

Cómo citar este artículo en bibliografías / Referencia

O Vesga Pérez (2019): “Educomunicación, a través de la creación audiovisual: tres experiencias en Colombia”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, pp. 1452 a 1469.

<http://www.revistalatinacs.org/074paper/1393/76es.html>

DOI: [10.4185/RLCS-2019-1393](https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1393)

EXTRA – *Narrativas de Paz, voces y sonidos.*
Análisis de la paz en Colombia, desde la comunicación / 06

Educomunicación, a través de la creación audiovisual: tres experiencias en Colombia

Media literacy, through audiovisual production: three Colombian experiences

Óscar Vesga Pérez [CV] [ORCID] [G] Doctorando en Ciencias de la Educación (Colombia) oscar.vesga@uptc.edu.co

Abstracts

[ES] Introducción: El artículo aborda tres procesos de formación y creación audiovisual ubicados en tres Departamentos de Colombia. Identifica las causas que llevaron a su creación y posteriormente a su desarrollo. **Metodología:** Es una investigación cualitativa con base en el enfoque biográfico. Presenta a través de la historia de vida de tres maestros fundadores, el contexto colombiano en el cual germinaron y emergieron las experiencias, señalando aportes educomunicativos y comunitarios. **Resultados y conclusiones:** Identifica como hallazgos comunes: la primacía de las relaciones humanas sobre las TIC; la capacidad de estimular en el estudiantado y las comunidades la investigación y la creación audiovisual como un medio crítico eficaz para la reflexión y la expresión; la violencia como una realidad circundante en la vida de los maestros.

[EN] Introduction: This article examines three media literacy and production processes carried out in three Colombian departments. The article identifies the factors that led to the creation and development of these media literacy experiences. **Methods:** The study adopts a qualitative approach based on biographical research. It describes, through the life story of three founding teachers, the Colombian context in which these projects emerged and evolved, highlighting their edu-communicational and community contributions. **Results and conclusions:** The results confirm the primacy of human relations over ICT; the ability of the selected projects to promote audiovisual production and research in students and communities as effective tools for reflection and expression; and the perception of violence as a surrounding reality in the lives of teachers.

Keywords

[ES] Educación audiovisual; Alfabetización Mediática; Conflicto social.

[EN] Audiovisual Education; Media Literacy; Social Conflict.

Contents

[ES] 1. Introducción. 2. Método. 3. Estudios de caso. 3.1. Juan Mora, de perseguir ciclistas a consolidar un método de alfabetización mediática. 3.1.2. La formación de Juan Mora como educador. 3.2. Alirio González, de hijo de colonos a precursor de un recuerdo en la puerta del Amazonas. 3.2.1. De la oralidad a la producción audiovisual. 3.3. Óscar Vesga, de la guerra a la consolidación de la paz. 4. Narrativas para la convivencia pacífica. 5. Debate y conclusiones. 6. Referencias.

[EN] 1. Introduction. 2. Methods. 3. Case studies. 3.1. Juan Mora, from chasing cyclists to consolidating a media literacy method. 3.1.2. Juan Mora's training as educator. 3.2. Alirio González, from son of settlers to precursor of a memory at the gate of the Amazon. 3.2.1. From orality to audiovisual production. 3.3. Óscar Vesga, from war to peacebuilding. 4. Narratives for peaceful coexistence. 5. Discussion and conclusions. 6. References.

Traducción de **CA Martínez Arcos**
(PhD, Universidad de Londres)

1. Introducción

El consumo de pantallas a nivel global e intergeneracional hacen de la educación para los medios una necesidad imperiosa en los contextos escolares y comunitarios. Desde la década de los 80 del siglo pasado, la Unesco ha pedido a los sistemas “políticos y educacionales asumir las obligaciones que les incumben para promover entre los ciudadanos una comprensión crítica de los fenómenos de la comunicación” (Unesco, 1982, p.2). Masterman (1993) cimentó siete razones para incorporar la educación audiovisual en la sociedad (p. 26) y sostiene que la alfabetización audiovisual empezó en Gran Bretaña desde 1933, con un libro que advierte a los docentes el peligro que representan los medios frente a los valores y gustos de la sociedad (p. 56). A medida que las TIC se incorporaron socialmente, emergieron conceptos como Alfabetización mediática, alfabetización digital, nuevas alfabetizaciones, educomunicación, multialfabetizaciones, *media studies*, entre otros, (Gutiérrez y Tyner, 2012, p. 34 / Marta-Lazo y Gabelas, 2016, p.99), que coinciden en la necesidad de propender por el fomento del pensamiento crítico y la creatividad, la reducción de brechas sociales, la promoción de valores o la formación de ciudadanos competentes.

En Colombia, los gobiernos (nacional y departamentales) han dotado escuelas y colegios con dispositivos tecnológicos suficientes para emprender procesos educomunicativos, pero estas experiencias siguen siendo, prácticamente, un privilegio. El inconveniente no reside en que la educación soslaye los lenguajes que convergen en las múltiples pantallas, sino en que los estudiantes no obtengan en la escuela las herramientas necesarias para enfrentar su realidad.

La Sentencia T-779 (2011) enmarcó la *Adaptabilidad* y la *Aceptabilidad* como dos de las cuatro dimensiones que presta el servicio educativo colombiano, la primera “consiste en el hecho de que la educación debe adecuarse a las necesidades de los demandantes del servicio y que se garantice la continuidad en su prestación”; la segunda, “hace referencia a la calidad de la educación que debe brindarse” (p.13). Uno de los propósitos del Plan Decenal de Educación (2016-2026) es “formar ciudadanos preparados para asumir crítica, activa y conscientemente los cambios y desafíos derivados del desarrollo tecnológico, la expansión de las redes globales y la internacionalización de la economía, la ciencia y la cultura” (MinEducación, 2017, p.18).

Las tres experiencias de formación audiovisual que aborda el artículo han asumido este reto educativo y social, representan a la vez, tres contextos diferentes en Colombia. La primera se llevó a cabo en Bogotá y sus alrededores, en el colegio Bertrand Russell de Chía, Cundinamarca; la segunda ha vivido en medio del conflicto armado en el sur del país, en Belén de los Andaquíes, Caquetá; la tercera posa sobre un territorio andino que superó una guerra de dos décadas, en Barichara, Santander. Nos interesaba entender a través de sus protagonistas cómo se generaron estos procesos, cómo se han financiado, de qué manera han podido articularse a sus comunidades, qué aportes han hecho a nivel educativo, artístico y social. Aunque los procesos se han desarrollado en territorios diferentes, comparten a Colombia como espacio-tiempo y usan la pedagogía y la comunicación audiovisual como herramientas para la comprensión y el reconocimiento de la cultura propia, a través de narrativas donde la convivencia es un eje fundamental para un país que busca salir de la guerra interna.

2. Método

Analizar las escuelas audiovisuales seleccionadas requirió indagar la vida de los seres humanos que las han construido. Las experiencias objeto de estudio tienen en común que los pilares que las sostienen son maestros y comunidades, no políticas ni proyectos heterónomos. La historia de vida develó los caminos que han recorrido estas personas desde su infancia, explicando por qué un pedagogo, entre miles, sitúa los medios de comunicación como eje central de su actividad. Desde marzo de 2017 se estableció una comunicación directa con siete escuelas audiovisuales, coincidimos en festivales de cine y video comunitario donde se compartieron resultados, hallazgos y prospecciones. Se seleccionaron tres experiencias para los estudios de caso, procurando abordar diferentes contextos: urbano y rural; zonas víctimas de la guerra y territorios que no alcanzó el conflicto armado actual; comunidades campesinas y urbanas; estratos socioeconómicos del 1 al 5. Se visitaron las tres sedes, se hizo una recolección de datos a través de entrevistas en profundidad; directivos, docentes, estudiantes y la comunidad fueron las fuentes principales. Se llevó a cabo una revisión documental, se visualizaron y analizaron producciones audiovisuales de cada experiencia.

