de ellos. Este es apenas el primer paso de muchos que sabemos nos esperan.

4. HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

En un ejercicio que hace el intento de entender las dimensiones políticas de lo comunicativo en el espacio escolar y dejando sobre todo preguntas sin resolver, agruparemos los hallazgos en torno a dos aspectos: los referidos al sentido político de la experiencia del proyecto vida para los sentidos; y los relacionados con los aportes teóricos e investigativos que pueden derivarse del trabajo realizado. Seguidamente se enunciará un conjunto de conclusiones que se sustentan en lo hallado, que en este caso nos permitiremos enunciarlo en función de los caminos y posibilidades que la presente investigación abre a la proyección del proyecto de comunicación escolar.

4.1. Hallazgos.

En el plano del sentido político, conviene intentar llamar la atención sobre un elemento que tal vez poco se ha observado: la voz del estudiantado. En repetidas ocasiones, durante el recorrido hecho se subrayó el hecho de que el trabajo de comunicación escolar es un trabajo de configuración de una voz propia, una voz compleja en la que a partir de la expresión, el diálogo, el encuentro y el reconocimiento, se van asumiendo prácticas políticas, pues la construcción de conciencia política, pasa inicialmente por construir posibilidades de hablar y ser

escuchados. En el diálogo se van tejiendo los puntos de encuentro de las vivencias que van llevando a la planeación y ejecución de los proyectos comunes. Es aquí donde la palabra y la voz van desplegando su poder y se hacen alternativa política, consiguiendo que desde las propuestas de trabajo en la escuela se vaya gestando la praxis como estrategia transformadora que articula los conocimientos construidos en conjunto con las acciones de cambio. Por tanto, está claro que, respondiendo a la pregunta de investigación, podemos afirmar que el trabajo del proyecto Vida para los sentidos, ha respondido y ha desarrollado un conjunto de prácticas en las que se evidencia una labor en torno a la formación de cultura política en la escuela.

Las voces movilizadas en el trabajo de campo permitieron plantear tres elementos que dotan de sentido político a lo hecho por el proyecto Vida para los sentidos. En primer lugar, está la socialización política donde, en la escuela entendida tradicionalmente como espacio central en la socialización desde la tradición, pueden construirse espacios donde se lleven a cabo procesos alternativos en los que lo político tenga un enfoque crítico que llegue inclusive a cuestionar a la escuela misma y generar cambios, no a nivel institucional, pero sí a nivel personal, como queda claro en nuestro proceso. En segundo lugar, pero como parte de ese proceso socializador, encontramos que la voz se constituye como posibilidad de un encuentro colectivo en el que el diálogo y el reconocimiento conectan a niños, niñas y jóvenes con el análisis de su presente, pero también con sus proyecciones de futuro. En tercer lugar, vemos cómo, la pregunta por el sentido político conlleva también una pregunta por las actuales coyunturas derivadas de las nuevas

tecnicidades, llevándonos a pensar lo que significa ahora, un proyecto político en medio de una sociedad multimédica y de una escuela que parece ir a un ritmo diferente del que corren quienes en ella estudian y habitan.

En cuanto a lo teórico, un espacio que se abre en el campo comunicación/educación, hace relación al asunto de la voz como acción estratégica de participación. En Colombia, la implementación de las políticas educativas relacionadas con la ley general de educación, proponen una participación efectiva del estudiantado a través del gobierno escolar, en prácticas políticas que se asumen como democráticas. Tal vez en el funcionamiento de este estamento de participación se podría encontrar la voz que andamos buscando, pero se tendría entonces que deconstruir el referente cultura política en la escuela para poder observar y analizar el conjunto de prácticas comunicativas que acompañan los diferentes momentos en los que se desarrolla el ejercicio del gobierno escolar.

Llegados a este punto encontramos también que conviene observar que las preguntas para el análisis de la comunicación en el ámbito escolar, no solamente deben direccionarse hacia dónde está la voz estudiantil y cuál es la valoración que de ella se hace. La pregunta debe instalarse también en el centro de la propuesta pedagógica de los docentes, la pregunta es también qué hago yo como docente para que esa voz tenga vida, para que se haga motor de la interacción, del reconocimiento y en definitiva, se conecte con la construcción de futuro. No basta entonces con observar el lugar de la voz en las experiencias de comunicación y en las instancias de participación en la vida política de la escuela. El rastreo también

nos lleva a ubicar el asunto en los procesos mismos de aprendizaje y de construcción de conocimiento en la escuela, cuestión central en lo que antes enunciamos como propuesta pedagógica. Aquí el asunto se hace complejo pues atañe a cuestiones epistemológicas que nos podrían inclusive llegar a preguntar qué tanto se construye conocimiento en la escuela y cuál es el papel que el lenguaje movilizado en la voz estudiantil jugaría aquí. Este es un asunto pendiente en nuestra reflexión pero que sabemos está permanentemente asediando la reflexión pedagógica en el plano de la comunicación y lo político en el ejercicio de trabajo audiovisual que desde algunos escenarios escolares se propone.