Ruiz Olabuenágana (2012) formula cuatro objetivos principales que justifican el uso de la Historia de Vida como método de investigación, dos de ellos son:

- Descubrir las claves de interpretación de no pocos fenómenos sociales de ámbito general e histórico que sólo encuentran explicación adecuada a través de la experiencia personal de los individuos concretos.
- Captar la totalidad de una experiencia biográfica, en el tiempo y en el espacio, desde la infancia hasta el presente, desde el yo íntimo a todos cuantos entran en relación significativa con la vida de una persona que incluye (...) la inclusión y la marginación de un individuo en su mundo social circundante. (p. 280)

La historia de vida difiere de la biografía. Deslauriers, (2004) explica:

“la biografía intenta conocer el desarrollo de la vida de una persona; el énfasis se hace sobre sus circunstancias, las escogencias que ha debido hacer. La persona está en el centro de la empresa. La historia de vida utiliza las informaciones semejantes, pero con el fin de conocer la sociedad y así captar de mejor manera su evolución.” (p.41)

En la Historia de Vida, la dialéctica sujeto-suceso es un requisito. “Nos enseña la práctica del sujeto, cómo ha actuado frente a tales situaciones, las lecciones que ha sacado de sus experiencias, sus proyectos, pero también nos enseña la historia social a través de la experiencia individual” (Deslauriers, 2004, p.42).

Para Puyana y Barreto (1994),

“La historia de vida corresponde a una concepción que busca alternativas diferentes a aquellos procesos de investigación que privilegian la cuantificación de los datos asumiendo la información estadística como único o determinante criterio de validez y que, amparados en una pretensión de objetividad, convierten a los sujetos en objetos pasivos desconociendo su contexto.” (p.187)

La obra de la Nobel Svetlana Alexiévich fue un referente desde dos perspectivas: por la forma como aborda fenómenos históricos y sociales a través de protagonistas anónimos y, por las narrativas que navegan entre el umbral del arte y la ciencia. “Los documentos con los que trabajo son testimonios vivos, no se solidifican como la arcilla al secarse. No enmudecen. Se mueven a nuestro lado”. (Alexiévich, 2015, p. 27) A medida que se iba estructurando el artículo se requirió indagar el contexto histórico de cada territorio donde funcionan las escuelas, por otro lado, se mantuvo una comunicación constante con las personas que las hacen posibles. Las tres escuelas seleccionadas son procesos consolidados en sus comunidades, han obtenido importantes reconocimientos a nivel nacional por sus realizaciones audiovisuales, los aportes sociales y su propuesta pedagógica. Aunque se han desarrollado de forma aislada, comparten hallazgos y conclusiones.

3. Estudios de caso

3.1. Juan Mora, de perseguir a ciclistas a consolidar una metodología para la educomunicación

Juan nació en 1969, en Sogamoso, Boyacá, municipio que empezaba a extenderse hacia las parcelas, fincas y haciendas del Valle de Suamox. Su ascendencia de origen campesino siguió pegada a la tierra, hasta que el huracán urbano los exilió. Su padre se convirtió en un comunicador de radio y prensa muy reconocido. Juan, fue creciendo entre el universo de un periodista profesional y una infancia como pastor de vacas y ovejas; un día era el mensajero de la abuela, le llevaba merienda a los obreros y al día siguiente viajaba en helicóptero al lado del Gobernador, acompañando a su padre mientras urdía un reportaje que era publicado en columnas de periódicos nacionales, o transmitido por canales radiales.

Juan crecía, a la par con sus responsabilidades como comunicador, era un asistente no remunerado de su padre: archivaba los programas de radio, era asistente de cámara, hacía comerciales con su dulce voz de niño y viajaba en el transmóvil documentando las Vueltas a Colombia en bicicleta; él iba en la escotilla, persiguiendo ciclistas entre valles y montañas. Sus amigos eran comunicadores, locutores, fotógrafos, se movía mejor entre el periodismo escrito y la radio que en el colegio, su vida nómada lo obligó a cambiar varias veces de amistades y profesores, a contrastar métodos de enseñanza y a repetir años lectivos.

Al cumplir quince años, Juan empezó a hacer televisión regional, redactaba noticias para los grandes medios de comunicación nacional, entrevistaba políticos, empresarios y farándula. Presenció un momento aterrador de la vida nacional: el genocidio de la Unión Patriótica (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018). Juan pasó su adolescencia explorando el país desde el periodismo en una

década donde convergieron todas las violencias existentes en Colombia: La violencia de Estado se instaló con El Estatuto de Seguridad del presidente Turbay Ayala, (Guzmán, 2014) el narcotráfico se consolidó, hubo una expansión militar de las guerrillas y se conformaron los grupos paramilitares (p. 43).

3.1.2. Formación como educador de Juan Mora

A Juan lo sedujo la extinta Academia Arco, famosa por la formación en locución radial, era una institución fuera de los cánones de la enseñanza tradicional, allí se graduó en radio y televisión y se vinculó posteriormente como docente.

En el año 2000, un exalumno lo llamó y lo conectó con el colegio Bertrand Russell [1] (CBR), fundado en 1974 en Bogotá, inspirado en el pensamiento del matemático inglés. María Teresa Salamanca, actual rectora, recibió de sus padres el timón del colegio en los años 90, propuso reformas curriculares, incluyó el bilingüismo y el estudio de los medios de comunicación, porque según ella, “no podía evadir el tiempo y la realidad en la que estaban inmersos los estudiantes” (M. T. Salamanca, comunicación personal, 26 de febrero de 2018).

Juan se vinculó con una cátedra de radio y televisión. En el colegio había antecedentes de reportajes hechos en los años 1998 y 1999, muy cercanos a la televisión y la radio comercial. “Eran proyectos experimentales, guiados más por la intuición de los docentes que por un plan de estudios” (J. Mora. comunicación personal, 26 de febrero de 2018). La formación que había recibido al lado de su padre era investigativa. Coincidió con un grupo docente activo e interdisciplinar, los estudiantes ya tenían conocimientos interdisciplinarios: teatro, fotografía, edición de video, pintura, incluso, de diseño web. Juan propuso situar los medios de comunicación en el centro del currículum, se propuso emanciparlos de su papel de anexo.

María Teresa encaminó el colegio al modelo pedagógico de Aprendizaje Basado en Proyectos. *El agua* fue el primer tema, lo abordaron desde la cosmovisión muisca [2], programaron salidas de campo y visitaron lagunas cercanas. María Teresa narró entre risas: “Salimos de excursión, íbamos a acampar, iban tres buses con docentes y estudiantes y detrás 100 automóviles con padres”. (Salamanca, 2018). El colegio viajó a las lagunas de Guatavita y a Iguaque, ubicadas en montañas emblemáticas de la cultura muisca, fueron la materia prima para una investigación interdisciplinar. Juan y su equipo hicieron una revista ambiental, un periódico y algunos videos.

Propusieron un periódico innovador, una experiencia sensorial, un recorrido por una maloca que construyeron estudiantes, profesores y padres de familia, trabajo colectivo que llamaron *Cucurumcuca* [3]. Los horarios desaparecieron, estudiantes, profesores y padres de familia trabajaron día, noche y festivos, cimentaron una relación dialógica, eran pares en el proyecto multimedia. Edificaron una maloca de 30 metros de diámetro, en ella el público encontraba varios escenarios: fotografía, narraciones orales y escritas, audiovisuales, puestas en escena... producto de la inmersión en el tema del agua, de indagar la cultura muisca, el territorio, las relaciones de dicha comunidad con sus vecinos prehispánicos y *la conquista*. La exposición abría interrogantes sobre la herencia indígena y europea, sobre el colonialismo, sobre la violencia, los cuales generaban preguntas sobre el año que estaban viviendo en Colombia.

Desde 1999 a 2002 hubo un recrudecimiento del conflicto armado colombiano (Ibáñez, 2008, p.10). En 2002 el presidente electo Álvaro Uribe Vélez propuso la “Política de Seguridad Democrática”,

buscó la inserción del conflicto armado colombiano dentro de la cruzada internacional antiterrorista que lideraba Estados Unidos (Tickner y Pardo, 2003), propició una avalancha de violencia estatal que produjo cientos de miles de desplazados internos y crímenes de Estado (Cárdenas y Villa, 2012). Por otro lado, las FARC y demás grupos insurgentes azotaban poblaciones y carreteras continuamente y el paramilitarismo había instalado el terror en campos y ciudades.

Las propuestas y dinámicas que generó el primer proyecto impactaron tanto a la comunidad académica que los llevó a replantear el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y de paso, a resolver cómo entrar en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional. Juan propuso que los medios audiovisuales fueran transversales, aplicados a las prácticas pedagógicas. Para incluir los audiovisuales en el PEI tuvieron que hacer un diagnóstico, elaborar una propuesta a nivel teórico y práctico y formar a toda la comunidad académica. “Construir un modelo propio de educación fue como ir pasando por una huerta, cojo de aquí la Escuela Activa, de allí el Aprendizaje Basado en Proyectos y también algo de lo tradicional” (Mora, 2018).

La ejecución del proyecto año tras año llevó a la comunidad académica del CBR a establecer que los medios audiovisuales en la educación básica primaria eran un acercamiento lúdico; en la básica secundaria, un proceso de experimentación y en la educación media, una profundización técnica y estética. Esta experiencia llamó la atención del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). A partir del trabajo con instructores y metodólogos formularon un proyecto piloto de formación técnica en medios audiovisuales para la media vocacional bajo un convenio [4] Establecieron una *cadena de formación*, los bachilleres pueden ser técnicos y con año y medio más de estudio en el SENA, se gradúan como tecnólogos con la posibilidad de continuar los estudios universitarios, pueden validar y homologar saberes hasta quinto semestre en el Politécnico Gran Colombiano para estudiar Producción Audiovisual. Con base en la propuesta del CBR, el SENA comparte con estudiantes de media vocacional un programa de formación audiovisual en varias regiones de Colombia.

Los medios audiovisuales son el eje central de cuatro proyectos, el más consolidado se llama *Ser*, es bimestral. Los estudiantes investigan, pre-producen el proyecto y lo realizan durante una semana a través de un viaje. La rectora del CBR señala:

“Son proyectos de vida y los enfoques están de acuerdo con los intereses de los niños para la universidad, planteamos, por ejemplo, transculturización, sostenibilidad, navegabilidad del río, desarrollo económico y posconflicto. Los profesores hacemos un paquete fuerte, complejo y los niños arman los grupos de televisión, que aquí se llaman *patrullas*, son grupos donde hay directores, productores, camarógrafos, fotógrafos, investigadores... hay de todo, ellos lo lideran, lo maneja, hacen toda la propuesta audiovisual.” (Salamanca, 2018)

En 2017 el tema fue el Río Magdalena. Los estudiantes de básica primaria viajaron al Magdalena Medio, los de media al nacimiento del río y los de vocacional al Alto Magdalena. El Magdalena es considerado la principal arteria fluvial de Colombia.

El *Film Imagination Festival* fue una iniciativa de Juan Mora y de la coordinadora de primaria, para fortalecer el bilingüismo y los procesos creativos a través de las audiovisuales. El *Life Fest* o *Festival de la Vida* es un proyecto que dura otro bimestre, conjuga lo audiovisual vinculado a la competencia ciudadana, ética y valores, busca el crecimiento personal, desarrollar inteligencia emocional, el trabajo en equipo; Juan señala: “la investigación y la formación de la persona son el norte, si el

audiovisual no sirve para eso, es mejor que no exista” (Mora, 2018). En el *Proyecto Vocacional* indagan cómo se ven en el futuro laboral o la vida después del colegio.

En el colegio Bertrand Russell de Chía los medios audiovisuales han sido una herramienta eficaz para estudiar el territorio colombiano, los estudiantes habían viajado con sus familias al mar o a la selva, pero salir al acecho de una entrevista, un reportaje, una realización audiovisual, los ha sumergido en el estudio transdisciplinar e interdisciplinar de temas concretos, permitiéndoles vivir y analizar las realidades contrastadas del país. En las producciones audiovisuales de los estudiantes del CBR, el conflicto armado pierde protagonismo, con sus narrativas han demostrado que la guerra no puede opacar la belleza, la estética y la riqueza del territorio colombiano. No han evadido el tema, han visibilizado la Colombia que habitan las comunidades, resaltando la biodiversidad, las condiciones que tiene este país sudamericano para superar cualquier tipo de carencia; la resiliencia como un requisito, la creatividad y la generosidad como factores comunes de las regiones.

Al culminar el proceso el CBR alquila una sala de cine en Bogotá, padres, familiares y amigos compran las entradas para la premier de sus creaciones anuales, la organizan y la llevan a cabo los estudiantes, es una ceremonia que refleja un proceso de 20 años de labor continua.

3.2. Alirio González, de hijo de colonos a precursor de una memoria en la puerta del Amazonas

Caquetá es uno de los 32 Departamentos de Colombia, está ubicado al sur del país. Era un territorio indígena, los primeros colonos arribaron a finales del siglo XIX atraídos por la explotación de caucho, quina y pieles. Posteriormente, la guerra contra el Perú produjo en 1932 una segunda ola migratoria y la violencia partidista causó una tercera entre los años 40 y 60. La familia de Alirio llegó a Belén de los Andaquíes en 1964, venían de Santa María, Huila. Luis Evelio, su padre, trabajó como herrero estirando azadones y fabricando escopetas. Su mamá, Zunilda, se dedicó a los hijos. Alirio tenía tres años de edad, su madre le enseñó a leer y a escribir, apoyada por Radio Sutatenza, una emisora pública de cobertura nacional dirigida principalmente al campesinado. Alirio escuchó al lado de su madre las aventuras de *Kalimán* y *Arandú*, en silencio imaginaron los personajes de las radionovelas, tararearon canciones y estudiaron juntos con cartillas radiales.