Finalmente, en cuanto a los aportes teóricos, si bien se habla en todo momento de la voz como aspecto central en la configuración de sujetos y sentidos políticos, leer a autores como Jorge Huergo y Jesús Martín Barbero, nos hace pensar en los lugares y formas de la voz hoy, y en su suficiencia, al verla en medio de un universo comunicativo multiforme. La cuestión nos lleva a concluir que fijarnos únicamente en la voz, resulta insuficiente a la hora de rastrear hoy la cultura política, pues los niños, niñas y jóvenes, además de buscar su voz, están buscando sus mezclas, sus imágenes, sus hipervínculos y sus rutas virtuales, por tanto, a la hora de hacer un trabajo investigativo a futuro en experiencias de comunicación escolar, estrategias teóricas y metodológicas como la historia oral, estarían bien pero sólo como parte de la indagación. Estamos en un momento en el que se deben diseñar modelos, metodologías, estrategias e instrumentos que den alcance a todo lo que circula en las realidades tecnificadas.

4.2. Conclusiones

Los hallazgos, como resultado del trayecto recorrido por toda la propuesta investigativa, se agruparon en torno a lo político, a lo teórico y a lo investigativo, guardando una estrecha relación con el ámbito escolar, sin embargo, por las características de la experiencia, las conclusiones se enunciarán desde una reflexión pedagógica, pues es en la escuela donde finalmente desde donde se hacen necesarios los aportes.

En primer lugar, el hallar en la voz un sentido político tiene unas implicaciones que obligan a afinar los procesos de formación al interior del proyecto vida para los sentidos, pues de manera general, en lo expresado por los participantes, se ubica este espacio como una alternativa de expresión, pero esto no es suficiente, tenemos que preguntarnos por las maneras en se ayuda a la configuración de la voz, por las maneras de interpelarla, pero sobre todo, por la forma de darle un lugar de contrapoder, en medio de una escuela que ama el silencio y la conformidad.

De lo anterior se deriva la necesidad de aprender a trabajar acciones políticas desde las creaciones audiovisuales en todos sus momentos de construcción. Encajan aquí aspectos de la pedagogía de Paulo Freire en los que se pasa de la fase de la indignación a la de la conciencia y luego a la de la acción emancipadora inspirada en la esperanza recuperada. Lo hallado nos mostró que si algo hacen los niños, las niñas y los jóvenes al interior del proyecto, es hacerse preguntas que cuestionan su realidad, sin embargo, tal vez no se ha dado una acertada

conducción a la resolución de estas inquietudes, pues si bien se ha investigado y se han hecho, por llamarlo de alguna manera, denuncias bien fundamentadas, la incidencia del proyecto al interior de la institución educativa ha sido muy poca, lo cual nos permite concluir que la voz y las imágenes elaboradas no han tenido la contundencia que se requiere para ser transformadoras. Esto nos conduce a otra conclusión y es que la interacción con la misma comunidad estudiantil, con los docentes y en general con la comunidad educativa, no se ha dado de manera propositiva, esto debido a la falta de difusión y al temor de generar conflictos, sumado a un temor interior sobre la calidad de los productos audiovisuales realizados.

Otra conclusión es que definitivamente los medios siguen constituyéndose como un atractor para los estudiantes y aún no somos conscientes de los alcances y responsabilidades que esto implica. Dos autores leídos pero no abordados con suficiencia pueden ayudar a diseñar y dirigir estrategias futuras. Por una parte Rossana Reguillo nos puede indicar cómo trabajar el desencanto que los jóvenes experimentan en contextos difíciles como en los que se desarrolla nuestro trabajo, al ver que se cierran oportunidades y espacios; y al ver cómo al mismo tiempo se abren miedos y estigmatizaciones peligrosas. El desencanto se debe hacer propuesta de recuperación de la potencia. También está Joan Ferrés mostrando el potencial de los medios y en general de la posibilidad didáctica, si precisamente, en lugar de satanizar la publicidad, se aprende de sus estrategias de marketing, y de su forma de hacer llamativos los mensajes, pues al fin y al cabo, la escuela

cuenta con lo más importante que son productos culturalmente valiosos y estimados como son el saber y los valores.