Cuando Alirio ingresó a la escuela, estudiar se le hizo fácil pero no se adaptó a la educación tradicional. Se describe como “peleador, hiperactivo, deportista, hablador, bueno académicamente” (A. González, comunicación personal, 3 de marzo de 2018). La escuela lo aburrió, prefería quedarse en la casa a conversar con sus padres, ir al río, escuchar historias de los ancianos en las esquinas y de los borrachos en las cantinas, leer a Dickens o a Rómulo Gallegos; ayudar a su tío Virgilio, quien era carpintero y fabricante de cuanta invención le pedía la gente.

Alirio cumplió ocho años, llegó a la región la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), creada como apoyo a la Reforma Agraria por el presidente Carlos Lleras Restrepo (Ferro y Uribe, 2002). Don Luis Evelio estaba al tanto de lo que pasaba con los movimientos sociales, Alirio ayudó a hacer pancartas para salir a marchar. Gritó consignas al lado de su padre. Al cumplir 12 años rompió su relación con la educación formal. Alirio era un activista, no se callaba ante lo que sentía injusto o trivial. Abandonó el colegio y el pueblo, quería ser piloto, Belén le ofrecía ser albañil, agricultor o carnicero; se fue en busca de otra educación.

Viajó a Bogotá. Lo internaron en el colegio República de los Muchachos, una institución con enfoque pedagógico. Estudió a Piaget, Freinet, Makarenko y Freire. Uno de sus maestros fue

Germán Mariño, que con Fals Borda trabajaban en el desarrollo del método de Investigación Acción Participativa (IAP), según Alirio, “la IAP fue puesta a prueba en el colegio antes de compartirla con las comunidades” (González, 2018). “Una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento”. (Fals y Rodrigues, 1987. p, 18). Recibió clases hasta noveno, los dos años siguientes hizo prácticas como profesor en primaria y bachillerato. Paralelamente a su formación pedagógica inició su formación musical, el deseo de ser piloto cambió por ser saxofonista. Al salir del colegio se dedicó a la música, a leer, a practicar karate y a ver cine. Estudió a John Coltrane y Charlie Parker, al salsero Richy Ray, los clásicos Beethoven y Bach; leyó a Twain, García Márquez y Cortázar, hasta que lo atrapó el servicio militar obligatorio. Pasó 18 meses en las Fuerzas Militares. Al salir, estudió Tecnología en Contabilidad en el SENA, trabajó como asistente contable de la Secretaría de Salud de Cundinamarca.

En 1987 regresó a Belén de los Andaqués, trabajó como contador, aprovechó para revelar al pueblo su formación musical. Regresó a Bogotá, hizo parte de varias orquestas, estudió serigrafía y fotografía. En 1993, le propusieron dirigir la casa de la cultura de Belén de los Andaqués. Regresó para quedarse. Dos décadas después, sus amigos de infancia eran parte del narcotráfico, de la guerrilla, se habían marchado o estaban muertos. Alirio regresó a un pueblo que desconoció: se había instalado la guerra. La región vivía entre cultivos extensivos de coca, la guerrilla y el paramilitarismo.

Fue protagonista de la creación de la emisora Radio Andaquí, proyecto que años atrás tenían las organizaciones sociales, la alcaldía, la iglesia, las juntas de acción comunal y el sector cultural. Coincidían en que el pueblo necesitaba un espacio para expresarse, una radio como escenario para la participación. Invirtió dos años gestionando recursos, equipos y licencias. El 21 de abril de 1996 sucedió lo que Alirio recuerda como uno de los momentos más importantes de su labor: técnicamente todo estaba listo para transmitir en Radio Andaquí pero no tenían los permisos legales que había gestionado hacía varios meses. Esa noche, impulsado por su rebeldía y un par de copas, decidió encender la emisora, emitió vallenatos y rancheras que tenía a la mano, la gente emocionada reportó sintonía. Desde ese día la emisora está al aire, los permisos llegaron meses después. (González y Rodríguez, 2008, p. 72)

Alas para tu voz es el lema de Radio Andaquí: se configuró a través de conversar con los habitantes, de abrir un espacio para dialogar, exponer y discutir, siempre desde el respeto, se evitaban los enemigos, estaban en medio de la guerra. Alirio cree firmemente en la conversación, es su camino habitual para emprender cualquier proyecto. Se mantuvieron al margen de la violencia directa, en la emisora no había espacio para hombres armados, no leían panfletos, ni comunicados de ningún ejército, la guerra era un tema vetado. Entonces, ¿Para qué servía este canal comunitario?

La guerra es una realidad en Colombia, pero no es la única. Alirio iniciaba la trasmisión matutina con un niño que saludaba a su familia; dispuso un micrófono en la calle para que se expresara cualquier ciudadano. Alirio adaptó la emisora a una bicicleta que ofrecía los micrófonos por las calles: *la radiocicleta*. Radio Andaquí fue, en cierta medida, una escuela de comunicación:

“!Hicimos un laboratorio de sonidos, capturábamos el sonido de la lluvia, de los pájaros (...) le dábamos equipos a la gente, ellos grababan sus establos y poníamos eso como bandas sonoras, eso se iba escuchando mientras los programas transcurrían: los diálogos, los noticieros, era una radio extraña donde siempre se estaba sintiendo el pueblo. La radio se

volvió un espectáculo, un debate; estaba el concepto de que todos podían hablar, entonces venía alguien y hablaba mal del alcalde pero a los cinco minutos venía el alcalde a decir que eso no era así... yo me divertí mucho escuchando las arengas de lado y lado, eso finalmente permitió que la gente aprendiera a participar un poco más, se volvieron participativos en los debates de lo público, la gente empezó a asistir más a las reuniones, a dejar la indiferencia con los comités, con los planes de gobierno, se volvieron habladores en este pueblo.” (González, 2018).

“Uno de los hallazgos principales de esta radio ciudadana es la forma como, apropiándose de su entorno, detecta formas muy orgánicas de hilar la tecnología como una fibra más del tejido social” (González y Rodríguez, 2008. p, 90). La emisora fue un espacio para el debate, ratificó que los problemas se pueden solucionar conversando. Los habitantes se formaron, hicieron sus propios reportajes, sus programas.

El conflicto social recrudeció en los años 90 en el sur de Colombia, el Estado implementó las fumigaciones aéreas con glifosato. Las *marchas cocaleras* develaron las problemáticas del campesinado (Ferro y Uribe, 2002). Las Farc se fortalecieron militarmente durante el periodo de negociación con el presidente Pastrana, el Departamento del Caquetá era uno de sus fortines, por otro lado, El Bloque Central Bolívar de las Autodefensas Unidas de Colombia instaló una escuela de sevicia y terror en Puerto Torres, una vereda de Belén de los Andaquíes (CNMH, 2014)

Mientras avanzaba la guerra crecía la emisora. Alirio se apoyó en tres directrices: la creación experimental y colectiva, las narrativas propias y el auto-reconocimiento. El 31 de diciembre de 2001 a las 7:00 p.m., Alirio estaba transmitiendo unos villancicos cuando sonaron ráfagas de fusil. Era una incursión guerrillera. Desde los micrófonos le pidió a los pobladores ser prudentes, no salir de sus casas, los radioescuchas usaron la emisora como central telefónica, llamaron, dieron ideas, acordaron subir al máximo el volumen de los radios, el pueblo se convirtió en una algarabía navideña, le pidieron al sacerdote que convocara a misa, sonaron las campanas de la iglesia. Las ráfagas se apaciguaron. La guerrilla se retiró. Alirio sacó la *radiocicleta* y se fue al parque a transmitir en directo. La gente salió a las calles, se reunieron, conversaron. (González y Rodríguez, 2008, p. 129)

3.2.1. De la oralidad a la creación audiovisual

Una tarde de ocio de 2005, Alirio González, Mariana García y Raúl Sotelo hicieron un juego de roles: un hombre veía llegar ebria a su mujer y decidía irse de casa. Tomaron unas fotos, hicieron un diaporama y en la noche lo proyectaron en la casa de Alirio. El barrio entero lo vio. Al día siguiente una decena de niños abordó a Alirio, querían hacer películas. Con ese juego nació la Escuela Audiovisual Infantil (EAI).

Ante la demanda de los niños por la cámara (sólo tenían una) a Alirio se le ocurrió la única regla que existe en la Escuela Audiovisual: *Sin historia no hay cámara*. Quien quisiera usarla debía tener una historia. Los niños empezaron a narrar, pintar y a escribir. Bermúdez (2016) hace un estudio del proceso, develando la oralidad como uno de los pilares centrales. “Todos los videos de la EAI se construyen a partir de conocimientos relacionados con la oralidad, con saberes propios de la vida cotidiana, con los afectos de los niños, con los saberes tradicionales, con las formas de sentir, con las maneras de habitar, de festejar y de jugar en Belén de los Andaquíes” (p.56).

Concebir una escuela audiovisual fue un reto sugestivo, tanto que Alirio renunció a la dirección de la emisora. De Radio Andaquí se habían apoderado los adultos, ahora tenía la opción de crear un espacio exclusivo para la infancia (González, et al, 2007, p. 212) Empezó a estudiar con tutoriales, invitó realizadores audiovisuales, se formó simultáneamente con los niños que llegaban a su casa invadiendo la tarde con ideas, historias, preguntas y pilatunas. Alirio se aferró ante lo que considera una certeza: “enseñar técnicas o conceptos sin un proyecto era perder el tiempo” (González, 2018). Les ayudó a escribir, a estructurar los proyectos, a enriquecerlos, pero no asumió la dirección, los niños tuvieron que enfrentar dicha responsabilidad; les enseñó a confiar en sí mismos. Les presentó la música universal para que tuvieran opciones en el momento de montar sus videos y sobre todo, los animó a trabajar en equipo.

La EAI funciona como una *matrioshka*, dentro de la Escuela cada niño tiene un proyecto creativo y dentro de cada proyecto existen otros. Consolidar la EAI como el proyecto contenedor, ha significado definir una metodología, una estética y un contenido. “El pastiche se constituye en una de las formas de producción en la EAI. Este rasgo permite la combinación de múltiples estilos como la fotografía intimista, los dibujos de corte escolar, la video expresión, el video casero”. (Bermúdez, 2016, p.116)

A partir de 2008 consiguieron los primeros apoyos económicos para formarse y producir varios videos. Una ONG hizo el documental “[Sin historia no hay cámara](#)” [5] el cual presenta el universo que ha brindado la EAI a la infancia y a la comunidad belemita. De éste surgió la idea de *Telegordo*, serie documental que ganó la Convocatoria de estímulos para el fomento de la producción infantil del Ministerio de Cultura de Colombia y la Comisión Nacional de Televisión en 2010; hicieron ocho capítulos, en 2013 ganaron el premio India Catalina a mejor producción de televisión comunitaria, célebre distinción a nivel nacional.

Con apoyos públicos y privados han realizado procesos de formación audiovisual, cortometrajes, series y giras proyectando películas por pueblos y zonas rurales; han creado estrategias para mantener activa la EAI. Los niños hacen pasantías, asisten a congresos, a festivales en diferentes regiones. En 2018 la Escuela Internacional de Cine y TV de San Antonio de los Baños, Cuba, invitó a una pasantía a siete niños. La EAI siempre está abierta. Los estudiantes no tienen horarios, calificaciones, ni presiones, tienen proyectos que van desarrollando apoyados por Alirio, por compañeros o por profesores invitados. Varios proyectos que inician en la EAI terminan envolviendo al pueblo. Una investigación sobre energías limpias en su sede terminó con la instalación del alumbrado público en el parque central del municipio, que ahora se alimenta totalmente de energía solar.

Alirio es un hombre inquieto. En el año 2017 sintió que los niños habían perdido la exploración y el asombro como horizonte. Propuso las *plataformas de laboratorio*. Gestionaron máquinas y herramientas, instalaron talleres para aprender haciendo, desde sembrar huerta hasta manejar energía solar; hacen juguetes de madera, serigrafía, destilan alcohol estudiando procesos químicos. Todo se documenta con videos que comparten por un canal local o su página de youtube [6]. El audiovisual sigue siendo el eje de la EAI, pero poco a poco va perdiendo protagonismo; por ahora es la herramienta principal que los reúne, saben que hay muchas más por descubrir. Alirio se propone volver a cultivar, frente a su casa perforó el asfalto y sembró plátano, quiere proponerle a la comunidad hacer *andenes huerta*, agricultura limpia. Afirma que por la guerra la gente dejó de lado la labranza, pero “aquí los proyectos se conversan primero”.

3.3. Óscar Vesga, del coletazo de la guerra a la construcción de la paz

Creció entre el miedo de una guerra agónica y el placer de una paz naciente. Su tía Zoila tenía 80 o 90 años, nunca supieron su edad, había criado hermanos, sobrinos, hijos de viudas y le demostró a la generación de Óscar que la guerra había terminado, alistaba una pimpina con limonada y llevaba un grupo de niños a caminar por las montañas, explorando riachuelos. Les enseñó a bailar, a jugar, a reír. “Después de una tarde a su lado llegábamos con los pies amarillos, la ropa destrozada y el alma rebosante de felicidad” (Vesga, 2014, p. 92). Cuando Óscar entró a la escuela sintió que el aula lo apartaba del mundo. Solía escaparse a pastorear cabras, a hacer casas en los árboles, a pescar en la quebrada y a ver televisión. No le gustaba la escuela, pero su madre evitó que desertara, ella era docente, confiaba plenamente en la educación como un camino de no retorno a la violencia.

Su papá vivió dos guerras. A finales de la década del 40 y principios del 50, su familia participó en la fundación de un pueblo para salvaguardarse de la *violencia partidista* y en 1962, surgió un conflicto entre familias que fragmentó el tejido social del nuevo municipio, produjo decenas de muertes violentas y desplazamiento. Óscar nació en 1980, a la par con un proceso de paz que le dio a su generación la oportunidad de elegir un destino diferente a la guerra [7].

Su familia había sido protagonista del conflicto. Óscar creció oyendo historias de dolor, balas y prisiones. Si la guerra regresaba estaba dispuesto a afrontarla, pero contra todos los pronósticos, permaneció en la escuela. El colegio le ofreció nuevos horizontes, no sólo a él, a toda su generación. Se fue del pueblo, ingresó a la educación superior. Estudió idiomas en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, que lo atrapó con sus espacios alternos. Conoció el cine, el teatro y la narración oral. Dividía su tiempo entre la academia, entrenamientos actorales y la organización de un video foro. “El teatro y la narración oral me brindaron herramientas eficaces como pedagogo, la formación actoral complementó mi formación docente. Como actor y profesor me enfrentaba a un público, mis herramientas eran el cuerpo, la voz y la creatividad”. (Ó. Vesga. comunicación personal, 18 de octubre de 2017)

En la práctica docente le correspondió un colegio urbano con 45 estudiantes por aula, varios lo superaban en edad, tenían un pasatiempo: exasperar a los profesores practicantes. Algunos salían del salón llorando. Apeló a la narración oral. Había manejado públicos difíciles en las calles, tenía comentarios y *gags* reservados para cada ocasión, ayudaban a llamar la atención del público y poner la distracción o el sabotaje a favor del espectáculo. Le funcionó en el aula, pero fue una experiencia desgastante y a la vez determinante para declinar la docencia y dedicarse durante una década al teatro.