A manera de conclusión final, y para fortuna de nuestras inquietudes, podemos afirmar que en el campo de confluencia de la comunicación, la política y la escuela, son muchas las cuestiones que quedan por resolver, y ante tanta pregunta suelta, lo más conveniente es responder al llamado que desde décadas nos han venido haciendo y comenzar a dialogar.

5. PRODUCTO PEDAGÓGICO COMUNICATIVO

El recorrido de un proceso de investigación nunca está acabado. En nuestro caso, los hallazgos y las conclusiones han dejado más cuestiones abiertas que resultados contundentes, pues lo hecho se ha asumido, más como un inicio de un proceso que como su culminación. Una manera de proyectar el trabajo desarrollado es a través de un producto que involucre nuevas presencias, nuevas interacciones y nuevos diálogos. Por esta razón, como se expresó en el diseño metodológico, se propone la creación de una línea del tiempo en la que, de manera interactiva, todos aquellos que quieran aportar con voces, imágenes o textos a la elaboración de la memoria del proyecto, tengan acceso. La herramienta a utilizar es una app llamada sway, en la que aparecerá un borrador inicial de la línea del tiempo que quien quiera puede modificar de manera sencilla accediendo a un link que será compartido con testigos y participantes del trabajo de comunicación escolar hecho por el proyecto en el IED Diego Montaña Cuéllar y en la Red de Emisoras Alternativas del territorio sur REATS. El link de acceso y edición es: <https://sway.com/USR9AfyPEnVNiuE>

BIBLIOGRAFÍA E INFOGRAFÍA

1. Aparici Beatriz y Larrosa Jorge. (2000) *Aprender de oído. El aula, el claro y la voz en María Zambrano.* En: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/24341/19881>
2. Barbero Jesús Martín. (1996). *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación.* En: Nómadas 5, Universidad central, Bogotá, 1996. Link: https://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_5_1_heredando.pdf
3. _____ (2007). *Paradigmas de comunicación: un mapa con memoria latinoamericana.* En: Mediaciones Sociales, N° 1 Segundo semestre 2007. Universidad Complutense de Madrid, España.
4. Barreto, Dary. Ramírez, Julio. (2014). *Cartilla: Vida para los sentidos. Recorriendo el territorio de Usminia.* Bogotá.
5. Baudrillard, J., Virilio, P., Renaud, A., Et. Al. (1990) *Videoculturas de fin de siglo.* Madrid: Cátedra.
6. Borrego, Concepción (2000). *Perspectivas sobre la alfabetización audiovisual.* En: Investigación en la escuela N° 41. Universidad de Sevilla y Universidad de Huelva.
7. Cardona Ramos, Patricia. Mateus Salinas, Nora Amparo. *Concepción y práctica de la comunicación alternativa en Ciudad Bolívar.* Trabajo de grado Maestría en comunicación Educación. Universidad Distrital. Bogotá.

8. Colegio Diego Montaña Cuéllar. (2015). *PEI: Construyendo proyectos de vida*. Bogotá 2015.
9. Cubides, Humberto. Guerrero Patricia. *Trazos e itinerarios políticos de jóvenes*. Bogotá. Universidad Central, IESCO. 2012.
10. Deleuze, Gilles.(1984) *Estudios sobre Cine. La imagen-tiempo*. Barcelona: Paidós.
11. Echverría, Rafael. *Actos del lenguaje volumen I: La escucha*. (2006) Comunicaciones noreste Ltda. Santiago de Chile.
12. Ferrés, Joan. (2008). *La educación como industria del deseo: un nuevo estilo comunicativo*. Gedisa editorial. Barcelona España.
13. Giroux, Henry. McLaren Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Cap 1: La pedagogía radical como política cultural más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo*. Barcelona 1997.
14. Hernández Sampieri, Roberto. Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana, 2010.
15. Herrera, M. y Pinilla, A. (2001). *Acercamientos a la relación entre cultura política y educación en Colombia*. En: Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria. Compiladores Herrera, Martha Cecilia, Díaz, Carlos Jilmar. Bogotá: Plaza & Janés Editores.
16. Herrera, Martha Cecilia. Pinilla, Alexis y otros. (2005). *La construcción de la cultura política en Colombia*. Capítulo I: Perspectivas analíticas en torno a

las relaciones entre cultura política y educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