Se incorporó al Teatro Itinerante del Sol (TIS), colectivo artístico dirigido por Beatriz Camargo. Estudió con Santiago García, Carlos José Reyes, Jaime Barbini y otros expertos latinoamericanos que la maestra Camargo le compartía con frecuencia. El teatro lo llevó a conocer varios países de América y Europa. En Cuba, en el Festival de Teatro de la Habana 2003, vio a La Colmenita, un grupo de 50 niños que dio apertura al evento. La calidad artística de este colectivo infantil retó al TIS a emular la experiencia en Colombia. Seleccionaron escuelas en Villa de Leyva, Boyacá, municipio sede del grupo, y se dedicaron a dar talleres de teatro y música. Óscar optó por una escuela rural.

Las obras del TIS se han caracterizado por partir de investigaciones propias, no tienen en su repertorio obras de terceros. Con base en esa premisa, Óscar trabajó con los niños, bajo el reto de crear con base en el contexto, las problemáticas locales y en temas que los motivaran. Hicieron una

dramaturgia con base en dos cuentos y un problema ambiental que vivía el territorio: los pocos árboles que había estaban siendo devorados por una planta epífita. Ensayaron sin mesura, pero la distancia entre el referente cubano y sus estudiantes era abismal. Frente al público olvidaban los textos, los personajes se desvanecían, los actores se avergonzaban.

El TIS había comprado una video cámara para registrar sus procesos, Óscar la llevó a la escuela para tomar evidencias del taller, le pidió a los estudiantes presentar la obra para grabarla. Actuaron con fluidez, en la cámara encontraron un confidente, cuando se equivocaron tuvieron derecho a repetir la escena. Decidió que no iba a hacer una obra de teatro sino una película. La dramaturgia la adaptaron a un guion improvisado. Óscar estudió a través de tutoriales del reciente youtube y realizó la primer película de su vida: [La pescadora del desierto](#) [8]. Encontró en el lenguaje audiovisual la conjunción de sus caminos: la narración, la actuación, la exploración del territorio, la creatividad, la pedagogía y las pantallas.

El deseo de adentrarse en el mundo audiovisual eclipsó al teatro. Obtuvo una beca con el Ministerio de Cultura de Colombia para estudiar guion, paralelamente un director de cine le propuso protagonizar su ópera prima: [Canción de Iguaque](#) [9]. El rodaje duró tres meses, allí se sumergió en el mundo del cine. Óscar abandonó el TIS en 2010, quería dedicarse exclusivamente a la realización audiovisual. Aplicó a convocatorias del Fondo de Desarrollo Cinematográfico, del Ministerio de Cultura y de la Gobernación de Santander, pero no fue beneficiado en ninguna. Entendió que estaba incursionando en un camino complejo, competitivo, su experiencia en audiovisuales era corta, sus posibilidades eran mínimas. Apeló a su título profesional. Trabajó como docente de un aula multigrado en una escuela rural de Gámbita, Santander. El colegio tenía una biblioteca paupérrima, pero contaba con un equipo de sonido y video beam. El cine se convirtió en una fuente para ver y analizar críticamente los temas que estudiaban. Propuso un taller audiovisual para abordar los contenidos transversalmente. Consiguió una cámara. La experiencia se consolidó inmediatamente. Los videos que hicieron los estudiantes interpretaron el contexto, indagaron sobre la cultura propia, el pueblo se convirtió en un espacio de apreciación y creación audiovisual. En 2013 esta experiencia obtuvo un reconocimiento del Premio Compartir al Maestro como la mejor propuesta educativa de Santander.

Con Emilce González crearon la Fundación Cultural Ojo de Agua, gestionaron recursos a través del Programa Nacional de Concertación Cultural del Ministerio de Cultura para llevar a cabo la Escuela audiovisual para la infancia (EAPI) con el propósito replicar la experiencia educativa de Gámbita en diferentes escuelas rurales de Santander. La pusieron a prueba en siete escuelas rurales y urbanas de Barichara, el pueblo natal de Óscar. El primer módulo inició en febrero de 2014.

La EAPI propuso como tema el patrimonio inmaterial. Auscultaron las fuentes de cada comunidad: los ancianos. Emilce y Óscar recorrieron el territorio con los estudiantes entrevistando padres y abuelos, aprendiendo oficios antiguos, escucharon historias. Los rectores y docentes cedieron un par de horas de clase cada semana. Óscar y Emilce reunieron los estudiantes los fines de semana, las tardes y periodos de vacaciones.

Desde 2014 han trabajado un módulo por año, el primero lo dedicaron a los *oficios del fuego*, que comprendía, por ejemplo, la cocina. Al lado de expertos locales aprendieron a preparar bebidas y comidas autóctonas, documentaron cada proceso, hilaron argumentos con base en las entrevistas y a través de talleres de escritura. En cuatro meses produjeron nueve resultados audiovisuales. [Saravita](#), [10] por ejemplo, es un cortometraje que nació de la pregunta ¿Por qué no hay bocachico en el río?

El año en que lo hicieron, la empresa Isagen cerró las compuertas de Hidrosogamoso, obstruyendo la subienda de este pez endémico que durante milenios alimentó los habitantes del territorio.

Cada módulo de la EAPI toma un semestre, en 2015 trabajaron los saberes del agua, vieron las problemáticas en torno a este recurso, mitologías y cosmovisiones. En 2016 indagaron los saberes de la tierra (agricultura, construcción en tapia pisada, alfarería). Ese año, Colombia estaba viviendo un momento histórico, uno de los principales actores del conflicto, un grupo insurgente con 52 años de existencia, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), entregaron las armas tras una negociación de un lustro; en un plebiscito se refrendarían los acuerdos, pero el 2 de octubre de 2016, el 50,26% de colombianos no los aprobó. En 2017 dedicaron la EAPI a los saberes del aire, representados en la voz de los ancianos, averiguaron cómo se lograron superar las guerras partidista y de familias, pesquisa que dejó abierto el reto de hacer el documental *Paz Anónima* (González y Vesga, 2018) en el cual Óscar afrontó un tema tabú del pueblo y sobre todo, de su familia, sintió la responsabilidad de compartir la experiencia exitosa de un proceso de paz.

La búsqueda de la paz y la convivencia son eje fundamental en la EAPI, varios cortometrajes son pruebas claras, abordan problemáticas infantiles y comunitarias, confrontan la violencia cultural y estructural que según Galtung (2003) cimientan la violencia directa. En clases analizan constantemente los contenidos que consumen los niños en las pantallas. A partir de 2017 se apoyan en profesionales de la salud, personas expertas en resolución de conflictos, buscando la reconstrucción de las relaciones familiares, comunitarias y escolares. Por otro lado, la estimulación de la imaginación y la creatividad como uno de los objetivos primordiales de la EAPI, permite a los estudiantes y las comunidades afrontar los desafíos de la realidad circundante. Lederach (2016) afirma que reconocer y alimentar la capacidad de imaginar y crear son “un ingrediente que forja y sostiene el auténtico cambio constructivo”. Se pregunta: “¿Cómo trascendemos los ciclos de la violencia que subyugan a nuestra comunidad humana? ¿Cómo ponemos en práctica la estética de la construcción de la paz?” y se responde: “Como el arte mismo, no hay una única técnica para alcanzarla, y, al mismo tiempo, no puede crearse sin disciplina” (p.146).

4. Narrativas para la convivencia

Las tres experiencias se han construido entre 1996 y 2019, en un país en guerra interna que en 2016 firmó un acuerdo de paz con la guerrilla de las FARC, grupo insurgente con más de cinco décadas de operaciones militares continuas en todo el territorio colombiano. La implementación de estos acuerdos, sigue en debate legislativo, tres años después de la firma. Juan Mora se hizo comunicador siendo niño y estaba aconteciendo el genocidio de la Unión Patriótica y una ola de violencia permanente proveniente del narcotráfico. Se formó como pedagogo en un momento en que la violencia paramilitar se hacía visible para el mundo a través de masacres y desplazamientos masivos y continuos, las ciudades se hacían inseguras alcanzado límites de horror. Alirio González inició el proceso de comunicación cuando el Caquetá ya era un territorio en guerra y Belén de los Andaquíes era disputado por grupos armados legales e ilegales. Óscar Vesga creció entre relatos de guerra, creyendo que algún día debía asumir esa herencia, ignorando que él era la causa misma de los acuerdos de paz que las familias de Villanueva y Barichara, Santander hicieron, buscando que sus hijos pudieran tener derecho a la vida.

Los caminos de Juan, Alirio y Óscar, convergen en la educación y la comunicación, también en la construcción de narrativas que en los tres casos buscan ser memoria cultural, social e histórica del

territorio. En este camino cada uno tiene una experiencia significativa que da cuenta de los principios que han encontrado, compartiendo características comunes.

Juan Mora realizó con los estudiantes en 2005 un viaje al Departamento de Córdoba, a plena zona paramilitar, hicieron un producto audiovisual sobre un espacio donde conviven victimarios, víctimas, fiestas y cumbia. Concluyeron que el arte abre puertas y permite ser observador, el lente provoca el re-conocimiento y la comprensión de la guerra. Este principio extendido a todas sus experiencias les hace afirmar que su relación con la paz es una relación con solo una parte de ésta, la de construir narrativas para la convivencia, en donde aparecerá documentada a través de crónicas, ficciones, revistas, filminutos, cortometrajes: la resiliencia de las víctimas, el amor por el territorio propio, poder ver e incluir todos los puntos de vista, incluso el que le dijo “no” a la implementación de los acuerdos de paz; la capacidad para construir espacios de diálogo intercultural; el reconocimiento de la cultura y la naturaleza como narrativas que son en sí mismas puntos de vista. Estas narrativas para la convivencia atraviesan la propuesta educ comunicativa del CBR que siguen pensándose y creciendo a la par con la realidad, los desafíos y el rumbo que proponen el país y el planeta.

Para Alirio González, cuya experiencia en la emisora *Alas para tu voz*, nace en 1996 en medio de la guerra, su principio fundante fue construir espacios de diálogo en pro de la comprensión, subrayando las narrativas de paz que permanecían en el territorio. Edificó un espacio para la reflexión permanente, buscó el derecho a la palabra donde el silencio era una ley; esto siguió presente y se desarrolló en la Escuela Audiovisual Infantil, ya como procesos para la convivencia y la participación, construyendo un centro para la creación de laboratorios de vida desde la comunidad, apoyado en imágenes de la estética local. En 2019 la EAI sigue en expansión, han definido como objetivos principales la seguridad alimentaria y el cambio climático.

Para Óscar Vesga, la realización de la EAPI en 2016 con el tema de la guerra y construcción de la paz, hizo que el espejo que crearon los niños lo reflejara a él, convirtiéndolo en objeto-sujeto de estudio. Debió abordar lo que fue un tabú en el pueblo y en su familia, por primera vez sintió que la guerra que atravesó a su ascendencia podría aportar pautas para entender los mecanismos que ayudaron a consolidar la paz en su territorio. Estas narrativas fueron ignoradas y permanecían en el anonimato. El largometraje resultante, “Paz Anónima”, revela que la paz fue una construcción colectiva e interdisciplinar; la cultura, la educación, el trabajo y la espiritualidad, le dieron el derecho a no heredar la guerra. La EAPI, que inició como un espacio para estudiar el patrimonio cultural de la región, ha abierto interrogantes para analizar los desafíos de la construcción de la paz a nivel nacional. Cuando entrevistó a los testigos y protagonistas de la guerra que ocurrió hace 50 años en este pequeño territorio, descubrió que aún había miedo y desconfianza. ¿Cuánto costará cimentar las bases para la construcción de la paz en una nación pluriétnica y multicultural?

En las tres experiencias el lente permite hacer archivos de la realidad para usarlos como espejo, narrativas que construyen, desde la pedagogía y la comunicación, herramientas para la participación y la convivencia, porque la guerra no es una agenda de las comunidades.

5. Discusión y conclusiones

Margaret Mead explica que somos parte de una cultura cofigurativa y prefigurativa donde la nueva generación no tiene referentes en abuelos o padres, sino en los pares y en la tecnología (Martín Barbero, 1996, p.10) Los tres procesos de formación audiovisual que aborda el artículo antepone las relaciones humanas, indaga sobre temas sociales que permiten a estudiantes y docentes reconstruir

un puente intergeneracional en las comunidades procurando restablecer las relaciones humanas, negando a las TIC el papel protagónico, las ubican como una herramienta de creación, documentación e investigación, definiendo la competencia instrumental como un medio, no como un fin.

El Aprendizaje Basado en Proyectos ha sido metodología común de los procesos, proponen una educación horizontal donde los directivos y docentes se involucran a nivel creativo, académico y humano. Los docentes no sólo han sido mediadores, también son protagonistas, y han creado sus propias películas con base en las investigaciones que inician con los estudiantes, evidenciando una relación dialógica.

Cada experiencia replica esencialmente la formación que recibió el maestro fundador. María Teresa y su equipo han logrado multiplicar en el Bertrand Russell el proceso educativo que Juan recibió al lado de su padre, viajando y haciendo una escuela vital de reporteros. Alirio ha compartido la Investigación Acción Participativa con los niños, partiendo siempre de necesidades locales y comunitarias, creando colectivamente, siendo parte del sujeto de estudio. Óscar ha recorrido el territorio con los estudiantes reconstruyendo el puente intergeneracional, procurando replicar la experiencia que vivió con su tía Zoila: sorprenderse y amar su entorno, entender su presente conociendo su historia.

Los tres docentes han sido testigos de diferentes violencias que ha vivido Colombia, pero han puesto el audiovisual al servicio de procesos educativos basados en lecturas críticas del contexto, construyendo desde la pedagogía y la comunicación espacios para la participación, el diálogo y el reconocimiento de la cultura propia.

Los tres procesos han tenido continuidad por la idoneidad de la realización audiovisual como herramienta educativa. Los resultados audiovisuales reflejan el equilibrio entre pedagogía y rigor en la realización audiovisual, lo cual ha generado premios nacionales en las tres experiencias a nivel educativo y creativo. Los videos se comparten inmediatamente con el público, son exhibidos constantemente en diferentes plataformas, a las cuales las comunidades partícipes tienen acceso permanente y gratuito.