17. Herrera, Martha Cecilia. Olaya Vladimir. 2005. *Tejiendo la memoria en la construcción de identidades juveniles*. En: *Nómadas 23*. Universidad central. Bogotá, 2005. Link: https://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_23_7_hoip_tejendo_la_memoria_en_la_construccion.pdf
18. Herrera, Martha. Villafañe, Gerardo. (2014). *Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria*. En: *Nómadas 41*, Universidad Central, Bogotá, 2014.
19. Huergo Jorge A. (2004) *Hacia una genealogía de Comunicación/educación, capítulo 1: coordenadas teórico conceptuales*. Ediciones de Periodismo y Comunicación social. La Plata, Argentina. 2004.
20. Huergo Jorge A. (2004). *Hacia una genealogía de Comunicación/educación, capítulo 7: Problemas de cultura y educación en el discurso de Paulo Freire*. La Plata, Argentina. 2004.
21. Huergo Jorge A. (2011). *Una guía de Comunicación/Educación, por las diagonales de la cultura y la política*. En: <https://maestriaeduca.files.wordpress.com/2011/11/comunicacion-educacion1.pdf>
22. Huergo, Jorge (2013). *Mapas y viajes por el campo de la educación/comunicación. Conferencia inicial de COMEDU*. Revista tram(p)as de la comunicación y la cultura. N°75. Diciembre de 2013.

23. Jelin, Elizabeth (1998). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998.
24. López de la Roche Fabio. (2000). *Aproximaciones al concepto de cultura política*. En: Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, vol. 7, núm. 22, mayo-agosto, 2000 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México.
25. McLaren Peter, Scatamburlo Valerie, Suoranta Juha y Jaramillo Nathalia. (2004). *Adiós al rebaño desorientado: la comunicación dialógica de Paulo Freire en los tiempos de la globalización corporativa*. Traducción del inglés: Ana Rita Romero. En: Nómadas 21, Universidad central, Bogotá, 2004.
26. Monje, Carlos. (2011) *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva-Colombia. Universidad Surcolombiana.
27. Ong, Walter. (1987). *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica, México.
28. Restrepo, Adrián. (2010). *Los jóvenes y sus luchas por el reconocimiento*. En: Nómadas N° 32, abril de 2010 Link: http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_32_11_r los jovenes y sus luchas por el reconocimiento.pdf.
29. Reguillo, Rossana. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires.
30. Ricoeur, Paul. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica. 1. ed. en español. Buenos Aires:

- 31._____. *La vida un relato en busca de narrador*. En: Educación y política, Buenos Aires, Docencia, 1989, pp. 45-58.
32. Ruiz, Alexander y Prada Manuel. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula. Capítulo 1: La identidad*. Buenos Aires: Paidós, 2012.
- 33._____. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula. Capítulo 2: La narración*. Buenos Aires: Paidós, 2012.
- 34._____. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula. Capítulo 3: La memoria*. Buenos Aires: Paidós, 2012.
35. San Martín Ángel. (1991). *Curriculum y cultura audiovisual*. En: Investigación en la escuela N° 14. Universidad de Sevilla y Universidad de Huelva.
36. Sitton, Thad; Mehaffy, George L. y Davis Jr., O. L., *Historia Oral. Una guía para profesores (y otras personas)*, México, FCE, 1989.
37. Vega Cantor, Renán. (1998). *Historia: conocimiento y enseñanza, la cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Ediciones Antropos, Bogotá, 1998.
38. Vich, Víctor y Zavala, Virginia. (2004). *Oralidad y poder, capítulo 5: La historia oral*. Grupo editorial Norma. Bogotá, 2004.

ANEXOS

Se anexan en el disco con destino al RIUD, 12 entrevistas en formato Mp3 realizadas a: Estudiantes y egresados del colegio Diego Montaña Cuéllar: Joan Delgado, Harold Rodríguez, Mauricio Cely, María Paula Nomesqui (1 y 2), Julio Velosa, Katherine Jiménez, Gina Solano y Angie González. Docentes: Ramiro Velazco y Dary Barreto (1 y 2). Estas entrevistas en orden de realización son:

Entrevista 1. Mauricio Cely, Abril 29 de 2017.

Entrevista 2. Julio Veloza, Abril 29 de 2017.

Entrevista 3. Ramiro Velazco, Mayo 12 de 2017.

Entrevista 4. Dary Barreto, Mayo 12 de 2017.

Entrevista 5. Dary Barreto 2, Mayo 12 de 2017.

Entrevista 6. Angie González, Mayo 22 de 2017..

Entrevista 7. Harold Rodríguez, Mayo 22 de 2017.

Entrevista 8. Gina Solano, Mayo 22 de 2017.

Entrevista 9. Katerine Jiménez, Mayo 24 de 2017.

Entrevista 10. María Paula Nomesqui 1, Junio 3 de 2017.

Entrevista 11. María Paula Nomesqui 2, Junio 3 de 2017.

Entrevista 12. Joan Delgado. Junio 3 de 2017.