Los recursos económicos recibidos para el apoyo de las experiencias abordadas, provienen principalmente de instituciones dedicadas a la cultura, no a la educación. Ninguna ha nacido por iniciativas gubernamentales.

- Investigación financiada por la Dirección de Investigaciones de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en el proyecto “Alfabetización mediática a través de la creación y la investigación audiovisual: tres propuestas colombianas”.
http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/direccion_investigaciones/convocatorias/2017/doc/rtdos_definit_conv_6_aclaratoria.pdf

Notas

1 <http://www.colegiobertrandrussell.edu.co/>
<https://www.youtube.com/channel/UCFlyx4m9D75ZKe0vBPodWKA>

- 2 Comunidad prehispánica que habitó el altiplano cundiboyacense colombiano.
- 3 Una traducción podría ser: casa de aprendizaje.
- 4 Convenio 000006 del 7 de abril de 2011.
- 5 Fundación Tomando Conciencia [Fundacio Tomando Conciencia] Sin Historia no hay Cámara. (2014, mayo 7) [Archivo de video] Recuperado de <https://youtu.be/Kzi0UTgHDIE>
- 6 <https://www.youtube.com/user/audib>
- 7 González, E. (Productor) y Vesga, Ó. (Director). (2018). Paz Anónima. [Documental] Colombia: Fundación Cultural Ojo de Agua. <https://youtu.be/xucGcA2ltqc>
- 8 Vesga, P. O. (Director y Productor) La pescadora del desierto (2007) (Argumental) Colombia.
- 9 Thiel, A. y Romero, D. (productores) y Benavides (director). (2017) Canción de Iguaque. [cinta cinematográfica] Colombia: Fundación Arborea.
- 10 González, E. (Productor) y Vesga, Ó. (Director). (2014). Saravita. [Ficción] Colombia: Fundación Cultural Ojo de Agua. <https://youtu.be/o0ms3gkCjcU>

6. Referencias bibliográficas

- Alexiévich, S. (2015). *La guerra no tiene rostro de mujer*. Bogotá, Penguin Random House.
- Martín Barbero, J. (1996). *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*. Revista *Nomadas* 5. 10-26. Bogotá, Universidad Central. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998002>
- Bermúdez, Ó. (2016). *La oralidad rebelada. El caso de la Escuela Audiovisual Infantil*. (tesis de maestría). Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Cárdenas, E. y Villa, É. (2012). “La Política de seguridad democrática y las ejecuciones extrajudiciales”. *Vniveristas Económica* 010012. Bogotá: Universidad Javeriana. Recuperado de: <https://ideas.repec.org/p/col/000416/010012.html>
- CNMH. Centro Nacional de Memoria Histórica (2018). *Todo pasó frente a nuestros ojos. El genocidio de la Unión Patriótica 1984-2002*, Bogotá: CNMH.
- CNMH. Centro Nacional de Memoria Histórica (2014). *Textos corporales de la crueldad. Memoria histórica y antropología forense*. Bogotá, Colombia: CNMH. Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/textosCoporalesDeLaCrueldad/textos-corporales-de-la-crueldad.pdf>
- Chárriez, C. M. (2012). “Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa”. *Revista Griot*. Universidad de Puerto Rico. Recuperado de

<http://revistagriot.uprrp.edu/archivos/2012050104.pdf>

Deslauriers, J. P. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Pereira, Colombia: Editorial Papiro.

Fals Borda, O. y Rodrigues, C. (1987) *Investigación Participativa*. Montevideo, Uruguay: La Banda Oriental.

Ferro, J. y Uribe, G. (2002). “Las marchas de los cocaleros del departamento de Caquetá, Colombia: contradicciones políticas y obstáculos a la emancipación social”. *Cuadernos de Desarrollo Rural* 49. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/117/11704905/>

Galtung, J. (2003), “Violencia Cultural, Guernika-Lumo, Gernika Gogoratzuz”, en Calderón, P. (2009) *Teoría de Conflictos de Johan Galtung*. *Revista Paz y Conflictos* 2. Recuperada de: http://redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JGaltung_LAteoria.pdf

González, A. (2007) “Contar lo que hacemos para descubrir hacia dónde vamos. Una mirada a la Escuela Audiovisual Infantil de Belén de los Andaquíes, Caquetá”. En González, A. et al. *Ya no es posible el silencio. Textos, experiencias y procesos de comunicación ciudadana*. (pp. 207-220) Bogotá: C3FES - Friedrich Ebert Stiftung.

González, A. y Rodríguez, C. (2008) “Alas para tu voz. Ejercicios de ciudadanía desde una emisora comunitaria del Piedemonte Amazónico”, en Rodríguez, C. (Ed) *Lo que le vamos quitando a la guerra* (pp. 65-140). Bogotá. Colombia: C3FES - Friedrich Ebert Stiftung.

Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2012). “Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital”, en *Revista Comunicar*, 38. 31-39. doi.org/10.3916/C38-2012-02-03

Gutiérrez, G. (2008) *Usos del audiovisual en las aulas colombianas*. *Revista Actualidades Pedagógicas* 51. 31- 43. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/1349>

Guzmán, J. P. (2014) *Teoría de regímenes híbridos: el caso de la administración Turbay Ayala (1978-1982)* (tesis de pregrado) Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Ibáñez, A. (2008) *El desplazamiento forzoso en Colombia: ¿Un camino sin retorno a la pobreza?* Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.

Lederach, J. (2016) *La Imaginación Moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bogotá, Colombia: Semana Libros.

Marta-Lazo, C. y Gabelas, J.A. (2016) *Comunicación Digital. Un modelo basado en el factor Relacional*. Barcelona, España: Edit. UOC.

Masterman, L. (1993) *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, España. Ediciones de la Torre.

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Recuperado de

http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%20DA%20EDICION_271117.pdf

Pérez, J. M. (2010). *Luchas campesinas y reforma agraria. Memorias de un dirigente de la ANUC en la Costa Caribe*. Bogotá, Colombia: Ediciones Aguilar.

Puyana, Y. y Barreto, J. (1994) *La historia de vida: Recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas*. *Revista Maguaré* 10. 185-196. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/185-196/16514>

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Sentencia T-779 (2011) Corte Constitucional de Colombia. Bogotá. Recuperada de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/T-779-11.htm>

Tickner, A. y Pardo. R. (2003) *En busca de aliados para la “seguridad democrática”: La política exterior del primer año de la administración Uribe*. *Colombia Internacional*, 56-57. 65-81
doi.org/10.7440/colombiaint56-57.2003.05

Unesco (1982) *Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_S.PDF

Vesga, P. O. (2014). “El arte audiovisual escolar, espejo del contexto social”, en Vesga et al. *Experiencias educativas ejemplares “Nuestros mejores Maestros”*. (pp. 88-117) Bogotá, Colombia: Premio Compartir al Maestro.

Cómo citar este artículo en bibliografías / Referencia

O Vesga Pérez (2019): “Educomunicación, a través de la creación audiovisual: tres experiencias en Colombia”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, pp. 1452 a 1469.
<http://www.revistalatinacs.org/074paper/1393/76es.html>
DOI: [10.4185/RLCS-2019-1393](https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1393)

- En el interior de un texto:

O Vesga Pérez (2019: 1452 a 1469) ...

Artículo recibido el 31 de enero. Aceptado el 1 de septiembre
Publicado el 12 de septiembre 2019